

Sosial kompetanse i Rammeplanen



Berit Stokka

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Universitetet i Stavanger

Høsten 2011



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Berit Stokka (signatur forfatter)
Veileder: Sigrun K. Ertesvåg	
Tittel på masteroppgaven: <i>Hvordan omsetter barnehagen innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling?</i> Engelsk tittel: <i>How to sell kindergarten content on social competence in the Rammeplan for practical action?</i>	
Emneord: <ul style="list-style-type: none">• Sosial kompetanse• Sosiale ferdighetsdimensjoner• Personalets bevissthet• Kvalitet	Sidetall: 74 + vedlegg/annet: 21 Stavanger, 15.11.11

Forord

En lang og strevsom, men lærerik prosess er i avslutningsfasen. Det har vært en spennende og utfordrende tid hvor jeg har fått studere videre og har fått mer kunnskap sammen med min førskolelærerutdannelse. Jeg har mange å takke for dere har hatt troen på meg, uten støtte fra dere hadde ikke denne studien latt seg gjennomføre.

Først vil jeg takke mine informanter som stilte til intervju og delte deres opplevelser, tanker og meninger med meg. Jeg håper masteroppgaven viser hvor mye deres opplysninger har betydd for meg. At jeg i barnehagene ble møtt med velvilje fra første stund var motiverende for det videre arbeidet. En stor takk rettes også til personen som velvillig deltok på prøveintervju! Tusen takk!

Jeg er også dypt takknemlig for den hjelp og støtte jeg har fått av min veileder, førsteamanuensis Sigrun K. Ertesvåg ved Senter for atferdsforskning i Stavanger. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og for at du gjennom hele prosessen har vært imøtekommende og oppmuntrende, det har vært inspirerende for meg. Tusen takk!

Takk til familie og venner som har støttet meg gjennom denne lange prosessen. Spesiell takk til mor, Margareth Stokka som har invitert meg på mat og oppmuntring og som har trodd på meg selv om jeg ikke gjorde det selv. Mine kjære tantebarn, dere har fått meg til å smile selv på strevsomme dager! Kjære venner, takk for dere har vist at dere bryr dere på mange gode måter. Tusen takk!

Vi bygger det gode i oss når vi gjør det gode omkring oss!

Arne Garborg

Stavanger, 15.11.11

Berit Stokka

Illustrasjon på forside: Min niese, Helle Harbo 3 år. Gjengitt med tillatelse fra foreldrene.

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan personalet i en barnehage anvender Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter *Rammeplanen*) som ble innført av Kunnskapsdepartementet i 2006, og hvordan de implementerer sosial kompetanse. Alle barnehager i Norge skal følge *Rammeplanen* som en overordnet plan og dermed er det grunnlag for å tro at denne studien kan være relevant for andre barnehager. Måtene personalet jobber med sosial kompetanse vil være sentralt for denne studien og problemstillingen er følgende:

Hvordan omsetter barnehagen innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling?

Det teoretiske utgangspunktet er å definere sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, innhold i *Rammeplanen* samt å presentere ulike måter barnehager kan organisere arbeidet med sosial kompetanse. Faglitteratur som er anvendt er variert, og viser både til forskning i Norge og internasjonalt. Studien benytter en kvalitativ forskningstilnærming, da denne metoden er best egnet til å gå i dybden av det som skal forskes på (Thagaard, 2009) og innhenting av data blir utført ved å bruke av et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Utvalget består av styrer, to pedagoger og to assistenter i en barnehage.

Inndelingen i resultat og drøfting er basert på tre tematiske kategorier: *Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter*, *Personalets kompetanse* og *Implementering av planer*. Dette er gjort i henhold til problemstilling der kategoriene er sentrale. Det viser seg at informantene i stor grad bygger sin forståelse på erfaringskunnskap og det ser ut til de mangler en klar teoretisk plattform i arbeidet med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Avslutningsvis i masteroppgaven blir det presentert en oppsummering av funn i forbindelse med problemstilling, deretter noen metodiske forbehold og implikasjoner for praksis og til slutt forslag til videre forskning.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	3
Sammendrag	4
1 INNLEDNING	8
1.1 Studiens relevans og tema.....	8
1.2 Studiens formål, avgrensning og problemstilling.....	9
1.2.1 Studiens formål.....	9
1.2.2 Studiens formål og problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaringer.....	10
2 TEORI	12
2.1 Barnehagen i utvikling.....	12
2.2 Rammeplanens innhold.....	13
2.2.1 Sosial kompetanse i Rammeplanen.....	13
2.2.2 Endringer i Rammeplanen.....	14
2.3 Sosial kompetanse.....	15
2.3.1 Innledning.....	15
2.3.2 Definisjoner av sosial kompetanse.....	16
2.4 Sosiale ferdigheter.....	19
2.4.1 Definisjon av sosiale ferdigheter.....	19
2.4.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner.....	21
2.4.3 Sosiale ferdighetsdimensjoner i praksis.....	22
2.5 Forskjell mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.....	23
2.6 Kartlegging og metoder.....	24
2.6.1 Kartlegging.....	24
2.6.2 JEG SER.....	25
2.6.3 Praksisfortellinger.....	26
2.7 Kvalitet og kompetanse.....	26
2.7.1 Kompetanseutvikling i barnehagesektoren.....	26
2.7.2 Utviklingssløyfen.....	27
2.7.3 Flytsonemodellen.....	28
2.7.4 Intersubjektivitet og implementering.....	29
2.7.5 Speiling og samspill.....	30
2.8 Tidligere forskning.....	31

2.9	Barnehagens planer	32
2.9.1	Rammeplanen og årsplan	32
3	METODE	34
3.1	Valg av forskningsstrategi	34
3.2	Kvalitativ intervjuundersøkelse	35
3.3	Intervjuprosessen	40
3.3.1	Utvalg	40
3.3.2	Intervjuguide	41
3.3.3	Rammeverk for intervjuet	41
3.3.4	Prøveintervju	42
3.3.5	Tilråding fra NSD	42
3.4	Analyse og tolkning av intervjudata	42
3.5	Vurdering av forskningskvalitet	44
3.5.1	Reliabilitet	44
3.5.2	Validitet	45
3.5.3	Generalisering	45
3.6	Etiske refleksjoner	46
3.6.1	Etiske retningslinjer	46
3.6.1.1	Informert samtykke	47
3.6.1.2	Konfidensialitet	47
3.6.1.3	Konsekvenser	47
4	RESULTAT	49
4.1	Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	50
4.1.1	Begrepsforståelse	50
4.1.2	Kartlegging	51
4.1.3	JEG SER	51
4.2	Personalets kompetanse	53
4.2.1	Personalets bevissthet	53
4.2.2	Barnehagens stabilitet	55
4.3	Implementering av planer	57
4.3.1	Personalets forståelse av planene	57
4.3.2	Tiltak innenfor sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	58
4.3.3	Barna i fokus	58
5	DRØFTING	61

5.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	61
5.1.1 Begrepsforståelse	61
5.1.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner	64
5.1.3 Kartlegging	66
5.1.4 JEG SER	66
5.2 Personalets kompetanse	69
5.2.1 Kvalitet og kompetanse	69
5.2.1.1 Kompetanseutvikling i barnehagesektoren	70
5.2.2 Personalets mål	71
5.2.3 Personalets bevissthet	72
5.3 Implementering av planer	75
5.3.1 Rammeplanen og årsplan	75
5.3.2 Tiltak innenfor sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	76
5.3.3 Barnehagesektorens handlingsmåter	76
6 OPPSUMMERENDE DRØFTING	79
6.1 Oppsummering av funn	79
6.1.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	79
6.1.2 Personalets kompetanse	80
6.1.3 Implementering av planer	80
6.1.4 Svar på problemstilling	81
6.2 Metodiske forbehold	81
6.3 Implikasjoner for praksis	82
6.4 Videre forskning	83
Litteraturliste	84
Vedlegg	90
Vedlegg I	Tilråding fra NSD
Vedlegg II	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
Vedlegg III	Intervjuguide

1 INNLEDNING

1.1 Studiens relevans og tema

Barnehagene en viktig del av barns oppvekstmiljø i dagens samfunn. Stadig flere tilbringer store deler av dagen her. Ved utgangen av 2010 hadde over 277 100 barn plass i barnehage, dette var en økning på nærmere 7000 barn fra 2009 (www.ssb.no). Stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009) viser at barnehagen har en sentral rolle i samfunnet og alle barn skal sikres trygge og gode oppvekst- og opplæringsvilkår. Det legges vekt på at det enkelte barn skal ha mulighet for å realisere sine evner, skape en trygg framtid og videre at samfunnet skal få den kompetansen det er behov for.

Barnehager skal være til barns beste. Barn skal oppleve glede og mestring i barnehagen. De skal få leke, lære og utvikle seg og delta aktivt i et sosialt og kulturelt fellesskap. Gode barnehager formidler verdier og holdninger, gir barn grunnleggende ferdigheter og kunnskaper og trening i å delta aktivt i et fellesskap med andre barn og med voksne utenfor familien. Barnehagen skal være en god støttespiller for foreldrene i omsorgen for barna og bidra med god stimulering til læring (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009, s. 3).

Rammeplanen ble innført av Kunnskapsdepartementet i 2006 og alle barnehager skal implementere den, men hvordan dette gjøres er den enkelte barnehages valg. Regjeringens føringer skal følges og barnehagetilbudet tilpasses det enkelte barn og barnegruppen. Barnehagen skal tilby et stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. Innholdet i barnehagen skal være allsidig og variert, og utformes slik at barna får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Gjennom felles opplevelser og samvær skal innholdet støtte både språklig og sosial kompetanse. Omsorg, oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse skal ses i sammenheng av personalet i barnehagen hevder *Rammeplanen*. Denne studien har fokus på sosial kompetanse som handler om barns ferdigheter i samhandling med andre. Gjennom samarbeid, forhandling, lek og det å se situasjoner fra andre sitt perspektiv utvikler barn sosial kompetanse. Kompetansen utvikles kontinuerlig på ulike arenaer barn blir påvirket av sine omgivelser og er med på å forme sitt eget oppvekstmiljø (Ogden, 2009).

Barnehagen skal ha en pedagogisk ledelse der styrer og de pedagogiske lederne har ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. I tillegg er de ansvarlige for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. *Rammeplanen* inneholder fagområder, retningslinjer og barnehagens mål og innhold og legger føringer for barnehagens arbeid med sosial kompetanse.

Hvordan personalet jobber med sosial kompetanse ut fra utarbeidede planer vil være sentralt i studien. Hvordan den enkelte arbeider jobber og hvordan de ansatte jobber sammen mot forhåpentligvis et felles mål vil være sentralt. Har den enkelte ansatte i barnehagen tilstrekkelig kunnskap innenfor sosial kompetanse, da spesielt innenfor området i *Rammeplanen*? Gjennom studien blir det mulig å se nærmere på deler av det arbeidet som gjøres med planer, dette kan bli både spennende og utfordrende. Det er grunn til å anta at dersom kunnskap og kompetanse er tilfredsstillende hos personale kan det gi et kvalitativt bedre lærings læringsutbytte for barna. Det motsatte kan også være tilfelle dersom kunnskap og kompetanse ikke er tilstrekkelig.

1.2 Studiens formål, avgrensninger og problemstilling

1.2.1 Studiens formål

For at barna skal oppnå målene innenfor sosial kompetanse er det nødvendig at personalet kjenner til barnehagens mål som gjenspeiler *Rammeplanen*. Forutsetningen for kvaliteten og troverdigheten til den enkelte barnehage er avhengig av hvordan personalet jobber mot planer og mål.

Formålet med denne studien er å se nærmere på hvordan personalet jobber i denne aktuelle barnehagen. Personalets kunnskap, ressurser og erfaringer vil ses opp mot teori og *Rammeplanen*. Det kan forekomme liknende prosesser i andre barnehager, selv om innholdet ikke vil være eksakt likt. Andre barnehager kan ha fokus på andre fagområder, samtidig er det grunn til å tro at personal i andre barnehager kan gjenkjenne seg i denne studien siden fagområdene er basert på samme plan, *Rammeplanen*. Det vesentlige er at alle barnehager berøres av *Rammeplanen* og hvordan denne implementeres vil ha stor betydning for det pedagogiske tilbudet barnehagen har.

1.2.2 Studiens avgrensning og problemstilling

For å få mulighet til å gå i dybden ble temaet innenfor sosial kompetanse i *Rammeplanen* er det nødvendig å ta noen valg og dermed også gjøre noen avgrensninger. Avgrensningene er gjort for å presisere klarhet i ulike aspekter som blir vesentlige videre i studien.

Det vil bli utført et temabasert kvalitativt forskningsintervjuintervju (Kvale & Brinkmann, 2009) med *Rammeplanen* som bakgrunn. Intervjuene vil forhåpentligvis vise hvordan personalet anvender *Rammeplanen* og forståelsen innenfor sosial kompetanse. I resultatdelen vil informasjon fra informantene med tilknytning til studiens problemstilling presenteres. Sannsynligvis vil andre aspekter fra intervjuene kunne være interessante, men de vil bli utelatt grunnet de ikke samsvarer med studiens problemstilling. Denne masteroppgaven har en begrenset omfang og tidsramme og problemstillingen er følgende:

Hvordan omsetter barnehagen innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling?

I forskningsintervjuet blir det brukt fem kategorier fra *Rammeplanen* og disse vil videreutvikles i resultat og drøfting til tre tematiske kategorier. De fem kategoriene som blir brukt i forskningsintervjuets intervjuguiden er: *Barnehagens verdigrunnlag, Barn og barndom, Inkluderende fellesskap, Barnehagens innhold* og *Sosial kompetanse*. De fem kategoriene i intervjuguiden er overordnede innen sosial kompetanse og barnehagens innhold. De tre tematiske kategoriene som anvendes i resultat og drøfting er kategorisert for å fremheve samsvar med studiens problemstilling: *Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, Personalets kompetanse* og *Implementering av planer*.

