

Bacheloroppgåve

## **Barns sosiale kompetanse**

Eilen Myking Schakenda

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning  
BLUBA-A  
2017



HØGSKULEN  
I VOLDA

# Bachelor 2017

## Barns sosiale kompetanse

### **Min blomstereng av Sissel Holt.**

Jeg ser for meg en blomstereng så vakker og fin.

Noen av blomstene er fargerike og stikker seg lett fram,  
mens andre er dusere og fulle av sjarm.  
Enkelte er små, som vi må være forsiktige for ikke å trå på.

Noen kan ha torner som stikker til alle kanter,  
i min blomstereng finner jeg alle varianter.  
De må behandles på sin spesielle måte,  
For hver og en gjemmer på sin lille gåte.

Et par kan være sårbare og skjøre,  
så de prøver vi å gjøre,  
litt sterkere, gi troen på seg selv,  
slik at de kan møte hverdag og kveld.

En annen stikker sin torne bort i andre,  
men, se, den skal vi ikke klandre.  
Den hadde sikkert sin grunn, men det ser vi ofte for sent,  
naboblomsten hadde heller ikke oppført seg pent.  
Blomstene må pleies, stelles og koses med  
slik at de trives på sitt lille sted.

Og felles for dem alle er at de trenger hverandre så inderlig,  
for blir de stående helt for seg selv,  
mister de fellesskapets fargerike glød og prakt  
og vi, vi må gjøre alt som står i vår makt  
for å gi blomstene alt de trenger,  
slik at de får spille på alle sine strenger.

# Forord.

Bachelorstudien, som ei avslutning etter fire år arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning ved Høgskulen i Volda, er no over. Det har vore både tidkrevjande og utfordrande, men har samstundes gitt meg mykje ny kunnskap og erfaring.

Eg stod fritt til å velje tema, relevant for arbeidet i barnehagen. Det var viktig for meg å velje eit tema som betyr mykje for meg, og som samstundes vil ha stor betydning for barna som eg skal arbeide med framover. Valet falt på tema sosial kompetanse, då mine erfaringar frå eige arbeid, praksis gjennom utdanninga og erfaring som mor, har vist meg kor viktig dette tema er.

I mi arbeidsstilling som pedagog sit eg i dag på det overordna ansvaret med det spesialpedagogiske arbeidet på avdelinga, som medfører mykje arbeid knytt til sosial kompetanse. Eg har også personlege erfaringar som mor til eit barn med gjennomgripande utviklingsforstyrning, og har på nært hald opplevd sinne, sorg og frustrasjon når ein misslukkast i samspelet med andre. Eg har også kjent på gleda som kjem når ein endelig meistrar samspelet nok til å danne vennskap. Dette har gitt meg ei fanesak i mitt arbeid med barn.

Personleg ser eg på sosial kompetanse som ein av dei viktigaste ferdigheitene barnehagen kan vere med å bidra til, for at eit barn skal lukkast i framtida.

Eg ynskjer å takke tolmodige barn, sambuar, andre familiemedlem og kollegaer for at dei har stilt opp, og lat meg få tid til studiane. Også ein stor takk til rettleiar som har gitt gode konstruktive tilbakemeldingar, og informantane som gav av si tid ved å stille til intervju.

# Innholdsliste

Forord.....	2
Samandrag.....	5
1.0 Innleiing.....	6
2. 0 Kunnskapsgrunnlag.....	8
2.1 Omgrepet sosial kompetanse.....	8
2.2 Aktuell forskning.....	11
2.3 Politiske styringsdokument.....	13
2.4 Individperspektiv og systemperspektiv.....	14
2.5 Risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar.....	15
3.0 Metode.....	17
3.1 Kvalitativ metode.....	17
3.3 Val av informantar.....	17
3.3 Intervjuguide og intervju.....	18
3.4 Transkribering og analyse.....	20
3.5 Metodekritikk.....	20
3.5.1 Reliabilitet og validitet.....	21
3.6.2 Generalisering.....	22
3.6.3 Etske utfordringar.....	22
4.0 Empiri.....	23
4.1 Sosial kompetanse.....	23
4.2 Samarbeid.....	24
4.3 Arbeidsmetode.....	25
4.4 Vaksenrolla.....	27
4.5 Samandrag.....	29

5.0 Drøfting .....	29
5.1. Felles forståing. ....	29
5.2 Vaksenrolla. ....	30
5.3 Risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar. ....	32
5.4 Arbeidsmetode. ....	33
5.4.1 Kollegarettleing. ....	34
6.0 Konklusjon. ....	35
7.0 Kjeldeliste. ....	37
8.0 Vedlegg 1. ....	40
0.9 Vedlegg 2 .....	43
10.0 Vedlegg 3. ....	44

## Samandrag.

Tittel for denne studien er *Barns sosiale kompetanse*. Studien har eit formål om å undersøkje korleis personalet i barnehagen kan bidra til å fremje barns sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er eit stort omgrep, det er derfor føretatt ei større utdjuping av omgrepet. Det vert sett i samanheng til forskning der vaksenrolla kjem fram som ein sentral del av arbeidet for positiv utvikling for barna. Politiske styringsdokument belyser krav til barnehagane i arbeidet kring det sosiale fellesskapet. Det vert også lagt fram at personalets kompetanse har stor tyding for kvaliteten på barnehagetilbodet. Studien vert også sett opp i mot teori kring risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar, der barnehagen kan vere utslaggivande i begge retningar, samt individ- og systemperspektiv i barnehagen. Det vert nytta kvalitativ metode som forskingsmetodisk tilnærming av studiet. Tre informantar frå same barnehage har stilt til intervju. Det vart tatt eit strategisk val om å nytte informantar frå same barnehage, for å sjå etter samsvar i analysen av datamaterialet. Funna tilsa eit godt samarbeid mellom informantane i barnehagen. Det kom blant anna fram ein felles kunnskap og forståing av omgrepet sosial kompetanse, som også samsvara med teorifunn. Problemstillinga for denne studien var; *Korleis kan personalet i barnehagen bidra til å fremje barns sosiale kompetanse?* I konklusjonen vert problemstillinga konkludert til å handle om to ord; kunnskap og samarbeid.

# 1.0 Innleiing.

---

Tema sosial kompetanse er eit omgrep som for berre nokre ti- år sidan vart sett i samanheng med blant anna barns problemåferd, psykisk helse, rus, trivsel og mobbing. Dette har medført ei auka interesse på forskingsfeltet. Sosial kompetanse viser seg å fungere som ein «vaksinasjon» mot psykososiale belastningar og stress, og kan bidra til å lukkast med sosial inkludering, ved å fokusere på positive handlingsalternativ (Ogden, 2011. s. 64 - 68). Gjennom denne oppgåva skal vi sjå nærmare på korleis personalet i barnehagen kan bidra til barns sosial kompetanse.

I følgje Vedeler (2007, s. 14) er sosial kompetanse eit overordna omgrep som i faglitteraturen vert prøvd tilnærma på ulike måtar. Det finnes midlertidig ei einigheit om at sosial kompetanse handlar om korleis individ definerer og løyser problem i relasjon med andre menneskjer. Dette inkluderer evne til å ta initiativ til, og vedlikehalde interaksjon med andre, bygge vennskap og løyse konflikter. Det er også ein vidare einigheit om at sosial kompetanse er ein overordna og dynamisk kompetanse som omhandlar både kommunikative, kognitive, kjenslemessige og sansemotoriske aspekt av individets utvikling (Vedeler, 2007, s. 14). Ein utvida definisjon av omgrepet sosial kompetanse vil bli gjort greie for seinare i oppgåva.

Problemstilling for oppgåva er: *Korleis kan personalet i barnehagen bidra til å fremje barns sosiale kompetanse?*

Stortingsmelding nr 19 la grunnlaget for revidert Rammplan for barnehagen som tredde i kraft august 2017. Her kan vi blant anna sjå tydeligare krav til barnehagane i forhold til barns psykisk helse, førebyggjande tiltak mot krenkingar og mobbing og barns rett til kjensler av eigenverd, livsglede og meistring (KD, 2017).

Ved å førebu barna til aktiv deltaking i samfunnet bidreg barnehagen til å leggje til rette for eit godt liv (KD, 2017, s. 8). Omgrepet sosial kompetanse vert sjeldan nytta i Rammeplanen (KD, 2017), men vert kort definert som ein føresetnad for å fungere godt saman med andre, og at omgrepet omfattar ferdigheiter, kunnskap og haldningar som vert utvikla i sosialt samspel (KD, 2017, s. 22). Omgrep som fellesskap, samspel, meistring, deltaking, inkludering, vert stadig nytta saman med «barnehagen skal leggje til rette for». Dette ser eg på som delar av arbeidet til barnehagen, som kan bidra til utvikling av sosial kompetanse.

I denne studien skal eg sjå nærmare på teori kring risiko- og beskyttelsesfaktorar, der barnehagen kan vere utslagsgjevande i begge retningar. Barnehagen står i ein posisjon som kan skape både risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar for barn (Kvelling, 2010, s. 224; Drugli, 2014, s. 237 – 238; Ogden, 2015, s. 51; Pedersen, 2015, s. 53 – 54). Her kan barnehagen med tidleg innsats ha særleg positiv effekt då det ofte har vore kort varigheit av vanskar eller risiko for barnet, og det ikkje har rukket å danne seg tilleggsbelastningar enda (Drugli, 2014, s. 238). Studien skal også sjå på teori kring individperspektiv og systemperspektiv, og sjå det opp i mot arbeidsmetodar frå datamaterialet.

Eg ser på barnets åtferd som sentral innan omgrepet sosial kompetanse. Nordahl (2005) viser til at «åtferdsproblem» stadig blir brukt både i daglegtale og i faglitteraturen, men med overlappende nemningar. Samspelsvanskar, emosjonelle vanskar og tilpassingsvanskar er nokre døme på desse overlappingane (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 34). Gjennom denne oppgåva vil omgrepet *barn med åtferdsutfordringar* bli nytta. I omgrepet vert det her lagt både innagerande- og utagerandeåtferd i samspelsvanskar, emosjonelle vanskar, samt vanskar med sjølvkontroll og sjølvhevding.

Kvalitativ metode gjennom intervju vil vere nytta som forskingsmetodisk tilnærming. Val av kvalitativ metode grunnar ut i eit ynskje om å kome tettare inn på tema, som arbeidsmetode, opplevingar og erfaringar til informantane. For å få svar på problemstillinga vil resultatane frå intervjuet bli drøfta i høve til kunnskapsgrunnlaget.

Det vil ikkje bli avgrensa til ei aldersbestemt barnegruppe i denne studien. Bakgrunn for dette valet er at eg ser på arbeidet med sosial kompetanse, som like hensiktsmessig gjennom alle årstrinn i barnehagen.



## 2.0 Kunnskapsgrunnlag.

---

Det vil gjennom dette kapitlet bli gitt ei større utgreiing av omgrepet sosial kompetanse, før vi skal sjå på aktuell forskning, politiske styringsdokument og teoretisk grunnlag.

### 2.1 Omgrepet sosial kompetanse.

Rose-Krasnor (1997) skriv at faglitteraturens «social competence», er eit omgrep som stadig vart brukt utan ein felles definisjon og felles forståing Dette kan føre til problem i vurdering og tilrettelegging av tiltak:

In the developmental literature, the term «social competence» is just frequently as if researchers shared a common understanding. However, many authors have noted the wide variety of published definitions of social competence (e.g., Dodge, 1985; Hubbard & Coie, 1994; Taylor & Asher, 1984; Waters & Sroufe, 1983; Yeates & Selman, 1989). The lack of a shared understanding of competence may create serious problems for social skills assessment and intervention (Hughes, 1990). (Rose-Krasnor, 1997, s. 111).

