

Sjenerte og sosialt tilbaketrukne elever

*Hvordan tilrettelegge for et trygt og inkluderende
læringsmiljø?*

Emilie Einarson Larsen



Pedagogisk-psykologisk rådgivning
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Sjenerte og sosialt tilbaketrukne elever

Hvordan tilrettelegge for et trygt og inkluderende læringsmiljø?

AV:

Emilie Einarson Larsen

EKSAMEN:

Master i pedagogikk, PED4190

Retning: Pedagogisk-psykologisk rådgivning

Temaområde: Psykososial utvikling og utviklingsforstyrrelser

SEMESTER:

Vår 2018

STIKKORD:

Sjenanse, sosial tilbaketrukkenhet, temperament, atferdshemning, selvregulering, angst, tiltak, sosial og emosjonell læring, lærer-elev-relasjon

Sammendrag

Sjenerte barn er en kompleks og sammensatt elevgruppe, med varierende og underliggende frykt, engstelse og forsiktighet forbundet med sosiale situasjoner. Sjenanse kan uttrykkes og oppleves forskjellig av barn og er derfor vanskelig å definere og avgrense. Sjenanse kan dermed innebære alt fra en naturlig sunn tilbakeholdenhet til en svært hemmende og utfordrende hverdag. Forskningen viser at fenomenet kan føre til ulike utviklingsstier, og bør nødvendigvis ikke operasjonaliseres som et homogent fenomen. Forskning på sjenerte elever i barneskolen viser at sjenanse er forbundet med sosiale, emosjonelle og akademiske tilpasningsvansker. Til tross for økende forskning på fenomenet de siste tiårene er det store forskjeller i hvor godt denne gruppen blir forstått blant lærere og pedagoger i dagens skole. Derfor ble oppgavens problemstilling: *Hva innebærer sjenert og sosialt tilbaketrukket atferd? Hvordan kan læreren bidra til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for disse elevene?* Oppgaven legger mest vekt på å oppdage når sjenanse kan være problematisk, og hvordan læreren kan identifisere disse trekkene og tilrettelegge for deres behov.

De fleste forskere understreker at sjenanse har et biologisk grunnlag. Jeg vil derfor utforske problemstillingen ved bruk av en tradisjonell litteraturstudie med temperamentsteori som teoretisk rammeverk. Temperamentsteori forklarer individuelle forskjeller som mer enn miljøpåvirkninger, der barnet i transaksjon med miljøet påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Betydelige risikofaktorer som er identifisert i forbindelse med sjenanse og sosial tilbaketrukkethet, er sosiale vansker, lav opprettholdelse av vennskapsrelasjoner, svak sosial forståelse og dårlige evner til å regulere følelser, atferd og oppmerksomhet.

Sjenerte barn kan være mer sensitive til nye eller utfordrende sosiale situasjoner. De kan av denne grunn ha behov for hjelp og støtte til å regulere sine emosjonelle reaksjoner, slik at de kan utvikle aldersadekvate sosiale og emosjonelle evner. «Innsikt» er et av få sosiale og emosjonelle læringsprogram som har dokumentert effekt i forhold til å bedre sjenerte elevers prestasjoner og faglige engasjement. Elementene i programmet fokuserer på at omgivelsene skal bli mer bevisste og forståelsesfulle for temperamentsvariasjoner, og at miljøet er støttende og ivaretar barnets behov. I oppgaven argumenteres det for at den relasjonelle dimensjonen i tilpasset opplæring må styrkes, for at utdanningssystemet skal være inkluderende og ivareta alle elevers sosiale, emosjonelle og akademiske behov.

“Shyness quietly intrudes upon the lives of many people who can not “stand up and be counted,” who do not speak up for their rights, never become leaders even when they might be the most qualified to do so.

Students have told us that shyness can become so incapacitating that because of it they have lost dates, jobs, higher grades in discussion classes, and in one case even the high school valedictorian prize – for refusal to give the graduation speech.

We were thus surprised to discover that social scientists have generally shied away from systematic investigation of this interesting phenomenon, with all of its rich and varied personal and social connotations”
–Zimbardo, Pilkonia og Norwood (1974, p. 3).

Copyright Emilie Einarson Larsen

2018

Sjenerte og sosialt tilbaketrukkne elever

Emilie Einarson Larsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord

Masteroppgaven jeg har valgt, kom gjennom interessen jeg har fått for emnet psykisk helse i skolen etter at jeg leste om sjenanse i en bok. Dette gjorde meg oppmerksom på at sjenanse kan utgjøre en risiko for mange negative utviklingsspor hos barn. Jeg synes det var interessant siden dette var et tema jeg ikke hadde vært innom tidligere i mitt studium. Det som også fasinerte meg, var at det var vanskelig å gripe fatt i hva det hele dreide seg om. Etter mye frustrasjon fant jeg ut at det er mye usikkerhet bak begrepet. Det understreker et behov for å tydeliggjøre begrepet samt bevisstgjøre behov for mer forskning rundt fenomenet og sjenansens ulike nyanser. Derfor ønsket jeg mer innsikt i hva vi vet og ikke vet om disse elevene, og eventuelt hvorfor vi behøver å vite mer om denne elevgruppen i skolen.

Det har vært svært krevende å skrive en så lang og individuell oppgave. I løpet av studiet har vi hatt en større grad av samarbeid og muligheter til å støtte oss på hverandres forståelse samt utfordre disse. I masteroppgaven har dette vært utfordrende med tanke på at alle har skrevet om vidt forskjellige temaer. Samtidig har det vært gøy å fordype seg i et selvvalgt emne, og jeg føler det har vært berikende og lærerikt på en annen måte enn tidligere.

Jeg vil rette en stor takk til min hovedveileder Gabriele Friis som har vært svært behjelpelig gjennom hele semesteret og gitt meg gode tilbakemeldinger. En takk vil også rettes til min biveileder Stein Erik Ulvund for konkrete og raske tilbakemeldinger og Ellen Aabech som har lest korrektur. Sist men ikke minst, takk til alle i PPR-klassen og spesielt Caroline på KUL-masteren, uten dere hadde jeg nok ikke sittet her med en master i dag. En takk vil også rettes til min gode mamma, Mats, Julie og Karoline, dere har vært støttende og forståelsesfulle i en turbulent tid.

Jeg er svært takknemlig som har hatt mulighet til å studere i snart 20 år. De siste to årene på master i pedagogisk-psykologisk rådgivning har vært veldig fine, krevende og lærerike. Imidlertid gleder jeg meg veldig til å starte en ny epoke med fast jobb og nye spennende utfordringer.

Blindern, mai 2018

Emilie Einarson Larsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Temaets aktualitet.....	1
1.2	Oppgavens formål og problemstilling.....	2
1.2.1	Teorigrunnlag og avgrensning	3
1.3	Begrepsavklaring	4
1.3.1	Sosial tilbaketrekning i barndommen	4
1.3.2	Et trygt og inkluderende læringsmiljø	6
1.3.3	Temperament som teoretisk rammeverk.....	7
1.4	Metode.....	10
1.4.1	Litteratur	10
1.5	Oppgavens disposisjon.....	10
2	Sjenanse og sosial tilbaketrukkethet	12
2.1.1	Ulike utviklingsmønstre hos sosialt tilbaketrukne barn.....	13
2.2	Preferanse for sosial tilbaketrukkethet, usosial	17
2.2.1	Skillet mellom usosiale og sjenerte elever.....	17
2.3	Sjenanse hos engstelige og forsiktige barn.....	19
2.3.1	Ulike uttryksformer og opplevelser av sjenanse	20
2.3.2	Finnes det flere typer sjenanse?	21
2.3.3	Begrepet sjenanse i et utviklingspsykologisk perspektiv.....	25
2.4	Oppsummering.....	28
3	Sjenanse i lys av temperamentsteori	29
3.1	Temperament og individuelle forskjeller.....	29
3.1.1	Temperament og personlighet.....	30
3.2	Atferdshemning og teoretisk bakgrunn	31
3.2.1	Atferdshemning og høy reaktivitet	33
3.2.2	Fryktsystemet.....	34
3.2.3	Atferdshemning som en predisposisjon for å utvikle sjenanse?	35
3.2.4	Temperament og sosial utvikling.....	36
3.3	Oppsummering og veien videre	38

4	Når er sjenansen problematisk?	40
4.1	Sjenanse som en atferdsvanske	41
4.1.1	Historisk tilbakeblikk.....	43
4.1.2	Internaliserte vansker	43
4.2	Sammenhengen mellom sjenanse og sosial angst	45
4.2.1	Temperament og sosial angst.....	46
4.2.2	Sosial angst i skolen.....	47
5	Sjenerte elever på skolen	49
5.1	Risiko og beskyttelsesfaktorer	49
5.1.1	Læreren og relasjonsbygging	50
5.1.2	Språk og betydningen av aktiv deltakelse.....	53
5.1.3	Akademiske ferdigheter	54
5.1.4	Vennskap og sosiale relasjoner i klasserommet.....	57
5.2	Oppsummering og veien videre	61
6	Et godt læringsmiljø	62
6.1	Innsikt – et sosialt og emosjonelt læringsprogram	62
6.1.1	«Innsikt» og akademiske prestasjoner hos elever som er sjenerte.....	64
6.2	Sammenhengen mellom «Innsikt» og selvregulering	67
6.2.1	Lærerstrategier som kan øke selvregulering	69
6.3	Oppsummering.....	72
7	Oppsummering og konklusjon	73
7.1	Oppgavens funn	73
7.1.1	Begrensninger og veien videre.....	75
	Litteratur	78

1 Innledning

1.1 Temaets aktualitet

Høsten 2017 trådte «Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen» i kraft. Dette er en rammeplan for femårig grunnskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Høringsvaret fra Universitetet i Oslo kritiserte at pedagogikken får liten plass i grunnskolelærerutdanningen og argumenterte for at forandringene «(...) innebærer en nedbygging av pedagogikkfaget som kan svekke forståelsen av skolen som kultur- og danningsinstitusjon» (Karseth & Kjos, 2016, p. 1). Man presiserte at den nye grunnskolelærerutdanningen gir lite rom og bevissthet i forhold til inkludering og tilpasset opplæring, da fagspesifikk kunnskap er det som har fått størst fokus (Karseth & Kjos, 2016)

Allerede i 1989 argumenterte Elias (1989) for at det økte trykket på akademiske ferdigheter på skolen ikke nødvendigvis vil medføre mer læring, men heller kunne bidra til å forverre psykisk helse på skolen. Dette er interessant siden det er en godt dokumentert sammenheng mellom en god psykisk helse og faglig utvikling (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Det økte presset på akademiske ferdigheter kan føre til at elevenes behov ikke blir tilstrekkelig ivaretatt. Denne balansegangen kan være ekstra viktig for elevgrupper som har en økt risiko for tilpasningsvansker sosialt, emosjonelt og faglig (Coplan & Rudasill, 2016). Den nære sammenhengen mellom psykisk helse og akademisk utvikling kan indikere at skolen bør fordele læringstrykket, slik at dette kan resultere i økt læringseffekt og en bedre psykisk helse blant elevene.

De første skoleårene legger et viktig grunnlag for barnets fremtid. Barn som ikke har det bra på skolen, kan ha ulike måter å kommunisere dette til voksne på. Det kan derfor være viktig at lærere er mottakelige for alle de ulike signalene som barn kan sende (Coplan & Rudasill, 2016). Tidligere har sjenerte og sosialt tilbaketrukkne barn blitt viet lite oppmerksomhet, spesielt dersom man sammenligner med barn som er utagerende. Til tross for økende forskning på fenomenet de siste tiårene er det store forskjeller i hvor godt denne gruppen blir forstått blant lærere og pedagoger i dagens skole (Coplan & Rudasill, 2016).

Alle barn kan til tider oppleve å være sjenerte i sosiale situasjoner, og dette i seg selv behøver ikke være et problem. Noen sjenerte barn kan oppleve sin sjenanse som noe positivt ved at de

er mer sensitive til de sosiale kodene (Poole & Schmidt, 2018). På den andre siden ser det ut til at barn som er sjenerte og sosialt tilbaketrukne, har økt risiko for en rekke sosiale-, emosjonelle- og akademiske tilpasningsvansker, spesielt i forhold til dimensjonen av internaliserte vansker (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008). Internaliserte vansker er knyttet til sosial isolasjon, og konsekvensene av dette kan føre til ensomhet, lav selvtillit, mobbing og avvising fra jevnaldrende og mulig utvikling av avvikende atferd, kognisjon og følelser som kan føre til psykopatologi (Kalutskaya, Archbell, Moritz Rudasill, & Coplan, 2015; Nelson, Rubin, & Fox, 2005).

I skolen kan sjenerte og sosialt tilbaketrukne barn tiltrekke seg mindre oppmerksomhet og være lite selvhevdende, slik at deres behov kan komme til å bli oversett (Flatén, 2015). Rubin og Coplan (2004) argumenterer for at noen lærere kan oppfordre til denne atferden, ved at barnas stille vesen kan bidra til å opprettholde ro og orden i et klasserom der mange hensyn må tas. Samtidig kan det også gjenspeile at lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til denne elevgruppen (Bru et al., 2016). Det kan også reflektere at lærere ikke er tilstrekkelig klar over konsekvensene sjenanse kan ha for læring og utvikling, både sosialt, emosjonelt og faglig (Coplan & Rudasill, 2016). Korem (2016) og Fallmyr (2017) hevder at lærere må bli mer bevisste på sjenerte elevers indre opplevelse, og at det i dag fokuseres mest på atferden som vises. Dette kan føre til at læreren mister mange nyanser for å kunne vurdere og støtte elevene sine.

Flere studier viser at lærere kan tolke sjenerte elevers mangel på verbal deltakelse som lav interesse, lathet, lavere intelligens eller som en type lærevanske (Bru & Paulsen, 2008; Coplan, Hughes, Bosacki, & Rose-Krasnor, 2011; Deng et al., 2017). Imidlertid viser forskning at læring og utvikling er direkte og indirekte påvirket av lærerens forståelse av sine elever og de pedagogiske strategiene de anvender (Deng et al., 2017; McClowry, 2014). Det vil være interessant å se konsekvensene av Lærerløftet og nyutdannede læreres pedagogiske virksomhet (kompetanse) i forhold til å håndtere en elevgruppe med stadig mer komplekse psykiske utfordringer (Bru, 2011; Bru et al., 2016).

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Sjenerte og sosialt tilbaketrukne elever er en svært heterogen elevgruppe, men risikofaktorene forbundet med at barn trekker seg tilbake i sosiale situasjoner bør tas alvorlig (Ogden, 2015). Samtidig kan det være vanskelig å avdekke når en slik atferd er problematisk

siden overgangene mellom normal atferd og problematisk stillhet er utydelige (Spring & Spring, 2012). Flaten (2015) hevder at sjenanse og sosial tilbaketrekning ofte blir bagatellisert av skolepersonell, uten at man i tilstrekkelig grad har undersøkt hvordan barnet har det. Killèn (2007, p. 209) hevder at «*Vi må ha kunnskap for å se. Dernest må vi ha mot og kompetanse til å gjøre noe*». I denne oppgaven ønsker jeg å få mer innsikt i en elevgruppe som er sjenerte og sosialt tilbaketrukkne, og som hemmes av dette i skolehverdagen.

Problemstillingen er:

Hva innebærer sjenert og sosialt tilbaketrukket atferd? Hvordan kan læreren bidra til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for disse elevene?

Det finnes mange årsaker til taushet, og menneskers atferd er svært kompleks. Lærere har en viktig oppgave med å se elevene bak den stille atferden som ikke alltid er like synlig. Det kan derfor argumenteres for at vi trenger å hjelpe lærere med å styrke faglige refleksjoner og bevissthet om denne elevgruppen. På denne måten kan man muligens forhindre at noen elever vil føle seg engstelige, ensomme og alene gjennom skoleforløpet (Lao, Bosacki, Akseer, & Coplan, 2013).

Noen barn kan ha symptomer som i betydelig grad går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre, uten at kriteriene for en klinisk diagnose er tilfredstilt. Det er også noen barn som vil kunne ha symptomer som overstiger disse grensene, men som ikke blir oppdaget før sekundærvansker inntreffer (f.eks. skolevegring) (Flaten, 2015). At læreren støtter elever i å utvikle både sosiale og akademiske ferdigheter har stor betydning, siden disse elementene er godt sammenvevd og påvirker hverandre innad (Haugen, 2017). Et stort trykk på det faglige kan medføre at noen elevers behov ikke blir godt nok ivaretatt i skolen (Coplan & Rudasill, 2016).

1.2.1 Teorigrunnlag og avgrensning

Oppgaven vil bruke temperamentsteori som et teoretisk rammeverk ut fra et syn om at temperamentet kan være en betydningsfull beskyttelsesfaktor eller risikofaktor i et barns utvikling. Videre har jeg valgt å avgrense oppgaven til elever i tidlig barneskolealder siden forskning indikerer at denne perioden legger et viktig grunnlag for videre læring og utvikling senere i livet (McClowerly, 2014). Sjenanse vil belyses ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv, der sjenerte elevers vansker kan beskrives ut fra en dimensjon av følelser i et

normalt følelsesrepertoar til sosial angst, fremfor en mer diagnostisk tilnærming som kategoriserer og avgrensner fenomener (Ogden, 2015).

Sosialt tilbaketrukne barn er en svært sammensatt gruppe, og det er flere fenomener som kan forveksles med sjenanse, eksempelvis deprimerede eller understimulerte barn (Flaten, 2015). Jeg velger å avgrense oppgaven til å se nyansene i sjenanse og påpeke hvordan sjenanse kan skilles fra barn som foretrekker å være alene. Videre vil oppgaven undersøke hva som er problematisk sjenanse og når sjenanse glir over til å være en diagnostiserbar lidelse. Det er høy komorbiditet blant internaliserte lidelser, men oppgaven vil kun se på sosial angst og skolevegning i forbindelse med sjenanse (Evans, 2010). Siden jeg ønsker å etablere et større skille mellom angst og sjenanse, har jeg konsekvent brukt engstelse istedenfor angst når jeg omtaler sjenanse i oppgaven.

Oppgaven vil deretter se etter muligheter for hvordan læreren kan tilrettelegge for elever som er sjenerte og sosialt tilbaketrukne. Det som er vektlagt i oppgaven, er økt kunnskap om elevgruppen, slik at man i større grad kan se og ivareta deres behov. Oppgaven vil ikke gjøre rede for andre omsorgsgivere eller tverrfaglige samarbeidsinstanser. Til tross for at disse elementene er av stor betydning for å kunne se barnets utvikling i et helhetlig perspektiv, også i form av tilrettelegging og oppfølging som er tilgjengelig (Rudasill & Kaufman, 2008).

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Sosial tilbaketrekning i barndommen

Sosial tilbaketrukkenhet refererer til barn som ved flere anledninger fjerner seg fra muligheter til sosial interaksjon (Coplan et al., 2013; Rubin & Asendorpf, 2014). Rubin og Coplan (2010) beskriver dette som en form for passiv tilbaketrekning. Dette står i kontrast til sosial isolasjon hvor barnet ekskluderes, avvises eller blir utstøtt av jevnaldrende (Coplan & Bowker, 2014). Samtidig er passiv tilbaketrekning og sosial isolasjon assosiert med tilpasningsvansker og ensomhet som kan påvirke hverandre over tid. Dette betyr at barn som er passive i sin tilbaketrekning, også kan ende opp med å bli ekskludert, avvist eller utstøtt av jevnaldrende (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Sosial tilbaketrekning kan beskrives som et paraplybegrep som omfavner en svært heterogen gruppe individer, der atferden kan ha en rekke underliggende årsaker (Rubin & Coplan,

2004). Begrepet involverer flere motivasjonelle-, emosjonelle-, personlige- og mellommenneskelige prosesser. Rubin og Coplan (2010) deler sosial tilbaketrekning inn i to grove undergrupper, med ulik sosial motivasjon som årsak til tilbaketrekning. Dette skillet stammer fra den teoretiske modellen til Asendorpf (1990) som blir mye brukt i nåværende teori og forskning. Asendorpf (1990) argumenterer for at sosial samhandling er et resultat av to uavhengige former for sosial motivasjon, sosial tilnærming og sosial unngåelse. Ved å utforske motivasjonen til barn som valgte å trekke seg tilbake i sosiale situasjoner, fant man i hovedsak tre undergrupper: sjenanse, sosial unngåelse og preferanse.

Innenfor Asendorpf (1990) sitt skille handler *sjenanse* om barn som har en høy tilnærming til og et ønske om å interagere med andre. Samtidig har de en høy unngåelsesatferd som kan være preget av engstelse og frykt i forhold til hvordan man blir vurdert av andre. Barn som ikke interagerer ofte med andre jevnaldrende, vil ha mindre mulighet til å tilvenne seg disse situasjonene. Dette kan bidra til å forverre sjenansen ved at engstelsen og unngåelsesmotivasjonen blir for høy. *Sosial unngåelse* (social avoidance) er preget av en lav tilnærming til sosial interaksjon og høy unngåelsesatferd. Denne varianten er en mer negativ variant av sjenanse og er assosiert med dårligere tilpasning innenfor flere domener (Poole & Schmidt, 2018). *Preferanse/sosialt uinteresserte* er forbundet med lav tilnærming og lav unngåelse. Preferanse overlapper med konseptualiseringen av personlighetstrekket introversjon og er regnet som en ikke-engstelig preferanse for aktiviteter på egenhånd (Coplan, Ooi, & Nocita, 2015).

Et hovedskille trekkes ofte mellom motivene til de tre undergruppene siden den observerte atferden ikke nødvendigvis er like lett å differensiere. De ulike årsakene til sosial tilbaketrekning har derimot betydning for hvordan barnet oppfatter og føler seg i disse situasjonene. Coplan og Rubin (2010) differensierer mellom flere varianter som i likhet med sosial unngåelse og sjenanse kan karakteriseres med økt frykt og engstelse i sosiale situasjoner. Alle disse begrepene vil bli redegjort for i kapittel 2, som handler om sjenanse.

Sosial tilbaketrekning kan derfor ha flere årsaker og kan avgrenses hovedsakelig gjennom de subjektive motivasjonelle og emosjonelle aspektene dette kan ha for individene (Coplan et al., 2015). Årsakene kan variere fra preferanse, sjenanse og til vansker innenfor sosial kompetanse, men kan også forekomme ved et lite inkluderende læringsmiljø (Ogden, 2015). Det kan også være viktig å undersøke fysiske forhold, som nedsatt hørsel eller syn (Kvarme, Flaten, & Thu, 2017). Samtidig er det vanskelig med helt klare skiller mellom årsakene til

sosial tilbaketrekning i praksis. Barn er forskjellige, og det er mulig med ulike grader og kombinasjoner av ulike trekk (Schmidt & Buss, 2010).

1.3.2 Et trygt og inkluderende læringsmiljø

Inkluderingsbegrepet vokste frem med et ønske om å verdsette de naturlige forskjellene hos elever med ulike behov og læreforutsetninger (UNESCO, 1994). Ifølge opplæringsloven (1998) har elever rett til en likeverdig opplæring. Dette handler ikke om at elevene skal behandles likt, men forskjellig ut fra sine behov (Overland, 2015) Dette krever at læreren har bevissthet og kunnskap om elevenes karakteristikk, og hvordan dette påvirker måten den enkelte best får vist og brukt sine evner (Crozier & Perkins, 2002). På denne måten vil opplæringen kunne føles meningsfull og motiverende, og eleven vil kunne få en rettferdig vurdering av sine evner (Bru & Paulsen, 2008). Dette er også i tråd med barnets rett til tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven (1998, § 1-3).

I denne oppgaven vil den relasjonelle dimensjonen i tilpasset opplæring bli vektlagt som et viktig element for å tilrettelegge og sørge for et trygt og inkluderende læringsmiljø for disse elevene. Tilpasset opplæring er mer enn faglig tilpasning. *Den relasjonelle dimensjonen* krever at lærere må arbeide med å tilpasse egen atferd og kommunikasjon. De må opparbeide seg et repertoar for å kunne tolke, forstå og håndtere ulike signaler elever kan sende (Overland, 2015). Årsakene til sosial tilbaketrukkethet kan være forskjellige. Denne forståelsen vil kunne ha betydning for hvordan man velger å kommunisere, handle og tilpasse opplæringen slik at det er i tråd med elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2016). En økt forståelse for sjenanse kan dermed bidra til å skape et klasserom der de akademiske og emosjonelle behovene til disse barna blir adressert og ivaretatt (McClowry, 2014).

For å kunne forstå risikoen som er forbundet med sjenerte elevers sårbarhet i forhold til sosiale, emosjonelle og akademiske vansker på skolen, er man nødt til å se barnet som en helhet. Dette innebærer observerbar sosial atferd, men også de underliggende og mindre observerbare nivåer som emosjoner, sosial kognisjon og fysiologiske tegn. Gazelle og Shell (2014) argumenterer for at man må fokusere på hele eleven, siden psykososiale problemer sjelden oppstår i isolasjon. Videre kan man komme til å neglisjere den opprinnelige årsaken bak vanskene dersom man ikke ser dette i et helhetlig perspektiv.

I dag er norsk skole overveiende atferds-, tanke- og elevfokuseret og i mindre grad følelses- og relasjonsfokuseret. En kritikk til en ensidig bruk av atferdsbaserte tilnærminger er at disse ikke gjør elevenes atferd mer forståelig for læreren (Fallmyr, 2017). Forskning på barns temperament kan belyse dette området ytterligere. McClowry (2014) argumenterer for at lærerens gjenkjennelse av barns temperament vil kunne skape et miljø som er mer responsivt og forståelsesfullt til individuelle forskjeller i atferd og følelser hos elever. Studier som bruker målrettede temperamentsbaserte strategier, har vist gode resultater når annen tilnærming ikke har fungert godt nok (McClowry, 2014; McClowry & Collins, 2012).

Temperamentsteori anerkjenner i større grad individuelle forskjeller og vektlegger at man må tilpasse og tilrettelegge opplæringen innenfor disse rammene. Dette er en kontrast til de ytre strategiene som impliserer at «*one size fits all*». Ved å forstå elevens subjektive opplevelser vil barns atferd kunne differensieres. På denne måten vil læreren kunne få en større forståelse for at sosial tilbaketrukkethet har mer enn én opprinnelse (Fallmyr, 2017). Dette har betydning for hvordan man ser, opplever og tilrettelegger for elevers behov. Det anses derfor ikke som tilstrekkelig med bare én ytre strategi dersom man skal se hele eleven og tilpasse opplæringen til en svært sammensatt elevgruppe.

1.3.3 Temperament som teoretisk rammeverk

De fleste forskere understreker at sjenanse har et biologisk grunnlag, og er ansett som en del av barnets temperament (Coplan & Rubin, 2010). Forskningen på temperament kom som en reaksjon på behaviorismen og tilknytningsteori, og temperamentsteori ønsket med dette å forklare individuelle forskjeller som noe mer enn miljøpåvirkninger (Schmidt & Buss, 2010). Shiner et al. (2012) beskriver temperamentstrekk som «*(...) tidlig synlige og grunnleggende disposisjoner innenfor domenene aktivitet, affektivitet, oppmerksomhet og selvregulering. Disse disposisjonene er et produkt av komplekse interaksjoner mellom gener, biologi og miljø over tid*» (p.437, min oversettelse).

Shiner et al. (2012) poengterer at et barn kan være predisponert til å respondere til miljøet på forskjellige måter, og at temperamentsuttrykket kan påvirke og påvirkes av interaksjoner med miljøet. Temperamentsegenskaper bør forstås, slik at man kan være bevisst hvilke implikasjoner dette kan ha for barnets utvikling (Kalutskaya et al., 2015).

Temperamentsfeltet er enormt, derfor er oppgavens teoretiske perspektiv forankret i forståelsen til Rothbart og Derryberry (1981) og Chess og Thomas (1984) sine perspektiver. Dette er to av de grunnleggende teoriene innenfor temperamentsforskningen. Ut fra Rothbart og Derryberry (1981) sin teori blir temperament beskrevet som *individuelle forskjeller* i reaktivitet og selvreguleringsprosesser i emosjonsvekkende situasjoner.

Rothbart (2011) vektlegger at temperament virker inn på emosjonell-, oppmerksomhets- og handlingsreaktivitet. *Reaktivitet* avgjør terskelen for når emosjoner aktiveres, og graden av reaksjon det enkelte barn opplever (Haugen, 2017). Reaktivitet kan deles inn i positiv og negativ affekt. *Affekt* kan karakteriseres som automatiserte reaksjoner som er iboende i barnet (Fallmyr, 2017). *Positiv affekt* inkluderer aktivitetsnivå, omgjengelighet og glede uttrykt i forventning om belønning i krevende aktiviteter. *Negativ affekt* handler om predisposisjon til å føle sinne, tristhet, frykt, fysisk ubehag og hvor lang tid man bruker på å komme ut av disse tilstandene (Shiner et al., 2012). Affekt påvirker utviklingen av *emosjoner* som er lært, og er mer enn affekt. Emosjoner påvirker tanker, forventninger, gir retning til handling og signaliserer våre behov (Fallmyr, 2017). Barns regulering av emosjoner påvirker deres atferd og kan ha store konsekvenser for hvordan de vil mestre utfordringer i sitt miljø (Siegler et al., 2017).

Barnets evne til å selvregulere emosjoner utvikles noe senere i barnets utvikling og kan bidra til å regulere primære reaktivitetstendenser. Innenfor selvregulering blir individuelle forskjeller i *innsatskrevende kontroll* (effortfull-control) vektlagt. Dette er barnets evne til å velge retning for hvordan man handler, til å planlegge fremtiden og oppdage feil (Rothbart, 2007). Innsatskrevende kontroll reflekterer en individuell evne til å fokusere oppmerksomheten, være tilfreds mens man holder på med lav-intensitetsoppgaver og evne til å hemme atferd (Shiner et al., 2012). God selvregulering handler om et adaptivt samspill mellom innsatskrevende kontroll og reaktivitet (Bridgett, Burt, Edwards, & Deater-Deckard, 2015).

