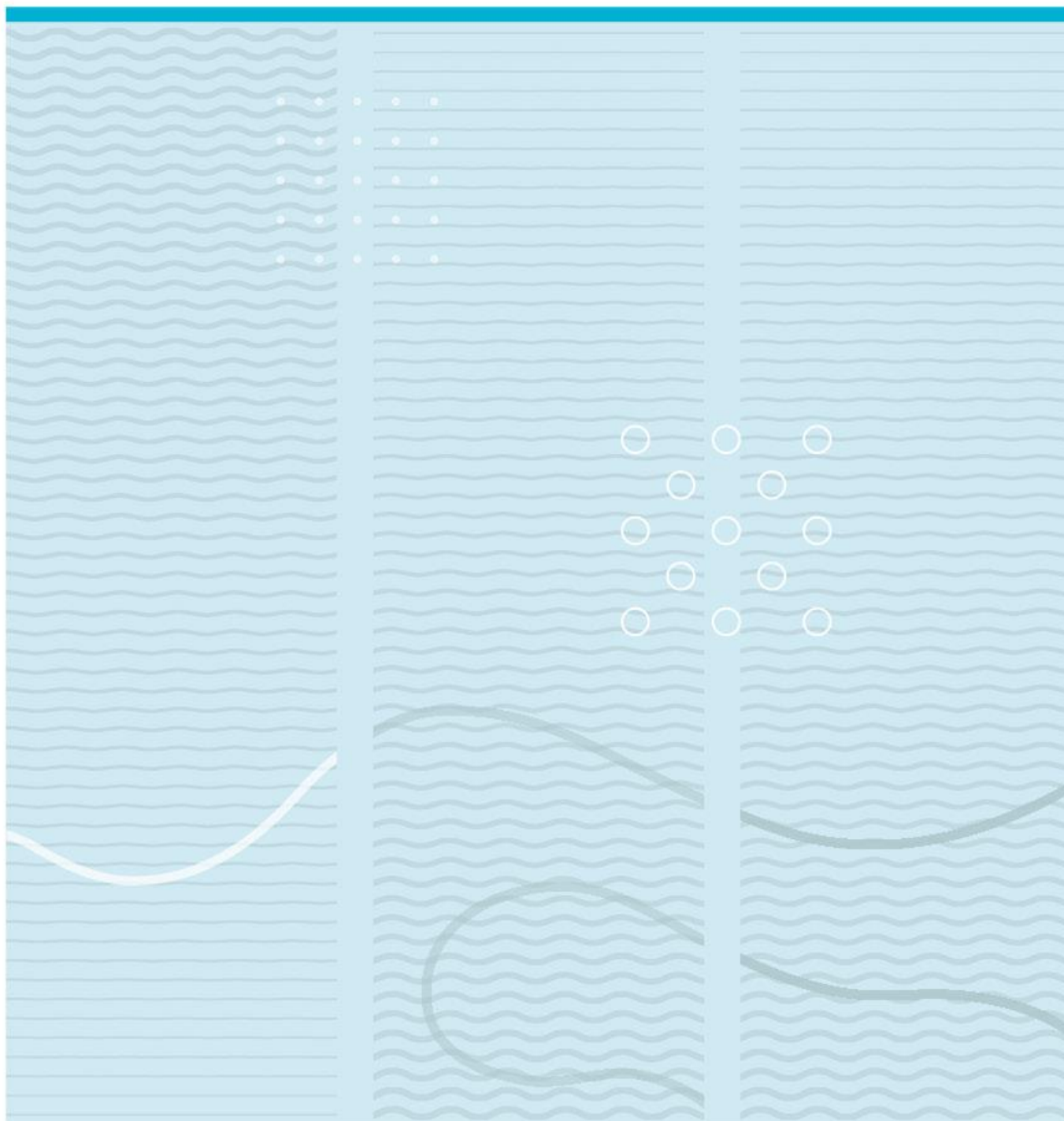


Anders Eggen

Sosial tilbaketrekning i barnehage

En kvalitativ studie av årsaker til at barn trekker seg tilbake sosialt i en barnehage



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Anders Eggen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne studien er sosial tilbaketrekning i barnehage, hvor fokuset har vært rettet mot årsaker til at barn trekker seg tilbake sosialt. Lund (Lund, 2012, s. 26) mener at alt for mange barns tilbaketrukne atferdsuttrykk er blitt bagatellisert, oversett eller ignorert fordi det ikke rammer omgivelsene. Samtidig viser det seg at innagerende atferd hos barn er omtrent like vanlig som utagerende atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 37). Problemstillingen i denne oppgaven er som følger: «*Hvordan kommer sosial tilbaketrekning til syne i utetiden i en barnehage? Og hvilke årsaker kan bidra til å forklare denne sosiale tilbaketrekningen?*». For å tilnærme meg denne problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre kvalitativ forskning med deltagende observasjon som metode. Gjennom to uker observerte jeg 39 barn i én barnehage. Observasjonene foregikk i barnehagens uteområde, i utetiden.

Funnene i denne studien kan deles inn i tre hovedkategorier: *Konflikter og sosial tilbaketrekning, passiv tilbaketrekning og ufrivillig tilbaketrukket fra lek og aktivitet.*

I den første kategorien, *konflikter og sosial tilbaketrekning*, trakk barn seg tilbake sosialt etter en konflikt med andre barn. Disse barna viste sosiale ferdigheter som selvhverdelse og selvkontroll.

I den andre kategorien, *passiv tilbaketrekning*, var fellestrekket at dette var barn som var alene fra de kom ut i uteområdet. Funnene her peker mot innagerende atferd med tegn på angst og depresjon, sosial disinteresse og sjenanse. Disse barna samhandlet lite eller ingenting med andre, og trakk seg tilbake til steder hvor de kunne være alene. De hadde sakte bevegelser og umotivert kroppsspråk.

I den siste kategorien, *ufrivillig tilbaketrukket fra lek og aktivitet*, ønsket barna kontakt med andre, men de hadde vanskeligheter med å få dette til. De sto dvelende og observerte andre barn, og trakk seg tilbake sosialt da de ikke fikk til å komme inn i leken. Funnene viser at det kan handle om sjenanse, lav sosial kompetanse eller manglende lekekompetanse.

Fellestrekk for alle kategoriene er at barn som trekker seg tilbake sosialt kan gi alvorlige konsekvenser for barnets sosiale ferdigheter senere i livet (Ogden, 2015, s. 175). Dette er med på å understreke viktigheten av å vite noe om hvordan sosial tilbaketrekning kommer til syne i barnehage.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Aktualitet	8
1.3 Formål og problemstilling	11
1.4 Oppgavens oppbygging	11
2 Teori	13
2.1 Sosial kompetanse	13
2.2 Sosiale ferdigheter	14
2.2.1 Empati	15
2.2.2 Positiv sosial atferd	15
2.2.3 Samarbeid	16
2.2.4 Selvhevdelse	16
2.2.5 Selvkontroll	17
2.2.6 Ansvarlighet	17
2.2.7 Lek, glede, humor	18
2.3 Lek	18
2.4 Konflikter mellom barn	19
2.5 Barn som ikke leker	20
2.6 Innagerende atferd	22
2.6.1 Angst	26
2.6.2 Depresjon	28
2.6.3 Psykosomatiske plager	29
2.6.4 Sosial tilbaketrekning	30
2.6.5 Sjenanse	32
3 Metode	34
3.1 Kvalitativ metode	34
3.2 Deltagende observasjon	34
3.3 Hermeneutikk og førforståelse	36

3.4	Utvalg	37
3.4.1	Endelig utvalg.....	38
3.5	Observasjonsguide	39
3.6	Oppstart	39
3.7	Deltakerrollen	41
3.8	Feltnotater	42
3.9	Tidsavgrensning.....	43
3.10	Analyse	43
3.11	Validitet.....	45
3.12	Reliabilitet	46
3.13	Etiske perspektiver	47
4	Funn og diskusjon.....	49
4.1	Beskrivelse av uteområdet.....	49
4.2	Konflikter og sosial tilbaketrekning	50
4.2.1	To gutter i sandkassen.....	50
4.2.2	Kaptein Sabeltann.....	52
4.2.3	Snøballkrigen	53
4.2.4	Oppsummering av observasjonene i gruppe 4.2	55
4.3	Passiv tilbaketrekning.....	57
4.3.1	Alene hele utetiden	57
4.3.2	Jenta på benken.....	59
4.3.3	Alene på ski	61
4.3.4	Oppsummering av observasjonene i gruppe 4.3	63
4.4	Ufrivillig tilbaketrukket fra lek og aktivitet	65
4.4.1	Å observere andres lek.....	66
4.4.2	Den vanskelige leken	67
4.4.3	Oppsummering av observasjonene i gruppe 4.4	69
4.5	Fellestrekk ved observasjonene.....	70
5	Oppsummering og avslutning	72
5.1	Oppsummering	72
5.2	Avsluttende refleksjon.....	74
	Litteraturliste	77

Vedlegg 1 - Observasjonsguide	80
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til barnehagen	81
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre/foresatte	82
Vedlegg 4 - Tilbakemelding på NSDs meldeskjema for personopplysninger.....	85

Forord

Jeg avslutter denne oppgaven med dette forordet. Det skal bli godt å bli ferdig, for nå har jeg snart gått tom for ord, men ikke så tom at jeg er tom for forord!

Det er ganske utrolig å tenke over hvor mye tid jeg har brukt nettopp på dette, å tenke.

Masteroppgaven har okkupert hjernen min helt siden juletider, før semesteret med masteroppgave var i gang. Jeg har tenkt og tenkt, bekymret meg og stresset. På et tidspunkt var jeg nære på å gi opp alt sammen. Jeg tenkte «jaja, jeg har jo i alle fall en bachelor». I slike tunge stunder og situasjoner ønsker jeg å rette en gigantisk stor takk til kjæresten min, Sara Aastrand Grimnes. Det hadde ikke blitt hverken forord eller masteroppgave uten deg, i alle fall ikke innen ordinær frist. Takk for at du har holdt ut undertegnedes innagerende og utagerende atferd i de ulike prosessene med denne masteroppgaven. Du er fin og flink!

Jeg vil selvfølgelig takke veilederen min, Arnbjørng Engenes for all hjelp og støtte. Takk for at du var tilgjengelig når jeg sto fast. Takk for at du var så rolig og positiv når jeg var på bekymringstankekjøret. Sist men ikke minst, takk for alle gode tips.

Ikke minst vil jeg takke barnehagen og informantene (barna). Takk til foreldre/foresatte som har gitt sitt samtykke til at jeg kunne observere det viktigst de har, barna deres. Uten dere hadde denne oppgaven blitt et tre siders notat. Det er virkelig fantastisk at noen tørr å slippe en stresset masterstudent inn i en barnehage for å observere barn, så tusen takk barnehagen (får dessverre ikke lov til å nevne dere, da får jeg NSD på nakken).

Jeg er ikke heeelt ferdig med takkingen enda. Takk til Sofus, Pepita og Alexis for åndelig og ubetinget kjærlighet og støtte. Takk til mor, far, Ida Marie og Jill for støtte og omsorg. Takk til Marit, Terje og Christine for gode middager. Takk til Bluebell og Ella som har fraktet meg trygt rundt fra sted til sted.

Til slutt en viktig beskjed til dere som eventuelt måtte mene at dette forordet er «tullete» eller «useriøst»: «*Mister du evnen til lek, da mister du livet*» (André Bjerke)!

Nå skal jeg gi meg.. for man skal nemlig gi seg mens leken er god!

Tønsberg, 2/6/19

Anders Eggen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Temaet for denne studien er sosial tilbaketrekning hos barn i barnehage. Fokuset er rettet mot om, og i hvilken grad, årsaker til sosial tilbaketrekning blant barn i barnehagen er synlige for andre rundt disse barna. Lund (Lund, 2012, s. 26) mener at alt for mange barns tilbaketrukne atferdsuttrykk er blitt bagatellisert, oversett eller ignorert fordi det ikke rammer omgivelsene, fordi disse barna ofte er stille og tar lite plass. Innagerende eller tilbaketrukne barn kan derfor være vanskelig å oppdage i en barnehage. Et sentralt spørsmål i denne studien er om det er mulig å observere årsaker til at barn trekker seg tilbake sosialt, og få en riktig forståelse av dette? Fordi et slikt fenomen er vanskelig å måle, vil det i denne studien legges mye vekt på tolkninger og analyser av observasjoner av barn. Denne studien faller derfor innenfor kvalitative tradisjoner, og for å undersøke fenomenet benyttes det i denne studien deltagende observasjon som metode.

Se for deg at du står i uteområdet i en barnehage. Rundt omkring er det barn som leker sammen på ulike steder, noen leker sammen i en sandkasse, noen husker og noen sykler. Ved første øyekast ser det kanskje ut som om at alle barna har noe å gjøre, og noen å leke med. Så ser du plutselig et barn som sitter alene, og kanskje sitter dette barnet et stykke unna der de andre barna stort sett oppholder seg. Barnet sitter alene og holder på med en enkel aktivitet, alene og for seg selv. Kanskje sitter barnet og graver litt i sanden med en spade. Hva er det som har skjedd? Hvorfor sitter dette barnet alene når det er så mange andre barn ute det kunne ha lekt med? Hva kan årsakene være, og kunne man ha oppdaget årsakene til denne sosiale tilbaketrekningen før barnet ble observert sittende alene?

Det er tanker jeg har gjort meg flere ganger i ulike barnehager, og min påstand er at dette er et fenomen som forekommer relativt ofte i en barnehagehverdag. Jeg har alltid vært interessert i de barna som skiller seg ut fra felleskapet, de barna som kan være stille eller som finner steder hvor de kan være alene, selv i en barnehage som er full av andre barn som leker sammen. Jeg mener det er viktig å forsøke og finne ut noe om årsakene til at disse barna kan trekke seg tilbake sosialt, for å eventuelt kunne gi dem den støtten de trenger der de trenger det.

De siste årene har det stadig blitt mer fokus på tidlig innsats, eller tidlig intervensjon, også i barnehage, og dette handler både om generelt forebyggende arbeid og konkret innsats i forhold til

enkeltbarn ved mistanke om vansker eller utfordringer. I denne forbindelsen har jeg undret meg over hvorfor det er så lite fokus på innagerende atferd i barnehage og spesielt i forhold til sosial tilbaketrekning.

Hensikten med denne oppgaven er allikevel ikke å si noe om tiltak i forhold til barn som trekker seg tilbake sosialt, det er heller ikke meningen å finne dypere årsaksforklaringer utover det en kan finne av årsaksforklaringer gjennom observasjoner. I tråd med min undring og nysgjerrighet over dette fenomenet gjennom erfaringer fra flere barnehager, er hensikten med denne studien å belyse noe omkring de synlige årsakene til at barn trekker seg tilbake sosialt, de årsakene man kan observere. I eksempelet over med barnet som plutselig har trukket seg tilbake vil da denne oppgaven forsøke å besvare hvilke grunner det var som kunne føre til denne sosiale tilbaketrekningen. Ved bruk av deltagende observasjon ønsker jeg å kunne komme slike situasjoner og sosial tilbaketrekning i forkjøpet for å kunne besvare spørsmålet: Hva skjedde?

1.2 Aktualitet

Selv om innagerende atferd hos barn er omtrent like vanlig som utagerende atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 37), er det allikevel et mye større fokus på utagerende atferd både i forskning og i spesialpedagogisk faglitteratur. Da jeg skulle lete etter relevant litteratur til denne oppgaven var det enkelt å finne noe om utagerende atferd, men langt vanskeligere å finne noe om innagerende atferd. Da jeg snevret inn ytterligere for å finne teori om sosial tilbaketrekning ble det en enda større utfordring å finne informasjon. Jeg ble nødt til å utvide horisonten, og søke informasjon om sosial tilbaketrekning i psykologisk faglitteratur og forskning. Jeg har stilt meg selv undrende til hvorfor det er så lite fokus både i forskning og faglitteraturen i spesialpedagogikk på innagerende atferd hvis det faktisk stemmer at dette er like utbredt som utagerende atferd. En mulig forklaring kan henge sammen med Lunds påstand (Lund, 2012, s. 26) om at innagerende atferd er blitt bagatellisert, oversett eller ignorert fordi det ikke rammer omgivelsene på samme måte. Men selv om ikke innagerende atferd rammer omgivelsene i like stor grad som utagerende atferd, så rammer det vel fortsatt barna?

I det følgende vil jeg forsøke å aktualisere temaet i denne oppgaven ved å belyse hva rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011), litteratur og

forskning sier om relevante temaer som kan relateres til innagerende atferd, sosial tilbaketrekning og sosial kompetanse hos barn.

Det finnes lite forskning om sammenhenger mellom underkategorier av sosial tilbaketrekning og utvikling av psykiske lidelser, men i en studie av 493 barn (Kopala-Sibley & Klein, 2017, s. 27-35) gjennomførte foreldrene til barna en måling av alvorlig sjenanse og sosial disinteresse fra barna var tre, seks og ni år gamle. Fra tre til seks år viste det seg at ved alvorlig sjenanse kunne en forvente økte symptomer på angst hos gutter og jenter, og en kunne i tillegg forvente symptomer på depresjon hos guttene. Ifølge studien er alvorlig sjenanse spesielt problematisk i tidlig barndom, mens sosial disinteresse først blir problematisk senere i barndommen (Kopala-Sibley & Klein, 2017, s. 27-35). Denne studien fra 2017 sier også noe om at det totalt finnes lite forskning på sosial tilbaketrekning i barndom, og særlig på underkategoriene om sjenerte og sosialt uinteresserte barn. Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) påpeker at barnehagen skal bli bedre til å fange opp dem som trenger hjelp og støtte. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) understreker at barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap.

Barn som viser tegn på innagerende atferd vil kunne gå glipp av viktige sosiale erfaringer i barnehagen, og dette kan føre til manglende evne til læring, manglende evne til å skape sosiale relasjoner, uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter, generell tristhet eller depresjon og en tendens til å utvikle fysiske symptomer, ifølge Kenneth Kavales (2005, s. 46 i Lund, 2012, s. 25).

Det viser seg også at en allerede i to til fire års alderen kan plukke ut de barna, som med meget høy sannsynlighet, vil utvikle moderate til alvorlige sosiale vansker (Lund, 2012, s. 28), men ifølge statistikk fra BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) kommer disse barna for sent inn i hjelpeapparatet og henvises først i åtte til ti års alderen (Kvelling, 2007 i Lund, 2012, s. 28).

Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) hevder også at sosiale vansker kan være vanskelig å avdekke, og at det ser ut til at barnehagene i liten grad oppdager og reagerer på psykiske problemer hos barn. Videre beskrives det hvordan vanskene ofte først blir tydelig når barna ikke klarer å tilpasse seg skolesituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

På den ene siden er det et stadig større fokus på tidlig innsats, og tidlig hjelp og støtte til de barna som strever, men på den andre siden fanges de allikevel ikke opp tidlig nok. Hvis nyere forskning

selv hevder at det mangler forskning på barn og sosial tilbaketrekning (Kopala-Sibley & Klein, 2017, s. 27-35), så er dette kanskje en av grunnene til at atferden er utfordrende å fange opp tidlig?

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) hevder at sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og at dette omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill. Videre står det at i barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet, og å være i positivt samspill med barn og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Stortingsmelding 18 hevdes det at sosiale ferdighetsproblemer kan bidra til psykiske vansker, sosial isolering og redusert selvfølelse, og videre redusere livskvaliteten for det enkelte barnet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

En longitudinell studie har sett på sammenhenger mellom barns sosiale kompetanse og utvikling av både innagerende og utagerende atferd (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010, s 717-735). Denne studien så på totalt 117 barn og disse ble vurdert ved fire, ti og fjorten års alder. Data ble samlet inn fra barna selv, mødre og lærere. De barna som viste lav sosial kompetanse ved fire års alderen viste større grad av innagerende og utagerende atferd i ti års alderen, og enda mer utpreget innagerende og utagerende atferd når de var fjorten år (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010, s. 717-735). Som rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) poengterer er sosial kompetanse en forutsetning for å fungere godt sammen med andre, men det er ifølge denne studien også en forutsetning for å forebygge utvikling av atferdsvansker både i forhold til innagerende atferd, og i forhold til utagerende atferd.

På bakgrunn av det som her er belyst, mener jeg det er viktig å rette fokus mot innagerende atferd og sosial tilbaketrekning i barnehagen. Vi som er barnehagelærere har et særlig ansvar for å fange opp barn som strever tidlig, da det som tidligere nevnt, viser seg at en allerede ved to til fire års alderen kan plukke ut de barna som er i fare for å utvikle sosiale vansker (Lund, 2012, s. 28). Ved å sette fokus på innagerende atferd og sosial tilbaketrekning i denne oppgaven, håper jeg å bidra til at denne typen atferd og atferdsvansker en dag kan likestilles med utagerende atferd i spesialpedagogikken.

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan sosial tilbaketrekning kan komme til syne i barnehagen, og hvilke årsaker, spesielt i den enkelte situasjonen, som kan være med på å forklare en slik tilbaketrekning.

1.3 Formål og problemstilling

Problemstillingen for denne studien er:

«Hvordan kommer sosial tilbaketrekning til syne i utetiden i en barnehage? Og hvilke årsaker kan bidra til å forklare denne sosiale tilbaketrekningen?».

I den første delen av problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvordan sosial tilbaketrekning kommer til syne i utetiden i en barnehage. Begrepet sosial tilbaketrekning vil redegjøres ytterligere for i teorikapittelet (kapittel 2). I problemstillingen er begrepet forstått og operasjonalisert i tråd med Rubins & Coplan sin definisjon om at sosial tilbaketrekning er et paraplybegrep som beskriver mennesker som fjerner seg selv fra interaksjon med andre mennesker ut ifra en variasjon av ulike typer motivasjon (Rubin & Coplan, 2004, s. 506-534).

I problemstillingen mener jeg derfor hvordan man ved hjelp av observasjoner av barn kan oppdage årsaker til at barn trekker seg tilbake sosialt. Fokuset i problemstillingen rettes mot faktorer rundt tilbaketrekningen som kan fanges opp ved observasjoner, og tolkning av dem.

Jeg har valgt å avgrense problemstillingen til kun å gjelde utetiden i en barnehage. Begrunnelsen for dette er tanken om at utetiden i barnehagen er den tiden av hverdagen hvor barn i størst grad er fri til å leke og samhandle som de selv ønsker. Utetiden er deres fritid i barnehagen, hvor de i mindre grad styres av voksne og av pedagogiske opplegg. En annen begrunnelse for å observere utetiden er at det er større plass ute, slik at de barna som trekker seg tilbake sosialt kan bli synligere. Det er også flere barn fra ulike avdelinger ute samtidig, og på den måten blir utvalget større.

1.4 Oppgavens oppbygging

For leservennlighet er det nyttig å vite noe om denne oppgavens oppbygging.

Kapittel 1 er oppgavens innledning, og her kommer jeg inn på noe om min bakgrunn for valg av tema. Videre har jeg vist til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017), samt relevant forskning og teori for å belyse temaets aktualitet. Innledningen avrundes med presentasjon av oppgavens problemstilling, med forklaringer av

begrepene som benyttes og hva jeg legger i disse begrepene, samt dette avsnittet som omhandler oppgavens struktur.

Kapittel 2 er oppgavens teoretiske rammeverk. Her presenteres teori om følgende hovedtemaer: *Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, Lek, Konflikter mellom barn, Barn som ikke leker og innagerende atferd*. Teorien er valgt ut på bakgrunn av de empiriske funnene fra datamaterialet som legger grunnlaget for denne studien. I temaene *sosial kompetanse* og *sosiale ferdigheter* viser jeg til teori fra Ogden (2009 og 2015) og Pape (2000 og 2001). I temaet *lek* viser jeg til teori fra blant andre Lillemyr (2011) og Vedeler (2007), og i temaet *konflikter mellom barn* er Vedeler (2007), Martinsen & Nærland (2009) og Öhman (2012) sentrale navn. I temaet *barn som ikke leker* viser jeg til teori fra Folkman & Svedin (2004), Martinsen & Nærland (2009), Öhman (2012) og Vedeler (2007), og til slutt om temaet *innagerende vansker*, viser jeg i hovedsak til Lund (2012), Ogden (2015), Merrell (2008) og Rubin & Coplan (2010).

Kapittel 3 er metodekapittelet, hvor jeg redegjør for valg av metode og framgangsmåte. I dette kapittelet støtter jeg meg til Fangen (2010 og 2011), Postholm (2017), Nilssen (2012), Hammersley & Atkinson (2004), Kleven & Hjordemaal (2018) og Leseth & Tellmann (2018). Hovedfokuset ligger på kvalitativ metode og deltakende observasjon. Her redegjøres det blant annet for hvorfor jeg har valgt denne metoden, min førforståelse, hvordan utvalget ble valgt, samt gangen i feltarbeidet. Analysearbeidet beskrives, før jeg runder av kapittelet med å si noe om validitet, reliabilitet og etiske perspektiver rundt denne studien.

Kapittel 4 er oppgavens funn og diskusjonsdel. Her diskuteres funn gjennom observasjonene opp mot teorien fra kapittel 2. I dette kapittelet har jeg valgt å ha noen oppsummeringer underveis for å samle trådene og gjøre lesningen ryddig, ettersom observasjonene er delt i tre ulike grupper.

Avslutningen er skrevet i kapittel 5, der mine konklusjoner ut ifra de resultatene og de funnene som er gjort gjennom studien presenteres. Her besvares problemstillingen. Til slutt i dette kapittelet vil jeg dessuten reflektere rundt hele studien og oppgaven, og belyse dens sterke og svake sider. Her samles trådene og eventuelle uklarheter forsøkes oppklart.

2 Teori

I dette kapittelet presenteres denne oppgavens teoretiske rammeverk. Teorien i dette kapittelet er valgt ut på bakgrunn av denne studiens empiriske funn, og er derfor valgt ut på bakgrunn av en induktiv tilnærming (Leseth & Tellmann, 2018, s. 26). Dette gjøres det ytterligere rede for i metodekapittelet. I det følgende presenteres teori om hovedtemaene: *Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, Lek, Konflikter mellom barn, Barn som ikke leker og innagerende atferd*.