I artikkelen tek ho føre seg nokre felles tilnærmingar for sosial kompetanse og legg fram forslag til ein organisasjonsmodell som har implikasjonar for sosiale ferdigheitsintervensjonar.

Ho finn fire operasjonelle definisjonar i den sosiale utviklingslitteraturen:

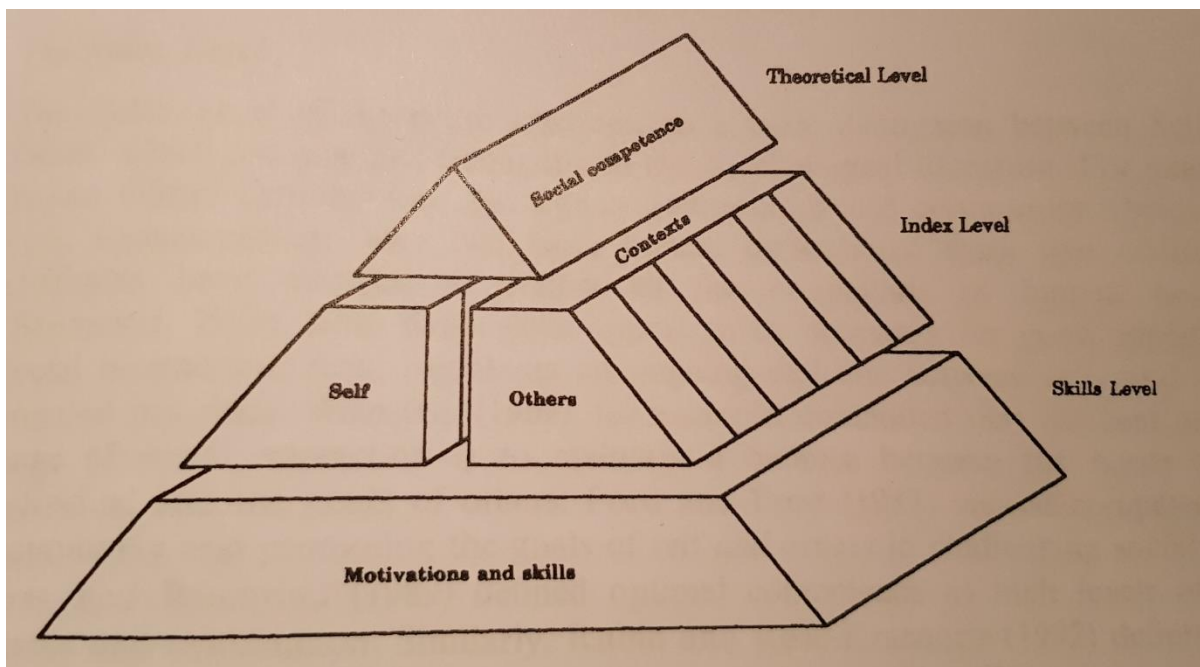
- A) Spesifikke ferdigheiter
- B) Sosiometrisk status
- C) Forhold
- D) Funksjonelle resultat.

A) *Spesifikke ferdigheiter* handlar om det å vere «hjelpsam», «sjølvhjelp», «empatisk» og «sjølvhevda». Desse ferdigheitene åleine, er ikkje nok for å danne sosial kompetanse, men er spesifikke ferdigheiter som kjem godt med i samhandling med andre. B) *Sosiometrisk status* handlar om å vere populær eller ein godt likt person. Jamnaldrande reflektera og gir samandrag ut i frå åtferdsmessige og affektive komponentar i sosial kompetansen.

Sosiometrisk status vil vere ein viktig peike-pinn i å oppdage barn som manglar sosial

kompetanse. Det er her viktig å ta med at det å bli avvist sosialt, gir større risiko for lovbrøt og skulefråfall. C) *Forhold* handlar om barn som er i stand til å danne positive relasjonar til andre, og har lenge vore sett på som viktig for barnets helseutvikling. For å danne eit forhold er relasjonen avhengig av ferdigheiter frå begge partane i forholdet. D) *Funksjonelle resultat* handlar om sosial problemløysing og systemteori. Det er kontekstspesifikk og opptatt av identifisering av sosiale mål og oppgåver. Det vert også fokusert på utfall av sosial oppførsel (Rose-Krasnor, 1997, s.112 - 117).

Rose-Krasnor viser organisasjonsmodellen gjennom «The Social Competence Prism», som er eit teoretisk rammeverk. Sjå figur 2.1.1



Figur. 2.1.1 The Social Competence Prism av Linda Rose-Krasnor (1997, s. 120).

Prisma er delt inn i tre nivå. Øvst finn vi det teoretiske nivået der sosial kompetanse vert definert som effektivitet i interaksjonar. Effektivitet vert her konseptualisert som utfallet av eit system av åtferd, organisert for å møte kortsiktige og langsiktige utviklingsbehov. Mellomste nivå inneheld samandragssindekser for sosial kompetanse, det vert her reflektert over interaksjonsekvensar, forhold, gruppestatus og eigne sosiale meistringsevne. Dette nivået er delt i to domene; *sjølv* og *andre*. Domenet *sjølv* består av aspekt frå sosial kompetansen der individets eigne behov og prioriteringar kjem fram. Domenet *andre* inkluderer aspekt av sosial kompetansen som mellommenneskeleg tilknytning. Begge domena er delt inn i kontekst-

delar som speglar situasjonsspesifikke karakterar frå indeksane. Botnen på prisma er eit ferdigheits nivå, som inkluderer sosiale, emosjonelle og kognitive evner, samt motivasjon knytt til sosial kompetanse. I motsetning til indeksnivået, er ferdigheitsnivået basert åleine på individet sine ferdigheiter og evner (Rose-Krasnor, 1997, s. 119).

Vidare kan vi sjå dette i samanheng med Lamer (2014, s. 20 - 28) sine fem grunnleggjande dimensjonar i arbeidet med sosial kompetanse; empati og rolletaking, prososial åtferd, sjølvkontroll, sjølvheving, leik, glede og humor.

#### *Empati og rolle-taking.*

Empati er ein grunnleggjande eigenskap for samspel og innleving i andre menneskjer sine kjensler. Dette delområdet har Lamer utvida til å inkludere rolletaking som handlar om evna til å setje seg inn i andre sine tankar, verdiar, forståing, motiv, kommunikasjonsbehov og perspektiv (Lamer, 1986, 1997a, b). Lamer (2014) påpeikar at barn så tidleg som i åtte til ni månaders alderen kan vise forløparar til rolle-taking, og at det er viktig at personalet kjenner att og oppmuntrar barns empati og evne til rolletaking (Lamer, 2014, s. 23 - 24).

#### *Prososial åtferd.*

I prososial åtferd vert inkluderande, omsorgsfulle og hjelpande handlingar vektlagd. Dette omhandlar grunnleggjande samfunnsverdiar, på tvers av ulike livssyn og ulik kulturell bakgrunn. Respekt for menneskjeverd, åndsfriheit, nestekjærleik, tilgiving, likeverd og solidaritet er grunnleggjande verdiar. Lamer (2014) legg vekt på ei felles forståing for verdiar og haldningar blant personalet i barnehagen, då dette vil vere svært viktig i dei vaksne sitt praktisk-pedagogiske arbeid. Dette vil eg kome tilbake til seinare i oppgåva. Positive sosiale handlingar vil skape eit positivt inkluderande gruppeklima med trivsel, trygghet og positive opplevingar for alle, som utviklast gjennom eit bevisst haldningsskapande arbeid (Lamer, 2014, s. 24 - 25).

#### *Sjølvkontroll.*

Sjølvkontroll omfattar blant anna konfliktshandtering, og ei forståing for handlingsval. Sjølvkontroll handlar om å kontrollere egne impulsar, å kunne innordne seg andre sine forslag, vente på tur og utsette egne behov som er her og no, til fordel for noko betre på sikt (Lamer, 2014, s. 26).

### *Sjølvhvedding.*

«Empati/rolle-taking», «prososial åtferd» og «sjølvkontroll» er delområder som er nødvendige for ivaretaking av fellesskapet og fellesverdier, men fokus på desse områda åleine vil hemme barns muligheter for medverknad til fellesskapet, i følgje Lamer (2014, s. 27). Delområdet «sjølvhvedding», saman med delområdet «leik, glede og humor», legg vekt på medverknad. Sjølvhvedding omhandlar å hevde seg sjølv, sine meiningar og interesse. Å kunne stå i mot gruppepress, vere aktiv, deltakande og medverke til fellesskapet, ved å ta initiativ til, og delta i samtalar, leik og aktivitetar (Lamer, 2014, s. 21 og 27).

### *Leik, glede og humor.*

Leik, glede og humor handlar om medverkande og aktivt deltakande barn som i leik vil slå seg laus, slappe av, kjenne glede, spøke og ha det moro. Det handlar vidare om å kunne tre inn og ut av leikeramma, å kunne late som og tolke leikesignal, samt glede seg over egne og andre sine meistringar. Dette området vil stille krav til at barna har tilgang til eit leikande fellesskap. Lamer ynskjer ved å bruke leiken som eit eige delområde, er å setje søkelyset mot det som skjer barna i mellom.

Om vi ser på dei fire operasjonelle definisjonane til Rose-Krasnor (1997) og Lamer sine fem delområder, går mykje av innhaldet igjen. Eg har sett desse i samanheng gjennom utdjupeinga av definisjonen, kring sosial kompetanse, som er nytta i innleiinga (Vedeler, 2007).

## **2.2 Aktuell forskning.**

Gjennom ein forskingsrapport til Kunnskapsdepartementet i 2012, la Zachrisson, Backer-Grøndahl, Nærde & Ogden (2012) fram eit førebels resultat frå *Barns sosiale utvikling*. Prosjektet *Barns sosiale utvikling* er ein longitudinell studie for Kunnskapsdepartementet utført av forskerar ved Atferdssenteret<sup>1</sup>. Hensikta med studien var å undersøkje samanhengen mellom barns utvikling ved tre års alderen: og 1) bruk av barnehage; 2) ulike strukturelle kvalitetsindikatorar. 1159 barn frå fem kommuner sør-øst i Norge har vore med i studien. Det vart nytta same kategoriar som i tidlegare studiar av Lamer; a) sjølvhvedding, b) sjølvkontroll, c) empati, d) leik, e) prososial åtferd og f) tilpassing. I konklusjonen vert det gitt empirisk støtte til mistankane som vart tatt opp i NOU 2012:1, om at store barnegrupper og oppløysing

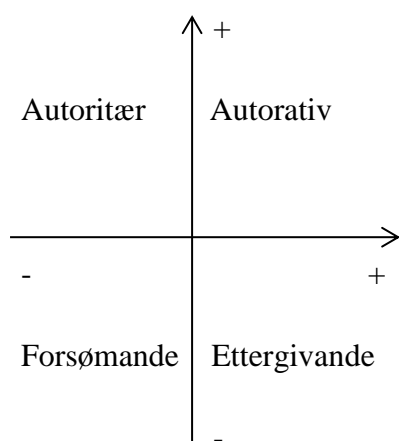
---

<sup>1</sup> Atferdssenteret har pr. 01.03.17 endra namn til NUBU

av tradisjonelle småbarnsgrupper kan vere uheldig for barn. Overordna funn viste at det ikkje er forskjell i sosial kompetanse og åtferdsutfordringar mellom barn som går og ikkje går i barnehagen ved tre års alderen (Zachrisson, Backer-Grøndahl, Nærde & Ogden, 2012).