1.3 Begrepsavklaringer

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble innført av Kunnskapsdepartementet i 2006 og som presentert overfor vil henvisning på denne være *Rammeplanen*. Denne vil være en sentral henvisning gjennom hele studien.

Personalet i barnehagen vil bli navngitt som *Styrer, Pedagoger* og *Assistenten*. Dette valget er tatt for å skille faglærte og ufaglærte. *Styrer* er valgt fordi dette er tittelen som anvendes både innad og utad i barnehagen. *Pedagoger* er valgt fremfor førskolelærerne fordi betegnelsen pedagogiske ledere benyttes i dagens barnehager. *Assistenten* er valgt for de ansatte som er

ufaglærte, flere av disse kan ha annen utdanningsbakgrunn, men betegnelsen vil være gjeldene for de ufaglærte uten pedagogiske utdanning.

Avdelingene i barnehagen betegnes som *stor* og *småbarns* avdeling videre i studien. Under resultat eller drøfting er det ikke vist til hvilken avdeling de respektive pedagoger eller assistenter jobber ved uten det er særlig grunn for å fremheve et poeng. Begrunnelsen for dette er å beskytte informantenes anonymitet.

Studien vil videre presentere teori og metode avsnitt og deretter vil resultatene og drøftingen gjennomføres med hjelp av teorien og metoden. Avslutningsvis vil studiens funn presenteres i en oppsummerende drøfting sammen med forslag til videre forskning.

2 TEORI

2.1 Barnehagen i utvikling

Barnehagen har vært i stadig utvikling og har økt jevnlig med barn som får tilbud og antall barnehager siden 1970-årene. Bakgrunnen for dette var kvinners økende deltakelse i arbeidslivet og likestilling i den samfunnspolitiske debatten. Barnehagen fikk etter årtusenskiftet en viktig plass innenfor politiske valg og prioriteringer i forhold til kvalitet og innhold og oppmerksomhet på barns rettigheter, interesser og behov (Moser & Röhle, 2007). Den første barnehageloven kom i 1975 og det tok 20 år før det kom Rammeplan med forskrift til loven i 1995 (Barne- og familiedepartementet, 1995). Barnehageloven (1975) la lagt vekt på at barnehagen både var et pedagogisk tilbud, et sosialpedagogisk virkemiddel og et sosialpolitisk hjelpetiltak. Formålet med loven var å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. I 2006 ble barnehageloven fornyet og i 2010 ble det lagt til et nytt formål i første ledd, § 1. Formålet viser at barnehagen skal videreføre et helhetlig læringssyn der omsorg, lek, læring og danning skal være grunnlaget for barnas utvikling:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling... Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Arbeidsredskapet som ble utarbeidet for å oppfylle barnehageloven er *Rammeplanen*. Dagens *Rammeplanen* er betydelig kortere enn den første versjonen av *Rammeplanen* (Barne- og familiedepartementet, 1995) med en tiltalende layout og en produksjonsmåte, (spiralfjærinnbinding) som indikerer at den i større grad kan være et arbeidsredskap i det daglige fremfor en tekstbok. Forandringen fra *Rammeplan* (Barne- og familiedepartementet, 1995) gjenspeiler departementets intensjoner om å lage en klarere og konkret plan som er mer anvendelig til brukergruppen (Moser & Röhle, 2007). En konkretisering av arbeidet til den

enkelte barnehagen skal utdypes i en årsplan som blir fastsatt av samarbeidsutvalget i barnehagen i samråd med styrer.

2.2 Rammeplanens innhold

Rammeplanen inneholder konkrete føringer på barnehagens innhold både overfor det enkelte barn og fellesskapet. Personalets holdninger, kunnskaper og evnen til å møte, forstå og oppdra barn til å delta aktivt i et demokratisk samfunn er viktig. De ansatte i barnehagen skal styrke barns individuelle muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende. Toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen. Personalet er rollemodeller og har ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterlevs i praksis. Videre påpeker *Rammeplanen* nødvendigheten av det reflekterte personale som deltar i de pedagogiske drøftingene i barnehagen.

Personalet skal møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Synet personalet har på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan de forstår barna hevder *Rammeplanen*. Innhold skal formidles på en forståelig måte som gjør at barn kan delta ut fra egne interesser, kompetanse og utviklingsnivå. Personalet må stadig medvirke til at hvert enkelt barns individualitet og behov for selvtillit kan skje i trygge omgivelser og innenfor fellesskapets normer og regler. *Rammeplanen* viser at personalet skal gi barn troen på seg selv og andre. Barn skal få støtte og veiledning på handlinger og holdninger og få hjelp til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre. Dette handler om sosiale kompetanse som beskrives nærmere i avsnittet nedenfor.

2.2.1 Sosial kompetanse i Rammeplanen

Rammeplanen hevder at tidligere erfaringer med jevnaldrene har en sentral rolle for barns samspillserfaringer, og gjør barnehagen til en viktig arena for barns sosial utvikling. Sosial kompetanse er å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner og utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser. I omsorg, lek og læring vil barns sosiale kompetanse både bli uttrykt og bekreftet ved at barna viser evne til å leve seg inn i andres situasjon og vise medfølelse. Barn blir utfordret gjennom samhandling til å kunne mestre balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov. Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Personalet er rollemodeller skal jobbe kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarn og barnegruppens

sosiale ferdigheter. Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. Alle barn i barnehagen må få likeverdige muligheter til å delta i aktiviteter i fellesskap med andre viser *Rammeplanen*.

Stortingsmelding 41 kapittel 9.3 (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009) som handler om sosial kompetanse seier blant annet at lek og samvær med andre barn kan bidra til en positiv utvikling av sosial kompetanse og har betydning for barns samspillserfaringer. Sosial kompetanse er grunnleggende for å kunne fungere tilfredsstillende i samfunnet, ha positive relasjoner til andre mennesker og følge normer og regler for akseptabel atferd. Sosial kompetente barn kan formidle og hevde sine ønsker og behov og ta hensyn til andre. Barn som utvikler god sosial kompetanse i barnehagen har et godt grunnlag for videre utvikling og læring i skolen.

2.2.2 Endringer i Rammeplanen

Rammeplanen er endret som følge av ny formålsbestemmelse i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det nye formålet stiller krav til barnehagepersonalet som skal praktisere verdiene i daglig samspill med barna og i samarbeid med foreldrene. Deler av formålsbestemmelsen som er viktig for denne studie er presentert under avsnittet 2.1. Det nye formålet trådte i kraft i 2010 og på bakgrunn av dette utarbeidet en ny og endret forskrift om *Rammeplanen* som ble fastsatt i 2011. Følgeendringene i *Rammeplanen* er basert på formålet i barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2010). Et nytt avsnitt er tilført i *Rammeplanen*: *Danning gjennom omsorg, lek og læring* og et utkast er presentert nedenfor.

Barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas. Anerkjennelse av barndommens egenverdi står sentralt i denne tradisjonen. Den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet, ivaretas i formålet blant annet gjennom begrepene omsorg, lek, læring og danning. I barnehagen er gjensidige samhandlingsprosesser med barn og voksne i lek og læring og hensynet til hverandre forutsetninger for barnets danning. Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati. Danning i barnehagen

skal forankres i verdiene i formålet... Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.15).

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen hevder at gjennom formålsparagrafen uttrykkes de politiske overordnede målene som viser verdiene som skal ligge til grunn for alt arbeid i barnehagene. Førskolelærerne sammen med de øvrige ansatte i barnehagen skal realisere disse målene i hverdagen, gjennom valg av virkemidler og metoder i det pedagogiske arbeidet. En formålsparagraf er et overordnet kart og veiviser i barnehageterrenget og Kristin Halvorsen tror at førskolelærerne tar sin del av ansvaret med å utvikle og finne fram til de beste pedagogiske løsningene gjennom dette terrenget (Innlegg: *Hele barn i gode barnehager*, Kunnskapsdepartementet, 2010).

I denne studien er det *Rammeplanen* utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2006 som anvendt, fordi den reviderte utgaven ble publisert i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011) etter denne studien tok til.

2.3 Sosial kompetanse

I forskningslitteraturen er det ingen entydig definisjon av begrepet sosial kompetanse, det har også fått en naturlig plass i dagligtalen, da med mangfoldig og uklart innhold. Definerings av sosial kompetanse er blant annet avhengig av forskernes teoretiske forankring og det vil være ulikheter både i abstraksjonsnivå og vektlegging av begrepet (Ertesvåg, 2002). *Rammeplanens* teoretiske ståsted innenfor sosial kompetanse er ikke presentert i planen og det kunne vært interessant og fått klarhet i det teoretiske grunnlaget *Rammeplanen* bygger på. Kanskje er også denne defineringsen klar.

2.3.1 Innledning

Ten Dam og Volman (2007) viser til at en i forskningslitteraturen ser på sosial kompetanse på to ulike måter. For det første som et utdanningsmål innen utvikling for å håndtere og tilegne seg ferdigheter som kreves for å mestre sosiale situasjoner på en tilfredsstillende måte (*Voksen*). Den andre tilnæringsmåten ser sosial kompetanse for å bli en aktiv borger i samfunnet (*Borger*). De oversatte begrepene brukes videre i teksten. Det første utdanningsmålet er å utvikle seg til en sosial kompetent *Voksen* som er forankret i det utviklingspsykologiske perspektiv. Det innebærer å utvikle seg og tilpasse seg samfunnets forventninger. Det å utvikle seg til et sosialt kompetent *Voksen* innebærer tre sentrale

elementer. Det første er sosial kompetanse som er knyttet til alder, det andre er samspillet mellom individet og andre, mye rettet mot jevnaldrene. Det tredje elementet er elevens evne til å vokse opp og håndtere de sosiale kravene som er tilstede i samfunnet. Denne form for sosial kompetanse læres ved ulike arenaer og faser i livet. Det er en gjensidig påvirkning mellom elevens kompetanse og den sosiale konteksten elevene er i utvikling i. Det andre utdanningsmålet er å utvikle seg til en sosial kompetent *Borger* som er forankret i elevenes sosiologiske utviklingsperspektiv. Aspektene innenfor dette målet er å ha en tilstrekkelig deltakelse som innebærer å kunne være fleksibel i forhold til forskjeller og muligheter. For å ha mulighet til å være fleksibel og gi sitt bidrag må eleven ha kompetanse til å endre perspektiv og være selvregulerende (Ten Dam & Volman, 2007).

Rammeplanen er sannsynligvis også bygget på dette teoretiske grunnlaget da de utviklingspsykologiske teoriene har hatt stor innflytelse på barnehage og skole gjennom flere årtier. (Ten Dam & Volman, 2007). *Rammeplanen* fremhever betydningen av de voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i det demokratiske samfunn. Barnehagen skal legge grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i demokratiet i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Denne studien vil ha sosial kompetanse som utgangspunkt innenfor det utviklingspsykologiske perspektiv med mål om å bli en kompetent *Voksen*. Grunnen til dette valget er fordi barna er på vei mot en gryende ungdom og senere voksentilværelse og barnehagen er sannsynligvis med og bidrar til denne oppdragelsen.

2.3.2 Definisjoner av sosial kompetanse

Schneider (1993) definerer sosial kompetanse som evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer de interpersonlige relasjonene uten å skade noen. Sosial kompetanse må kunne omsettes til handling samtidig som det er noe mer enn bare atferd. Gjennom å presisere at atferden ikke skader noen utelukkes atferd som fremmer relasjoner på andres bekostning, for eksempel gjennom plaging, mobbing og ekskludering på grunn av nasjonal eller etnisk bakgrunn (Ogden, 2009).

Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse følgende:

...a set of skills, attitudes, motives and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which

they are a part while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development (Garbarino, 1985, s. 80).

God sosial kompetanse i en gitt situasjon behøver ikke være det i en annen, kravet til sosial kompetanse endrer seg innad i miljøet avhengig av personene som er tilstede (Ertesvåg, 2003). Garbarino (1985) konkluderer med at individer forsøker å dekke universelle behov, men de gjør dette på kulturelt og forskjellige samfunnstilpassede måter. Putallaz og Gottman (1982 i Ogden, 1995) beskriver sosial kompetente barn som overveiende positive og de er i stand til å løse konflikter og avklare uenighet. De er oppmerksomme på gruppenormer og sosiale regler, i stand til tydelig kommunikasjon, knytte sosial kontakt med andre og de har en positiv selvoppfatning.

Gresham (1986) representerer et syn på sosial kompetanse som er nært knyttet til sosiale ferdigheter. Disse to er ikke identiske, men har nære bånd. Dette perspektivet har vært gjennom en utvikling. I den opprinnelige modellen til Gresham (1986) som ble presentert på 80-tallet så en på sosial kompetanse sammensatt av to komponenter: *Tilpasset atferd og sosiale ferdigheter*. Tilpasset atferd handler om å respondere på andres initiativ og handlinger, mens sosiale ferdigheter innebærer og aktivt dekke sine sosiale behov og mål. I 1986 supplerer Gresham modellen fra 80-tallet med et tredje element, *Jevnaldring aksept*. Dette kan ses på som en del av sosial kompetanse, men også som et resultat av å vise sosial kompetent atferd. Jevnaldring aksept er noe annet enn tilpasset atferd og sosiale ferdigheter, samtidig er det også et resultat av at individet kan utføre tilpasset atferd og sosiale ferdigheter på en tenkelig måte (Ertesvåg, 2003).