Sjenerte barn kan ha en lavere aktiveringsterskel for negativ affekt i sosiale situasjoner. Dette kan føre til ubehagelige følelser som barnet kan ønske å unngå og kan være en av årsakene til at sjenerte barn kan oppleve tilpasningsvansker i skolen (Kagan, 2012). På den andre siden kan barnet utvikle en større kontroll over oppmerksomhet og atferd (innsatskrevende kontroll) som kan bidra til å moderere forbindelsen mellom høy reaktivitet og tilpasningsvansker (Shiner et al., 2012).

Et rammeverk som kan sette barnets individuelle disposisjoner og miljøet sammen til en helhet, kan ha stor betydning for hvordan vi ser på utviklingsmulighetene til barn som har utfordringer. Thomas, Chess og Birch (1970) er pionerer innenfor temperamentsforskningen og var blant de første til å foreslå at temperament er kritisk for å forstå barnets utvikling. De oppfordret foreldre og lærere til å anerkjenne forskjeller i barns temperament og hjelpe barn med ulike temperament med å tilpasse seg til ulike miljøutfordringer. Begrepet «*Goodness of fit*» ble tidlig introdusert av Chess og Thomas (1984) for å beskrive betydningen av temperamentets interaksjon med omgivelsene. Dette handler om matchen mellom miljøets krav, muligheter og forventninger, og barnets individuelle temperamentskvaliteter (Chess & Thomas, 1984).

Chess og Thomas (1984) oppfordret omsorgsgivere til å tilpasse miljøet, slik at dette kan skape et bedre samsvar til barnets temperament. Samtidig viser studier at selvregulering er påvirkbar, noe som viser at man kan gjøre mer enn å tilpasse miljøet (Eisenberg, Smith, & Spinrad, 2004). Den teoretiske utviklingen har gitt en ekspandert betydning til konseptet «*goodness of fit*» ved at miljøet kan støtte barnets utvikling av innsatskrevende kontroll, og dermed evne til å regulere emosjoner, atferd og oppmerksomhet på en mer fleksibel måte. «*Goodness of fit*» er dermed det teoretiske grunnlaget til mange temperamentsintervensjoner (f.eks. INSIGHTS) siden miljøet kan ha stor betydning for barnets tilpasning (Shiner et al., 2012).

Det kan være viktig å øke forståelsen for temperament og hvordan dette kan innvirke på interaksjonene i skolen (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004). Dette kan føre til et mer responderende miljø som gjør at man kan tilpasse samspill og kommunikasjon til den enkeltes temperamentsstil. Dette kan føre til et bedre samhandlingsmønster som igjen er selvforsterkende i forhold til en god tilpasning og utvikling (O'Connor, Cappella, McCormick, & McClowry, 2014). Sjenerte barn kan også plasseres under betegnelsen «*barn som er sene til å varme opp*», fordi disse barna kan være mer forsiktige og tilbakeholdne i sin væremåte før de opplever å bli mer trygge. En dissonans mellom barnets og miljøets krav og forventninger kalles «*poorness of fit*» og kan føre til tilpasningsvansker som kan påvirke utviklingen på flere områder (McClowry, 2014). Temperament har derfor stor betydning for barns tilpasning og prestasjoner i skolen.

1.4 Metode

Jeg vil belyse problemstillingen min ved bruk av et tradisjonelt litteraturstudie. Dette innebærer en sekundær analyse av eksplisitt kunnskap, slik at man kan utforske abstrakte fenomener. Sjenanse er et slikt fenomen hvor flere faktorer ikke kan observeres direkte. En tradisjonell litteraturgjennomgang gir mulighet til å utforske ideer på en fleksibel måte som kan føre til videre innsikt, refleksjon og muligens belyse behov for videre forskning (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011).

1.4.1 Litteratur

Til tross for økende interesse for sjenanse i forskningsfeltet de siste årene har vi ikke god nok forståelse for hva som kan bidra til sjenerte elevers sosiale og akademiske utvikling og tilpasning i skolen. Dette gjelder spesielt i land utenfor Nord-Amerika (Chen, 2010). Derfor har nord-amerikanske studier blitt viet mest oppmerksomhet i oppgaven med innslag fra hva vi vet om disse barna i europeisk og nordisk kontekst (Chen, 2010; Lund, 2012).

Ett litteratursøk ble gjennomført av fagfelleverderte tidsskrift og artikler i ERIC med følgende nøkkelord: (Shy* OR social withdrawal) AND (class environment OR intervention OR temperament OR behavioral inhibition) AND (childhood OR child OR elementary school). Da fikk jeg 102 treff, med da jeg begrenset dette til peer reviewed artikler, fikk jeg 75 resultater. Jeg foretok det samme søket på PsycINFO. Da fikk jeg 476 resultater, men dersom jeg fjernet «childhood OR child», fikk jeg 33 resultater. I tillegg ble referanselister fra empiriske studier gjennomgått for annen relevant informasjon. Jeg har også brukt relevante bøker på feltet som tar for seg det teoretiske grunnlaget til sosial tilbaketrukkethet, sjenanse og temperament.

1.5 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven har hittil tatt for seg en introduksjon, der det er gjort rede for sjenanse og sosial tilbaketrukkethets aktualitet for elever i skolen. Oppgavens rammer har også blitt lagt i forhold til å forstå sjenanse i et utviklingspsykologisk perspektiv, der sjenerte elevers utfordringer kan beskrives ut fra alvorlighetsgrad på en dimensjon. Årsakene til sjenanse vil ses i lys av et temperamentsperspektiv, der miljøet kan ha stor innvirkning på tilpasningen barnet får. Kapittel 2 vil ta for seg sosial tilbaketrukkethet og sjenanse som begge er

fenomener som preges av begrepsmessig uklarhet. Etter introduksjonen vil jeg forsøke å nyansere begrepet sjenanse. Jeg understreker at dette er en svært heterogen elevgruppe som ikke nødvendigvis vil oppleve vansker i skolen. Oppgaven vil i størst grad vektlegge en forståelse for hvorfor noen av disse barna opplever vansker.

Kapittel 3 tar for seg temperamentsteori og ser dette i sammenheng med sjenanse, i forhold til reaktivitet og innsatskrevende kontroll, og hvordan dette kan påvirke sosiale relasjoner, tanker, følelser og atferd. I kapittel 4 diskuteres det når sjenanse kan være problematisk for elevens utvikling og læring. Dette kommer etter jeg har gjort rede for temperament fordi jeg mener det er greit å skille mellom sjenanse og problematisk sjenanse, da det er mange som ikke vil oppleve sin sjenanse som problematisk eller direkte hemmende. Deretter vil jeg se på hvilke faktorer som er fremtredende hos sjenerte barn som utvikler atferdsvansker, sosial angst og skolevegring. Utviklingen av emosjonelle og sosiale vansker vil ses i sammenheng med barnets utvikling og støtte til innsatskrevende kontroll.

Kapittel 5 handler om vansker disse barna kan ha på skolen. Denne kunnskapen kan være viktig for å kunne vurdere aktuelle tiltak. Kapittel 6 vil se på én aktuell tilnærming som læreren kan bruke for å tilrettelegge og støtte sjenerte elevers sosiale og akademiske utvikling, i lys av temperamentsforskning.

Kapittel 7 vender tilbake til oppgavens problemstilling og vil gi en sammenfatning av funn som har blitt gjort i litteraturgjennomgangen. I oppgaven er det gitt innsikt i hva sjenerte og sosialt tilbaketrukne elever er og forslag til hvordan man kan ivareta disse elevenes behov i skolen.

2 Sjenanse og sosial tilbaketrukkethet

Sosial tilbaketrukkethet har nærmest vært et neglisjert begrep i forskningen frem til 1980 (Rubin & Coplan, 2004). Fenomenet begynte å vekke interesse etter man fikk kunnskap som indikerte at sosiale erfaringer og interaksjon med venner er viktig for normal utvikling (Rubin & Asendorpf, 2014). Etter hvert begynte forskere å argumentere for at sosial isolasjon kunne forekomme på grunn av en rekke årsaker, og at dette kunne føre til mistilpasning innenfor flere domener (Rubin & Coplan, 2004).

I dag finnes det mange studier som viser at sosial tilbaketrukkethet har negative konsekvenser for barn, dersom man sammenligner med barn som er mer sosialt deltakende (Avant, Gazelle, & Faldowski, 2011). Samtidig er det fortsatt mye man ikke vet om denne svært sammensatte elevgruppen. En av årsakene er at forskning på sosial tilbaketrukkethet bruker ulike begrepsoperaliseringer. Det kan gjøre det vanskelig å differensiere mellom undergrupper av fenomenet. Dette medfører at teorien og forskningen preges av begrepsmessig uklarhet, noe som kan ha betydning for å kunne generalisere funn på tvers av studier og for å komme videre i forskningsfeltet (Coplan & Rubin, 2010).

Forskning viser at barn som er sosialt tilbaketrukne, kan miste sosiale læringsmuligheter og er i risikozonen for en rekke negative tilpasningsvansker. Disse barna kan oppleve en lavere livskvalitet, som er relatert til ensomhet og engstelse. Denne engstelsen gjør at sosialt tilbaketrukne barn ofte er usikre i sine relasjoner, og kan i mange tilfeller oppleve å bli avvist eller mobbet av jevnaldrende. Noen utvikler ikke aldersadekvate ferdigheter til mellommenneskelig problemløsning, og føler selv at de mangler sosiale ferdigheter (Rubin & Coplan, 2004; Rubin et al., 2009). Barn som er veldig sjenerte og sosialt tilbaketrukne, har også større risiko for å utvikle ulike angstlidelser, spesielt ulike former for sosial angst i senere barn- eller ungdomsalder (Clauss & Blackford, 2012). Allikevel er ikke sosial tilbaketrukkethet en klinisk definert atferds-, sosial- eller emosjonell lidelse i barndommen. Sosial tilbaketrukkethet er derimot sett på som et symptom med ulike underliggende årsaker. Noen av de ulike undergruppene innunder sosial tilbaketrukkethet kan være mer symptomatiske eller prediktive for atferdsvansker og internaliserte lidelser (Rubin et al., 2009).

Den negative spiralen for barn som er sosialt tilbaketrukne, ser ut til å kunne forverres med alderen og har økende sammenheng med sosial avvísning, ensomhet og depressive symptomer. Dette kan videre føre til en negativ selvoppfatning (Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit, 1997). I tillegg kan de senere barndomsårene representere en stadig mer stressende tid for disse barna, blant annet på grunn av økende krav til sosial deltakelse og selvstendighet (Coplan et al., 2013). Den økte risikoen for skjevutvikling hos denne elevgruppen kan muligens understreke behovet for forebyggende tiltak og tilrettelegging (Rubin & Asendorpf, 2014).

2.1.1 Ulike utviklingsmønstre hos sosialt tilbaketrukne barn

Booth-LaForce og Oxford (2008) identifiserte at 34–74 prosent av barn som var sosialt tilbaketrukne på ett tidspunkt, fortsatte å være dette på et senere tidspunkt. Den store variasjonen i stabilitet hos sosialt tilbaketrukne barn kan skyldes ulike konseptualiseringer og kan være en utfordring ved å vurdere stabilitet. Stabilitet handler om barnets evne til å bevege seg ut og inn av risikofaktorer. På den andre siden sier stabiliteten ingen ting om heterogeniteten og de ulike utviklingsmønstrene som sosial tilbaketrukkenhet kan medføre. Kunnskap om de ulike undergruppene kan ha større betydning for å evaluere hvilke barn som har økt risiko for å utvikle atferdsvansker (Rubin et al., 2009). Nedenfor vil det presenteres en studie som differensierer mellom ulike typer for sosial tilbaketrukkenhet.

I én studie foretatt i Canada av barn i 9–12 års alderen (n=367) ville man undersøke korrelasjonene mellom sosial motivasjon, sosial tilbaketrukkenhet og sosial og emosjonell kompetanse (Coplan et al., 2013). Studiet tok utgangspunkt i Asendorpf (1990) sin teoretiske modell som omhandler de tre ulike motivene sosialt tilbaketrukne barn kan ha i sosiale situasjoner (se figur 1, p.14, og begrepsavklaringen p.5). Tidligere forskning på barn i denne alderen har primært brukt lærer- og foreldre rapporter til å vurdere følelser og motivasjon for de ulike undergruppene. For å undersøke de ulike variablene i denne studien brukte Coplan et al. (2014) *mixed methods*, med både observasjoner og standardiserte spørreskjemaer. Standardiserte spørreskjemaer ble fylt ut av foreldre og barn, mens forskerne foretok flere observasjoner i skolegården for å se hvordan denne atferden utspilte seg (Coplan et al., 2013).

I Coplan et al. (2013) sitt studie ønsket de å fange opp hvilke konsekvenser ulik sosial tilbaketrekning kan ha. Derfor ville forskerne bruke svært generaliserte og avgrensede grupper av fenomenene. Schmidt og Buss (2010) hevder at distinksjonene blant de ulike

gruppene er viktige for forskning. I virkeligheten er det ikke alltid mulig med slike skiller, da barns utviklingsforløp kan være svært forskjellige, og at preferanse, sjenanse og sosial unngåelse kan være sammenfallende hos noen barn.

Studiet til Coplan et al. (2013) inkluderte tre avgrensede grupper. Den første inkluderte kun barn som skåret høyt på sjenanse, men som skåret mindre høyt på preferanse for sosial tilbaketrukkethet. Den andre inkluderte barn som skåret høyt på preferanse for ensomhet, men skåret mindre høyt på sjenanse. Den siste inkluderte barn som skåret høyt på unngåelsesatferd, og som skåret høyt på både sjenanse og preferanse for sosial tilbaketrukkethet. Dette resulterte i sjenanse (n=56), preferanse (n=54), sosial unngåelse (n=32) (alle disse fremgår i figur 1) og resterende barn (n=212) som ble brukt som sammenligningsgruppe for å undersøke overnevnte. Ved å vise til svært generaliserte avgrensede grupper hevder forskerne at man både klarer å se noen fellestrekk og forskjeller i utviklingen til de ulike gruppene, men at man samtidig mister kompleksiteten i barns utviklingsløp (Coplan et al., 2013).

	Høy motivasjon	Lav motivasjon
Tilnærming i sosiale situasjoner	Sjenanse	Preferanse, sosial unngåelse
Unngåelse i sosiale situasjoner	Sjenanse, sosial unngåelse	Preferanse

Figur 1. Basert på en sammenfatning av teksten. Figuren beskriver de uavhengige motivasjonelle retningene (tilnærming og unngåelse) av den sosiale motivasjonen til elever som er sosialt tilbaketrukne.

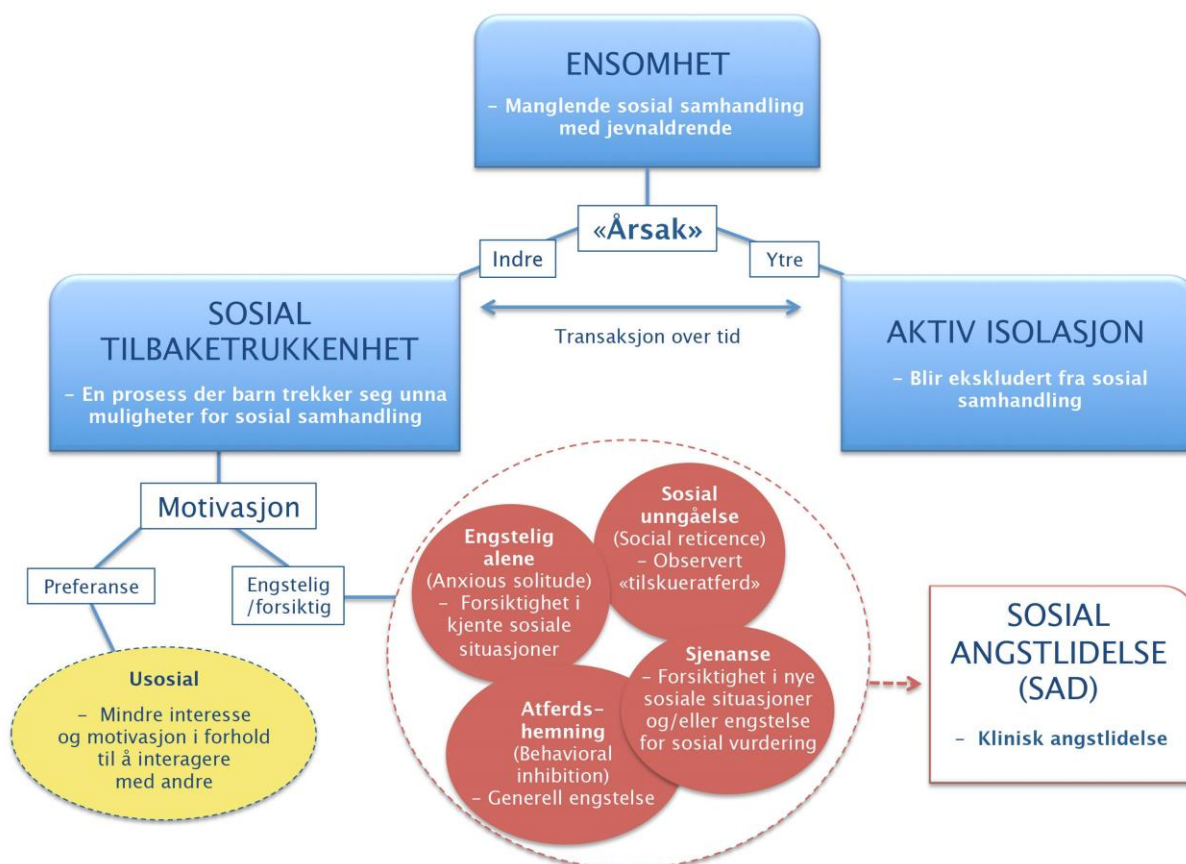
Resultatene viste at barna som ble kategorisert som sosialt unngående, opplevde mer sosial engstelse etterfulgt av sjenanse dersom man sammenlignet gruppene. Sjenerte og sosialt unngående barn hadde betydelig mer engstelse enn sammenligningsgruppen og preferansegruppen. Sosialt unngående og sjenerte barn hadde også signifikant mindre positiv affekt samt en mer negativ attribusjonsstil i sammenligning med de to andre gruppene. Samtidig indikerer studiet at alle former for sosial tilbaketrukkethet kan medføre vansker med venner, både i skolegården og utenfor skolen (Coplan et al., 2013).

Resultatene fra studiet til Coplan et al. (2013) antydte at sjenanse var relatert indirekte og direkte til vennskapsvansker, mens preferansegruppen kun var relatert indirekte gjennom assosiasjoner til sosial tilbaketrekning. Den direkte assosiasjonen mellom sjenanse og vennskapsvansker kan indikere at disse barna har vansker som er mer omfattende enn deres tendens til å trekke seg tilbake (Coplan et al., 2013). Flere andre studier indikerer også at sjenerte barn kan ha vansker innenfor sosial kompetanse. Det spekuleres i om dette er et resultat av at de har færre muligheter til å praktisere sosiale ferdigheter ved at noen har en tendens til å trekke seg tilbake (Bohlin, Hagekull, & Andersson, 2005; Coplan & Weeks, 2009). Samtidig skal man være kritisk til at det i virkeligheten kan være mye mer komplekst enn dette, da det brukes for få variabler som undersøker sammenhenger i nåværende studier (Sanson et al., 2004).

I tidligere studier har de også funnet forskjeller mellom sjenanse og kjønn. Moderate grader av sjenanse ser ut til å være mer problematisk for gutter. Det kan tenkes at dette til en viss grad skyldes forventninger til det enkelte kjønn som er kulturelt betinget (Stevenson - Hinde & Glover, 1996). I Coplan et al. (2013) sin studie ble det ikke funnet slike forskjeller, da studiet tok utgangspunkt i ekstrem sjenanse. Samtidig kan det tenkes at ekstrem sjenanse (som undersøkt i dette studiet) vil kunne medføre mistilpasning hos begge kjønn, men at det kan være forskjellig utfall ved mindre grader av sjenanse og sosial tilbaketrukkethet (Coplan et al., 2013). I senere studier har de ikke funnet forskjeller mellom kjønn, men at gutter er like sårbare for å oppleve tilpasningsvansker (Poole & Schmidt, 2018; Özdemir, Cheah, & Coplan, 2017). Det kan tenkes at Stevenson-Hinde og Glover (1996) sine funn henger igjen, og at de nyere studiene muligens reflekterer omveltende samfunnsforandringer i forventninger til kjønn.

Coplan et al. (2013) sitt studie er et av de få som differensierer sosialt tilbaketrukne barn for å kunne se på ulike utviklingsstier. Samtidig kan ingen sikre konklusjoner trekkes fra studiet. For å kunne gjøre dette behøver man flere longitudinelle studier som vurderer sosial motivasjon, sosial tilbaketrukkethet og sosial og emosjonell kompetanse. Først da kan man muligens si noe om retningen til disse variablene (Bryman, 2016). I senere studier foreslår Coplan et al. (2013) at man kan utforske flere variabler som vennskap, selvtillit og akademiske prestasjoner på en mer grundig måte slik at man kan se om noen av variablene kan fungere beskyttende/modererende for tilpasningsvansker. Disse studiene vil også gi mer dekkende informasjon dersom man bruker flere metoder enn kun selv-rapporteringsskjemaer. Ved selv-rapportering får man barnets og voksnes persepsjoner som er individenes subjektive

opplevelse, som nødvendigvis ikke trenger å samsvare med virkeligheten. Et eksempel på at dette kan være problematisk, er studier som viser at læreres persepsjon av disse barnas ferdigheter og deres prestasjoner på standardiserte tester har lite samsvar (Hughes & Coplan, 2010). Coplan et al. (2013) mener at dersom man bruker flere måleinstrumenter (f.eks. standardiserte tester), kan det gi et mer helhetlig bilde i forhold til hvordan det faktisk går med sosialt tilbaketrukkne barn innenfor flere områder (Coplan et al., 2013). Nedenfor beskrives en modell som differensierer ulike årsaker til sosial tilbaketrukkethet.



Figur 2. Modellen beskriver og differensierer ulike årsaker til ensomhet, sosial tilbaketrukkethet og aktiv isolasjon. Jeg bruker denne modellen for å vise hvordan sosial tilbaketrukkethet kan differensieres gjennom motivasjonelle faktorer, preferanse og engstelig/forsiktig, samtidig som skillelinjene mellom begrepene ikke er helt fullstendige. Motivasjon for *engstelig/forsiktig* er koblet til fire overlappende former for sjenanse og er sosial unngåelse, engstelig alene, sjenanse og atferdshemming. I oppgaven vil sjenanse brukes om disse begrepene med utgangspunkt i et utviklingspsykologisk perspektiv. Årsaken til dette er at studier og litteratur bruker disse begrepene og sjenanse om hverandre. *Preferanse* er knyttet opp mot å foretrekke å være alene. I min oppgave vil sosial tilbaketrukkethet som forklaringsmodell for ensomhet ha det største fokuset, og modellen vil forklares og utdypes underveis i oppgaven. Oversatt fra Coplan og Rubin (2010, p.8).

Figur 2 (p.16) viser at man hovedsakelig bruker to forklaringer på sosial tilbaketrekning, der individene skilles fra deres underliggende motivasjon. Atferden til disse gruppene kan være vanskelige å differensiere i en skolekontekst siden atferden kan være svært lik, men det kan være viktige forskjeller i elevenes indre opplevelse (Coplan & Rudasill, 2016). I påfølgende kapittel vil det forklares forskjellen i motivasjon for preferanse for sosial tilbaketrukkethet (usosial), og motivasjon for engstelig/forsiktig som beskriver sjenanse som et større og komplekst begrep. Dette vil gjøres for å få en klarer distinksjon mellom begreper, som av mange kan forveksles med sjenanse.

2.2 Preferanse for sosial tilbaketrukkethet, usosial

Rubin og Coplan (2010) hevder at sjenanse blir brukt inkonsistent og ofte synonymt med andre begreper i forskningslitteraturen. Noen bruker sjenanse om termer som refererer til helt andre konsepter som for eksempel preferanse for sosial tilbaketrukkethet (Coplan & Rudasill, 2016). Det kan være viktig å tydeliggjøre forskjellene mellom sjenanse og preferanse ved sosial tilbaketrukkethet, siden barnas indre opplevelse som bakgrunn for atferden vil være svært annerledes. *Problematisk sjenanse* handler om emosjonelle reguleringsvansker og er relatert til frykt og engstelse, mens preferanse viser til en «*fryktløs preferanse*» til å holde på med aktiviteter alene (Ogden, 2015).

2.2.1 Skillet mellom usosiale og sjenerte elever

Preferanse for sosial tilbaketrekning blir ofte forklart og forstått med bakgrunn i individets personlighet, der disse barna også kan bli kalt introverte. Introversjon-ekstroversjon er en av de fem store personlighetstrekk-dimensjonene innenfor en kjent personlighetstaksonomi som kalles «*The Big Five*» utviklet av Costa og McCrae (John & Srivastava, 1999).

Introversjon-ekstroversjon rommer ulike dimensjoner som individer kan ha mer eller mindre av. Introversjon er derfor et bredt konsept og handler om at disse barna får energi av å være alene ved at motiver og handlinger blir vendt innover. Elever som er mer introverte, kan oppleve at store menneskemengder kan være overstimulerende og utmattende. I kontrast får individer som er mer ekstroverte, energi av slike situasjoner og finner det mer vanskelig å være alene (Coplan & Rudasill, 2016).

Det er viktig at man ikke forveksler sjenanse med en introvert personlighet. Da introverte barn kan skjerme seg fra overstimulerende miljøer og nyte godt av eget selskap, kan sjenerte

elever trekke seg tilbake på grunn av frykt og engstelse. Dette gjelder i situasjoner som er forbundet med sosiale sammenkomster (Kvarme et al., 2017). Ogden (2015) argumenterer for at sjenerte elever har et behov for å være en del av fellesskapet, men at de kan ha vansker med å ta initiativ til sosial kontakt. Cain (2013) mener det hele blir vanskeligere for stille barn ved at vi lever i en verden der det ekstroverte er et samfunnsideal. Dette kan muligens fremme et ekstra press på elever som enten har behov for å være mer alene, eller engster seg mye i sosiale situasjoner. For sjenerte elever kan de samfunnsskaptene kravene i skolen overstige deres mestringskapasitet som videre kan føre til en følelse av å mislykkes og ytterligere forverre engstelse og frykt i disse situasjonene (Kvarme et al., 2017). Kvarme et al. (2017) argumenterer for at skolen må finne en bedre måte for å kunne håndtere individuelle forskjeller slik at alle barn kan føle seg aksepterte som den de er.

Introverte barn kan ofte beskrives som sjenerte, men det er ikke nødvendigvis med bakgrunn i de samme årsakene. Noen elever opplever ikke engstelse eller frykt i forbindelse med disse situasjonene og bør blir kalt usosiale (Coplan & Rudasill, 2016). På den andre siden finnes det også introverte individer som er sjenerte. Et sentralt personlighetstrekk i denne sammenheng er dimensjonen nevrotisisme som omhandler grad av emosjonell stabilitet (John & Srivastava, 1999). Barn som er sjenerte, vil ofte skåre høyere på denne dimensjonen. Nevrotisisme er et paraplybegrep der et høyt nivå av denne dimensjonen kan bestå av angst, fiendtlighet, depresjon og en svak evne til å kontrollere egne impulser. Denne dimensjonen er også forbundet med økt forlegenhet som blant annet kan føre til et negativt fokus på seg selv i sosiale situasjoner (Vogt, 2013).

Begrepene sjenanse og introversjon kan i enkelte sammenhenger brukes om hverandre, men forskning indikerer at det er behov for et skille. I Cheek og Buss (1981) sitt studie fant de at sjenanse og ønske om å være sosial (sosiabilitet) korrelerer negativt med hverandre ($r=-.30$). Dette er et signifikant og negativt forhold som indikerer at sjenanse til en viss grad kan inkludere preferanse for sosial tilbaketrukkethet. I et senere studie fant Coplan, Prakash, O'Neil og Armer (2004) lignende korrelasjoner. Samtidig er størrelsen på korrelasjonene såpass små at man kan argumentere for et skille ved at sjenanse er mer en lav sosiabilitet. I tillegg er det også funnet biologiske forskjeller mellom gruppene (se kapittel 3). Schmidt og Buss (2010) hevder derfor at et skille mellom preferanse og sjenanse vil gi en større mulighet for bedre å forstå individuelle forskjeller og behov.

Denne oppgaven vil ikke ta utgangspunkt i hvordan man kan hjelpe elever som er stille på grunn av preferanse, da disse vil trenge en annen form for tilrettelegging, forståelse og tilpasning (Paulsen & Bru, 2016). Sosiabilitet-usosial dimensjonen handler mer om motiv og behov for å være med andre, mens sjenanse beskriver en atferd og følelse som barnet opplever med andre (f.eks. ubehagsfølelse og/eller tilbaketrekning) (Schmidt & Buss, 2010). Det er samtidig ikke et enkelt skille, siden det indre følelseslivet til elever ikke er like synlig for en lærer. Oppgaven vil ta utgangspunkt i gruppen som omtales som engstelige og forsiktige, og dermed gå bort fra barn som har en preferanse og et større behov for å være mer alene.

Elevgruppen som er engstelige og forsiktige i figur 2 (p.16), vil i denne oppgaven omtales innenfor sjenansebegrepet. Innenfor forskning på sjenanse differensierer forskere ofte ikke mellom de ulike undergruppene, men bruker sine begreper og sjenanse om hverandre (Coplan og Rudasill, 2016). De ulike undergruppene innenfor engstelige og forsiktige barn handler om ulike grader av opplevd engstelighet og frykt i sosiale og nye situasjoner samt ulike måter atferden kan komme til uttrykk på (Coplan & Rubin, 2010). Oppgaven vil i størst grad ta for seg de elevene som opplever sin sjenanse som vanskelig. Til tross for at det er mange barn som ikke vil ha vansker forbundet med sin sjenanse (Poole & Schmidt, 2018).