Ogden (2015, s. 64 - 65) viser til den norske mor-barn-studien (FHI, 2014) der barns relasjon til dei vaksne har stor innverknad på barns utvikling. Undersøkinga sa derimot ikkje noko om årsakssamanheng. Barn med god språkleg og psykisk funksjon har lettare for å skape ein relasjon til dei vaksne, enn barn som ikkje fungerer så godt. Ogden (2015, s. 65) tek også føre seg ein dansk forskingssyntese om relasjonar mellom pedagogar og barn som ein viktig føresetnad for høg kvalitet i dagtilbodet for barn. Også her bekrefta forskingsoversikta at barns relasjon til dei vaksne er heilt sentral i barnehagens arbeid med å påverke barns positive utvikling. Både kvardagssituasjonar og meir strukturerte aktivitetar bidrog til å fremje sosial kompetanse for barna. Forskingssyntesen understreka også at det var meir vesentleg korleis barnehagelæraren arbeidde med heile barnegruppa, enn med enkeltbarn som trengde støtte (Nielsen, Tftikci & Sjøgaard Larsen, 2013, i Ogden, 2015, s. 65).

Baumrinds forskning frå 1971 om korleis ulike oppfostringsstilar hadde innverknad på barnets sosialisering, har vore vidareført av fleire teoretikarar og kopla til læraranes klasseleing og vaksenrolla i barnehagen. Dette er brukt i fleire opplæringsprogram som fremjar barns sosiale kompetanse. Baumrind sette to sentrale dimensjonar innan oppfostring; kontroll og varme, inn i eit aksesystem som danna grunnlaget for fire grunnleggjande oppfostringsstilar; autoritativ, autoritær, ettergivande og forsømande (Nordahl. et.al., 2015, s. 217). Her illustrert etter Nordahl et. al. (2015, s. 218).



Figur 2.2.1

Den autoritative vaksenstilen kjem fram som den ideelle stilen. Ved å kombinere varme relasjonar med kontroll/krav, vil det skape eit godt læringsmiljø, skriv Pål Roland ved Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger (<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13304691/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Bilder/Forskning%20og%20prosjekter/Plakat%20om%20relasjonsbygging.pdf> ).

### 2.3 Politiske styringsdokument.

I Rammeplan for barnehagen (2017) står det at sosial kompetanse er ein føresetnad for å kunne samhandle med andre på ein god måte. Det står vidare at sosial kompetanse omhandlar ferdigheiter, kunnskapar og haldningar som utviklar seg i det sosiale samspelt. Det vert stilt krav til barnehagane om å aktivt leggje til rette for eit positivt sosialt fellesskap (KD, 2017, s. 22 - 23). Barnehagen er forplikta, etter enkeltbarns behov, å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbodet. Om det er behov for fysiske, sosiale eller pedagogiske tilretteleggingar er målet det same, eit inkluderande og likeverdig tilbod. I barnehagen handlar inkludering om å leggje til rette for sosial deltaking. Tiltaka skal vurderast og justerast undervegs i prosessen (KD, 2017,s. 40).

I kapittelet om Verdigrunnlaget til barnehagen i Rammeplanen (KD, 2017, s. 7) vert det lagt fram at barnehagen *skal* ha ei heilskapleg tilnærming til barna. Når det kjem til foreldresamarbeid ligg der føringar for at barnehagen på individnivå skal leggje til rette for at barnehagen og føresette skal utveksle observasjonar og vurderingar knytt til helse, trivsel, erfaring, utvikling og læring, for enkeltbarnet. Barnehagen må ta omsyn til føresette sine meiningar og synspunkt, og grunngi sine vurderingar om barnet (KD, 2017, s. 29).

Om vi går til Stortingsmelding nr. 19 (2015 – 2016) viser dei til auka norsk barnehageforskning med klarare resultat både i samanhengen til internasjonal forskning og tilstanden i dei norske barnehagane. Dei legg blant anna fram funn som viser tydinga av personalets kompetanse for kvaliteten på barnehagetilbodet, og at samanhengen mellom barns trivsel, utvikling og læring har særleg innverknad på kvaliteten av relasjonen og samhandlinga mellom vaksne – barn og barn – barn.

## 2.4 Individperspektiv og systemperspektiv.

Tradisjonelt har individperspektivet vore brukt som ein årsaksforklaring for problemåtferd eller manglande fagleg utvikling. Barnets individuelle eigenskapar og vanar er då ei forklaring på dei utfordringane barnet har (Nordahl, et.al. 2005, s. 61 - 62). Eit systemperspektiv på si side ser på heilskapen og samspelet med omgjevnadane for å forklare utfordringane til enkeltindivid. Systemperspektivet ser på mulege endringar i dei sosiale systema, for å lukkast i å skape endring i åtferd hos enkeltindivid (Nordahl, et.al., 2005, s. 56). Bronfenbrenner (1979) såg individet som ei heilheit som aktivt omformar sine omgjevnadar, han nyttar omgrepet «ecology of human development». Nordahl (2005, s. 71) viser blant anna til Ogden (2011) som har omset omgrepet til norsk, og nyttar ordet sosialøkologi. Teoretikarar innan sosialøkologisk orientering understrekar at det skjer tilpassing mellom individ og omgjevnadar fordi dei kontinuerleg verkar inn på kvarandre (Nordahl, et.al. 2005, s. 71). Ein artikkel for Utdanningsdirektoratet av Terje Overland (2015) studerer samanhengen mellom dei to perspektiva; det er ikkje to perspektiv som utelukkar kvarandre, men det handlar i større grad om forståing av tilpassa opplæring, samt kvar tyngdepunktet i undervisninga bør ligge.

For ei best mogleg tilpassa læring må barnehagelæraren ha kjennskap til kva forhold som gjer seg gjeldane for å kunne justere uheldige faktorar. I den samanheng vil sentrale forhold vere: relasjonen mellom lærar og elev, relasjonen mellom elevar, klassens læringsmiljø, klasseleiing, elevføresetnadar, reglar og konsekvensar, samarbeid mellom skule og heim (Overland, 2015, s. 2). Dette ser eg på som like relevant i barnehagesamanheng.

## 2.5 Risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar.

Barnehagen har ei sentral rolle når det gjeld risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar, ved at dei for barnet si utvikling kan tilføre både risiko- og beskyttelsesfaktorar (Kvelling, 2010, s. 224).

Feiljusteringar i transaksjonsprosessane mellom barn og miljø vil over tid skape skeivutvikling for barns utviklingsløp (Smith, 2010 i Drugli, 2014, s. 238). Når barnet som system ikkje klarer å tilpasse seg belastningar eller risikofaktorar som han eller ho vert utsatt for, kan det utvikle seg ei eller fleire former for psykiske vanskar. Tilpassa tiltak for meir positiv utvikling vil kunne redusere utviklinga av psykiske vanskar. Særleg barn i førskulealder vil ha positiv effekt av slike tiltak, då barnets vanskar ikkje har rukke å vare så lenge, og det ikkje har danna seg tilleggslastningar enda (Drugli, 2014, s. 238).

Drugli (2014) viser til forskingslitteraturen og Shanahan mfl. (2008) når ho omtalar tre store grupper av risikofaktorar;

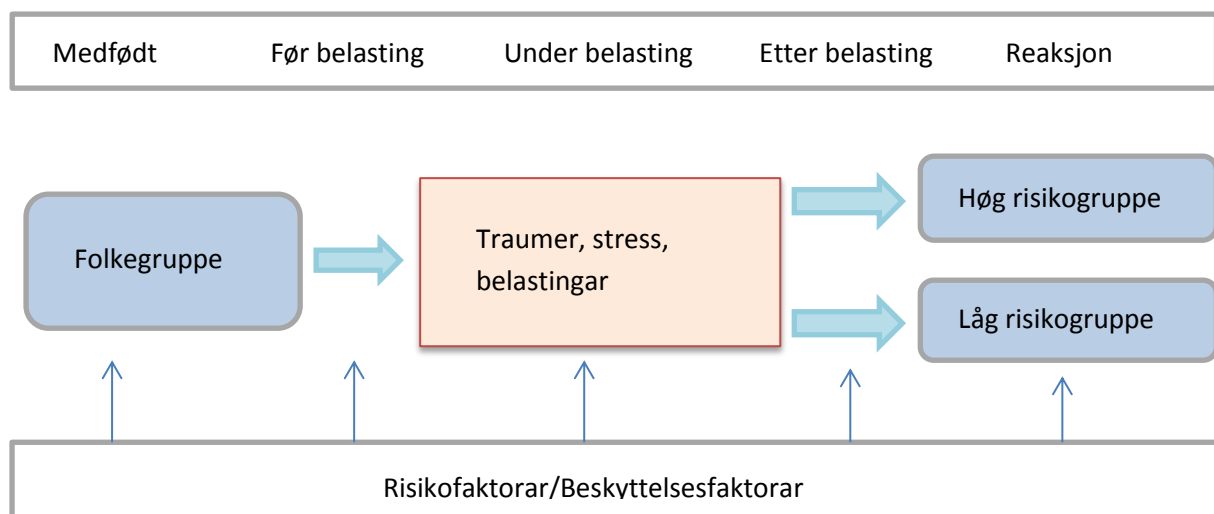
1. Fysiske, somatiske eller psykologiske eigenskapar ved barnet selv.
2. Belastende familieforhold (for eksempel negativt foreldre – barn – samspill, psykiske lidinger hos foreldre, rus, vold, sosiale belastningar)
3. Ytre forhold som belastende barnehage- og skoleerfaringer, lite støttende nettverk, belastet nærmiljø, lite tilgang på offentlege tjenester og så vidare (Drugli, 2014, s. 237).

For å minske faren for at risikofaktorane vil påverke barnet i negativ retning, vil det vere hensiktsmessig å sette i gong beskyttande tiltak. Dette vil kunne vere med å forstyrre samanhengen mellom risikofaktorar og negativ utvikling (Drugli, 2014, s.238; Ogden, 2015, s. 52; Vedeler, 2007, s. 23). Beskyttelsesfaktorar kjem også i ulike nivå;

1. Positive karakteristika ved barnet (for eksempel sosial kompetanse, intelligens, lett temperament, gode problemløsningsferdigheter, optimisme).
2. Positivt foreldre-barn-samspill, eventuelt positiv og rimelig stabil relasjon til en voksen utenfor familien.
3. God tilpassing til og trivsel i barnehagen / skolen.
4. Støttende nettverk.
5. Tilpasset hjelp til familien (Drugli, 2014, s. 238).



Eg har valt å illustrere transaksjonsmodellen, med inspirasjon frå ein power point av Trine Waaktaar, henta frå: <http://slideplayer.no/slide/2856678/>



Figur 2.5.1. Illustrasjon av transaksjonsmodellen.