Weissberg og Greenberg (1998) definerer sosial kompetanse som barns kapasitet til å integrere tenkning, emosjoner og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt. Denne definisjonen framhever at barn må kunne regulere både tenkning, emosjoner og atferd for å kunne nå sine sosiale mål. Barna må kunne forstå og analysere sosiale situasjoner, løse problemer og forutse hvilke positive og negative konsekvenser valgene de gjør kan få. Videre handler det om å kunne regulere emosjoner og mestre ferdigheter som gjør det mulig å nå sosiale mål som å få innpass i jevnaldningsgruppen og skaffe seg venner. Sosial kompetanse kommer til uttrykk som vennskap og sosial aksept blant jevnaldrende og som positive relasjoner til voksne. Det sentrale i definisjonen er at barn skal være i stand til å integrere de ulike komponentene for å kunne lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt (Ogden, 2009).

Bierman og Greenberg (1996 i Ogden, 2009) definerer sosial kompetanse som en kapasitet til å integrere tenking, emosjoner og atferd i forsøk på å lykkes med bestemte sosiale oppgaver og oppnå positive utviklingsresultater. Sosial kompetanse omfatter prososial atferd og selvregulering og atferd som har til hensikt å ivareta egne interesser og rettigheter, som i selvhevdelse. Sosial kompetanse knyttes til normer og forventninger om sosialt verdsatt arbeid i forskjellig miljøer. Det betyr at individet alltid er kompetent i forhold til noen eller noe. Kriteriene for sosialt kompetent atferd kan imidlertid variere med individets alder, oppholdssted og hvem det samhandler med. Med økende kompetanse blir barn bedre rustet til å forstå, tilpasse seg og til mer effektivt å påvirke sine sosiale omgivelser. Gjennom hele livsløpet behøver de imidlertid nye og bedre organiserte ferdigheter for å mestre å tilpasse seg nye livssituasjoner (Ogden, 2009)

Ogden (2009) oppsummerer og definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablerer nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s.207).

Definisjonen legger vekt på at sosial kompetanse er funksjonell i barns forsøk på å tilpasse seg ulike situasjoner og for å mestre å påvirke andre for å dekke egne sosiale behov. Sosial kompetanse er viktig for å etablere kontakt med andre, utvikle vennskap og skape sosiale nettverk. Den påvirker hvordan barn og unge har det, følelsen av å være kompetent eller følelsen av å være akseptert og respektert. Barn og unge som er sosialt dyktige kan *lese* andre mennesker og fortolke sosiale signaler fra omgivelsene. I tillegg kan de løse problemer og ta beslutninger om å regulere egen atferd gjennom tilpasning eller initiativ for å ivareta egne interesser eller behov (Ogden, 2009)

Lamer (1997) ser på sosial kompetanse i et spesialpedagogisk og forebyggende perspektiv i barnehagen. Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre individer. Dette er viktig for barns utvikling i forhold til det å bli verdsatt av venner, og bli integrert i barnehage og skole. Dersom barn mislykkes i møtet med sosiale krav, kan dette føre til tap av status, avvisning fra andre barn og irettesetting av de voksne. Dette kan kanskje være grunnlag for mobbing, og resultere i dårlige sosiale samhandlingssituasjoner med andre barn og voksne.

Det behøves stor bredde og variasjon av ferdigheter og vurderingsevner for å klare å mestre det sosiale samspillet.

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner og for å mestre sosiale ferdigheter kreves erfaring med og deltakelse i fellesskapet. Glede, humor og estetiske opplevelser må være kjennetegn ved barns tilværelse i barnehagen og gjennom omsorg, lek og læring vil barns sosiale kompetanse både bli uttrykt og bekreftet. Opplevelser av egenverd og mestring, lek med jevnaldrende og tilhørighet i et positivt fellesskap skal prege barnehagens innhold viser *Rammeplanen*.

In summary, social competence does not develop as an isolated skill; rather it is closely tied to cognitive emotional and humor development. The ability to understand what others are thinking (Theory of Mind), to be in touch with what they are feeling (empathy), and to evaluate what types of discourse is appropriate in various social contexts (metacommunications) are all aspects of social competence that develop through the early childhood years. Children's humor can be both a means for assessing social competence and a vehicle through which such competence can be a social coping mechanism that is useful throughout life (Saracho & Spodek, 2007, s. 35).

2.4 Sosiale ferdigheter

Schneider (1993) beskriver sosiale ferdigheter som en delkompetanse innen sosial kompetanse. Kompetansen består av kunnskaper om hva en skal gjøre i en sosial situasjon og når den bestemte atferden skal utføres, samt å velge mellom ferdighetene. *Rammeplanen* viser til barnas forståelse for sosiale forhold og prosesser, samt mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet. For å finne ut hvordan personalet jobber vil det være naturlig å se hvordan de operasjonaliserer *Rammeplanen* i barnehagen.

2.4.1 Definisjoner av sosiale ferdigheter

Gresham og Elliott (1990) definerer sosial kompetanse og sosiale ferdigheter slik:

Et evaluerende begrep basert på vurderinger av at personen har utført noe på en adekvat måte og sosiale ferdigheter som: spesifikk atferd som et individ viser for å utføre en oppgave kompetent (Gresham, 1986, s. 145-146 i Ogden, 2009, s. 210).

Stensaasen og Sletta (1996) hevder at inngangsbilletten til å komme inn i en gruppe er noen bestemte sosiale ferdigheter. Det å vinne innpass og bli akseptert i en gruppe åpner muligheten for videreutvikling av de sosiale ferdighetene og oppbygging av sosial kompetanse for barn. Barn som lykkes sosialt og blir inkludert av jevnaldringer har god kunnskap om sosialt samspill og god fremtredelse i sosial atferd. Sosial ferdigheter er evnen til å anvende kunnskap, bevisst eller intuitivt i sosiale samspillssituasjoner (Stensaasen & Sletta, 1996).

Merrell og Gimpels (1998) definerer sosiale ferdigheter slik:

Social skills are learned, composed of specific behaviors, include initiations and responses, maximize social reinforcement, are interactive and situation-specific, and can be specified as targets for intervention (Merrell & Gimpel, 1998 i Matson, 2009).

Ogden (2009) hevder sosiale ferdigheter læres og uttrykkes frivillig, dette betyr at selv om de fleste barna er disponerte for å utvikle seg sosialt må sosial atferd læres og de må være motiverte for å ta disse i bruk. Ferdighetene kommuniseres verbalt eller non-verbalt, gjennom språket eller atferden. De ulike situasjonene barn befinner seg i vil prege hvilke ferdigheter de anvender, de oppfører seg vanligvis forskjellig ved ulike arenaer.

Det finnes to hovedtilnærminger i læring av sosiale ferdigheter: den sosiale ferdighetstilnærmingen og den sosiale problemløsningstilnærmingen. *Sosial ferdighetslæring* handler om å lære barn og unge praktiske ferdigheter slik de blir dyktige til å samhandle med andre (Elliott & Gresham, 2008; 1991). Sosial læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering, og understreker at det som er innlært, først anvendes når individet finner det lønnsomt eller er motivert for å ta det lærte i bruk. Barns praktisering av sosiale ferdigheter vil påvirkes av kjennetegn ved miljøet, og siden sosiale ferdigheter er interaktive, forutsetter de effektive og egnede reaksjoner fra begge samhandlingspartnere. Det handler om å ta initiativ og om å reagere på andre menneskers atferd. *Sosial-kognitiv tilnærming* legger vekt på å generere alternative løsninger på sosiale problemer, på mål-middel-tenkning og forståelsen av konsekvenser (Spivack & Shure, 1974; Elias & Clabby, 1992). Sosial problemløsning har til formål og reduserer impulsivitet og hemninger gjennom å tenke *riktig* (Spivack & Shure, 1974; 1989). Tilnærmingen forutsetter at atferd kan reguleres ved å utvikle tankeferdigheter heller enn å påvirke atferden direkte (Shure, 1997). Selv om tilnærmingene legger vekt på ulike prosedyrer og forhold er de ikke gjensidig utelukkende. Vanligvis legges

det mest vekt på de praktiske ferdighetene i jobbing med barn, mens kognitive ferdigheter er mer beregnet på ungdommer (Ogden, 2009).

2.4.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner

Gresham og Elliott (1990) deler sosiale ferdighetsdimensjoner inn i fem responsklasser: *Samarbeid*, *Selvkontroll*, *Selvhevdelse*, *Empati* og *Ansvarlighet*. Inndelingen av de fem ferdighetsområdene er foretatt på tematisk grunnlag som har vist seg å være sentrale for å mestre sosiale utviklingsoppgaver. Ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse og dekke de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge benytter seg av i samhandling med andre individer hevder Ogden (2009). Det teoretiske grunnlaget for ferdighetene er påvirket av sosial læringsteori og anvendt atferdsanalyse som bygger på operante læringsmetoder (Bandura 1977, Skinner 1953,1966: Gresham & Elliott, 1990).

Samarbeid

Denne dimensjonen handler om å kunne bruke tiden fornuftig mens man venter på tur, dele og hjelpe andre, følge regler og beskjeder og forandre aktiviteter uten å protestere. Det handler om å samarbeide med jevnaldrende og med voksne (Jahnsen, 2000). Samarbeid handler om å dele og hjelpe andre samt å følge regler og beskjeder (Gresham & Elliott, 1990).

Selvhevdelse

Selvhevdelse er å kunne be om hjelp og informasjon, å presentere seg og å reagere på andres handlinger. Evne til hensiktsmessig selvhevdelse er ofte avgjørende for å kunne delta aktivt i sosiale miljøer og fellesskap. Selvhevdelse dreier seg om å uttrykke uavhengighet og autonomi, samt å ta sosial kontakt og initiativ. Det henspiller på den delen av vår personlighet som gjør det mulig for oss å komme i kontakt med andre mennesker ved å uttrykke meninger og standpunkter (Nordahl, 2002).

Selvkontroll

Selvkontroll dreier seg om å kunne holde litt tilbake av seg selv i samspill med andre og iblant utsette egne behov. Det handler om å styre aggresjon og sinne og finne måter å reagere på som ikke er til skade verken for en selv eller andre (Gresham & Elliot 1990). Ogden (2009) hevder at selvkontroll handler om å beherske sterke emosjoner som aggresjon og angst.

Empati

Empati handler om å vise omtanke og ha respekt for andres synspunkter og emosjoner (Gresham & Elliott, 1990). Empati omfatter ferdigheter i aktiv lytting og positiv tilbakemelding. Mye taler for at empati utgjør kjernen i et godt forpliktet vennskap med gjensidig forståelse og innlevelse (Ogden, 2009).

Ansvarlighet

Ansvarlighet handler om å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid og å kunne utføre oppgaver. En forutsetning for ansvarlighet er tillit og det dreier seg om å kunne kommunisere med voksne (Gresham & Elliot, 1990).

2.4.3 Sosiale ferdighetsdimensjoner i praksis

Videre i studien vil de sosiale ferdighetsdimensjonene være sentrale sett i sammenheng med sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og *Rammeplanen*. Man kan finne innspill av dimensjonene i kartleggingsmateriellet, ALLE MED (Løge et al., 2006). Dette er et observasjonsskjema for kartlegging av sosial atferd hos barn mellom et og seks år. Dimensjonene er gjenspeilet flere steder i skjemaet og kartleggingen er alderadekvat for barn i barnehagen. ALLE MED vil ikke anvendes videre i studien men det vil vises til eksempler der dimensjonene viser i observasjonsskjemaet. ALLE MED er utviklet gjennom et samarbeid mellom Egersund kommune og Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Nedenfor vil det presenteres eksempler som kan ses opp mot ferdighetsdimensjonene (Gresham & Elliott, 1990) i ALLE MED. Områdene det vises til er: *Sosio/emosjonell, Trivsel og Hverdagsaktiviteter*. Eksemplene er ikke aldersinndelt og sitatene er direkte fra ALLE MED.

FERDIGHETSDIMENSJON	DIMENSJON I ALLE MED
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none">• Samarbeider med andre barn• Er samarbeidsvillig i hverdagsaktiviteter
Selvkontroll	<ul style="list-style-type: none">• Har en viss selvkontroll, viser emosjoner uten det går utover andre• Viser akseptable følelsesuttrykk i forhold
Selvhevdelse	<ul style="list-style-type: none">• Tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt• Tar initiativ til aktivitet og samspill, er en positiv faktor i gruppen
Empati	<ul style="list-style-type: none">• Viser empati, f.eks. trøster noen som gråter• Har knyttet vennskapsbånd
Ansvarlighet	<ul style="list-style-type: none">• Innretter seg etter barnehagens ordensrutiner• Er selvstendig i av- og påkledning

Pedagogisk senter i Lindesnesregionen ved Anette Stray har utviklet et forslag til en sosial kompetanseplan, JEG KAN. Det ble opprettet personlig kontakt med Anette Stray for å få bedre forståelse for metoden. Den er utviklet for skole og benytter seg av 12 Trappemål. Trappemålene bygger på hverandre og flere av trappene kan sannsynligvis også oppnås av barn i barnehagen. Planen er forankret i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), og de sosiale ferdighetsdimensjonene (Gresham & Elliott, 1990). Nedenfor presenteres første trappemål i JEG KAN (Pedagogisk senter i Lindesnesregionen).

FERDIGHETSDIMENSJON	1. TRAPPEMÅL	KRITERIER
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> Jeg leker med andre barn på skolen 	Jeg sier ja når noen vil leke med meg.
Selvkontroll	<ul style="list-style-type: none"> Jeg er stille når noen snakker. 	Jeg sitter stille når noen forteller noe.
Selvhevdelse	<ul style="list-style-type: none"> Jeg sitter stille når noen forteller noe. 	Jeg kan be om hjelp
Empati	<ul style="list-style-type: none"> Jeg kan si unnskyld til noen jeg er blitt uvenner med. 	Jeg ser den jeg har vært uvenner med inn i øynene og sier unnskyld.
Ansvarlighet	<ul style="list-style-type: none"> Jeg holder orden på plassen min i garderobe 	Jeg henger opp tøy mitt på knaggen, og setter skoene pent på plass.