2.3 Sjenanse hos engstelige og forsiktige barn

Ifølge Flaten (2015) og Rettew (2000) kan sjenanse strekke seg fra å være følelser i et normalt følelsesrepertoar til sosial angst. Flaten (2015) beskriver sjenanse som en mildere form for sosial angst ved at sjenanse har de samme markørene. En av grunnene til å utforske sjenanse er at det kan føre til en svært hemmende hverdag for barn som gjør at de ikke kan utvikle seg i tråd med sitt potensial. Et sitat som gjengis i Scott (2007) sin forskning illustrerer dette på en god måte *“My shyness is like a barrier which stops me from enjoying people’s company and stops them from appreciating the qualities I have to offer”* (p.86). I likhet med dette utsagnet var det flere i studiet til Zimbardo, Pilkonis og Norwood (1974) som opplevde sin sjenanse som et handicap som ikke ble anerkjent av andre.

I et av de klassiske studiene om sjenanse hevder Zimbardo et al. (1974) at sjenanse er en nærmest universell opplevelse. De administrerte en survey til 817 studenter, der de fant at 40 prosent av utvalget beskrev seg selv som sjenerte, mens 82 prosent av utvalget sa de hadde vært sjenerte på et eller flere tidspunkt i livet. I studiet var det kun 18 prosent som sa de ikke

ville beskrive seg som sjenerte, men av disse var det 17 prosent som anerkjente ulike symptomer relatert til sjenanse i visse kontekster. Kun 1 prosent (n=8) av hele utvalget sa de aldri hadde opplevd tanker, atferd eller følelser forbundet med sjenanse. Flaten (2015) legger til at hun gjerne skulle visst noe om den sosiale kompetansen til disse individene, og at det i grunn er sunt å tenke gjennom hvordan man skal tilnærme seg sosiale situasjoner.

Scott (2007) kritiserer vårt samfunns tendens til å behandle sjenanse som et individuelt problem som sykelligjøres og stigmatiseres. Da sjenanse egentlig burde regnes som en svært normal sosial atferd og opplevelse. Zimbardo et al (1974) hevder imidlertid at studentenes selvrapporterte sjenanse muligens overestimerer prevalensen i den generelle populasjonen, og vektlegger at en sjenert person ser på seg selv som mer sjenert enn sine jevnaldrende og føler seg ikke sjenert bare av og til. Forskerne påpeker derimot at sjenanse kan forsterkes i individualiserte samfunn. Chen og French (2008) problematiserer at oppfatningen og prevalensen til sjenanse reflekterer samfunnets påvirkning og kulturelle koder. Ved at samfunnets tendens til å glorifisere utadvendthet, konkurranse og individuell suksess får mange til å oppleve en følelse av ikke å bli akseptert, verdsatt eller ubetinget elsket for de kvalitetene de har (Zimbardo et al., 1974).

2.3.1 Ulike uttryksformer og opplevelser av sjenanse

Forskning på sjenanse i barndommen viser at dette er assosiert med et stort spekter av sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan innebære vansker innenfor vennskap samt internaliserte og akademiske tilpasningsvansker i barneskolen (Kalutskaya et al., 2015). Studier tilsier at sjenerte barn skiller seg ut kognitivt og atferdsmessig, og har flere somatiske plager enn sine mindre sjenerte jevnaldrende. Samtidig overlapper uttryksmåtene hverandre ved at fysiologiske reaksjoner blant annet kan ha en innvirkning på tanker og atferd (Crozier, 2001). For noen vil engstelsen knyttet til sosiale og prestasjonspregede situasjoner være så begrensende at dette kan betegnes som sosial angst eller andre former for psykopatologi (Paulsen & Bru, 2016). Det brede spekteret av atferd, kognisjon, fysiologiske responser og følelser som kan forbindes med sjenanse, kan tilsa at fenomenet bør undersøkes og forstås bedre.

Noen opplever sin sjenanse i forbindelse med nye mennesker og/eller autoritetspersoner, mens andre er også tilbaketrukkne i sine nære relasjoner (Coplan & Rubin, 2010; Crozier, 2001). Det ikke å vite hva man skal si, eller oppfatningen av at man ikke har noe å bidra med

i en samtale, er en av de vanlige beskrivelsene som gjengis hos barn. Denne oppfatningen kan føre til lav selvfølelse og et ønske om å kunne trekke seg tilbake. Mange opplever også at de stivner til i situasjoner og ikke klarer å handle (Zimbardo et al., 1974). Noen barn kan være svært selvkritiske til seg selv og egne evner, slik at oppmerksomheten i stor grad vendes innover (Flaten, 2015). Atferden som utstråles kan mistolkes av voksne og jevnaldrende og kan tolkes som et uttrykk for manglende interesse for andre rundt seg, eller at man opplever barnet som avvisende eller distansert (Deng et al., 2017). Barn kan også bruke sin sjenanse som en unnskyldning for ikke å utfordre seg selv (Zimbardo et al., 1974). Dette kan få negative ringvirkninger for videre interaksjon og vil diskuteres senere.

Crozier (2001) hevder at sjenanse også kan være positivt. Kvaliteter som er forbundet med sjenanse, er blant annet beskjedenhet og ydmykhet. Disse barna kan også være gode lyttere, enklere for andre å tilnærme seg og sensitive til detaljer i miljøet (Coplan & Rudasill, 2016). Det er også viktig å understreke at sjenanse ikke har kausale sammenhenger til sosiale vansker, selv om forskere ofte har operasjonalisert sjenanse som et heterogent fenomen (Poole & Schmidt, 2018). Frykt og engstelse kan også til en viss grad være adaptivt hos barn som er sjenerte, ved at det beskytter barnet for farer. På den andre siden vil den normale hverdagslige fryktresponsen kunne slås mindre og mindre av hos noen barn. Dette kan resultere i at barnet beveger seg mer mot en angsttilstand (Flaten, 2015).

Coplan og Rudasill (2016) vektlegger at sjenanse ikke er noe man skal kurere eller fikse. Dette er et temperamentstrekk som er en del av barnet, men samtidig skal ikke sjenansen definere hvem de er eller hindre dem i hverdagen. Det kan blant annet være viktig å tenke på hvordan man ordlegger seg, siden barn ofte kan tro på det de voksne sier uten videre refleksjon (Flaten, 2015). Det er en betydelig forskjell i å definere en person som sjenert enn kun å legge det til som en tilleggsegenskap i enkelte situasjoner. Man kan også bytte ut sjenansebegrepet med at *«Kari bruker litt lengre tid på å bli trygg i nye sosiale situasjoner. Det er helt vanlig for noen barn å være litt forsiktige, men om litt vil hun bli med å leke med barna i gruppen»*. Ved å snakke til barna på denne måten anerkjenner man deres behov, men samtidig gir man dem et lite dytt for å bli en del av gruppen (Flaten, 2015).

2.3.2 Finnes det flere typer sjenanse?

En stor begrensning i forskningen på sjenanse er at majoriteten av empiriske studier av barndommen har behandlet sjenanse som et homogent fenomen, med sterk korrelasjon til

ensomhet samt sosiale og emosjonelle vansker. Dette er en problematisk forenkling, da teori og empirisk forskning viser store forskjeller innad i gruppen (Colonnesi, Napoleone, & Bögels, 2014; Poole & Schmidt, 2018). Buss (1986) var en av de første som foreslo at sjenanse har ulike nyanser og dermed kan sorteres i ulike undergrupper. Det ble foreslått to hovedformer for sjenanse, Engstelig og Frykttfull (anxious/fearful) og Selvkritisk (self-conscious) sjenanse.

Engstelig og frykttfull sjenanse utvikles tidlig og kan fremkomme i andre halvdel av første leveår og ses sammen med frykt og engstelighet ovenfor fremmede. Denne variasjonen omfatter høy-sensitive barn som kan oppleve økt frykt i nye situasjoner, og dermed stresser deres fryktsystem (Kagan, 2012). Fryktsystemet vekker en ubehagelig tilstand, som barnet kan ønske seg bort fra. Affektene som utløses blir igjen påvirket av kognitive modningsprosesser og miljøet, som bidrar til å forme den grunnleggende emosjonen frykt. Frykt i mild eller moderat grad kan være hensiktsmessig, ved at det kan motivere oss til å forstå situasjoner, fokusere oppmerksomhet og opprettholde utholdenhet. Sterk og gjentakende opplevelse av frykt, overaktiverer fryktsenteret i hjernen (amygdala) og vil på sikt føre til ubegrunnet engstelse og en manglende følelse av kontroll. Når barnets fryktsystem er slått på, er barnets behov å få trygghet og anerkjennelse for frykttfølelsen (Fallmyr, 2017), og at situasjonen tilpasses barnets mestringskapasitet slik at barnet kan få en god opplevelse (McClowery, 2014).

Fallmyr (2017) mener at når emosjonene blir for sterke eller for svake, eller når primæremosjoner tildekkes av sekundæremosjoner, kan følelsene miste sin kommunikasjonsverdi og føre til at barnet ikke får ivaretatt sine egentlige behov. For eksempel hvis barnet er redd, men ikke vil vise det til andre og da reagerer med en sekundærfølelse som sinne. Ved sinne er det større sannsynlighet for at barnet vil skyve andre unna seg enn å få trøst og trygghet som opprinnelig var barnets behov. Fallmyr (2017) problematiserer at voksne ikke lar barn føle på følelser som kan være vanskelige, men i større grad fokuserer på at barnet skal tenke rett, ved å dysse ned følelsesutbrudd og problemløse for barnet. Dette kan føre til at barnet undertrykker sine behov og ikke utvikler sitt atferdsrepertoar og evne til selvregulering.

Selvkritisk sjenanse vises i tre til fire (Schmidt & Buss, 2010) eller fire til fem års alderen og antas å være mer påvirket av barnets erfaringer (Coplan & Rudasill, 2016). Denne formen for sjenanse er sammenfallende med utvikling av evne til perspektivtakning og forlegenhet

(Schmidt & Buss, 2010). I kontrast til den andre varianten Engstelig-fryktfull, involverer varianten Selvkritisk ikke emosjonen frykt, men reflekterer en engstelse som kan resultere i et negativt selvbilde og forlegenhet i situasjoner, der barnet føler seg vurdert av andre (Coplan & Rudasill, 2016). Selvkritisk sjenanse kan ligne på uttrykket av emosjonen skam. Skam behøver ikke være negativt ved at det kan bidra til å opprettholde gruppenormer og regler, mens uhensiktsmessig skam kan få barnet til å føle på en mindreverdigfølelse og annerledeshet (Fallmyr, 2017).

Forløpet til Selvkritisk sjenanse kan ses i sammenheng med barnets sosiale, kognitive og følelsesmessige utvikling. Barnets forståelse og mestring av følelser henger sammen med å kunne tolke egne og andres behov og motiver. Denne ferdigheten er essensiell for utviklingen av gode sosiale ferdigheter (Siegler et al., 2017). I de første barneårene blir barn karakterisert som egosentriske, noe som handler om at de ser verden ut fra seg selv og sine opplevelser. Senere i utviklingen får barnet en større forståelse for at andre individer har andre tanker, følelser og meninger enn dem selv (mentalisering). Utvikling av perspektivtaking har stor betydning for evne til mentalisering, å tenke på hvordan andre barn tenker om seg selv. Coplan og Rudasill (2016) argumenterer for at den gryende selvbevisstheten til sjenerte barn kan føre til at noen av disse barna blir overdrevent oppmerksomme på og bekymret for hvordan man selv blir oppfattet av andre. Hvordan et barn håndterer sin sjenanse kan være avhengig av utviklingen av emosjonell intelligens, som handler om evnen til kognitivt å prosessere informasjon om emosjoner og bruke denne informasjonen til å guide atferd og tanker (Sigler et al., 2017).

Litteraturen har forsøkt å vurdere relevansen til variantene Selvkritisk og Engstelig/fryktfull i Buss (1986) sin teori. Blant annet kan det diskuteres om en kombinert form av de to ulike formene for sjenanse vil være en kumulativ risikofaktor (Schmidt & Buss, 2010). Imidlertid viser senere forskning at det er en betraktelig overlapping mellom disse variantene (Coplan & Rudasill, 2016). Eldre barn kan vise tegn på engstelse og forlegenhet, men også frykt i nye sosiale situasjoner. Dette kan muligens indikere at sjenansen vil kunne forandre sin uttrykksmåte og form i løpet av utviklingsforløpet. Engstelig/fryktfull og Selvkritisk sjenanse kan tenkes å henge sammen med barnets modning og interaksjoner i miljøet, som forandrer både form og uttrykk i atferd, tanker og følelser over tid.

Nyere studier differensierer sjenanse ved å observere barns ansiktsuttrykk i utfordrende situasjoner. Colonnese et al. (2014) fant at sjenanse kan uttrykkes med positive og negative

emosjoner. *Positiv sjenanse* er beskrevet som simultane følelser av frykt og ønsket om å være sosial. Her opplever barnet en blanding av typisk negativ affekt for sjenanse (f.eks unngåelse med bakgrunn i frykt) og positiv affekt. Barn med positiv sjenanse viser sin forlegenhet i kombinasjon med positive emosjoner. At barnet smiler i slike situasjoner er regnet som en mer adaptiv evne til å mestre å regulere negative emosjoner. I motsetning kan barn med en mer *negativ sjenanse* utstråle og oppleve sterkere negative emosjoner i møte med nye sosiale situasjoner. På denne måten virker de mer uinteresserte og tilbaketrukne, som kan føre til at andre føler seg avvist av deres atferd. I mange tilfeller kan denne avvissende atferden hindre barnet i å få nye og bedre opplevelser av sosiale møter (Colonnesi et al., 2014; Colonnesi, Nikolić, de Vente, & Bögels, 2017).

Barnets respons på vanskelige situasjoner, smil eller avvising, kan ses i sammenheng med Asendorpfs (1990) differensiering av sjenanse (smil/positiv sjenanse) og sosial unngåelse (avvising/negativ sjenanse). Dette kan være en forklaring på hvorfor noen barn har ulik motivasjon til å tilnærme seg andre (se figur 1, p.14). Sjenanse i kombinasjon med positive emosjoner har blitt observert allerede fra tre–fire måneders alderen. Det kan dermed se ut til at de to variantene for sjenanse kan ha ulik biologisk base da noen sjenerte barn kan være mer predisponerte for negativ sjenanse (Colonnesi, Bögels, Vente, & Majdandžić, 2013).

På den andre siden kan uttrykket positiv sjenanse bli formet av miljøet siden barnet kan lære nye ting i samspill med sine omgivelser. Det er sannsynlig at positive erfaringer i utfordrende situasjoner vil kunne øke deres evne til å regulere sin frykt og engstelse. Barna kan også ha lært at deres positive uttrykk (smil) i slike situasjoner ofte resulterer i bedre sosiale utfall og mer hjelp og støtte av miljøet (Colonnesi et al., 2017). Forskerne konkluderer med at positiv og negativ sjenanse kan starte som et ikke intendert uttrykk, men at barnet i samspill med miljøet kan lære å håndtere sin unngåelsesmotivasjon på forskjellige måter.

Poole og Schmidt (2018) utførte et tverrsnittstudie av 92 barn i barneskolealder. Barna i dette studiet var en del av en større studie som undersøkte tidlig utvikling av sosial angst. I studiet brukte forskerne observasjon og selvrapporteringskjema som foreldre og barneskolelærere hadde fylt ut. Forskerne fant at barn med negativ sjenanse ble rapportert som sosialt engstelige av sine lærere og foreldre. De viste svakere sosiale evner til å formidle et budskap og hadde et mindre aktivitetsnivå når de skulle presentere noe muntlig. I motsetning fant de at barn med positiv sjenanse og sammenligningsgruppen var uatskillelige i sin sosiale atferd, og de viste ingen av de samme tendensene som barn med negativ sjenanse. Dette funnet gir støtte til å behandle sjenanse som et mer heterogent fenomen i barneskolealderen, og at ikke

alle barn med sjenanse vil oppleve svakere sosiale og/eller akademiske ferdigheter. Disse funnene er også i tråd med studier gjort på førskolebarn (Colonnesi et al., 2014; Colonnesi et al., 2017).

Imidlertid er begrensningene i studiet til Poole og Schmidt (2018) at forskerne innhenter data kun ved én anledning. Tversnittstudier kan undersøke forhold mellom variabler, men man kan ikke si noe om årsaks–virkningsforhold. Samtidig vil det alltid være vanskelig å avdekke bakenforliggende variabler som kan skape en spuriøs korrelasjon, ved at barns sjenanse består av mange komponenter, og det er vanskelig å fange hele begrepet. Resultatene må dermed undersøkes longitudinelt for å kunne si noe mer om retningen til disse samvariasjonene og om de faktisk korrelerer (Bryman, 2016).

Colonnesi et al. (2017) hevder at barns tidlige utvikling av sosial engstelse kan ses i sammenheng med deres sosiale forståelse av situasjoner og deres evne til å uttrykke følelser på en adaptiv måte. Barn med positiv sjenanse vil i større grad kunne regulere negative emosjonelle opplevelser som frykt og engstelse, mens barn med negativ sjenanse viste mindre adaptiv reaksjon på sosialt stress. Positiv sjenanse ses i sammenheng med økt sosial forståelse og gode sosiale erfaringer fordi barna oppfattes som ydmyke og er lettere å nærme seg av jevnaldrende. Negativ sjenanse er forbundet med flere symptomer på engstelse, mer sosial unngåelsesmotivasjon og en dårligere samhandlingsevne. En svakere evne til å regulere negative emosjoner kan være et mulig resultat av uhensiktsmessige unngåelsesstrategier og negative reaksjoner barna får på sin atferd i miljøet (Colonnesi et al., 2014; Colonnesi et al., 2017).

Dette viser hvordan forskjellene mellom negativ og positiv sjenanse muligens påvirker erfaringer og samspillet barnet får i sitt miljø, og viser betydningen av at miljøet finner muligheter til å inkludere og støtte barn som virker avvisende i sin sosiale interaksjon (Poole & Schmidt, 2018). Dette vil diskuteres videre i oppgaven, særlig i kapittel 3 og 5.

2.3.3 Begrepet sjenanse i et utviklingspsykologisk perspektiv

Slik det er beskrevet tidligere, er sjenanse et begrep som mange har et forhold til, og tillegges ulike betydninger hos forskere, i hverdagspråket og på tvers av kulturer (Crozier, 2001). Harris (1984) stilte seg kritisk til at psykologer prøvde å definere et begrep som allerede er godt etablert i dagligtalen. Han argumenterte for at begrepet kan bli upresist ved at andre kan tillegge begrepet en bredere sosial betydning. Implikasjonene for dette er at psykologer må

respektere hvordan begrepet blir brukt i hverdagsspråket og være bevisste de varierende betydningene som er assosiert med begrepet. Dette krever en nøye analyse av hvordan sjenanse faktisk blir brukt, og at psykologer først kan undersøke prosessene som er involvert i sjenanse, når disse stegene er tatt.

Selv mange år etter Harris (1984) sin uttalelse om at psykologer ikke bør bruke et begrep som er etablert i dagligtalen uten nøye analyse, ser man at begrepet mangler konseptuell klarhet. Schmidt og Buss (2010) argumenterer for at sentrale forskningsspørsmål bør angå hvordan sjenanse skal konseptualiseres og skilles fra andre relaterte fenomener. Sjenanse er dermed ikke lett å definere, da fenomenet involverer et spekter av atferd, kognisjon og emosjoner som heller ikke er begrenset til sjenanse. Forskere bruker også ulike begreper, med ulike definisjoner om hverandre med sjenanse. Nåværende praksis begrenser dermed muligheten til å replikere og skille fenomener og gjøre prediksjoner av samlet materiale på feltet (Schmidt & Buss, 2010).

En annen årsak til at sjenanse kan være vanskelig å definere er at det kan referere både til en *sinnstilstand eller/og et temperamentstrekk* som danner grunnlaget til personligheten. En sinnstilstand beskriver en konkret situasjon som skjer i en kontekst, som er kortvarig og ofte foranderlig. For eksempel er det mange som opplever sjenanse når de skal holde et foredrag eller en tale. Dette kan forklare hvorfor så mange individer kan identifisere seg med sjenanse, eller at man har vært sjenert. På den andre siden er disse emosjonene knyttet til spesifikke situasjoner, som ofte ikke er vedvarende eller generaliserbare på tvers av andre kontekster (Coplan & Rudasill, 2016). Opprinnelsen bak barnets sosiale motivasjon ser ut til å kunne knyttes til temperament (se figur 1, p.14). *Atferdshemming* er et temperamentstrekk som ofte ses i sammenheng med sjenanse og tilbaketrukkethet. Atferdshemming beskriver en biologisk basert forsiktighet i barnets temperament som har en betydning i møte med nye situasjoner, individer og hendelser. Sjenerte barn med dette temperamentstrekket vil kunne oppleve mer intense følelser som frykt og engstelse i nye eller sosialt utfordrende situasjoner (Kagan, 2012). Temperament kan ha betydelig påvirkning over emosjoner, tanker, motivasjon og atferd og vil diskuteres i kapittel 3 (Coplan & Rudasill, 2016).

Reaksjonen individer har på sjenanse, kan deles inn i to komponenter, (1) atferd og (2) emosjoner (Buss, 1986). (1) Sjenerte barn kan oppleve å være forsiktige og engstelige når de møter nye mennesker eller befinner seg i nye situasjoner. Dette kan resultere i at de trekker seg unna, er tilbakeholdne eller begrenser språk og aktivitet i hverdagen. (2) Den emosjonelle

komponenten kan være mindre synlig ved at sjenerte barn ofte opplever forlegenhet og fryktsomhet i sosiale situasjoner. De kan være redde for hvordan andre mennesker ser og opplever dem selv (Crozier, 2010). Disse følelsene kan føre til at de utvikler en lavere selvfølelse, er mindre selvhevdende og opparbeider seg unngåelsesstrategier (Flaten, 2015). Et eksempel er at barnet kan ha tanker om at *”alle andre kan klare ting bedre enn meg, jeg ser ned i bakken slik at ikke læreren spør meg i timen”*. Tragisk nok kan denne atferden tolkes som selvopptatthet eller at barnet ikke er interessert i sine omgivelser. Denne atferden kan ses i sammenheng med negativ sjenanse (Colonnesi et al., 2014)

Sjenanse ser også ut til å være svært arvelig dersom man sammenligner resultater på tvers av studier, men det er viktig å tolke disse studiene med forsiktighet (Clifford, Lemery - Chalfant, & Goldsmith, 2015). Disse studiene bruker ofte eneggede tvillinger for å undersøke hva som skyldes arv, og hva som skyldes miljø, men disse kan være noe overfladiske dersom man ser dem i et temperamentsperspektiv. Rudasill og Coplan (2016) kritiserer antagelsen om at eneggede tvillinger vokser opp i samme miljø, og dermed kan sammenlignes direkte i forhold til genetik. Barn kan respondere ulikt på samme stimuli i miljøet som igjen medfører at foreldre og andre ikke vil ha samme tilnærming til barna (McClowerly, 2014). På den andre siden er det vanskelig å kunne skille genetiske og miljømessige faktorer fra hverandre siden de er vevd inn i hverandre allerede før fødselen. Selv om sjenanse ser ut til å ha et biologisk grunnlag i barnets temperament, vil ikke dette si at utviklingen er forhåndsbestemt. Familien, venner og skolen har en stor betydning for sjenerte elevers sosiale, emosjonelle og akademiske tilpasning (Coplan & Rudasill, 2016).

Dersom man ser sjenanse innenfor et utviklingspsykologisk perspektiv kan det antas at cirka 15 prosent av spedbarn blir født med en biologisk disposisjon som gjør at de kan være predisponerte til å være mer forsiktige og engstelige i møte med nye situasjoner, hendelser og/eller mennesker (atferdshemming) (Kagan, 2012). I tidlig barndom kan disse trekkene bli mer tydelige i møte med nye mennesker. Når barnet blir eldre, kan det begynne å utvikle Selvkritisk sjenanse. Selvkritisk sjenanse kan medføre følelser som innebærer forlegenhet og et lavere selvbilde. Forlegenhet og et lavere selvbilde kan utvikles i forbindelse med at barn får en større persepsjon av seg selv som individ, og medføre en økt redsel for at de blir vurdert av andre på en negativ måte. I overgang til skole øker de sosiale kravene. For noen sjenerte barn vil dette presset vedvare ved at de føler seg sosialt ubekvemme og opplever lite mestring i sosiale situasjoner selv etter at skolens læringsmiljø er mer kjent. Som et resultat av dette kan disse barna trekke seg tilbake fra interaksjon og vise åpne tegn til engstelse i

forbindelse med kjente jevnaldrende på skolen (Engstelig alene, se figur 2, p.16) (Gazelle, 2008). For en mindre del av disse barna kan disse følelsene og atferden eskalere over tid og føre til en hemmende psykiatrisk lidelse i senere barne- og/eller ungdomsalder (Coplan & Rubin, 2010).

Fra et teoretisk perspektiv ser man nytten av å kunne skille alle de ulike variantene innenfor figur 2 (p.16) engstelig/forsiktighet fra hverandre til tross for at de har mye overlappinger. Dette kan gi økt innsikt i hvilke varianter som utgjør en større risiko for mistilpasning senere. På den andre siden er det vanskelig å trekke ekstreme skillelinjer mellom ulike former for ”sjenanse” i praksis uten at noen vil falle utenfor de definerte linjene (Rubin & Coplan, 2010). Derfor kan et utviklingspsykologisk perspektiv være hensiktsmessig å bruke for pedagoger og andre som jobber med barn (Ogden, 2015). De ulike termene diskutert ovenfor i dette avsnittet vil bruke «sjenanse» når det blir gjort generaliseringer på tvers av studier, som undersøker hvilken effekt sjenanse kan ha på barnets utvikling og læring. Skiller som vil brukes, er begreper som positiv og negativ/problematisk sjenanse.

2.4 Oppsummering

Begrepene som har blitt beskrevet ovenfor (punkt 2.3), faller inn i gruppen av sosialt tilbaketrukkne barn som har en varierende og underliggende frykt, engstelse og forsiktighet forbundet med sosiale situasjoner (se figur 2, p.16). Sjenanse kan uttrykkes og oppleves forskjellig av barn og er derfor vanskelig å definere og avgrense. En tilnærming er å integrere disse begrepene i et utviklingsperspektiv ved at elementene trekkes sammen til en dimensjon (Coplan & Rubin, 2010). Ved å operasjonalisere sjenanse på denne måten vil det kunne innebære alt fra en naturlig sunn tilbakeholdenhet til en svært hemmende og utfordrende hverdag. For barn som også opplever positiv affekt i sosialt utfordrende situasjoner, kan det være en av faktorene som utgjør en forskjell for sjenerte barns tilpasning i skolealder. Denne formen for sjenanse kan gjøre barnet lettere å tilnærme for andre, slik at de får flere sosiale erfaringer. På den andre siden trenger man flere studier som kan undersøke ulike undergrupper og måter man kan differensiere sjenanse på, slik at man med større presisjon kan oppdage sjenanse og støtte barn før de utvikler sosiale vansker (Poole & Schmidt, 2018). Neste kapittel vil ta for seg sjenanse i lys av temperamentsteori som kan belyse at sjenerte barn kan være predisponerte til å utvikle engstelig og forsiktig atferd.

3 Sjenanse i lys av temperamentsteori

Barns atferd vil variere betraktelig i et klasserom. Dette handler om hvor mye de engasjerer seg i klasseroms-aktiviteter, samt hvordan de samhandler med lærere og venner (Deng et al., 2017). Temperamentsforskere har lenge vært interessert i å forklare hvorfor individer responderer ulikt til stimuli i miljøet (McGrath, Thurman, Raisch, & Lucey, 2016). Sjenerte barn kan være predisponerte til å utvikle feilaktige oppfatninger i forhold til hvordan de vurderer situasjoner, samt hvordan de mobiliserer sine ressurser i forbindelse med handling og tenkning. Negative og misvisende tolkninger av sosiale hendelser kan føre til økt forlegenhet, engstelse og redsel for hvordan man oppfattes av andre rundt seg. Et gjentakende mønster av sosial tilbaketrukkethet kan resultere i utfordringer med å holde tritt med jevnaldrendes sosiale og emosjonelle utvikling (Fox, Henderson, Marshall, Nichols, & Ghera, 2005). Grunnlaget for disse individuelle forskjellene i barndommen ser ut til å ligge i barnets temperament (Crozier, 2001).

3.1 Temperament og individuelle forskjeller

Temperament kan gi et betydningsfullt bidrag til vår forståelse av variasjoner i menneskelig atferd og utvikling. Temperament er et stort paraplybegrep og blir ofte beskrevet som en atferdsstil som er iboende og synlig allerede fra spedbarn- og barndomsalder. For at noe skal kunne regnes som et temperamentstrekk er det vektlagt at det er synlig fra tidlig alder, at det har et biologisk opphav, er relativt stabilt over tid og kan predikere atferdsmønstre (Crozier, 2001).

Barnets individuelle temperament antas å interagere med miljøet hvor barnet påvirker og blir påvirket av sine omgivelser (Fox & Walker, 2015). I temperamentsforskningen vektlegges ofte de karakteristikkene barnet bringer til situasjonen, og om dette vil påvirke interaksjonene med miljøet. Barnets temperament i samspill med omgivelsene kan utgjøre forskjeller i både kognitive og sosiale ferdigheter (McGrath et al., 2016). Samtidig er forskningen på temperament interessant ved at man ikke anser utviklingen av ulike ferdigheter som deterministisk, og man antar at temperament kan modereres eller forsterkes av det sosiale miljøet rundt barnet (Degnan et al., 2014; Janson & Mathiesen, 2008). Det å forstå temperament er dermed sentralt i forhold til vår forståelse av utvikling, samspill og pedagogiske tilnærminger på skolen.