2.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som defineres ulikt blant forskere og teoretikere, slik at det er viktig å gå nærmere inn på hva som menes med dette begrepet for å også bedre forståelsen til leseren igjennom oppgaven. Ifølge Kari Pape (Pape, 2000, s. 21) er sosial kompetanse et begrep som viser til den siden ved en persons kompetanse som dreier seg om kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon den trenger for å samhandle hensiktsmessig med andre mennesker i ulike situasjoner. Det vil si at personen kan fungere i sosiale settinger, på bakgrunn av personlige egenskaper.

Sosial kompetanse gir barn bedre grunnlag for problemløsning, å tolke og oppfatte signalene fra omgivelsene, og deretter kunne endre atferden sin basert på dette (Ogden, 2009, s. 203). I problemløsning kan barnet enten velge å tilpasse seg en situasjon for å unngå problemer, eller de kan heller velge å trekke seg unna slik at de kan ivareta sine egne behov fremfor å stå i konflikten. Når barn leker må de følge regler, samarbeide, se situasjonen fra flere sider og kanskje forhandle med andre barn. På denne måten blir den sosiale kompetansen utviklet gjennom leken (Ogden, 2009, s. 203), siden dette beskriver små situasjoner med problemløsning i en daglig form for samhandling.

Sosial kompetanse er sterkt knyttet til vennskapene barn får. Både fordi sosial kompetanse er grunnleggende for å kunne utvikle vennskap, men også fordi vennskap i seg selv er med på utviklingen av den sosiale kompetansen (Pape, 2000, s. 172). En slik forsterkende sirkel finnes i flere deler av teorien, uten at det er mulig å finne en direkte årsak-virkning-situasjon hvor det er lett å si hvilken av faktorene som kommer først.

Det å kunne gjenkjenne følelser hos andre er en viktig forutsetning for å utvikle sosial kompetanse, og det kan komme til uttrykk på flere ulike måter. Et eksempel på dette er når et barn kan fange opp at et annet barn ble trist fordi det ble utestengt fra lek. Barnet som fanger opp dette vil enklere

kunne oppføre seg empatisk ovenfor barnet som er utstengt, og forsøke å inkludere det videre i leken (Drugli, 2013, s. 124).

Ofte gjøres vurderingen av sosial atferd av andre, og vurderingene tar utgangspunkt i hvordan oppgaver av sosial karakter løses (Drugli, 2013, s. 123). Barna selv er med andre ord ikke de som vurderer sin sosiale atferd, noe som selvfølgelig er ganske naturlig. Pape (Pape, 2000, s. 22) hevder at både person og situasjon påvirker den sosiale kompetansen, og det vil videre ha noe å si for hvordan sosial atferd tolkes av den utenforstående. Egenskaper kan vurderes som negative eller verdifulle, basert på hvilken situasjon de kommer til synet i og hvordan denne forstås.

Kompetansebegrepet er dessuten avhengig av hvordan kultur og miljø påvirker tolkningen, og kan altså ikke sies å være isolert fra faktorene rundt. Det er viktig å ha i bakhodet, fordi det kan påvirke årsaken til hvorfor man konkluderer som man gjør.

2.2 Sosiale ferdigheter

Når det er snakk om sosiale ferdigheter er det også her ulik oppfattelse av hva dette innebærer, og i denne oppgaven vil det presenteres teorier fra Pape og Ogden. Teoriene er ikke uttømmende, men fordi tema er såpass stort og vidstrakt er det valgt å fokusere på disse to.

Sosial kompetanse kan beskrives som noen konkrete sosiale ferdigheter, og kunnskap om hvordan og i hvilke situasjoner disse kan anvendes (Ogden, 2009, s. 226). Det er disse sosiale ferdighetene som dette kapittelet omhandler. Dersom man skal være deltaker i sosialt samspill må man ha sosiale ferdigheter, men sosiale ferdigheter bygges også gjennom det sosiale samspillet (Pape, 2013, s. 60). Igjen ser vi en slik forsterkende sirkel, mellom sosiale samspill og sosial interaksjon. Pape beskriver de sosiale ferdighetene: Empati, positiv sosial atferd, selvhevdelse, selvkontroll og lek, glede, humor. Ogden benytter som Pape de sosiale ferdighetene: Empati, selvhevdelse og selvkontroll, men han bruker ikke positiv sosial ferdighet eller lek, glede, humor. Istedenfor bruker han samarbeid og ansvarlighet. I det følgende vil både Papes og Ogdens ferdighetsdimensjoner belyses. Dimensjonene blir en indikasjon på den sosiale kompetansen til barnet, og barnets bruk av de viktigste inndelte sosiale ferdighetene ved samhandling med andre (Ogden, 2009, s. 221).

2.2.1 Empati

Når man snakker om evnen til å forstå andres tanker, følelser og perspektiver, snakker man om empati (Pape, 2013, s. 62). Ogden (Ogden, 2009, s. 218) definerer videre at empati er evnen til å ta hensyn til andre, høre på når andre forteller om problemer eller vise at de er lei seg når venner har det vondt. Empati handler altså om å kunne se andres side av en sak og vise at man bryr seg, og er en viktig del av utviklingsløpet barna skal gjennom.

Dersom de voksne bevisst går inn for utvikling av empati hos barna, mener Pape (Pape, 2013, s. 62) at barnehagen er et bra sted for empatiutvikling hos barn. Derfor er det viktig at de voksne søker å få barns perspektiver og følelser frem, spesielt dersom det er snakk om løsning av en konflikt som har oppstått mellom barn, eller mellom et barn og en voksen.

«Gjennom erfaringer i lek og inkluderende fellesskap, med støttende voksne, utvikles barns evne til empati» (Pape, 2013, s. 62).

Pape (Pape, 2013, s. 62) mener at gjennom uenighet som ender i gode løsninger som barna finner sammen, og hvordan barna viser positive egenskaper til å bli venner igjen etter uenigheter og konflikter, fremstår barns vennskap seg imellom som svært viktig for utvikling av empati. Det er en uskreven selvfølge at man ønsker seg venner som klarer å bry seg om deg og ditt i tillegg til sitt eget.

2.2.2 Positiv sosial atferd

Der vold, mobbing og avvising står som negativ sosial atferd, blir frivillig handling gjort av barn som ønsker å være til hjelp, nytte og støtte en form for positive sosiale handlinger (Pape, 2013, s. 64). Alle disse positive handlingene er ønskelig hos mennesker som er gode på sosial samhandling. Lek gir rom for at barn oppfatter normer for positivt sosialt samvær, gjennom positive handlinger og holdninger som barnet får vist (Pape, 2013, s. 65).

Også her spiller de voksne i barnehagen inn som rollemodeller, ettersom pedagogisk praksis er knyttet til oppbygning av sosial positiv atferd (Pape, 2013, s. 65). Hvordan voksne prioriterer i en hverdagslig setting kan fremstå som et forbilde for sosial samhandling. Barn vil se på de voksne, og lære av det de velger å gjøre i de ulike situasjonene.

2.2.3 Samarbeid

Samarbeid foregår både mellom barn og barn, og barn og voksne. Samarbeid som begrep omhandler hvordan man hjelper andre, deler med andre, følger beskjeder og regler (Gresham & Elliott, 1990 i Ogden, 2009, s. 218).

Samarbeid mellom barn og voksne handler i hovedsak om å følge regler og beskjeder, og kalles et asymmetrisk samarbeid (Ogden, 2009, s. 218). Dette er fordi den voksne blir å anse som en autorisert part i samarbeidet, det ligger forventninger til at barnet skal følge de voksnes beskjeder. Det horisontale samarbeidet handler om samarbeid barna imellom, som da sees på som likeverdige i samhandlingen (Ogden, 2009, s. 218). Problemløsning og lek er eksempler på slik samhandling som allerede har blitt nevnt, og det vil gjennom oppgaven være fokus på samarbeid i flere situasjoner.

2.2.4 Selvhevdelse

«Selvhevdelse i barnehagen handler om å våge å ta kontakt, klare å fremme egne synspunkter, ta initiativ til lek, bli med på lek som allerede er i gang, samt invitere barn med på lek» (Pape, 2013, s. 66).

Selvhevdelse er hvordan man klarer å gi uttrykk for egne behov, følelser og meninger uten å overse, unngå eller såre andre på de samme punktene (Ogden, 2009, s. 218). Altså skal man ikke bare vise empati ovenfor andre, men også kunne ta vare på seg selv og egne behov samtidig. Dersom egne rettigheter trues eller blir utfordret av andre, handler selvhevdelse om at man klarer å stå for disse i en slik situasjon (Ogden, 2009, s. 218).

Selvhevdelse er evnen som kommer til uttrykk hos barn som kan uttrykke sine egne meninger (Ogden, 2009, s. 219), dette også i situasjoner der dette motstrider andres meninger. Dette kan være motvirkende for sosial tilbaketrekning og isolasjon, i og med at barnet får uttrykt uavhengighet og selvstendighet (Meichenbaum, 1977 i Ogden, 2009, s. 219). Barnet innehar evnene til å stå opp for seg selv og sine meninger blant andre. Manglende selvhevdelse kan ofte komme frem som innagerende atferd (Ogden, 1995 i Ogden, 2009, s. 220), og på samme måte kan man se at innagerende barn ofte har problemer med selvhevdelse (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 88). Igjen ser vi denne formen for forsterkelse av konsekvenser og årsak der det er vanskelig å sette fingeren på hva som fører til det andre.

2.2.5 Selvkontroll

Når barn viser impuls kontroll i form av å tilpasse seg forskjellige situasjoner, vente på tur og holde igjen slik at andre får ta plass, handler det om barnets evne til selvkontroll (Pape, 2013, s. 67). I dette forstås impuls kontroll, som evnen til å regulere hvordan følelser og atferd spiller inn på hverandre og hvordan barnet klarer å utsette sitt eget tilfredsstillelsesbehov (Ogden, 2009, s. 220). Barnet kan kanskje ta et skritt tilbake for å vurdere situasjonen og sin rolle i fellesskapets samhandling, slik at konflikter ikke oppstår, eller at de skjønner at de selv kan få ta plass på sikt. Barn med god selvkontroll er bevisst på sine egne følelser, og hvordan og når disse uttrykkes og kontrolleres i forbindelse med frustrasjon, nederlag eller fristelser (Ogden, 2009, s. 220). De agerer kanskje ikke like fort som barn uten selvkontroll, men avventer før de ser om det er nødvendig å reagere, eller hvordan de bør reagere best mulig i den gitte situasjonen.

Konflikthåndtering er et eksempel på en situasjon der selvkontroll er i fokus, fordi barnet ofte må akseptere andre barns forslag til hva aktiviteten skal være. Lek, og forskjeller i leken basert på flere barns meninger, er også en form for slik konflikthåndtering som barn møter daglig, og barna må kunne reagere i riktig grad på press fra andre (Ogden, 2009, s. 220).

2.2.6 Ansvarlighet

Barn som er til å stole på, det være seg i å holde avtaler eller rette seg etter regler og normer, kan sies å være ansvarlige (Ogden, 2009, s. 220). Det å kunne stole på barnet er kun en form for ansvarlighet, men kanskje den første man tenker på når begrepet nevnes. Andre former for ansvarlighet er når barn spør før de tar i bruk andres eiendeler, lytter dersom andre prater, sier fra om ting som har skjedd, ber de voksne om hjelp eller velger bort dårlige forslag (Ogden, 2009, s. 221). På denne måten kan man forstå et ansvarlig barn som et barn man kan være trygg på og gi større rom for nettopp ansvar, fordi man kan vite at barnet antagelig vil ta det videre til de voksne dersom de er usikre på hva de bør gjøre dersom en situasjon de ikke er trygge på oppstår.

Barn kan ikke vise at de er ansvarlige dersom de ikke får sjansen til det, og de voksne må derfor velge å stole på at barnet innehar ansvarlighet og kan holde avtaler (Ogden, 2009, s. 221). Et barn som til enhver tid «holdes i ørene» vil heller ikke kunne vise at de er til å stole på når de får holde på alene. Barn kan for eksempel få sjansen til å ta ansvar ved å få legge egne planer for aktiviteter og sin egen tid (Ogden, 2015, s. 248). Siden ansvarlige barn gjerne spør de voksne om hjelp, kan de voksne heller fungere som en rettesnor slik at ansvarligheten utvikles videre gjennom problemer

som skulle oppstå. Vi vet alle at man lærer godt gjennom erfaring, men barnet må få sjans til å få denne erfaringen.

2.2.7 Lek, glede, humor

En viktig del av barns sosiale liv er leken. Lek er en daglig del av barnas liv, som virkelig setter krav til den sosiale kompetansen. Som de fleste andre ferdighetene vil det her finnes en forsterkende sirkel ved at lek krever at barn klarer å omgås andre og innehar sosiale ferdigheter, men også bidrar til økte sosiale ferdigheter i seg selv (Pape, 2000, s. 58).

Begrepene humor, glede og lek kan knyttes direkte til evnen barn har til å leke, ettersom det omhandler hvordan de behersker humor, det å glede seg over noe og å leke med andre (Pape, 2013, s. 68). Gjensidig forståelse av humor er viktig for å ha lik forståelse av selve leken, og dette belyses i større grad senere i teorikapittelet. At barnet kan glede seg over leken er en god motivasjon til å faktisk leke. Siden sammenhengen mellom glede, humor og evnen til lek er sterk, kan de voksne benytte seg av dette for å sikre et lekfellesskap som er inkluderende (Pape, 2013, s. 70). De voksne kan dra i gang lek, eller styre en lek slik at barn som stå på utsiden får være med, eller hjelp slik at de ulike rollene og reglene forstås av alle. Dette blir nærmere forklart i neste avsnitt.

2.3 Lek

Lek kommer i forskjellige former, og er ikke et ensartet begrep uansett hvilken form for lek det handler om. For barnehagebarn vil det være ulikt behov for sosial kompetanse i de forskjellige formene for lek (Martinsen & Nærland, 2009, s. 28). Leken blir en viktig del av samspillet barna imellom, i og med at det er fokus på mye lek i barnehagen og en stor del av hverdagen for barna som går der. Via lek lærer barn kompetanse innen kommunikasjon, begrepsforståelse og språkutvikling (Lillemyr, 2011, s. 36). Disse tre tingene kommer til uttrykk på ulik måte i de forskjellige formene for lek, men vil uansett være viktige når barn skal leke med andre barn og ikke bare alene for seg selv.

To av formene for lek er rollelek og regellek, der den første dreier seg rundt en fantasiverden som barna må ha en felles forståelse av (Vedeler, 2007, s. 81-82). Barna lager et slags rollespill sammen med hverandre, og utvikler leken underveis akkurat som et improvisasjonsteater. Barna må kunne

«late-som», men det er også krav til gjensidighet, avansert bruk av språket og klarhet i kommunikasjonen fordi de skal kunne utvikle leken sammen med hverandre. Da må barna kunne både fordele og forholde seg til egen og andres rolle, og en del av virkeligheten blir tatt med inn i en fantasiverden (Vedeler, 2007, s. 81-82). Det blir vanskelig å opprettholde en fantasiverden dersom det er sterk uenighet om hvordan denne skal «se ut» og meningene går på kryss og tvers der det kanskje oppstår mange misforståelser.

Regellek har andre utfordringer innen det sosiale, nemlig forståelse og etterfølgelse av felles regler. Her kreves samarbeid og forhandling for å kunne løse konflikter, og barna må kunne forholde seg til hverandre, vente til det er sin tur og vise fleksibilitet (Vedeler, 2007, s. 8). Selv om utfordringene er annerledes, er det likevel kommunikasjon, forståelse og det å ta hensyn til andre som står i fokus. Det må være en enighet om hvilke regler som gjelder, og hvordan disse skal fungere i praksis. Både sosialt emosjonell- og kognitiv utvikling vil, via leken i barnehagen, motiveres og forsterkes for barnehagebarn (Singer mfl., 2006 i Lillemyr, 2011, s. 36). Lek gir følelsen av at barn hører til og sosialiserer barn ved å gi dem både kulturell og sosial forståelse (Lillemyr, 2011, s. 37). Slik vil barn som ikke leker kunne påvirkes i negativ retning, ettersom de ikke får denne utviklingen via lek på samme måte som de andre barna. Dette belyses i et eget kapittel.

2.4 Konflikter mellom barn

Alle sosiale samhandlinger kan føre til konflikter, og for barn er det naturlig nok ikke noe annerledes. Barn er dessuten ikke nødvendigvis på høyden av kunnskapspyramiden enda når det kommer til sosiale situasjoner, ettersom barnehagen ofte er det første stedet der barna er sammen med mange andre på lik alder over lange tidsperioder. Konflikter mellom barn kan komme som følge av hvilke roller man skal ha i en rollelek, hvem som skal leke med hvilke leker, hvor den enkelte skal leke eller hvem som skal styre leken (Vedeler, 2007, s. 85).

Ofte oppstår en konfliktsituasjon dersom et barn ignorerer eller nekter å følge et annet barns forsøk på å bestemme (Vedeler, 2007, s. 85). Barn kan for eksempel komme i konflikt dersom de ikke vil følge reglene som er satt av andre barn. Et annet eksempel er situasjonen der barnet som styrer ønsker en tjeneste eller lignende fra andre barn, og dersom dette ikke blir innfridd av de andre kan det være årsaken til utvikling av konflikten. Kort og godt kan man si at konflikt i barnehagen, som andre steder i livet, oppstår dersom det ikke forekommer enighet om situasjonen barna befinner seg i.

Konflikthåndtering spiller også inn på hvordan barn utvikler ferdigheter de bruker i sosial sammenheng, særlig når det kommer til hvordan de oppfatter normer og sosialt regelverk (Kagan, 1981 i Martinsen & Nærland, 2009, s. 197). Lærdommen blir en grunnsten i hvordan barna unngår og eventuelt håndterer senere konflikter i løpet av livet. Konflikthåndtering vil alltid være en del av sosial samhandling i ulike former, for eksempel i arbeidslivet.

Barn som ikke har like behov, interesser eller ønsker, men likevel handler mot den andre ved å sette sine egne interesser først, vil være årsaken til at konflikter oppstår i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009, s. 198). Dette står som en motsetning til kapittelet om selvhevdelse, der barnet bør sette sine egne behov først i rekken. Det er dermed en balanse mellom selvhevdelse som en positiv egenskap, og en håndtering av situasjoner der barnas ønsker er ulike som ender i konflikt.

Årsaken til konflikt vil også komme an på barnets alder. Etter barn har fylt tre år vil konflikter ofte oppstå fordi de hindres i den leken og aktiviteten de ønsker (Martinsen & Nærland, 2009, s. 202). Yngre barn vil ikke avvise andre barn like ofte, men når de har blitt tre eller eldre får de sakte men sikkert mindre objektfokus i konflikter (Martinsen & Nærland, 2009, s. 202). Dermed bygger de et bedre grunnlag for å ha oppmerksomheten rettet mot tingene de leker med, men også klare å dele denne oppmerksomheten til å inkludere de andre menneskene som er med på leken.

Barn kan tolke andre barns signaler på feil måte og misforstå hva som menes slik at konflikter oppstår. Dette gjør for eksempel at rollelek ikke fungerer, dersom de ikke skjønner hverandres tolkning av leken (Öhman, 2012, s. 201).

En konflikt som ikke løses på kort tid kan fremstå som en traumatisk opplevelse for barnet som ikke klarer å komme seg ut av konflikten på en god måte. Traumatiske opplevelser kan gi en brå slutt på leken, barnet slutter å engasjere seg eller trekker seg vekk og fortsetter heller å leke på en måte de tidligere har gjort, som oppfattes som tryggere for dem (Öhman, 2012, s. 202). Barnet søker en situasjon de har kontroll på, og det er også en form for mestring av situasjonen. Konflikthåndtering betyr ikke nødvendigvis at konflikten løses sammen med de andre barna, men det er gunstig om barnet har utviklet egenskaper som tilsier at de kan løse konfliktene på ulike måter.

2.5 Barn som ikke leker

Selv om forventningen er at barn skal leke med andre barn, vil man i alle barnehager finne barn som bryter med denne normen. Barn kan ønske å ikke leke med andre, men de kan også ha problemer med å komme seg inn i en situasjon med lek selv om de egentlig har et ønske om å

delta. Ofte vil barn som står utenfor lek og venter på en invitasjon til å bli med, ikke få en slik invitasjon, og det er heller ikke sikkert at barnet har en forventning om at det skal skje (Folkman & Svedin, 2004, s. 14). Det kan hende barnet har vært i mange lignende situasjoner og innehar erfaring om at de ikke vil bli inkludert på andres initiativ.

Dveling er fenomenet der barn oppsøker andre lekende barn i en situasjon, uten at de selv sier noe, kun følger med på leken og barna med blikket (Martinsen & Nærland, 2009, s. 124). Disse barna får sjelden en avvisning, og dermed er det en strategi for å komme med i lek som rangeres med lav risiko. Sjenerte barn blir ofte dvelende på grunn av denne lave risikoen. Fordi barnet ikke direkte kommuniserer med de andre barna vil de heller ikke få et konkret «nei» tilbake dersom de spør om å få bli med på leken. Barn som er dvelende kan ende med å passivt vente på en invitasjon fra de andre om å bli med på leken, men ofte ender det med at barna som allerede leker vil ignorere barnet som ikke tar initiativ (Martinsen & Nærland, 2009, s. 126). Slike barn vil bli stående på utsiden av leken, men det er tydelige tegn som viser at barnet egentlig kunne tenke seg å være en del av den og at de er interessert i det som skjer. Dette er den ene formen for dveling. Noen av de dvelende barna vil derimot selv foreslå endring i leken slik at de kommer inn i denne, etter en periode med stille observasjon. Dette er den andre formen for dveling, og selv om disse barna aktivt kommuniserer vil også dette være forbundet med lav risiko, ettersom forskning viser at et slikt forslag om hvordan leken skal gå videre ofte gjør at de andre barna ser det som naturlig at det dvelende barnet dermed er en del av leken i sin nye form (Martinsen & Nærland, 2009, s. 124). Hvorfor barn ikke er deltakende i sosial lek kan ha flere grunner. Barna kan for eksempel ha en forstyrrende plass i fellesskapet i gruppen, eller de kan rett og slett stå utenfor gruppen der de har en ikke-delaktig plass i dette fellesskapet. Barn kan også ha en lavere status (Folkman & Svedin, 2004, s. 15). Barn som mangler erfaringer fra samspill mellom andre barn eller voksne kan utarte seg utrygge eller usikre i situasjoner med lek (Öhman, 2012, s. 192). Dette kan være årsaken til at barnet ikke blir en del av det nevnte fellesskapet.

Barn som ikke er en del av fellesskapet kan også være barn som er kategorisert av gruppen som upopulære. De er ikke ønsket som lekekamerater av de andre barna, av ulike grunner der årsakene kan være flere. Denne gruppen er omfattende og består av barn som blir ignorert, barn som blir avvist og barn som foretrekker eget selskap og holder seg unna (Martinsen & Nærland, 2009, s. 181). Barn som tidligere har blitt avvist kan i tillegg holde seg unna ved senere anledning som følge av erfaring, og dermed heller ønske å holde seg alene i stedet for å oppleve en ny avvisning.

Fordi barn som blir avvist kan sende ut signaler om at de ikke er opptatt av andre barn, kan det gjøre at barna med høyere status isolerer dem i enda større grad fordi de sjeldnere blir valgt som lekekamerater (Vedeler, 2007, s. 99). Signalene kan sendes ut bevisst eller ubevisst, men vil uansett føre til at andre barn oppfatter dem, og barnet dermed blir stående på utsiden i enda større grad. I motsetning til dvelende barn vil de upopulære barna holde seg unna områder der andre barn inngår i sosial aktivitet, fordi de søker andre barn i liten grad og ikke engasjerer seg der det foregår felleslek (Martinsen & Nærland, 2009, s. 182). Det er denne forskjellen som gir signalene fra barnet på at de ikke ønsker sosial omgang med andre, der de dvelende barna viser helt tydelig at de gjerne vil være med på leken.

Barn må være nysgjerrige for å bli engasjert i lek som er sosial, men det finnes barn som virker å ikke bry seg om barna på deres egen alder. Disse barna er ikke interessert, og vil ikke oppsøke situasjoner med lek slik som de dvelende barna. Barna som ikke bryr seg kan ofte gjemme seg unna slik at de får være alene når de leker, og de har samtaler med seg selv ut i luften der de ikke forventer at noen svarer (Folkman & Svedin, 2004, s. 16). De holder seg gjerne unna og har minst mulig kommunikasjon med andre barn.

Når barn mangler evnen til lek kan det ofte være en følge at de får dårlig selvfølelse, ettersom de ikke blir invitert inn i andres lek eller andre ønsker å være med i deres lek (Öhman, 2012, s. 194). Barnet kan også ha problemer med at det ikke klarer å forstå eller tolke signalene fra de andre barna i en situasjon med lek. Barnet kan da føles seg annerledes og mindre verdt, og dermed trekke seg unna sosialt i enda større grad (Öhman, 2012, s. 194). Slik vil gjentatt erfaring med lignende situasjoner gjøre at det neste gang er enda større sannsynlighet for at barnet velger å trekke seg unna i stedet for å prøve å bli en del av fellesskapet. Det å føle seg mindre verdt vil sterkt forsterke en dårlig selvfølelse og det kan være vanskelig for barnet å komme seg ut av denne dårlige sirkelen.

2.6 Innagerende atferd

Mennesker kan være introverte og innadvendt, eller ekstroverte og utadvendt (Ogden, 2015, s. 167). De ekstroverte menneskene kjennetegnes ved at de hiver seg ut i situasjoner og får energi av å være sammen med andre. Ekstroverte mennesker er en personlighetstype som liker fellesskap og foretrekker å være sosiale. De introverte menneskene liker derimot å være alene for å lade batteriene (Ogden, 2015, s. 167). En introvert person legger gjerne fokus på meningen bak det som

skjer, i motsetning til en som er ekstrovert. Det er som Ogden påpeker naturlige forskjeller mellom mennesker og personlighetstyper. Det finnes allikevel mennesker som er så introverte eller ekstroverte at dette blir utfordrende for individet selv, og for andre rundt dem. Ettersom det er den introverte personlighetstypen som er kjent for å trekke seg unna sosiale situasjoner, ta et steg tilbake og heller analysere, vil det i de følgende avsnittene rettes fokus mot de introverte, eller de innagerende barna.