Tiltak kring beskyttelsesfaktorar vil kunne bidra til barns utvikling av resiliens. Omgrepet resiliens tyder motstandskraft. Korleis barn meistrar vanskelege livssituasjonar eller kriser seier noko om kva motstandskraft dei innehar. Resiliens handlar om samspelet mellom individ og miljø, der enkelte barn er genetisk sett mindre mottakeleg for risiko enn andre. Beskyttelsesfaktorar vil likevel kunne auke barns resiliens (Drugli, 2014, s. 238). Skulen kan vere ein utslagsgivar, både i negativ og positiv retning, for utviklinga til barn som er utsatt for risikofaktorar (Ogden, 2015, s. 50 - 51). Om vi ser til punkt 3 i Druglis (2014) risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar står barnehagen oppført saman med skulen, og kan bidra til positiv eller negativ utvikling. Dette framheva også Kvello (2010) ved å belyse barnehagen si rolle. Barnehagen vil vere ein risikofaktor for barn med mangelfulle rutinar. Dette kan handle om dårleg struktur, personale som ikkje er samkjørt, lite kvalitativ kommunikasjon mellom tilsette og barn, gjennomtrekk blant personalet, samt tiltak for å inkludere barn med jamnaldrande som ikkje lukkast. Også store kulturforskjellar mellom heim og barnehage vil kunne skape ein risikofaktor frå barnehagen si side, då barnet lett blir tvungen til lojalitetsval (Kvello, 2010, s. 224).

I neste kapittel vil det bli gjort greie for val og gjennomføring av metode i dette studiet.

## 3.0 Metode.

---

Dalland (2015, s. 112) framhevar at metode er ein reiskap for det du vil undersøkje. Gjennom boka til Dalland (2015) får vi eit innblikk i både kvantitativ og kvalitativ metode, han skriv at grunnivinga for val av metode bør vere at vi meiner den gir oss gode data som set søkjelys på spørsmålet vårt, på ein fagleg og interessant måte.

### 3.1 Kvalitativ metode.

Eg har i denne oppgåva valt å nytte kvalitativ metode som forskingsmetodisk tilnærming. Dalland (2015, s. 112-113) forklarar kvalitativ metode med; *Følsomhet, Dybde, Det særegne, Fleksibilitet, Nærhet til feltet, Helhet, Forståelse, Deltaker og Jeg- og du- forhold*. Denne type forskingsmetode fangar opp meiningar og opplevingar som ikkje kan målast eller talfestast (Dalland, 2015, s. 112 - 113). For å få svar på problemstillinga har eg sett på relevant forskning, politiske styringsdokument, teori, samt nytta intervju. Val av kvalitativ metode grunnar ut i eit ynskje om å kome tettare inn på tema, med arbeidsmetoder, opplevingar og erfaringar til informantane.

Forskingsmetode med kvalitativ tilnærming var mest relevant for mi problemstilling. Eg ynskte utdjupande svar på korleis barnehagen arbeidar med tema, ut i frå opplevingar og erfaringar, samtidig som eg les kroppsspråk og mimikk til informantane. Eg har vore inne på tanken om observasjon i tillegg til intervju, men valte å leggje dette i frå meg, med tanken om at det ville verte for tidkrevjande.

### 3.3 Val av informantar.

I forskingsplanen ytra eg ynskje om samtykke til intervju frå tre informantar med variasjon i utdanning, men med felles erfaring om å arbeide i barnehage som aktivt arbeidar med tema sosial kompetanse. Ynsket var; ein spesialpedagog, ein barnehagelærer og ein fagarbeidar eller assistent, frå same avdeling. Målet var ikkje å sette dei opp i mot kvarandre, men heller

sjå etter samsvar rundt arbeidsmetodar og mål. For om vi ser til Lamer (2014, s. 17) er det heilt sentralt å utvikle ein felles forståing i arbeidet mot sosial kompetanse for enkeltbarn og barnegrupper.

Eg ynskte eit strategisk val av barnehage, for å få informantar med rikeleg erfaringar innan arbeid med sosial kompetanse. Derfor snakka eg med PPT og fagleiar i eigen barnehage for å få tips om «kvalifiserte» barnehagar. Dalland (2015, s. 116 - 117) skriv at ved å vende seg til ei gruppe eller enkeltpersonar som ein på førehand meiner har noko å bidra med i undersøkinga, utgjer eit strategisk val. Eg vart oppfordra til å ta kontakt med to barnehagar som dei meinte var gode i arbeidet kring tema. Vidare ringde eg til ein av barnehagane. I telefonsamtalen la eg fram tema og litt informasjon om oppgåva, og at eg var tipsa om å spørje etter informantar i deira barnehage grunna det gode arbeidet dei gjer. Barnehagen ynskte gjerne å bidra til mitt arbeid, og sa seg villige til å stille med barnehagelærar med leiaransvar og fagarbeidar frå ei storbarnsavdeling, samt styrar i barnehagen. Informantane har eg valt å kalle A, B og C.

Informant A er 53 år og har arbeidd som styrar i barnehagen i 10 år. Ho har førskulelærerutdanning frå 80- talet og styrarutdanning frå 2013 – 2014. Ho har 100 % administrativ stilling i barnehagen.

Informant B er 28 år og har arbeidd som pedagogisk leiar i barnehagen i litt over to år. Ved nytt barnehageår gjekk ho frå å vere pedagogisk leiar på småbarnsavdeling til å vere pedagogisk leiar på storbarnsavdeling. Ho har førskulelærerutdanning.

Informant C er 42 år og arbeidar som fagarbeidar på same storbarnsavdeling som informant B. Ho har utdanning frå den gamle barnepleiarutdanninga (0 – 16 år), og har arbeidd i barnehagen i 19 år.

I forkant av intervjuet fekk informantane utlevert eit samtykkeskjema (vedlegg 2). Her vart det informert om tema og hensikta med intervjuet, det vart også informert om at intervjuet er anonymt, at det er mogleg å trekkje seg når som helst, også etter intervjuet, samt teieplikt.

### **3.3 Intervjuguide og intervju.**

Omgrepet sosial kompetanse er stort og samansett, og det har gått mykje tid til arbeidet kring

å danne seg oversikt i kunnskapsgrunnlaget, med lesing og skriving. Dette arbeidet har vore med på skape utvikling i intervjuguiden min, både fagleg og mentalt.

Fyrste utkast av intervjuguiden vart skriven tidleg i arbeidsløpet, rettleiar råda meg då til å bruke meir tid på kunnskapsgrunnlaget. Eg tok det til etterretning og la frå meg intervjuguiden, for å fokusere på arbeidet kring kunnskapsgrunnlaget. Når intervjuguiden vart tatt opp att, såg eg med ein gong nytta av å arbeide godt med teorien før utarbeidinga av intervjuguiden. Det vart gjort mange endringar, og intervjuguiden vart no godkjent av rettleiar (vedlegg 1). I følge Dalland (2015) er det viktig å lese seg opp til ein brei kunnskap om tema, det vil gjere det enklare å skrive utfyllande spørsmål, kome med oppfølgingsspørsmål, tolke svara frå informantane rett, samt å følgje godt med i intervjuet. Det vil også vere med på å utfordre informanten til å gi eit best muleg dekkande intervju (Dalland, 2015, s. 156/166).

Pilotintervju vart gjennomført, utan at det førte til endringar i intervjuguiden. Eg ser på det som ei positiv oppleving å få teste ut intervjuet og intervjusituasjonen. Intervju med informantane vart gjennomført ansikt til ansikt i eit lukka rom, det vart tatt lydopptak ved hjelp av mobiltelefon.

Informantane fekk i forkant av intervju vite tema og problemstilling for oppgåva. Eg ynskte derimot ikkje å utlevere intervjuguiden på førehand. Dette var eit bevisst val for å få meir spontane og ærlege svar frå informantane. Intervjua vart også gjennomført rett etter kvarandre, på den måten fekk ikkje informantane tid til å snakke saman før nestemann skulle inn. Å stille som informant til eit slik intervju var eg førebudd på kunne skape mykje nervøsitet. Eg prøvde derfor å vere bevisst på eige kroppsspråk samt utdjupe spørsmåla eller kome med tilleggsspørsmål om informanten verka usikker.

Etter gjennomførte intervju kjende eg litt på variasjon i samtaleflyten i dei ulike intervju. Varigheit på intervjua varierte frå 23 minutt med informant A, 17 minutt med informant B, til 14 minutt med informant C. Der samtaleflyten var best varte intervjuet lengst, eg såg også ein samanheng i utdanning og arbeidstittel på informantane i forhold til tid brukt på intervju. Til høgare utdanning og arbeidstittel, til lengre tid brukte vi på intervjuet. Eg sit likevel att med ei oppleving av god forståing, deltaking og eg- og du forhold i intervju.

### 3.4 Transkribering og analyse.

Kvart intervju vart i etterkant skrive ned ord for ord. Dette kallast transkribering og er ein vanleg måte å bearbeide intervjuet på, i følgje Dalland (2015, s. 179). I arbeidet med transkribering vart det brukt høyreklokker for å leggje til rette for god konsentrasjon og fjerne annan støy. All intervjudata vart skrive på nynorsk.

I analysen skal vi finne kva intervju har å fortelje, her handlar det om å tolke, eller søkje meining i det vi har fått vite. Det er viktig å halde seg sakleg gjennom denne prosessen (Dalland, 2015, s. 178). Analyse av materialet starta allereie i prosessen med transkribering. Her vart eg merksam på samanhengar og ulikheiter mellom dei ulike intervju. For å få betre oversikt og ei meir konkret analyse, delte eg opp i kategoriar og brukte markeringstusj i ulike fargar for å synleggjere samanhengane mellom intervju. Vidare vart dei ulike kategoriane ført inn i skjema som eg laga med inspirasjon frå eit skjema av Bente Vatne (vedlegg 3). I skjema vart det skrive inn funn frå informantane i kvar kategori, funna vart då sidestilt og oversiktlege. Ut i frå analysen av data i skjema kunne eg identifisere kva som var relevant for mi problemstilling.

### 3.5 Metodekritikk.

Sjølvkritikk av metodeval står sentralt ved gjennomført undersøking. Ny drøfting av metoden må til for å reflektere om metodevalet gav datamateriale som resulterte i svar på problemstillinga (Dalland, 2015, s. 115). Når ein skal vurdere datamaterialet kritisk, skriv Dalland (2015, s. 145) at det er ein del spørsmål som må stillast;

- *Hvor godt beskriver dataene det forholdet eller den situasjonen du har studert?*
- *Hva kan du ha oversett?*
- *På hvilken måte kan nærheten til feltet ha gjort deg «nærsynt»?*
- *Hva er det du savner av opplysninger?*

Dalland (2015, s. 145) skriv vidare at å vise omsyn til både mulegheiter og avgrensingar i datamaterialet vil vere ein test av fagleg nivå.

For å vurdere datamaterialet i denne oppgåva vil eg gjere greie for reliabilitet og validitet, generalisering og etiske utfordringar.

### 3.5.1 Reliabilitet og validitet.

Det finnest kunnskapskrav og metodereglar for vitskapen, metodane handlar om å gi truverdige kunnskap. Krav om reliabilitet og validitet må vere oppfylt. Reliabilitet tyder påliteleg og handlar om å utføre målingar korrekt og at eventuelle feilmargin blir opplyst. Validitet står for relevans og gyldigheit (Dalland, 2015, s. 52).