Forskningen viser at det er godt dokumenterte sammenhenger mellom temperament og ulike utviklingsforløp (Shiner et al., 2012). Utfordringer med tilpasning i skolen er ofte knyttet til forskjellige temperamentskombinasjoner og samsvaret med miljøet. Imidlertid kan risikofaktorer som er forbundet med ulike temperamentstrekk, også være en av barnets sterke sider dersom miljøet er godt nok tilpasset dets behov (Siegler et al., 2017). Et eksempel på dette er barn med positiv sjenanse som har fått hjelp og støtte til å mestre emosjonsreguleringen, slik at de kan være mer sosialt sensitive til andre rundt seg. En kontrast er negativ sjenanse, der barnet har vanskeligheter med å regulere sine intense følelser av frykt i sosiale situasjoner. Disse barna kan oppleve en indre frykt og engstelse som gjør at de vender oppmerksomheten innover. Ubehaget de føler på, kan føre til at de heller forsøker å unngå disse situasjonene og dermed mister mange sosiale erfaringer (Poole & Schmidt, 2018). Dersom miljøet klarer både å se og støtte barnet i temperamentsutfordrende situasjoner, vil barnet i større grad ha mulighet til å oppleve mestring og en god tilpasning i skolen (McClowry, 2014). I dette kapittelet vil oppmerksomheten rettes mot hvordan temperament kan ha en innvirkning og betydning for sjenerte barns utvikling og læring i interaksjon med omgivelsene.

3.1.1 Temperament og personlighet

Temperamentstrekk er også relatert til individuelle forskjeller i personlighet. Til tross for mange likheter mellom personlighet og temperament kan begrepene skilles fra hverandre på fundamentale måter (Fox & Walker, 2015). Et barns personlighet omfatter alle typiske måter å reagere på som inkluderer holdninger, verdier, kognisjon, selvbilde, selvrelaterte emosjoner (f.eks. skam) og hvordan man ser på verden. Temperament påvirker utviklingen av disse kvalitetene og er særlig virksomt i situasjoner der emosjoner, handlinger og oppmerksomhetstendenser aktiveres. McClowry (2014) legger til at temperament er særlig stabilt og synlig i situasjoner som er stressende eller nye. Det er konsensus på forskningsfeltet om at temperament gir et grunnlag til verdier i begynnelsen av livet som senere har innflytelse på personligheten hos eldre barn, ungdom og voksne (Karevold, Coplan, Stoolmiller, & Mathiesen, 2011). Siden denne oppgaven vil rette blikket mot barn i barneskolealder, vil temperament ha stor aktualitet for oppgaven.

Entwisle, Alexander og Olson (2005) fant i sin studie at akademiske utfall i barneskolen var sterkere relatert til temperament enn kognitive evner. Dette kan indikere at mer oppmerksomhet bør rettes mot forståelse av temperament og samhandling i de første

skoleårene. Spesielt i forhold til elever som har en sårbarhet i sitt temperament, og som av ulike årsaker kan ha utfordringer i sin tilpasning til miljøet.

3.2 Atferdshemning og teoretisk bakgrunn

Temperamentstrekket som overlapper betraktelig med sjenanse i empiri og forskning, er atferdshemning. En av forløperne for forståelsen av atferdshemning er Rothbart og Derryberrys (1981) operasjonalisering av temperament som individuelle forskjeller i reaktivitet og selvregulering. Teorien til Rothbart og Derryberrys (1981) tar for seg samspillet mellom hjernens emosjonelle system og overordnede kognitive funksjoner. Reaktivitet og selvregulering blir brukt som en forklaring på individuelle forskjeller i barndommen og beskriver motivasjonelle prosesser som påvirkes av temperament (Fox & Walker, 2015).

Reaktivitet er barnets individuelle reaksjonsterskel som danner psykologiske og atferdsmessige responser til sensorisk stimuli (Haugen, 2017). Reaktivitet forbindes med ufrivillige og automatiske responser hos barnet. Denne responsen omhandler motoriske-, emosjonelle- og oppmerksomhetsprosesser og kan påvirke barn med temperamenstrekket atferdshemning i stor grad (Rothbart, 2007). Atferdshemning ble forklart i kapittel 2 som en biologisk basert forsiktighet i barnets temperament. Reaktivitet kan ses i sammenheng med atferdshemning ved at disse barna er mer sensitive i møte med nye situasjoner, individer og hendelser, og i disse situasjonene kan de oppleve mer negativ affekt enn sine jevnaldrende (Kagan, 2012; Kagan, Reznick, Clarke, Snidman, & Garcia-Coll, 1984).

Barn med atferdshemning blir ofte brukt som kontrast til barn med eksternaliserte vansker, der førstnevnte karakteriseres som overkontrollerte på grunn av deres tendens til å oppleve økt negativ affekt og økt reaktivitet i nye og ukjente situasjoner (se kapittel 4). Reaktiviteten hos sjenerte barn vil kunne medføre en treg eller begrenset tilnæringsatferd siden de i større grad opplever nye situasjoner som skumle. I motsetning til barn med overkontroll blir barn med eksternaliserte vansker ofte betegnet som underkontrollerte ved at de ofte handler på impuls. Dette kan medføre at de raskt tilnærmer seg nye situasjoner uten å tenke konsekvenser. Begge væremåtene kan vekke negative responser fra miljøet, dersom opprinnelsen til atferden ikke er godt nok forstått (Eisenberg et al., 2013).

Variasjoner i barns reaktivitet vil kunne påvirke dets evne til å opprettholde homeostase i tanker, atferd og følelser. Samtidig er ikke alle temperamentstrekk stabile fra tidlig alder, og vil fortsette å utvikle seg i barndomsårene. For å kunne kontrollere eller hemme reaktivitet vektlegges barnets evne til selvregulering (Rothbart, 2011). *Selvregulering* er et flerdimensjonalt begrep som omfatter evnen til å kontrollere og respondere hensiktsmessig til omgivelsene, til tross for barnets individuelle reaksjonsmønstre (Fox & Walker, 2015). Barns selvregulering vil i begynnelsen være mer avhengig av miljøet som støtte til emosjonsreguleringen, og over tid internaliseres denne evnen. Barnets selvregulering avhenger av samspillet mellom barnets gener, modning i kognitive prosesser, og erfaringene de får i sine omgivelser (McGrath et al., 2016). En god selvregulering er resultatet av et adaptivt samarbeid mellom reaktivitet og innsatskrevende kontroll, der sistnevnte er vektlagt i forskningslitteraturen i forhold til å kunne regulere emosjoner som er for sterke (Fox et al., 2005).

Innsatskrevende kontroll handler om evnen til å lære å overstyre reaktiveringstendenser der man intensjonelt hemmer, aktiverer eller modulerer oppmerksomhet og atferd. Barn som har en god evne til innsatskrevende kontroll, kan moderere temperamentsreaktivitet som inkluderer emosjoner, oppmerksomhet og aktivitet, og på denne måten respondere mer hensiktsmessig på utfordringene i miljøet (Rothbart, 2011). Innsatskrevende kontroll handler blant annet om å ha evne til å utsette belønninger, og denne evnen påvirker tilpasning innenfor sosiale, kognitive og akademiske domener (Eisenberg et al., 2004). Dermed kan innsatskrevende kontroll forklare individuelle forskjeller i tilnærming og unngåelsesatferd i respons til stimuli hos barn med atferdshemning. Da dette handler om en individuell evne til å hemme, aktivere eller forandre oppmerksomhet og atferd (Rothbart, 2012).

På den andre siden argumenterer Rothbart (2007) for at barnets reaktivitetsstil også vil kunne påvirke hvordan selvreguleringen utvikles. I løpet av barndommen kan det tenkes at selvreguleringsprosessene til barn med atferdshemning vil påvirkes av deres sensitive reaksjonsterskel. Siden sjenerte barn opplever mye negativ affekt i sosiale situasjoner, kan dette resultere i at barnet heller tyr til unngåelsesstrategier fremfor en atferd som ville vært mer hensiktsmessig på sikt (Fox et al., 2005).

Oppsummert er samspillet mellom barnets reaktivitet og innsatskrevende kontroll avgjørende for en god selvregulering av emosjoner, tanker og handlinger. Reaktivitet og innsatskrevende kontroll kan påvirkes og er med på å danne erfaringer. Disse erfaringene vil igjen kunne

danne tidlige mønstre for å evaluere og mestre ulike betingelser i miljøet som formes i barndommen. Samtidig vil erfaringene barnet danner, også forme reaktiviteten. Disse erfaringene vil kunne påvirke emosjonell vurderingsevne, opplevelse av stress og strategier som man har opparbeidet seg for å mestre situasjoner (innsatskrevende kontroll) (Rothbart, 2012). Dermed kan sjenerte barns reaktivitet i nye og sosiale situasjoner medføre en tendens til unngåelse og ikke være utviklende. Deres innsatskrevende kontroll vil ha betydning for hvordan disse barna håndterer sin naturlige tendens til økt reaktivitet, frykt og engstelse. Imidlertid ser man også betydningen av gode samspill og god modellering fra omgivelsene. Dette vil bli diskutert i kapittel 6, i forhold til hvordan man kan støtte sjenerte barns evner til selvregulering. Sjenerte barn som har en sensitiv reaksjonsterskel, vil kunne trenge forståelse og støtte fra voksne og jevnaldrende for å få bedre erfaringer til å mestre og forstå sine reaksjoner (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). For lærere som har sjenerte barn, vil det derfor være av betydning med innsikt i dette temperamentstrekket (Karevold et al., 2011).

3.2.1 Atferdshemning og høy reaktivitet

Forskere forklarer at atferdshemning kan medføre en predisposisjon til å trekke seg tilbake, slik at barnas evner til selvregulering i disse situasjonene ikke får utviklet seg på en måte som er hensiktsmessig. Bakgrunnen for denne atferden er at disse barna har en lavere terskel for å sette i gang nevralt og psykologiske systemer. Som reaksjon kan disse barna ha en mer defensiv respons til «nyheter» i miljøet. Atferdshemning kan vises allerede i spedbarnsalderen, og ses ved at disse barna viser større motoriske og vokale reaksjoner til ukjent stimuli (Henderson, Pine, & Fox, 2015). Motoriske reaksjoner kan blant annet vises ved en større urolighet i atferd, mens vokal reaksjon kan være en økt tendens til gråt etc. Den økte reaktiviteten kan medføre en økt evne til oppmerksomhet og årvåkenhet til «nyheter» i omgivelsene som for noen kan føre til en mer tilbaketrukket atferd senere (Fox, 2014).

Kagan (2003) anslår at en tredjedel av de barna som er høyreaktive i spedbarnsalderen vil være ekstra frykttulle og unngående i nye situasjoner og blir kalt atferdshemmet. Dette temperamentstrekket kan identifiseres allerede i 21 måneders alderen, og det er antatt at dette gjelder mellom 15–20 prosent av vestlige barn (Kagan, 2012; Kagan, Snidman, & Arcus, 1992). Rundt 20–30 prosent av disse spedbarna vil kunne utvikle ekstrem sjenanse og engstelighet i barne- og ungdomsalder. Dette trekket kan føre til skjevheter i kognisjon, følelser og atferd som trigges i nye eller ukjente situasjoner, men som i realiteten ikke er en trussel (Kagan, 2012).

Longitudinelle studier har funnet at høyreaktive barn vil ha større sannsynlighet for å utvikle sjenert og unngående atferd i førskolealderen (Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994; Fox, Henderson, Rubin, Calkins, & Schmidt, 2001). Imidlertid ser det ut til at forskjellene mellom barn med atferdshemming og jevnaldrende blir mindre i fire–fem års alderen. Det antas at disse forskjellene kan forklares ved at barna i denne perioden utvikler en større kontroll over sin reaktivitet ved at innsatskrevende kontroll får en større rolle (Kagan, 2012). I tillegg viste studiet til Fox et al. (2001) at atferdshemming hos barn som hadde gått i barnehage, var mindre tydelig enn hos dem som vokste opp hjemme hos foreldrene. Dette kan muligens si noe om betydningen av eksponering for dette temperamentstrekket.

På den andre siden ble det funnet en forskjell i sju års alderen ved at denne gruppen har større sannsynlighet for å utvikle symptomer relatert til angst. Symptomer på angst viste seg mer frekvent hos de gruppene som hadde mest tegn på atferdshemming ved 21 måneders alder (Kagan, Snidman, Zentner, & Peterson, 1999). Fra alderen ett til seks år fant Fox (2014) et spenn i stabiliteten til dette temperamentstrekket som strakk seg fra 0.24 til 0.64. Størst stabilitet ble funnet blant dem som ble kategorisert som de mest ekstreme gruppene. Dette kan muligens indikere at ved sterkere emosjonelle reaksjoner vil det kreve mer av barnets innsatskrevende kontroll for å sette inn hensiktsmessig selvregulering. Det kan også indikere at barn har individuelle evner til å sette inn innsatskrevende kontroll på en fleksibel og effektiv måte. Samtidig kan det være en variasjon i den opplevde støtten og modellering av atferd barnet får i miljøet, og som påvirker deres evne til fleksibel selvregulering (Kagan, 2012). Alle mennesker opplever til en viss grad usikkerhet i forhold til tanker om fremtiden, men for noen vil disse følelsene være ekstra fremtredende og ukomfortable. Kagan (2012) henviser til flere studier som indikerer at barn med atferdshemming opprettholder en skjevhet hele livet i forhold til engstelse og overdrevet bekymring, selv om det ikke alltid vises som sjenert og tilbaketrukket atferd.

3.2.2 Fryktsystemet

Kagan var en av de første til å knytte kunnskap om fryktsystemet til sjenerte barns atferd, tanker og følelser (Kagan, Reznick, Clarke, Snidman, & Garcia-Coll, 1984). Systemet i hjernen som er ansvarlig for et barns opplevelse av frykt og kroppens reaksjoner, og som forbereder barnet på tilnærming-unngåelsesatferd, er svært komplekst. Samtidig begynner man å få en viss forståelse for bidraget til forskjellige systemer i hjernen, og innvirkningen dette kan ha på atferd, kognisjon og emosjoner (Crozier, 2001).

Kagan (2012) hevder at barna som viser høy reaktivitet har en amygdala som lettere trigges. Amygdala spiller en stor rolle når det kommer til å dekode og tolke informasjonen man får gjennom sansene. I dette tilfellet er amygdala særlig knyttet til prosessering av frykt og andre emosjoner (Coplan & Rudasill, 2016). Amygdala fungerer som en alarm som videregir signaler om frykt til en annen del av hjernen som kalles hypothalamus. Denne delen av hjernen har en funksjon som kommunikasjon- og kommandosenter. Hypothalamus bruker det autonome nervesystemet til raskt å sende instruksjoner til forskjellige deler av kroppen om hvordan man skal respondere på den opplevde trusselen (Fox et al., 2005; Plessen & Kabicheva, 2010). I respons til kroppens fornemmelse av fare følger en serie av fysiologiske reaksjoner.

Resultater fra flere studier viser at sjenerte barn er forskjellige fra deres jevnaldrende. Disse forskjellene gjenspeiler seg i forhold til hjerterytme, muskelspenning og et høyere nivå av stresshormonet kortisol. Det er også observert forskjeller i hjernen ved at det er en asymmetri mellom hjernehalvdelen målt med elektroencefalografi. Høyre hjernehalvdel har ofte en høyere aktivering hos barn med atferdshemning. I tillegg er barn med lysere pigmentering i øynene assosiert med et høyere nivå av atferdshemning (Kagan, 2012).

Det biologiske grunnlaget til sjenerte barn resulterer i en predisposisjon til å oppleve hurtigere, langvarige og sterke reaksjoner i situasjoner som er uforventede eller ukjente (Kagan, 2012). Slike reaksjoner kan være svært ubehagelige for barn med atferdshemning, og de kan oppleve en manglende følelse av kontroll og naturligvis forsøke å unngå disse situasjonene (Flaten, 2015). Erfaringene til barnet vil ha betydning for hvordan de reagerer og responderer til fremtidige situasjoner som oppleves truende (Poole & Schmidt, 2018).

3.2.3 Atferdshemning som en predisposisjon for å utvikle sjenanse?

Atferdshemning er en av de mest studerte temperamentsstilene som har blitt studert og forklart i forhold til sjenanse. Den forklarer opphavet til økt frykt og engstelse hos noen individer og responser kroppen har i forhold til atferd, kognisjon og emosjoner. Hovedtrekk ved sjenanse er frykt i nye sosiale situasjoner, forlegenhet, selvevaluering og bekymring i forhold til hva andre individer tenker om en. Flere av disse elementene utvikles senere enn spedbarnsalderen, og forskere hevder at atferdshemning kan være en predisposisjon for å utvikle visse holdninger mot seg selv (Coplan & Rudasill, 2016).

Det er også vektlagt i forskningen at det ikke kan settes direkte likhetstegn mellom sjenanse og atferdshemning (Kagan, Snidman, & Arcus, 1993). Studiet av atferdshemning favner bredere og omhandler en sterk reaksjon til all ny stimuli. Dette operasjonaliserer derfor en større gruppe enn sjenanse, siden sjenanse er rettet mot slik atferd i sosiale situasjoner (Coplan & Rubin, 2010). Det gjenstår å finne ut om opprinnelsen til sjenanse og sosial tilbaketrukkethet kan stamme fra atferdshemning alene (Crozier, 2001). I litteraturen vektlegges det at man kan ha dette trekket uten å være sjenert (Coplan & Rubin, 2010; Kagan et al., 1993). Dette kan muligens indikere miljøets betydning i noen tilfeller ved at ikke alle med denne genetiske disposisjonen utvikler sjenanse. Det kan tenkes at et lite inkluderende miljø kan trigge reaksjoner som er forbundet med negativ sjenanse (McClowry, 2014). Det kan også være at noen kulturer verdsetter og respekterer disse egenskapene på en annen måte enn i samtlige vestlige samfunn, noe som gjør at det er færre mennesker i disse kulturene som utvikler negativ sjenanse (Kagan, 2012).

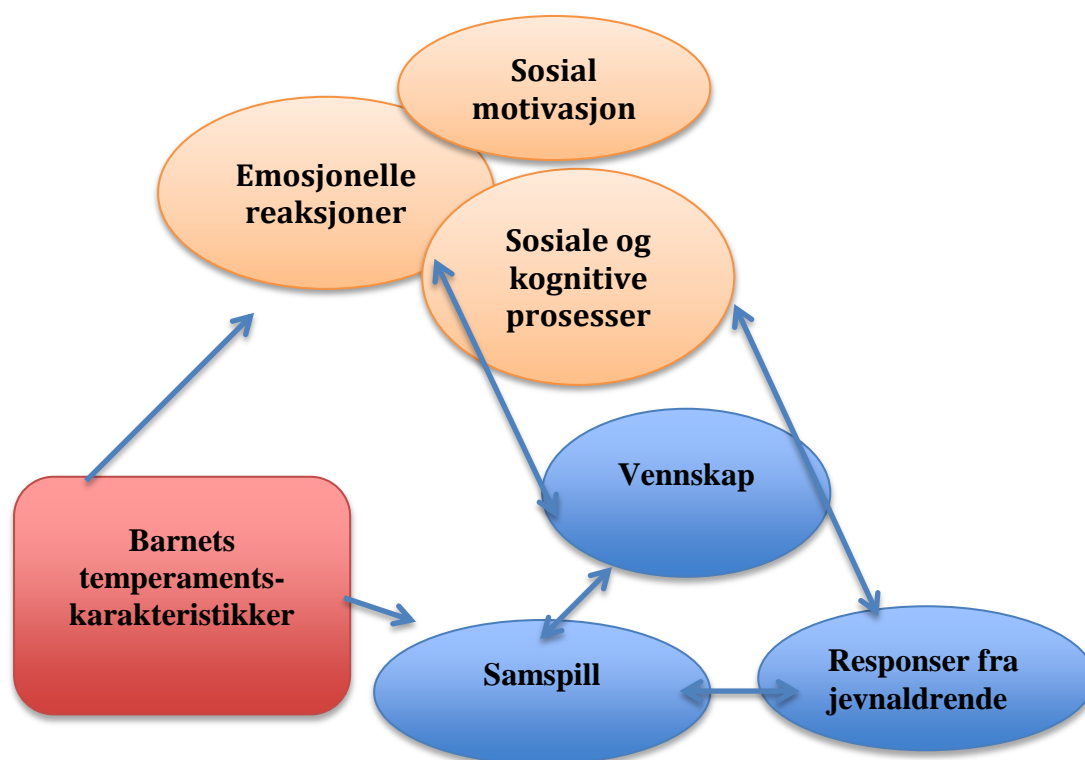
Fox (2014) anslår at cirka halvparten av barna som har dette temperamentstrekket, vil kunne utvikle tegn på engstelig atferd og spesielt i forhold til sosiale situasjoner. Dersom dette er tilfellet, vil det kunne være betydningsfullt å identifisere faktorer som moderer skjevheter i forhold til hvordan barn opplever situasjoner. Mange argumenterer for at denne skjevheten kan være en risiko og årsaksfaktor til økt engstelse som over tid kan føre til dårlig tilpasning og utvikling hos disse barna. I lys av sjenerte elevers vansker (som ofte er av sosial opprinnelse) kan det være interessant å se på forholdet mellom temperamentstrekk og sosiale ferdigheter. Det antas å være nær sammenheng mellom sosiale ferdigheter og barns temperamenttrekk (McGrath et al., 2016).

3.2.4 Temperament og sosial utvikling

Temperament spiller en stor rolle i sosial utvikling ved å påvirke atferd på tvers av sosiale kontekster (Coplan & Bullock, 2012). Atferdshemning blir sett i sammenheng med sosial tilbaketrekning som er relatert til lavere sosial kompetanse og avvising fra venner (Rubin et al., 2009). Barnets innsatskrevende kontroll er også sett i sammenheng med sosiale relasjoner. Barn som har mer fleksible og effektive emosjonsreguleringsstrategier, er mer bevisste på seg selv og andres følelser og hvordan de best kan håndtere sosiale situasjoner (Eisenberg, Vaughan, & Hofer, 2009). For å kunne vurdere utfordringer barn kan ha i temperamentsutfordrende situasjoner, er det nødvendig med kunnskap om barnets individuelle karakteristikk, hvordan disse kan interagere med forventninger og

forsterkninger i deres miljø, og hvordan disse faktorene igjen samspiller og påvirker hverandre over tid (McGrath et al., 2016).

De erfaringene barn får i samspill med venner, fra vennskap og responser vil igjen påvirke sosiale og kognitive prosesser, sosial motivasjon og emosjonelle reaksjoner over tid (Coplan & Bullock, 2012). Kingery, Erdley, Marshall, Whitaker og Reuter (2010), og Coplan et al. (2013) hevder at sjenerte barn kan ha skjevheter i sine sosiale og kognitive prosesseringsevner ved at de ofte har mer negative attribusjoner for hvorfor noe skjer med dem i sosiale situasjoner. Dette sykliske forløpet er demonstrert nedenfor, i figur 3.



Transaksjon over tid

Figur 3. Demonstrerer temperamentets påvirkning for samspill, vennskap, responser fra jevnaldrende, emosjonelle reaksjoner, sosial motivasjon og sosiale og kognitive prosesser i et komplekst og transaksjonelt samspill. Oversatt fra Coplan og Bullock (2012, s.445)

Et eksempel på en negativ syklisk prosess som er demonstrert i figur 3 (p.37), kan være at atferdshemming vil kunne skape mer intense, langvarige og emosjonelle reaksjoner av frykt og engstelse i nye situasjoner. Graden av engstelse kan påvirke barnets motivasjon til å unngå

eller tilnærme seg situasjonen, dette påvirker også sosiale og kognitive prosesser. Den store emosjonelle reaksjonen kan føre til at barnet ser på situasjonen som mer farlig enn den faktisk er, slik at dette vil påvirke sosiale og kognitive prosesser og danne tanker om hvordan man vil mestre den sosiale situasjonen. Denne redselen kan smitte over i deres atferd (Coplan & Bullock, 2012). Erfaringene disse barna danner seg gjennom samspill med venner, vil igjen kunne påvirke sosiale og kognitive prosesser, sosial motivasjon og emosjonelle reaksjoner. Sjenerte barn kan være usikre i sosiale situasjoner og utstråle negative emosjoner. Dette gjør at andre barn kan oppfatte dem som avvisende eller selvopptatte og unngå kontakt. Dette vil igjen være selvforsterkende av deres allerede etablerte kognitive skjema om at de blir avvist av andre (Coplan & Bullock, 2012). Over tid vil sosiale vansker med stor sannsynlighet kumulere dersom barnet ikke får noe støtte til å regulere og utfordres i slike situasjoner (Coplan & Rudasill, 2016). Figur 3 (p.37) viser at de ulike faktorene som har blitt beskrevet ovenfor må ses over tid, dersom man skal få en forståelse for hvordan ulike emosjonelle reaksjoner, hendelser, tanker og motivasjon former og blir formet av hverandre. En positiv utvikling er avhengig av sjenerte barns støtte fra omgivelsene og egen evne til innsatskrevende kontroll (Coplan & Bullock, 2012).

3.3 Oppsummering og veien videre

Temperamentsteori understreker betydningen av hvordan barnet blir møtt og forstått i sine omgivelser. Barn som har temperamentstrekket atferdshemming kan se ut til å være predisponert for å utvikle sjenert atferd (Rimm-Kaufman & Kagan, 2005). Teorien om atferdshemming har klart å integrere flere tverrfaglige områder innenfor utviklingspsykologi. Blant disse områdene er forholdet mellom grunnleggende kognitiv nevrovitenskap og emosjonell utvikling. Vi vet også mer om den gjensidige påvirkningen som kognisjon og emosjoner har på atferd over tid. Atferdshemming kan derfor ha en bred påvirkning på mange områder i barns utvikling (Fox et al., 2005).

Høy hemning av atferd er relatert til ugunstig atferd, emosjoner og bruk av oppmerksomhetsprosesser. Vurderingsskjevheter i oppmerksomhet, hukommelse og tolkninger blir også funnet innenfor internaliserte lidelser. Dette kan være en form for sårbarhetsfaktor som kan føre til senere psykopatologi (Klein, Dyson, Kujawa, & Kotov, 2012). Disse barna kan ofte ha vanskeligheter med å regulere sin økte reaktivitet til stress (Pérez-Edgar et al., 2010). Det er sannsynlig at linken mellom internaliserte lidelser og temperament er kompleks, og forskningen har lagt stor vekt på å identifisere risiko og

beskyttelsesfaktorer (Klein et al., 2012). I studiet til Pérez-Edgar et al. (2010) fant de at vurderingsskjevheter til opplevd trussel hadde en sammenheng med atferdshemning i barndommen, og predikerte sosial tilbaketrekning i ungdomsårene. Det kan dermed indikere betydningen av at skolen er bevisst dette temperamentstrekket, men også hvordan de skal arbeide med denne predisposisjonen. Da kan man unngå dannelse av ugunstige skjemaer, eller man kan utfordre disse tankene som barna kan danne om seg selv og sosiale situasjoner. Det er stor forskjell på positiv og negativ sjenanse, og skolens kunnskap kan være avgjørende for at eleven skal få tilstrekkelig hjelp og støtte (Flatén, 2015). Neste kapittel vil se på problematisk sjenanse som kan ses i sammenheng med disse vurderingsskjevhetene og en dårlig evne til å regulere frykt og engstelse.

4 Når er sjenansen problematisk?

Det kan være flere årsaker til at elever er mindre sosialt deltakende, og for de fleste skyldes dette normalvariasjoner i menneskelige væremåter (Ogden, 2015). Imidlertid er sosial tilbaketrekning assosiert med negative utfall, og flere studier indikerer at dette er tilfellet. Bukowski og Véronneau (2014) argumenterer for at denne forskningen mangler mange viktige nyanser. Det er lite forskning på når tilbaketrekning er en form for risiko, eller når den faktisk kan være positiv og bidra til resiliens. Schmidt og Poole (2018) kritiserer at majoriteten av forskere har valgt å operasjonalisere sjenanse som noe homogent og ensbetydende negativt, til tross for store forskjeller innad i gruppen (se kapittel 2). Rubin (2014) har forsket på sosial tilbaketrukkethet gjennom mesteparten av sin karriere. Han argumenterer for at tid alene kan være viktig for kreativitet, mestring og produktivitet, men at punktene nedenunder kan være viktige for å vurdere om eleven vil kunne trenge ekstra hjelp og støtte:

If one spends time alone voluntarily, and if one can join a social group when one wants to, and if one can regulate one's emotions (e.g., social fears and anger) effectively. And if one can maintain positive supportive relationships with significant others, then the solitary experience can be productive (Rubin, 2014, p. xv).

Sitatet ovenfor legger vekt på å vurdere barnets sosiale ferdigheter og deres evne til å regulere følelser i bedømmelsen om opphavet til ensomheten er sunn eller mindre hensiktsmessig. Schmidt og Poole (2018) hevder også at det er viktig å differensiere mellom positiv og negativ sjenanse og vektlegger de samme faktorene som Rubin (2014). De foreslår at positive uttrykk for sjenanse kan være at barnet smiler selv i situasjoner som oppleves utrygge. Dette er muligens en mer adaptiv variant som blir tatt bedre imot av omgivelsene, ved at andre heller ser på dem som ydmyke eller beskjedne. Dette er en kontrast til negativ sjenanse som kan oppleves avvisende.

På den andre siden har sjenerte barn økt risiko for å kunne oppleve lav aksept blant jevnaldrende og dermed dårligere sosial tilpasning. Sosiale vansker hos sjenerte barn kan være et resultat av negative sosiale tilbakemeldinger og en bevissthet om egne sosiale vansker. Dette kan igjen gå utover deres selvbilde (Rubin, Bowker, & Gazelle, 2010). Flaten (2015) viser til at barnets egen opplevelse må vektlegges. Skolen bør søke å kartlegge

årsakene til barnas tilbaketrukkethet og hvorvidt eleven selv opplever dette som problematisk, vel vitende om at det ikke er alle barn som klarer å fortelle om sine vansker (Pine & Klein, 2015).