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

Slik definerer Ingrid Lund innagerende atferd. Det ligger i begrepet innagerende hva denne atferden handler om, og det er derfor nyttig med en kort definisjon av begrepet. Innagerende atferd er atferd som vender innover mot individet, i motsetning til utagerende atferd som vender ut fra individet mot omgivelsene og menneskene rundt. Innagerende atferd kan vises på to måter, en som også vendes utover mot andre og dermed blir synlig for dem som observerer. Den andre formen har kun fokus innover mot individet, og vil dermed ikke være like lett å plukke opp for dem som står på utsiden (Lund, 2012, s.27). Den utadvendte formen vil kunne arte seg som sårbarhet, blikk som vender nedover, trist uttrykk, problemer med kommunikasjon og tilbaketrekning fra situasjoner. Dette er tegn det er lettere å fange opp for en som observerer det innadvendte barnet. Som innovervendte atferdsproblemer nevner Lund vonde tanker, opplevelser og følelser (Lund, 2012, s. 27). Selv om denne formen ikke er like synlig utad kan det fortsatt vises tegn på at barnet har innagerende atferd. Dette kan sees som at barnet viser en hemmende og unngående atferd, at det har nervøse trekk og angst, og har personlighetsvansker. Spesielt i nye situasjoner kan dette komme frem. Barnet vil ha en tendens til å takle nye situasjoner med å bli over snittet bekymret (Lund, 2004, s. 20). Dermed kan observasjon av barnet i en slik ny situasjon gi observatøren et hint om at barnet utøver og viser tegn til innagerende atferd.

I barnehagen «forsvinner» ofte de barna som viser tegn på innagerende atferd. Dette kan være fordi de blir usynlige ved at de gjemmer seg bort eller trekker seg tilbake til steder der de kan være alene. Derfor er disse barna sjeldent til bry for andre, og de oppdages ikke så lett (Drugli, 2013, s.

127). Dette står som en sterk motsetning til de utagerende barna, og hvor lett det er å oppdage en slik form for atferd. De som viser en utagerende atferd er godt synlige for de voksne fordi de krever de voksnes oppmerksomhet. Utagerende barn må for eksempel kanskje roes ned, eller snakkes med for å dempe utageringen. De barna som viser en innagerende atferd er derimot ofte stille og tilbaketrukkne. De krever ikke de voksnes oppmerksomhet i samme grad, fordi de ikke gjør like mye ut av seg og ikke «forstyrrer» de andre barna og de voksne på samme måte. De havner derfor ofte i skyggen av de utagerende barna. Det vil heller ikke påvirke de andre barna negativt i samme grad dersom et barn viser innagerende atferd, sammenlignet med utagerende atferd som kan være utfordrende for relasjoner i barnehagen (Lund, 2012, s. 24). Alt dette bidrar til at den innagerende atferden ikke synes like godt og er vanskeligere å plukke opp. Det må med andre ord rettes et helt annet fokus mot det å fange opp innagerende atferd, fordi den lettere blir gjemt bort i en hverdag der innagerende og utagerende barn finnes i samme miljø.

Det finnes omtrent like mange barn som viser innagerende atferd som det finnes barn som viser utagerende atferd, og sosial isolasjon er blant annet nesten like vanlig som utagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 37). Siden innagerende atferd lett faller i skyggen av utagerende barn vil det være viktig å vite om denne statistikken slik at barnehagen også har fokus på å plukke opp de innagerende barna. Når atferden ikke antas å være normal og bør sees som et problem er en vanskelig avgjørelse, ettersom det kommer an på sammenhengen, eller konteksten, personen og ikke minst alderen på barnet (Sørli & Nordahl, 1998 i Lund, 2004, s. 20-21).

Hvilken sosial konsekvens innagerende atferd har og hvordan det påvirker livskvaliteten, men også kontekst og frekvensen av denne typen atferd, er alle viktige faktorer som de voksne må finne svar på (Lund, 2012, s. 27). Disse svarene, eller forklaringene, bør søkes uansett hva bakgrunnen er for at barnet viser at det har en form for innagerende atferd.

Frekvens og kontekst handler om hvor ofte atferden vises, når den vises og om den holder seg konstant eller svinger ut ifra ulike faktorer. Atferden må observeres i ulik sammenheng og analyseres i henhold til dette. Disse to tingene er bakgrunn for vurdering om den innagerende atferden har påvirkning på livskvaliteten til barnet (Lund, 2012, s. 27). Det er disse ulike konsekvensene som kan være med på å fortelle oss at innagerende atferd er et viktig fenomen å ta tak i hos barn.

En vanlig konsekvens av innagerende atferd er barn som slutter å leke og samhandle med andre barn, men heller trekker seg tilbake i sosiale sammenhenger. Det gir en sosial konsekvens, nemlig

påvirkning av evnen til å knytte relasjoner og opprettholde vennskap (Lund, 2012, s. 27). Sosial tilbaketrekning kan over tid gi ringvirkninger og alvorligere konsekvenser for barnet.

Ifølge Ogden (Ogden, 2015, s. 166) kan barn være både engstelige, triste og sjenerte i perioder uten at det gir innvirkning på lang sikt, og barn kan fint komme ut av perioder med tilbaketrekning uten varige mén. Det blir derimot et problem dersom følelsene får så stor plass at det påvirker barnets hverdag og sosiale samspill med andre voksne og barn. Dersom barnet over tid trekker seg unna er det sjelden at det ikke gir varige konsekvenser for barnet. Ogden (Ogden, 2015, s. 166) poengterer at det både er et sosialt og emosjonelt aspekt innen innagerende atferd.

Barn som viser innagerende atferd kan ende i en sirkel der problemer videreutvikler seg og holdes vedlike, som følge av at barnet prøver å styre tankene og følelsene sine uten at det er hensiktsmessig (Ogden, 2015, s. 170). Derfor er innagerende atferd en atferd det er viktig å plukke opp før konsekvensene blir store. Det kan være diffuse og glidende overganger mellom mindre alvorlige, men plagsomme, psykiske plager, og psykiske lidelser av en alvorlig karakter (Ogden, 2015, s. 166). Det er derfor vanskelig å oppdage hvordan barn som viser en innagerende atferd faktisk har det. På grunn av dette har innagerende atferd blitt omtalt som en hemmelig tilstand, eller en skjult tilstand (Merrell, 2008, s. 2). Den kan være vanskelig å observere ettersom barna «forsvinner» mer i mengden enn de utagerende barna som tar mye plass, og det er vanskelig å vite hvor stor konsekvensen er og kan bli for barnet som viser slik innagerende atferd. Det er om å gjøre å plukke opp problemet før det kan utvikle seg til psykiske lidelser.

Om hvordan man kan oppdage innagerende atferd, er observasjon av barnet i naturlige omgivelser den mest direkte måten å gjøre dette på (Shapiro & Kratochwill, 2000 i Drugli, 2013, s. 76). I barnehagen kan slike naturlige omgivelser for eksempel være utetiden, der barna ikke er satt inn i en situasjon med spesifikk aktivitet, men får mer rom og frihet til å velge selv hva de ønsker å bruke tiden sin på. Ved naturlige observasjoner i barnehagen kan man observere hva som utløser eller opprettholder atferden (Drugli, 2013, s. 76). Deretter kan man bruke disse årsakene til å utøve tiltak som søker å begrense videre innagerende atferd hos barnet, og dermed unngå de uønskede konsekvenser en slik atferd kan ha.

Om hvor mange barn det er som kan defineres som å vise innagerende atferd, viser forskning at det er alt fra 4-20% av barn fra fire til atten år (Asendorpf, 1986; Henderson og Zimbardo, 2001; Sørлие, 2000 i Lund, 2012, s. 27). Det er altså en viss sannsynlighet for at man vil finne barn med innagerende atferd i en hvilken som helst barnehage man velger å observere.

Ifølge Kenneth W. Merrell kan innagerende atferd, eller internaliserende atferd hos barn, deles inn i de fire hovedkategoriene depresjon, angst, sosial tilbaketrekning og psykosomatiske plager (Merrell, 2008, s. 3). Innenfor disse kategoriene er angst og depresjon de vanligste uttrykksformene (Ogden, 2015, s. 166). Fordi sjenanse kan ha en liknende negativ virkning på samspill og relasjoner velger Lund (Lund, 2012, s. 25) å definere også dette som en form for innagerende atferd. Sjenanse legges derfor til Merrells hovedkategorier, og utgjør her en femte kategori.

Fordi innagerende atferd kan knyttes til disse kategoriene, vil det i følgende avsnitt presenteres teori rundt disse temaene. Bakgrunnen for dette er ikke diagnostisering av barn, men muligheten til å se sammenhengen mellom disse fenomenene og barns sosiale tilbaketrekning.

2.6.1 Angst

Angst er en naturlig følelse som har som hovedhensikt å holde mennesker utenfor fare. Angst setter i gang en overlevelsesrespons i kroppen som gir en reaksjon på en situasjon der personen opplever redsel, og at man må gjennomføre tiltak for å ikke ta skade av situasjonen. Normalt sett er dette en riktig reaksjon, for eksempel dersom man må komme seg ut av et hus som brenner. Angst kan derimot utløses av ting som ikke er farlige, og dette kan utvikle seg til et hemmende problem for et individ. Det finnes mange ulike typer angst og angstlidelser, men det de ofte har til felles er at det finnes en subjektiv følelse som frykt eller ubehag, atferd som unngåelse eller tilbaketrekning, og fysiske symptomer som svetting eller skjelving (Merrell, 2008, s. 7).

Angst er også den vanligste psykiske plagen blant barn (Ogden, 2015, s. 172), og det er dermed viktig å ha kunnskap om denne lidelsen i arbeid med barn. Den kan komme til syne på mange forskjellige måter. Barn som er plaget av angst tenker ofte negativt om det meste, og tolker ofte alt i verste hensikt. De har en pessimistisk holdning til hvilket utfall de ser for seg på de fleste plan. De kan unngå sosial samhandling med andre, blant annet fordi de kan ha liten tro på sine egne sosiale ferdigheter (Ogden, 2015, s. 172).

Ifølge Merrell (Merrell, 2008, s. 7) er noen vanlige tegn på angst negative og urealistiske tanker, mistolkning av symptomer og begivenheter, frykt for spesielle situasjoner og overdreven bekymring. I tillegg kan mennesker med angst utvikle tvangstanker, tvangshandlinger og anfall med panikkangst som er preget av en akutt, sterk redsel med tilhørende pusteproblemer og følelse av uvelhet.

Fordi angst er en så vid kategori, er det vanskelig å si med sikkerhet hvor mange barn som blir rammet. En antar at omtrent 3-4% av barn og unge utvikler en angstdiagnose, selv om mange flere vil oppleve plager som frykt og bekymringer i perioder (Merrell, 2008, s. 8). Grensen mellom lettere bekymringer og en angstdiagnose kan være flytende, og det er ikke en enkel sak å definere når angsten har blitt en diagnose, eller et problem som i stor grad hemmer et individ. Dermed er også tallene fra statistikken usikre, og det kan hende det er snakk om store mørketall der barn med angst ikke har blitt plukket opp.

Angst kan utløses av situasjoner hvor barn møter utfordringer, får oppmerksomhet rettet mot seg eller av sosiale situasjoner (Ogden, 2015, s. 174). Ofte er situasjoner som avviker fra det normale eller det forutsigbare en utløsende faktor for barn med angst. Dette er fordi disse situasjonene er de mest usikre for barnet, de har kanskje ikke den erfaringen fra tidligere lignende situasjoner som de selv føler de trenger for å kunne forutsi hva utfallet blir. Sosial angst er en form for ekstrem sjenanse og en vanlig angstlidelse. Angsten kommer i forbindelse med sosiale situasjoner og kjennetegnes av at den som er rammet har en overdreven redsel for å bli vurdert av andre (Kvarme, 2017, s. 34). Sosial angst kan være en stor del av livet i barnehagen, der samhandling med andre er en normalt stor del av hverdagen. I løpet av dagen vil det også være flere situasjoner der barna samles i store grupper, og hvor barn med sosial angst kan føle seg enda mer hemmet.

Barn med angst kan bli hemmet i utvikling av sosiale og kognitive funksjoner, ettersom de kan kvie seg for nye utfordringer eller oppgaver (Bru, 2011, s. 19). Andre barn kan utvikle seg raskere, og barnet med angst kan bli hengende etter. Dette vil antagelig føre til at barnet med angst blir enda mer engstelig, og dermed kan kvie seg for neste episode med nye utfordringer i enda større grad. Sosial angst er en alvorlig og hemmende form for angst som kan ramme barn (Kvarme, 2017, s. 34). Barn som rammes av denne typen angst vil ofte unngå sosial samhandling og sosiale situasjoner, noe som er et problem i en barnehage hvor det meste bygger på sosial samhandling. Dersom barnet er redd for å samhandle med andre vil de antagelig heller ikke søke situasjoner der de må leke med mange andre. En situasjon med sosial samhandling er både veldig ubehagelig og særdeles stressende for et barn som har vedvarende redsel for sosiale situasjoner, ettersom de ikke kan komme seg unna (Ogden, 2015, s. 173). Disse barna kan derfor gjerne bli observert i at de trekker seg til steder der de føler at de får være i fred.

2.6.2 Depresjon

Depresjon kan utarte seg på mange ulike måter, men det er noen karakteristiske tegn som ofte viser seg. Disse er lavt stemningsleie eller tristhet, lav interesse for aktiviteter, søvnproblemer, sakte fysiske bevegelse, slapphet eller mangel på energi (Merrell, 2008, s. 4). Personen kan også ha følelse av verdiløshet eller skyld, ha vanskeligheter med å tenke, konsentrasjonsvansker og store problemer med å ta valg.

De vanligste kjennetegnene er, ifølge Ogden (Ogden, 2015, s. 170), nedstemt humør, overdreven tristhet, negative forventninger og manglende interesse for å delta i aktivitet. Personer som er deprimert er forutinntatt når de tenker på utfall av situasjoner, og regner med at det ikke skal ende bra. Ved depresjon hos barn er symptomer som irritabilitet og klaging over fysisk ubehag vanlig. Barn som har symptomer på depresjon klager ofte over at de har vondt ulike steder i kroppen, som vondt i magen og vondt i hodet (Merrell, 2008, s. 4). Disse vondtene har antagelig ingen logisk årsak i annen systemisk fysisk sykdom.

Som tidligere nevnt vil det også for depresjon være glidende overganger fra at barn er normalt triste eller slappe i perioder, til at barn er alvorlig deprimerte, og det kan være vanskelig å vite når grensen er nådd. For at det skal være snakk om en depresjon så må noen av symptomene som ble presentert innledningsvis være tilstede i minst to uker mer eller mindre sammenhengende (Merrell, 2008, s. 4).

Av dette kan man se at depresjon og angst kan henge sammen, og ofte forekommer samtidig. Negative forventninger og bekymring er et eksempel på symptomer som både forekommer ved angst og ved depresjon. Barn som opplever depresjon vil kunne havne bak jevnaldrende barn i utviklingen, på samme måte som barn med angst.

Konsentrasjonsproblemer, manglende energinivå og beslutningsvegring er alle symptomer på depresjon, og gjør alle at lærings- og utviklingsprosesser går saktere (Bru, 2011, s. 19). Barna har ikke overskudd til å ta til seg ny lærdom i tillegg til å takle de problemene og tankene som følger av en depresjon. Konsekvensen kan være at barna i tillegg mister verdifull erfaring i å samhandle sosialt med andre, fordi de lar være å delta i sosial samhandling og heller isolerer seg (Ogden, 2015, s. 171). Dette er også en følge der man kan dra paralleller til barna som opplever angst, barnet unngår heller situasjoner med lek og sosial samhandling i stedet for å oppleve mulig forsterkning av sine problemer.

Om hvor utbredt depresjon er hos barn, konkluderer Merrell (Merrell, 2008, s. 5) med at omtrent 4-6% har depresjon i en så stor grad at det er snakk om en lidelse eller en diagnose. Akkurat som for

angst, vil et større antall barn oppleve symptomer på depresjon, der det ikke kategoriseres som en diagnose.

2.6.3 Psykosomatiske plager

Psykosomatiske plager er fysisk ubehag, smerter eller sykdom som ikke kan forklares medisinsk eller fysisk (Merrell, 2008, s. 11). Slike diffuse plager kan, som vi har sett i de to forrigegående avsnittene, oppstå som symptomer på både angst og depresjon, men de kan også oppstå alene. Da kan man ikke direkte knytte et slikt fysisk ubehag til en psykisk lidelse eller diagnose. Det er ganske vanlig at barn opplever slike psykosomatiske plager fra tid til annen. Som for angst og depresjon vil ikke psykosomatiske plager over en kort periode nødvendigvis være like alvorlig, men det er de plagene som strekker seg over tid som kan ha større følger.

Ogden (Ogden, 2015, s. 174) spesifiserer at psykosomatiske plager ikke defineres som en egen lidelse eller diagnose, men et ledd i andre problemer som angst, depresjon og innagerende atferd. For å få bedret plagene må man vite noe om bakenforliggende årsak. Det er som nevnt ikke fysiske årsaker til disse plagene, men plagene skyldes psykiske problemer. Det kan for eksempel dreie seg om en overdreven sensitivitet for signaler fra kroppen (Ogden, 2015, s. 174). Plagene vil ikke kunne måles med blodprøver, men må vurderes ut ifra individets subjektive oppfattelse av smerte og hvor mye de er plaget av problemet på daglig basis.

Merrell (Merrell, 2008, s. 11) hevder også at det handler om en oversensitivitet, og at barn med psykosomatiske plager har gode ferdigheter i å fokusere og bli bevisste på fysiske endringer i kroppen, endringer som de fleste andre ikke legger merke til eller i alle fall ikke vier mye fokus. De har fokus innover, og vil være overdrevent opptatt av mulige endringer de kjenner av styrken på smerte eller hvordan denne endrer seg, for eksempel om magevondt kjennes i øvre eller nedre del av magen.

De vanligste formene for psykosomatiske plager er vondt i magen, smerter, kvalme, hodepine, smerter i øyet, smerter i ledd og nummenhet i ekstremiteter (Merrell, 2008, s. 11). I tillegg kan personer med psykosomatiske plager få fysisk utslott og kløe, eller oppleve problemer med å få puste. Plagene kan altså vise seg fysisk, og være reelle også for en utenforstående, men bakgrunnen for plagene er ikke fysisk sykdom, men psykiske problemer individet opplever.

2.6.4 Sosial tilbaketrekning

Sosial tilbaketrekning er ifølge Merrell (Merrell, 2008, s. 10) noe som ofte forekommer sammen med angst og depresjon, og når barn trekker seg tilbake sosialt kan det være mange ulike årsaker til dette. Det kan blant annet handle om mobbing, få eller dårlige relasjoner, lav sosial kompetanse og konflikter. Sosial tilbaketrekning kan også komme av behov for å være alene eller innagerende atferdsproblemer.

Forskere mener det finnes to hovedgrunner til sosial tilbaketrekning hos barn, delt ut ifra om angst eller frykt er knyttet til tilbaketrekningen eller ikke. Dette er spesifikt knyttet til grunnen som omhandler emosjonell dysregulering og forhold til denne (Coplan & Rubin, 2010, s. 8). Hvis grunnen til tilbaketrekningen derimot er at barnet foretrekker å gjøre aktiviteter der disse gjøre alene, er bakgrunnen for at barnet trekker seg unna ikke knyttet til frykt eller angst på samme måte. Med andre ord: er tilbaketrekningen et fritt, foretrukket valg eller et valg basert på redsel?

Borge (Borge, 2013, s. 50) definerer på liknende vis to ulike typer sosial tilbaketrekning, nemlig barn som er sosialt tilbaketrukket på grunn av andre, og barn som er uinteressert i å være sosiale. Den første av dem kan komme av utestenging eller avvising fra andre, basert på tidligere erfaring fra lignende situasjon eller basert på en grunnleggende frykt barnet har for at dette skal skje. Denne formen for tilbaketrekning kan være skadelig for barnet og gi tegn på følelsesmessige vansker.

Spesielt gjelder dette dersom barnet på bakgrunn av at det er engstelig velger å trekke seg bort fra det sosiale. Disse barna ønsker i utgangspunktet den sosiale delen inn i livene sine, men går glipp av den fordi de overskygges av frykten for at det ikke skal gå bra.

Den andre typen er en form for sosial tilbaketrekning som barnet selv har valgt, og trenger ikke nødvendigvis å være skadelig i samme grad (Borge, 2013, s. 50). Her opplever ikke barnet at de ikke lykkes med noe de ønsker, slik som barna som blir hemmet av frykt for avvising eller utestengning kan gjøre.

At barn faktisk foretrekker å leke alene, og trekker seg unna sosialt fordi de er usosiale og ikke er interessert har de siste årene kommet tydeligere frem (Coplan & Rubin, 2010, s. 9). Alle mennesker er som vi vet ikke like, og kan ha ulikt behov for sosial omgang med andre, og ulikt ønske om å være en del av et større fellesskap i de situasjoner de befinner seg i.

Barn har også ulikt behov for alenetid og aktivitet som gjøres for seg selv, og slike individuelle forskjeller kan komme til uttrykk som en usosialitet (Coplan & Weeks, 2010, s. 65). Et usosialt barn kan, dersom det får være i fred, leke fornøyd og stille alene, borte fra de andre barna. Fordi dette er et valg barnet selv tar og basert på barnets ønsker, vil situasjonen kunne være positiv for barnet.

Lek alene er det barnet faktisk foretrekker, og barnet trenger ikke virke plaget eller engstelig av den grunn (Coplan & Weeks, 2010, s. 69).

Sosial tilbaketrekning kan skje som følge av at barnet faktisk ønsker å være alene, men det kan også være et ledd i at barnet er redd for mobbing eller avvisning (Ogden, 2015, s. 175). Denne formen for tilbaketrekning har ofte større negative konsekvenser, fordi barnet kan føle på at det blir hemmet i å være sammen med andre av ulike årsaker. Det er viktig å skille mellom sosial tilbaketrekning og sosial isolasjon. Med sosial tilbaketrekning menes det at barnet selv fjerner seg fra muligheten til å være sosial med andre, som en motsetning til aktiv isolasjon der barnet heller ekskluderes av andre (Coplan & Weeks, 2010, s. 64). Sosial isolasjon er i enda større grad ikke et eget valg fra det isolerte barnets side, ettersom det her er fellesskapet som velger å holde barnet på utsiden. Dermed kan dette øke styrken på de negative konsekvensene.

Barn kan trekke seg tilbake sosialt selv om de har gode sosiale ferdigheter. Det kan komme av at de kan unngå sosial samhandling fordi de har urealistiske negative tanker om sine egne ferdigheter (Merrell, 2008, s. 10), og dermed regner med at de ikke skal takle den sosiale situasjonen. Det er ikke sikkert alle barn er bevisste på hvordan de handler i sosiale samhandlinger, for eksempel hvordan de håndterer en konflikt, og om den reaksjonen de har egentlig er god eller dårlig i forhold til hva som er forventet ved gode sosiale ferdigheter.

Det er altså ingen enkel sak å finne ut hvorfor barn trekker seg tilbake sosialt, og det kan være ulike grunner til tilbaketrekningen. Det er derimot lettere å konkludere med at sosial tilbaketrekning kan gi følger for barns mulighet til å vise frem ferdigheter og kunnskap de har, samt reduserer muligheten for å lære av sosiale interaksjoner (Bru, 2011, s. 20). Man får ikke vist frem ferdigheter dersom man unngår settingene der disse ferdighetene brukes, og på samme måte vil man ikke lære av erfaring dersom man ikke opplever situasjoner der disse erfaringene tas i bruk i utgangspunktet.

For å vise frem sosiale ferdigheter og lære av sosial samhandling, må man faktisk være sosial.

Ifølge Ogden (Ogden, 2015, s. 175) er det flere sosiale ferdigheter og erfaringer disse barna går glipp av, og de vil heller ikke lære seg hvordan man løser problemer i sosiale settinger.

Konflikthåndtering mellom mennesker oppstår sjelden dersom ikke menneskene samhandler. At barnet er usosialt i tidlig alder trenger ikke være skadelig, men dersom barnet utvikler større grad av sosial tilbaketrekning senere i barndommen kan det gi mer alvorlige konsekvenser. Tidsaspekt og mengden av tilbaketrekning vil som for alle de ovenstående plagene være avgjørende, det er ikke så farlig dersom et barn trekker seg tilbake over en kort periode fordi dette ikke er normen i barnets oppførsel. Manglende sosial interaksjon kan begrense utvikling av kognitive og sosiale ferdigheter

over tid, uansett bakgrunn for tilbaketrekningen, og kan gjøre det vanskeligere å være deltaker i sosial interaksjon på sikt (Rubin & Mills, 1988; Younger & Piccinin, 1989 i Coplan & Weeks, 2010, s. 68), også barnet ikke ønsker sosial omgang. Dermed kan vansker forsterke seg selv over tid, og dette er svært vanlig for alle faktorene som havner innunder sosial tilbaketrekning og innagerende atferd.

2.6.5 Sjenanse

Sjenanse er et personlighetstrekk som man ofte ser hos barn med innagerende atferd, og et vanlig personlighetstrekk hos mennesker generelt. Å være sjenert kan være en naturlig forsiktig fremtoning og at man holder igjen i situasjoner som er nye, eller et problem som kan føre til videre ensomhet, isolasjon og selvforakt (Lund, 2012, s. 15).

Det finnes positive og negative sider ved sjenanse hos barn. På den positive siden kan dette gi andre mulighet til å være i sentrum, bygge lojalitet blant venner og skape gode lyttere fordi barnet får mulighet til å ta inn sosiale signaler (Ogden, 2015, s. 175). Disse barna blir gode venner for andre barn, og er en form for sjenanse som kan være sunn å inneha. Men på den negative siden kan sjenansen bli så sterk at den hemmer barn i utfoldelse og kan gi dårligere livskvalitet og sosial angst (Ogden, 2015, s. 175). Hvis barnet er så sjenert at det alltid vil unngå visse situasjoner kan det sies å være et problem. Undersøkelser av sjenerte barn har vist at sjenanse kan knyttes til andre problemer som angst, depresjon, sosial fobi og unnvikende personlighetsforstyrrelse (Henderson og Zimbardo, 2001 i Lund, 2012, s. 15). Sjenanse er altså et personlighetstrekk som kan føre til mer alvorlige psykiske problemer, eller det kan være en måte disse tingene fremstår for barn som allerede sliter med dem.