Forskaren sine oppfatningar og forventningar kan skape forstyrrende element som kan redusere validiteten av innsamla data. Mi førforståing for tema har blant anna vore med å danne val av teori for oppgåva, som igjen kan ha innverknad på konklusjonen. Privat har eg ei førforståing som mor til eit barn med diagnosane *gjennomgripande utviklingsforstyrring og forstyrring av aktivitet og merksemd*. I mi arbeidsstilling som pedagog sit eg med det overordna ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet på avdelinga. Dette er med på å gi meg ei førforståing for arbeidet som vert gjort i barnehagen. Til saman gir dette meg eit sterkt syn på verdien av å arbeide med sosial kompetanse i barnehagen. Gjennom denne oppgåva har det vore viktig å ikkje blande inn mitt personlege syn, og prøve å halde meg nøytral. Likevel er eg klar over at det ikkje vil vere mogleg å gå inn i dette arbeidet reint objektivt, og at mi førforståing kan ha verka inn på til dømes utarbeiding av intervjuguide og tolking og analyse av data.

I gjennomføringa av to av intervjuane måtte eg bevisst halde tilbake egne meiningar meir enn eg tidlegare hadde tenkt. I det eine tilfelle for å ikkje leie informant C til dei svare eg ynskte, og i det andre tilfelle for ikkje å la meg rive med til diskusjon, då eg var einig i mykje av det informant A sa. Felles for desse intervjuane var at eg sjølv vart litt nervøs og konsentrerte meg så mykje om å halde meg til intervjuguiden, at det ikkje vart stilt så mange tilleggs spørsmål. I etterarbeidet med analysane av datamaterialet kom det tydeleg fram at å «halde tilbake» i intervjuet med informant A var med på å gi gode reliable og valide svar. Dette vil eg grunngi med at informanten gav utdjupande svar som var basert på eigen kunnskap og erfaringar. Når det kjem til intervjuet med informant C sit eg att med noko færre data. Om dette kjem av manglande kunnskap frå informanten eller manglande kunnskap og erfaring frå meg som intervjuar er eg ikkje sikker på, men kjensla av å ynskje seg meir erfaring som intervjuar

meldte seg allereie i intervjusituasjonen.

Det kunne vore hensiktsmessig å samla inn meir data, enten ved fleire informantar eller observasjonar, men grunna tidsavgrensing på oppgåva vart dette ikkje mogleg.

### 3.6.2 Generalisering.

Datamateriale til denne oppgåva er innhenta frå *ein* barnehage, det vil ikkje vere nok materiale for å generalisere korleis det vert arbeidd i barnehagane. Dalland (2015, s. 146) skriv at ein må ta utgangspunkt i teoretisk perspektiv når vi ser på kva funn i datamaterialet som er gyldig for generalisering. I dette tilfelle vil ikkje mine funn seie noko generelt om korleis barnehagane arbeider, men heller korleis det *kan* vere hensiktsmessig å arbeide for å oppnå kvalitativt gode resultat.

### 3.6.3 Etiske utfordringar.

Forskingsetikk handlar om normer for korrekt og god livsførsel, det er ingen grunn til å skilje forkingsetikk frå annan etikk i kvardagslivet (Dalland, 2015, s. 96). Som gjest i barnehagen såg eg på det som viktig å opptre varsamt og vere nysgjerrig for å lære av deira arbeidsmetodar. Dalland (2015, s. 97) trekkjer fram at det er lite sannsynleg at informantane som stiller til intervju får noko tilbake for den tida dei gir deg, men at det kanskje kan vere motiverande å få bidra til at studenten vert ein betre arbeidstakar. Med dette i tankane var eg bevisst på å vise nysgjerrigheit og interesse for å lære, og valte å halde tilbake informasjon om egne erfaringar kring tema.

Sjølv om forkingsetikk og anna kvardagsetikk handlar mykje om det same, har forkingsetikken eit større ansvar for å ivareta personvernet og sikre truverdigheit av forskingsresultata (Dalland, 2015, s. 96). Informantane vart informert både munnleg og skriftleg med samtykkeskjema, før intervjuet, om deira rettigheter i forhold til personvern i dette arbeidet. Det vart informert om deira rett til å trekkje seg som informant, også etter gjennomført intervju, utan å måtte grunngjeve det. Som tidlegare nemnt var eg bevisst på å halde tilbake i intervjuet, for ikkje å leie eller hamne i diskusjon der eg ytra egne meiningar, slik informantane kunne miste truverdigheit.

Det vil i neste kapittel om empiri bli lagt fram relevante funn frå intervjudata.

## 4.0 Empiri.

---

I følge Dalland (2015, s. 115) tyder empiri kunnskap som er bygd på erfaring. Gjennom dette kapittelet vil eg leggje fram funn frå intervjua som eg ser på som relevante for mi problemstilling. Informantane kjem frå same barnehagen, og vart kort presentert under kapittel tre som informant A, B og C.

Problemstilling for denne studien er; *Korleis kan personalet i barnehagen bidra til å fremje barns sosiale kompetanse?*

For å få svar på problemstillinga vil eg ut i frå hovudkategoriane i analysen dele materialet inn i; sosial kompetanse, samarbeid, arbeidsmetode og vaksenrolla

### 4.1 Sosial kompetanse.

På spørsmål om kva som ligg i positive og negative sosiale ferdigheiter svarar informantane nokså likt, med variasjon i kor mykje dei utdjupa. Det som går igjen når det gjeld dei positive ferdigheitene er prososial åtferd og empati. Dei har også eit likt syn på negative ferdigheiter. Her går det mykje på manglande sjølvkontroll, med barn som utagerer.

Informant A ser på gode sosiale ferdigheiter som det å vere prososial, den som hjelper, lære å dele, eller står fint i kø. Ho seier det handlar om empati; *det å kunne sjå andre og vere sensitiv for kven dei andre er og gi plass til dei*. Ho framhevar også det å kunne stå i det, ikkje berre det som er positivt, men også i kjenslene våre når ein bli sjalu eller frustrert. *Dette er ting som vi må gjennom for å kunne ha ein god ven*, seier ho. Også det å kunne ta ansvar ser ho på som viktig. Når det kjem til negative sosiale ferdigheiter nemner ho blant anna barn som slår, sparkar eller bit. Ho utdjupar: *dei som kan gjer andre barn redde, når ein ikkje taklar at andre dultar bort i deg før ein langar tilbake. At ein ikkje klarer å resonner tankane*.

Informant B ser på gode sosiale ferdigheiter som *det å sjå andre, å vere inkluderande og ha ei godheit og evne til å ta vare på dei rundt seg, sjå om dei treng noko*. Men ho seier også at det handlar om å kunne ta vare på seg sjølv. Negative sosiale ferdigheiter handlar i følge informant B om å vere utagerande, å slå, knipe, brøle, rope, og så vidare. Men ho svarar også



at det kan handle om dei som trekk seg vekk og som ofte ikkje tørr å konfrontere andre.

Informant C er opptatt av det å vere inkluderande når det gjeld gode sosiale ferdigheiter, i kraft av å kunne sjå andre om dei treng nokon å vere saman med. Dei negative sosiale ferdigheitene seier ho handlar mykje om aggresjon og sinne.

## 4.2 Samarbeid.

På spørsmåla kring samarbeid med personalet, ulike instansar og foreldre, framhevar alle informantane at dei nyttar kollegarettleiing, at barnehagen er med på tverrfagleg team og at det er viktig med ein god dialog mellom barnehagen og heimen for å sikre barnets beste.

Informant A fortel at dei har eit godt samarbeid med PP-tenesta, og at dei får mykje skryt av jobben dei gjer. *PPT er på besøk stort sett ein gong i månaden, vi er på «same kanal», vi har veldig lite meldingar.* Ho seier at dei også har eit godt samarbeid med helsesyster og at dei nyttar kvarandre. Vidare seier ho at barnehagen deltek i møte med tverrfagleg team der helsesyster, PPT og barnevern sit. Når det kjem til samarbeid med heimen fortel informant A at barnehagen har nytta dialog-kafé på foreldremøta, dei to siste åra; *eg kjenner at foreldra blir dratt med på ein god måte.* Ho seier at dei her har arbeidd ut i frå Baumrind sine fire vaksenroller og omgrepet sosial kompetanse. Det vert vidare framheva at ho tenkjer sosial kompetanse har ein stor del av utgangspunkta for ein foreldresamtale.

Informant A seier at ho ynskjer å vere ein erfaringspartner og samtidig kunne gi litt rettleiing til dei pedagogiske leiarane i barnehagen. Ho framhevar at det å bli kjent med barna i barnehagen vil vere med på å gjere det lettare å forstå dei vaksne, når dei kjem til ho og fortel om utfordrande situasjonar. Ho fortel også at dei nyttar kollegarettleiing fast på personalmøta.

Informant B seier at det vil vere viktig å ha ein open dialog når det kjem til foreldresamarbeid kring barn som har åtferdsutfordringar. *Ein kan oppleve at foreldra ikkje er einige i det vi ser eller omvendt, det er då viktig at ein kjem til ei einigheit som gagnar barnet best.* Ho seier at det då er viktig å kome med oppgåver eller tiltak som ein kan arbeide med, både heime og i barnehagen, der dei har eit felles mål.

Når det kjem til samarbeid med ulike instansar svarar informant B at det er viktig for å få

støtte i det arbeidet dei gjer, og for at barnet skal få endå betre støtte. *Eg tenkjer at det ikkje er all kompetansen vi sit på, så det er veldig kjekt å ha inne folk med enda betre kompetanse, der vår kompetanse stoppar.* Informant B seier at dei har tverrfagleg team i kommunen som barnehagen deltek på, men at ho er usikker på kva instansar som deltek på møta. På desse møta kan dei ta opp barn i utfordringar, anonymt eller med namn, om foreldra har gitt løyve til det, og få råd, tips og eventuelt oppfølging om det er behov for det, seier ho. Ho framhevar at det er eit godt samarbeid som er viktig å ha.

Når det gjeld personalsamarbeid i arbeidet med å fremje sosial kompetanse, både for enkeltbarn og heile barnegruppa, seier informant B at; *kunnskap er nøkkelen, alle må vite.* Ho legg vekt på at det må vere einigheit kring korleis dei arbeider; *spesielt på avdelinga, men også generelt i heile barnehagen, vi er eit fellesskap.*

Når eg spør Informant C om samarbeid med heimen kring barn i utfordringar, for å fremje sosial kompetanse svarar ho; *Det er viktig at vi ikkje jobbar i kvar sine retningar, men at vi kan bli einige om ein felles strategi for å hjelpe.*

Om samarbeidet med ulike instansar seier Informant C at PP-tenesta har vore ein god del inne i barnehagane, og at dei då har fått spørje om dei lurar på noko. Ho seier; *Det er godt å kunne få gode råd og tips der vi kan på ein måte kome tidlegare i gang med å hjelpe, i staden for at vi skal vente lenge. Det hjelp å få inn nye auge som kanskje ser noko heilt anna enn kva vi som går her kvar dag ser.* Elles nyttar dei kollegarettleiing på personalmøta, og at dei på avdelingsmøta drøftar seg gjennom utfordringar, om det er noko. Ho framhevar at dette er viktig og forklarar det; *viss vi er på kvar sine planetar så kjem ikkje vi så godt ut av det på ein måte.* Ho seier også at ho kjenner ho kan gå til både pedagogisk leiar og styrar om det er noko ho lurar på.

### **4.3 Arbeidsmetode.**

På spørsmål som kan knytast til arbeidsmetodar for å fremje sosial kompetanse i barnehagen, var informantane nokså samstemte i sine svar. Det vart trekt fram bruk av opplæringsprogram, gruppedeling, observasjon, kollegarettleiing og den autoritative vaksenstilen. Det vart lagt stor vekt på ansvaret som ligg i vaksenrolla.

Informant A trekk fram fleire opplæringsprogram for arbeidet med sosial kompetanse som barnehagen har arbeidd med, der i blant *Du og jeg og vi to* av Kari Lamer og *Være sammen* av Pål Roland.