Dimensjonene samsvarer også med det *Rammeplanen* viser om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Det handler om å kunne samhandle med andre barn i ulike situasjoner og evnen til å sette seg inn i andres perspektiv.

2.5 Forholdet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Siden defineringen av sosial kompetanse er mangfoldig og uklar vil en konsekvens av det være at sammenhengen mellom begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter også være uklart. Dels fordi begrepene er benyttet om hverandre og dels fordi sosiale ferdigheter blir sett som operasjonalisering av sosial kompetanse (Ertesvåg, 2002). Det handler om å identifisere atferden eller ferdighetene som bidrar til at individer lykkes og hva de gjør for å oppnå sosiale mål (Ogden, 2009).

I denne studien vil sosial kompetanse primært være det overordnede målet personalet i barnehagen jobber med, men det vil vises til sosiale ferdigheter når det spesifikt handler om det. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er viktig for barns utvikling av relasjoner både med jevnvaldrende og voksne (Gresham et al., 2006). Dersom man mislykkes i utvikling av

sosial kompetanse vil en rekke negative konsekvenser kunne være resultatet. Dette kan være problemer i relasjoner til andre barn, faglige vansker, ensomhet, drop-out og på lengre sikt kan det medføre utvikling av psykiske vansker (Henricsson & Rydell 2006). Gresham et al (2006) ser begrepet sosial kompetanse som et overordnet fenomen der man, på bakgrunn av gitte kriterium, kan vurdere om en person har handlet sosialt kompetent. De skiller sosiale ferdigheter fra sosial kompetanse ved å karakterisere det som en atferd et individ utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en sosial sammenheng. Sosiale ferdigheter handler om å dekke sine sosiale behov og oppnå sine mål (Gresham et al., 2006).

2.6 Kartlegging og metoder

I dette avnittet vil de ulike metodene barnehagen anvender innenfor sosial kompetanse og sosiale ferdigheter for å kartlegge, observere, veilede og reflektere over arbeidet med barna. *Rammeplanen* viser til barnehagen som pedagogisk virksomhet skal planlegge, dokumentere og vurdere det pedagogiske arbeidet.

2.6.1 Kartlegging

Barnehagen benytter et kartleggingsmaterieell som er utviklet i kommunen der barnehagen er lokalisert av en gruppe pedagoger i samarbeid med Inger Kristine Løge, (Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger) som var veileder og rådgiver. Det hevdes i observasjonsskjemaet at de har hatt en teoretisk forankring gjennom hele utviklingsprosessen, men det nevnes ikke hva forankringen innebærer. Når materiellet var ferdigstilt i 2006 ble det lagt inn i et dataprogram og analysert, drøftingen av dette resultatet førte til at noen av spørsmålene ble fjernet fra observasjonsskjemaet. Observasjonsskjemaet skal være et redskap for å kunne sette mål for barna og gjøre personalet mer målbevisste på det enkelte barns sosiale mestring og av sosiale ferdigheter. Både assistenter og pedagoger bruker observasjonsskjemaet som går fra alderen to til seks år, men pedagogene er ansvarlige for resultat og utfylling. Skjemaet fargelegges med ulike koder for å bekrefte at barnet mestrer de ulike spørsmålene. Skjemaet brukes minimum en gang i året.

Presentasjon av kartleggingsmateriellet

Kartleggingsmateriellet er delt inn i fem kategorier med spørsmål til hver kategori. Under hver kategori blir et spørsmål fra den respektive kategori presentert, de er hentet direkte fra kartleggingsskjemaet og skrives i kursiv.

MESTRINGSKATEGORI	ANTALL SPØRSMÅL
Måltid <i>Barnet tar initiativ til å smøre maten sin selv</i>	9
Styrt aktivitet <i>Barnet kan innrette seg etter regler/forventninger</i>	10
Fri aktivitet (ute/inne) <i>Barn er fleksible i valg av lekekamerater</i>	21
Av- påkledning <i>Barnet viser vilje til å prøve å kle av/på seg selv</i>	7
Bringe- og hentesituasjon <i>Barnet viser glede for å komme i barnehagen</i>	6

2.6.2 JEG SER

JEG SER handler om å anerkjenne barns emosjoner, uten å avskrive seg som voksen. Som voksen skal du tillate emosjoner barna har, men ikke alle handlinger. For å forklare dette er det utarbeidet et eksempel:

Et barn går alene mellom andre barn som bygger med klosser. De som bygger blir stadig ivrigere og tårnet vokser mer og mer. Barnet som står utenfor studerer tårnet og går nærmere for å se på byggverket. Uten forvarsel slår barnet til tårnet som faller i grus til stor frustrasjon for de andre barna. En voksen kan da møte barnet på denne måten ved bruk av JEG SER: *Jeg ser du ødela tårnet, det kan du ikke gjøre fordi du ødelegger for de andre barn.* Videre kan den voksne prøve å hjelpe barnet inn i leken eller be om unnskyldning og hjelpe til å rydde opp i det barnet gjorde.

Det er Liv Berit Heimstad Tønnessen (www.livberit.no) som har lært barnehagen metoden JEG SER. Det er noe vanskelig i å få klarhet i det teoretiske og empiriske grunnlaget for metoden. Det ble opprettet en personlig kommunikasjon med Liv Berit Heimstad Tønnessen og hun viste til Juul (1996) og Ôhmans (1997) bøker *Ditt kompetente barn* og *Empati gjennom lek og språk* som teoretisk grunnlag for JEG SER fordi de tar opp betydningen av et Jeg-budskapet. Videre formidlet Liv Berit Heimstad Tønnessen at personalet i barnehagen skal se etter hva de ser, og finne ut hva de vil, dette vil styrke deres observasjonsevne, og bevisstgjør dem på den voksnes ansvar for situasjonen. Dette vil bringe trygghet inn i situasjonen, fordi barnet også gis den samme rett, uten at de utsettes for å overta ansvaret for en situasjon eller relasjon (Juul, 1996). I tillegg forteller hun at hun har blitt storøyd når hun ser, i egen praksis, hvordan denne måten å snakke på fjerner spenning og uro fra en situasjon (Basert på henvendelse til Liv Berit Heimstad Tønnessen). Det er likevel uklart, etter

personlig kontakt hvilket teoretisk grunnlag som ligger til grunn for tilnærmingen blant annet fordi verken Juul eller Ôhman i særlig grad avklarer sitt teoretiske ståsted.

JEG SER er en del av denne studien på grunn av at Liv Berit Heimstad Tønnessen har vært innleid i barnehagen som inspirator, observatør og foredragsholder.

2.6.3 Praksisfortellinger

Kriteriene for en praksisfortelling er at den er en personlig opplevelse fra barnehagen. Fortellingen inneholder et dagligdags språk og er konkret i forhold til det som har funnet sted, ikke begrepsbasert. Praksisfortellingen er sosial og framkommer som et språklig møte mellom forteller og lytter og fortellingene er verdibaserte. Innholdet i en praksisfortelling har et poeng som peker utover selve historien og egner seg i barnehagens vurderingsarbeid (Birkeland, 1995, 1998).

2.7 Kvalitet og kompetanse

I dette avsnittet presenteres ulike verktøy personalet kan benytte for å implementere og operasjonalisere *Rammeplanen* med sosial kompetanse i fokus. Dette er også i tråd med studiens problemstilling.

2.7.1 Kompetanseutvikling i barnehagesektoren

Kunnskapsdepartementet publiserte *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* i 2007. Strategien skal bidra til et kompetanseløft og for at det skal lykkes må alle myndighetsnivå, barnehager, organisasjoner, fag- og forskningsmiljø bidra i arbeidet.

Personalet skal ha evne til å vise omsorg, være nærværende og engasjert i samværet med barna. Kvaliteten i barnehagen avhenger av at personalet i barnehagen er sammensatt og innehar bred kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.7).

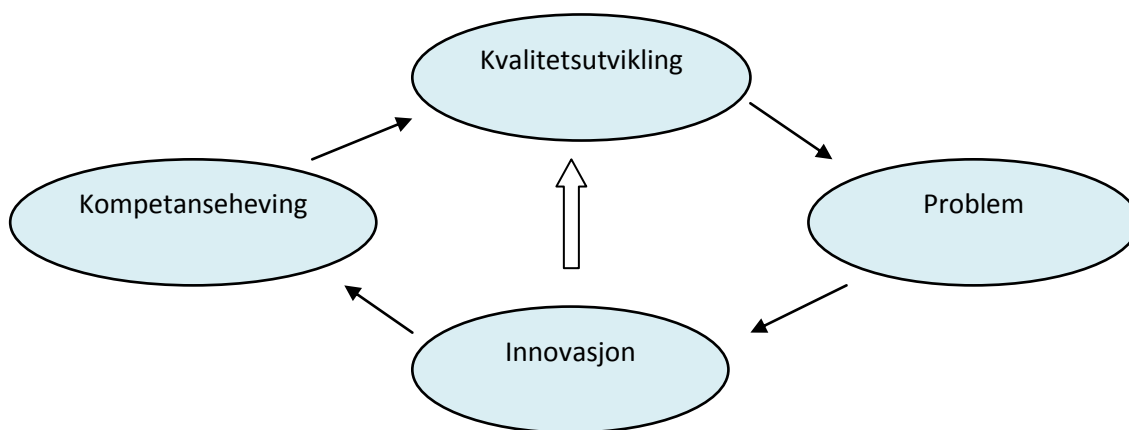
Strategien for kompetanseutvikling er basert på *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små* (2005) som handler om kvalitet i barnehagesektoren og en kartlegging av tilbud og etterspørsel for etter- videreutdanning. Kartleggingen konkluderer med at hver barnehage bør finne fram til den enkelte og institusjonens kompetansebehov. Den konkluderer også med at det er påfallende mangel på systematisk kunnskap om kompetansesituasjonen i barnehagesektoren og det er behov for mer forskning kompetanse og kompetanseutvikling i

barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 2005). Fire fagområder er prioritert i strategien: språkmiljø og språkstimulering, barns medvirkning og samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Strategiene som er sentrale i kompetanseutviklingen er å styrke ansattes kompetanse innenfor fagområdene og mandatet som loven og *Rammeplanen* gir. Videre presiseres viktigheten av å styrke barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet sin rolle i kompetanseutvikling, og at det utvikles praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljø.

NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) hevder at det må legges strengere føringer for å operasjonalisere *Rammeplanen* og at det i sterkere grad må sikres at alle barnehager følger opp arbeidet med å utforme årsplan. Den foreslår at *Rammeplanen* blir tydeligere på kravet om progresjon i barns læring og utvikling og at det stilles krav om likt fokus på formelle og uformelle læringssituasjoner i barnehagen. Betydningen av et kompetent personale er avgjørende for å sikre at alle førskolebarn får et systematisk pedagogisk tilbud i barnehagen. NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) foreslår at minst 50 % av de ansatte i barnehagen skal ha førskolelærerutdanning eller tilsvarende og at det innføres et minimumskrav til formelle kvalifikasjoner hos assistenter. Personal som er dyktige til å utvikle og opprettholde rutiner og god struktur bidrar til at barna opplever omgivelsene som forutsigbare og dermed blir trygge. Personalet i barnehagen må være faglig sultne. De som søker minste motstandsvei som foretrekker lettfordøyelig faglitteratur som ikke gir mer innsikt enn det mannen i gata har blir ikke en fagperson i andres øyner. Fagfolk må jevnlig oppdatere seg for å holde en praksis som er i tråd med den rådende kunnskapen (Kvello, 2010).

2.7.2 Utviklingsløyfen

Utviklingsløyfen er en modell for kompetanseheving og kvalitetsutvikling. Her kan man legge utgangspunktet i praktisk kunnskapsutvikling og problemløsning i det daglige arbeidet. For å lykkes best mulig med å implementere planer for endring forutsettes det at innovatørene (ledelsen) fokuserer på eierforholdet blant aktørene (de øvrige ansatte). Et eierforhold til en implementering utvikles best gjennom deltakelse i planleggings- og beslutningsfasen (Skogen, 2004).



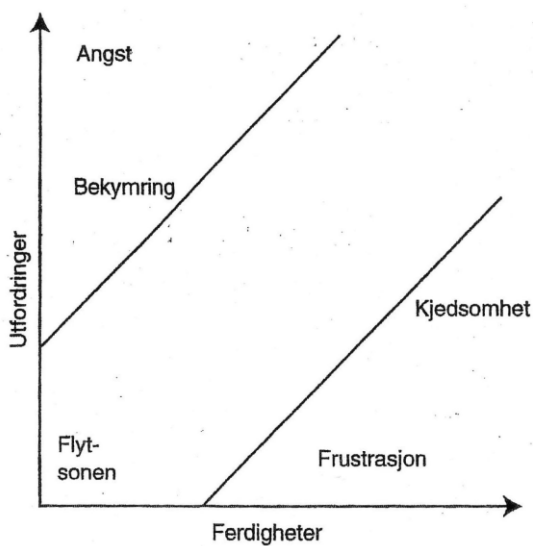
Utviklingsløyfen, Skogen (2004).

Utviklingsløyfen illustrerer at utgangspunktet for endring og læring er de praktiske utfordringene i organisasjonen (Problem). På grunnlag av et reelt problem tar en sikte på å forberede sin praksis (Innovasjon). Innovasjonens hensikt er å forberede kvaliteten på arbeidet (Kvalitetsutvikling). Denne kvalitetshevingen må vurderes opp mot det praktiske problemet som var utgangspunktet. Fagfolkene som deltar i innovasjonsprosessen må trenes til å lære av sine erfaringer, slik de kan forberede sine kvalifikasjoner og dermed stadig gjøre arbeidet bedre (Kompetanseheving). Denne måten å lære på kalles ofte problembasert læring (PBL) (Skogen, 2004). Utviklingsløyfen kan ses opp mot implementering av området sosial kompetanse i *Rammeplanen* som er studiens problemstilling.