Sjenerte barn er ofte stille rundt andre mennesker og de unngår gjerne direkte øyekontakt med andre. I tillegg kan de være ansente og bekymre seg for hva andre tenker om dem. De leker ofte alene og kan observere andres lek på avstand (Kvarme, 2017, s. 33). Alle trekkene deres vitner om forsiktighet og at de ikke ønsker å ta opp plass dersom de må kjempe seg frem til oppmerksomhet. Det finnes ulike måter å definere sjenanse på, og i hovedsak er det stilt spørsmål om man finner årsaken i miljøet eller om det ligger biologiske årsaker til grunn (Lund, 2012, s. 16). Sjenanse blir derfor noe man må se i sammenheng med alt som påvirker personen, der biologiske faktorer spesielt får ekstra vekt i det tidligere stadiet. Dette er naturlig ettersom de små barna ikke har like stor variasjon i miljø og menneskene de forholder seg til. Deretter vil biologiens betydning for

videre utvikling suppleres av andre komponenter, nemlig psykologiske, sosiale og kulturelle. (Lund, 2012, s. 20).

Det blir altså for Lund for enkelt å definere sjenanse som enten utløst av biologiske årsaker eller av miljø. Det vil være en kombinasjon av begge, og de vil påvirke hverandre gjensidig (Lund, 2012, s. 16). Dermed er det ikke like enkelt å fordele hvor mye de ulike faktorene har påvirket sjenansen hos et barn, det er ikke et sort-hvitt bilde med klare grenser, men heller en sammensmelting av påvirkning fra de enkelte faktorene.

Det er heller ikke enkelt å definere grensene mellom naturlig sjenanse og innagerende atferd som angst, depresjon og sosial tilbaketrekning. Også blant disse kategoriene vil overgangene være flytende og grensene diffuse. Om sjenanse kan man si at det som gjør at det skiller seg fra de andre, er at det har en klar sammenheng med subjektivt ubehag forbundet med sosial kontakt med andre (Ogden, 2015, s. 176).

Fordi sjenanse kan ha negativ virkning på samspill og relasjoner velger Lund (Lund, 2012, s. 25) å definere det som en form for innagerende atferd, som også faller utenfor de normative forventningene til barnehagen. Dette fordi barn som er sjenert vil trekke seg unna de sosiale situasjonene som de føler er ukomfortable, og det å trekke seg unna er en form for innagering. Ifølge henne kan sjenanse også utvikles til å kunne defineres som et atferdsproblem.

Barn som ikke er interessert i sosial samhandling utvikler seg i takt med de sosiale barna når man ser på følelser og atferd, men Borge (Borge, 2013, s. 49) trekker frem barna som lar seg hemme av engstelighet og sosial angst. Dette kommer av at denne formen for tilbaketrekning bunner ut i noe annet enn eget valg og eget ønske, men heller fordi barnet ikke er komfortabel med å samhandle med andre basert på en form for redsel. Han mener disse sjenerte barna kan få dårligere utvikling av psykologiske funksjoner og sosial kompetanse, sidestilt med barna som er utadvendte. Disse sjenerte barna er dermed utsatt for utvikling av problemer av følelsesmessig karakter (Borge, 2013, s. 49).

Barn som er sjenert kan løse konflikter med omgivelsene ved å søke til ensom eller passiv lek, på samme måte som andre konflikter kan løses på denne måten. Dette kan gi barnet en mestringsfølelse i møtet med sosial uro, der barnet mestrer situasjonen ved å leke alene omgitt av andre barn (Afendorpf, 1991 i Coplan & Weeks, 2010, s. 72). Situasjonen blir i disse tilfellene ikke nødvendigvis negativ for barnet, fordi de klarer å gjøre den om til noe de føler er komfortabelt der de kan føle at de klarer å takle sine problemer i møte med andre barn.

3 Metode

Det metodiske grunnlaget i denne studien er kvalitative forskningsmetoder, og i dette kapittelet redegjør jeg for valg av metode og framgangsmåte. Her begrunnes valg av kvalitativ metode og deltagende observasjon. Videre redegjør jeg for min førforståelse, hvordan utvalget ble valgt, samt gangen i feltarbeidet. Deretter skriver jeg noe om analysearbeidet, før jeg avslutter dette kapittelet med å si noe om validitet, reliabilitet og etiske perspektiver rundt denne studien.

3.1 Kvalitativ metode

Metode handler om fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap, og som vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). Fordi jeg ønsket å gå i dybden av et fenomen, sosial tilbaketreking, innenfor den bestemte konteksten barnehage, og rette blikket mot barnas hverdagshandlinger innenfor denne konteksten, fant jeg det naturlig å velge kvalitativ metode som grunnlag for denne studien (Postholm, 2017, s. 17).

Det er vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder er kjent for å objektivisere, og holde en distanse mellom forsker og deltaker. Kvalitative metoder prioriterer derimot en nærhet til deltakerne, og en fleksibel tilnærming til datainnsamling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Det var viktig for meg at metoden jeg valgte prioriterte denne nærheten og fleksibiliteten, nettopp fordi jeg ønsket å undersøke menneskers hverdagshandlinger i deres naturlige miljø. I kvalitativ forskning ønsker man å gå i dybden av det som det forskes på, for å forstå menneskelige praksiser og hvordan vi skaper mening i verden (Leseth & Tellmann, 2018, s. 12). Det var akkurat dette jeg var ute etter, nemlig å forstå hvordan sosial tilbaketreking kunne komme til syne blant barn i en barnehage, og hvordan tilbaketrekingen kunne ilegges mening ut ifra situasjoner, konteksten rundt og tolkningen av tilbaketrekingen.

3.2 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon er regnet som mest sentral av strategiene for å samle inn data innenfor etnografisk forskning (Postholm, 2017, s. 47). Selv om det ikke finnes en helt nøyaktig definisjon av fremgangsmåten for denne typen observasjon, handler det i hovedsak om å beskrive hva folk gjør og sier en sammenheng som ikke er kunstig konstruert av en forsker (Fangen, 2010, s. 12).

Deltagende observasjon handler derfor i stor grad om at den som forsker forsøker å tilpasse seg de menneskene og det feltet som en ønsker å studere. Man ønsker å studere hva menneskene som befinner seg i feltet selv setter i gang, ikke hva de blir satt til å gjøre av forskeren. I tillegg vil man undersøke hvem som er til stede og hva de sier (Fangen, 2010, s. 12). Jeg ønsket å undersøke hvordan sosial tilbaketrekning kom til syne i utetiden i en barnehage. Fordi dette fenomenet er vanskelig å måle, var derfor naturlig for meg å velge en kvalitativ metode hvor jeg kunne gå i dybden, og forsøke å fange opp en dypere mening. Deltagende observasjon er en metode som egner seg godt når en ønsker å gå i dybden på denne måten, fordi man gjennom metoden får førstehåndserfaringer rundt de personene eller det miljøet man ønsker å finne ut noe om. Dermed vil man få personlig kunnskap om deltagerne og ta del i deres virkelighet (Fangen, 2010, s. 15). Førstehåndserfaring var en nyttig form for innsamling av data for å kunne tilnærme meg og besvare min problemstilling: *«Hvordan kommer sosial tilbaketrekning til syne i utetiden i en barnehage? Og hvilke årsaker kan bidra til å forklare denne sosiale tilbaketrekingen?»*.

Valget mitt falt derfor på deltagende observasjon som metode for å samle inn datamateriale til studien fordi jeg ønsket oppnå førstehåndserfaringer av fenomenet sosial tilbaketrekning i et miljø hvor dette forekommer naturlig.

Begrepet deltagende observasjon brukes ofte synonymt med feltarbeid, og det ligger i ordet at man er «ute i felten» blant deltakere i naturlige situasjoner (Fangen, 2010, s. 12). Metoden innebærer at man må ut i et felt man ønsker å studere for å gjøre observasjoner, og i dette tilfellet er feltet en barnehage. Noe av det som kjennetegner feltarbeid er det at forskeren åpent eller skjult deltar i menneskers dagligliv over tid, og observerer det som skjer, det som blir sagt, og stiller spørsmål til menneskene som observeres (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 31). Vi observerer på et vis hele tiden, fordi vi alle deltar i andre menneskers liv i større eller mindre grad. Det som er annerledes ved et feltarbeid, er at man ønsker å observere noe bestemt over et avgrenset tidsrom. Forskeren har en viss plan for det som skal observeres, og fra de hverdagslige observasjonene spisses fokuset inn mot det bestemte.

Jeg kunne ha valgt intervju som metode, men da ville ikke mitt fokus rettet seg direkte mot barn som trakk seg tilbake sosialt, men mot de jeg eventuelt intervjuet sine erfaringer omkring fenomenet. Intervjuer gjenspeiler på denne måten subjektive opplevelser hos individer, mens observasjoner gjør det mulig å bevege seg ut over deltakernes egne perspektiv og oppfattelse (Fangen, 2010, s. 15). På bakgrunn av dette mente jeg at deltagende observasjon egnet seg bedre for min problemstilling, nettopp fordi jeg ønsket å finne ut noe direkte om dem det gjaldt og

settingen rundt dem. Jeg ønsket å observere hvordan sosial tilbaketrekning kom til syne i utetiden i en barnehage, og ved å gjøre direkte erfaringer rundt dette håpet jeg dette kunne bidra til økt forståelse og fortolkning av feltet (Fangen, 2010, s. 15).

3.3 Hermeneutikk og førforståelse

Ordet hermeneutikk betyr tolker eller fortolker, og har sitt opphav fra det greske ordet hermeneus (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Opprinnelig var formålet med hermeneutikk at man skulle ha felles metoderegler for fortolkning av et tekstmateriale (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Man utvider nå forståelse av begrepet til at tolkning foregår når man forsøker å finne en dypere mening i tekster, ytringer, kunst, menneskers erfaringer, menneskelige handlinger eller andre ting som sees på som meningsfulle (Nilssen, 2012, s. 72). Derfor er hermeneutikken sentral i kvalitativ forskning, fordi slik forskning handler om å gå i dybden av det som det forskes på, og på den måten forstå menneskelige praksiser og hvordan vi skaper mening i verden (Leseth & Tellmann, 2018, s. 12). Kvalitativ forskning handler om å studere mennesker og fenomener, derfor vil det ikke være mulig å gjennomføre kvalitativ forskning uten å tolke. Hermeneutikken betyr at fenomener kan forstås på ulike måter, og at det ikke nødvendigvis finnes en egentlig sannhet (Nilssen, 2012, s. 72). En årsak til at fenomener kan forstås på ulike måter kan forklares med ulik førforståelse, et begrep som er svært sentralt i hermeneutikken. Gadamer mente at det ikke var mulig å velge sin egen førforståelse, men at mennesker er den de er med sin personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Førforståelsen vil derfor alltid virke inn på tolkning av tekst, ifølge Gadamer, det ville ikke være mulig å forstå noe som helst uten at førforståelsen også virker inn på tolkningen man gjør (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Jeg støtter meg til denne forståelsen, og vet dermed at min forskning er preget av min egen bakgrunn, mine erfaringer og min førforståelse omkring det fenomenet jeg undersøker. Dette gjorde meg bevisst på at det var umulig å gå inn i feltarbeidet med blanke ark og et åpent sinn uansett hvor mye jeg forsøkte eller ønsket det. Jeg hadde mine antakelser og tanker om sosial tilbaketrekning i barnehage før feltarbeidet, og dette ville uansett være med på å forme min tolkning og min forståelse av det jeg observerte i feltet. En slik førforståelse kan føre til at en fokuserer på noe fremfor noe annet i feltet, og er derfor viktig å tenke gjennom før man analyserer det man har observert.

Fangen (Fangen, 2010, s. 47) mener at det er umulig å gå inn i et feltarbeid uten å ha noen som helst forkunnskap eller antakelser om feltet, og derfor er det riktigere å tenke gjennom sin

førforståelse og vite at den ligger til grunn, enn å tro at man ikke har en slik forutinntatthet. Min problemstilling handler om hvordan sosial tilbaketrekning kommer til syne i utetiden i barnehagen, og jeg hadde allerede tidlig i prosessen noen konkrete antakelser om hvordan dette kunne komme til syne. Jeg hadde tanker om at sosial tilbaketrekning foregikk relativt ofte i løpet av en hverdag i barnehagen, fordi, som jeg har skrevet i innledningen om bakgrunn, er jo dette noe som jeg allerede har observert i flere barnehager. Jeg tenkte også at dette antakeligvis forekom en del i sosial lek, og ved krangling eller konflikter. Jeg forsøkte å være så bevisst på min egen førforståelse som mulig før jeg gikk ut i feltet, slik at denne kunne bidra til å utvide forståelsen for feltet og fenomenet istedenfor å begrense den.

3.4 Utvalg

Det finnes i de fleste tilfeller ingen fast prosedyre for hvordan man velger ut faktorer i deltagende observasjoner, men Fangen (Fangen, 2010, s. 52) mener at valg av sted, sosial enhet og informanter vil komme naturlig ettersom tilnærmingen til feltet utvikler seg.

Jeg visste tidlig i prosessen at jeg ville gjøre observasjoner av barn i en barnehage, og i tillegg at jeg ville observere de største barna, de som gikk på stor avdeling fra tre til seks år. Begrunnelsen for valget om å observere de største barna er at disse barna har kommet lenger i utvikling sosialt, kognitivt og språklig, og de er mer selvstendige og atferd blir tydeligere etter hvert som barn blir eldre. Jeg kunne også ha observert de minste barna, men dette var en nødvending avgrensning av studien og dermed et aktivt valg jeg måtte ta. Jeg mente at de største barna fra tre til seks år var de som det var best å observere for å undersøke fenomenet sosial tilbaketrekning i en barnehage. I kvalitativ forskning styres valget av forskningsstedet ut ifra hensikten med studien (Postholm, 2017, s. 143). Min hensikt med studien var å belyse fenomenet sosial tilbaketrekning i barnehage, og valg av sosial enhet var derfor på plass tidlig i denne prosessen. Valg av sted og informanter var derimot en større utfordring. Selv om det ikke er mulig å snakke om et representativt utvalg i kvalitativ forskning (Fangen, 2010, s. 55), var jeg opptatt av at barnehagen skulle være en best mulig representasjon for en gjennomsnittlig norsk barnehage. I dette la jeg at barnehagen måtte ha en nokså gjennomsnittlig pedagogisk profil, og det var derfor ikke aktuelt å bruke en nisjebarnhage som naturbarnehage, friluftsbarnhage, basebarnehage o.l. Barnehagen måtte være nokså gjennomsnittlig i fysisk størrelse og i forhold til antall barn. Dessuten var det viktig at barnehagen hadde et uteområde som hadde de vanligste fasilitetene. Jeg var på grunnlag av dette nødt til å

gjøre en strategisk utvelging av barnehage hvor jeg la vekt på at den skulle være et mest mulig typisk tilfelle (Fangen, 2010, s. 55). Jeg hadde klart for meg at informantene skulle være barn fra tre til seks år, altså barn på stor avdeling i barnehagen. Jeg måtte derfor foreta en strategisk utvelging av informanter, hvor jeg prioriterte minimal variasjon ved at deltakerne skulle ha mest mulig like egenskaper, som det at de var omtrent på samme alder og at gikk i samme barnehage (Leseth & Tellmann, 2018, s. 45). Valg av barnehage og informanter hang naturlig nok sammen, men det jeg la mest vekt på var kriteriene jeg hadde til barnehagen. Det jeg derimot var usikker på var hvor mange barn eller informanter jeg trengte til studien. En gjennomsnittlig avdeling for store barn består ofte av omtrent 20 barn, men dette antok jeg at ville bli for få barn å observere. Dessuten ville det bli vanskelig å observere kun en avdeling hvis det var flere avdelinger for store barn ute samtidig. Det ville særlig blitt et problem om barn fra den ene avdelingen lekte og samhandlet med den andre. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for at det ville være best å observere to avdelinger, og totalt omtrent 40 barn. Derfor var jeg på utkikk etter en barnehage som hadde to avdelinger med store barn fra tre til seks år hvor det totale antallet barn var omtrent 40.

3.4.1 Endelig utvalg

Tidlig i denne prosessen hadde jeg en bestemt barnehage i tankene, en som møtte de kravene jeg har beskrevet i avsnittet over, og som jeg tenkte var en god representasjon for en typisk norsk barnehage. Dette var en barnehage som jeg hadde noe kjennskap til fra tidligere, men denne kjennskapen vurderte jeg til å ikke ha noen signifikant innvirkning på datainnsamlingen. Her kommer begrepet førforståelse inn, jeg viste at dette kunne påvirke mitt arbeid, men vurderte likevel valget av barnehage som godkjent ut ifra andre kriterier. Barnehagen hadde to avdelinger med store barn fra tre til seks år, og en avdeling for de minste fra null til tre år. Den minste avdelingen hadde et eget uteområde, slik at de store barna var samlet på et og samme uteområde uten at jeg samtidig måtte forholde meg til de minste barna. Barnehagen hadde et passe gjennomsnittlig stort uteområde med de vanligste fasilitetene som sandkasse, klatrestativ, sklie, huske og noen større områder rundt. Dette uteområdet presenteres grundigere i kapittel 4 (funn og diskusjon). Når denne barnehagen i tillegg totalt hadde 40 barn fordelt på de to avdelingene, falt valget på nettopp denne barnehagen. Disse 40 barna ble også derfor strategisk valgt ut som mine informanter fordi de gikk i en typisk norsk barnehage, og fordi de var mellom tre og seks år gamle.

3.5 Observasjonsguide

Før jeg kunne gå ut i feltet for å gjøre observasjoner var det nødvendig å ha en viss plan for det jeg ønsket å observere, og jeg utarbeidet derfor en enkel observasjonsguide (Vedlegg 1). Denne guiden skulle gjøre det enklere å holde fokus på noen områder. I observasjonsguiden hadde jeg noen åpne spørsmål som jeg ønsket å finne svar på, for å kunne tilnærme meg problemstillingen best mulig. Jeg delte guiden inn i to hovedområder: I den ene delen ønsket jeg å observere forhold mellom barna og sosial tilbaketrekning, mens i den andre delen ville jeg observere de voksnes roller rundt barn som trekker seg tilbake. Fangen (Fangen, 2010, s. 39) mener det er viktig at man har noen ideer om hva slags forhold det er man forsøker å finne ut noe mer om, med bakgrunn i teori, perspektiver og vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Jeg hadde avklart i problemstillingen min at jeg ville observere sosial tilbaketrekning i utetiden i en barnehage. Men selv om jeg laget en guide for hvordan jeg skulle observere dette, var jeg nødt til å ta høyde for at fokuset kunne endre seg underveis mens jeg observerte. Det er alltid en mulighet for at man oppdager noe interessant som man ikke hadde regnet med på forhånd, som man ønsker gå dypere inn i. Dette er vanskelig å vite noe om på forhånd før man går ut i feltet, men Fangens tips er å begynne med noen svært generelle spørsmål, som kan være et utgangspunkt for møtet med feltet. «Hva er det som foregår her i dette feltet?» er et eksempel på et slikt åpent spørsmål (Fangen, 2010, s. 39). Det var slike typer åpne spørsmål som hva, hvordan og hvorfor jeg valgte å bruke i observasjonsguiden.

3.6 Oppstart

Ved oppstarten av observasjonene var jeg nødt til å tenke nøye gjennom min rolle i det miljøet jeg gikk inn i. Når man starter opp et studie med observasjon vil menneskene i miljøet gjerne observere forskeren like mye som forskeren observerer dem (Fangen, 2010, s. 62). Hvordan jeg skulle være i møte med deltagerne og de jeg observerte måtte jeg derfor reflektere over før jeg gikk ut i feltet. Ofte blir kroppsspråk og handlinger lagt størst merke til av andre, ikke nødvendigvis det som blir sagt, og dette er dermed viktige elementer å tenke gjennom før observasjonen starter (Fangen, 2011, s. 49). Dessuten var det viktig at jeg tilpasset meg de kulturelle kodene som gjaldt i miljøet, og at jeg brukte et språk som barna og de ansatte i barnehagen kunne forstå. For å oppnå tillitt bør man være spørrende og utforskende, og vise genuin interesse for de menneskene som befinner seg i miljøet (Fangen, 2011, s. 49).

Portvakter er nøkkelpersoner for å kunne tilnærme seg et bestemt miljø, og en viktig portvakt i min studie, var en barnehagelærer i barnehagen. Fangen påpeker at man har gode sjanser for å få innpass i miljøet man vil observere, dersom portvakten har tillitt til deg (Fangen, 2011, s. 53). Jeg brukte barnehagelæreren som kontaktperson i barnehagen, og praktisk informasjon om den aktuelle dagen, og når barna skulle ut fikk jeg via denne ansatte. Barnehagelæreren hjalp meg også med å dele ut informasjonsskriv og samtykkeskjemaer til 40 foreldre og foresatte, og jeg fikk god hjelp til å samle disse inn.

I oppstarten av feltarbeidet møtte jeg opp litt før utetiden, slik at jeg kunne bli kjent med barna, og de kunne bli bedre kjent med meg. Jeg ville fortelle dem hvorfor jeg var i barnehagen, slik at det ikke skulle komme mange spørsmål om dette etter at jeg hadde startet med observasjonene. Fordi jeg skulle observere barn fra to avdelinger ute, tok jeg meg tid til å være en liten stund på begge avdelingene før observasjonene, slik at de to avdelingene møtte meg med like forutsetninger senere da observasjonene startet.

Til tross for forberedende møter med barna, fikk jeg mange spørsmål da jeg startet opp med observasjoner ute. Barna lurte på hva jeg het, hva jeg gjorde der og hvorfor jeg var der. Jeg svarte så godt jeg kunne, men jeg merket at alle spørsmålene gjorde det vanskeligere å konsentrere seg om det jeg var der for. Etter hvert ble det færre spørsmål fra barna så jeg kunne konsentrere meg om observasjonene.

En annen utfordring som dukket opp var at barna trodde jeg jobbet i barnehagen, og at jeg var en voksen på lik linje med de voksne som jobbet der. Jeg fikk derfor spørsmål om å hjelpe dem med ulike ting som å ta på votter, låse opp skuret, hente leker og mye mer. I slike situasjoner vekslet jeg mellom å forklare at jeg kun var på besøk i barnehagen og ikke jobbet der, og å hjelpe barna med det konkrete de trengte hjelp til. Jeg var hele tiden nødt til å vurdere hva som passet i den konkrete situasjonen. Det var derfor hele tiden en balansegang rundt dette med å være en voksen i uteområdet som ikke var en ansatt i barnehagen, men som samtidig skulle være en naturlig del av miljøet. Noen ganger måtte jeg gjøre oppgaver som en ansatt egentlig ville ha gjort, fordi noe annet ville blitt unaturlig og barna kunne satt et større spørsmål rundt hvorfor. Noen ganger var jeg nødt til å hjelpe et barn med å rette på votten eller luen, selv om jeg var midt i en observasjon, for å opprettholde den naturlige settingen jeg ønsket å observere.

3.7 Deltakerrollen

En av de største utfordringene var å finne ut av hvor deltakende jeg skulle være mens jeg observerte, slik som jeg har beskrevet noe om i avsnittet over der jeg måtte hjelpe barna. I begynnelsen av feltarbeidet opplevde jeg at alt var ganske kaotisk, og at det var vanskelig å holde fokus på det som skjedde rundt meg. Dette førte til at jeg i begynnelsen observerte uten å involvere meg mye i selve samhandlingen, dette kaller Fangen for ikke-deltakende observatør (Fangen, 2010, s. 77). Fordi jeg ønsket å være en så naturlig del som mulig av miljøet, valgte jeg å småprate med barna og hjelpe til hvis de trengte hjelp med noe. Jeg forsøkte å kopiere kroppsspråk og atferd som de andre voksne hadde ute, slik at min tilstedeværelse skulle påvirke minst mulig og være likest den væremåten barna var vant til fra de andre voksne. Noen ganger er det vanlig å begynne feltarbeidet som en form for tilskuer som står på utsiden, for deretter å bli involvert i større grad over tid (Fangen, 2010, s. 72).

Etter hvert som jeg hadde blitt tryggere på min rolle i feltet, kunne jeg delta mer i lek og samhandling med barna, men jeg var hele tiden bevisst på at jeg ønsket å påvirke minst mulig. Dessuten var det heller ikke en enkel oppgave å delta samtidig som jeg observerte. Med førti barn ute i uteområdet var jeg nødt til å bevege meg mye rundt for å oppdage relevante situasjoner, og jeg kunne derfor ikke være deltagende et sted med noen få barn for lenge av gangen. Stort sett var jeg i løpet av feltarbeidet i barnehagen det man kaller en delvis deltakende observatør. En delvis deltakende observatør forsøker å gli naturlig inn ved å delta i hverdagslig samhandling ved å småprate og følge sosiale regler i det aktuelle miljøet (Fangen, 2010, s. 74). Jeg tok sjeldent selv initiativ til deltakelse, men deltok hvis det var naturlig å gjøre dette. En annen måte å illustrere dette på er at jeg spurte aldri barn om jeg kunne få bli med på en lek, men jeg ble med på lek hvis barn spurte meg. Dette byr på en annen type utfordring, for ved flere anledninger var jeg deltakende med barn et sted mens jeg observerte en situasjon som foregikk utenfor denne konteksten. En annen utfordring var at jeg måtte holde meg nokså sentralt i uteområdet slik at jeg kunne oppdage situasjoner som kunne føre til sosial tilbaketrekning. Jeg kunne derfor ikke delta over lengre tid i lek eller aktivitet på steder hvor jeg ikke hadde oversikt over store deler av uteområdet, og flere ganger måtte jeg derfor trekke meg tilbake fra deltakelse med noen barn, for å få tid til å observere.