Ho seier at barnehagen arbeidde tidlegare mykje med punkta til Kari Lamer om korleis gå inn i konfliktløysing. Ho seier vidare at sjølv om det er få vaksne igjen som har arbeidd direkte kring det opplæringsprogrammet, er kunnskapen vidareført og det ligg til grunn i arbeidet dei gjer no. Opplæringsprogrammet til Pål Roland seier ho dei har arbeidd med dei siste tre åra, og at det her handlar om å vere ein autoritativ vaksen i møte med barna. Informant A legg stor vekt på ansvaret som ligg i vaksenrolla, gjennom heile intervjuet. Ho snakkar om vaksne som støttande stillas, autoritative vaksne, at dei vaksne skal gi barna handlingsalternativ, at relasjonen er dei vaksne sitt ansvar og at dei vaksne skal vere tilstade og deltakande i leik. For at dei vaksne skal vere nær, seier ho at dei delar barnegruppa fast i mindre grupper.

Informant A seier at kollegarettleiing er noko dei nyttar som fast metode på personalmøta. Ho seier at heile personalet må ha gjort seg notatar i forkant av møte, til dømes ei praksisforteljing eller ein observasjon kring noko dei synest er utfordrande. Ho seier vidare at dette skal leggjast fram, og bearbeidast med faste spørsmål frå ein mal dei har som skal hjelpe dei å setje mål og finne tiltak som passar. Til neste personalmøte skal dei ha evaluert og vere klart til å leggje fram kva dei har gjort og kva som har skjedd, seier ho.

Ho seier også at det vert arbeidd mykje med teori på personalmøta for at alle skal heve sin kunnskap, og at dei med meir kunnskap vil handtere og «stå i» situasjonane med barna på ein betre måte.

Når eg spør om dei nyttar noko form for kartlegging av meistrings-ressurs eller meistringsstrategiar, svarar informant A; *Eg tenkjer eg er i mot kartlegging for kartlegginga sin del. Om vi er nære og gode vaksne, og vi er autoritative vaksne, så kjenner eg at du faktisk ikkje har det store behovet for den kartlegginga.* Ho seier at dei sjølv sagt nyttar kartlegging i spesielle tilfelle der for eksempel PP-tenesta er inn i bilete. Dei har også eit fast skjema som skal fyljast ut i samanheng med fire-års kontroll på helsestasjonen, men at dei ikkje ynskjer å nytte kartlegging utover det.

Informant B seier at dei har arbeidd mykje med opplæringsprogrammet *Være sammen* av Pål Roland så lenge ho har vore i barnehagen, og at dei fyrste seks månadane arbeidde for å implementere kunnskapen i programmet blant dei vaksne, før dei tok det ut til barna. Ho

snakkar om vaksenrolla som arbeidsmetode, det å vere ein støttespelar for barna, den autoritative vaksne, den nære og deltakande vaksne, den vaksne som meglar og den trygge vaksne. Ho seier at dei har gode erfaringar med å dele barnegruppa i smågrupper, og at dei legg vekt på å leggje til rette for felles opplevingar for barna. Ho seier at ved å skape felles opplevingar dannar det seg eit fellesskap i gruppa, og det vil bli lettare å knytte vennskap mellom barna.

Når det vert stilt spørsmål kring observasjon og kartlegging i barnehagen svarar informant B at dei nyttar mykje observasjon, men at kartlegging ikkje vert nytta utan om i spesielle situasjonar. Om observasjonane dei gjer fortel ho at dei skriv ned hendingar som dei synest er utfordrande, og at dei tek med seg det dei har skrive på personalmøte for å få råd og tips gjennom kollegarettleing. Ho seier også at dei nyttar observasjonar eller praksisforteljingar på avdelingsmøta for å drøfte enkelt barn eller barnegruppa.

Informant C seier at ho har vore med på opplæringsprogramma *Du og jeg og vi to* av Kari Lamer og *Være samman* av Pål Roland som arbeidsmetode for å fremje sosial kompetanse i barnehagen. Vidare legg også ho vekt på vaksenrolla i arbeidet med barn, og framhevar mykje av det same som informant A og B. Informant C fortel også om at dei nyttar fast gruppedeling og at dei arbeidar med å skape felles opplevingar for barna, for å knytte vennskap.

På spørsmål kring observasjon og kartlegging svarar ho, som dei andre, at det vert nytta mykje observasjon til kollegarettleing på personalmøter og drøfting på avdelingsmøter.

#### 4.4 Vaksenrolla.

Gjennom alle intervjuar var synet på vaksenrolla sterkt framheva frå alle informantane, sjølv på spørsmål som ikkje direkte handla om vaksenrolla. Dei fortalte om den autoritative vaksenstilen, vaksne som støttande stillas, deltakande vaksne, relasjonsbygging, vaksne som går ned på barnas nivå og vaksne som tørr å stå i dei situasjonane som oppstår.

Under kategorien vaksenrolla ynskjer eg aller fyrst å sitere informant A: *Dei vaksne er så viktige, og det minner eg dei på; hugs at vi er dei viktigaste i barn sitt liv etter familien, vi skal vere ein god nummer to. Og viss vi ikkje er ein god nummer to, så er barnehagen eit*

*risikoprojekt.*

Informant A er opptatt av at barnehagen hennar skal vere ein god stad for barna å vere, og at det startar med dei vaksne. Ho seier at dei skal vere eit støttande stillas, dei skal hjelpe, snakke med barna og forske på kvifor ting skjer. Ho seier at dei vaksne skal gi handlingsalternativ til barna. Vidare seier ho at dei skal vere autoritative vaksne, gode rollemodellar og at kunnskapen til personalet er *kjempeviktig*. Ho seier at ho ikkje ynskjer å synleggjere skeivfordelinga av makt mellom vaksne og barn, men presiserer at det likevel er dei vaksne som sit med ansvaret om eit barn utagerer. *Det er den vaksne sitt ansvar at relasjonen mellom vaksen og barn er god*, seier ho. Ho ser på tidleg innsats som viktig når det kjem til arbeidet med sosial kompetanse. I følgje informanten handlar vaksenrolla om å kunne «stå i det», og å vere god på relasjonsbygging. *Den vaksne må ta ansvar for relasjonen og ikkje sjå barnet som eit objekt, med det kan barnehagen berge mange barn*, seier ho. Informant A seier dei har arbeidd med blant anna Baumrind sine fire vaksenroller for å auke bevisstheita kring vaksenrolla. Ho seier også at; *det er viktig at personalet har ein god tone på jobb, for barna ser og merkar den stemninga som er i barnehagen, og det er smittsamt*.

Informant B seier at dei i barnehagen arbeidar mykje med å vere i forkant, til dømes å kome inn tidleg for å avvikle noko som held på å utvikle seg til ei konflikt. Ho fortel: *Som vaksne må vi vere med å megle*, ho seier vidare; *vi må ned på deira nivå for å finne ei løysing. Det vil vere viktig å høyre begge sider av saka, og lat barna få prøve å løyse ting sjølve, ikkje berre gi dei svara på korleis ting skal vere*. Ho framhevar at dei vaksne skal ha ei rolle som støttande stillas. Ho seier at dei vaksne skal vere gode og trygge personar som er støttespelarar for barna, og for å vere gode støttespelarar må dei starte med seg sjølv. Informant B seier også at det å tørre å stå i dei situasjonane som oppstår med barna vil vere viktig, og at dei vaksne må tørre å fullføre situasjonane. *Dette er viktig for at barna skal sjå at du er der heile vegen, at du ikkje gir opp, at du ikkje gir dei opp. Om du gir opp, gir dei også lett opp, og dei vil vere vanskelegare å kome inn på seinare*.

Også informant C snakkar om å gå ned på barnets nivå. Ho seier at dei vaksne må vise interesse i barna, dei må samtale og lytte til barna, dei vaksne skal hjelpe og rettleie, dei skal ikkje berre seie «ikkje», men vise barna nye måtar å gjere ting på i staden. Ho seier at det er viktig å vere i leiken med barna, også å vere rolige, varme og lyttande vaksne som ser og høyrer barna og ikkje berre overstyrer dei.

## 4.5 Samandrag.

Funn frå analysen viser ein tydeleg samanheng i arbeidsmetodar og syn på omgrepet sosial kompetanse. Eg ynskjer å trekke fram funn om ei felles forståing i organisasjonen, synet på vaksenrolla, den autoritative vaksne, arbeidet med gruppedeling, arbeidet med å heve kunnskapen i barnehagen, opplæringsprogram, risiko- og beskyttelses-faktorar knytt til barnet i barnehagen, og drøfte det saman med teori i neste kapittel.

## 5.0 Drøfting.

---

Problemstillinga for denne studien er: *Korleis kan personalet i barnehagen bidra til å fremje barns sosiale kompetanse?* Vidare vil eg gjennom dette kapittelet drøfte dei empiriske funna i høve til relevant teori og eigen tolking.

### 5.1. Felles forståing.

Lamer (2014, s. 16) trekk fram at eit systematisk arbeid for å fremje sosial kompetanse i barnehagen, må påverke utviklingsprosessar i heile organisasjonen. Gjennom kapittel om empiri informerar alle informantane om arbeid kring opplæringsprogram for å auke barns sosial kompetane i barnehagen. Lamer (2014, s.29) viser til Senge (1990) og hevdar at ein felles visjon er avgjerande i eit endringsarbeid, ved at det gir fokus til personalets prosess med å trekke i same retning. Informantane stadfestar ei påverking i heile organisasjonen ved å gi svar som samsvarar med kvarandre. På spørsmål om kva dei såg på som gode og dårlege sosiale ferdigheiter, svara informantane nok så likt. Svara deira samsvarar også med nokre av Lamer (2014) sine dimensjonar av sosial kompetanse; *Empati og rolle-taking, prososial åtferd, sjølvkontroll, sjølvhevdning og leik, glede og humor*, og Rose-Krasnor (1997) sine definisjonar i den sosiale utviklingsteorien med; *spesifikke ferdigheiter, sosiometrisk status, forhold og funksjonelle resultat*. Informant A nemner prososial åtferd og empati med ord, som er to av dimensjonane til Lamer (2014), dette går også inn i definisjonen om spesifikke

ferdigheiter frå Rose-Krasnor (1997). Informant A svarar også at å gi plass til andre, vere sensitiv for andre og kunne ta ansvar, er noko ho ser på som positive sosiale ferdigheiter. Dette vil eg kople opp mot Rose-Krasnor (1997) sin definisjon kring *Sosiometrisk status*, som handlar om popularitet, der åtferdsmessige og affektive komponentar i sosial kompetansen avgjer sosiometrisk status (Rose-Krasnor, 1997, s. 114). Det kan også koplast opp mot definisjonen om *Forhold* av Rose-Krasnor (1997), der det handlar om å vere i stand til å danne positive relasjonar til andre. I dette perspektivet blir kompetansen sett etter i kvaliteten hos individet (Rose-Krasnor, 1997, s. 116). Innanfor dimensjonane til Lamer (2014) tenkjer eg at det kan plasserast i fleire dimensjonar. Under *empati og rolle-taking* handlar det om innleving i andre sine kjensler og tankar. Det går under prososial åtferd ved å ha respekt for menneskjeverdet, og under dimensjonen om sjølvkontroll ved å kunne vente på tur eller innordne seg andre sine forslag. Eg ser derimot ikkje ei sterk kopling til dimensjonane *Sjølvhevdning og Leik, glede og humor*. Både informant B og C har samanfallande svar med informant A, men informant B kjem i tillegg med eit svar som dei andre informantane ikkje nemner.