2.7.3 Flytsonemodellen

Rammeplanen viser at barnehagen skal som pedagogisk samfunnsinstitusjon være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. Psykologen Csikszentmihalyi (1975) har utviklet *Flytsonemodellen* og de sentrale begrepene ved modellen er utfordringer og ferdigheter. Gotvassli (2006) viser til flytsonemodellen av Csikszentmihalyi (1975) i *Barnehager, organisasjon og ledelse*:

Han hevder at mennesker fungerer best når det er balanse mellom de ferdigheter vi innehar og de utfordringer vi blir stilt overfor. Når denne balansen er til stede, befinner vi oss i flytsonen. Blir utfordringene for store, fører det til bekymring og angst. Er ferdighetene for store i forhold til utfordringene, vil vi oppleve kjedsomhet og frustrasjon (Gotvassli 2006, s. 86).



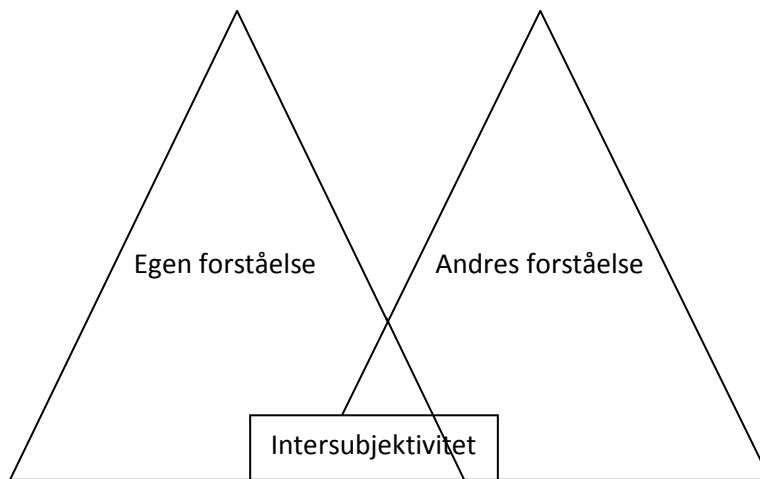
Flytsonemodell, Csikszentmihalyi (1975).

Flytsonemodellen kan ses mot personalets utfordringer og ferdigheter i jobben med sosial kompetanse. Å finne en balanse mellom bekymring og frustrasjon vil føre til en flytsone i implementering av sosial kompetanse gjennom *Rammeplanen*.

2.7.4 Intersubjektivitet og implementering

Røkenes og Hansen (2006) betegner menneskers delte opplevelser som intersubjektivitet. Det er opplevelser som blir uttalt og gjort felles innenfor rammen av en relasjon. Denne felles forståelsen er ofte bare en del av en persons opplevelsesfelt og erfaringsbakgrunn og vil variere etter personlighet, erfaring og historie. Den enkelte persons kompetanse kan bestå av formell og uformell kompetanse, og intersubjektivitet tar utgangspunkt i dialog mellom mennesker, der dialogens mål er intersubjektivt fellesskap. En viktig faktor til å skape en felles forståelse for andres forståelse fra sitt eget ståsted, er empati. Man må ha en åpen og kritisk holdning til hvordan vi selv fortolker og gir mening til andres opplevelser.

Når personalet deler sine personlige tanker og holdninger med de andre i personalgruppa vil den felles forståelsen øke (Røkenes & Hansen, 2006). Felles teoretisk utgangspunkt og felles mål for å implementere sosial kompetanse fra *Rammeplanen* vil være et naturlig mål for å oppnå tilfredsstillende kvalitet. I prosessen som kan være implementering av sosial kompetanse vil dialog være en viktig del av jobben slik at personalet kan sikre seg at de ulike perspektiv fremdeles er forankret i intersubjektivitet. I denne studien kan denne modellen bli aktuell i drøftingen fordi informantene består av styrer, pedagoger og assistenter som innehar ulik kompetanse.



Intersubjektivitet modellen, Røkenes og Hansen (2006).

Fullan (2007) hevder at dersom man ønsker å oppnå endring gjennom en implementering, innebærer det at programmet som skal implementeres må gi mening for de som skal ta det i bruk, i dette tilfelle hele personalgruppen. Mening i denne sammenheng er en kognitiv, en følelsesmessig og en emosjonell dimensjon og de må knyttes sammen. Det kan være vanskelig å skille mellom det individuelle og det sosiale innen implementering da det må være et samspill mellom mennesker hver for seg og gruppen i kontekst i organisasjonen. En kunnskapsbasert endring er teknisk enkelt, men sosialt komplekst. Videre hevder Fullan (2007) at ska en skal lykkes med å implementere kunnskapsbaserte programmer i skolen, behøves det implementeringsplaner som revideres i takt med den pågående prosessen. Implementeringsplaner må være dynamiske for å kunne fange opp endringer som skjer kontinuerlig som følge av prosessen. Å se resultater av eget arbeid og innsats, er en viktig motivasjon for lærerne når de jobber med nye programmer og evaluering og vedlikehold av implementeringen er nødvendig. Skoleeier har et særlig ansvar for å legge til rette for at evalueringsresultatene brukes til å videreutvikle programmet lokalt, samt at det avsettes ressurser til kompetanseutvikling av personalet (Fullan 2007). I denne studien vil endring gjennom en implementering være knyttet til området sosial kompetanse i *Rammeplanen*.

2.7.5 Speiling og samspill

Winnicott (1985) hevder at de tidlige samspillene mellom barn og omsorgspersoner er utgangspunktet for barns personlighetsutvikling. Dersom et barn skal kunne se seg selv må barnet ha fått internalisert opplevelsen av å bli sett og fått respons på seg selv av sine nære eller signifikante andre. Speiling er et av Winnicotts (1990) hovedbegrep. Når barnet ser inn i sine omsorgspersoners øyne, fungerer dette som et speil for barnet fordi barnet ser seg ved det

som skjer i deres ansikt gjennom smil og glans i øynene. De voksne reflekterer tilbake til barnet det de ser i barnet og dermed gir de tilbake til dets eget selv. Barnet kan bare erkjenne hva det selv føler ved denne tilbakerefleksjonen, når barnet blir anerkjent med kjærlighet, ømhet og stolthet vil barnet kunne anerkjenne seg selv (Winnicott, 1985,1990 i Abrahamsen & Mørkeseth, 2001). Dersom andres vurdering skal gjøre noe utslag for selvbildet, må det komme fra en signifikant annen, i denne studien vil personalet i barnehagen sammen med foreldre, søsken og øvrig familie kunne være slike signifikante andre for barna (Mead, 2005).

2.8 Tidligere forskning

Det er ikke funnet forskning som har samme utgangspunkt som denne studien, med *Rammeplanen* og området sosial kompetanse sett sammen. Derimot er det gjort ulik forskning på *Rammeplanen*, tilegning av sosial kompetanse og anvendelse av språket.

Alle teller mer (Østrem et al., 2009) er en evaluering av hvordan *Rammeplanen* blir innført, brukt og erfart. Evalueringen er et oppdrag for Kunnskapsdepartementet og den gir et bredt og sammensatt bilde av barnehagen i Norge. Evalueringen viser det jobbes med implementering av *Rammeplanen* gjennom flere tiltak, men det har i begrenset grad vært satset på langsiktige tiltak og systematisk kompetanseheving. Arbeidet med implementeringen er i gang, men samtidig kommer det fram at barnehagesektoren står overfor store utfordringer med å realisere *Rammeplanens* intensjoner.

Forskning viser at vennskap i barndommen er viktig for å opparbeide et godt selvbilde og for å tilegne seg sosial kompetanse. Greve (2007) påpeker i sin doktergradsavhandling at de yngste barnas vennsksrelasjoner omfatter både glede over å være sammen, felles humor, glede over felleskapsfølelse og opplevelse av å skape mening sammen. I tillegg kan de oppleve konflikter, utestenging, fortvilelse over og ikke få være med, savn og sorg. Forskeren viser videre at trygghet og tillit er viktig for at barna skal kunne utvikle gode relasjoner til andre individer og studien viste at barn i lek ofte oppsøkte den voksne for bekreftelse på deres tilstedeværelse. Samtidig som voksnes nærvær er viktig i barnehagen, er det av stor betydning at voksne lar barna få lære å omgås andre. Observasjoner viste en tendens til at voksne grep inn i situasjoner hvor barn burde fått prøve å løse situasjonen selv. Barn må få frihet og hjelp til å utvikle gode vennskap i barnehagen. (Stortingsmelding 41, Kunnskapsdepartementet, 2008/2009).

Meirink et al (2007) viser i sin studie at lærere som samarbeider endrer seg mer i hvordan de snakker om noe (for eksempel sosial kompetanse) enn hvordan de jobber med det.

2.9 Barnehagens planer

Barnehagen skal bruke *Rammeplanen* som sin overordnede plan for sine pedagogiske mål. I tillegg skal barnehagen utarbeide en egen årsplan for virksomheten.

2.9.1 Rammeplanen og årsplan

Årsplanen skal inneholde informasjon om hvordan barnehagen vil arbeide med omsorg, oppdragelse, lek og læring for å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barns hjem. Alle barnehager skal utarbeide en egen årsplan og den enkelte barnehage avgjør i hvilken grad de har behov for en langtidsplan for å sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet. Gjennomføringen av planene må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning. Styrer og den pedagogiske ledelsen har ansvaret for barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet og for utvikling av en felles forståelse. Styreren har det faglige ansvaret for årsplanens innhold hevder *Rammeplanen*.

Barnehagen anvender en treårig årsplan, dette kvalitetssikrer innlæringen ved at barna får opplæring i ulike fagområder i *Rammeplanen* gjennom flere år. Fagområdet som er interessant i denne studien er området innenfor sosial kompetanse som også er i tråd med problemstillingen. Årsplanen har disse temaene innefor sosial kompetanse: samarbeid, omsorg, medmenneskelighet, vennskap, gruppedannelse og fungering. *Rammeplanen* poengterer at innholdet i barnehagen skal utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtter utviklinga av kunnskap, evner og holdninger. Barnehagen har utarbeidet en visjon som er følgende:

Kjærlighet, omsorg, trygghet og glede. Undring, nysgjerrighet, voksne til stede!

Formålet med å studere årsplan fra barnehagen med *Rammeplanen* er ikke å foreta en dokumentanalyse, men derimot å fremstille hvordan barnehagen jobber med området innenfor sosial kompetanse ved årsplan og *Rammeplan*. Fellestrekkene vil bli presentert punktvis fra årsplanen som igjen viser til direkte sitater fra *Rammeplanen*.

FRA ÅRSPLANEN	FRA RAMMEPLANEN
<p>Personalet vil gjennom visjonen som står sentralt i årsplan skapet et Fellesskap der hvert enkelt barn skal oppleve seg selv som en positiv deltaker som gir og får noe tilbake og at dette utgjør en forskjell.</p>	<p>Fellesskap - Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet. Opplevelser av egenverd og mestring, lek med jevnaldrende og tilhørighet i et positivt fellesskap skal prege barnehagen.</p>
<p>Barn har rett til Omsorg og skal møtes med omsorg fra personalet i barnehagen</p>	<p>Omsorg - I omsorg, lek og læring vil barns sosiale kompetanse både bli uttrykt og bekreftet ved at de viser evne til å leve seg inn i andres situasjon og viser medfølelse. Barn kan tidlig vise at de bryr seg om hverandre, løser konflikter og tar andres perspektiv. De kan ta hensyn og vise omsorg</p>
<p>Personalet skal være med på å skape relasjoner som er preget av viljen til å lytte, nærhet, innlevelse og evnen til Samspill med andre individer</p>	<p>Samspill - Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne.</p>
<p>Personalet skal gi barna rike muligheter til og utforske og eksperimentere, både i formelle og uformelle læringssituasjoner. Barn er nysgjerrige, kunnskapstørste og Lærelystne</p>	<p>Læring - Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap</p>
<p>Personalet skal være Tydelige voksne og være bevisste og rettlede barna. Personalet må stadig vurdere å reflektere over egne handlinger og holdninger og grunnngi sine verdistandpunkt.</p>	<p>Tydelige voksne - Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse</p>

3 METODE

I dette avsnittet presenteres de metodologiske valgene som vil bli gjort i studien. Valg av forskningsstrategi er tatt med utgangspunkt i problemstilling og formål med studien. Avslutningsvis vil etiske betraktninger, validitet og reliabilitet bli drøftet som sentrale begreper for studiens troverdighet.

3.1 Valg av forskningsstrategi

Forskningsmetode inneholder fremgangsmåtene, strategiene og prinsippene som blir brukt innen forskning (Hellevik, 2002). Mye av den kvalitative forskinga er empirisk, og baserer seg på datainnsamling frå et relativt lite antall informanter. I denne type forskning er en opptatt av egenskaper ved fenomenen, og ikke mengden av dem. Kvalitativ forskning fokuserer på tyding istedenfor atferd. Fokuset er rettet mot opplevelsen til informantene. Det handler om å prøve og å avdekke prosesser fremfor å forutse hendelsene. Kvalitativ forskning er tilnærmet alltid naturalistisk, fordi man studerer menneske i naturlige omgivelser. I kvantitativ forskning ønsker man å måle et fenomen. Kvantitativ forskning foregår ofte i kontrollerte omgivelser og resultatene skal være så objektive og upåvirket av de ytre omstendighetene som mulig. Denne type forskning fokuserer mer på atferd og er opptatt av å kunne predikere og ikke bare beskrive (Langdridge & Tvedt, 2006). Kvalitativ og kvantitativ metode fører til økt forståelse for det samfunnet vi lever i, og hvordan enkeltindivider, grupper, og institusjoner handler og samhandler (Dalland 2007).