3.8 Feltnotater

Det eneste verktøyet jeg benyttet meg av under observasjonene var en liten notatblokk. Feltnotater er korte beskrivelser av sosiale samhandlinger og den konteksten de foregår i, hvor målet er å få notert relevante egenskaper og trekk for forskningsprosjektets problemstillinger, slik at man husker dem senere (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 203). I begynnelsen av feltarbeidet var jeg usikker på hvilke særtrekk og egenskaper jeg burde notere i denne notatblokken, og når jeg skulle få tid til å gjøre dette. Feltnotater bør i utgangspunktet gjøres så snart som mulig etter en observasjon, men dette er det ikke alltid like enkelt å få til (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 204). Med tanke på at jeg forsøkte å ha en mest mulig naturlig deltakende rolle i barnehagen, fant jeg ut at det ville være upassende å ta notater åpenlyst. En slik åpenlys notering underveis kan være forstyrrende fordi de du observerer kan føle at det er upassende eller truende og unaturlig (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 205). Jeg passet derfor på at jeg ikke gikk rundt med notatblokken i hånden, eller at jeg sto og skrev i den synlig over lenger tid. De gangene jeg skulle notere noe, gikk jeg enten rundt et av hjørnene på barnehagen eller inn i gangen. Min rolle som forsker og infiltratør ville bli tydeligere hvis jeg skrev notater åpenlyst, og det er ikke ønskelig ettersom observasjonen skulle skje i et naturlig miljø for barna. Jeg hadde notatblokken i en stor jakkelomme, slik at den ikke var synlig selv når jeg ikke aktivt skrev i den.

I begynnelsen noterte jeg mye om alt, fordi jeg var redd for å glemme noe viktig før jeg fikk skrevet observasjonene. Denne taktikken støttes av litteraturen: I begynnelsen vil feltnotater ofte ha et vidt perspektiv, men etter hvert spisses notatene gradvis inn mot det man faktisk ønsker å undersøke (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 208). Det viste seg etter hvert at det ikke var så vanskelig å huske situasjoner, men derimot kunne det være vanskeligere å huske samtaler, det som ble sagt og hvem som sa hva. Fokuset mitt flyttet seg derfor fra å notere mye om alt, til å notere hva som ble sagt og hvem som sa det. I stedet for å bruke flere ord for å beskrive en situasjon, fant jeg også ut at det noen ganger kunne være enklere å lage en rask skisse eller tegning. Når man skal gjøre feltnotater anbefales det at man deler arket i to, og skriver ned faktiske observasjoner på den ene siden og tolkninger og analyser på den andre siden (Postholm, 2017, s. 62). Jeg gjorde et slikt skille i feltnotatene, men opplevde allikevel at skillet mellom faktiske observasjoner og analyse/tolkning er vanskelig og lett blir noe diffust. Det mest utfordrende var å observere en situasjon uten å legge en mening i det jeg observerte, og selv om jeg kun skrev ned handlingsforløpet slik det utspilte seg var det stadig en mulighet for at jeg misforstod eller ikke fikk med meg hele konteksten rundt det som skjedde. Feltnotater formes av forskerens førforståelse og kan uansett ikke bli en helt objektiv

beskrivelse, i tillegg til at en videre utvelgelse vil skje i løpet av observasjonene (Postholm, 2017, s. 63).

Etter at jeg hadde forlatt feltet satt jeg meg ned med feltnotatene og skrev observasjonene i sin helhet samme dagen som observasjonene ble gjort.

3.9 Tidsavgrensning

Det er ikke alltid mulig å gjennomføre langvarig feltarbeid av ulike grunner, men for mange formål kan en få gode data ut av kortvarig feltarbeid (Fangen, 2010, s. 123). I denne studien brukte jeg fjorten dager totalt på feltarbeidet, der jeg hver dag oppholdt meg mellom to til tre timer i barnehagen. Avgrensingen av den tiden jeg var i barnehagen falt helt naturlig fordi jeg skulle observere utetiden. Utetiden var fra omtrent 13:00 til 15:00 hver dag, eller fra barna gikk ut etter lunsj og til de ble hentet. Jeg var i begynnelsen bekymret for at feltarbeidet skulle bli for kort, og at jeg ikke skulle få nok datamateriale. Det viste seg imidlertid at jeg fikk mer data enn jeg hadde regnet med, og mot slutten av feltarbeidet begynte jeg å finne en del gjentakelser av situasjoner. Når man opplever at hendelser gjentar seg, og man finner lite nytt å observere i løpet av øktene i felt, kan det være tegn på at det er tid for å avslutte datainnsamlingen (Postholm, 2017, s. 47). Jeg bestemte meg derfor for å avslutte da jeg fant mye gjentakelser, men holdt allikevel muligheten åpen for at jeg kunne komme tilbake til barnehagen hvis jeg senere fant ut at jeg manglet data.

3.10 Analyse

Parallelt med datainnsamlingen vil det også foregå en analyse av det kvalitative datamaterialet, blant annet når forskeren gjør feltnotater, skriver ned intervjuer eller refleksjoner over en intervju- eller observasjonssituasjon (Leseth & Tellmann, 2018, s. 123). Det er vanskelig å si noe nøyaktig om når mitt analysearbeid startet, men fra første dag i feltet var jeg definitivt i gang med å analysere data. Det var nødvendig å analysere observasjoner og situasjoner samtidig som jeg skulle holde meg så objektiv og konkret til det jeg observerte som mulig, noe som ikke var noen enkel sak. Antagelig er ikke mulig å holde seg objektiv i deltakende observasjon. I følge Leseth & Tellmann (Leseth & Tellmann, 2018, s. 123) skal nemlig beskrivelser av situasjoner og hendelser ved deltakende observasjon ideelt sett være konkrete og på et lavt abstraksjonsnivå, men det er omtrent umulig å

gjøre slike beskrivelser uten å antyde en forklaring. Jeg la tidlig i feltarbeidet merke til at det omtrent var umulig og ikke tolke, analysere situasjoner og legge mening i det jeg observerte. Jeg forsøkte derfor å minimalisere påvirkningen fra min egen førforståelse og tolking ved å skille mellom rene tolkninger og faktiske observasjoner i feltnotatene.

Etter at jeg var ferdig med feltarbeidet, så satt jeg med flere sider tekst. Selv om jeg hadde forsøkt å organisere observasjoner, refleksjoner og notater underveis i feltarbeidet, var det derfor en omfattende oppgave å sortere dette. Jeg begynte først med å renskrive materialet, der jeg lagde tykke beskrivelser, som handler om å få frem flest mulige detaljer i observasjonene ved å hente inn mest mulig kontekst eller flest mulige sammenhenger når materialet skal tolkes (Leseth & Tellmann, 2018, s. 128). I de tykke beskrivelsene hadde jeg med informasjon om hvem som gjorde hva med hvem, når, hvor, hvordan og hvorfor (Sørhaug, 1996 i Leseth & Tellmann, 2018, s. 128). Deretter leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger for å se etter sammenhenger. Dette er en form for koding, som brukes når man skal redusere store mengder datamateriale til noen få temaer, områder eller kategorier (Nilssen, 2012, s. 82). Ved åpen koding forsøker man å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på viktige mønstre i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Etter flere gjennomlesninger av datamaterialet, begynte jeg å notere i marginen og streke under ord som gikk igjen. Etter hvert ble det tydeligere i materialet at det var noen situasjoner som gjentok seg, og som var like nok til at jeg kunne kategorisere dem. I forhold til temaet og problemstillingen, sosial tilbaketrekning, viste datamaterialet underveis i denne analyseprosessen at konflikter, sosial kompetanse og innagerende atferd skulle bli sentrale områder eller temaer.

Slik begynte mulig teori å vokse fram og ta form ut ifra datamaterialet. Ved en slik induktiv fremgangsmåte stiller forskeren et åpent forskerspørsmål før empirien samles inn, og teori er ikke bestemt på forhånd. Denne vokser heller naturlig fram ut ifra empirien (Leseth & Tellmann, 2018, s. 26). Jeg hadde et relativt åpent forskerspørsmål: «Hvordan kommer sosial tilbaketrekning til syne i utetiden i en barnehage» som grunnlag for feltarbeidet. Selv om jeg ikke hadde bestemt teori før feltarbeidet, hadde jeg lest og satt meg inn i noe litteratur i forkant ut ifra min egen førforståelse av temaet, men det viste seg derimot at mye av den litteraturen som jeg hadde satt meg inn i, ikke var relevant. Jeg lot datamaterialet snakke for seg selv, og koblet deretter dette sammen med den teorien jeg anså som relevant i tråd med en induktiv tilnærming. En fordel ved å velge en induktiv tilnærming er det at forskeren er åpen for alle slags forklaringer av fenomenet som studeres, og ikke utelukker noe i forkant av datainnsamlingen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 26). I observasjonsguiden (Vedlegg 1) som jeg har skrevet om tidligere var jeg opptatt av å stille åpne

spørsmål som hva, hvordan og hvorfor nettopp for å ikke utelukke noe eller avgrense for mye i forkant av feltarbeidet.

Observasjonene ble fra første stund skrevet og organisert inn i de samme kategoriene som jeg benyttet i observasjonsguiden. I følge Nilssen (Nilssen, 2012, s. 85) er det ikke uvanlig at man får et behov for å sortere materialet på andre måter i analyseprosessen enn under feltarbeidet (Nilssen, 2012, s. 85). Jeg eksperimenterte med å sette sammen datamaterialet på ulike måter ved å klippe ut og limet inn i ulike dokumenter. Det var først da jeg organiserte materialet etter hver enkelt dag i feltet, at noe løsnet i denne prosessen. Da fikk jeg se hver dag av feltarbeidet avgrenset, og kontekstene rundt det jeg observerte den aktuelle dagen ble tydeligere. I følge Fangen (Fangen, 2010, s. 213) må fortolkning av hva en handling eller ytring betyr sees i forbindelse med sammenheng den forekommer innenfor. Ved å tydeliggjøre hele konteksten rundt observasjonene kunne jeg for eksempel se sammenhenger mellom barn-barn og barn-voksne i forhold til hvor de var fysisk plassert i uteområdet, hvem de var sammen med og hvordan forhold som været og praktisk organisering den aktuelle dagen kunne påvirke funnene. En bedre forståelse av hele konteksten var derfor en nødvendig forutsetning for analysearbeidet, og det gjorde arbeidet ryddigere og mer oversiktlig.

3.11 Validitet

Ifølge Fangen handler validitet i kvalitative studier om at den som forsker måler det som faktisk skal måles, eller at funnene kartlegger det fenomenet som faktisk skal utforskes (Fangen, 2010, s. 236). I denne studien har jeg stadig vært nødt til å minne meg selv på hva jeg faktisk har ønsket å måle, noe som var særlig utfordrende under selve feltarbeidet fordi det var mange barn og mange situasjoner som foregikk samtidig. Jeg måtte derfor ofte minne meg selv på at jeg ønsket å kartlegge fenomenet sosial tilbaketrekning, og ikke noe annet i denne omgang. For å sikre begrepsvaliditeten i denne studien har jeg redegjort for hvordan begrepene i problemstillingen skal forstås, for valg av teori og for framgangsmåten (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Deltakende observasjon er en metode som sikrer høy grad av validitet, fordi observasjonene finner sted i informantenes naturlige miljø og ved at forskeren forsøker å tilpasse seg miljøet slik at deltakerne i stor grad kan oppføre seg slik som de vanligvis gjør (Fangen, 2010, s. 237). Dette er også min opplevelse, barna jeg observerte gjorde i stor grad det de vanligvis gjør i barnehagen. Det blir allikevel naivt å tenke at jeg ikke skulle ha påvirket miljøet i det hele tatt, men fordi observasjonene

foregikk på deltakernes premisser i deres naturlige omgivelser kan man forvente at barna var påvirket i mindre grad enn om observasjonene hadde foregått utenfor barnehagen i en kunstig situasjon. Ytre validitet handler om hvilke kontekster resultatene er gyldige i, og om resultater og funn fra en kvalitativ studie kan overføres til andre liknende situasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). I denne studien har jeg undersøkt fenomenet sosial tilbaketrekning i én barnehage over en toukers periode. Med et så beskjedent utvalg, blir det vanskelig å generalisere eller overføre funnene til andre situasjoner. Allikevel kan det være mulig for andre å kjenne igjen beskrivelser og funn av fenomenet sosial tilbaketrekning i barnehagen som presenteres i denne oppgaven. Jeg vil komme tilbake til og diskutere dette nærmere i oppgavens avslutning.

3.12 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet handler om i hvilken grad innsamling av data er påvirket av tilfeldige målingsfeil, og med god reliabilitet menes det derfor at dataene er lite påvirket av slike tilfeldige feil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). I forbindelse med deltakende observasjon kan reliabilitet forstås som spørsmålet om man ville fått det samme resultatet dersom en uavhengig observatør hadde gjort observasjonene i barnehagen, og om vedkommende hadde tolket dem på like måte som meg (Fangen, 2010, s. 250). Ut ifra denne forståelsen for reliabilitet mener jeg at det blir vanskelig å bevise, eller å si noe om hvor god den er i denne studien. Enhver kvalitativ forsker vil ha sin egen førforståelse, sine egne begreper og sitt eget fokus, som vil føre til ulike tolkninger og forståelser av samme fenomen. En kvalitativ studie kan med andre ord aldri gjennomføres akkurat på samme måten en gang til (Nilssen, 2012, s. 141), uten at man samtidig har full kontroll på at forskerne går inn med helt likt utgangspunkt.

Noe som allikevel kan bidra til å øke reliabiliteten i denne oppgaven, er observasjonene presenteres i sin helhet. Selv om observasjonene er tolket og skrevet av meg, vil det i forhold til spørsmålet om reliabilitet være mulig for leseren å vurdere hvordan jeg har tolket disse ut ifra framgangsmåten jeg har beskrevet i dette kapitlet, og funn og diskusjon i neste kapittel. En slik indirekte framgangsmåte hvor man i detalj viser hvordan man har kommet fram til tolkninger av observasjoner og redegjør for teori og begreper som benyttes, vil gjøre det enklere for en annen person å vurdere reliabiliteten, fordi man vet grunnlaget for analyseprosessen (Fangen, 2010, s. 252).

3.13 Etske perspektiver

I det følgende vil jeg presentere noen etiske refleksjoner og valg som jeg har tatt undervis i prosessen med denne studien. Jeg vil hovedsakelig konsentrere meg om det de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) belyser i del B. *hensyn til personer*, fordi dette er det jeg anser som mest relevant i forhold til et etisk perspektiv i denne studien. Begrunnelsen for relevansen er at min forskning handler om mennesker, og jeg bruker mennesker som informanter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). I det følgende refereres det til de samme forskningsetiske retningslinjene som er presentert innledningsvis, og for å unngå unødvendig bruk av referanser og gjentakelser bruker jeg derfor forkortelsen NESH.

I følge NESH har forskeren et ansvar for å informere deltakerne om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i prosjektet. Det var derfor nødvendig å lage et eget informasjonsskriv til barnehagen (Vedlegg 2) hvor jeg skrev kort om formålet med prosjektet, metode, konfidensialitet og kontaktinformasjon. Dette skjemaet var ment som en første forespørsel om å få bruke den aktuelle barnehagen i prosjektet. I tillegg måtte jeg lage et utfyllende informasjonsskriv og samtykkeskjema for de som faktisk skulle delta i prosjektet (Vedlegg 3), nemlig barna via deres foresatte. Ved utarbeidelsen av informasjonsskriv og samtykkeskjema fikk jeg mulighet til å reflektere over etiske spørsmål og dilemmaer, før jeg gikk ut i feltet (Postholm, 2017, s. 145). I skjemaet informerte jeg om prosjektets formål, hvem som var ansvarlig, hvorfor de fikk spørsmål om å delta, hva det innebar å delta, at deltagelsen var frivillig, hvordan opplysninger skulle oppbevares og behandles, hva som ville skje med opplysningene etter prosjektet var avsluttet, deltageres rettigheter og opplysninger om kontaktinformasjon til de involverte i prosjektet. Dette skjemaet var utarbeidet i tråd med retningslinjene til NESH om hensyn til personer, og til de kravene som norsk senter for forskningsdata (NSD) setter til innholdet i informasjonsskriv og samtykkeskjema. Fordi mine deltagere var barn og ikke selv kunne samtykke, var det foreldrene og foresatte som måtte gi sitt samtykke på vegne av barna. Dette opplevde jeg som den største etiske utfordringen, og jeg reflekterte over om det faktisk var et fritt og informert samtykke hvis barna ikke selv forsto fullt ut hva det innebar og delta. Informert og frivillig samtykke er nemlig en utfordring når det gjelder barn fordi de kan ha vanskelig for å si nei til voksne (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). I følge NESH er allikevel forskning om barn og deres liv og levekår verdifull og viktig, men barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse og det skal gi alderstilpasset

informasjon om prosjektet. Det var en utfordring å gi en slik type informasjon til barna, men jeg løste det ved å forklare hvem jeg var og at jeg var student på en skole for voksne. Videre forklarte jeg at jeg var i deres barnehage for å undersøke hvordan de lekte i uteområdet, og om de lekte alene eller med andre barn. Det jeg fant ut skulle jeg til slutt skrive en oppgave om, men uten å bruke navn. Jeg forklarte at de kunne si ifra til meg hvis de ikke hadde lyst til å være med på dette prosjektet, som er hensyn man skal ta ifølge NESH. Underveis i feltarbeidet fikk jeg stadighet spørsmål om hvem jeg var og hva jeg gjorde der, så dette var spørsmål jeg fortsatte å besvare ærlig og redelig og etter beste evne hele veien gjennom ukene med feltarbeid. Jeg delte ut informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til alle barnas foreldre og foresatte, og fikk samtykke til å observere 39 av 40 barn. Det ene barnet jeg ikke fikk observere måtte jeg derfor passe på at ikke var en del av observasjoner jeg gjorde, men dette var uproblematisk i praksis.

Jeg søkte norsk senter for forskningsdata (NSD) fordi jeg var i tvil om hvordan jeg skulle behandle personopplysninger på riktig måte, og fordi mine informanter var små barn som ikke selv kunne samtykke. Ifølge Fangen (Fangen, 2010, s. 191) vet man dessuten ikke alltid på forhånd hvordan man kommer til å tolke materialet. Fra starten av prosjektet var jeg klar på at jeg ikke skulle bruke personopplysninger, og at alt jeg observerte skulle anonymiseres hele veien. Jeg bestemte meg allikevel for at informasjon om alder og kjønn på barna kunne bli relevant i besvarelsen av problemstillingen, og derfor ønsket jeg å hente inn denne informasjonen. Tilbakemeldingen fra NSD viste til godkjenning av prosjektet (Vedlegg 4), og dermed kunne jeg starte med observasjonene. De underskrevne informasjonsskrivene og samtykkeskjemaene var det eneste datamaterialet jeg hadde med personopplysninger. Skjemaene oppbevarte jeg på sikker måte, og som det står i skjemaet skal disse makuleres når prosjektet er avsluttet.

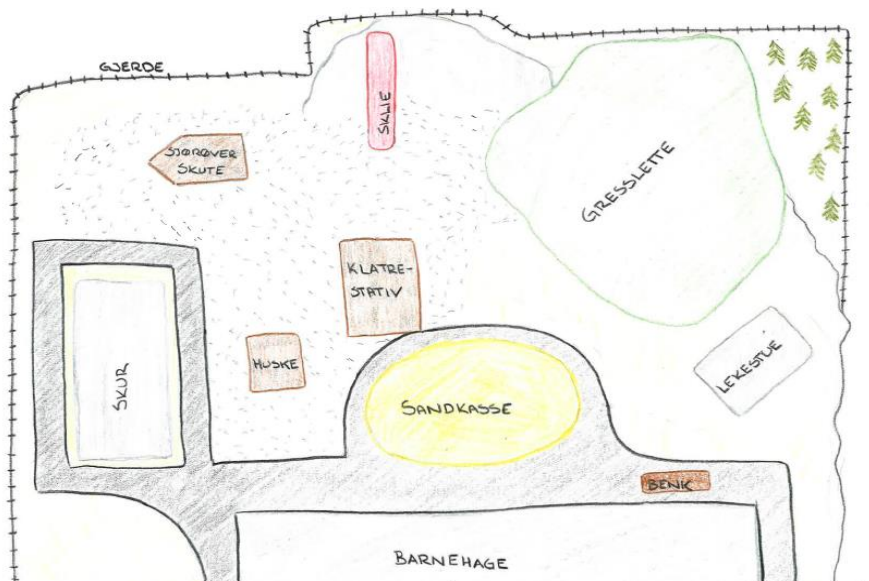
I forhold til hensynet til deltakerne i studien, er deltakende observasjon blant de minst påtrengende metodene for datainnsamling fordi forskeren inntar en behagelig deltakende rolle istedenfor å lage en kunstig situasjon (Fangen, 2010, s. 189). Det føles etisk riktig å benytte seg av en slik metode, med tanke på den etiske utfordringen rundt dette med fritt og informert samtykke fra barn. Ved å tilpasse meg deltakernes naturlige miljø i barnehagen, følte jeg meg lite til bry i deres hverdag. Metoden kan allikevel få deltakerne til oppleve at man invaderer deres privatliv (Fangen, 2010, s. 189). Ingen av deltakerne i studien ga uttrykk ovenfor meg at min tilstedeværelse i barnehagen var problematisk, med unntak av noen få spørsmål om hvorfor jeg var der. Da disse spørsmålene ble besvart virket barna å tilpasse seg situasjonen raskt og leke videre som de ville gjort i en vanlig hverdag.

4 Funn og diskusjon

I dette kapittelet diskuteres funn i observasjonene opp mot teorien fra kapittel 2. Her har jeg valgt å ha noen oppsummeringer underveis for å samle trådene og gjøre lesningen ryddig. Som en innledning til dette kapittelet vil det først gis en kort beskrivelse over barnehagens uteområde. Dette er ment som en hjelp, eller en guide, til å forstå hvor i uteområdet observasjonene finner sted. Det er også greit å ha en oversikt over hvor ting er plassert i forhold til hverandre, for å bedre kunne forstå helheten og sammenhengene i observasjonene.

4.1 Beskrivelse av uteområdet

Barnehagens uteområde er et ganske typisk uteområde i en barnehage (se figur 1). Det er en stor sandkasse relativt sentralt i uteområdet, og midt i sandkassen er det et lite hus som barna kan gå inn i. Det er et huskestativ med to husker bak sandkassen. Rett til høyre for huskene er det et stort klatrestativ, og bak klatrestativet er det en sklie i en fjellskrent. Til venstre for sklien står det et sjørøverskip i et av hjørnene ved gjerdet, og til høyre for sklien er det en stor gresslette og noen bergknauser i uteområdets ytterkanter, langs med gjerdet. Om man står midt på langsiden av barnehagen, ved sandkassen så har man en god oversikt over uteområdet. Det er allikevel noen få områder som ikke er synlige fra dette punktet, som rundt hjørnene på barnehagen og området med bergknauser bak sklien. I tillegg fins det et skur plassert i det venstre hjørnet av barnehagen (sett fra sandkassen), og en liten lekestue i det høyre hjørnet. Når barn er bak skuret eller lekestuen, så er de ikke synlige fra sentrum av uteområdet.



Figur 1: viser en skisse av barnehagens uteområde

4.2 Konflikter og sosial tilbaketrekning

Flere av observasjonene fra barnehagen handlet om at barn kunne trekke seg tilbake ved konflikter. Dette var ofte konflikter mellom barn som hadde utspring i at de var uenige om hvordan en lek eller en aktivitet skulle være, og det var ofte diskusjoner mellom barn om hvordan reglene i en lek skulle være, som kunne føre til en konflikt mellom dem. Det kunne også oppstå konflikter rundt materielle ting som leker, sykler og liknende hvor barn var uenige om hvem som hadde en ting først. En studie av barn på 21 måneder viste at 87% var involvert i minst en konflikt i løpet av en femten minutters observasjon av en gruppe jevnaldrende (Hay og Ross, 1982 i Martinsen & Nærland, 2009, s. 199). Selv om denne studien så på yngre barn, gir dette allikevel en indikasjon på at konflikter forekommer relativt hyppig blant barn, og det er dermed ikke så uventet at konflikt var en situasjon som også oppsto i denne barnehagen.

Videre i disse observasjonene viste dessuten sosial kompetanse og sosiale ferdigheter seg å være særlig relevant. Sosial kompetanse er et noe diffust begrep, som forskere og teoretikere legger noe ulikt innhold i. Allikevel er det en enighet om at begrepet i stor grad handler om sidene ved en persons kompetanse som dreier seg om kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon den trenger for å samhandle hensiktsmessig med andre mennesker i ulike situasjoner (Pape, 2000, s. 21). I en studie som også nevnes i denne oppgavens innledning (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010, s. 717-735), så forskerne på sammenhenger mellom sosial kompetanse og innagerende og utagerende atferd. Den undersøkte 117 barn på tre tidspunkter (fire, ti og fjorten år) og den viste at barn med lav sosial kompetanse i fireårsalderen hadde mer innagerende og utagerende atferd da de var ti og fjorten år (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010, s. 717-735). Sosiale ferdigheter henger derfor sammen med innagerende atferd, og dette vil ha noe å si for hvordan barn håndterer konflikt.

I det følgende vil tre observasjoner presenteres hvor samtlige omhandler barn som trekker seg tilbake fra det sosiale tilsynelatende på grunn av konflikter med andre barn.

4.2.1 To gutter i sandkassen

To gutter (4 år) lekte i sandkassen. De gravde med spader og helte sand i bøtter. Den første gutten helte sand i den andre guttens bøtte. Dette likte ikke den andre gutten, og han sa: «Slutt med det, det er min bøtte». Den første gutten fortsatte å helle sand i bøtten. Da reiste den andre gutten seg opp fra sandkassen og forlot den. Han gikk bak et skur og satt seg ned langs gjerdet, og så ut på veien som

går forbi gjerdet. Der satt han i omtrent fem minutter. Deretter gikk han langs gjerdet mot sjørøverskipet i den ene enden av barnehagen. Han satt seg bak sjørøverskipet inntil gjerdet der. Han gikk litt fram og tilbake mellom gjerdet og sjørøverskipet i omtrent ti minutter. Deretter gikk han til sandkassen hvor han begynte å leke med en annen gutt.

I denne observasjonen var guttene i sandkassen uenige om hvem som hadde rett til å bruke bøtten. Dette kjenner vi igjen fra teorien, konflikter kan oppstå med bakgrunn i uenighet om hvem som «eier» den konkrete leken og hvem som skal kontrollere lekaktiviteten (Vedeler, 2007, s. 85).