Informant B ser også det å ta vare på seg sjølv, som ein positiv sosial ferdigheit. Dette tolkar eg i retning av å kunne vere seg sjølv og medverke i det sosiale fellesskapet og vil derfor plassere det under dimensjonane om *Sjølvhevdning og Leik, glede og humor*.

Funna frå intervjuet viser at alle informantane koplar gode samhandlingsevner til god sosial kompetanse, medan ein av dei ser i tillegg på evna til å ta vare på seg sjølv som positivt for den sosiale kompetansen. Utifrå dette kan ein stille eit spørsmål om dimensjonen *Sjølvhevdning* får nok fokus i arbeidet med å auke barns sosiale kompetanse i barnehagen.

## 5.2 Vaksenrolla.

Alle informantane fokuserte gjennom intervjuet, mykje på vaksenrolla og betydninga av den i arbeidet med å fremje sosial kompetanse i barnehagen. Det eg fann her var ei einigheit om at vaksenrolla handlar om å gå ned på barnets nivå, vere deltakande, støtte og rettleie, gi handlingsalternativ, skape gode relasjonar og tidleg innsats. Dette samsvarar med Drugli (2014) som skriv at dersom det vert arbeidd bevisst for å danne positive relasjonar mellom barn og vaksne vil det kunne vere med på å dempe utfordringar i barns åtferd. Drugli (2014)

viser til at desse barna vil trenge mykje støtte i samspelssituasjonar med andre barn, og at det bør arbeidast systematisk med sosial kompetanse. Personalet bør ha felles strategiar for handtering av negativ åtferd. Vennlege og trygge vaksne som arbeider etter prinsipp om å vere i forkant, eller å gripe inn på eit lavast mulig nivå, vil vere viktig. Dei vaksne vil her, vere sentrale rollemodellar (Drugli, 2014, s. 249). Spesielt informant A legg stor vekt på ansvaret som ligg i vaksenrolla i barnehagen, ho poengterer fleire gongar at det er dei vaksne sitt ansvar at relasjonen til barna er god.

I søkjelyset av samspelets betydning for barn si utvikling og muligheiter i barnehagen, viser Pedersen (2015) til Drugli (2010). Ho peikar på at visse faktorar må vere til stades for at barnet kan få eit godt barnehagetilbod, ein av dei viktigaste faktorane er tilgjengelige og deltakande vaksne (Pedersen, 2015, s. 39). Dette er ein «veremåte» som ein kan knyte til den autoritative vaksenstilen, som informant A og B seier dei ynskjer seg i barnehagen.

Roland (2013) viser til Baumrind (1991) sine to dimensjonar innan den autoritative vaksenstilen; relasjonsbygging og krav/kontroll. Den autoritative vaksne vil gjennom relasjonsbygging nytte; *perspektivtaking, småprat, lek, «banking time» og mestringsopplevelser* (Roland, 2013, s. 90).

Roland (2013) forklarar Meads (1934) perspektivtaking med evne til å kunne setje seg inn i andre sine tankar, og gjennom det, vise vennlegheit og interesse for barnet. Med småprat, som er ein enkel form for perspektivtaking, etablerer den autoritative vaksne gode relasjonar til barnet ved å ta initiativ til samtale. Når det kjem til lek tolkar eg Roland (2013) slik at relasjonen til barnet vert bygd gjennom at dei vaksne er deltakande i lek og aktivitetar. Roland (2013) tek også med Piantas (1999) «banking time» i forklaringa av dimensjonen relasjonsbygging i den autoritative vaksenstilen, som han skriv speglar kvalitetstid mellom vaksne og barn (Roland, 2013, s. 90). Eg tolkar Roland (2013) slik at det skal leggjast til rette for barns meistring gjennom alle punkta for å etablere ein god relasjon.

Dimensjonen om krav og kontroll innan den autoritative vaksenstilen, handlar om normer og forventningar om at barn skal lære seg ein god standard for åtferd. Den autoritative vaksne må også her vise interesse i barnet, forventningane og krava må formidlast på ein støttande måte og dei skal vere konsistent over tid. Medverknad skal innan denne dimensjonen samsvare med barnehagelova. Roland (2013) skriv at Baumrinds (1991) teori om barns åtferd og grad av modenskap skal setje utgangspunktet for krav og forventningar til barnet (Roland, 2013, s. 91)



Nordahl (2005) legg fram den autoritative vaksne som ein person med mykje autoritet. Det er ein person med stor evne til å styre eller kontrollere, men samstundes kunne skape og oppretthalde ein varm og støttande relasjon til barn og unge. Ein slik vaksenstil vil kunne gi stor innverknadskraft for utvikling av kompetanse og åtferd blant barn og unge (Nordahl et.al, 2005, 218).

### 5.3 Risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar.

Informant A framheva fleire gongar ansvaret som ligg i vaksenrolla, og kalla barnehagen eit risikoprojekt om dei ikkje var ein «god nummer to» for barnet.

Kvello (2010, s. 219) nyttar omgrepet risikofaktor som ein fellesnemnar på faktorar som aukar risiko for utvikling av ulike sosiale, psykiske og somatiske vanskar. Kunnskap om risiko – og beskyttelsesfaktorar vil kunne hjelpe personalet til ei betre vurdering og forståing for korleis barnet har det. Det vil vidare kunne bidra til tilpassa tiltak for risikoutsette barn, slik barnehagen ikkje vert eit risikoprojekt for barnet, som informant A skildra. Om vi ser til beskyttelsesfaktorane er det særleg to punkt som slår ut med ekstra effektivitet for mange risikofaktorar; omsorg frå foreldre og god sosial kompetanse. Her kjem mulighetene til barnehagen inn ved å stimulere til god sosial kompetanse og bygge motstandskraft i barn, samt å oppdage omsorgssvikt i heimen og syte for vidareføring til ulike hjelpeapparat (Kvello, 2010, s. 224).

I arbeidet med å danne beskyttelsesfaktorar kan vi blant anna drage inn Baumrind sin autoritative vaksenstil, som alle informantane svara at dei nyttar i arbeidet med å fremje sosial kompetanse i barnehagen. Med data frå informantane ser eg på den autoritative vaksenrolla som aktive vaksne som ynskjer å forstå barnas perspektiv. Det å gå ned på barnas nivå, vise interesse, vere ein støttespelar og rettleie barna ved å gi dei handlingsalternativ, er forklaringar som informantane brukte når dei svara på spørsmål kring korleis personalet kan bidra til barns sosiale kompetanse. Informant A fortalte også at dei tek utgangspunkt i Baumrind sine fire vaksenroller og omgrepet sosial kompetanse, gjennom dialog-kafé på foreldremøter. Ho seier at dette engasjerer foreldra og at ho tykkjer det har ei positiv effekt. Dette ser eg på som handlingar som byggjer forståing og samarbeid mellom barnehagen og

heimen, og at det vil kunne vere med å danne ein beskyttelsesfaktor for barnet.

Eg er samd i at meir kunnskap om risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar vil kunne auke personalets evne til forståing og vurdering av barnets situasjon, slik Kvello (2010, s. 224) framhevar. Samstundes tenkjer eg at denne teorien kanskje kan vere noko vanskeleg å bryte ned og implementere for alle tilsette i barnehagen. Ulike opplæringsprogram for sosial kompetanse, til dømes *Du og jeg og vi to* og *Være samman*, som informantane har arbeidd med, har derimot ein ferdig «pakke» for korleis implementere kunnskapen hos personalet, samt arbeidsmetodar ut mot barnegruppa.

## 5.4 Arbeidsmetode.

Alle informantane fortalte at dei nyttar opplæringsprogrammet *Være sammen* som arbeidsmetode for å fremje sosial kompetanse i barnehagen. Informant A og C har også tidlegare arbeidd med opplæringsprogrammet *Du og jeg og vi to*.

*Du og jeg og vi to* er eit opplæringsprogram for barnehagar, med ei målsetjing om å fremje barns sosiale kompetanse, samt førebygge utagerande åtferd. Vaksenrolla og arbeidsmetodar gjennom kvardagsaktivitetar for å stimulere til eit godt samspelsklima, vert vektlagt i programmet ( <http://lamer.no/du-og-jeg/> ).

Være sammen er eit opplæringsprogram for barnehagebarn som tek sikte i å utvikle sosial kompetanse. Programpakken rettar seg mot heile personalet, gjennom kompetanseutvikling med auka teoretisk forståing og betre meistring av eigen praksis. Baumrind sine fire vaksenstilar, med den autoritative vaksenstilen som den ideelle stil, står sentralt i dette programmet ( <http://www.vaeresammen.no/> ).

Ein kan kanskje spørje seg om desse «pakkane» er ein enkel utveg for styrar, ein tidsparar, når det kjem til formidling av kunnskap, for å oppnå kvalitet i barnehagen. Er det god nok kvalitet på slike opplæringsprogram for å fremje sosial kompetanse i barnehagen? Bør ein kombinere det med annan teori i tillegg? Har ein styrar i dag kapasitet og kunnskap til å sikre kvalitet i barnehagen, utan støtte frå programpakkar? Eg vel å la spørsmåla stå opne, men alle dei tre informantane svarar at dei nyttar slike «pakkar».

Mykje av det informantane fortalte gjennom intervjuet kan eg sjå i ein klar samanheng til teorien i begge opplæringsprogramma. Blant anna er felles forståing av omgrepet sosial kompetanse, som samsvarar med Lamer sine fem delområder av omgrepet. Og den autoritative vaksne som vert nemnt ved fleire anledningar, samstundes som forklaringane kring korleis dei arbeider knytt til vaksenrolla samsvarar med den autoritative vaksenstilen. Eg tenkjer her at det kjem tydeleg fram ein felles kunnskap som botnar ut i desse opplæringsprogramma.

På spørsmål om dei kunne nemne konkrete tiltak som vart gjort på avdelinga for å fremje sosial kompetanse, svarte alle tre informantane at det vert nytta ulike gruppedelingar gjennom heile dagen. Dette svarar godt til forskingsfunn frå kapittel om kunnskapsgrunnlag. Zachrisson mfl. (2012) i *Barns sosiale utvikling*, støtta opp under misstanken om at store barnegrupper og oppløysing av tradisjonelle smågrupper kan vere uheldig for barna.

Kollegaretleiing vart nemnt av alle informantane ved fleire anledningar gjennom intervjuet. Eg vel å sjå på det som ein arbeidsmetode for å heve kunnskapen blant personalet, slik dei kan bli enda betre i sitt arbeid med barna.

#### **5.4.1 Kollegaretleiing.**

Alle informantane fortel om kollegaretleiing som eit fast innslag på personalmøta i barnehagen. Personalet tek med seg egne observasjonar av situasjonar eller barn dei synest er utfordrande, som dei legg fram under kollegaretleiinga. Det vert deretter arbeidd etter ein fast mal for å hjelpe den som søker rettleiing å setje mål og finne tiltak. Informant A seier også at refleksjon eller evaluering av dei handlingane som er gjort, er ein viktig del av denne prosessen.

Et grunnleggende prinsipp i arbeidet med atferdsvansker er å utøve en autoritativ voksenrolle, både på individuelt og kollektivt nivå. For å oppnå et kollektivt nivå må utøvelsen av teorien samkjøres blant de ansatte, og en god metode for å utvikle dette er kollegaveiledning. Etter hvert vil det utvikles autoritative team og organisasjoner som er konsistente i sitt arbeid. (Roland, 2013, s. 88).