Den kvalitative metoden innebærer at prosessene og meninger tolkes i lys av konteksten studien inngår i, og om noen enheter man søker forståelse av virkeligheten som studeres. Kvantitative metode kan inneholde store utvalg og gir større avstand til informantene og informantenes perspektiv. Kvalitativ metode er oftest basert på intervju eller observasjon og det vil bli et *subjekt – subjekt forhold* mellom informant og forsker. Refleksjoner omkring relasjonen til informantene vil ha betydning for datamaterialet som innhentes. Informantens tillit og troverdighet til informasjon om studien vil gi grunnlag for om informant forteller åpent om sine erfaringer. Det å skape en trygg og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. De kvantitative metodene er basert på å ha mer distanse mellom forsker og informantene enn i den kvalitative metoden. En metode som er brukt mye innenfor kvantitative metode er spørreundersøkelser. Spørsmålenes formulering i spørreskjemaet vil være med på å prege informantenes svar, av den grunn vil forskerens påvirkning ha betydning

(Thagaard, 2009). Widerberg (2005) hevder at kvalitet handler om å få fram karakteren eller egenskapene hos noe, mens kvantitet handler om mengden av denne karakteren eller disse egenskapene.

I denne studien søkes det svar på hvordan personalet i en barnehage jobber med området sosial kompetanse i *Rammeplanen*, dette er studiens problemstilling. Hvilke mål og arbeidsmåter personalgruppen har for å implementere dette vil være sentralt. For å forstå sider ved intervjupersonens perspektiver ble det naturlig å gjennomføre en kvalitativ studie der kvalitativt forskningsintervju vil bli brukt som metode i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2009). For å gå i dybden innenfor området vil det gjøres intervju med både faglærte og ufaglærte, det vil gi et bredt utvalg innenfor personalgruppen om tanker, meninger og erfaringer. Formålet med å anvende et kvalitativt forskningsintervju er å fange aktørens perspektiv som betyr personens kognitive og følelsesmessige organisering av verden. Dette fremkaller et empirisk materiale som består av informantens beskrivelser og fremstillinger av seg selv og verdenen han/hun forholder seg til (Fog, 2004).

3.2 Kvalitativ intervjuundersøkelse

Ved å anvende et kvalitativt intervju får en større bredde og forståelse innenfor et tema og et innblikk i informantens livsverden i forhold til det som skal studeres, sosial kompetanse i *Rammeplanen* (Dalland, 2007). For å strukturere og systematisere det kvalitative intervjuet er studien basert på Kvale og Brinkmanns (2009) syv stadier for intervjuundersøkelser. Stadiene er som en lineær utvikling og består av syv faser fra de opprinnelige ideene til endelig rapport. Dette idealiserte forløpet kan være til hjelp i forhold til potensielle problemer underveis og kan samtidig være med på å bevare opprinnelig versjon og engasjement gjennom hele intervjuundersøkelsen. De syv stadiene er følgende: *Tematisering, Planlegging, Intervjuing, Transkribering, Analysering, Verifisering og Rapportering*. Nedenfor presenteres de syv stadiene sammen med fremgangsmåter for studien:

Tematisering

Innenfor tematisering og planleggingsstadiet vil studien planlegges gjennom en prosjektbeskrivelse. Prosjektbeskrivelsen vil være til hjelp for å påbegynne den teoretiske forståelsen i studien og videre med intervjuguide. De sentrale spørsmålene som blir brukt i forbindelse med intervjuundersøkelsen handler om intervjuets *hvorfor, hva og hvordan*. Dette dreier seg om hvordan man vil innhente forkunnskap, kunnskap om ulike

intervju/analyseteknikker og klargjøre formålet. Begrepet ”metode” betyr ”veien til målet” og når forskeren skal finne eller vise andre veier til målet, må han/hun vite hva målet inneholder (Kvale & Brinkmann, 2009).

Spørsmålene som vil stilles i studien handler om hvordan og hva personalet gjør i forbindelse med sosial kompetanse og hvordan de implementerer *Rammeplanen*. Spørsmålene kan være uendelige, men en utfordring blir i henhold til Kvale og Brinkmann (2009) å holde seg innenfor temaet i studien når intervjusamtalen foregår. Intervjusamtalen vil ta utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg III), dette fordi informantene skal ha mulighet til å være forberedt og kan reflektere over *Rammeplanens* område innenfor sosial kompetanse og barnehagens arbeid med området på forhånd.

Planlegging

I prosjektbeskrivelsen vil det laget en tidsplan over studiens prosess. Tidsplanen gir en ramme for innholdet i studien og viser samtidig at en ikke kunne overstige tiden grunnet studien er tidsbegrenset. I planleggingsfasen må det tas hensyn til og planlegges hvilken kunnskap som skal innhentes i intervjuene. Å forstå verden ut fra forforståelser berører ikke bare den teoretiske lesingen, men er et generelt trekk ved mennesket. Den teoretiske lesingen kan i noen tilfeller forhindre at man ser nye, ikke tidligere erkjente aspekter ved fenomenet det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantenes forskjellige forståelseshorisonter virker bestemmende overfor hvordan de fortolker hendelser i sine omgivelser og hvordan de samhandler. Informantene forsøker å fortolke meninger ut fra sitt ståsted og dermed vil samhandling gjennom intervjuer være ulike, grunnet ulik oppfattelse og forståelseshorisonter (Gilje & Grimen, 2009).

I denne studien vil det bli viktig å ta hensyn til alle syv stadiene (Kvale & Brinkmann, 2009) for å få oversikt, samt å planlegge intervjusamtalene med en hensikt for å innhente kunnskapen informantene besitter. Studien søker svar på hvordan informantene jobber med sosial kompetanse i *Rammeplanen*, av den grunn ble *Rammeplanen* valgt som bakgrunn for intervjuguiden (vedlegg III). Dette valget ble tatt tidlig i planleggingsprosessen fordi *Rammeplanen* er et redskap som anvendes i barnehagen og som antagelig er både kjent og brukervennlig for de ansatte. Det vil bli viktig å ha som bakgrunn at informantene har ulike oppfatninger, kunnskaper, holdninger og erfaringer. Den enkelte informant skal oppleve

åpenhet gjennom respekt og interesse for det han/hun deler på en mest mulig etisk korrekt måte i studien.

Intervjuing

Intervjusamtalen tar utgangspunkt i intervjuguiden. Det blir viktig å ha et reflektert forhold til den kunnskapen som søkes og det må tas hensyn til at intervjuet er en mellommenneskelig relasjon. Intervjuundersøkelse består av mange faktorer, men den mest sentrale er den som leder intervjuet. Intervjuguiden (vedlegg III) skal følges og det stilles oppfølgingsspørsmål for å styrke og styre intervjuets gang ved behov. Spørsmålene som stilles, skal være i utgangspunktet være nøkkelen til ny kunnskap og gjennom disse gis det tilgang til informantenes erfaringer og kunnskaper (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantene vil i denne studien få informasjonsskriv (vedlegg II) og intervjuguiden (vedlegg III) utlevert i forkant av intervjusamtalen. Bakgrunnen for dette er å ufarliggjøre intervjusituasjonen og informantene kan forberede seg dersom de ønsker dette. Intervjuguiden er temabasert og dermed vil den kunne gi informantene et inntrykk av hva intervjusamtalen vil inneholde. I begynnelsen av intervjusamtalen vil det informeres om bruken av lydopptaker, informasjonsskriv undertegnes og informantenes anonymitet vil begrunnes. Intervjuene vil ha en innledende kategori i intervjuguiden for å skape mellommenneskelige relasjoner mellom forsker og informantene.

Transkribering

I dette stadiet omgjøres intervjuets tale til skriftlig tekst. Ved å bruke lydopptaker vil informantens ordbruk, tonefall og pauser registreres som viser dynamikken i intervjusamtalen. Siden de visuelle aspektene som ansiktsuttrykk og kroppsspråk ikke blir registret vil det skrives et refleksjonsnotat i etterkant av intervjusamtalen. Notatet oppsummerte intervjuet, atmosfæren og eventuelt andre nødvendige informasjon. Transkriberingen kan også sies å være en tolkning i forkant av den vesentlige tolkningen. Transkriberingen klargjør intervjuet for analyse og forandrer tale til skriftlig tekst og er med på å strukturere datamaterialet slik at det blir lettere å få oversikt. Dersom det skal gis et generelt inntrykk av informantens synspunkter kan det være greit å omformulere og fortette uttalelsene. Dersom transkripsjonene skal fungere som grunnlag for sosiolingvistiske eller psykologiske analyser bør de utføres nøye og i ordrett form. (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved transkriberingen i denne studien vil informantenes tale gjøres om til bokmål i skriftlig form. Dette for å anonymisere informantene slik de ikke ble gjenkjent dialektisk og struktureringen ble en begynnelse på analysen. Valget med å gjøre enkle omformuleringer fra muntlig til skriftlig språk er gjort siden studien ikke er en sosiolingvistisk eller psykologisk analyse. Ved bruk av transkriberingsprogrammene NVivo og Express Scribe vil intervjumaterialet på lydopptaker klargjøres til analyse gjennom å transkribere, kategorisere og ordne innhentet data.

Analysering

Med utgangspunkt i undersøkelsens emneområde og formål, i samsvar med data fra intervjuet finner man en analysemetode som er egnet. Gjennom intervjuprosessen må signaler som dukker opp i intervjusamtale analyseres og tolkes. Aktørene i intervjusamtalen må underveis i samtalen tolke og finne budskapet bak det den andre aktøren sier. Dersom noe oppleves uklart, må aktørene komme frem til en felles forståelse før intervjusamtalen kan fortsette (Gilje & Grimen, 2009). Dataene vil analyseres kategorisk med Kvale og Brinkmanns (2009) intervjuanalyse med fokus på mening.

Metoden som vil være mest hensiktsmessig i forhold til denne studien er meningskoding for å presentere ulike funn i intervjuene. Problemstillingen belyser at det er fokus på en mening og det språklige mediet er ikke sentralt å analysere. Datainnsamlingen fra informantene vil bli satt inn i et kodingssystem som vil gi oversikt over materialet i studien. Det vil anvendes datastyrt koding (Gibbs, 2007 i Kvale og Brinkmann, 2009), i jobben med analysen, kodene vil lages i transkriberingsprogrammet NVivo og Express Scribe. NVivo har verktøyet Tree Nodes som vil anvendes til koding og Express Scribe vil brukes til å transkribere intervjuene. Kodingen vil videre bli brukt inn i resultatene og drøftingen, dette for å gi en tydelig oversikt over datainnsamlingen.

Verifisering

I dette stadiet undersøkes funnene i forhold til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabiliteten viser hvor pålitelig funnene er og validiteten viser om funnene samsvarer med det som skal undersøkes. Det er nødvendig å ha en reflekterende vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for studien, gjennomføring av valideringsprosedyrene og avgjøre hva som er egnet for dialog om resultatenes gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Lund (2005) definerer validitet som den omtrentlige vissheten om sannheten av en inferens eller kunnskapskrav dersom inferens er tatt i vid forstand, slik som å omfatte fortolkninger og

generaliseringer. Gyldighet kan derfor anses som et attributt av slutninger. Mens empiriske metoder, data, og empiriske resultater ofte tjenerlige som grunnlag for fastsettelse av nivå av validitet, er det nødvendig å merke seg at validitet er en egenskap av slutninger, ikke av metoder, data, eller resultater (Lund, 2005 i Westergård, 2010).

I denne studien vil intervjufunnets generaliserbarhet, reliabilitet og validitet undersøkes i forhold til hvor pålitelig studien er og om intervjustudien undersøker den skulle undersøke. En mastergradsstudie har begrensninger i form av omfang og gitt tidsramme. Dette kan svekke studiens reliabilitet og validitet. En måte å sikre reliabiliteten i denne studien er å opptre med like vilkår overfor informantene og bruke intervjuguiden som mal for alle intervjuene som gjennomføres. Intervjuguiden (vedlegg III) skal ha åpne spørsmål, dette fordi ledende spørsmål sannsynligvis vil bli påvirket av forsker, men svarene som søkes skal i størst mulig grad være informantenes erfaringer. Dette vil øke studiens reliabilitet. For å sikre at innholdet samsvar med *Rammeplanen* i intervjuene vil en temabasert intervjuguide anvendes, dette for å kvalitetssikre at alle informantene har samme grunnlag i intervjusituasjonen som igjen sikrer validiteten. Det vil bli gjennomført et prøveintervju i forkant av intervjuingen for å finnstille spørsmålene for og styrker validiteten. Studien kan ikke generaliseres direkte til en annen barnehage grunnet relativt lite utvalg og temaet i studien vil sannsynligvis ikke være likt. Studien er gjennomført med en kvalitativ metode og vil inneholde en datainnsamling som ansatte i andre barnehager antageligvis kan kjenne seg igjen i, både innenfor sosial kompetanse og implementering av *Rammeplanen*, som er formålet i studiens problemstilling.