Gutten som reagerte sa tydelig ifra med høy og bestemt stemme at det ikke var greit at den første gutten helte sand i bøtten. Dette kan sees på som en form for selvhevdelse (Pape, 2013, s. 66), ettersom gutten ikke passivt lar den andre gutten bruke hans bøtte, men står opp for seg selv klart og tydelig med både med ord og nonverbalt. Selvhevdelse er en konkret sosial ferdighet som knyttes til sosial kompetanse, og sosial kompetanse handler i stor grad om kunnskap om hvordan og i hvilke situasjoner ulike sosiale ferdigheter kan anvendes (Ogden, 2009, s. 226). Slike sosiale ferdigheter kan være en indikasjon på barns sosiale kompetanse, men den må tolkes og forstås innenfor den gitte sosiale konteksten (Ogden, 2009, s. 221). Her tolkes altså guttens evne til selvhevdelse som en sosial ferdighet i en sammenheng der det har oppstått konflikt.

Da han ikke fikk noen respons på beskjeden han ga, reagerte han tydelig med kroppsspråk. Han sank sammen i kroppen og så misfornøyd ut, og så tydelig preget ut av situasjonen som hadde oppstått. Da han forlot sandkassen, gikk han sakte mens han dro en spade etter seg. Bak skuret satt han alene, ute av syne for andre barn og voksne. Selvkontroll er en stor del av konflikthåndtering (Ogden, 2009, s. 220) og selv om denne gutten ikke aksepterer situasjonen i leken slik den utarter seg, kan det også sees på som en form for selvkontroll når han velger å fjerne seg fra konflikten og ta en «timeout». Selvkontroll kan i denne forbindelsen forstås som impuls kontroll som handler om evnen til å regulere hvordan følelser og atferd spiller inn på hverandre, og hvordan gutten klarer ut utsette sitt eget tilfredstillingsbehov (Ogden, 2009, s. 220).

Da han gikk tilbake til sandkassen etter å ha vært alene i omtrent femten minutter, så oppsøkte han ikke gutten som han hadde vært i konflikt med, men tok heller kontakt med en annen gutt. Den andre gutten fra konflikten hadde begynt å leke med noen andre utenfor sandkassen.

Konflikthåndtering er viktig for barns utvikling av sosiale ferdigheter, men denne konflikten ble tilsynelatende ikke løst (Kagan, 1981 i Martinsen & Nærland, 2009, s 197). Gutten viste allikevel sosiale ferdigheter som selvhevdelse og selvkontroll, dessuten var han både før og etter konflikten

deltakende i sosial lek. Lek gir i denne forbindelse rom for at barn oppfatter normer for positivt sosialt samvær, gjennom positive handlinger og holdninger som barnet får vist (Pape, 2013, s 65). Til tross for at gutten ikke taklet konflikten, med tanke på at han ikke gikk tilbake til det samme barnet, vil han ha positivt utbytte av erfaringen og videre lek med andre barn.

4.2.2 Kaptein Sabeltann

Tre gutter (alle 4 år) lekte sammen på sjørøverskuten. De lekte Kaptein Sabeltann og brukte spader som sverd. Etter at de hadde lekt sammen en stund sier den ene gutten: «Nå er jeg Kaptein Sabeltann, og dere er slemme». De andre guttene ville ikke være med på dette. En av dem sa: «Alle kan være Kaptein Sabeltann sammen». Det ble hølytt diskusjon en stund, men til slutt sa den første gutten: «Jeg vil ikke leke mer». Han gikk av sjørøverskuten og gikk bak skuret. Der satt han seg ved gjerdet og gravde med en spade i snøen. Han ble sittende der en god stund uten å kommunisere med noen andre. Etter en stund spurte jeg han: «Hvorfor sitter du her?». «Jeg vil være alene» svarte gutten. «Hvorfor vil du være alene da?» spurte jeg. «De andre vil ikke gjøre det jeg vil, og da vil jeg ikke leke med dem» sa gutten. Han var alene i omtrent femten minutter, så gikk han til klatrestativet og begynte å leke med noen barn der.

Det var ingen andre barn i nærheten av sjørøverskuten hvor de tre guttene lekte. Det var heller ingen voksne i nærheten, og barna lekte lenge sammen på sjørøverskuten før det oppsto konflikt. Lek, glede og humor er en sammensatte sosiale ferdighet som handler om barns evne til å beherske humor, glede seg over noe og leke med andre (Pape, 2013, s. 68). De tre guttene viste alle evner innenfor disse ferdighetene før konflikten oppsto, og hadde glede av situasjonen. Gutten som endte med å trekke seg tilbake kom først med et forslag om å endre leken, men de andre var ikke interessert i dette. I denne forbindelsen påpeker Martinsen & Nærland (Martinsen & Nærland, 2009, s. 202) at etter barn har fylt tre år, vil konflikter ofte oppstå fordi de hindres i den leken og aktiviteten de ønsker. Dette var også tilsynelatende tilfelle i denne observasjonen.

Denne situasjonen viser både en form for konflikt basert på ulik oppfattelse av rollene i en rolle-lek, og en situasjon der den ene gutten ikke ønsker at de andre skal bestemme, og derfor nekter å følge denne bestemmelsen før han ignorerer det hele og fjerner seg fra situasjonen (Vedeler, 2007, s. 85).

Under diskusjonene dem imellom om hvordan leken skulle være, hevet alle stemmene sine og situasjonen eskalerte gradvis mot konflikt. Her ser vi også et eksempel på selvhevdelse i

konfliktsituasjoner, gutten gir seg ikke uten at han først prøver å fremme sine egne tanker og meninger (Ogden, 2009, s. 218). Dette fører i dette tilfellet til en økt konflikt, fordi han velger å sette sine egne interesser først til tross for at de skiller seg fra de andre guttenes ønske for leken (Martinsen & Nærland, 2009, s. 198). Konflikt kan også oppstå dersom barn misforstår andres signaler og hva de mener, og det vil blant annet gjøre det vanskelig i en rolle-lek som krever at de skjønner hverandres tolkning av leken (Öhman, 2012, s. 201). Dette kan vi også se her, barna er ikke enig i hvordan leken skal videreutvikles.

Da den ene gutten bestemt sa at han ikke ville leke mer med de andre, gikk han raskt bak skuret hvor han satt seg inntil veggen med armene i kors. Fordi han virker å være bevist på sine egne følelser i forbindelse med at leken ikke gikk hans vei, og fordi han velger å gå ut av situasjonen, kan han sies å ha evne til selvkontroll (Ogden, 2009, s. 220). Som vi vet fra teorikapittelet er det barns evne til å håndtere frustrasjon, nederlag og fristelser som måler evnen til denne selvkontrollen (Ogden, 2009, s. 220).

Gutten ble sittende alene bak skuret i omtrent femten minutter, men aktiviserte seg selv med graving i snøen, før han gikk og oppsøkte andre barn. De to andre guttene lekte fortsatt sammen på sjørøverskipet. I denne observasjonen var også den sosiale tilbaketrekningen kortvarig, og gutten deltok i sosial lek både før og etter konflikten. Gutten viste evne til selvhevdelse som kan være motvirkende for sosial tilbaketrekning og isolasjon, i og med at barnet får uttrykt sin uavhengighet og selvstendighet (Meichenbaum, 1977 i Ogden, 2009, s. 219).

Konflikten ble derimot tilsynelatende ikke løst mellom guttene, og det endte med at de lekte videre hver for seg. Barns vennskap er sterkt knyttet til sosial kompetanse både fordi denne kompetansen er viktig for å utvikle vennskap, og fordi vennskap er viktig for utviklingen av kompetansen (Pape, 2000, s. 172). Slik sett kan det ha vært uheldig både for vennerelasjonen mellom guttene og for utviklingen av deres sosiale kompetanse, at de ikke kom til enighet.

4.2.3 Snøballkrigen

En gruppe barn skulle ha snøballkrig på den store sletten, og en gutt (4 år) ble med på dette. Da snøballkrigen startet var det alle mot en, men underveis ble reglene endret til at noen barn skulle ta noen andre. Det ble en slags laginndeling. Gutt (4 år) havnet på et av lagene og de begynte å kaste på hverandre. Etter en liten stund protesterte han på reglene og sa: «Nå er ingen på lag». De andre barna ignorerte han og fortsatte med å være på lag. Det neste som skjedde var at to av barna på det

motsatte laget løp etter gutt (4 år) for å kaste snøball på han. Dette likte han ikke og sa høyt: «Jeg er ikke med». De andre fortsatte å kaste snøball på han. Han sa bestemt: «Slutt opp» og gikk vekk fra sletten og leken. Han gikk sakte mot skuret hvor han sto en stund lent mot veggen mens han sparket i snøen. Deretter gikk han bak sjørøverskipet og satt seg i en krok helt inntil gjerdet og så ut på veien. Der ble han sittende i omtrent femten minutter uten å kommunisere med noen. Etter dette gikk han til sklien for å skli med noen andre barn.

Gutt (4 år) protesterte på reglene i leken, men ble ikke hørt av de andre barna. Ogden (Ogden, 2009, s. 218) sier at selvhevdelse handler om hvordan barnet står for egne meninger i en situasjon der man blir utfordret av andre, slik som gutten blir når han foreslår en endring i leken. Når barn har blitt tre år eller eldre blir det mindre fokus på objekter i konflikter, og gradvis mer fokus på menneskene som er involvert (Martinsen & Nærland, 2009, s. 202). Det kommer tydelig frem i en regeltekst slik som i denne observasjonen.

Konflikten mellom gutten og de andre barna eskalerte gradvis til det punktet hvor han trakk seg ut av leken. Han ga tydelig beskjed om at de andre skulle slutte å kaste snøball på han, men de sluttet ikke. Han trakk seg til skuret, og deretter bak sjørøverskipet, og på begge disse stedene var han alene uten kontakt med andre barn eller voksne. Dette er nok en gang et eksempel på selvkontroll, der barn tilpasser seg situasjoner, venter på tur og holder igjen slik at andre kan ta plass (Pape, 2013, s. 67). Her kommer teorien til uttrykk i impulskontrollen gutten har når han trekker seg unna, i stedet for å fortsette konflikten.

Bortsett fra å sparke litt i snøen bak skuret, gjorde han ingen aktiviteter den tiden han var alene. Etter omtrent femten minutter alene, oppsøkte han en annen gruppe barn som lekte. De andre barna lekte fortsatt et steinkast unna, men gutt (4 år) valgte heller å oppsøke en ny lek med nye barn. Denne observasjonen skiller seg noe fra de andre fordi det her kunne være snakk om erting eller utestenging i leken. En viktig forutsetning for utviklingen av sosial kompetanse er det å kunne gjenkjenne følelser hos andre (Drugli, 2013, s. 124). Ingen av barna fra snøballkrigen henvendte seg til gutten etter konflikten, og om de skjønnte hvordan han hadde det var det ingen som tok tak i det og prøvde å få han med i fellesskapet igjen. Den sosiale ferdigheten empati handler om evnen til å forstå andres tanker, følelser og perspektiver (Pape, 2013, s. 62). I observasjonen virket det som om få av de andre barna tok hensyn til gutten, hørte på han fortelle om problemene i forhold til leken eller viste forståelse for at han ble lei seg (Ogden, 2009, s. 218). Uansett hvilke årsaker som egentlig ligger til grunn for at gutten trakk seg tilbake i denne situasjonen, er det positivt at han viser evne til

å uttrykke sine egne meninger selv om dette ikke var populært blant de andre barna (Ogden, 2009, s. 219).

4.2.4 Oppsummering av observasjonene i gruppe 4.2

Dersom man skal være deltaker i sosialt samspill må man ha sosiale ferdigheter, men sosiale ferdigheter bygges også gjennom det sosiale samspillet (Pape, 2013, s. 60). Disse observasjonene viser et sosialt samspill som ender i konflikt, men hvor de involverte barna likevel får vist frem en form for sosiale ferdigheter.

Da konflikter og uenigheter oppsto, viste alle disse barna både verbalt og med kroppsspråk at de var misfornøyde med situasjonen. Observasjonene inneholder både lek i form av rollelek og regellek (Vedeler, 2007, s. 81-82), regellek i forbindelse med snøballkasting og graving med bøtte, og rollelek når barna leker på sjørøverskuten.

Rolleleken krever at barna er enig om fantasiverdenen, rollene de skal ha og rollene de andre skal ha (Vedeler, 2007, s. 81-82). Kravet til kommunikasjon kan sies å være til stedet, men det oppstår konflikt når kravet til gjensidighet ikke blir dekket og barna ikke er enig om rollene som skal være med i leken. Samhandling krever respekt og empati for den andre parten, og her kan det være mangel på det hos flere av barna, ikke bare gutten som trakk seg unne (Ogden, 2009, s. 218). Felles for konfliktene var problemer med uenigheten rundt lekens innhold og barnas plass i ulike roller i leken.

Snøballkrig og leking i sandkasse der det ble konflikt om hvem som eide hvilken bøtte er eksempler på regellek, der utfordringen blir forståelse og etterfølgelse av felles regler (Vedeler, 2007, s. 8).

Barn i slike konflikter må kunne vente på tur, vise fleksibilitet og konflikten vil ikke løses dersom de ikke kan forholde seg til hverandre (Vedeler, 2007, s. 8). Barna i begge disse konfliktene er ikke villig til å være fleksible, og konflikten løses derfor ikke på en måte som fortsetter leken.

Derimot førte disse uenighetene i de ulike typene lek, mellom noen eller flere barn, til at et barn trakk seg tilbake til rolige plasser i uteområdet hvor de kunne være i fred. I samtlige observasjoner trakk barna seg tilbake til steder hvor de var lite synlige for andre barn og voksne, nemlig til områdene bak skuret, langs gjerdet og bak sjørøverskipet. Da de var på disse stedene gjorde de rolige aktiviteter, eller tilsynelatende ingenting. Tilbaketrekningen varte i omtrent femten minutter i alle observasjonene. Sosial kompetanse gir barn et verktøy til å løse problemer, fordi de kan tolke signaler fra omgivelsene og deretter endre sin atferd (Ogden, 2009, s. 203). Atferdsendring kan

komme til syne ved at barnet tilpasser seg situasjonen, eller at barnet velger å fokusere på sine egne behov som vi ser eksempel på i alle de tre observasjonene over. Tilpasningen skjer dermed ved tilbaketrekning, ikke ved å bøye seg for flertallet eller andres ønske i leken.

Da barna gikk fra det rolige stedet sitt for å leke eller samhandle med andre barn igjen, gikk de ikke tilbake til den situasjonen de hadde forlatt på grunn av konflikt. De oppsøkte heller nye barn og andre leker. Pape (Pape, 2013, s. 62) sier at vennskap er viktig fordi barna blir opptatt av å finne løsninger sammen for å kunne bli venner igjen, men disse barna velger å trekke seg vekk i stedet for å finne en løsning sammen med de andre. De vil med andre ord ikke ha det samme utbyttet av situasjonen, som hvis de hadde gått tilbake til de opprinnelige lekekameratene. Pape (Pape, 2013, s. 62) mener at gjennom uenighet som ender i gode løsninger som barna finner sammen, og hvordan barna viser positive egenskaper til å bli venner igjen etter uenigheter og konflikter, fremstår barns vennskap seg imellom som svært viktig for utvikling av empati.

Disse fellestrekkene der barnet trekker seg unna konflikt, tar en time-out og søker kontakt med nye barn etterpå i stedet for å gå tilbake til situasjonen de ville vekk fra, går igjen i alle observasjonene. I følge Ogden, (Ogden, 1995 i Ogden, 2009, s. 220) kan innagerende atferd vise seg som manglende evne til selvhevdelse, men så er det viktig å tenke på at problemer med selvhevdelse i seg selv kan komme av at barnet er innagerende (Nordahl et al., 2005, s. 88). Alle barna i observasjonene viser evne til selvhevdelse før de velger å trekke seg unna, og en kan derfor argumentere for at de ikke er innagerende selv om de trekker seg tilbake sosialt for en kortere tid. Tilbaketrekningen fremkommer ikke som første løsningen ved en oppstått konflikt, men som en form for selvkontroll der barnet kontrollerer impulsene sine for å få slutt på konflikten (Pape, 2013, s. 67). Det som derimot støtter teorien om at barna kan inneha innagerende atferd, er det faktum at de unngår å gå tilbake til situasjonen der konflikten oppstod i utgangspunktet.

En viktig del av barns sosiale liv er leken. Via rolle- og regellek i observasjonene kreves det at barna følger reglene, samarbeid og omgås andre barn, og de må kunne se situasjonen fra flere sider og forhandle (Ogden, 2009, s. 203). Barna i observasjonene viste at de hadde sosiale ferdigheter, og evner til å delta i sosial lek, fordi de prøvde å forhandle og få frem sin side av saken. Dette bidrar til å bygge sosiale ferdigheter (Pape, 2000, s. 58). At barna valgte å avslutte leken og trekke seg unna kan være fordi konflikten går utover det barnet føler er komfortabelt, og være traumatisk nok til at leken får en brå slutt (Öhman, 2012, s. 202). I disse situasjonene kan barna trekke seg unna, slik alle de tre barna i observasjonene gjør. Dette bunner ut i at barnet heller oppsøker en aktivitet som føles tryggere for dem, der konflikten ikke er til stedet (Öhman, 2012, s. 202). Den sosiale

tilbaketrekningen ved konfliktene kan sees på som en sosial «timeout» hvor barnet gikk tilbake til trygg lek, og dermed en form for selvregulering.

4.3 Passiv tilbaketrekning

En annen type tilbaketrekning som fant sted under observasjonene var en hvor barn fra begynnelsen av utetiden unngikk lek og samhandling med andre barn. Dette var barn som var mye eller helt alene, eller som var på utsiden av andre barns lek. Om hvor mange barn det er som kan defineres som å vise innagerende atferd, viser forskning at det er alt fra 4-20% av barn fra fire til atten år (Asendorpf, 1986; Henderson og Zimbardo, 2001; Sørli, 2000 i Lund, 2012, s. 27). I tillegg antar en at omtrent 3-4% av barn og unge utvikler en angstdiagnose, selv om mange flere vil oppleve plager som frykt og bekymringer i perioder (Merrell, 2008, s. 8), og omtrent 4-6% har depresjon i en så stor grad at det er snakk om en lidelse eller en diagnose (Merrell, 2008, s. 5). Alle disse tallene kan knyttes til observasjoner av barn som holder seg for seg selv. I tillegg har undersøkelser av sjenerte barn også vist at sjenanse kan knyttes til problemer som angst, depresjon, sosial fobi og unnvikende personlighetsforstyrrelse (Henderson og Zimbardo, 2001 i Lund, 2012, s. 15). Fordi sjenanse kan ha en slik negativ virkning på samspill og relasjoner, velger Lund (Lund, 2012, s. 25) å kategorisere sjenanse som en form for innagerende atferd. Om hvordan man kan da kan oppdage innagerende atferd, er observasjon av barnet i naturlige omgivelser den mest direkte måten å gjøre dette på (Shapiro & Kratochwill, 2000 i Drugli, 2013, s. 76). Det er derfor å anta at disse observasjonene vil plukke opp tegn på innagerende atferd. Ved naturlige observasjoner i barnehagen kan man observere hva som utløser eller opprettholder atferden, og ut ifra dette kunne finne gode tiltak for å begrense denne atferden (Drugli, 2013, s. 76). Alle barn som trekker seg unna sosialt passer allikevel ikke inn i kategorien innagerende atferd, som ble belyst i delen om konflikthåndtering. I det følgende vil det presenteres observasjoner av passiv tilbaketrekning.

4.3.1 Alene hele utetiden

En gutt (4 år) var alene hele utetiden (to og en halv time). Da han kom ut gikk han rett i sandkassen hvor han vekslet mellom å grave sand og å ligge rett ut i sanden. Etter en stund i sandkassen gikk han bak skuret ved gjerdet hvor han gravde i snøen. Etter å ha gjort dette en stund begynte han å trille en

snøball langs gjerdet. Etter en stund hadde han laget en snømann langs gjerdet, ved sjørøverskipet. Han vekslet mellom å bygge på snømannen, og å sitte i sjørøverskuta. Etter en stund veltet han snømannen og gikk til sandkassen igjen. Der satt han igjen og gravde i sanden. Deretter gikk han og satt seg under klatrestativet. Ingen andre barn tok kontakt med gutten, og ingen voksne snakket med han i løpet av utetiden.

Da gutt (4 år) satt seg i sandkassen, var det flere barn som lekte rundt han. Han ble imidlertid ikke med på noen lek, men gjorde lite eller ingen aktivitet for seg selv. Folkman & Svedin (Folkman & Svedin, 2004, s. 16) viser til at noen barn kan virke som at de ikke bryr seg om andre på deres egen alder ved å gjemme seg vekk slik at de heller får leke alene. Her viser gutten først at han ikke er interessert selv om det er andre barn til stedet, men senere trekker han seg også bort fra disse barna.

Bak skuret var det heller ingen andre barn eller voksne, og han satt alene og gravde her også. Han holdt på med snømannbygging alene, og tok seg noen pauser underveis på sjørøverskuten, der han også satt en stund før han reiste seg og veltet snømannen sin. Han ble stående en liten stund for å observere snømannen på bakken, før han gikk tilbake til sandkassen hvor han i en lang periode fortsatte med den samme graveaktiviteten han hadde gjort tidligere. Vi har en forventning til at barn skal leke med andre barn, men her ser vi et eksempel på et barn som bryter med forventningene. Det er naturlig at alle barnehager vil ha et barn eller flere som ikke ønsker å leke med andre (Folkman & Svedin, 2004, s. 14).

Hele tiden hans ute var preget av at han gjorde aktivitetene sakte og for seg selv. Depresjon hos barn kan vises ved sakte fysiske bevegelser, slapphet og manglende energi, og lav interesse for aktiviteter (Merrell, 2008, s. 4). Med bakgrunn i denne kunnskapen kan man se at denne gutten kan vise tegn til depresjon, men det er vanskelig å konkludere med noe ettersom observasjonene er gjort over en kort tidsperiode.

Da han flyttet seg til klatrestativet, satt han seg under selve stativet, mens noen barn klatret på stativet over han, uten at han hadde kontakt med dem. Der ble han sittende til han ble hentet, og dro hjem fra barnehagen. Innagerende atferd kan vises på to måter, en som vendes utover mot andre og dermed blir synlig for dem som observerer, og en som har fokus innover mot individet (Lund, 2012, s.27). Dette kan, for den utadvendte formen, arte seg som sårbarhet, blikk som vender nedover, trist uttrykk, problemer med kommunikasjon og tilbaketrekning fra situasjoner. Av disse var det hos gutten mulig å observere blikk som vender nedover, problemer med kommunikasjon og tilbaketrekning fra situasjoner. Selv om denne atferden, og den sosiale tilbaketrekningen i dette

tilfellet virket bekymringsfull, er det vanskelig å avgjøre når atferd bør sees som et problem fordi dette kommer an på atferdens kontekst, barnet selv og alder (Sørli & Nordahl, 1998 i Lund, 2004, s. 20-21). I denne observasjonen er gutten alene hele utetiden, men for å vurdere om denne atferden har en påvirkning på hans livskvalitet må man vurdere atferdens frekvens og kontekst. Frekvens og kontekst handler om å kartlegge hvor ofte atferden vises, når den vises og om den holder seg konstant eller om den svinger ut ifra ulike faktorer (Lund, 2012, s. 27). Selv om denne observasjonen på mange måter indikerer at gutten kan ha innagerende utfordringer, må en huske på at barn kan være engstelige, triste og sjenerte i perioder uten at dette nødvendigvis gir innvirkninger på lang sikt (Ogden, 2015, s. 166). Problemene oppstår dersom disse følelsene vokser seg så store at det påvirker barnets hverdag og sosiale samspill med andre (Ogden, 2015, s. 166). Igjen blir derfor frekvens og kontekst viktige spørsmål som en må forsøke å finne svar på, for å kunne vurdere innagerende atferd slik som i denne observasjonen. Dersom denne gutten for eksempel alltid holder seg alene i utetiden vil det være lettere å konkludere med at han har en problematisk innagerende atferd som antagelig gir konsekvenser for han på flere plan. Et spørsmål en kan stille ved denne observasjonen er hvorfor ikke gutten ble oppdaget når han var alene hele utetiden. En mulig forklaring er at innagerende barn sjeldent er til bry for andre, og derfor ikke så enkelt oppdages (Drugli, 2013, s. 127). Dessuten vil ikke innagerende atferd påvirke andre barn negativt i samme grad som utagerende atferd, som kan være utfordrende for relasjoner i barnehagen (Lund, 2012, s. 24). Dermed kan innagerende barn gå under radaren. Innagerende barn kan dessuten også være flinke til å gjemme seg bort, slik som gutten i observasjonen gjorde, både ved å trekke seg tilbake til usynlige plasser, og ved å være ved siden av andre barns lek og aktivitet uten selv å være en del av den. Dette er noen av grunnene til at Merrell (Merrell, 2008, s. 2) omtaler innagerende atferd som en hemmelig eller skjult tilstand.

4.3.2 Jenta på benken

En jente (5 år) satt alene på en benk som står plassert i et av barnehagens hjørner. Hun vekslet mellom å sitte på benken, og å legge seg ned på den. Hun begynte å kaste snø på meg, og hun ville at jeg skulle kaste snø tilbake så hun kunne sparke den fra der hun sto på benken. Jeg lekte denne leken en stund med jenta, så trakk jeg meg litt tilbake. Etter at hun hadde vært på benken en stund, satt hun kursen mot skuret. Hun la seg rett ned bak skuret. Hun oppdaget at jeg var i nærheten igjen og sa: «Du er alltid der jeg er du». «Ja, jeg er visst det» sa jeg. Når jeg allikevel var blitt oppdaget så spurte

jeg henne: «Har du ingen å leke med?». «Jeg vil være alene» svarte hun. «Hvorfor det?» svarte jeg. «Fordi alle er så masete». «Hva maser de om da?» spurte jeg. «Alt mulig, de skriker og prøver å ta meg». Jeg trakk meg litt tilbake. Jenta gikk etter en stund bort til sklien og satt seg på toppen av den. Noen andre barn kom for å skli og ba henne om å flytte seg. Hun ville ikke flytte seg, og de ropte på en voksen at de trengte hjelp. Den voksne forklarte at hun enten måtte skli, eller flytte seg så de andre fikk skli. Da akte hun ned og gikk bak skuret igjen. Der satt hun seg ned og gravde snø i en bøtte. En annen jente tok kontakt med henne og de begynte å grave snø sammen.