Betydningen og prevalensen for problematisk sjenanse vil sannsynligvis variere på tvers av samfunn og ulike kulturer avhengig av hvordan sjenanse blir sett på og verdsatt, som blant annet holdninger og responser barna får på atferden. Disse krysskulturelle forskjellene har blitt rapportert i både barne- og ungdomsalderen (Chen & French, 2008). Mesteparten av forskningen på sjenanse kommer fra Nord-Amerika og andre vestlige europeiske samfunn, og denne forskningen står i stor kontrast til studier som har blitt gjort på sjenanse i Kina (Coplan & Rudasill, 2016). Chen, Rubin og Li (1995) sin forskning indikerte at sjenerte barn ofte gjorde det bedre akademisk, var mer populære blant jevnaldrende og ble sett på som rollemodeller og mer kompetente av lærerne. Imidlertid har det skjedd store og omveltende samfunnsforandringer i Kina siden 1995, og nyere forskning viser at sjenanse også her er assosiert med sosiale og emosjonelle vansker, inkludert avvising fra jevnaldrende, mindre verbalt engasjement i klasserommet og mer depressive symptomer. Disse funnene ble gjort i urbane områder i Kina (Ding et al., 2014).

En populasjonsbasert og longitudinell studie som ble foretatt i Norge (n=921), som fulgte sjenerte barn fra 1,5–12,5 års alderen, viste at sjenanse predikerte dårligere sosiale ferdigheter og høyere angst og depresjonssymptomer i tidlig ungdomsalder. I studien ble nærmere 1/3 av variansen til sosiale ferdigheter forklart ut fra sjenanse. Denne studien gir noe støtte til å tro at de vestlige funnene som er gjengitt i oppgaven, er gyldige for den norske barnepopulasjonen (Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson, & Mathiesen, 2012).

4.1 Sjenanse som en atferdsvanske

Sosial tilbaketrukkethet (se figur 2, p.16) kan være et symptom på en problematferd, og noen sjenerte barn vil kunne oppleve sosiale og emosjonelle vansker som kan føres under betegnelsen atferdsvansker (Ogden, 2015; Paulsen & Bru, 2016). Studiet av utviklingspsykopatologi har konsentrert seg om to hovedformer for mistilpasning i barndommen og betegnes som eksternaliserte og internaliserte vansker (Rubin & Coplan, 2004). Internaliserte og eksternaliserte atferdsvansker overlapper hverandre i stor grad, men samtidig er det hensiktsmessig med en distinksjon for bedre å belyse variasjonen i hvordan menneskelig atferd kan komme til uttrykk (Stringaris, 2015).

Eksternaliserte vansker handler om en tendens til å være utagerende og respondere på ens sosiale miljø på måter som forstyrrer eller kan være skadelig for andre. Dette er altså en atferd som rettes utad. De vanligste formene er blant annet oppmerksomhetsvikt med hyperaktivitet (ADHD) og/eller atferdsforstyrrelser (conduct disorder og oppositional defiant disorder) (Buchanan-Pascall, Gray, Gordon, & Melvin, 2017).

Internaliserte vansker er et bredere begrep og refererer til en rekke vansker som blir karakterisert som en subjektiv følelse av emosjonelt ubehag. Internaliserte vansker bærer preg av en slags ”overkontroll” eller hemmende atferd hos barnet. Dette omfatter symptomer som engstelse, frykt, nedstemthet og sosial tilbaketrekning, der de mest vanlige formene er depresjon- og angstsymptomer, men også ulike former for psykiatriske lidelser. Andre begreper som brukes om internaliserte vansker er sosiale og emosjonelle vansker (Buchanan-Pascall et al., 2017). I kapittel 2 ble det beskrevet at engstelig/forsiktige barn kan ha ulike opplevelser av sin sjenanse, der noen vil kunne utvikle internaliserte vansker, mens andre også kan være i risiko for å utvikle angstlidelser (se figur 2, p.16).

Eksternaliserte og internaliserte vansker har mye til felles. De kan føre til ensomhet, utfordringer med å etablere og opprettholde vennskap og hindre et optimalt læringsutbytte (Lund, 2012). Det er ofte overlapping mellom emosjonelle og eksternaliserte vansker. Derfor er det mange som argumenterer for at denne distinksjonen ikke er tilstrekkelig (Stringaris, 2015). Skillelinjen gjøres ofte med utgangspunkt i atferden. I figur 2 (p.16) trekkes denne distinksjonen mellom aktiv isolasjon og sosial tilbaketrekning. Det fremgår i modellen at begge atferdsvanskene ser ut til å kunne påvirke hverandre over tid og dermed føre til et komplekst atferdsspekter (Coplan & Rubin, 2010). Et skille mellom internaliserte og eksternaliserte vansker er ikke alltid hensiktsmessig siden differensieringen har sitt utspring i barn og unge med alvorlige atferdsproblemer. Dette er nødvendigvis ikke like egnet når man skal forholde seg til problematferd i normalutvalg av barn (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). På den andre siden ville man uten dette skillet (mellom eksternaliserte og internaliserte vansker) kunne komme til å neglisjere noen spesifikke angstlidelser (Stringaris, 2015).

Internaliserte og eksternaliserte vansker utgjør til sammen de mest vanlige vanskene i tidlig barndom, og man regner med at prevalensen er cirka 15 prosent i spennet fra 8–15 år (Buchanan-Pascall et al., 2017). Vansker som starter i barndommen fortsetter ofte inn i ungdomsårene og videre inn i voksen alder dersom det ikke tas tak i. I lys av dette er det viktig med forebyggende tiltak som er evidensbaserte for å imøtekomme barnas behov, og

hjelp til å finne sin plass i familien, skolen og samfunnet som helhet (Buchanan-Pascall et al., 2017).

4.1.1 Historisk tilbakeblikk

Den rådende psykoanalytiske teorien på 1960-tallet postulerte at depresjon ikke kunne oppleves før superegoet var fullt og helt utviklet hos individet. Derfor ble vansker i barndommen ikke tatt alvorlig siden man antok at barnet ikke var ”fullstendig utviklet” til å oppleve dette. I tråd med dette synet ble internaliserte vansker lenge sett på som noe foranderlig og ustabil som ikke kunne predikere senere mistilpasning i ungdomsårene og voksen alder. Frem til 1980 hadde eksternaliserte vansker mye større oppmerksomhet i forskning og praksis. Internaliserte vanskers atferdsuttrykk er ofte mindre fremtredende enn de eksternaliserte vanskene som oftere blir tatt alvorlig tidlig (Rubin & Coplan, 2004). I kontrast kan barn med overkontroll være ”enkle” elever ved at de sitter stille ved pulten og jobber. Konsekvensen av dette er at disse barnas vansker ofte blir bagatellisert og ikke oppdaget i klasserommet (Flatén, 2015; Rubin & Coplan, 2004). Tendensen til å bagatellisere emosjonelle vansker og det tidligere paradigmat bidro til at empirisk forskning og interesse i fagfeltet ble lagt på eksternaliserte vansker fremfor de stille og tilbaketrukne barna som ikke interagerer med venner av ulike årsaker (Rubin & Coplan, 2004).

4.1.2 Internaliserte vansker

Lund (2012, p. 27) definerer internaliserte vansker som et atferdsproblem når «(...) *følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet*». Sitatet viser at barnet kan ha et bredt spekter av uttrykk ved innagerende atferd. Å bevisstgjøre lærere og pedagoger om slik atferd kan ha betydning for hvordan læreren vil forstå eleven, samt hvordan læreren kommuniserer og tilrettelegger. Det er nødvendig å stille spørsmål i hvert enkelt tilfelle om vi skal vurdere et barns sjenanse som et innagerende atferdsproblem.

Emosjonelle vansker kan av og til være vanskelige å identifisere ved at eleven stenger følelsene inni seg (Ogden, 2015). Samtidig er det noen barn som kan reagere med sinne og trassighet, mens noen i tillegg ikke vil klare å forholde seg til grenser (Flatén, 2015). Dette fremgår ikke ut ifra Lund (2012) sitt sitat, men kan ses i sammenheng med figur 2 (p.16) som viser et transaksjonelt forhold mellom aktiv isolasjon og sosial tilbaketrukkethet. Flatén (2015) hevder at eksternalisert atferd hos engstelige elever kan forklares ved at de opplever en slags indre uro som gjør det vanskelig for barnet å være oppmerksomt eller sitte i ro. De

utagerende reaksjonene kan også være en *unngåelsesstrategi* som barnet benytter for å slippe unna angstutløsende situasjoner. Eksternalisert atferd forekommer ofte i kombinasjon med at barnet ikke har språk til å forklare eller sette ord på sine følelser. Flaten (2015) hevder at angst hos barn har mange uttrykksformer som krever at lærere er sensitive og har kunnskap, slik at disse barna kan få tidlig og riktig hjelp og støtte.

Emosjonelle vansker kan forstås og forklares med forskjellige «briller». Hvor man tidligere så på utviklingen som noe individuelt, er det nå et større fokus på en kontekstbasert tilnærming. Dette innebærer å se atferden som en dynamisk tilstand i respons til forskjellige kontekster og situasjoner (Greene, 2011; Lund, 2012). Det er derfor viktig å vurdere miljøbetingelsene barnet befinner seg i når atferden er fremtredende. For eksempel kan læreren analysere hvilke situasjoner som er mest utfordrende for ”Ola”, siden han av og til viser symptomer på problematisk/negativ sjenanse. Lund (2014) trekker frem atferdens kontekst, frekvens og innvirkning på livskvalitet og sosiale konsekvenser som viktige faktorer for refleksjon. Flaten (2015) understreker også at det er viktig for en lærer å bli bevisst hvor enkelt man kan bagatellisere og drive ansvarsfraskrivelse i denne prosessen. Bagatellisering av barnets vansker kan få store konsekvenser for det enkelte barnet, og derfor bør bakgrunnen til den ”stille atferden” undersøkes i hvert tilfelle. I forskning på sjenanse brukes ofte selvrapporteringskjemaer som fylles ut av lærere og foreldre (Coplan et al., 2013). Husky et al. (2017) argumenterer for at man i større grad skal inkludere barnet i denne prosessen. Han hevder at selvrapporteringskjemaer kan være et godt verktøy å bruke for å kartlegge og identifisere barn med internaliserte vansker allerede fra seks års alderen.

Symptomer på internaliserte lidelser er engstelse, depresjon, ensomhet og vansker med sosiale relasjoner i forhold til avvising og mobbing (Coplan et al., 2013; Lund, 2012). Det er mange studier som viser en sammenheng mellom sjenanse i barndommen og internaliserte vansker (Karevold et al., 2011). Internaliserte vansker inneholder både sosiale og emosjonelle komponenter samt tenkning, språk og atferd (Ogden, 2015). Noen sjenerte barn utvikler internaliserte vansker som inkluderer dårlig selvoppfatning av sin sosiale kompetanse, sosial engstelse og depressive symptomer (Henderson, 2010). Barna kan også oppleve psykosomatiske plager som er kroppslige reaksjoner på uro og stress. Dette omfatter hodepine, smerter i magen og andre fysiske plager (Ogden, 2015).

Forskning viser sprikende tall når det kommer til prevalens for innagerende vansker. Ifølge Lund (2012) har mellom 4–20 prosent av barn innagerende vansker. Det er stor forskjell på 4 og 20 prosent, og denne usikkerheten skyldes ulike definisjonsvilkår for hva man regner som

en internalisert vanske. Lund (2012) og Spring og Spring (2012) mener dette kan komme av at man befinner seg i spennet rundt områder som grenser mot diagnosemanualenes definisjoner av ulike fenomener hvor blant annet angst og depresjon er sentrale.

4.2 Sammenhengen mellom sjenanse og sosial angst

Forskning på etiologien av angstlidelser har fått mindre oppmerksomhet når man sammenligner med andre områder innenfor psykiske lidelser (Rapee & Coplan, 2010). En av grunnene til dette er at de fleste angstlidelser er kroniske, forekommer ofte tidlig i livet og mangler et avgjørende startpunkt. Det er dermed viktig å prøve å identifisere risikofaktorer i barndommen siden det er kritisk for å kunne forebygge psykiatriske lidelser (Claus & Blackford, 2012). Den mest vanlige psykiatriske lidelsen i forbindelse med sjenanse kan knyttes opp mot sosial angstlidelse (Schmidt & Buss, 2012). Sjenanse er generelt regnet som mindre alvorlig enn sosiale angstlidelser. Imidlertid viser studier at de som senere blir diagnostisert med disse lidelsene, ofte har vært sjenerte i tidligere barndom. Sjenanse er også betraktelig linket til sosial angstlidelse både konseptuelt og longitudinelt (Evans, 2010). De kan dermed ligne hverandre på måten de kommer til uttrykk på, og at det er noe som vedvarer over tid. Som for eksempel at barnet kan være overdrevent bekymret over hvordan det blir oppfattet av andre.

Rapee (2010) hevder at det er forsket overraskende lite på relasjonen mellom sosial angstlidelse og sjenanse til tross for de mange begrepsmessige likhetene. Noen forskere argumenterer for at forskjellen mellom sjenanse og sosial angst handler mer om grad. Andre synes det bør være et skille mellom sjenanse og sosial angstlidelse siden de fleste som er sjenerte, ikke utvikler klinisk sosial angst (Coplan et al., 2013; Crozier, 2014). Når frykt og engstelse kommer i veien for adaptiv (utviklende/ tilpasningsdyktig) atferd, kan det regnes som patologisk. Angst representerer en av de vanligste lidelsene i barndommen og er ofte mer fremtredende hos jenter enn hos gutter (Pine & Klein, 2015).

Det internasjonale klassifikasjonssystemet av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10) har en egen klassifisering for sosial angstlidelse i barndommen. Denne tilstanden innebærer at barnet kan *”(...) karakteriseres ved fryktsomhet overfor fremmede og sosial usikkerhet eller angst i uvante, fremmede eller sosialt truende situasjoner.”*(World Health Organization, 2018, F93.2). Dette innebærer meget høy grad av unngåelsesatferd sammen med store sosiale vansker. Derfor er denne lidelsen svært styrende for hverdagen til barnet og hindrer en normal utvikling. I figur 2 (p.16) ser vi at sosial angstlidelse kan være en risiko

faktor for barn som er sjenerte, selv om denne sammenhengen ikke er godt nok forstått (Crozier, 2014).

Sosial angst eller sjenanse skyldes ikke primært en svekket evne til å inngå i sosiale samspill, som for eksempel ved autismspekterforstyrrelse. Dette er et viktig skille i forhold til hva som vil være mest effektivt for både tilrettelegging og behandling. Barn med autismspekterforstyrrelse kan ofte ha en svekkelse i sin evne til å interagere sosialt med andre. Årsakene er derfor ikke hovedsakelig forårsaket av frykt eller engstelse av hvordan man blir oppfattet av andre (Pine & Klein, 2015).

4.2.1 Temperament og sosial angst

Til tross for at det ikke er forsket så mye på sammenhengen mellom sosial angst og sjenanse, er det mye forskning på relasjonen mellom sosial angst og temperamentstrekket som sjenanse ses i sammenheng med (Rapee & Coplan, 2010). Barn med et sjenert temperament (atferdshemning) er i risiko for å utvikle symptomer på angst og depresjon på grunn av sin økte frykt og engstelse i nye eller utfordrende sosiale situasjoner (McClowry & Collins, 2012). Risikoen for internalisert atferd øker også dersom foreldrene til barn med atferdshemning har en angstlidelse (Hudson & Rapee, 2004). Angst manifesterer seg vanligvis tidligere enn andre emosjonelle lidelser, der mye av forskning på risikofaktorer og tilbøyelighet for å utvikle emosjonelle lidelser kommer fra studier på temperament. Å forstå sammenhengen mellom temperament og internaliserte lidelser har potensielt viktige implikasjoner for forskning og praksis (Pine & Klein, 2015).

Imidlertid er det ikke kausale forhold mellom temperamentstrekk og internaliserte lidelser, men det kan anses å være en predisposisjon eller en forløper for å kunne utvikle dette (Klein et al., 2012). Ifølge Clauss og Blackford (2012) er atferdshemning en av de risikofaktorene som er mest avgjørende for å utvikle sosial angst. En metaanalyse fra longitudinelle studier indikerer at barn med atferdshemning har syv ganger så stor risiko for å utvikle sosial angst enn sine jevnaldrende som ikke har dette trekket (Clauss & Blackford, 2012). Samtidig er det også funn som viser at det er mulig å diagnostiseres med sosial angstlidelse uten atferdshemning (Pine & Klein, 2015). Atferdshemning kan dermed anses som en betydelig risikofaktor for å utvikle angstlidelser, men samtidig vet vi at det er mange flere faktorer som påvirker dette (Pine & Klein, 2015). En begrensning i forskningen på sjenanse og sosial angstlidelse er den betraktelige overlappingen mellom indikatorene på atferdshemning, sosial tilbaketrukkethet og sosial angst. Denne overlappingen kan delvis skyldes samvariasjoner

mellom begrepsoperasjonaliseringene. Derfor vil det være nødvendig med en større teoretisk og metodologisk avgrensning (Sanson et al., 2004).

På den andre siden indikerer forskning at flere temperamentstrekk i kombinasjon kan være mer avgjørende for utviklingen av angstlidelser (se figur 3, p.37). For eksempel ser man at barn med atferdshemming i kombinasjon med svak evne til innsatskrevende kontroll har økt risiko for å utvikle sosial angstlidelse (Sanson et al., 2004). Barn med denne lidelsen opplever ofte forsterkede emosjoner. Samtidig har de mindre evne til å kontrollere de negative emosjonene på hensiktsmessige måter, som påvirker både evne til oppmerksomhet og atferd, og hvordan man prosesserer sosial informasjon (Rapee, 2010). De samme tendensene ses hos sjenerte barn, der temperamentstrekket atferdshemming i kombinasjon med innsatskrevende kontroll viser seg å ha stor påvirkning for deres tilpasning på skolen. Å se på flere temperamentstrekk i kombinasjon som avgjørende for barnets utvikling, ble foreslått etter man så at barn som var veldig emosjonelle og samtidig hadde en dårlig evne til å regulere seg, ofte hadde lavere sosiale ferdigheter og jevnaldrer status (Sanson et al., 2004).

4.2.2 Sosial angst i skolen

Barn med sosial angst bør identifiseres så tidlig som mulig og få oppfølging av den psykiske helsetjenesten (Paulsen & Bru, 2016). Angsten trenger ikke nødvendigvis være like synlig i hjemmet da familien gradvis justerer seg etter barnets engstelser. Det kan derfor være lettere for skolepersonellet å se når elever avviker fra normalen. Samtidig skal man være forsiktig med hvordan man snakker med barnet. Barn med sosial angst og/eller problematisk sjenanse opplever ofte økt forlegenhet, og andre kan ha stor påvirkning for hvordan de ser på seg selv (McClowery, 2014). Å betegne barn som sjenerte eller sosialt engstelige kan føre til en selvpoppfyllende profeti siden barn kan tro på det de voksne sier, uten videre refleksjon eller nyanseringer (Coplan & Rudasill, 2016). Imidlertid er det en stor andel barn med sosial angstlidelse som ikke blir oppdaget, og barnets sjenanse kan ha påvirkning for om barnet vil klare å si ifra om sin angst (Kashdan & Herbert, 2001).

Grunnen til at barn med sosial angst ikke blir oppdaget kan være mange og sammensatte. Barn med sosial angst kan danne seg beskyttelsesstrategier for å unngå at andre skal oppdage vanskene deres (Crozier, 2014). Flaten (2015) argumenterer for at de fleste barn med sosial angst ikke klarer å si ifra selv om egne vansker, og at de i tilfeller kan komme til å benekte disse dersom de blir spurt. Angst kan derfor være svært krevende å identifisere og understreker betydningen av sensitive og oppmerksomme skolepersonell som vet hva de skal

se etter, samt hvordan man tar tak i disse vanskene (Pine & Klein, 2015). Samtidig problematiserer Flaten (2015) at det ikke finnes noen standardutgave av diagnosen, og at det er individuelt hvilke situasjoner som kan være angstløsende. Utløpet for angsten vil også avhenge av barnets egne erfaringer, deres rollemodeller, grad av opplevd engstelse samt omgivelsenes respons til barnet. Crozier (2014) argumenterer for at skolen bør arbeide mer forebyggende, ved å innlemme programmer rettet mot å styrke elevene sosiale selvtilit. Innlemmelse av et sosialt og emosjonelt læringsprogram vil diskuteres i kapittel 5.

Angst kan i et større perspektiv også ses i sammenheng med skolevegring, som ser ut til å være et økende problem i skolen og problematikken skal bare nevnes her (Havik, 2016). Skolevegring beskrives som en sekundærvanske som har opprinnelse i en angstlidelse (Flaten, 2015). Dersom sjenansen hadde vært identifisert tidligere, ville slike situasjoner kunne forebygges i større grad. Svært sjenerte barn vil kunne oppleve lignende motivasjonsproblematikk ved at de ønsker å være sosiale, men ikke alltid klarer dette (se figur 1, p.14). Skolevegring er noe annet enn skulk, da skulk kan kjennetegnes ved at elever mangler motivasjon for skolearbeidet og misliker skolen. Skolevegring har opphav i redsel og engstelse, mens skulk ofte kan beskrives som en mer skjult form ved at man lager unnskyldninger, og at foreldrene ikke vet at barnet ikke er på skolen. Ved skolevegring vet foreldrene ofte hvor barnet er, men at barnet ikke makter å dra på skolen (Havik, 2016).

Elever som vegrer seg for å gå på skolen, er ofte i en vanskelig situasjon sosialt, og de er ofte sosialt tilbaketrukkne (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). Skolevegring er nært relatert til unngåelsesstrategier som også ses hos barn med sjenanse eller sosial angst (Flaten, 2015). Et symptom på utvikling av skolevegring er en gradvis fraværøking og at barnet skylder på somatiske plager som ikke har andre helsemessige årsaker. Havik, Bru og Ertesvåg (2015) argumenterer for at hjelpen ofte blir gitt for sent og at dette er problematisk ettersom problemene ofte øker over tid dersom atferdsmønsteret ikke blir gjort noe med. Imidlertid er skolevegring ikke en diagnose, men er en reaksjon eller symptom hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen.

Elever med skolevegring opplever en mindre grad av kontroll og trygghet sammenlignet med tryggheten de føler i hjemmet. For engstelige elever er det av stor betydning at skolehverdagen er trygg og forutsigbar. Her vektlegges faktorer som relasjon til lærer, relasjoner til medelever og et mestringsorientert læringsmiljø. Tidlig tilpasning og individuelt tilpassede tiltak i skolen, både sosialt, organisatorisk og faglig, kan være nødvendige for å forebygge tilbaketrukket og engstelig atferd, og dette vil ses på i neste kapittel (Havik, 2016).

5 Sjenerte elever på skolen

Samfunnet stiller stadig høyere krav til sosial selvstendighet og konkurransedyktig atferd, dette ser vi også i skolen. Innenfor slike sosiale kontekster kan kravene oppleves å bli stadig mer uforenlige med væremåten til sjenerte elever (Özdemir et al., 2017). Samtidig har alle barn plikt og rett til å gå på skolen, derfor er skolen en viktig plattform for å jobbe forebyggende og utvikle barns evner, både sosialt, emosjonelt og faglig. Sjenanse kan bidra til følelser og opplevelser som kan være potensielt problematiske for barnets utvikling, og sjenansen kan bli mer tydelig i forbindelse med overgang til skole ved at de sosiale utfordringene øker (Kvarme et al., 2017). Ovenfor har jeg beskrevet utviklingen av angst mot skolevegring, der forskere understreker behovet for forebyggende arbeid, samt bevissthet om psykisk helse (Flaten, 2015).

Nåværende forskning ser på beskyttelse og risikofaktorer som kan medføre ulik utvikling og trivsel hos sjenerte elever (Kalutskaya et al., 2015). Forskningen vil presenteres enkeltvis innenfor ulike domener til tross for at risikofaktorer kan påvirke hverandre innad og muligens føre med seg flere sekundærvansker over tid (Flaten, 2015). Kalutskaya et al. (2015) legger til at det er viktig å være bevisst at sjenanse også kan forekomme sammen med andre lære- og språkvansker. Derfor bør fremtidige studier undersøke en bredere variasjon av miljø- og personlige karakteristikk som kan påvirke utvikling ytterligere hos elever som er sjenerte.

5.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Arbeau, Coplan og Weeks (2010) hevder at man har lite forskning på sjenerte barn i klasserommet. Det kan være viktig å utforske faktorer som kan føre til utfordringer eller motstandsdyktighet i skolen, siden dette kan underbygge vurderingen av relevante tiltak og forebyggende arbeid for elevgruppen. Andersen (2016) problematiserer at forholdet mellom risikofaktorer og skjevutvikling er komplekst, og at det er store individuelle forskjeller. På den andre siden er det viktig å ha kunnskap om disse faktorene. Bevissthet om at noen barn muligens kan være mer motstandsdyktige under andre miljøbetingelser, bør føre til refleksjon om hvordan skolen påvirker barn, og om det er mulig å gjøre ting annerledes (Stringaris, 2015). Nedenfor vil beskyttelses- og risikofaktorer som inkluderer relasjon til læreren, språk, akademiske prestasjoner og sosiale evner, presenteres og dette kan ses i lys av figur 3 (p. 37).

5.1.1 Læreren og relasjonsbygging

En av de viktigste relasjonene som barnet ikke kan velge vekk, er læreren (Fallmyr, 2017). Lærer-elev-relasjonen er generelt ansett for å ha stor betydning for elevers sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling i barneskolen (Hamre & Pianta, 2001). En god relasjon til læreren bidrar til å skape et skolemiljø som tilrettelegger for vekst og trivsel. Samtidig er en god relasjon avhengig av lærerens kunnskap om relasjonsbygging (Fallmyr, 2017).

Ifølge opplæringsloven (1998, § 9 A-2) har elever rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, læring og helse. Stray og Stray (2016) understreker at en lærer skal være støttende både faglig og emosjonelt. Videre står det at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevers læring, et godt læringsmiljø og en god vurderingspraksis. Hvordan en lærer kan etablere en god relasjon har derimot ikke fått nok oppmerksomhet i skolen. Fallmyr (2017) argumenterer for at kunnskap om relasjonsbygging er bærebjelken til sosial og faglig utvikling hos elevene.

Relasjonsbygging handler om å kunne se hver enkelt elev ut fra deres behov og forutsetninger. Læreren må forstå årsaken til ulik atferd og barns psykologiske behov for å kunne håndtere og danne positive relasjoner til alle elevene. Imidlertid er den sosiale og emosjonelle læringen i dagens skole avhengig av den enkelte lærers sensitivitet. Ifølge Fallmyr (2017) er ikke dette tilstrekkelig, han understreker behovet for mer kunnskap om ulike elevgrupper.

Fallmyr (2017) argumenterer for at det er lettere å identifisere seg med samt tolerere ulik atferd om man forstår bakenforliggende årsaker. Samtidig vil elevens følelse av å bli forstått kunne fremme god tilknytning mellom lærer og elev. Relasjonsbygging handler også om evne til å skape positive samspill som fremmer elevenes ressurser (Fallmyr, 2017). Arbeau et al. (2010) vektlegger at lærere i praksis ofte kan rette fokuset mot elevens svakheter fremfor styrker, og at det bør bli en bedre balansegang i dette.

Sjenerte og sosialt tilbaketrukkne elever interagerer ofte mindre med læreren sammenlignet med jevnaldrende, og som konsekvens former de ofte mindre nære relasjoner til sin lærer (Rimm-Kaufman & Kagan, 2005; Rudasill, 2011; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Årsakene til dette kan ses i sammenheng med barnets temperament (se figur 3, p.37). Coplan og Rudasill (2016) vektlegger at sjenerte elever kan snakke mindre, unngå øyekontakt og er

lite selvhverdende. Det kan være vanskelig for læreren å få til samhandling med sjenerte barn i løpet av en skoledag dersom læreren ikke er bevisst og tar et større initiativ til dette selv. Bru (2011) argumenterer for at det er viktig at læreren etablerer rutiner slik at man sikrer en jevnlig kontakt med emosjonelle og sosialt sårbare elever.

Fallmyr (2017) vektlegger at en *god lærer-elev-relasjon* kan kjennetegnes som et varmt og støttende forhold der læreren ikke er dirigerende. Arbeau et al. (2010) vektlegger at disse elevene utforsker omgivelsene sine, men kan bruke læreren som støtte ved behov. Dersom sjenerte elever danner relasjon til læreren, vil denne relasjonen oftere ha et mer avhengig preg. Dette er annerledes enn et nært forhold til læreren. En *avhengig lærer-elev-relasjon* kan føre til at eleven ikke utforsker sine omgivelser eller interagerer med jevnaldrende, men er i nærheten av sin lærer (Arbeau et al., 2010). Et avhengig forhold til læreren er karakterisert ved at eleven kan være klengete og i stor grad avhengig av læreren, og dette vises ofte der elever har en mer negativ tilpasning til skolen (Hamre & Pianta, 2001).

Studiet til Arbeau et al. (2010) viste at sjenerte elevers lærer-elev-relasjon kunne ses i sammenheng med deres tilpasning i første klasse. De fant at en nær lærer-elev-relasjon kunne være en betydelig beskyttelsesfaktor siden tilpasningsvansker hos sjenerte barn så ut til å forekomme mer hos sjenerte barn som hadde en avhengig lærer-elev-relasjon. Imidlertid fant forskerne en liten og negativ samvariasjon mellom sjenanse og en nær lærer-elev-relasjon ($r=-.18$), men en positiv korrelasjon mellom sjenanse og en avhengig relasjon ($r=.17$). Resultatene til Arbeau et al. (2010) indikerer at sjenerte barn har en tendens til å forme et mer avhengig forhold til sin lærer.

Årsakene til at sjenerte barn former et mer avhengig forhold til sin lærer kan være flere. Sjenerte elever kan oppleve mer engstelse i sosiale situasjoner med klassekamerater de ikke kjenner godt. På grunn av disse følelsene kan det være lettere å forholde seg til læreren når denne relasjonen kan oppleves som mindre truende. Det sjenerte barnet kan dermed skille seg ut fra de andre barna i klassen, og jevnaldrende kan se på eleven som rar (Arbeau et al., 2010). På den annen side kan det være fare for at sjenerte elever i større grad blir ekskludert av sine jevnaldrende, slik at de blir mer avhengige av lærerens støtte (Kingery et al., 2010).