Rapportering

Målet innenfor dette stadiet er å komme frem til et lesbart produkt som inneholder undersøkelsesfunnene og metodebruken som overholder de vitenskapelige kriteriene og de etiske sidene. Intervjurapporten er en sosial konstruksjon alene og viser forfatterens skrivestil og litterære virkemidler som tas i bruk. I tillegg får leser et innblikk i forskerens livsverden. Når forståelsen av generalisering og validering blir utvidet til å omfatte kommunikasjon med leseren blir rapportskrivning en nøkkelposisjon i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Rapporteringen vil være studiens ferdige produkt som ferdigstilles som tekst. Rapporten i denne studien vil inneholde undersøkelsesfunnene fra informantene og metodebruken vil formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier. I tillegg vil det tas hensyn til

intervjuundersøkelses etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Intervjuprosessen

Intervjuprosessen inneholder momenter som må gjøres for å få et grunnlag å bruke ved presentasjon av resultatene og drøfting. Nedenfor kommer en redegjørelse for momentene som vil bli brukt i studien gjennom intervjuprosessen. Med bakgrunn i problemstillingen vil studien bruke et åpent dybdeintervju med åpne spørsmål som utdyper folks erfaringer, forventninger, meninger, emosjoner og kunnskap (Patton 2002). En av fordelene med et dybdeintervju der man er ansikt til ansikt med informanten er den nonverbale informasjon den gir. Dette gjør det lettere å se om informanten føler seg uvel, misforstår eller misoppfatter eller snakker usant. Oppstår dette kan det fleksibelt gjøres nødvendige korrigeringer ved å skape et fortrolig klima som gjør det mulig å føre en videre åpen og god dialog. I det åpne dybdeintervjuet er tilgangen til relevant informasjon det sentrale. Ryen (2002) anbefaler at man forsøker å finne et variert utvalg av informasjonsrike respondenter.

3.3.1 Utvalg

Barnehagen der utvalget i studien jobber er en barnehage som i sine planer viser til at de er gode på sosial kompetanse og har jobbet med dette i flere år. Det ble valgt å ha flere informanter i en barnehage for å få flere informanternes opplevelser av jobben med sosial kompetanse, fremfor en informants (f. eks styrer) opplevelse fra flere barnehager. Å være gode på et tema kan være positivt både innad i barnehagen og utad mot foreldregruppen og andre instanser. Samtidig skal det bli interessant å se om utvalget i barnehagen når opp til egne forventninger og om innsikten ved sosial kompetanse er tilfredsstillende i forhold til planene barnehagen har.

Når det skulle velges informanter til studien ble det viktig å finne en barnehage som var åpen for forskning innenfor studiens problemstilling og formål. Siden målet med studien er å gjøre intervjuundersøkelse med personalet ble det nødvendig å gjøre studien i en barnehage der personalet var interesserte i denne typen forskning. Det ble valgt å bruke informanter fra både småbarn og stor avdeling, dette for å se barnehagen som en helhet. Siden studien har en tidsramme ble det en begrensning i forhold til antall informanter, samtidig vil forhåpentligvis utvalget gi svar på studiens problemstilling. Med dette som bakgrunn består utvalget av styrer, to pedagogiske ledere og to assistenter. Utvalget vil skrive under på samtykkeerklæring

i informasjonsskriv (vedlegg II) i forkant av intervjuene der de blir informert om studien og muligheten til å trekke seg uten grunn dersom de har ønske om det.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg III) vil inneholde emner som skal tas opp i løpet av intervjusamtalen med informantene. Guiden kan gi en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes eller være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer. Et godt intervjuspørsmål bør bidra tematisk for å produsere kunnskap og dynamisk for å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålene bør være utformet slik at informanten får følelsen av å være en ressurs innenfor emnet. Når intervjuguiden er basert på et tema kalles ofte guiden halvstrukturert, temaet blir belyst men er ikke avhengig av en bestemt rekkefølge i intervjuet. Dersom forskeren ønsker at alle informantene skal belyse et tema kan det være hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju i forkant av intervjuene. I utarbeidningen av intervjuguiden er det betydningsfullt at man er oppmerksom på at informantene gir mye informasjon til studien. Dette kan bidra til intervjupersonen møter informantene med en ydmyk og respektfull holdning (Dalland, 2007).

Intervjuguiden vil bli utarbeidet med *Rammeplanen* som bakgrunn for de kategoriske temaene. Intervjuguiden utformes halvstrukturert med sosial kompetanse som et sentralt tema. Intervjuguidens inndeles i kategorier for å få oversikt og belyse formålene med studien: *Barnehagens verdigrunnlag, Barn og barndom, Inkluderende fellesskap, Barnehagens innhold og Sosial kompetanse*. I tillegg til de fire kategoriene ble det laget en innledningskategori for å gi informant en komfortabel start på intervjusamtalen. Det vil bli fokuseres på åpne spørsmål i intervjuguiden og alle informantene vil ha den samme intervjuguide som grunnlag i intervjuet. I tillegg til spørsmålene som er i intervjuguiden er det laget forslag på oppfølgingsspørsmål, dette for å ha mulighet til å innhente nærmere informasjon. Det vil være fornuftig og noterer momenter etter intervjuet er gjennomført dersom flere intervjuer tas samme dag. Dette vil bli gjort for å tenke gjennom hva som ble formidlet i intervjuet som kan være egnet for senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.3 Rammeverk for intervjuet

Kvale og Brinkmann (2009) foreslår noen retningslinjer i forkant av intervjusamtalen slik at informantene blir oppmuntret til å sette ord på sine synspunkter og erfaringer. Det er viktig at informantene får informasjon om sin rolle i studien, intervjuets formål, brukt av lydopptaker

og det gis mulighet for eventuelle spørsmål. Denne innledningen kalles en *briefing*. De første minuttene vil være avgjørende i intervjuet, der kontakten oppnås gjennom aktiv lytting, interesse og forståelse og respekt for begge partene. Etter intervjuet er ferdig gjennomføres *debriefing*, dette innebærer kanskje en lettelse for informantene siden man er ferdig med intervjusituasjonen. Ofte kan det oppstå samtale omkring det intervjuet innebar og kanskje er informantene interesserte i mer angående studien (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene vil bli gjennomført i barnehagen, dette for å gjøre det ukomplisert for barnehagen og informantene vil være på hjemmebane. Informantene vil få utdelt informasjonsskriv (vedlegg II) og intervjuguiden (vedlegg III) i forkant av intervjuet, de har da mulighet til å forberede seg om ønskelig. Informasjonsskrivet gir informasjon om lydopptak, formål med studien og muligheten til å trekke seg fra studien.

3.3.4 Prøveintervju

Det kan være gunstig å gjennomføre et prøveintervju før intervjuguiden får sin endelige form. Ved å gjennomføre et realistisk intervju med en person som er mulig å sammenligne med informantene, får man prøvd hvordan intervjuguiden fungerer i praksis. Erfaringene som kan forekomme i prøveintervjuet brukes til å justere og korrigere guiden til et bedre produkt. Det vil gjennomføres et prøveintervju der intervjuguiden vil gjennomgås og eventuelle uklarheter eller mangler vil endres i forkant av intervjuundersøkelsen (Dalland, 2007).

Det vil bli foretatt et prøveintervju av en voksen som jobber i en barnehage og dermed kan ha kjennskap til sosial kompetanse og *Rammeplanen* som er sentralt i intervjuguiden. Intervjuguiden vil gjennomgås og det vil bli gjort endringer dersom noe var uklart. Testpersonen vil få lese gjennom intervjuguiden på forhånd og under intervjusamtalen vil temainnholdet og spørsmålene bli opplest. Dersom noe vil oppfattes som uklart i prøveintervjuet, vil dette tas til etterretning og intervjuguiden vil endres. Denne vil da være grunnlaget for det kvalitative forskningsintervjuet i studien.

3.3.5 Tilråding fra NSD

Det ble søkt om tilråding hos Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, (NSD) denne ble tilrådd 17.januar 2011 (vedlegg I).

3.4 Analyse og tolkning av intervjudata

I følge Thagaard (2009) kjennetegnes kvalitative studier av en fleksibel art som betyr at opplegget kan endres underveis i studien og dermed tilpasses utfordringer og erfaringer som

kan forekommer. Noe som er karakteristisk for kvalitativ forskning er de ulike aspektene i prosessen overlapper hverandre. Spesielt tolkning og analyse kan betraktes som en gjennomgående aktivitet grunnet forskeren kan reflektere over datamaterialet underveis når han/hun er ute i feltet. Fortolkning er et sentralt element i kvalitativ forskning, det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom tendenser i datamaterialet og det teoretiske utgangspunkt. Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre, dette fordi arbeidet med å få oversikt også innebærer at en må tenke over betydningen og utvikle perspektiver på hvordan dataene forstås. Å analysere innebærer å dele opp i biter eller elementer. Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen fortalt av informantene og den endelige historien som blir presentert gjennom en rapport. Noen av analysemetodene er nær en tradisjonell oppfatning av kunnskap om elementene som er innsamlet. Dette er meningskoding og meningskondensering som forsøker å få frem det som er i intervjueteksten. Andre analyseformer er mer på linje med en oppfatning av kunnskap som er mer sosialt konstruert. Diskursanalyse og dekonstruktiv analyse fokuserer på de fortalte historienes språklige mediet uten å ta stilling til om samtalen henviser til objektive data eller essensielle betydninger. (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskerens har sin forståelse forankret i teori, mens informanten har forståelse fra erfaringer og eget synspunkt. Analysen kan forstås som en dialog mellom forskerens og informantens forståelse. Det må presiseres at det er forskeren med sitt faglige perspektiv som strukturerer analysen og tolkning av data. Et viktig mål for forskeren er å bringe egen tolkning inn i materialet (Thagaard, 2009). *Rammeplanen* blir en felles referanse i dialogen mellom forsker og informant i denne studien. Kanskje leser vi den ikke med like øyner, forskeren har forankra sin forståelse forskningsretta, mens informantene formodentlig har et erfaringsmessig eller en faglig forståelse.

Metoden som er mest hensiktsmessig å bruke i studien er Kvale og Brinkmanns (2009) analysemetode med fokus på mening, en meningsanalyse. Metoden er delt inn i meningskoding, meningskondensering og meningsfortolkning. Koding og kondensering gir både struktur og overblikk og meningsfortolkning kan fokusere på utsnitt av en interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Analyseprosessen vil bli iverksatt ved at alle intervjuene blir gjennomlest etter ferdig transkribering i Express Scribe og vil videre bli kodet med *Tree nodes* i NVivo til meningsbærende begreper. På denne måten vil datamaterialet gi oversikt over de ulike temaene. De meningsbærende begrepene vil etter kodingen bli grundig analysert og utsagnene fra informantene vil ses mot studiens problemstilling. Intervjuene fra

informantene vil bli gjennomlest flere ganger, dette for å lete etter aktuelle utsagn som kan ses opp mot temaene for å kvalitetssikre analysen og tolkningene av datamateriellet. De tematiske kategoriene er basert på informantenes intervjuer som er i tråd med studiens problemstilling vil være gjeldene i resultatene og drøftingen: *Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, Personalets kompetanse og Implementering av planer.*

3.5 Vurdering av forskningskvalitet

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som kan knyttes til å studere forskningens kvalitet. Det er omdiskutert om disse begrepene skal brukes eller om man skal bruke: troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Thagaard (2009) benytter seg av de siste begrepene i sin foregående bok, men i siste versjon brukes de første. Disse vil også bli anvendt i denne studien. Ringdal (2007) hevder at begrepene i statistisk forstand er uaktuelle for kvalitativ forskning, men de er allikevel nyttige fordi de er innarbeidet og er generelle begrep til å vurdere kvaliteten på innsamlede data. I kvalitative studier er den metodiske refleksjonen et viktig grunnlag innen reliabilitet og begrunnelser for tolkninger som er gjort i studien er grunnlaget for validitet (Thagaard, 2009).

3.5.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning vil reliabilitet knyttes opp mot om forskningen er utført på en pålitelig og en tillitsvekkende måte. Det vil si at det er gjort rede for hvordan dataene er utviklet og skille mellom informasjon som er innhentet ute i feltet og egne vurderinger/tolkninger. Reliabilitet er basert på å redegjøre for egen erfaring i feltet og relasjoner til informantene, dette er med på å styrke troverdigheten. Fremgangsmåten i studien må gjøres rede for å styrke reliabiliteten i studien (Thagaard, 2009).

I denne studien vil det blir gjort ulike tiltak for å sikre reliabiliteten. Det vil det blant annet gis like vilkår til informantene som deltar i intervjuundersøkelsen. Informantene vil få den samme informasjon gjennom informasjonsskriv (vedlegg II), intervjuguide (vedlegg III) og presentasjon av studiens formål i forkant av det enkelte intervju. Informantenens kunnskap og erfaringer vil innhentes gjennom å stille åpne spørsmål, dermed vil informantene sannsynligvis gi erfaringsmessig data som er vesentlig i forhold til studiens problemstilling.

3.5.2 Validitet

Validitet er knyttet til forskningens gyldighet i forhold til tolkning av resultatene. Validiteten kan presiseres ved å stille spørsmål om tolkningene resultatene har kommet frem til er gyldige i forhold til virkeligheten en har studert. Validiteten styrkes når analyseprosessen gjennomgås kritisk. Å prøve ut andre relevante perspektiver eller få en utenforstående til å vurdere analysen kan gi en relevant forståelse av studien (Thagaard, 2009). Dataenes reliabilitet må være gjennomgående i hele studien, samtidig må validering være en integrert del av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å sikre at datainnsamlingen fra intervjuene er innenfor studiens tema vil en temabasert intervjuguide anvendes, dette for å kvalitetssikre at alle informantene har samme grunnlag i intervjusituasjonen som igjen sikrer validiteten. Som nevnt tidligere i metoden så vil det også gjennomføres et prøveintervju som vil være med på å gjøre intervjuguiden mer forståelig og konkret for informantene. Når denne er mest mulig konkret og forståelig vil dette styrke validiteten.

3.5.3 Generalisering

I kvalitativ forskning gir fortolkning grunnlag for overførbarhet. Det vil si om den fortolkningen som blir gjort i studien kan ha relevans i andre sammenhenger. Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen er knyttet til et enkelt prosjekt og settes inn i en videre sammenheng. Det betyr at en enkel undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener er i fokus. Det er viktig at tolkningen som blir gjort på grunnlag av en undersøkelse kan bli utprøvd og videreutviklet i nye sammenhenger og undersøkelser. Utvalget som studien er basert på er sentralt i diskusjonen om overførbarhet og kan knyttes til gjenkjennelse av andre personer som har erfaringer fra fenomenene som studeres. Gjenkjennelse innebærer at tolkningen av studien gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer og samtidig overskrider leserens forståelse (Thagaard, 2009).