Noen barn kan ansees av de andre som upopulære, og derfor falle utenfor fellesskapet med de andre barn (Martinsen & Nærland, 2009, s. 181). Jenta (5 år) var alene fra hun kom ut i uteområdet. Benken som hun satt på sto plassert nær et av hjørnene på barnehagen, et lite stykke unna sandkassen og sentrum. I denne observasjonen virker det ikke som at hun verken blir ignorert av de andre eller blir avvist i forsøk på lek, men at hun selv holder seg unna de andre og foretrekker å være alene. Det er selvfølgelig en mulighet at dette kommer av tidligere avvisning, men uten å ha observert dette kan det ikke stadfestes om det er en medvirkende årsak.

Det var lite barn rundt benken der hun satt, og den eneste hun tok kontakt med var meg. Hun gikk etter hvert bak skuret hvor hun også var alene. Barn kan også være usosiale, uten at det plager dem, for eksempel dersom de selv velger å være alene og får leke fornøyd i fred (Coplan & Weeks, 2010, s. 69). Jenta forklarte selv at hun hadde tatt et aktivt valg om å være alene, fordi hun opplevde andre barn som masete. Også barn kan trenge alenetid, og dette kan virke som at de er usosiale ettersom de ønsker å gjøre aktiviteter som ikke innebærer samhandling med andre barn (Coplan & Weeks, 2010, s. 65). Sosial tilbaketrekning kan altså skje som følge av at barnet faktisk ønsker å være alene, men det kan også være et ledd i at barnet er redd for mobbing eller avvisning (Ogden, 2015, s. 175). I slike tilfeller må man vite at det ikke er snakk om sosial isolasjon, og heller en konkret tilbaketrekning av egen vilje. Isolasjon forekommer i de tilfellene der barnet ikke velger det fritt, men heller blir ekskludert av de andre som det ønsker å samhandle med (Coplan & Weeks, 2010, s. 64). Som nevnt tidligere er det vanskelig å si noe om den bakenforliggende årsaken til at jenta holdt seg borte fra de andre barna, men på bakgrunn av hennes egne uttalelser i denne observasjonen virket dette til å være et fritt valg fra hennes egen side. Det man derimot ikke kan vite er om hun tar dette valget basert på tidligere opplevelser med isolasjon, og at hun dermed ser det som enklere å heller velge å være alene fra start.

Hun beveget seg videre bort på sklien hvor det oppsto en konflikt i samhandling med noen av de andre barna, fordi hun satt i veien for de andre som ville ake. Etter at en voksen hadde snakket til

henne, trakk hun seg tilbake til skuret igjen. Hun håndterte dermed ikke konflikten med de andre barna, og dette kan være et mulig tegn på at hennes tidligere valg om å være alene kan komme av en usikkerhet i møtet med andre barn.

Til slutt kom hun i kontakt med en annen jente, og de begynte å leke sammen. Da hun begynte å leke med en annen jente, var det ikke jente (5 år) som tok kontakten. Dette støtter teorien om at jenta er et annet eksempel på barn som ikke ønsker å ha kontakt og leke med andre barn på sin alder (Folkman & Svedin, 2004, s. 14). Jenta viser også en innagerende atferd med umotivert kroppsspråk hvor hun blant annet legger seg ned på bakken. Som for den forrige observasjonen kan slapphet og manglende energi være tegn på depresjon (Merrell, 2008, s. 4), men også her er det lite rom for å konkludere med noe. Jenta ga uttrykk for at hun ønsket å være alene, og i denne forbindelse blir en av utfordringene å finne ut om jenta faktisk ønsker dette, eller om innagerende atferd, angst eller depresjon allikevel kan være årsaken til tilbaketrekningen. For som Merrell (Merrell, 2008, s. 10) påpeker er sosial tilbaketrekning noe som ofte forekommer sammen med angst og depresjon.

Det er også i denne forbindelsen viktig å ta hensyn til at alle mennesker er forskjellige, og vi har ulike sosiale behov. Ogden snakker om introverte og ekstroverte mennesker og poengterer at introverte mennesker liker å være alene for å lade batteriene, og fokuserer på meningen av det som skjer (Ogden, 2015, s. 167). Slik sett kan et introvert eller usosialt barn være fornøyt med å leke alene, og det trenger ikke å være plaget eller engstelig av den grunn (Coplan & Weeks, 2010, s. 69). Det kan være barnets måte å lade batteriene sine på. Man kommer dermed stadig tilbake til spørsmålet om atferdens frekvens og kontekst (Lund, 2012, s. 27). Selv om introverte barn trives alene, trenger også de å delta i sosial interaksjon med andre for å utvikle kognitive og sosiale ferdigheter (Rubin & Mills, 1988; Younger & Piccinin, 1989 i Coplan & Weeks, 2010, s. 68). Denne jenta ble med på å leke i slutten av observasjonen, da hun fikk tilbud fra en annen jente. Hun virker dermed ikke å være upopulær, slik som det ble stilt spørsmål om tidligere i dette avsnittet, og skygger ikke unna enhver form for samhandling.

4.3.3 Alene på ski

En jente (5 år) var alene fra hun kom ut og til hun ble hentet. Hun satt lenge alene på en benk. Etter en stund gikk hun for å hente ski og staver. Hun tok kontakt med meg og ville at jeg skulle hjelpe henne med å få på skiene. Så gikk hun rundt omkring i uteområdet alene på ski. Hun hadde ingen

kontakt med andre barn mens hun gikk på ski. Den eneste hun tok kontakt med var meg og en annen voksen fordi hun ville vise oss at hun kunne hoppe på ski i en liten bakke. Hun gikk alene på ski i over en time, mens andre barn lekte rundt henne. Etter skituren gikk hun tilbake til benken hvor hun satt lenge alene og gravde i snøen. Etter en stund ble hun hentet, og dro hjem.

Jente (5 år) var alene fra hun kom ut. Hun ble sittende en stund på en benk for seg selv, før hun søkte en form for aktivitet. Hun trengte min hjelp til å ta på ski. Å spørre om hjelp er en del av de sosiale ferdighetene til et barn, som går inn under ansvarlighet sammen med å spørre om lov til å bruke noe, si ifra om ting som har skjedd og velge bort dårlige forslag (Ogden, 2009, s. 221).

I begynnelsen var hun aktiv, og hun gikk rundt på ski der hvor mange andre barn lekte. Hun hadde imidlertid ingen kontakt med andre barn eller voksne underveis. Jentas oppførsel der hun lekte alene blant andre barn kan knyttes til at sjenerte barn gjerne løser konflikten de får med omgivelsene i form av sosial uro ved å søke passiv lek i ensomhet (Afendorpf, 1991 i Coplan & Weeks, 2010, s. 72). På denne måten unngår barnet det som er ubehagelig, men vil samtidig føle mestring i å kunne leke alene rundt de andre barna. Denne jenta holdt seg alene sammen med andre, akkurat slik teorien beskriver.

De eneste gangene hun tok kontakt med noen, var det med en voksen fordi hun ville vise fram sine ferdigheter. Noen barn er ikke deltakende i sosial lek fordi de kan ha en forstyrrende eller ikke-deltaktig plass i fellesskapet eller gruppen, eller de kan ha en lav status (Folkman & Svedin, 2004, s. 15). Denne jenta kan virke som hun står på utsiden av fellesskapet, ettersom hun kun henvender seg til de voksne.

Etter hvert som hun gikk på ski, ble hun mer og mer passiv, og det gikk stadig tregere. Da hun omsider var ferdig med skiaktiviteten, gikk hun tilbake til den benken som hun hadde startet utetiden på. Der satt hun alene og gravde i snøen. Dersom barn hemmes av engstelighet og sosial angst vil det å være sjenert kunne ha en negativ effekt på utvikling av sosial kompetanse og psykologiske funksjoner (Borge, 2013, s. 49). Dersom jenta i observasjonen holder seg unna andre barn, og kun snakker med de voksne fordi hun er tryggere på dem, kan hun være utsatt for å utvikle følelsesmessige problemer på sikt. Tar hun derimot et aktivt valg om å unngå samhandling, har forskning vist at utviklingen er lik som for de sosiale barna (Borge, 2013, s. 49).

Hun var alene hele utetiden til hun ble hentet, som varte omtrent halvannen time. Sjenanse innebærer å føle subjektivt ubehag dersom man har sosial kontakt med andre (Ogden, 2015, s. 176), men har en flytende overgang og diffus grense mot alvorligere innagerende atferd som sosial

tilbaketrekning, angst og depresjon. Vi vet fra tidligere at noen av tegnene på depresjon kan være umotivert atferd, med lavt energinivå (Merrell, 2008, s. 4), slik som denne jenta viser på slutten av skituren sin og frem til hun blir hentet. Det kan hende denne jenta trekker seg tilbake fordi hun rett og slett er sjenert, men det kan også være at hun sliter med alvorligere problemer. Som for de to andre observasjonene må kontekst og frekvens ligge til grunn for vurderingen, og det er vanskelig å konkludere ut ifra tidsrommet observasjonene er gjennomført i.

4.3.4 Oppsummering av observasjonene i gruppe 4.3

At barn faktisk foretrekker å leke alene, og trekker seg unna sosialt fordi de er usosiale og ikke er interessert har de siste årene kommet tydeligere frem (Coplan & Rubin, 2010, s. 9). Borge (Borge, 2013, s. 50) skiller de to typene sosial tilbaketrekning i om barnet trekker seg tilbake sosialt på grunn av andre, eller fordi de ikke er interessert i å være sosiale. Denne inndelingen går igjen hos andre, som knytter tilbaketrekningen til frykt eller angst, eller mangel av dette (Coplan & Rubin, 2010, s. 8). Barn som er alene fordi de foretrekker aktivitet de får gjøre i fred, tar ikke valget på bakgrunn av frykt eller angst for de andre barna.

Den mest skadelige formen for tilbaketrekning er den som er knyttet til angst eller frykt for ekskludering, og der det faktisk skjer utestenging eller avvisning fra de andre barna (Borge, 2013, s. 50). Dette kan etter hvert gi barnet følelsesmessige vansker, og økt engstelse for å bli avvist i lignende situasjoner, som igjen fører til sterkere tilbaketrekning. For de barna som her er observert blir det derfor viktig å søke årsaken til tilbaketrekningen, for å samtidig kunne forutsi om de kan ha alvorlige konsekvenser av å holde seg alene.

Typen tilbaketrekning der barnet selv velger å være alene, antas ikke å være like skadelig (Borge, 2013, s. 50). Særlig er dette gjeldende for barn som er unge, mens en varig sosial tilbaketrekning senere i barndommen kan føre til større konsekvenser på sikt (Rubin & Mills, 1988; Younger & Piccinin, 1989 i Copland & Weeks, 2010, s. 68). Dette er fordi mangel på sosial interaksjon, uansett årsakene til dette, kan hemme barns kognitive utvikling, og utvikling av sosiale ferdigheter, som de gradvis blir mer avhengig av for å fungere sosialt etter hvert som de blir eldre (Rubin & Mills, 1988; Younger & Piccinin, 1989 i Coplan & Weeks, 2010, s. 68). Disse barna som er observert er de eldste barna i barnehagen, og dermed kan sosial tilbaketrekning gi risiko selv dersom den er basert på eget ønske, spesielt hvis atferden følger dem videre i barneskoleårene.

Disse tre siste observasjonene skiller seg fra de tre første fordi barna her hadde lite eller ingen kontakt med andre barn i løpet av utetiden, uten bakgrunn i førstkommende konflikt. Det er ingen enkel sak å finne ut hvorfor barn trekker seg tilbake sosialt, og det kan være ulike grunner til tilbaketrekningen. Barna i disse observasjonene viser alle tegn til atferd som kan være knyttet til angst eller depresjon (Merrell, 2008, s. 4), men uten videre undersøkelse rundt dette er det ikke mulig å sette en slik konklusjon. Det kan like gjerne være at de er sjenert (som spesielt virker og være tilfelle for jenta som går på ski) eller at de selv gir uttrykk for at de ønsker å være alene, slik som jenta på benken gjorde.

Det blir som tidligere nevnt vanskelig å finne ut om disse barna trekker seg tilbake sosialt fordi de faktisk selv ønsker dette fordi de trives alene, eller om bakenforliggende årsaker som angst eller depresjon allikevel kan være en medvirkende faktor for denne tilbaketrekningen. Barn som er plaget av angst kan blant annet unngå sosial samhandling fordi de har liten tro på sine egne sosiale ferdigheter (Ogden, 2015, s. 172). I tillegg kan angst utløses når barn møter utfordrende situasjoner, og for barn med angst kan sosiale situasjoner være et eksempel på en slik situasjon (Ogden, 2015, s. 174). Dette er en alvorlig og hemmende form for angst som også kan ramme små barn, nemlig sosial angst. I en barnehage hvor mange mennesker er samlet tett på hverandre vil barn med sosial angst ha det ubehagelig og stressende ettersom de ikke kan komme seg unna sosiale situasjoner (Ogden, 2015, s. 173). Barn som har angst eller sosial angst vil på bakgrunn av dette ofte trekke seg tilbake sosialt, og derfor kan en ikke utelukke at angst kan være årsaken selv om barnet selv mener at de foretrekker å være alene. Det samme gjelder i stor grad for depresjon. Barn som er deprimerte kan også trekke seg tilbake fra sosial samhandling og heller isolere seg, og dette kan føre til at barn mister verdifull erfaring med å samhandle sosialt med andre (Ogden, 2015, s. 171). Barna i disse tre siste observasjonene kan alle passe inn i denne teorien. I følge Merrell (Merrell, 2008, s. 4) er det også vanlig at barn som er deprimerte klager over fysisk ubehag som vondt i magen og vondt i hodet. Slike psykosomatiske plager ble ikke observert i noen av observasjonene (Merrell, 2008, s. 11), og vil derfor ikke kunne være med på å forsterke mistanke om angst eller depresjon.

Det er som sagt vanskelig å vurdere om sosial tilbaketrekning, slik som i observasjonene, kan være et uttrykk for angst eller depresjon. Det man allikevel kan si noe om i disse tre tilfellene, er at tilbaketrekningen hos barna kan redusere muligheten deres for å lære av sosial interaksjon (Bru, 2011, s. 20). Dette gjelder uavhengig av hva årsakene for den sosiale tilbaketrekningen er.

To av barna i observasjonene har noe kommunikasjon med voksne i løpet av tiden ute, men for gutten som er helt alene, er det ingen muligheter til å vise frem kunnskap og ferdigheter for andre (Bru, 2011, s. 20).

Også barnas egen oppfattelse av sine sosiale ferdigheter kan gjøre at de trekker seg tilbake sosialt, for selv om ferdighetene egentlig er gode, hjelper det ikke dersom barnet føler det motsatte (Merrell, 2008, s. 10). Uavhengig av årsaken mener Ogden (Ogden, 2015, s. 175,) som tidligere nevnt, at barna vil gå glipp av erfaring til å løse problemer i sosiale samhandlinger. Konsekvensen av innagerende atferd hos barn er ofte at de slutter å leke og samhandle med andre barn og dermed ikke klarer å knytte relasjoner eller opprettholde vennskap på like god måte (Lund, 2012, s. 27). For barna i disse observasjonene kan derfor den innagerende atferden føre dem inn i en sirkel der problemer videreutvikler seg og holdes vedlike (Ogden, 2015, s. 170). En annen måte å beskrive dette på er at innagerende atferd kan føre til sosial tilbaketrekning, men sosial tilbaketrekning kan også føre til innagerende atferd. Kanskje har disse barna utviklet innagerende atferd over tid, som følge av gjentatt dårlig erfaring og manglende følelse av mestring i sosiale situasjoner.

4.4 Ufrivillig tilbaketrukket fra lek og aktivitet

En type tilbaketrekning som også var synlig, var en som handlet om at barn hadde problemer med å komme inn i lek eller aktiviteter med andre barn. Flere ganger observerte jeg barn som sto på utsiden av andre barns lek og observerte den. Det virket som om de barna som observerte leken egentlig ønsket å bli med, men at de var usikre på hvordan de skulle få til dette på en god måte. Det førte ofte til at barna trakk seg tilbake og var alene istedenfor å bli med på det sosiale med de andre barna. Dette kan gjenspeile et av temaene som er diskutert over, at barn som har dårlig selvtillit når det gjelder sin egen sosiale kompetanse trekker seg unna, på tross av at de egentlig innehar denne kompetansen (Merrell, 2008, s. 10).

Det som skiller seg ut fra observasjonene om de barna som var passivt tilbaketrukkne er at disse barna i utgangspunktet virket interessert i det sosiale, men av ulike grunner hadde de vanskeligheter med å komme inn i eller bli med på lek. Dette kan igjen knyttes til sjenanse. Det å være sjenert kan på den ene siden være en naturlig forsiktig fremtoning i nye situasjoner, men på den andre siden kan sjenanse føre til ensomhet, isolasjon og selvforakt (Lund, 2012, s. 15).

Forskning viser at sjenerte barn forbindes med sosial mistilpasning og problemer med jevnaldrende (Rubin et al., 2003 i Lund, 2012, s. 24). Forskning viser også at sjenerte barn er en relativt forsømt

gruppe i barnehagen (Lund, 2004; Rubin, Burgess, Kennedy og Stewart, 2003; Zimbardo og Radl, 1999 i Lund, 2012, s. 24). I innledningen i denne oppgaven ble en studie belyst hvor 493 barn (Kopala-Sibley & Klein, 2017, s. 27-35) ble målt i forhold til alvorlig sjenanse fra barna var tre, seks og ni år gamle. Fra tre til seks år viste det seg at ved alvorlig sjenanse kunne en forvente økte symptomer på angst hos gutter og jenter, og en kunne i tillegg forvente symptomer på depresjon hos guttene. Ifølge studien er alvorlig sjenanse spesielt problematisk i tidlig barndom (Kopala-Sibley & Klein, 2017, s. 27-35). I følgende avsnitt vil observasjoner av barn som ufrivillig er trukket tilbake fra lek og aktivitet presenteres.

4.4.1 Å observere andres lek

Jeg ble med noen barn for å leke stiv heks mellom huskene og klatrestativet. Mens vi lekte la jeg merke til en jente (4 år) som satt alene på sklien. Hun satt og så bort på oss andre som lekte. Etter at vi hadde lekt en stund kom hun bort til oss og observerte leken på nært hold. Hun sa ingenting, men det så ut som om hun var nysgjerrig på leken. Etter en liten stund gikk hun tilbake til sklien igjen alene. Jeg trakk meg etter hvert tilbake fra leken, men fortsatte å følge med på jenta. Hun gikk etter hvert til sandkassen, hvor mange barn gravde demning med en voksen. Hun satt seg ned og begynte å grave litt, men hun snakket ikke med noen. Etter å ha sittet der en liten stund, tok hun med seg en bøtte og en spade og gikk bak skuret inntil gjerdet. Der gravde hun i snøen alene. Etter en stund gikk hun inn i skuret og hentet en sykkel. Hun syklet alene noen runder rundt sandkassen, helt til en annen jente ville sitte på. De syklet sammen en god stund og småpratet.

Det var tydelig at jente (4 år) var interessert i leken som foregikk i nærheten av henne. Hun fulgte nysgjerrig med fra avstand, og da hun kom bort og plasserte seg helt opptil der hvor vi andre lekte stiv heks, kunne man se at hun nesten ble med på leken flere ganger. Å leke alene på denne måten mens man observerer andres lek på avstand er et tegn på sjenerte barn (Kvarme, 2017, s. 33). Sjenerte barn kan være anspent, unngå øyekontakt og bekymre seg for hva andre tenker om dem. Hun gikk et godt stykke inn på det området hvor leken foregikk, men hun ble allikevel bare stående der og observere de andre barna som lekte rundt henne. For å oppnå selvhverdelse må barnet tørre å ta initiativ til lek eller, som her, bli med på lek som allerede er i gang (Pape, 2013, s. 66). Denne jenta viser at hun ønsker å være med, men hun mangler å ta steget inn i leken for alvor. Mangel på selvhverdelse kan gi innagerende atferd (Ogden, 1995 i Ogden, 2009, s. 220), men som i mange andre situasjoner vil de to tingene forsterke hverandre og innagerende barn kan også ha problemer

med selvheldelse (Nordahl et al., 2005, s. 88). Dette fenomenet har blitt tatt opp tidligere i oppgaven, men det viser godt hvor vanskelig det er å trekke konklusjoner ut ifra observert atferd. Når denne jenta oppsøker situasjoner med lek, og følger den med blikket uten å si noe kalles det dveling (Martinsen & Nærland, 2009, s. 124). For jenta er det lavere risiko for avvisning dersom hun ikke prøver å tre inn i leken, og det er derfor en strategi som ofte velges av de sjenerte barna. Dveling kan ende i at barnet venter passivt på en invitasjon, som her, eller det kan foreslå en endring i leken som gjør at de får blitt med (Martinsen & Nærland, 2009, s. 126). Det sistnevnte vil vi se eksempel på i en senere observasjon. Dvelende barn som ikke selv tar initiativ vil ofte bli ignorert av de barna som allerede leker (Martinsen & Nærland, 2009, s. 126).

Da jenta gikk tilbake til sklien, virket det som om hun hadde gitt opp å bli med på leken, men hun fulgte fortsatt med på det som foregikk i nærheten. Når hun virker usikker og utrygg i situasjoner med lek kan det være fordi hun mangler erfaring fra lignende samspill med andre barn (Öhman, 2012, s. 192).

Etter en stund gikk hun til sandkassen hvor det foregikk en annen lek, der ble hun også sittende utenfor, eller ved siden av, leken. Barn kan ekskludere og isolere andre barn, dersom dette barnet sender ut signaler på at det ikke ønsker kontakt. Disse signalene kan komme bevisst eller ubevisst på bakgrunn av tidligere avvisning i lignende situasjoner (Vedeler, 2007, s. 99). Selv om jenta i denne observasjonen flyttet seg til en annen gruppe barn, ble hun fortsatt ikke invitert med inn i leken, og det kan gi indikasjon på at de andre barna oppfatter at hun ikke ønsker å delta.

Videre trakk hun seg tilbake til skuret hvor hun satt en stund alene og gravde i snøen. Vi har tidligere i oppgaven sett hvordan det å leke alene som løsning på konflikt med omgivelsene kan gi et sjenert barn en følelse av mestring, ettersom de klarer å leke til tross for at de er ekskludert fra fellesskapet (Afendorpf, 1991 i Coplan & Weeks, 2010, s. 72).

Først da hun hentet en sykkel og begynte å sykle rundt i uteområdet, fanget hun interessen til et annet barn, og ble en del av sosial interaksjon.

4.4.2 Den vanskelige leken

En jente (5 år) satt seg ned ved gjerdet bak skuret. Der gravde hun og spiste snø. To andre jenter kom bort til henne og ville ha henne med på en lek. De skulle leke familie og trenge en hund. Hun ble med på leken og var hund i to minutter, så trakk hun seg inntil gjerdet igjen. Der ble hun sittende alene. Etter en stund gikk hun en runde i uteområdet og så på hva de andre barna holdt på med. Hun gikk

langs veggen på barnehagen bort til sandkassen, så bort til klatrestativet og sklien. Hun kommuniserte ikke med noen andre barn, og ble heller ikke med på noen lek. Hun gikk deretter bort til en benk som hun la seg ned på. Her lå hun helt til noen barn ropte «stiv heks». Hun satt seg opp på benken og observerte de som lekte stiv heks. Så gikk hun bort til sletten og observerte på nært hold. Hun forsøkte seg etter hvert på å bli med. Hun løp litt rundt på sletten, men hun ga seg fort og gikk tilbake til å observere fra kanten av sletten. Så skulle barna leke «alle mine duer» og hun ble med igjen. Hun løp en gang over sletten, så gikk hun og satt seg ned på kanten. Etter å ha sittet der en liten stund, gikk hun opp på toppen av sklien. Der satt hun og observerte de andres lek en stund, så begynte hun å skli alene. Etter hvert kom det noen andre barn som sklei med henne.

Jente (5 år) var alene, men ved invitasjon til lek viste hun flere ganger i løpet av observasjonstiden at hun gjerne ville bli med. Hun valgte likevel å forlate aktiviteten etter kort tid. Den første leken startet fordi to barn henvendte seg direkte til henne, men i de andre situasjonene var det jenta selv som oppsøkte områder med lek. Denne jenta viser også tydelig tegn på dveling, der hun oppsøkte barn som lekte «stiv heks» og «alle mine duer» og fulgte leken med blikket (Martinsen & Nærland, 2009, s. 124). Dette tyder på at hun også kan være sjenert, ettersom sjenerte barn ofte velger en slik tilnærming til lek som gir lite risiko for å oppleve avvisning. I motsetning til den forrige observasjonen ble ikke denne jenta passivt ventende på en invitasjon inn, men prøvde selv å ta del i leken ved å løpe litt rundt blant de andre barna (Martinsen & Nærland, 2009, s. 126). Hun ga seg imidlertid fort, og gikk tilbake til å observere. Da barna endret leken prøvde hun igjen å involvere seg selv i leken. Hun ble med på en runde, deretter satt hun seg tilbake langs kanten der de andre lekte, og observerte. Når hun gang på gang prøvde å ta del i lek uten at hun fikk det helt til kan det være et tegn på at hun har dårlig selvfølelse i forbindelse med leke-evnen (Öhman, 2012, s. 194). Dette kan komme av at hun ikke forstår de andre barnas signaler, eller ikke klarer å tolke leken på riktig måte og da heller ikke blir invitert med inn i leken. Hun kan også holde tilbake selv, ettersom at barn med dårlig selvfølelse kan føle at de er mindre verdt og er annerledes enn de andre barna (Öhman, 2012, s. 194). En slik følelse av annerledeshet gjør ofte at barnet trekker seg unna de sosiale aktivitetene i enda større grad, og er en forsterkende faktor for sosial tilbaketrekning. Til slutt flyttet hun seg til sklien, hvor hun fortsatte å observere leken. Etter en stund begynte hun å skli, først alene, så kom det noen andre barn og sklei med henne. Jenta var, igjennom hele utetiden, oppmerksom på de andre barna rundt seg, og deres aktiviteter og lek.