Roorda, Koomen, Spilt og Oort (2011) fant i sin metaanalyse at en nær lærer-elev-relasjon kunne predikere skolerresultater og mer faglig engasjement. *Faglig engasjement* handler om innsats, utholdenhet, konsentrasjon og interesse i forbindelse med klasseromsaktiviteter,

mens det motsatte er mangel på initiativ, innsats og oppmerksomhet som kan føre til passivitet, apati og motløshet. Mindre faglig engasjement kan føre til at eleven fortere gir opp og i mindre grad opplever mestring i akademiske oppgaver (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008). I metaanalysen til Cornelius-White (2007) fant hun at en nær lærer-elev-relasjon hadde sammenheng med elevenes selvbilde, sosial tilhørighet, relasjon mellom elever og mindre læringshemmende atferd. Disse funnene kan indikere at en god lærer-elev-relasjon vil skape trygghet og gode muligheter for faglig, emosjonell og sosial utvikling. En lærer som er positiv til sine elever, vil muligens kunne skape et miljø med større grad av aksept og toleranse for individuelle forskjeller. Tilbakemeldingene eleven får om seg selv, kan ha betydning for hvordan man ser på seg selv. Et positivt selvbilde vil kunne fremme mer læring, faglig engasjement og samtidig redusere engstelse.

Ved å se alle disse studiene sammen kan det se ut til at en god lærer-elev-relasjon vil kunne støtte sjenerte elevers tilpasning i skolen. En god lærer-elev-relasjon avhenger også av lærerens relasjonskompetanse da læreres holdninger og persepsjoner kan virke direkte og indirekte på barns sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling (Coplan et al., 2011). Læreres vurderinger og tolkninger av elevers atferd kan påvirke interaksjoner med elevene og deres sensitivitet. Dette kan igjen virke inn på elevenes selvbilde og på hvilke strategier og tilbakemeldinger læreren vurderer som hensiktsmessige til den enkelte elev (Coplan et al., 2011; Gazelle & Shell, 2014). Det er derfor viktig at lærere utvikler en større forståelse for sjenanse (Kalutskaya et al., 2015). Lærere som er varme og empatiske, kan føre til at tilbaketrunkne barn føler seg mer sosialt kompetente og positive til seg selv i sosial interaksjon (Chang, 2003).

Coplan og Rudasill (2016) nevner også en rekke andre tiltak som læreren kan gjøre for at omgivelsene i skolen skal oppleves som mer forutsigbare og trygge. De hevder at utrygghet på en ny skole eller i klasserommiljøet ofte er knyttet til logistikk i omgivelsene, som hvor klasserommet er, hvor skal man sitte og med hvem etc. Dette kan enkelt løses ved at barnet får mulighet til å gjøre seg kjent med disse omgivelsene før skolestart. Imidlertid vil sjenerte barn sannsynligvis trenge mer eksponering enn andre jevnaldrende, og derfor bør skolen legge til rette for flere besøk på skolen etter behov. Læreren kan også formidle hvordan en normal skoledag vanligvis ser ut, og at reglene for akseptabel atferd er klare og konsistente. Sjenerte elever kan oppleve mer mestring i et klasserom der læreren er tydelig med å beskrive og minne om rutiner og atferdsforventninger. Et eksempel er når man kommer om morgenen, ”*hent bøker eller lytt til medelever når de snakker*”. Når barn vet hva de kan forvente i løpet

av dagen, vil de oppleve mindre engstelse i å komme på skolen og gjennom skoledagen (Coplan & Rudasill, 2016).

5.1.2 Språk og betydningen av aktiv deltakelse

En av de mest konsistente, observerbare og kliniske markørene hos sjenerte barn er at de ofte snakker mindre. Evans (2010) argumenterer for at en medvirkende faktor til den tilbakeholdne atferden kan skyldes svakheter i semantisk (ordforståelse/vokabular), syntaktisk (setningsoppbygning) og pragmatisk (sosial forståelse) språkbruk. Forskere antar at sjenerte elevers opplevde språkvansker kan knyttes til antagelsen om at språkutvikling krever aktiv deltakelse i sosiale situasjoner. Aktiv deltakelse vil bidra til å fremme en god utvikling av språk og kommunikasjonsferdigheter (Coplan & Rudasill, 2016).

Stewart og Rubin (1995) argumenterer for at mislykkede initiativ i sosiale situasjoner vil kunne redusere sannsynligheten for at de vil prøve på nytt. Dette kan også ses i sammenheng med figur 3 (p.34). Deres tolkning er at sjenerte barn kan ha vanskeligere for å kunne regulere følelser dersom de føler seg mislykket sosialt. Dette vil kunne komme i veien for en mer effektiv sosial problemløsning, inkludert språklig funksjon (Evans, 2010). Unngåelse av mange slike situasjoner kan derfor medføre at sjenerte elever mister mange erfaringer som er viktige for språkutviklingen (Coplan & Rudasill, 2016).

På den andre siden argumenterer Crozier (2001) for at språket sjenerte elever bruker ikke representerer deres egentlige evner ved at de kan være selvkritiske og forlegne i sosiale situasjoner. Evans (2010) ville undersøke årsakene til språklige vansker hos sjenerte elever og foretok en systematisk litteraturgjennomgang med 48 studier som vurderte språkprestasjoner til sjenerte elever. De overordnede resultatene indikerer at sjenanse viser en beskjeden, men negativ korrelasjon med språkprestasjoner. Resultatet samsvarer med temperamentsteori som indikerer at sjenerte barn kan miste læringsmuligheter, dersom de ikke får hjelp og støtte til å regulere sin frykt og engstelse og at dette kan påvirke flere domener (se kapittel 3).

Evans (2010) vektlegger at sjenerte elevers språkferdigheter kan være et resultat av færre interaksjoner med miljøet. Tidligere studier viser at et godt vokabular, pragmatiske språkferdigheter og verbal intelligens kan avdempe en dårlig tilpasning og ser ut til å kunne virke som en beskyttende faktor for sjenerte barn (Cheung & Elliott, 2017; Coplan & Armer,

2005; Coplan & Weeks, 2009; Crozier & Badawood, 2009). Sjenerte barn som hadde bedre språkferdigheter, var ikke lenger forbundet med en rekke negative utfall som blant annet ekskludering fra jevnaldrende (Coplan & Armer, 2005; Coplan & Weeks, 2009). Det kan tenkes at sjenerte barn med et mindre utviklet språk vil kunne utvikle økt grad av sjenanse. Disse barna får færre positive sosiale opplevelser og er noe som kan medføre en mer tilbaketrukket atferd og reduserte sosiale ferdigheter over tid (Evans, 2010).

Det er viktig å være oppmerksom på at denne forskningen står ovenfor store metodologiske vansker vedrørende om de observerte forskjellene skyldes kompetanse eller prestasjoner på språktester (Crozier, 2001). Prestasjoner og kompetanse er vanskelige å skille fra hverandre i testsituasjoner, som for eksempel om engstelsen sjenerte barn opplever i lag med ukjente forskere, eller om lekekamerater påvirker resultatet i testsituasjoner. Samtidig påpeker Evans (2010) at engstelse i disse situasjonene ikke kan være den eneste påvirkende faktoren. Dette mønsteret vil kunne ses i alle sjenerte elevers prestasjoner, inkludert nonverbale prøver på tvers av studier. Flere av studiene som Evans (2010) undersøkte, fant ingen forskjell på slike tester. Dette kan undergrave antagelsen om at svakere språkferdigheter er forårsaket av engstelse og prestasjoner alene.

Resultatene til den systematiske litteraturgjennomgangen til Evans (2010) støtter opp om antagelsen av at språklæring er en aktiv prosess. Siden sjenerte elevers svakheter i språkferdighetene ikke er så store, kan det tenkes at disse forskjellene kan utjevnes ved å underbygge sjenerte elevers evner til effektiv og fleksibel sosial problemløsning (se figur 3, p.37).

5.1.3 Akademiske ferdigheter

Det er ikke mange studier som har utforsket akademiske prestasjoner til sjenerte elever (O'Connor, Cappella, McCormick, & McClowry, 2014). Evans (2010) finner beskjedne negative korrelasjoner mellom sjenanse og akademiske prestasjoner på tvers av studier som indikerer at noen sjenerte elever kan gjøre det litt dårligere på skolen. Paulsen og Bru (2008) sitt studie fant at barn som var mindre sosialt aktive, fikk dårligere karakterer enn sine medelever i ulike fag. På den andre siden fant de ingen slike forskjeller i matematikk da dette er et typisk fag elevene arbeider mer selvstendig i. Imidlertid argumenterer Hughes og Coplan (2010) for at sammenhengen mellom sjenanse og akademiske prestasjoner ikke er godt nok forstått, og at man har behov for mer forskning.

Evans (2010) hevder at sjenerte barn ikke forstyrrer undervisningen og blir av lærere gjerne sett på som medgjørlige. De kan også være oppmerksomme på klasseromskrav, men dette er ofte mer overfladisk og med et motiv for ikke å bli vurdert dårlig av andre. Evans (2010) mener at læring i større grad handler om å ta sjanser ved å ta imot nye utfordringer og stille spørsmål, og det er noe sjenerte barn er mindre villige til.

I studien til Crozier og Perkins (2002) fant de at sjenerte elever snakket mindre i vurderingssituasjoner, til tross for at variasjoner i vokabular var statistisk kontrollert. Resultatet viste at den tilbaketrunkne atferden kan gjøre disse elevene mer «usynlige» i muntlige vurderingssituasjoner ved at de ikke gis tilstrekkelig mulighet til å vise hva de kan. I tilfeller der undervisningssituasjonen ikke er godt nok tilrettelagt for sjenerte og sosialt tilbaketrunkne elever kan man også argumentere for at klassen som helhet mister viktige læringsbidrag (Paulsen & Bru, 2016). Bru og Paulsen (2008) vektlegger at læreren må bevisstgjøres i betydningen av strukturelle forskjeller for hvordan undervisning blir planlagt, lært og evaluert for bedre å kunne imøtekomme tilbaketrunkne elevers behov i skolen. Dette betyr ikke at man må forkaste de nåværende metodene å undervise på, men at metodene må tilpasses slik at de kan oppleves som mindre truende. For eksempel ved å ha mindre og mer sikre sosiale grupper og at evalueringen skjer på en forutsigbar og trygg måte slik at den kan øke faglig og sosialt engasjement hos sjenerte elever. Ved å organisere klasserommet på måter som leder til mer deltakelse, vil det antageligvis kunne føre til at flere elever vil kunne oppleve klasserommet som mer trygt og inkluderende.

Årsakene til at noen sjenerte elever snakker mindre, kan være at de opplever en økt tendens til å være selvkritiske og forlegne i situasjoner hvor de blir sosialt vurdert av andre (Crozier, 2001). I skolen merkes engstelsen ofte i forbindelse med vurderingssituasjoner og forventninger til verbal deltakelse. Utsagnet fra Scott (2007) sine studier kan problematisere og vektlegge at sjenerte elever kan ha vansker med selvhevdelse i muntlige vurderingssituasjoner. *«I tend to think that other people will say something better, or they'll know more about things than I do»* (Scott, 2007, p. 62). Dette kan blant annet gjøre det vanskelig å rekke opp hånden eller delta aktivt i klasseromsaktiviteter. Engstelse kan også gjøre det vanskeligere å konsentrere seg om fag i klasserommet som igjen kan påvirke deres evne til å engasjere seg faglig og tilegne seg akademisk kunnskap (Coplan et al., 2011; Hughes & Coplan, 2010). En implikasjon for praksis kan muligens være at læreren er flink til å understreke at alle elevene kan bidra til at felleskapet, og til sammen får en mer nyansert forståelse.

En studie som undersøkte sammenhengen mellom sjenanse, faglig engasjement og akademiske prestasjoner viste at sjenanse korrelerte negativt med hvordan læreren vurderte deres prestasjoner i skolen (Hughes og Coplan, 2010). Forskerne ba lærere fylle ut et spørreskjema og fant at faglig engasjement var signifikant og negativt relatert til sjenanse, mens faglig engasjement var positivt relatert til prestasjoner og mestring på standardiserte prøver. Lærernes vurdering av eleven gjenspeilet ikke resultatet sjenerte elever fikk på standardiserte prøver. Dette kan indikere at sjenerte barn som deltar mindre i klasseromsaktiviteter, vil kunne vurderes som mindre intelligente til tross for at dette ikke er tilfellet. Disse persepsjonene kan også gjøre lærere mindre årvåkne til sjenerte elevers akademiske progresjon, noe som kan medføre at læreren igjen har mindre optimistiske forventninger til elevens akademiske prestasjoner og utbytte (Evans, 2010; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Praktiske implikasjoner for denne forskningen kan antyde viktigheten av balansegang mellom ulike vurderingsmåter, slik at elever får flere muligheter til å demonstrere sine ferdigheter, og at læreren er bevisst disse skjevhetene i sin persepsjon av elever.

Dagens klasseromspraksis og lærerforventninger er ofte ikke tilpasset sjenerte elevers væremåte. Den noe reserverte atferden forbundet med sjenanse kan føre til mindre engasjement i klasserommet, særlig i situasjoner som krever muntlig deltakelse (O'Connor et al., 2014). Forskning viser at tidlig skoleengasjement er predikativt for langvarig akademisk vekst hos barn (Ladd & Dinella, 2009). Sjenanse regnes som et relativt stabilt trekk på tvers av utviklingen (Rubin et al., 2009), mens faglig engasjement anses å være mer påvirkbar (Hughes & Coplan, 2010). Hughes og Coplan (2010) hevder at det kan være betydningsfullt å undersøke hvilke faktorer som kan øke sjenerte elevers faglige engasjement, siden studier indikerer at det er en positiv sammenheng mellom faglig engasjement og faglig utvikling. En temperamentsintervensjon har vist lovende resultater ved å øke sjenerte elevers faglige engasjement. Funnene indikerer at dette også påvirker akademiske prestasjoner (O'Connor et al., 2014). Dette vil diskuteres videre i neste kapittel.

Faglig engasjement ser også ut til å ha en sammenheng med elevens opplevelse av trygghet i klasserommet. Paulsen og Bru (2016) hevder at det er høye forventninger til sosialt initiativ og deltakelse i skolen. Evner til sosialt initiativ og deltakelse må opparbeides gradvis, slik at slike situasjoner ikke oppleves som overveldende for sjenerte elever. Dette innebærer en refleksjon og tilrettelegging av faglige læringsmetoder fra lærerens side. Bru og Paulsen (2008) hevder at de høye kravene til aktiv sosial deltakelse er en fordel for sosialt aktive og

utadvendte elever. Sosialt tilbaketrukkne elever kan bli passive ved høye krav om aktivitet og sosial deltakelse i skolesituasjonen, noe som fører til at de opplever mange situasjoner med lite mestringsmuligheter. Dette kan også forverre engstelsen (Coplan & Rudasill, 2016).

Imidlertid kan noen sjenerte barn bli flau og føle seg forlegne selv når de får ros i form av positiv evaluering/oppmerksomhet. Coplan og Rudasill (2016, p. 11) eksemplifiserer dette med at en lærer som roser en sjenert elev foran klassen, faktisk kan ende opp med å skremme eleven fra å snakke i klassen senere. For noen vil det kunne være mer motiverende at læreren diskret hvisker til eleven at det var godt besvart eller lignende.

I lys av temperamentsteori vil sjenerte barn kunne oppleve utfordringer dersom det er lite samsvar mellom elevens mestringsmuligheter og skolens forventninger og krav (poorness of fit, p.9). Arbeidsmetoder som får stille elever til å trekke seg tilbake, kan over tid medføre et svakere læringsutbytte, men også dårligere karakterer og/eller vurderinger enn deres evner tilsier. Arbeidsmetoder som brukes i klasserommet, må være tilstrekkelig tilpasset elevens mestring, ellers kan sjenerte elever bli overveldet og føle seg utilstrekkelige om dette skjer gjentatte ganger. Det kan dermed argumenteres for at noen av arbeidsmetodene i skolen bidrar til at noen elever får mindre læringsmuligheter. Å øke sjenerte elevers evner til å engasjere seg faglig ser ut til å være en beskyttelsesfaktor for sjenerte barns utvikling og tilpasning i skolen. Faglig engasjement kan økes dersom eleven opplever at arbeidsmetodene er tilstrekkelig tilpasset deres evner, og at de opplever trivsel og trygghet i klasserommet (McClowry, 2014).

5.1.4 Vennskap og sosiale relasjoner i klasserommet

Venner er ansett som å være en unik kilde til læring innenfor mange domener (Coplan & Rudasill, 2016). Sjenerte elever kan være i risiko for å falle utenfor det sosiale felleskapet, og derfor bør lærere alltid være ekstra oppmerksomme og støtte disse elevenes sosiale og emosjonelle utvikling slik at det ikke skjer (Paulsen & Bru, 2016). Utviklingen av kompetente sosiale ferdigheter skjer over tid og inkluderer atferd-, emosjonelle- og kognitive evner. I forhold til atferd kan dette blant annet handle om evne til å uttrykke seg og vise prososiale ferdigheter. Emosjonelle ferdigheter er viktige for å kunne regulere emosjoner på en hensiktsmessig måte, mens kognitive evner handler om å kunne sette seg inn i andres perspektiver. Hos barn som trekker seg tilbake sosialt og engster seg mye for slike situasjoner, kan dette føre til begrensede muligheter til å utvikle slike ferdigheter. Det betyr at

man mister mange muligheter til validering, intimitet og samhørighet som vennskap kan bidra til (Kingery et al., 2010).

Özdemir et al. (2017) sitt studie indikerer at vansker innenfor vennsksrelasjoner har betydning for trivselen sjenerte elever vil ha på skolen. Forskerne fant ingen signifikant sammenheng mellom sjenanse og mistriivsel dersom sjenerte elever var godt akseptert av sine klassekamerater. Özdemir et al (2017) sitt studie er et av mange som viser at aksept og popularitet blant jevnaldrende har stor betydning for sjenerte elevers trivsel og tilpasning på skolen. Imidlertid er det lite forskning på vennsksrelasjoner i skolekontekst. Gazelle og Shell (2014) argumenterer for at denne konteksten ofte er oversett til tross for at barn tilbringer mye tid på skolen. Stadig mer empirisk forskning indikerer at barn som blir beskrevet som tilbaketrukne og passive i samhandling med jevnaldrende, har større sannsynlighet for å bli mislikt av sine jevnaldrende, ikke bare forsømt og oversett (Rubin & Asendorpf, 2014). Hvorfor sjenerte og sosialt tilbaketrukne barn er i risiko for å bli mislikt av jevnaldrende er ikke godt adressert i forskningen. Man kan muligens se dette i sammenheng med negativ sjenanse, ved at disse barna kan skyve mennesker unna og vekke negative emosjoner hos andre (Poole & Schmidt, 2018). Samtidig er det god konsensus på tvers av teoretiske perspektiver om at vennskap og samhandling med andre har stor betydning for normal psykologisk tilpasning (Rubin et al., 2010).

Sjenerte barn unngår gjerne sosiale situasjoner. Stresset ved hyppig å bli utsatt for mislykkede sosiale interaksjoner kan føre til økt engstelse for å virke inkompetente i sin sosiale interaksjon, og en redsel for å bli behandlet dårlig eller avvist av jevnaldrende (Gazelle & Shell, 2014). Litteraturgjennomgangen til Kingery et al. (2010) viser at tilbaketrukne barn føler seg mindre populære blant jevnaldrende, og dette stemte overens med jevnaldrenes rapportering ved sosiometriske tester. Flaten (2015) legger til at sjenerte barn kan være svært selvkritiske slik at deres tanker ofte vendes innover mot seg selv. Andre barn og voksne kan tolke denne atferden som selvpoptatthet og at de ikke er interessert i andre. Signalene barna sender kan medføre at andre barn vil trekke seg vekk. Dette vil igjen kunne bekrefte de kognitive skjemaene til engstelige elever ytterligere, ”*om at andre ikke liker dem*”.

Sjenerte og sosialt tilbaketrukne barn har ofte et mindre nettverk (Kingery et al., 2010), men Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce og Burgess (2006) finner i sitt studie at sosialt tilbaketrukne barn har like stor sannsynlighet som andre jevnaldrende til å ha en nær

venn. På den andre siden fant Rubin et al. (2006) og Schneider og Tessier (2007) at sosialt tilbaketrukne elever hadde et mindre positivt utbytte av disse vennskapene enn andre jevnaldrende. Definisjonen ”*like barn leker best*” er ikke til sjenerte elevers favør ifølge forskerne. I studiene fant de at sosialt tilbaketrukne barns venner ofte hadde de samme karaktertrekkene. Rubin et al. (2006) argumenterte for at fordelene man ser ved gode vennskap, kan være svekket ved at vennene til sjenerte barn også er i risiko for tilbaketrekning, dårlig tilpasning og mobbing. Sjenerte barn kan muligens forsterke hverandres engstelse, gi mindre støtte og øke sosiale mestringsstrategier som ikke er hensiktsmessige. Svak kvalitet på relasjoner med jevnaldrende er i seg selv en signifikant risikofaktor for en rekke negative utfall i barndommen (Coplan et al., 2008)

Et annet studie så på en barnepopulasjon med 688 tredjeklassinger. De ble testet med sosiometriske tester og observert i friminuttene. Funnene viste at det var en forskjell blant sjenerte barn der de som var mottakelige til å svare på andres tilnærminger og gode til å samarbeide, hadde en fordel i forhold til om man ble akseptert i vennegjengen (Gazelle, 2008). Disse ferdighetene blir ofte kalt for prososiale ferdigheter, men Gazelle (2008) velger ikke å kalle det prososial atferd, men mer en «*behagelig person å være sammen med*». Hennes funn understreker at man ikke nødvendigvis må ta initiativ til sosiale situasjoner, men at det er viktig å være mottakelig for sosial input når man tilnærmes av andre. Funnet til Gazelle (2008) trenger mer empirisk støtte, men er interessant i diskusjonen om hvorfor noen opplever vansker med sosiale relasjoner, mens andre ikke gjør det. Funnene understreker også heterogenitet innad i sjenanse og kan minne om positiv og negativ sjenanse som gjør at noen barn kan være lettere å tilnærme av andre barn (Poole & Schmidt, 2018).

Det er en gjenganger i litteraturen som vektlegger at mindre praktisering i sosiale situasjoner vil kunne føre til dårligere språk, sosiale ferdigheter og akademiske prestasjoner. Samtidig viser funn at sjenerte barn vet hva som er adekvat sosial atferd, men at de kan ha vanskeligheter med å utføre atferden (Kingery et al., 2010). Coplan og Rudasill (2016) vektlegger derfor at disse barna kan ha vansker med å handle kompetent og hensiktsmessig i sosiale situasjoner på grunn av engstelse og/eller mangel på tillit til sine sosiale evner.

Funnene til Özedemir et al. (2017) viser hvor viktig det er å skape trygge rammer for sosial interaksjon, og eventuelt bruke intervensjonsprogrammer som tar sikte på å bedre relasjoner på en større arena som skolen. I tillegg viser Cornelius –White (2007) sin metaanalyse hvilken betydning en nær lærer-elev-relasjon kan ha. Læreres relasjonskompetanse kan ha

betydning for elevers opplevde trivsel og trygghet, som påvirker skoleresultater og sosial tilhørighet. Til sammen kan en større innsats rettet mot å forbedre relasjoner og inkludering muligens hjelpe sjenerte elever med å redusere, håndtere og mestre sosiale barrierer på skolen (Özdemir et al., 2017). I et retrospektivt utsagn kommer betydningen av venner og forebyggende arbeid godt frem.

I recall one instance in my third year of grade school and my teacher approached me after recess with the enquiry “have you no one to play with - I have noticed you standing by yourself at recess for several days now.” I recall replying and LYING -“yes I've friends.” The teacher was observant and I give her credit for this, however, I wish, oh how I wish, something had been done about my isolation at the tender age of 7 or 8. It has been a long, lonely road. (...) but I am so happy, so very, very happy, that help is in store for the self-isolated child (Rubin & Asendorpf, 2014, p. 4).

Sitatet ovenfor vektlegger at lærere og skolepersonell har en viktig oppgave i å følge med på elever som kan ha det vanskelig sosialt, og sette inn tiltak. Forebyggende tiltak er ofte ansett som det beste. Det forebygger at barnet blir utsatt for vanskelige situasjoner som kan være skadelige for selvfølelsen og videre tilpasning på skolen (Andersen, 2016). Barn kan ha ulike måter å signalisere at de trenger støtte fra voksne. Flaten (2015) mener at sjenerte barn som trekker seg tilbake og er mye alene, kan gi uttrykk for at de ikke vil ha venner og kan bortforklare sin tilbaketrukkethet ved å si at andre barn er teite eller dumme. Det er dermed viktig at de voksne rundt barna er sensitive slik at sjenerte barn slipper å oppleve vanskelige situasjoner som kunne vært unngått. I de tilfellene man vil vurdere om det er problematisk og negativ sjenanse, kan man også bruke Rubin (2010) sin uttalelse til å vurdere om barnet kan være delaktig i lek når det vil, og har gode evner til å regulere seg selv.

Læreren kan også aktivt tilrettelegge for at sjenerte elever blir inkludert i de situasjonene som er mer ustrukturerte, siden dette kan være ekstra vanskelig for disse barna. Paulsen og Bru (2016) foreslår et tiltak som de kaller for friminuttssvenn. Barna i klassen tildeles en venn de skal være sammen med i friminuttene gjennom en uke. Dette kan føre til at sjenerte barn blir mer kjent med andre i klassen sin og ikke bare forholder seg til dem han/hun kjenner. Studiet til Rubin et al. (2006) indikerte at det er viktig for sjenerte elever å utvikle relasjoner til flere elever. McClowry (2014) vektlegger at dersom læreren er mer bevisst elevenes ulike karakteristikk, vil de i større grad kunne støtte sosial utvikling hos elevene. Det kan det være en fordel å plassere de tilbaketrukne elevene med jevnaldrende som er empatiske. Dette

kan være effektivt i forhold til å opparbeide støtte fra jevnaldrende og svekke kognitive skjemaer som ikke er hensiktsmessige (McClowry, 2014).

5.2 Oppsummering og veien videre

Barn som er sjenerte, ser ut til å ha økt risiko for tilpasningsvansker allerede ved skolestart. Forskning viser at den økte risikoen kan være begrunnet i økte sosiale krav i skolemiljøet som kan være spesielt stressende for denne elevgruppen (Coplan & Rudasill, 2016). Paulsen og Bru (2016) hevder at sosialt tilbaketrukne elever oftere er observatører enn deltakere i nye eller uforutsigbare situasjoner. Oppover i klassene deltar de sjelden i klasseromsdiskusjoner på grunn av frykt og redsel for å bli vurdert negativt av andre. Dersom de svarer på spørsmål i klasserommet, er ytringene ofte korte og lite utfyllende. Arbeau et al. (2010) og Fallmyr (2017) legger vekt på at læreren må utvikle en større forståelse for sjenerte elevers indre følelsesliv. Når læreren kun vektlegger elevens atferd, kan det medføre at læreren mister viktige nyanser i forhold til hvordan han/hun forstår og opplever elevene sine.

Sjenerte barn kan ha vansker med å uttrykke seg verbalt i ukjente eller større sosiale situasjoner, ha øyekontakt eller rekke opp hånden i klasserommet. Dette kan føre til at eleven viser mindre faglig engasjement i klasserommet, noe som er forbundet med dårligere utbytte og lavere karakterer (O'Connor et al., 2014). Studiet til Hughes og Coplan (2010) indikerer at sjenerte elevers akademiske prestasjoner og ferdigheter blir vurdert som svakere av lærerne enn det resultatet ved standardiserte prøver indikerer. Det kan være vanskelig for sjenerte elever å engasjere seg muntlig i klasserommet. Det demonstrerer at disse elevene kan ha vansker med å få vist sine evner siden muntlig faglig engasjement er favorisert av læreren (Kalutskaya et al., 2015). På den andre siden kan sjenerte elevers engstelse for sosiale situasjoner gå utover konsentrasjonsevnen og elevers faglige utvikling. I tillegg kan sosial tilbaketrekning og sjenanse medføre at de interagerer mindre med jevnaldrende. Dette kan ha kumulative effekter for deres språk, faglige engasjement og sosiale ferdigheter (Evans, 2010).

Özdemir et al. (2017) sitt studie demonstrerer at vennskap spiller stor rolle for sjenerte elevers trivsel og tilpasning i skolen, og at man bør arbeide med å etablere et miljø som fremmer inkludering, trygghet og samarbeid. I fortsettelsen vil oppgaven forsøke å belyse hvordan læreren kan støtte sjenerte elever til å øke sitt faglige engasjement i et læringsmiljø som vektlegger forståelse og empati for individuelle forskjeller.

6 Et godt læringsmiljø

Ved siden av hjemmet er skolen en stor del av et barns hverdag. Klasserommet er en sosial kontekst og som ifølge tidligere beskrivelse i oppgaven kan introdusere en god del utfordringer for sjenerte elever (Coplan & Rudasill, 2016). Forskningsfeltet slik det er representert gjennom oppgaven, har fokusert på å identifisere risiko- og beskyttelsesfaktorer som er relatert til akademiske, emosjonelle og sosiale ferdigheter, slik at man i større grad kan arbeide forebyggende. Forebygging er viktig ettersom elever bygger videre på ferdigheter som de allerede har, og mister man mange læringsmuligheter kan det være vanskelig å ta igjen de andre elevene (Heckman, 2006).

Forebygging handler om flere ting, som blant annet å sikre at barn kan utvikle seg i tråd med sitt potensial. Forebyggende arbeid kan fungere som en beskyttelse mot risikofaktorer (se kapittel 5). Det kan sikre at barn kan komme i kontakt med og bearbeide følelser slik at de ikke behøver å bruke krefter på engstelse. Det kan gå utover deres utvikling og læring på sikt (Killén, 2007). Det kan derfor synes viktig å gi lærere verktøy for å kunne håndtere situasjoner som i utgangspunktet kan oppleves utfordrende for sjenerte elever (McClowry, 2014). Imidlertid hevder Killén (2007) at det er en manglende prioritering av forebyggende arbeid i den norske skolen, til tross for at dette preger lovgivning og samfunnets holdninger.