Westergård (2013) viser til Senge (2006) når ho skriv at dei erfaringane vi gjer vert systematisert, og vil påverke vidare dei nye erfaringane vi dannar oss. Ein naturleg konsekvens av dette er at ulike personar vil sjå same situasjonen på forskjellige måtar

(Westergård, 2013, s. 45). Westergård (2013) skriv vidare at refleksjon må vere ein viktig del av rettleiinga, då det gjer deg bevisst eigen kunnskap, tankar og handlingar. Dette vil skape mulegheiter for utvikling og læring (Westergård, 2013, s. 44). Verdien av kollegarettleiing tolkar eg som ei mulegheit til å kunne bryte seg ut av egne erfaringar og tileigne seg ny kompetanse som kan lette den situasjonen ein finn utfordrande.

Det vil i neste kapittel kome ein konklusjon av problemstillinga ut i frå teori, data og analyse.

## 6.0 Konklusjon.

---

Utifrå den informasjonen informantane har gitt meg, ser eg mange trekk som indikera arbeidsmetodar i retning av systemteori.

Kollegarettleiing, tverrfagleg team, besøk av PP-tenesta, samarbeid med heimen og samarbeid med helsestasjonen knytt til fire års-kontroll er nokre av desse arbeidsmetodane. Nordahl (2005) skriv at sosiale system står i eit forhold til kvarandre, erfaringar frå eit sosialt system kan påverke handlingane i eit anna sosialt system (Nordahl, et.al., 2005, s. 60). Eg ser på dei ulike samarbeida som sosiale system, som vil gi nye erfaringar og kunnskap til det sosiale systemet kring barna.

Den autoritative vaksenstilen ser eg også på som ein indikator på eit systemretta arbeid. Arbeidet kring barnet i eit systemretta perspektiv handlar blant anna om å skaffe seg kjennskap til bakgrunnen for barnets handlingar, og utnytte det positivt i samspelet mellom individ og omgjevnadane (Nordahl, et.al., 2005, s. 61).

Kunnskap er eit ord som eg tenkjer er underliggjande gjennom heile denne studien. I synet kring vaksenrolla tolkar eg alle dei tre informantane til å leggje stor vekt på det ansvaret som ligg hos dei vaksne, og at det handlar mykje om den autoritative vaksenrolla. For å utøve denne rolla treng dei vaksne kunnskap om teori og arbeidsmetodar. Dei må vise interesse og tileigne seg kunnskap kring barna, både i her- og no-situasjonar, heimesituasjon og om personlegdommen til barna. Denne kunnskapen vil vere sentral for å bygge gode relasjonar til barna. Om vi ser tilbake til kapittel om kunnskapsgrunnlag under punkt 2.5 om risikofaktorar og beskyttelsesfaktorar, kjem positive og stabile relasjonar til vaksne utan for familien inn

som punkt to av beskyttelsesfaktorar, som barnehagen kan stille med (Drugli, 2014, s. 238). I punkt tre av beskyttelsesfaktorar kjem god tilpassing og trivsel i barnehagen (Drugli, 2014, s. 238). Kvello (2010, s. 224) framhevar at barnehagen kan vere ein risikofaktor med dårleg struktur og mangelfulle rutinar, men at den vil fungere som ein beskyttelsesfaktor med god struktur og gode rutinar. Her tenkjer eg kunnskap om samarbeid og felles kunnskap kjem inn. Eg tolkar at eit godt samarbeid vil leggje grunnlaget for å skape ein felles kunnskap, som igjen vil skape grunnlaget for å kunne trekke i same retning. Her viser Lamer (2014, s. 29) til Senge (1990) og hevdar at ein felles visjon, eller felles kunnskap som det her vert skrive, er avgjerande for å skape endring. Også i kapittel om kunnskapsgrunnlag, punkt 2.3 om politiske styringsdokument kjem det fram gjennom Stortingsmelding nr. 19 (2015 - 2016) at personalets kompetanse har ein samanheng til kvaliteten på barnehagetilbodet.

Problemstilling for denne studien var: *Korleis kan personalet i barnehagen bidra til å fremje barns sosiale kompetanse?*

Kanskje handlar det om to ord; kunnskap og samarbeid. Kunnskap om barnet, kunnskap om situasjonane, kunnskap om teori og arbeidsmetodar, felles kunnskap og kunnskap om samarbeid. Kunnskap kan sjølvstykke ikkje åleine gjer barnehagen god i arbeidet med å fremje sosial kompetanse for barn. Her kjem samarbeid inn. Barnehagen skal samarbeide med heimen, samarbeide med barnet, arbeide for samarbeid blant kollegane og samarbeide med ulike instansar. Om barnehagen innehar mykje god kunnskap, og klarer å samarbeide om kunnskapen og utøve den på ein god måte, tenkjer eg barna har eit godt utgangspunkt for å tileigne seg fleire ferdigheiter innan omgrepet sosial kompetanse.

## 7.0 Kjeldeliste.

---

- Drugli, M. B. (2014). Psykiske vansker hos barn i førskolealder. I: V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (s. 234 - 250). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. (5.Utg). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring: Betre innhold i barnehagen*. (Meld. St. nr. 19, 2015 - 2016). Henta 15. oktober 2017 frå:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kvello, Ø., (2010). Sosialisering i barnehagen: å rustes til å lykkes som samfunnsmedlem. I: Kvello, Ø. (Red) *Barnas barnehage 2*. (s. 195 - 228). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lamer, K. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: Sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal

Ogden, T. (2011). Sosial ferdigheitsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 48 (1), 64 - 68. Henta 7. oktober 2017 frå:  
<http://www.psykologtidsskriftet.no/>

Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet. Henta 7. oktober 2017 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Pedersen, K. (2015). *Ut frå egne forutsetninger: Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*. 6 (1) 111 – 135.

Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne?. I: Fandrem, H., & Fuglestad, O. L. (Red). (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, P. *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*. Henta 2. desember 2017 frå  
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13304691/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Bilder/Forskning%20og%20prosjekter/Plakat%20om%20relasjonsbygging.pdf>

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Westergård, E. (2013). Utvikling av kunnskap gjennom kollegaveiledning. I: Fandrem, H., & Fuglestad, O. L. (Red). (2013). *Barn i utfordringar: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Zachrisson, H. D., Backer-Grøndahl, A. Nærde, A., & Ogden, T. (2012). *Barns sosiale utvikling*. (Rapport til Kunnskapsdepartementet, 19.mars 2012). Henta 1. november 2017 frå:  
<http://www.barnssosialeutvikling.no/getfile.php/136217/Bilder/Barnssosialeutvikling/Rapport%20til%20KD%20fra%20Atferdssenteret%20Mars%202012%20Klar%20for%20nettet%20%282%29.pdf>



## 8.0 Vedlegg 1.

# Intervjuguide.

---

Sosial kompetanse er eit overordna omgrep som i faglitteraturen vert prøvd tilnærma på ulike måtar. Det finnes midlertidig ei einigheit om at sosial kompetanse handlar om korleis individ definerar og løyse problem i relasjon med andre menneskje. Dette inkluderer, i følge Vedeler (2007), evna til å ta initiativ til, og vedlikehalde interaksjon med andre, bygge vennskap og løyse konflikter. Det er også ein vidare einigheit om at sosial kompetanse er ein overordna og dynamisk kompetanse som omhandlar både kommunikative, kognitive, kjenslemessige og sansemotoriske aspekt av individets utvikling (Vedeler, 2007, s. 14).

Omgrepet barn med åtferdsutfordringar vil bli nytta i bacheloroppgåva, i dette omgrepet vert det lagt både innagerande- og utagerande åtferd i samspelsvanskar, emosjonelle vanskar, samt vanskar med sjølvkontroll og sjølvheving.

### **Bakgrunn.**

- Alder
- Utdanning
- Arbeidsstilling
- Kor lenge har du arbeidd i barnehage og kor lang erfaring har du frå denne avdelinga?

### **Erfaring.**

- Kva erfaring har du med arbeid knytt til sosial kompetanse i barnegruppa?

- Kva erfaringar har du der barns åtferd påverkar barnet sjølv eller barnegruppa i positiv eller negativ retning?

### **Observasjon og kartlegging.**

- Korleis vert observasjon nytta i arbeidet med sosial kompetanse i barnehagen?
- Kva tankar har du kring kartlegging av meistrings-ressursar og meistringsstrategiar, evt. andre kartleggings skjema på enkeltbarn eller barnegruppa?

### **Barnehagens arbeid.**

- Korleis tenkjer du personalet i barnehagen kan bidra til barns utvikling av sosial kompetanse?
- Har du døme på tiltak som vert gjort på di avdeling for å fremje sosial kompetanse?
- Korleis ser du på vaksenrolla i arbeidet opp i mot barn med åtferdsutfordringar?

### **Samarbeid.**

- Kva tankar har du kring samarbeid med heimen, for fremje sosial kompetanse hos barn med åtferdsutfordringar?
- Korleis ser du på samarbeidet med ulike instansar opp i mot barnehagens arbeid med å fremje sosial kompetanse? (PPT, Helsestasjonen, Skulen, BUP, andre instansar?).
- Kva tankar har du om personalsamarbeid i arbeidet om å fremje sosial kompetanse for enkeltbarn eller heile barnegruppa?

Er det noko meir du tenkjer er viktig å få med?

Takk for at du tok deg tid til å vere informant til mitt bachelorarbeid.

## 0.9 Vedlegg 2

### Samtykkeskjema for informantar til Bachelor.

Viser til tidlegare samtale, og takkar for at du har sagt deg villig til å stille til intervju for mitt Bachelorarbeid. Eg vil med dette skrivet informere om tema for bacheloroppgåva og dine rettigheter som informant.

Tema for oppgåva vil vere sosial kompetanse, ei førebels problemstilling er; *Korleis kan personalet i barnehagen bidra til å fremje barns sosiale kompetanse?*

Rettleiar gjennom denne prosessen er Bente Vatne, Dosent, avdeling for Pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Innleveringsfrist er 18. desember 2017.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, ved hjelp av mobiltelefon. Vidare skal intervjuet lagrast på datamaskin og transkriberast, lydopptaket blir sletta så snart oppgåva er levert og godkjent. Informanten skal vere anonym gjennom heile prosessen, det skal ikkje vere muleg for andre å vite kven informanten er, kjenne att barn, avdeling eller barnehage. Sjølve intervjuet vil ta ca. 30 minutt. Informanten vil ha moglegheit til å trekke seg når som helst, også etter intervjuet er ferdig, utan å måtte grunngjeve det. Ved spørsmål kring dette arbeidet kan du kontakte rettleiar per epost; [bv@hivolda.no](mailto:bv@hivolda.no) .

Relevante delar av intervjuet vil bli brukt i bacheloroppgåva.

Med vennleg helsing

Student ved barnehagelærerutdanninga

Høgskulen i Volda.

Eg har med dette mottatt skriftleg informasjon, og er villig til å stille på intervju.

---

(Dato og signatur)

## 10.0 Vedlegg 3.

<b>Oversiktskjema for analyse av intervju.</b>			
<b>Generelt.</b>	<b>Informant A – Styrar.</b>	<b>Informant B – Pedagogisk leiar.</b>	<b>Informant C – Fagarbeidar.</b>
Sosial kompetanse			
Vaksenrolla			
Samarbeid			
Arbeidsmetodar			