4.4.3 Oppsummering av observasjonene i gruppe 4.4

Disse to tilfellene skiller seg fra de øvrige, forbi barnet her oppsøker lek, men ikke kommer inn i leken eller trekker seg ut igjen fra leken etter veldig kort tid. Ulike typer lek krever ulik form for sosial kompetanse, og ettersom lek er viktig for det sosiale samspillet i barnehagen (Martinsen & Nærland, 2009, s. 28) vil barna ha mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse gjennom leken. Med eksempel i regellek, som vi så i observasjonene i form av «stiv heks» og «alle mine duer», vil dette kreve forståelse for felles regelverk og etterfølgelse av disse, der barn må kunne samarbeide og forholde seg til andre barn (Vedeler, 2007, s. 8). Lek i seg selv krever at barnet takler regellek, de må kunne forhandle og se leken fra andre sider enn sin egen (Ogden, 2009, s. 203).

Sosial kompetanse er et viktig element her, fordi det gir grunnlag for at barnet kan løse problemer og oppfatte signalene fra omgivelsene ved å endre sin atferd. Barna kan enten tilpasse seg situasjonen, eller de kan fokusere på sine egne behov. I disse to observasjonene ender ikke leken med en konflikt basert på ulik oppfattelse. Men likevel velger jentene å trekke seg ut av leken etter kort tid. Dette kan være fordi de mangler erfaring som gjør dem usikre i en lekesituasjon (Öhman, 2012, s. 192) eller at de føler seg annerledes underveis i leken og dermed får en dårlig selvfølelse som gjør at de trekker seg unna (Öhman, 2012, s. 194).

Barna viste med kroppsspråk at de var interessert, i motsetning til observasjonene presentert tidligere hvor barna i større grad tok aktive valg med å holde seg unna samhandling med andre. Disse barna kan ha vært sjenerte, og derfor hatt vansker med å komme med i lek. En forståelse for sjenanse er at denne både henger sammen med biologiske årsaker og miljø, og at disse påvirker hverandre gjensidig (Lund, 2012, s. 16). Barna i disse observasjonene kan derfor ha en medfødt disposisjon for å bli sjenerte, men ved å delta i sosial interaksjon med andre kan de utvikle sosial kompetanse og ferdigheter som igjen vil kunne påvirke sjenansen positivt. Sjenanse kan dessuten føre til både positive og negative konsekvenser. Sjenerte barn kan, siden de gir andre plass til å være midtpunkt og utvikler gode lyttere, være dem som skaper lojale vennskap (Ogden, 2015, s. 175). Samtidig kan barnet hemmes så mye av sterk sjenanse at de kan få reduksjon i sin livskvalitet og utvikle sosial angst (Ogden, 2015, s. 175). Barn med angst kvier seg gjerne for nye oppgaver og utfordringer, og dermed påvirker det utvikling av sosiale og kognitive funksjoner (Bru, 2011, s. 19). Dette kan bidra til at barnet med angst blir hengende etter i forhold til de andre barna, og får enda større vanskeligheter i sosiale settinger.

Sosial angst er en vanlig angstlidelse, og en situasjon der sjenansen blir så ekstrem at den får overtaket (Kvarme, 2017, s. 34). Det ligger i navnet at angsten kommer til uttrykk i sosiale

situasjoner, der personene med angst er overdrevent redd for at andre skal vurdere dem. I disse observasjonene er det ikke mulig å konkludere med en diagnose, slik som for både angst og depresjon i de tidligere avsnittene, og denne oppgaven handler heller ikke om diagnostisering av barn som trekker seg tilbake sosialt. Det er likevel et viktig å belyse disse plagene, fordi disse kan knyttes til og være en direkte årsak til sosial tilbaketrekning som igjen kan være med på å hemme utviklingen av sosial kompetanse (Bru, 2011, s. 19). Dessuten er det spesielt viktig å vite noe om angst, fordi angst faktisk er den vanligste psykiske plagen hos barn (Ogden, 2015, s. 172).

4.5 Fellestrekk ved observasjonene

De ulike gruppene av observasjoner hadde også flere fellestrekk. Det som ofte gikk igjen, var det at barn trakk seg tilbake til steder hvor de kunne sitte i fred, til steder hvor de var mindre synlige for andre barn og voksne. I barnehagens uteområde var dette steder som bak skuret, inntil gjerdet og rundt hjørnene på barnehagen. Ofte satt barna seg ned med en enkel aktivitet, dette kunne for eksempel være å grave med spade. Noen ganger kunne de også bare sitte for seg selv og stirre ut i luften, eller legge seg ned på bakken. De hendte også noen ganger at barn kunne sette seg i sandkassen for å grave i sanden ved siden av andre barn. Hovedtrekk som gikk igjen var lite kommunikasjon med andre barn. Der barna samhandlet med andre barn var det aldri de som tok det første skrittet til kontakt.

En viktig forskjell mellom barna i gruppe 4.3 og 4.4 var hvordan de i gruppe 4.4 oppsøkte områder med lek, i motsetning til gruppe 4.3 barna som holdt seg for seg selv. Upopulære barn velger ofte å være for seg selv (Martinsen & Nærland, 2009, s. 182), i stedet for å aktivt oppsøke andre barn som leker slik som dvelende barn. Det er bekymringsfullt at en del av barna i observasjonene ikke leker fordi lek i seg selv gir barn en følelse av tilhørighet, og den gir barn bedre sosial forståelse (Lillemyr, 2011, s. 37).

Hvordan man oppfatter konsekvensen av sosial tilbaketrekning i forbindelse med bygging av sosial kompetanse, og hva god sosial kompetanse egentlig betyr er opp til den som observerer og analyserer (Drugli, 2013, s. 123). I disse observasjonene sees tydelige tegn på sosial tilbaketrekning, og konklusjoner er diskutert for hver enkelt observasjon. Det må likevel også fokuseres på at tidsrom og frekvens ikke kan undersøkes uten å observere over en mye lenger periode. Konsekvenser må også sees i sammenheng, ikke minst er det påvirkning fra de to faktorene kultur og miljø (Pape, 2000, s. 22). Det forskerne er enige om er at sosial kompetanse, med flere

underkategorier som bygging av vennskap, problemløsning, selvhevdelse, selvfølelse etc., vil kunne bli påvirket av sosial tilbaketrekning.

Når observasjonene som er presentert i dette kapitlet er delt inn i tre grupper, er det med håp om å synliggjøre for leseren de tre formene for tilbaketrekning som ble tydelig i arbeidet med oppgaven og hvordan disse kan skilles fra hverandre. Samtidig er det flere fellestrekk som går igjen på tvers av gruppene, fordi sosial tilbaketrekning nettopp er knyttet til barns utvikling av ferdigheter forbundet med sosiale relasjoner. Til tross for at gruppe 4.2 handler om konflikthåndtering, gruppe 4.3 om innagerende atferd og mulige alvorligere bakenforliggende årsak og gruppe 4.4 ser ut til å være barn som innehar personlighetstrekk som sjenanse, vil de alle kunne resultere i en redusert mulighet for å lære av sosiale interaksjoner (Bru, 2011, s. 20).

Grupperingen kan derimot hjelpe oss med å håndtere sosial tilbaketrekning, og graden av alvorlig følger denne kan få. Problemstillingen går ikke inn på diagnostisering eller løsningstiltak for barn som trekker seg tilbake sosialt, men hvordan sosial tilbaketrekning kommer til syne i barnehagen er viktig for å kunne drive videre arbeid til det beste for de stille barna. Observasjon vil også gi oss et bilde av frekvensen og konteksten rundt den sosiale tilbaketrekningen, og dermed en formening om hvordan den påvirker barnets livskvalitet (Lund, 2012, s. 27).

5 Oppsummering og avslutning

5.1 Oppsummering

I denne oppgaven har temaet vært sosial tilbaketrekning i barnehage. Hensikten har vært å belyse hvordan et slikt fenomen kan komme til syne i utetiden i en barnehage, og hvilke årsaker som kan være med på å forklare eller bidra til en økt forståelse for hvorfor barn trekker seg tilbake sosialt. Problemstillingen i denne studien har vært som følger: *«Hvordan kommer sosial tilbaketrekning til syne i utetiden i en barnehage? Og hvilke årsaker kan bidra til å forklare denne sosiale tilbaketrekningen?»*.

For å tilnærme meg og forsøke å finne svar på denne problemstillingen, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ forskning med deltagende observasjon som metode. Gjennom to uker med feltarbeid observerte jeg 39 barn fra tre til seks år i uteområdet i en barnehage, for å finne ut noe om hva som kan føre til at barn trekker seg tilbake sosialt, hvordan den sosiale tilbaketrekningen kommer til syne, og hvorfor barn viser innagerende atferd. Som deltagende observatør har jeg observert utetiden i en barnehage (mellom to til tre timer per dag) for å gjøre meg noen førstehåndserfaringer omkring fenomenet sosial tilbaketrekning. I dette ligger det også at jeg ikke visste noe om barna på forhånd, derfor er alt av tolkninger og analyser i denne oppgaven basert på det jeg har funnet gjennom observasjoner av den avgrensede situasjonen: utetiden i barnehagen.

Funnene i denne studien kan deles inn i tre hovedkategorier, slik som det er vist i forrige kapittel, funn og diskusjon. De følgende hovedkategoriene er: *Konflikter og sosial tilbaketrekning, passiv tilbaketrekning og ufrivillig tilbaketrukket fra lek og aktivitet*. I det følgende vil jeg kort og så konkret som mulig oppsummere funnene fra disse hovedkategoriene.

I den første kategorien, konflikter og sosial tilbaketrekning, var det tilsynelatende konflikter mellom barn som førte til at et barn trakk seg tilbake. Hendelsesforløpet i disse tre observasjonene som er presentert i denne oppgaven var nesten identiske. Noen barn lekte sammen, før det oppsto det uenighet om hvordan leken skulle være og denne konflikten resulterte i at et barn trakk seg tilbake. Barna som trakk seg tilbake fra disse situasjonene, oppsøkte rolige plasser hvor de kunne være alene. Etter omtrent femten minutter med alenetid, eller «timeout», tok disse barna kontakt med andre barn for ny lek eller aktivitet. Alle disse barna viste sosiale ferdigheter, spesielt innenfor

selvhevdelse og selvkontroll. Samtidig var disse barna en del av konflikter, som viser manglende felles forståelse for lek, samt at de kan sies å vise tegn på dårligere empatiske ferdigheter. Allikevel var disse barna en del av sosial lek både før og etter konfliktsituasjonene, og en kan derfor argumentere for at barna har ferdigheter innenfor det sosiale ferdighetsområdet lek, glede og humor.

I den andre kategorien, passiv tilbaketrekning, var fellestrekket at dette var barn som av ulike årsaker var alene og unngikk kontakt med andre. Disse barna var alene fra begynnelsen av utetiden, og i to av tre observasjoner var de alene hele utetiden. Funnene innenfor denne kategorien viser at denne typen sosial tilbaketrekning kan handle om innagerende atferd og muligens tegn på angst og/eller depresjon, sosial disinteresse eller sjenanse. Disse barna samhandlet lite eller ingenting med andre barn i uteområdet, og trakk seg tilbake til steder hvor de var lite synlig for andre, hvor de kunne være alene. De kunne også leke der hvor andre barn lekte, men de lekte ved siden av og ikke sammen med andre. Disse barna hadde flere fellestrekk i sitt kroppsspråk, de beveget seg sakte og tok mange pauser hvor de enten satt seg ned eller la seg ned på bakken. De kunne vandre rundt i uteområdet for å observere andre barn uten å ta kontakt, og det var heller ingen eller få som tok kontakt med dem. Det er likevel umulig å konkludere uten å vite mer om kontekst og frekvens, men tegnene tyder på at alle barna har en risiko for konsekvenser som følger av innagerende atferd.

I den siste kategorien, ufrivillig tilbaketrukket fra lek og aktivitet, ønsket derimot barna kontakt med andre barn, men de hadde vanskeligheter med å få dette til. Disse barna kunne bli stående på utsiden av andre barns lek eller aktivitet for å observere, tilsynelatende fordi de ønsket å bli med. De ble stående å dvele rundt andre barns lek, men da de ikke fikk til å bli en del av denne, trakk de seg tilbake sosialt. Funnene viser at det for disse barna kan handle om sjenanse eller utfordringer knyttet til sosial kompetanse og lekekompetanse. Disse barna kunne forsøke å bli med på lek, for deretter å gi opp ganske fort. Barna kunne også trekke seg tilbake til rolige plasser hvor de kunne være alene, slik som barna har gjort i samtlige kategorier og observasjoner. Barna i denne kategorien vandret mer rundt i uteområdet og observerte andre barns lek og aktivitet. De kunne stå tett opptil barns lek og aktivitet uten å invitere seg inn, eller bli invitert inn. Kroppsspråk og dveling knytter disse observasjonene tett opp til fenomenet sjenanse.

5.2 Avsluttende refleksjon

Det å observere barn, slik som jeg har gjort i denne studien, kan gi nyttig informasjon om årsakene til at barn trekker seg tilbake sosialt, og hva barn som trekker seg tilbake faktisk gjør. På den måten kan disse barna bli enklere å fange opp i hverdagen. Det er allikevel noen problemer ved å kun benytte observasjon som metode for å samle inn slik informasjon. Som jeg tidligere har nevnt, vet jeg ingenting om disse barna annet enn den informasjonen jeg har fått ved observasjoner. Jeg vet ingenting om familiesituasjonen til barna, om de har vansker eller utfordringer i forhold til det sosiale eller atferd, og jeg vet ikke engang hva de har opplevd den aktuelle dagen før jeg observerte dem i utetiden (som er avslutningen på en lang dag i barnehagen). På den andre siden kan dette også sees som en fordel, nettopp fordi jeg ikke har hatt noen fordommer eller forventninger til disse barna. Dermed har jeg gjort en tolkning og analyse av det jeg har sett der og da, uavhengig av andre faktorer. Som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven har jeg en førforståelse for fenomenet sosial tilbaketrekning, og denne vet jeg godt at både påvirker hva jeg ser og hvordan jeg tolker det jeg ser. Derimot har jeg ikke hatt noen førforståelse av barna, fordi jeg verken kjenner dem eller vet noe om dem i forkant av observasjonene.

I denne studien har jeg gjennom tolkning og vurdering forsøkt å forstå ulike årsaker til sosial tilbaketrekning. På den ene siden kan dette virke som en enkel oppgave ved at jeg, for eksempel, har observert en konfliktsituasjon hvor et barn trakk seg tilbake. Det er allikevel ikke så enkelt, og i ettertid ser jeg at det kan være mange årsaker til sosial tilbaketrekning i en slik situasjon som en aldri vil få svar på gjennom en observasjon. Ved observasjon kan en forsøke å forstå en situasjon ut ifra konteksten der og da og hva deltakerne sier til hverandre, for deretter å finne en mening i dette og forsøke å finne en forklaring. Denne forklaringen kan både være ganske riktig, eller den kan være helt feil. I eksempelet med konfliktsituasjoner og sosial tilbaketrekning vet jeg ingenting om relasjonen mellom barna eller om de har hatt konflikter seg imellom tidligere denne dagen. Det å knytte angst og depresjon til barns atferd basert på én enkelt observasjon, blir på samme måte umulig. For å undersøke slike alvorlige underliggende årsaker for sosial tilbaketrekning, må en naturligvis basere seg på informasjon fra andre kartlegginger, foreldre, pedagoger og liknende. Når jeg i denne oppgaven har diskutert slike mulige årsaker, er dette med utgangspunkt i det konkrete som er observert og hvordan teorien jeg har benyttet meg av har forklart liknende fenomener. Også for å rette fokus mot at innagerende atferd kan ha alvorligere bakenforliggende årsaker.

Nå i ettertid ser jeg at man kunne kombinert observasjonene med intervjuer av foreldre, pedagoger, ansatte i barnehagen eller barna selv for få en enda dypere forståelse for fenomenet sosial tilbaketrekning, fra flere vinkler. Omfanget av en slik vid tilnærming ville da kunne blitt for stort i forhold til denne oppgavens rammer.

Jeg tok i denne studien et valg om å avgrense observasjoner til utetiden i en barnehage. Begrunnelsen for dette var at jeg ønsket å observere barn når de var mest mulig fri til å velge lek, aktivitet og hvem de var sammen med. I denne forbindelsen må det nevnes at observasjonene fant sted i mars, og jeg ville antakeligvis fått andre funn om observasjonene fant sted i juni. Hadde jeg gjort observasjonene inne i barnehagen ville jeg dessuten også antakelig fått andre funn. Jeg kunne også ha gjennomført observasjoner i flere barnehager eller med fokus på de minste barna istedenfor de største. Med dette forsøker jeg å understreke at det er en rekke valg og avgrensninger jeg har tatt, som har vært med på å forme denne studien, og som derfor har påvirket de funnene som jeg har gjort.

I denne studien var jeg i utgangspunktet opptatt av å se voksenrollen i barnehagen opp mot barn som trakk seg tilbake sosialt. Det var to grunner til at jeg valgte bort dette fokuset. For det første var de voksne en tilsynelatende liten del av de observasjonene som er benyttet i denne oppgaven. For det andre var det et spørsmål om prioriteringer, fordi denne oppgaven ikke har rammer som er omfattende nok til å fokusere både på voksne og barn. Derfor tok jeg et valg om å avgrense til og kun fokusere på barna, som uansett var mitt hovedfokus og dermed en naturlig prioritering.

I metodekapittelet står det skrevet om ytre validitet. Ytre validitet handler om hvilke kontekster resultatene er gyldige i, og om resultater og funn fra en kvalitativ studie kan overføres til andre liknende situasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). I utgangspunktet vil jeg ikke si at funn og resultater fra denne studien er direkte overførbare. Til dette er studiens utvalg med én enkelt barnehage alt for lite til å trekke noen generelle slutninger som kan gjelde også i andre barnehager. Jeg mener allikevel at funn i denne oppgaven kan ha en overføringsverdi ved at leseren kan kjenne igjen liknende situasjoner fra andre barnehager. Det kan ha en overføringsverdi ved at oppgaven belyser et tema som jeg tørr påstå er relevant i de fleste barnehager, selv om dette kan utarte seg og komme til syne på ulikt vis fra sted til sted og i de ulike situasjonene man møter.

Selv om fokuset i denne oppgaven har vært rettet mot hvordan sosial tilbaketrekning kommer til syne i barnehagen og hvilke årsaker det kan være til dette, har jeg allikevel underveis valgt å si noe om mulige følger eller konsekvenser av en slik tilbaketrekning. Teorien og forskningen er relativt samstemte når det kommer til dette, og påpeker at sosial tilbaketrekning kan få negative følger for barns sosiale- og kognitive utvikling, både her og nå, og på sikt. Hensikten med å si noe om følger og konsekvenser har vært å belyse at sosial tilbaketrekning kan føre til vansker for barn, og derfor ikke er et ufarlig fenomen. Med dette håper jeg å understreke at kunnskap om sosial tilbaketrekning i barnehagen er viktig, og at dette fenomenet er noe som bør få et større faglig, politisk og forskningsmessig fokus i tiden framover. Sosial tilbaketrekning er tross alt nesten like vanlig som utagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 37), selv om det ikke kommer til syne i samme grad. Det er på tide å se de stille barna, og ta dem på alvor.

Litteraturliste

- Borge, A, I, H. (2013) Venenskap. I Foss, E & Lillemyr, O, F (Red.), *Til barnas beste* (s. 35-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bornstein, M, H., Hahn, C-S., & Haynes, O.M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioural adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), s. 717-735. Hentet fra: <https://ezproxy1.usn.no:3720/docview/1952464144/fulltext/B5D87BA6E7D043A5PQ/1?accountid=43239>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Midthassel, U, V., Bru, E., Ertesvåg S, K. & Roland, E (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Coplan R, J. & Rubin, K, H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments. I Rubin, K, H (Red.) & Coplan, R, J. (Red.), *The development of shyness and social withdrawal* (s. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Coplan R, J. & Weeks, M. (2010). Unsociability and the preference for solitude in childhood. I Rubin, K, H (Red.) & Coplan, R, J. (Red.), *The development of shyness and social withdrawal* (s. 64-83). New York: The Guilford Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drugli, M, B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I Fangen, K. & Sellerberg, A-M (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Folkman, M-L. & Svedin, E. (2004). *Barn som ikke leker: Fra ensomhet til sosial lek*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T, A. & Hjordemaal, F, R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kopala-Sibley, D, C. & Klein, D, N. (2017). Distinguishing types of social withdrawal in children: Internalizing and externalizing outcomes of conflicted shyness versus social disinterest across childhood. *Journal of research in personality*, 67, s. 27-35. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.01.003>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld St. 18 2010-2011). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kvarme, L, G. (2017). *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leseth, A, B. & Tellmann, S, M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillemyr, O, F. (2011). *Lek-opplevelse-læring: I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder: Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Merrell, K, W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. New York: The Guilford Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pape, K. (2000). «Æ trur dem søv»: *Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom: Lekende og inkluderende miljøer i barndommen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M, B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rubin, K, H. & Coplan, R, J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), s. 506-534. Hentet fra: <https://ezproxy1.usn.no:3720/docview/230095067?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=43239>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Vedlegg 1 - Observasjonsguide

Barn og sosial tilbaketrekning

Hvor er barna ute i miljøet, hvor foregår mest lek og samhandling?

Når trekker barn seg tilbake?

Hvor trekker barn seg tilbake?

Hvorfor trekker barn seg tilbake?

Hva gjør barn som trekker seg tilbake?

Er det barn som tydelig unngår lek eller sosiale samhandlinger med andre barn?

Voksenrollen

Hvor er de voksne ute i miljøet?

Hva gjør de voksne for barn som trekker seg tilbake?

Hva gjør de voksne for å forebygge tilbaketrekningen?

Er det barn som ofte trekker til de voksne?

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til barnehagen

Hei

Jeg heter Anders Eggen og er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, der jeg tar en master i spesialpedagogikk. Dette vårsemesteret skal jeg skrive min masteroppgave, og i denne forbindelsen trenger jeg hjelp av en barnehage som kan stille opp slik at jeg får gjort noen observasjoner.

Jeg skal undersøke *sosial tilbaketrekning i barnehagen*. Jeg vil hovedsakelig undersøke når, hvordan og hvorfor barn trekker seg tilbake fra sosial samhandling og lek med andre barn.

Jeg skal benytte meg av en metode som heter *deltakende observasjon*. Det betyr at jeg vil forsøke å være en naturlig del av fellesskapet i barnehagen mens jeg observerer.

Observasjonene vil foregå når barna er ute etter lunsj, og vil vare i omtrent 2 timer av gangen. Jeg regner med å bruke 2-4 uker på observasjonene.

Alle observasjoner jeg gjør vil anonymiseres. Jeg skal ikke bruke navn, bilder, lydopptak eller beskrivelser som kan føre til at barn kan identifiseres.

Jeg håper dere i barnehagen kan tenke dere å være med på dette prosjektet. Det vil være til stor hjelp for meg og min masteroppgave. Vennligst gi meg tilbakemelding på om dere vil delta så snart som mulig.

Dersom det er spørsmål kan dere ta kontakt med meg eller min veileder:

Arnbjörg Engenes, tlf: 934 53 273, epost: Arnbjorg.Engenes@usn.no.

Med vennlig hilsen

Anders Eggen

Tlf: 934 90 354, epost: eggenanders@gmail.com

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre/foresatte

Vil du delta i et forskningsprosjekt om "Sosial tilbaketrekning"?

Det er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke når, hvordan og hvorfor barn trekker seg tilbake sosialt. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Anders Eggen og er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, der jeg tar en master i spesialpedagogikk. Dette vårsemesteret skal jeg skrive min masteroppgave, og i denne forbindelse vil jeg forske på *sosial tilbaketrekning i barnehage*. Jeg vil hovedsakelig undersøke når, hvordan og hvorfor barn trekker seg tilbake fra sosial samhandling og lek med andre barn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge
Institutt for pedagogikk

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal kun gjøre observasjoner i en barnehage med barn på stor avdeling, fra 3-6 år. Jeg har fått tillatelse fra deres barnehage til å gjøre dette der.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal benytte meg av en metode som heter *deltakende observasjon*. Det betyr at jeg vil forsøke å være en naturlig og deltakende del av fellesskapet i barnehagen mens jeg observerer.

Observasjonene vil foregå når barna er ute etter lunsj, og vil vare i omtrent 2 timer av gangen. Jeg regner med å bruke 2-4 uker på observasjonene.

Alle observasjoner jeg gjør vil anonymiseres. Jeg skal ikke bruke navn, bilder, lydopptak eller beskrivelser som kan føre til at barn kan identifiseres.

Jeg vil kun ta notater av observasjoner.

Observasjonsguiden kan fremvises på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *De som har tilgang til dataene er kun veileder og student.*
- *Alt av data som samles inn vil anonymiseres. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene, vil de lagres sikkert og oppbevares innelåst.*

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2019. *Alle personopplysninger, notater og øvrige data vil slettes.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst-Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Sørøst-Norge ved Arnbjørg Engenes Tlf: 934 53 273, Epost: Arnbjorg.Engenes@usn.no.*
- Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg, Epost: personvernombud@usn.no*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anders Eggen

Tlf: 934 90 354

Epost: eggenanders@gmail.com

Student

Arnbjørg Engenes

Tlf: 934 53 273

Epost: Arnbjorg.Engenes@usn.no

Prosjektansvarlig

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *sosial tilbaketrekning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i *Observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *01.07.2019*

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 4 - Tilbakemelding på NSDs meldeskjema for personopplysninger

27.3.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk - sosial tilbaketrekning

Referansenummer

273472

Registrert

22.01.2019 av Anders Eggen - eggenanders@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sorøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ambjorg Engenes, Ambjorg.Engenes@usn.no, tlf: 93453273

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anders Eggen, eggenanders@gmail.com, tlf: 93490354

Prosjektperiode

21.02.2019 - 01.07.2019

Status

26.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

26.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Steinsvåg Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)