Vi vet at relasjoner og emosjonelle prosesser påvirker hva barn lærer, og derfor er det viktig at skolen også adresserer disse behovene (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). En metaanalyse som vurderte effekten av 213 sosiale og emosjonelle læringsprogram, fant at disse kunne øke elevenes sosiale og emosjonelle evner og samtidig forbedre akademiske ferdigheter (Durlak et al., 2011). I dette kapittelet vil jeg vektlegge «Innsikt» (INSIGHTS) som er et sosialt og emosjonelt læringsprogram. «Innsikt» er et av få intervensjonsprogrammer med dokumentert effekt i forhold til å tilpasse læringsmiljøet etter sjenerte elevers behov i klasserommet (Kalutskaya et al., 2015).

6.1 Innsikt – et sosialt og emosjonelt læringsprogram

Det er per i dag få studier som har sett på intervensjoner som kan være virksomme i å støtte sjenerte elevers akademiske, emosjonelle og sosiale utvikling, samtidig som forskning viser at intervensjoner som er utviklet for å møte sjenerte elevers behov, kan ha stor betydning for

deres opplevde trivsel og læring (Kalutskaya et al., 2015). Sosial og emosjonell læring (SEL) fokuserer på å fremme mellommenneskelige relasjoner. Dette handler blant annet om å utvikle evner til empati og kompetanse til å initiere og opprettholde gjensidige relasjoner, sosial problemløsning og selvsikkerhet (Andersen, 2016). Av slike relasjonsstøttende programmer er «Innsikt» et lovende SEL program (McClowry, 2014).

Det grunnleggende prinsippet i «Innsikt» er en tro på at alle barn fortjener å føle seg gode nok og bli forstått ut fra sine behov. Denne forståelsen bidrar til å øke «*goodness of fit*» mellom skolen og barnet (McClowry, 2014). «Innsikt» kan implementeres på et universelt nivå i skolen og baserer seg på større prinsipper innenfor temperamentsforskningen. Andersen (2016) hevder at universelle tiltak er stadig mer aktuelt å gjennomføre i skolen og er viktig for å støtte utviklingen av et godt psykososialt miljø.

«Innsikt» gir et rammeverk for å kunne anerkjenne, forstå og støtte individuelle forskjeller i temperament hos barn og ved dette styrke mellommenneskelige relasjoner (McClowry, 2014). Programmet har flere deler. Den første delen handler om å gjenkjenne, redefinere og respondere, der lærere og foresatte støttes til å *gjenkjenne* unike kvaliteter som barn besitter som et uttrykk for deres temperament. Utviklerne av programmet viser at det kan ha stor betydning å forstå atferden som noe mer enn at barnet intensjonelt velger å oppføre seg avvisende eller dårlig. Læreren og foresatte oppfordres til å justere sine persepsjoner og oppfatninger av elevene til noe positivt, med en forståelse for at ulike temperamentstrekk har både styrker og potensielle utfordringer. Ved å *redefinere* sin oppfatning og anerkjenne barnets styrker og utfordringer kan lærere *respondere* på en mer hensiktsmessig og utviklingsfremmende måte (McClowry & Collins, 2012). Ifølge forskningen som har blitt gjort rede for tidligere, vil det være av stor betydning for forventninger, vurderinger, elevenes selvbilde og relasjoner i klassen at læreren forstår og er positiv til elevene sine (se kapittel 5).

Greene (2011) kommer med et viktig poeng i forhold til å gjenkjenne, redefinere og respondere til barn. Han viser til at ingen barn ønsker å gjøre det dårlig, men at barn gjør det beste ut ifra de forutsetningene de har, og kan trenge støtte til å utvikle ferdigheter de strever med. Bak enhver utfordrende atferd ligger et uløst problem og/eller en mangelfull ferdighet. Mangelfulle ferdigheter er forklaringen på hvorfor barnet har en viss type atferd, som for eksempel reguleringsvansker i nye eller utfordrende sosiale situasjoner (se kapittel 3). Et uløst problem refererer til hvem, hva, hvor og når dette problemet oppstår (Greene, 2011). Dette betyr at det kan være viktig for læreren å stoppe opp for å analysere situasjoner og når

barnet viser en atferd som ikke er hensiktsmessig. Samtidig fokuserer læreren på egnede strategier som kan gjøre de «gjenkjente» situasjonene bedre, slik at barnet lettere kan oppleve mestring.

Det har tidligere blitt vist at barns selvregulering har betydning for sjenerte elevers evne til å regulere høy grad av reaktivitet og negativ affekt (se kapittel 3). Den andre delen av «Innsikt» sine strategier går ut på å støtte elevenes evne til selvregulering og utvide elevenes atferd og oppmerksomhetsrepertoar i situasjoner som oppleves som utfordrende (O'Connor et al., 2014). I denne delen av programmet blir læreren gjort oppmerksom på at enkelte situasjoner kan være overveldende for den enkelte eleven, og at eksponering i disse situasjonene kan ende opp med at barnet vil øke engstelsen sin (Flaten, 2015). På den andre siden er det viktig å utfordre engstelsen til disse barna, slik at de kan lære strategier for å takle lignende situasjoner på en mer fleksibel måte senere. Flaten (2015) hevder i likhet med McClowery (2014) at det er en viktig balansegang mellom trygghet og utfordringer som vil føre til at eleven vil kunne utvikle sine selvreguleringsferdigheter. Når en situasjon er utfordrende, men håndterlig med litt støtte fra læreren eller andre, vil man forsiktig kunne støtte eleven med å ekspandere sitt repertoar. På sikt vil det bidra til at barnet utvikler en mer fleksibel evne til å regulere emosjoner, oppmerksomhet og blir trygg på en mer prososial atferd som får betydning for sosiale situasjoner og faglig engasjement i skolen.

«Innsikt» gir læreren et kunnskapsgrunnlag som kan brukes i undervisningen. Dette blir demonstrert gjennom fire dukker som skal representerer typiske temperamentstypologier. Dukkene lærer barna at noen situasjoner som oppleves som lette for enkelte, kan være mer utfordrende for andre, men at alle temperamentsvariantene har både styrker og utfordringer. I utfordrende situasjoner lærer barna at det er greit å stoppe opp for å tenke og planlegge situasjoner. Dette kan bidra til å løse deres dilemma på en mer gjennomtenkt måte (McClowry, 2014). Programmet har til hensikt å øke alle deltakernes evne til empati for individuelle forskjeller og evne til effektiv problemløsning, noe som også vektlegges i andre sosiale læringsprogram (Andersen, 2016; McClowry, 2014).

6.1.1 «Innsikt» og akademiske prestasjoner hos elever som er sjenerte

O'Connor et al., (2014) undersøkte effekten «Innsikt» kunne ha i å støtte akademisk utvikling hos barn som var sjenerte. Forskerne ønsket å undersøke om temperamentsintervensjonen ville kunne forbedre evner til kritisk tenkning, matte- og språklige ferdigheter. Samtidig ville

de undersøke om det faglige engasjementet til sjenerte elever (i klasserommet) ville øke i løpet av intervensjonen. Intervensjonen har tidligere vist gode resultater i å redusere forstyrrende atferd hjemme og i skolen hos barn med eksternalisert atferd (O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris, & McClowry, 2012).

Studiet til O'Connor et al. (2014) var et randomisert kontrollstudie der 22 skoler med 345 barn og 122 lærere deltok. 11 av disse skolene ble tilfeldig tildelt «Innsikt» programmet, mens kontrollgruppen fikk delta i et leseprogram. Barna som deltok ble innlemmet i studiet i barnehagen ($M=5.38$ år, $SD= 0.61$ år). Intervensjonen foregikk over 10 uker og integrerte teori, forskning og kliniske strategier som kan støtte akademisk og sosial læring i lys av temperamentsforskningen.

Det ble kontrollert for forskjeller mellom kontrollgruppen og eksperimentgruppen, og det ble ikke funnet en statistisk signifikant forskjell. Etter intervensjonen viste studiet at matteferdigheter og kritisk tenkning hos sjenerte barn var signifikant forbedret. Sjenerte barn som fikk intervensjonen, viste stabile matteferdigheter i overgangen fra barnehagen til barneskolen, dette i kontrast til kontrollgruppen som viste en nedgang. Sjenerte barn som deltok i intervensjonen, økte også sine ferdigheter i kritisk tenkning i overgangen til barneskolen. Mens kontrollgruppen viste en nedgang også i dette domenet (O'Connor et al., 2014). Forskerne fant ingen signifikant forskjell mellom gruppene språklig. Imidlertid kan dette skyldes at kontrollgruppen ble tilbudt et leseprogram som de kan ha hatt utbytte av.

I likhet med studiet til Hughes og Coplan (2010) ville forskerne undersøke om faglig engasjement kunne ha påvirket lærernes persepsjon i utviklingen av disse ferdighetene. De foretok en regresjonsanalyse der de inkluderte faglig engasjement som en uavhengig variabel. Da de gjorde dette ble beta koeffisienten for samspillet mellom sjenanse, intervensjon og tid redusert i begge modellene. Dette funnet kan antyde at forskjellen i kritisk tenkning og matte delvis kan forklares ut fra økt deltakelse i klassen hos elever som er sjenerte (O'Connor et al., 2014).

I studiet til Hughes og Coplan (2010) så man at læreres persepsjoner ikke alltid er i samsvar med elevenes faktiske evner som demonstrert ved standardiserte prøver. Selv om funnene indikerte en økning i kritisk tenkning og matematikk kan lærerne ha blitt påvirket av å se elevene sine i et annet lys, og også i forhold til at de tror intervensjonen fungerer. Dette kan derfor indikere at lærerens endrede persepsjoner og tilnærming førte til et høyere nivå av

faglig engasjement hos elevgruppen. En større forståelse for elevgruppen kan også føre til bedre lærer-elev-relasjon, som ofte ses i sammenheng med faglig engasjement og prestasjoner. Det hadde vært interessant å måle om lærer-elev-relasjonen ble bedre i løpet av «Innsikt»-intervensjonen, også fra elevenes perspektiv.

Funnene gjort i Roorda et al. (2011) sin metaanalyse kan ses i sammenheng med funnene gjort i «Innsikt». Forskerne fant at en god lærer-elev-relasjon hadde større påvirkning på faglig engasjement enn prestasjoner. Roorda et al. (2011) hevdet at elevenes økte faglige engasjement kunne ha påvirket prestasjonene alene. Siden «Innsikt» også økte barns faglige engasjement (se p.51), kan det tenkes at elevene følte seg mer forstått og trygge, og med dette som et grunnlag utviklet en nærere relasjon til sin lærer og klassen. Dette kan dermed ha hatt betydning for trivsel og trygghet som kan være læringsfremmende ved at sjenerte elever opplever mindre engstelse.

Generaliserbarheten av disse funnene er også noe begrenset siden funnene baserer seg på barn som kommer fra lav-inntektsfamilier. Vi vet dermed lite om hvordan resultatene hadde vært dersom de hadde hatt en annen sosio-demografisk bakgrunn, som for eksempel i Norge (Bryman, 2016; O'Connor et al., 2014). Samtidig er det et sterkt forskningsdesign ved at de bruker randomisert design for å vurdere effekten av intervensjonsprogrammet, noe som gjør at studiet i større grad kan tolkes kausalt (Cook, 2007; Kalutskaya et al., 2015). Dette gir dermed økt indikasjon på at temperamentsbaserte intervensjonsprogrammer kan bedre sjenerte elevers prestasjoner og faglig engasjement ved å forbedre læringsmiljøet i form av forståelse og støtte til individuelle utfordringer og styrker.

Studiet til O'Connor et al. (2014) har også begrensninger som kan gi føringer til videre forskning. Selv om funnene vektlegger intervensjon i overgang fra barnehagen til skolen, bør fremtidig forskning også følge barn gjennom barneskolen (McClowry & Collins, 2012). Studiet brukte observasjon i klasserommet, foreldrerapportering til å vurdere temperament og lærerrapporter for å vurdere utvikling av akademiske ferdigheter. I fremtiden vil det være viktig å inkludere flere mål, og spesielt standardiserte mål av sjenerte elevers akademiske ferdigheter. Vi kan dermed ikke vite med sikkerhet om barna faktisk økte sine matematikkferdigheter og evne til kritisk tenkning i forhold til kontrollgruppen. På den andre siden økte sjenerte elever sitt faglige engasjement, som i andre studier har vist å kunne predikere akademiske prestasjoner (Ladd & Dinella, 2009; Roorda et al., 2011).

O'Connor et al. (2014) mener selv at denne temperamentsintervensjonen kan bidra til å øke «*goodness of fit*» i forhold til barns ulike disposisjoner i klasserommet. Dette er i tråd med hva andre temperamentforskere tenker om temperamentets innvirkning på individet og omgivelsene. «Innsikt» kan videre ha bidratt til en større forståelse av hva som er underliggende atferd, ved at de gjennom intervensjonen i større grad kan forstå, sette pris på de individuelle variasjonene og gjenkjenne det enkelte barns særegne temperamentsstil. Dette kan føre til at læreren i større grad vil kunne tilpasse undervisningen og krav, slik at elevene i større grad får oppleve mestringsmuligheter. «Innsikt» kan også ha ført til at sjenerte elever følte seg mer akseptert og støttet av jevnaldrende, og ga klassen som helhet økt evne til empati. Samtidig kan det være en kombinasjon av at elevenes miljø ble mer responsivt, som muligens kan ha følt til å trygge og redusere engstelse på skolen. Dette kan gjøre det lettere for disse barna å være seg selv og få aksept for den de er. Sammenlagt kan dette resultere i trygghet, mer deltakelse og mer læring (O'Connor et al., 2014).

Effektfulle sosiale og emosjonelle læringsprogram som «Innsikt» understreker betydningen av at skolen bør fokusere på mer enn å lære akademisk stoff. Læringseffekten kan økes innenfor et læringsmiljø som både støtter sosial, emosjonell og akademisk læring (O'Connor et al., 2014; O'Connor et al., 2012).

6.2 Sammenhengen mellom «Innsikt» og selvregulering

I «Innsikt» ble det lagt vekt på å utvikle elevens evner til selvregulering siden elevens emosjonelle tilstand har stor betydning for elevens motivasjon for skolearbeidet. Elevens emosjonelle tilstand kan påvirke alt fra forventninger til mestring og mål eleven setter for seg selv. Selvregulering har også betydning for elevens sosiale kompetanse ved at eleven kan regulere emosjonelle reaksjoner og vurdere ulike sosiale problemløsningsstrategier (McClowry, 2014). Kapittel 3 i oppgaven gir en dypere gjennomgang av selvregulering i forhold til temperamentsstilen til sjenerte elever. Innenfor temperamentsforskningen blir ofte innsatskrevende kontroll brukt som forklaring på individuelle forskjeller i selvreguleringen til sjenerte barn (McGrath et al., 2016).

Longitudinelle studier viser at barn utvikler et stadig større atferdsmessig, kognitivt og følelsesmessig repertoar i løpet av oppveksten (Eisenberg et al., 2013). Mange av disse studiene finner betydningsfulle individuelle forskjeller i utviklingsforløpet til sjenerte barn.

Dette indikerer at temperamentsuttrykket kan endres på ulike måter, og at miljøet både kan støtte eller begrense en positiv utvikling (Fox et al., 2005).

Sjenerte barns håndtering av atferdshemning ses i sammenheng med deres evne til innsatskrevende kontroll som utvikles gradvis, både bevisst og ubevisst (se kapittel 3). Evne til innsatskrevende kontroll kan på denne måten fungere som støtte til å kontrollere atferdshemning på en mer hensiktsmessig måte (Rothbart & Derryberry, 1981). Utviklingen av innsatskrevende kontroll henger sammen med individuelle forutsetninger, hjernens modning og støtten fra miljøet. Barnet vil i begynnelsen være avhengig av andre for å klare å regulere behov, men etter hvert vil disse mekanismene internaliseres, og barnet vil i større grad ha opparbeidet evne til å regulere seg selv (McGrath et al., 2016).

På den annen side kan reaktivitet og underliggende selvreguleringsprosesser være potensielle konkurrerende responsveier. Sjenerte elevers engstelige og fryktbaserte reaktivitet kan ta mye plass slik at mer modne selvreguleringsprosesser ikke blir tilstrekkelig utviklet (Henderson et al., 2015). Dette kan muligens ses i sammenheng med positiv og negativ sjenanse, der barnet kan ha ulik støtte fra miljøet, men også respondere forskjellig på miljøets tilnærminger, noe som fører til ulik tilpasning og utvikling (kan ses i sammenheng med figur 3, p. 37) (Poole & Schmidt, 2018). Interaksjonene mellom reaktivitet og innsatskrevende kontroll kan være viktige å forstå siden det kan føre til en tilnærming- eller unngåelsesatferd hos denne elevgruppen, der noen vil utvikle unngåelsesstrategier som ikke vil være hensiktsmessige over tid (Henderson et al., 2015).

Henderson et al., (2015) argumenterer for at barn med stabil og høy grad av atferdshemning kan tendere til å trekke seg unna situasjoner som respons til dere følsomme aktiveringssystem. Denne automatiske stilen for informasjonsprosessering av sosial stimuli kan for noen barn fortsette å utvikle seg til overgeneraliserte reaksjoner og skjevheter i deres kognitive og emosjonelle prosessering siden evnene til effektiv selvregulering ikke har fått utviklet seg tilstrekkelig. De individuelle forskjellene i hvordan barn håndterer sin sjenanse vil utgjøre en forskjell for både sosiale og emosjonelle utfall (se kapittel 3) (McGrath et al., 2016). Gjennom SEL programmet «Innsikt» får læreren støtte til å reflektere over om barnet har fått den nødvendige hjelpen og støtten til adekvat regulering av emosjoner, atferd og oppmerksomhet i klasserommet (Henderson et al., 2015).

Oppsummert kan temperamentsteori forklare hvorfor noen elever er forskjellige og kan ha utfordringer med effektiv selvregulering. Derfor vil det presenteres temperamentsbaserte strategier som blir brukt i temperamentsintervensjonen «Innsikt» for å støtte elevenes evne til selvregulering. Ved at læreren tar hensyn til barnets reaktivitet og evne til innsatskrevende kontroll vil man kunne tilrettelegge for gode situasjoner som er tilpasset evnene til sjenerte elever. McClowry (2014) hevder at det ikke er vanskelig for lærere å identifisere elever som har god evne til selvregulering. Disse elevene er motivert for å lære når de ankommer skolen. De kan konsentrere seg og holde oppmerksomheten over tid, kommer godt overens med lærere og medelever og takler nye utfordringer godt. Barn som har svakere evner til selvregulering vil kunne oppleve utfordringer med å rette oppmerksomheten mot oppgaver eller medelever ved at tanker er rettet mer innover mot dem selv. Eksponeringsteknikker som er tilpasset elevens mestringsnivå, kan redusere sosialt stress hos sjenerte elever. Det kan gjøres ved å tilpasse de sosiale situasjonene gradvis, og på denne måten gi sjenerte elever utfordringer som de samtidig vil ha mulighet til å mestre (Kalutskaya et al., 2015).

6.2.1 Lærerstrategier som kan øke selvregulering

Slik litteraturgjennomgangen i oppgaven viser, er det av stor pedagogisk betydning at miljøet støtter barnets utvikling av selvregulering. Den utvidede betydningen av «*goodness of fit*» viser at miljøet kan gjøre mer enn å tilpasse seg barnets behov ved at voksne eller andre mer kompetente aktivt trer inn og styrker barns kognitive evne til selvregulering (Shiner et al., 2012). Det vil alltid være situasjoner på skolen som kan være en utfordring for sjenerte elevers temperamentsdisposisjon. Dette kan blant annet være dersom elevene må ha vikar en dag fordi læreren er syk. Selv om dette kan være utfordrende og skape uro, vil mestring av krevende situasjoner i samarbeid med en sensitiv voksen potensielt øke elevens evne til selvregulering. Barn som er sjenerte og sosialt tilbaketrukkne, vil naturlig nok forsøke å unngå enkelte sosiale situasjoner på grunn av deres følsomme reguleringsystem og feilaktige persepsjoner av egne evner og sosiale kompetanse. For eksempel kan gruppearbeid med flere jevnaldrende være utfordrende for sjenerte barn. Her må eleven bruke innsatskrevende kontroll for å unngå å trekke seg tilbake. Samtidig kan læreren også støtte eleven i temperamentskrevende situasjoner (McClowry, 2014).

«Innsikt» gir læreren verktøy for å vurdere risikofaktorer i sosialt krevende situasjoner samt støtte eleven i en potensielt vanskelig situasjon. I enkelte tilfeller kan situasjonen eleven befinner seg i, være for krevende. Da må læreren vurdere å fjerne eleven fra situasjonen for

så å prøve noe som ikke er like utfordrende. For eksempel kan den sjenerte eleven bli mindre delaktig dersom læreren plasserer eleven inn i en stor gruppe uten at dette er øvd på. Dersom læreren vurderer at situasjonen er håndterlig med litt hjelp, fordrer «Innsikt»-programmet læreren til å bruke stillasbygging og ekspandering. Disse strategiene virker interaktivt og støtter opp under antagelsen om at læring er en sosial prosess. Dette synet stammer fra Vygotsky (1978) som mente at læring skjer i barnets nærmeste utviklingssone. Der kan barnet lære mer med hjelp og støtte fra signifikante andre, og barnet kan etter hvert internalisere disse ferdighetene og vil kunne bli mer selvstendig. Dette stemmer godt overens med forskningen som er gjort på selvregulering og barnets utvikling av innsatskrevende kontroll (McGrath et al., 2016).

Ved *stillasbygging* anerkjenner læreren at situasjonen kan være vanskelig for eleven og gir støtte (stillas) ved å følge med, eller eventuelt ha gjennomgått situasjonen trinn for trinn i forkant (McClowry, 2014). McClowry (2014) hevder at stillasbygging ofte knyttes til kognisjon, men at dette også kan brukes i forhold til å støtte en god sosial og emosjonell utvikling. *Ekspanderingsstrategier* inkluderer å hjelpe barnet med å tenke på flere muligheter og strategier for å løse en situasjon, som for eksempel ved å se og øve på å håndtere større arrangementer som felles avslutning for klassen. Ekspanderingsstrategier som brukt i «Innsikt», kan minne om eksponeringsteknikker som brukes for å redusere engstelse hos barn med angstlidelser (Kalutskaya et al., 2015). Her øves det på ulike begivenheter eller forventninger, og det gis støtte og anerkjennelse for barnas innsats mot mestring. Dette kan på sikt føre til at eleven opparbeider seg nye strategier og får et repertoar for å takle utfordrende situasjoner og utvikler sine evner til en mer fleksibel og hensiktsmessig selvregulering (McClowry, 2014).

Flaten (2015) hevder man gjør sjenerte barn en bjørnetjeneste ved å la de slippe unna situasjoner som de synes er vanskelige. «Innsikt» viser at det er viktig å vurdere barnets evner og kapasitet til å takle de enkelte utfordringene. Ekspandering vil ikke være en god opplevelse dersom det ikke er fornuftig tilpasset barnets utviklingssone eller ikke har noen elementer av trygghet i seg. Da vil temperamentsreaktiviteten forbli den samme eller bli forsterket og eleven kan bli enda mer ufleksibel i neste sosiale møtepunkt. Samtidig argumenterer McClowry (2014) for at læreren ikke bør forvente radikale forandringer hos eleven, men heller tenke langsiktig ved å ta et skritt av gangen.

En direkte strategi i «Innsikt» er å snakke med eleven om deres temperamentsstil som fører til at ulike situasjoner kan oppleves som krevende. Her er det viktig at læreren er sensitiv, viser forståelse og forklarer at alle elever synes noen situasjoner er vanskelige. Elementene i «Innsikt» kan bidra til at eleven føler seg sett ved at problemene blir anerkjent, og at eleven lærer seg å stoppe opp for å vurdere situasjoner som oppleves vanskelige. Samtidig kan læreren oppfordre elevene til av og til å skyve på grensene sine for å utvikle seg og lære nye ting (McClowry, 2014). Et eksempel på slike utsagn kan være at det er viktig å ta kontakt med andre iblant selv om det i øyeblikket kan være lettere å la være. I «Innsikt» formidles det at man kan skifte oppmerksomheten og fokusere på et godt minne når ting blir for vanskelig, slik at man ikke setter seg fast.

En annen strategi er å etablere samarbeidskontrakter mellom elevene og lærer som adresserer individuelle behov i forhold til uregulert atferd. Dette er en av nøkkelstrategiene i «Innsikt-intervensjonen». Først må læreren identifisere et spesifikt atferdsmønster hos eleven som læreren ser kommer i veien for en god utvikling på skolen. Læreren analyserer komponentene i atferden for så å finne et hensiktsmessig mål for kontrakten. Når læreren har identifisert atferdsmønster og mål, er det viktig å formidle dette på en positiv og motiverende måte til eleven. «Innsikt» påpeker effekten av å anerkjenne elevens utfordringer, fortelle om den observerte atferden og vise til muligheter for å gjøre konkrete endringer mot et større mål (ny læring). Dette kan for eksempel være at eleven skal øve seg på å være aktivt deltakende i gruppearbeidet. Deretter er det viktig å forsikre eleven om at man som lærer kan hjelpe til med å utvikle bedre sosiale ferdigheter (eller det som passer målet), og at man må gjøre dette ved å ta et steg om gangen (McClowry, 2014). Utvikling av gode sosiale ferdigheter krever at eleven får mange muligheter til å øve seg (Evans, 2010). Trygghet er en viktig faktor for å takle utfordringer, og det kan være et godt valg å la eleven få velge en elev å øve seg sammen med, en elev som kan være støttende inn i et gruppearbeid. I «Innsikt» vektlegges det at læreren velger elever som er empatiske og tålmodige i samarbeidssituasjoner, slik at det blir en god opplevelse for den sjenerte eleven (McClowry, 2014).

I samarbeidskontraktene er det viktig at elev og lærer er enige om målet og har avklart hvem som har ansvaret for ulike deler i prosessen, der den sjenerte eleven skal være mer deltagende. Til slutt kan man bli enig om en belønning (forsterkning) som enten kan være daglig eller ukentlig for å styrke elevens engasjement og motivasjon til å endre på sin atferd. Belønningen kan for eksempel være klistremerke, privilegium eller lignende. Det er viktig å anerkjenne eleven når målet er møtt, og denne forsterkningen vil være en måte å anerkjenne

elevens bidrag til utvikling og bør derfor ikke være en stor ting. Om det er en for stor forsterkning, kan det ende med at forsterkningen blir viktigere enn oppgaven. Om ikke eleven mestrer oppgaven, kan man si at de kan forsøke igjen neste dag. Det er viktig at kontrakten mellom læreren og eleven er aktiv, og at læreren stadig anerkjenner elevens progresjon. Denne typen samarbeidskontrakt er laget for å gi eleven et lite dytt til mer selvstendig og sosial atferd, men læreren skal ikke forvente radikale forandringer (McClowry, 2014).

6.3 Oppsummering

Dette kapitlet har gjort rede for «Innsikt» som et tiltak for å gjøre sjenerte barn mer trygge og delaktige i sitt læringsmiljø. «Innsikt» har mange gode komponenter som er underbygget av temperamentsteori, samt demonstrert effekt i studier. Dette studiet indikerer at elevers akademiske ferdigheter og faglig engasjement kan økes ved å fokusere på å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter hos elevene. Samtidig er det ikke programmet i seg selv som er det viktigste for elevers utvikling, men det er innsatsen læreren legger i arbeidet med å forstå og støtte disse elevenes sosiale-, men også faglige utvikling. Forskning indikerer at lærer-elevrelasjonen er sentral for en god tilpasning og er muligens ekstra betydningsfull for elevgrupper som er sårbare. Evnen til å utvikle effektive sosiale problemløsningsstrategier ser ut til å være viktig for denne elevgruppen. Læreren kan støtte sjenerte elever slik at de får gode opplevelser av seg selv og sine sosiale og akademiske evner. Læreren og empatiske elever kan også utfordre skjemaer sjenerte elever har, og eventuelt erstatte disse med mer sunne tolkninger. Andre generelle tiltak (se kapittel 5) er å tilrettelegge for gode rutiner og struktur i klasserommet, men også være bevisst de ustrukturerte sosiale situasjonene som kanskje kan være ekstra utfordrende for engstelige og sjenerte elever.

7 Oppsummering og konklusjon

Dette kapittelet vil nå vende tilbake til oppgavens problemstilling ved å samle trådene som har blitt presentert i oppgaven. Jeg har gjennomført en litteraturoppgjennomgang for å undersøke sjenanse og sosial tilbaketrukkethet og har sett på hvordan man kan tilrettelegge for denne elevgruppen i skolen i lys av temperamentsteori. Oppgaven har gitt et innblikk i kunnskapsfeltet knyttet til sjenanse og vist kompleksiteten i begrepet. Sjenanse som begrep kan ikke beskrive enkeltelevers atferd eller årsaker til deres atferd, da begrepet rommer svært mange atferds-, emosjonelle- og sosiale faktorer. Coplan og Rudasill (2016) vektlegger at sjenanse ikke er noe man skal kurere eller forsøke å fjerne, men at det er et temperamentstrekk som er en del av barnet. Samtidig skal ikke sjenansen få lov til å definere hvem barnet er eller være til hinder for barnet i hverdagen. Oppgaven har hatt størst fokus på hvorfor noen sjenerte barn utvikler vansker, hva dette kan innebære, og hvilke faktorer som kan ha betydning for deres trivsel og læring i skolen.

Oppgavens problemstilling var «*Hva innebærer sjenert og sosialt tilbaketrukket atferd? Hvordan kan læreren bidra til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for disse elevene?*»

7.1 Oppgavens funn

Det som har kommet frem gjennom arbeidet med oppgaven, er at de biologiske komponentene av sjenanse (i kombinasjon med andre temperamentstrekk) viser at sjenerte barn kan være predisponerte til å respondere på sosiale stimuli på litt andre måter enn mange av sine jevnaldrende. Sjenanse kan forandre uttrykk og form på tvers av utviklingen, og man ser at noen barn allerede fra seks måneders alderen kan utvikle en frykt og engstelse overfor fremmede. Det er innenfor første leveår barn med disposisjon for sjenanse (i temperament) viser tidlige tegn på atferdshemmingen. Ved 21 måneders alderen kan temperamentstrekket identifiseres, og studier viser at disse barna alltid vil være engstelige (Kagan, 2003). Når barnet senere i utviklingen danner en større evne til perspektivtakning, vil dette temperamentstrekket medføre en evne til å oppleve engstelse og forlegenhet i sosiale settinger. Noen av de sjenerte barna kan komme til å prosessere informasjon om omgivelsene og sine emosjoner på måter som fører til unngåelsesatferd, negative emosjoner og negative tanker/forventninger om seg selv (se kapittel 3 og 4). Sjenanse blir problematisk dersom

barnet utvikler et syn på verden som et skremmende og/eller uforutsigbart sted, og av denne grunn unngår sosiale situasjoner ved gjentatte anledninger. Barn og elever som er veldig sjenerte er også i risiko for å utvikle internaliserte vansker og angstlidelser. Angstlidelser handler altså om misoppfatninger av seg selv og omverdenen. Imidlertid er det kun et fåtall av sjenerte barn som utvikler sosial angstlidelse, og denne forbindelsen er ikke godt forstått (Crozier, 2014).

I løpet av litteraturgjennomgangen har jeg identifisert en stor begrensning i forskningen på dette feltet. Det er betraktelige overlappinger mellom indikatorer på sosial angst, atferdshemning, sjenanse og sosial tilbaketrukkethet i begrepsoperasjonaliseringene. Det kan delvis skyldes noen av samvariasjonene mellom disse variablene i studier. I litteraturgjennomgangen har jeg sett at forskningen har hatt vansker med å operasjonalisere begrepet sjenanse på en presis og gjennomgående måte på tvers av studier. Det har begrenset forskning om sjenanse og vil begrense videre forskning ved at nåværende praksis gjør det vanskeligere å vite når sjenanse kan bli problematisk. For eksempel viser litteraturen at angst korrelerer høyt med atferdshemning (ved sjenanse), men det er uklart om dette skyldes måten begrepene er operasjonalisert på, eller om dette viser til barnas opplevde vansker (Claus & Blackford, 2012).

Imidlertid er det mange sjenerte barn som klarer seg bra, og som ikke utvikler tendens til å trekke seg tilbake sosialt. Nylig forskning ser på sjenerte barns ansiktsuttrykk i utfordrende situasjoner som en prediktor for hvordan samspillet mellom barnet og omgivelsene vil være (Poole & Schmidt, 2018). Det sjenerte barnets ansiktsuttrykk kan også være en indikator for barnets reguleringsferdigheter, og denne forskningen viser lovende resultater når det kommer til å kunne differensiere sjenanse og risiko for mistilpasning hos barn. Litteraturen viser også at sjenerte barn har lyst til å delta i sosiale sammensetninger, men denne lysten kan overskygges av deres frykt og engstelse for sosial tilnærming. Noen barns uttrykk ved sjenanse kan få store konsekvenser fordi de viser en større grad av negative emosjoner, og vil kunne oppleve mer avvisning og mindre forståelse fra miljøet rundt dem. Disse barna kan dermed trenge økt støtte og forståelse fra andre, slik at de kan bli inkludert og få mulighet til gode sosiale opplevelser.

Litteraturgjennomgangen har vist at skolen kan være utfordrende for sjenerte barn siden dette er en sosial kontekst som pålegger evner til selvstendighet og konkurransedyktig atferd (Özdemir et al., 2017). Sosiale og emosjonelle ferdigheter er viktige å mestre slik at barn kan

prestere ut fra sine premisser i skolen (se kapittel 5). Lærere kan oppfatte sjenerte barn som mindre engasjerte i klasseromsaktiviteter og ende opp med å vurdere denne elevgruppen som passive, avvisende og eventuelt som mindre intelligente. Dette kan vise at læreren ikke er bevisst sjenerte elevers faglige, sosiale og emosjonelle behov, og på denne måten blir verken barnets behov eller retten til tilpasset opplæring ivaretatt.

Den samlede forskningen jeg har sett på i oppgaven, antyder betydningen av gode erfaringer det sjenerte barnet får i møte med sine omgivelser. Komponentene i en helhet av trygghet, trivsel, bevissthet om individuelle forskjeller samt moderate utfordringer er nøkkelkomponenter i litteraturen. På denne måten kan skolen være en viktig bidragsyter som kan legge til rette for gode sosiale, emosjonelle og akademiske utviklingsmuligheter. «Innsikt»-intervensjonen er et SEL (sosialt og emosjonelt) læringsprogram som kan gi læreren verktøy for å anerkjenne og støtte individuelle forskjeller i elevgruppen. På denne måten kan sjenerte elever utvikle en bedre relasjon til sin lærer fremfor at atferden deres blir misforstått eller ikke håndtert. Samtidig kan det se ut til at det er gunstig med universelle tiltak i skolen, slik at elevgruppen som helhet kan utvikle en større evne til empati og prososiale ferdigheter.

7.1.1 Begrensninger og veien videre

I fremtiden er det viktig å øke bevisstheten om den dynamiske interaksjonen ved sjenerte barns styrker og sårbarheter, og hvordan dette påvirkes av skolens krav og støtte. Her refereres det til «Goodness of fit» som kunnskapsgrunnlag for å vurdere om barnet står i risiko for dårlig tilpasning i skolen. Bevissthet om og tilrettelegging for sjenerte elever vil sannsynligvis kunne føre til en trygg og mer inkluderende kontekst der alle elever er mer aktive bidragsytere og får mulighet til å oppleve mestring (Gazelle & Shell, 2014).

Fremtidig forskning bør fokusere på måter som kan differensiere sjenanse ytterligere og med større presisjon. Man bør i større grad anerkjenne begrepet som et heterogent fenomen som har ulike konsekvenser for barns utvikling (Poole & Schmidt, 2018). Poole og Schmidt (2018) argumenterer for å følge barn longitudinelt fra spedbarnsalderen til voksen for å studere uttrykk av sjenanse på tvers av kontekster og undersøke stabiliteten av positiv og negativ sjenanse. I fremtidige studier bør forskningsdesignet også kombinere bruk av flere informanter og flere metoder som observasjon, biologiske mål (f.eks. kortisolnivå) og flere objektive vurderinger av sjenerte barns akademiske prestasjoner (f.eks. standardiserte prøver)

i kombinasjon. Dersom man bruker flere metoder for å vurdere sjenanse vil det i større grad kunne fange helheten og kompleksiteten i begrepet (Özdemir et al., 2017).

En begrensning i oppgaven er at jeg ikke tar for meg samarbeidet mellom tverrfaglige instanser, skolen og familien i et helhetlig perspektiv. Valget er tatt bevisst fordi jeg ønsket å undersøke sjenerte elevers utfordringer i skolehverdagen, da jeg i litteraturen fant et uttalt behov for mer bevissthet og kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for denne elevgruppen (Kalutskaya et al., 2015). Imidlertid ser jeg betydningen av å identifisere barn i risiko tidlig, og gjerne før skolestart, slik at lærere i samarbeid med annet skolepersonell og foreldre kan utvikle en strategi for å støtte et best mulig utviklingsforløp. Hos sjenerte elever er det ekstra viktig med fokus på utviklingen av gode sosiale og emosjonelle ferdigheter, særlig hos barn som er mindre villige til å ta initiativ til samspill med lærere og jevnaldrende (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Samtidig er skolen bare en liten del av barnets hverdag. Familiens betydning for barnets liv og sosiale og emosjonelle utvikling er grunnleggende, og barn med temperamentstrekket sjenanse er i større risiko om foreldrene også har en engstelig/tilbaketrasket atferd (Coplan & Rudasill, 2016).

I fremtidig forskning kan det være hensiktsmessig å utforske verdien av temperamentsbaserte programmer ytterligere, både i forhold til tidlig innsats for barn i risiko og innenfor tilpasset opplæring. Det hadde vært interessant å utforske «Innsikt»-intervensjonen hos barn med en annen sosioøkonomisk bakgrunn for å se om intervensjonen også hadde effekt under andre miljøbetingelser. Temperamentsbaserte intervensjoner bør i fremtiden også undersøke om slike programmer har langtidseffekter (McClowry & Collins, 2012). Imidlertid påpeker Durlak et al. (2011) at et godt program ikke alltid er tilstrekkelig, men har stor sammenheng med hvor godt programmet implementeres i barnets totale miljø (skole og familie). På den andre siden ser det ut til at empirisk baserte programmer som «Innsikt» har gode elementer som gir kloke, sensitive voksne et godt verktøy for å støtte eleven underveis.

Avslutningsvis ønsker jeg å knytte oppgavens tema til Lærerløftet og grunnskolelærerutdanningen som sammen med flere reformer skal føre til en skole «*der elevene lærer mer*». Budskapet i Lærerløftet er «*Kunnskap først og fremst*» (Kunnskapsdepartementet, 2014, p. 6). Kunnskapsdepartementet ønsker at læreren skal ha en bredere faglig fordypning i matte, norsk og engelsk. Videre heter det i dokumentet at fagkunnskap er like viktig som pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse, men Lærerløftet bærer lite preg av hvordan man kan styrke lærerens kompetanse i forhold til det pedagogiske. Pedagogikk får med denne ordningen en mindre plass i grunnskolelærerutdanningen.

Funnene gjort i denne oppgaven, tyder på at lærere trenger mer enn fordypning i fag for å kunne støtte inkludering i skolen og for å ivareta alle elevers faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Skolen skal være et sted som fremmer helse, trivsel og læring hos elevene, der faglig fordypning alene ikke virker som en tilstrekkelig strategi (Opplæringslova, 1998, § 9 A). Litteraturgjennomgangen i oppgaven antyder at et ensidig fokus på fag i stedet for læreres relasjonelle kompetanse ikke vil imøtekomme sjenerte elevers behov.

Litteratur

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259-269. doi:10.1177/0165025409350959
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human development, 33*(4-5), 250-259. doi:10.1159/000276522
- Avant, T. S., Gazelle, H., & Faldowski, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child × environment model. *Developmental Psychology, 47*(6), 1711-1727. doi:10.1037/a0024021
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Andersson, K. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school age: The interplay with attachment and nonparental care. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(1), 1-19.
- Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology, 44*(5), 1298-1313. doi:10.1037/a0012954
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological Bulletin, 141*(3), 602-654. doi:10.1037/a0038662
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (pp. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., & Paulsen, E. (2008). Social Passivity and Grades Achieved Among Adolescents in Junior High School. *School Psychology International, 29*(2), 248-262. doi:10.1177/0143034308090063
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Buchanan-Pascall, S., Gray, K. M., Gordon, M., & Melvin, G. A. (2017). Systematic Review and Meta-analysis of Parent Group Interventions for Primary School Children Aged

- 4–12 Years with Externalizing and/or Internalizing Problems. *Child Psychiatry & Human Development*. doi:10.1007/s10578-017-0745-9
- Bukowski, W. M., & Véronneau, M. H. (2014). Studying withdrawal and isolation in the peer Group. In R. J. Coplan & J. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (pp. 14-33). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Buss, A. H. (1986). Two kinds of shyness. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 65-75). Hillsdale: Erlbaum.
- Cain, S. (2013). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Broadway Books.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child development*, 74(2), 535-548. doi:10.1111/1467-8624.7402014
- Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 330-339. doi:10.1037/0022-3514.41.2.330
- Chen, X. (2010). Shyness-inhibition in childhood and adolescence: A cross-cultural perspective. In K. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 213-235). New York: The Guilford Press.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual review of psychology*, 59(1), 591-616. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093606
- Chen, X., Rubin, K., & Li, B. (1995). Social and school adjustment of shy and aggressive children in China. *Development and Psychopathology*, 7(2), 337-349. doi:10.1017/S0954579400006544
- Chess, S., Birch, H. G., & Thomas, A. (1970). The origin of personality. In *Scientific American* (Vol. 223, pp. 102-109).
- Chess, S., & Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders: From infancy to early adult life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cheung, H. S., & Elliott, J. M. (2017). Child shyness and peer likeability: The moderating role of pragmatics and vocabulary. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(4), 531-545. doi:10.1111/bjdp.12192
- Clauss, J. A., & Blackford, J. U. (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: a meta-analytic study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066-1075. doi:10.1016/j.jaac.2012.08.002

- Clifford, S., Lemery - Chalfant, K., & Goldsmith, H. H. (2015). The unique and shared genetic and environmental contributions to fear, anger, and sadness in childhood. *Child development, 86*(5), 1538-1556. doi:10.1111/cdev.12394
- Colonnese, C., Bögels, S. M., Vente, W. d., & Majdandžić, M. (2013). What Coy Smiles Say About Positive Shyness in Early Infancy. *Infancy, 18*(2), 202-220. doi:10.1111/j.1532-7078.2012.00117.x
- Colonnese, C., Napoleone, E., & Bögels, S. M. (2014). Positive and negative expressions of shyness in toddlers: Are they related to anxiety in the same way? *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(4), 624-637. doi:10.1037/a0035561
- Colonnese, C., Nikolić, M., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2017). Social Anxiety Symptoms in Young Children: Investigating the Interplay of Theory of Mind and Expressions of Shyness. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*(5), 997-1011. doi:10.1007/s10802-016-0206-0
- Cook, T. D. (2007). Randomized Experiments in Education: Assessing the Objections to Doing Them. *Economics of Innovation and New Technology, 16*(5), 331-355. doi:10.1080/10438590600982335
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't Fret, Be Supportive! Maternal Characteristics Linking Child Shyness to Psychosocial and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(3), 359-371. doi:10.1007/s10802-007-9183-7
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2005). Talking yourself out of being shy: Shyness, expressive vocabulary, and socioemotional adjustment in preschool. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(1), 20-41. doi:10.1353/mpq.2005.0004
- Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2014). All alone. Multiple perspectives on the study of solitude. In R. Coplan & J. C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (pp. 3-13). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relationship. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 442-461). New York: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 939-951. doi:10.1037/a0024551

- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Nocita, G. (2015). When one is company and two is a crowd: Why some children prefer solitude. *Child Development Perspectives*, 9(3), 133-137. doi:10.1111/cdep.12131
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258. doi:10.1037/0012-1649.40.2.244
- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., & Bullock, A. (2013). Alone Is a Crowd: Social Motivations, Social Withdrawal, and Socioemotional Functioning in Later Childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861-875. doi:10.1037/a0028861
- Coplan, R. J., & Rubin, K. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, Theories, Definitions, and Assessments. In *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., Rubin, K., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being Alone, Playing Alone, and Acting Alone: Distinguishing among Reticence and Passive and Active Solitude in Young Children. *Child development*, 65(1), 129-137. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00739.x
- Coplan, R. J., & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at school. An educator's guide to shy children*. New York: Teachers College Press.
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and soft spoken: shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development*, 18(3), 238-254. doi:10.1002/icd.622
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Crozier, R. W. (2001). *Understanding shyness. Psychological perspectives*. New York: Palegrave.
- Crozier, R. W. (2010). Shyness and the development of embarrassment and self-conscious emotions. In R. J. Coplan & K. Rubin (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 42-63). New York: The Guilford Press.
- Crozier, R. W. (2014). Children's shyness: a suitable case for treatment? *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 156-166. doi:10.1080/02667363.2014.895934

- Crozier, R. W., & Badawood, A. (2009). Shyness, vocabulary and children's reticence in Saudi Arabian preschools. *Infant and Child Development, 18*(3), 255-270.
doi:10.1002/icd.623
- Crozier, R. W., & Perkins, P. (2002). Shyness as a Factor when Assessing Children. *Educational Psychology in Practice, 18*(3), 239-244.
doi:10.1080/0266736022000010267
- Degnan, K. A., Almas, A. N., Henderson, H. A., Hane, A. A., Walker, O. L., & Fox, N. A. (2014). Longitudinal Trajectories of Social Reticence with Unfamiliar Peers across Early Childhood. *Developmental Psychology, 50*(10), 2311-2323.
doi:10.1037/a0037751
- Deng, Q., Trainin, G., Rudasill, K., Kalutskaya, I., Wessels, S., Torquati, J., & Coplan, R. J. (2017). Elementary preservice teachers' attitudes and pedagogical strategies toward hypothetical shy, exuberant, and average children. *Learning and Individual Differences, 56*, 85-95. doi:10.1016/j.lindif.2017.04.007
- Ding, X., Liu, J., Coplan, R. J., Chen, X., Li, D., & Sang, B. (2014). Self-reported shyness in Chinese children: Validation of the Children's Shyness Questionnaire and exploration of its links with adjustment and the role of coping. *Personality and Individual Differences, 68*, 183-188. doi:10.1016/j.paid.2014.04.027
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta - Analysis of School - Based Universal Interventions. *Child development, 82*(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N., Edwards, A., Spinrad, T. L., Sallquist, J., Eggum, N. D., & Reiser, M. (2013). Are effortful and reactive control unique constructs in young children? *Developmental Psychology, 49*(11), 2082-2094. doi:10.1037/a0031745
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control. Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 458-478). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Vaughan, J., & Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation, and peer social competence. In K. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 473-489). New York: Guilford Press.

- Elias, M. J. (1989). Schools as a source of stress to children: An analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of School Psychology, 27*(4), 393-407. doi:10.1016/0022-4405(89)90016-2
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American journal of sociology, 110*(5), 1458-1502. doi:10.1086/428444
- Evans, M. A. (2010). Language Performance, Academic Performance, and Signs of Shyness. A Comprehensive Review. In K. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 179-212). New York: The Guilford Press.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuseret tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fox, N. A. (2014). Individual Differences in Child Temperament and Their Effect on Cognitive Control. In P. D. Zelazo & M. D. Sera (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: developing cognitive control processes: Mechanisms, implications, and interventions* (Vol. 37, pp. 181-202). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral Inhibition: Linking Biology and Behavior within a Developmental Framework. *Annual review of psychology, 56*(1), 235-262. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141532
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and Discontinuity of Behavioral Inhibition and Exuberance: Psychophysiological and Behavioral Influences across the First Four Years of Life. *Child development, 72*(1), 1-21. doi:10.1111/1467-8624.00262
- Fox, N. A., & Walker, O. L. (2015). Temperament: individual differences in reactivity and regulation as antecedent to personality. In A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, & E. Taylor (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry. Sixth Edition* (Vol. 6, pp. 93-104). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Gazelle, H. (2008). Behavioral Profiles of Anxious Solitary Children and Heterogeneity in Peer Relations. *Developmental Psychology, 44*(6), 1604-1624. doi:10.1037/a0013303
- Gazelle, H., & Shell, M. D. (2014). Anxious solitude at school. In R. J. Coplan & J. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude* (pp. 263-282). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. New York: Cappelen Damm AS.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Harris, P. R. (1984). Shyness and psychological imperialism; on the dangers of ignoring the ordinary language roots of the terms we deal with. *European Journal of Social Psychology*, 14(2), 169-181. doi:10.1002/ejsp.2420140204
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social - cognitive differences across four years. *Child development*, 68(2), 278-294. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01940.x
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (pp. 93-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240. doi:10.1007/s11218-015-9293-y
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. doi:10.1126/science.1128898
- Henderson, H. A. (2010). Electrophysiological correlates of cognitive control and the regulation of shyness in children. *Developmental Neuropsychology*, 35(2), 177-193. doi:10.1080/87565640903526538
- Henderson, H. A., Pine, D. S., & Fox, N. A. (2015). Behavioral Inhibition and Developmental Risk: A Dual-Processing Perspective. *Neuropsychopharmacology*, 40, 207. doi:10.1038/npp.2014.189
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2004). From Anxious Temperament to Disorder: An Etiological Model. In *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice*. (pp. 51-74). New York, NY, US: Guilford Press.
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2010). Exploring Processes Linking Shyness and Academic Achievement in Childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213-222. doi:10.1037/a0022070
- Husky, M. M., Boyd, A., Bitfoi, A., Carta, M. G., Chan-Chee, C., Goelitz, D., . . . Kovess-Masfety, V. (2017). Self-reported mental health in children ages 6–12 years across eight European countries. *European child & adolescent psychiatry*. doi:10.1007/s00787-017-1073-0

- Janson, H., & Mathiesen, K. S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood: Development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology, 44*(5), 1314-1328. doi:10.1037/a0012713
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. London: Sage.
- John, O., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102-131). New York: The Guilford Press.
- Kagan, J. (2003). Biology, context, and developmental inquiry. *Annual review of psychology, 54*(1), 1-23. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145240
- Kagan, J. (2012). The Biography of Behavioral Inhibition. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (pp. 69-82). New York: The Guilford Press.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral Inhibition to the Unfamiliar. *Child development, 55*(6), 2212-2225. doi:10.2307/1129793
- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1993). On the temperamental categories of inhibited and uninhibited children. In K. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 19-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. M. (1992). Initial Reactions to Unfamiliarity. *Current Directions in Psychological Science, 1*(6), 171-174. doi:10.1111/1467-9566.ep10770010
- Kagan, J., Snidman, N., Zentner, M., & Peterson, E. (1999). Infant temperament and anxious symptoms in school age children. *Development and Psychopathology, 11*(2), 209-224.
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science, 1*(2), 149-157. doi:10.1037/tps0000024
- Karevold, E., Coplan, R. J., Stoolmiller, M., & Mathiesen, K. S. (2011). A longitudinal study of the links between temperamental shyness, activity, and trajectories of internalising problems from infancy to middle childhood. *Australian Journal of Psychology, 63*(1), 36-43. doi:10.1111/j.1742-9536.2011.00005.x
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R. J., Sanson, A. V., & Mathiesen, K. S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(7), 1167-1177. doi:10.1007/s10802-012-9635-6

- Karseth, B., & Kjos, B. (2016). UV svar på høring om Forskrifter for femårige grunnskolelærerutdanninger. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger/id2468914/?uid=481665b4-f73f-4153-8f70-533e43e8f0ad&factbox=horings svar&lastvisited=481665b4-f73f-4153-8f70-533e43e8f0ad>
- Kashdan, T. B., & Herbert, J. D. (2001). Social Anxiety Disorder in Childhood and Adolescence: Current Status and Future Directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(1), 37-61. doi:10.1023/A:1009576610507
- Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G., & Reuter, T. R. (2010). Peer Experiences of Anxious and Socially Withdrawn Youth: An Integrative Review of the Developmental and Clinical Literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(1), 91-128. doi:10.1007/s10567-009-0063-2
- Klein, D. N., Dyson, M. W., Kujawa, A. J., & Kotov, R. (2012). Temperament and internalizing disorders. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 541-561). New York: The Guilford Press.
- Korem, A. (2016). Teachers' outlooks and assistance strategies with regard to "shy" pupils. *Teaching and Teacher Education*, 59, 137-145. doi:10.1016/j.tate.2016.06.002
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Lærerløftet. På lag for kunnskapskolen (Brosjyre). Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>
- Kvarme, L. G., Flaten, K., & Thu, G. (2017). Stille barn. In L. G. Kvarme (Ed.), *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (pp. 31-47). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. doi:10.1037/a0013153
- Lao, M. G., Bosacki, S., Akseer, T., & Coplan, R. J. (2013). Self-Identified Childhood Shyness and Perceptions of Shy Children: Voices of Elementary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 269-284.

- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- McClowry, S. G. (2014). *Temperament-based elementary classroom management*. United Kingdom: Rowman & Littlefield.
- McClowry, S. G., & Collins, A. (2012). Temperament-based intervention. Reconceptualized from a response-to-intervention framework. In R. L. Shiner & M. Zentner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 607-626). New York: The Guilford Press.
- McGrath, M. C., Thurman, K. S., Raisch, M. M., & Lucey, E. M. (2016). Considering Individual Differences and Environmental Influences in the Assessment of Temperament, Self-regulation, and Social Skill Development in Young Children: A Framework for Practitioners. In A. Garro (Ed.), *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology* (pp. 183-202). New York: Springer New York.
- Nelson, L. J., Rubin, K., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 185-200. doi:10.1016/j.ecresq.2005.04.007
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Universitetsforlaget.
- O'Connor, E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). An examination of the efficacy of INSIGHTS in enhancing the academic and behavioral development of children in early grades. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1156-1169. doi:10.1037/a0036615
- O'Connor, E., Rodriguez, E., Cappella, E., Morris, J., & McClowry, S. (2012). Child disruptive behavior and parenting efficacy: A comparison of the effects of two models of INSIGHTS. *Journal of Community Psychology, 40*(5), 555-572. doi:10.1002/jcop.21482
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). Enhancing the academic development of shy children: A test of the efficacy of INSIGHTS. *School Psychology Review, 43*(3), 239-259.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overland, T. (2015, 08.09.2015). To perspektiver på tilpasset opplæring. *Utdanningsdirektoratet*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. In E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Eds.), *Psykisk helse i skolen* (pp. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pérez-Edgar, K., Bar-Haim, Y., McDermott, J. M., Chronis-Tuscano, A., Pine, D. S., & Fox, N. A. (2010). Attention biases to threat and behavioral inhibition in early childhood shape adolescent social withdrawal. *Emotion, 10*(3), 349. doi:10.1037/a0018486
- Pine, D. S., & Klein, R. G. (2015). Anxiety disorders. In A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, & E. Taylor (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (6 ed., pp. 822-840). Chichester: John Wiley & sons, Ltd.
- Plessen, K. J., & Kabicheva, G. (2010). Hjernen og følelser -fra barn til voksen. *Den norske legeforening*(9), 932-935. doi:10.4045/tidsskr.09.0255
- Poole, K. L., & Schmidt, L. A. (2018). Smiling through the shyness: The adaptive function of positive affect in shy children. *Emotion*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. doi:10.1037/emo0000426
- Rapee, R. M. (2010). Temperament and the etiology of social phobia. In K. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 277-299). New York: The Guilford Press.
- Rapee, R. M., & Coplan, R. J. (2010). Conceptual relations between anxiety disorder and fearful temperament. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2010*(127), 17-31. doi:10.1002/cd.260
- Rettew, D. C. (2000). Avoidant Personality Disorder, Generalized Social Phobia, and Shyness: Putting the Personality Back into Personality Disorders. *Harvard Review of Psychiatry, 8*(6), 283-297. doi:10.1080/hrp.8.6.283
- Rimm-Kaufman, S. E., & Kagan, J. (2005). Infant Predictors of Kindergarten Behavior: The Contribution of Inhibited and Uninhibited Temperament Types. *Behavioral Disorders, 30*(4), 331-347. doi:10.1177/019874290503000409
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research, 81*(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science, 16*(4), 207-212. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.

- Rothbart, M. K. (2012). Advances in Temperament: History, Concepts, and Measures. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 3-21): Guilford Publications.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. . In M. Lamb & M. Brown (Eds.), (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale: Erlbaum.
- Rubin, K. (2014). Foreword. In R. J. Coplan & J. C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude. Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (pp. xii-xvii). Chinchester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rubin, K., & Asendorpf, J. B. (2014). Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood: Conceptual and Definitional Issues. In K. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 3-18): Psychology Press.
- Rubin, K., Bowker, J., & Gazelle, H. (2010). Social Withdrawal in Childhood and Adolescence. Peer relationships and social competence. In K. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 131-155). New York: The Guilford Press.
- Rubin, K., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(4), 506-534.
doi:10.1353/mpq.2004.0036
- Rubin, K., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, *60*, 141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Rubin, K., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(2), 139-153.
doi:10.1007/s10802-005-9017-4
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(2), 147-156. doi:10.1016/j.ecresq.2010.07.002
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(2), 107-120. doi:10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, *13*(1), 142-170.
doi:10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x

- Schmidt, L. A., & Buss, A. H. (2010). Understanding Shyness: Four Questions and Four Decades of Research. In K. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 23-41). New York: The Guilford Press.
- Schneider, B. H., & Tessier, N. G. (2007). Close Friendship as Understood by Socially Withdrawn, Anxious Early Adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(4), 339-351. doi:10.1007/s10578-007-0071-8
- Scott, S. (2007). *Shyness and Society. The illusion of Competence*. Palgrave Macmillan: New York.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K., & Zentner, M. (2012). What Is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty - Fifth Anniversary of Goldsmith et al. (*). *Child Development Perspectives*, 6(4), 436-444. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x
- Siegler, R., Eisenberg, N., Gershoff, E., Saffran, J. R., DeLoache, J., & Leaper, C. (2017). *How children develop* (5 Ed.). New York: Worth publishers.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi:10.1177/0013164408323233
- Spring, F., & Spring, H. H. (2012). *Stille Stemmer. -Tavse og inadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Stevenson - Hinde, J., & Glover, A. (1996). Shy Girls and Boys: A New Look. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(2), 181-187. doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01389.x
- Stewart, S. L., & Rubin, K. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7(2), 323-336. doi:10.1017/S0954579400006532
- Stray, T., & Stray, I. E. (2016, 15.04.2016). Tilpassa opplæring og arbeid med relasjonar. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>
- Stringaris, A. (2015). Emotion, emotion regulation and emotional disorders: conceptual issues for clinicians and neuroscientists. In A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, & E. Taylor (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry, Sixth Edition* (pp. 53-64). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education (Brosjyre)*. In. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24.06.2016). Lærer-elev-relasjonen. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Vogt, Y. (2013, 20.08.2013). Nevrotiske personer har mindre hjerne. Retrieved from <https://forskning.no/hjernen-psykiske-lidelser/2013/08/nevrotiske-personer-har-mindre-hjerne>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.
- World Health Organization. (2018). F93.2. Sosial angstlidelse i barndommen. In ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Retrieved from <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2613749>.
- Zimbardo, P., Pilkonis, P., & Norwood, R. (1974). *The Silent Prison of Shyness*. Retrieved from Stanford University: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a101822.pdf>
- Özdemir, S. B., Cheah, C. S., & Coplan, R. J. (2017). Processes and conditions underlying the link between shyness and school adjustment among Turkish children. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 218-236. doi:10.1111/bjdp.12158