Så langt det har vært mulig å avdekke finnes det ikke forskning innenfor område om sosial kompetanse i *Rammeplanen*. Faglitteraturen har diskutert ulike momenter i forhold til planens ulike områder, kvalitet og nye utfordringer. Studien kan av den grunn ikke generaliseres direkte til en annen barnehage, dette fordi utvalget er relativt lite og studiens tema vil antageligvis ikke opptre på samme måte i en annen barnehage. På en annen side kan

sannsynligvis ansatte i andre barnehager kunne finne momenter og få inspirasjon som kan passe til deres implementering av både sosial kompetanse og *Rammeplanen*. Det blir opp til leserne å vurdere om studien er troverdig og relevant i barnehagen der den respektive leser holder til.

3.6 Ethiske refleksjoner

Thagaard (2009) fokuserer på de etiske dilemmaene som oppstår i direkte kontakten mellom informant og forsker. Valgene som foretas i forskningsprosessen har konsekvenser for personene som studeres. Det er derfor viktig å ha de etiske aspektene knyttet til de ulike fasene i forskningsprosessen. Fasene som står sentralt innenfor etikken er tilknyttet innsamling av data, presentasjon av ulike analysemåter, fremstilling av forholdet mellom teori og data og hvordan resultatene i den kvalitative studien blir presentert. De etiske prinsippene gjelder innenfor forskermiljøet men også i omgivelsene studien foretas (Thagaard, 2009).

Samspillet mellom intervjuer og intervjuperson har flere innslag av etiske spørsmål. (Kvale & Brinkmann, 2009). De etiske betraktningene er sentrale i studien, det gjelder å være samarbeidsvillig både i forhold til spørsmål som stilles og svarene som blir gitt. Det å være informant kan for noen være utfordrene i forhold til nervøsitet og usikkerhet i forhold til faget, det er dermed viktig å formidle at informasjonen informant innehar er vesentlig for studien. Et generelt etisk prinsipp skal ta hensyn til er at informant ikke skal ta skade av å være med i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). Når intervjusamtalen planlegges er det viktig å ha som bakgrunn at informantene har ulike oppfatninger, kunnskaper, holdninger og erfaringer og at hver enkelt blir møtt med respekt og interesse. De etiske retningslinjene blir også sentrale i denne studien i kontakten mellom informantene og forskeren.

3.6.1 Ethiske retningslinjer

Tre etiske retningslinjer står sentralt og skal tas hensyn til innenfor forskningsprosessen. Dette er: *Informert samtykke, Konfidensialitet og Konsekvenser*. Retningslinjene er basert på innstilling fra NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). For prosjekter som foretas ved universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner meldes prosjektene til NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjenester). (Thagaard, 2009).

3.6.1.1 Informert samtykke

Utgangspunktet for hvert forskningsprosjekt er at informantene skal gi informert samtykke. Dette innebærer at informantene til enhver tid kan trekke seg fra studien og at studien kan settes i gang etter dette samtykket. Prinsippet er basert på respekten for informantenes råderett over sitt eget liv og at den enkelte kan ha kontroll over opplysninger om seg selv som deles med andre. Siden kvalitative studier er fleksible innebærer det at studien kan endres underveis. Dermed kan ikke samtykke fra informantene være basert på fullstendig informasjon om studien. Det kan bli nødvendig å forhandle med informantene i løpet av forskningsprosessen, dersom studien utgjør en betydelig endring for samtykket (Thagaard, 2009). Informantene vil motta informasjonsskriv (vedlegg II) i forkant av intervjuundersøkelsen. Informasjonsskrivet med samtykke vil bli undertegnet av informantene for å sikre at skrevet er blitt lest og forstått. Innledningsvis av intervjusamtalene vil studiens formål presenteres og i tillegg vil det gis en kort forklaring på hvordan dataene vil anvendes videre i studien.

3.6.1.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informantene har krav på all informasjon de gir og at dette blir behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet skal behandles på en slik måte at informantenes identitet forblir anonym. Det skal vises respekt for de enkelte informantenes privatliv og de har krav på å kontrollere sensitiv informasjon om seg selv før det gjøres tilgjengelig for andre dersom dette er ønskelig. Personidentifiserbare opplysninger om informantene skal oppbevares forsvarlig i en tidsbegrenset periode og slettes når studien er ferdig (Thagaard, 2009). Konfidensialitet i denne studien innebærer at en ikke skal avsløre informantens identitet. Dette gjøres gjennom å anonymisere den enkelte informants informasjon i transkribering og videre inn i resultat og drøfting. Lydopptak vil slettes når studien er ferdig, dette for å beskytte personopplysninger.

3.6.1.3 Konsekvenser

Det skal utøves en grunnleggende respekt for informantene i forhold til integritet, frihet og medbestemmelse. Informantene skal ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger med å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2009). I denne studien var ikke de personlige opplysninger relevante for formålene med studie. Det som var sentralt innenfor intervjuene var å søke etter hvordan området sosial kompetanse innenfor *Rammeplanen* implementeres i

denne barnehagen. Informantene fikk de samme spørsmålene og spørsmålene var rettet mot personalets kunnskap og erfaringer i forhold til dette arbeidet.

4 RESULTAT

I dette avsnittet presenteres resultatene fra den kvalitative intervjuundersøkelsen som ble gjennomført med studiens informanter. Som beskrevet i metoden er det foretatt intervjuer av *styrer, to pedagogiske ledere og to assistenter* i en barnehage. Resultatene er inndelt i temaer som er videreutviklet fra kategoriene i intervjuguiden som ble presentert i metoden: *Barnehagens verdigrunnlag, Barn og barndom, Inkluderende fellesskap, Barnehagens innhold og Sosial kompetanse*. Kategoriene som ble benyttet i intervjuguiden inneholder det mest sentrale om barnehagens innhold og sosial kompetanse, disse ble laget med utgangspunkt i *Rammeplanen*. De tre tematiske kategoriene som vil bli bruk i resultatene og i drøftingen er videreutviklet og satt i sammenheng med utsagnene fra informantene: *Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, Personalets kompetanse og Implementering av planer*. De tre tematiske kategoriene vil fremstille dataene fra informantene mer systematisk i forhold til studiens problemstilling:

Hvordan omsetter barnehagen innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling?

Metoden som er mest hensiktsmessig å bruke i studien er Kvale og Brinkmanns (2009) analysemetode med fokus på mening. Metoden er delt inn i meningskoding, meningskondensering og meningsfortolkning. Kvale og Brinkmann, (2009) hevder at koding og kondensering gir både struktur og overblikk og meningsfortolkning kan fokusere på utsnitt av en interaksjon. Analyseprosessen i studien ble iverksatt ved at intervjuene ble gjennomlest etter ferdig transkribering i Express Scribe og videre kodet med *Tree nodes* i NVivo til meningsbærende begreper. På denne måten ble datamateriellet oversiktlig med temaet sosial kompetanse og *Rammeplanen* kom i fokus, som også er i samsvar med studiens problemstilling. De meningsbærende begrepene ble etter kodingen i NVivo sett opp mot problemstilling og det ble utviklet tre tematiske kategorier som vil være gjeldene i resultater og drøfting, disse ble presentert innledningsvis i resultatene. Intervjuene fra informantene ble gjennomlest flere ganger, dette for å lete etter aktuelle utsagn som kunne ses opp mot problemstillingen for å kvalitetssikre analysen og tolkningene av datamateriellet

Informasjonen som ble innhentet fra informantene vil bli brukt der det er naturlig å fremheve poeng eller erfaringer. Det kan være en bekreftelse på noe flere i personalet har informert om eller for å fremheve noe særegent hos den enkelte informant. Der hvor det brukes direkte sitat

fra informantene i analysen vil skrifttypen være kursiv. Nedenfor blir de tematiske kategoriene presentert med hoved- og underkategorier.

4.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

I dette avsnittet vil vi se nærmere på hvordan personalet forstår begrepet innen sosial kompetanse og sosiale ferdigheter om det er ulik forståelse blant personalet. Videre vil det vises til forståelsen og bruken av metoden JEG SER.

4.1.1 Begrepsforståelse

Flere av informantene nevner at det kan være utfordrene og sette ord på hva begrepet sosial kompetanse innebærer, samtidig som de vet hva de gjør i praksis. Å sette ord på hva man som voksen gjør, bruke begreper og samtidig vise handlingen overfor barna handler om voksne tilstede meddeler styrer. Styrer, en pedagog og en assistent sier det er viktig at personalet er bevisste på sitt arbeid i det daglige med sosial kompetanse. En assistent sier sosial kompetanse er å la barna oppleve trygghet, få bekreftelse og bli sett som igjen vil gi mestring. En pedagog beskriver sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er mye bindevevet. Du kan lære mye uten å ha kunnskap om sosial kompetanse, men det er mye større sjanse for at det fungerer greit i større eller mindre grad. Omsorg er en del av den sosial kompetanse, når vi gir omsorg så lærer vi barna at de er verd noe og er viktige. Sosial kompetanse betyr nok mer for noen, men tryggheten må være i bunn.

Styrer beskriver viktigheten av å la barna lære sosial kompetanse og sosiale ferdigheter gjennom flere sanser:

Vi må sette ord på det vi gjør overfor barna samtidig som vi sier hvorfor vi gjør det på denne måten. Da blir det ikke bare noe ungene ser med de får det også inn gjennom lytting.

Begge pedagogene nevner empatilæring som viktig innenfor sosial kompetanse. En pedagog forteller om å lære barna å se andre barns perspektiv og opplevelser. Oppstår det utfordrene situasjoner tas alle parter som er involvert med på råd, både de som har gjort noe mot noen og de som har blitt gjort noe med. I stedet for å trøste noe og irettesette de andre så brukes dialogen for å finne en løsning. På denne måten for barna snakket ut og ofte ender situasjonen med at partene sier unnskyld til hverandre. For å skåne barn som er i eventuelle konflikter

brukes smårom ved avdelingene til *konfliktråd* og de andre barna behøver ikke til enhver tid å vite hva som skjer sier pedagogen. Den andre pedagogen forklarer empatilæringen med å ha fokus på det positive barna gjør og kan. Hvordan personalet bruker dialogen er vesentlig både i leken og i ulike omstendigheter. *Rammeplanen* nevner ikke empati eller empatilæring primært, men viser til nestekjærlighet og solidaritet som grunnsteiner i vår kultur. Videre skal toleranse og respekt være grunnleggende verdier i barnehagen. Innlevelse i andre menneskers situasjoner vil bidra til medmenneskelighet, solidaritet og toleranse. Alle informantene forteller om å *være i forkant* før situasjoner oppstår og bruke dialogen på en nyttig måte overfor barna. Styrer og en assistent forteller dette om dialogen:

Mye handler om det daglige arbeidet, vi er en barnehage som er i dialog med ungene, dette ser vi på som noe av det viktigste vi gjør sammen med barna. Vi går inn i situasjonene når de oppstår og støtter barna.

Vi hører på hva de sier og bekrefter det barna sier selv om svaret de gir ikke er slik som forventet. Vi prøver å respektere hverandre i forhold til og ikke le av andre barns innspill. Det er en lærings situasjon.

En assistent forklarer sosial kompetanse gjennom det praktiske i en dukkelek der barnet viser omsorg overfor dukken, læringen kommer gjennom å kle på den og måten han/hun behandler dukken blir sosial kompetanse.

4.1.2 Kartlegging

Styrer forteller de jobber spesifikt med i forhold til sosial kompetanse ved å bruke kommunens kartleggingsmateriell som handler om sosiale ferdigheter (Se avsnitt 2.6.1). Det handler om å observere barna etter det de mestrer ut fra det som er forventet aldersmessig. Kartleggingsmaterialet brukes i foreldresamarbeidet.

4.1.3 JEG SER

Fire av informantene nevner Liv Berit Heimstad Tønnesen som har vært i barnehagen og observert og hatt refleksjonssrunde med personalet. Flere av personalet sier de har fått det samme grunnlaget gjennom JEG SER og sier at Liv Berit Heimstad Tønnessen har jobbet ved avdelings- og personalmøter. En assistent forteller at JEG SER handler om å gi aksept for barnas emosjoner og oppfordrer dem til å fortelle om sine vanskeligheter eller gleder. En

pedagog forklarer at JEG SER har gjort dem mer bevisste i forhold til egen væremåte overfor barna. Det handler om å støtte barna og møte dem med forståelse når utfordringer oppstår. Når utfordringer oppstår vil de voksne være tilstede og støtte og hjelpe barna mot nye mestringsmål. En pedagog forteller at møtet med Liv Berit Heimstad Tønnessen var litt skremmende med tanke på å bli observert og vurdert. Samtidig så formidler pedagogen at det gjorde noe med personalet og de ble mer bevisste.

Styrer forteller at jobben Liv Berit Heimstad Tønnessen har gjennomført har handlet om observasjon og deretter refleksjon sammen med personalet og beskriver videre at det handler om å ta emosjoner på alvor, samtidig som du ikke avskriver deg som voksen. Styrer presiserer viktigheten av å være en ansvarlig voksen, ikke en autoritær. Videre forteller styrer de har hengt opp små lapper i barnehagen der det står JEG SER, dette for å minne personalet om begrepet.

Vi kan si: JEG SER du er sint, det forstår jeg, istedenfor å bruke ordene slutt med det tullet, da anerkjenner vi ikke barnas emosjoner. Et eksempel: Jeg ser du er sint, det har du lov til. Men du kan ikke gå ut i trusa når det er – 10 grader ute!

Styrer avslutter med å si det handler om å la barna forstå det er lov å bli sint og frustrert, men samtidig er det ikke lov å sparke en annen. Emosjoner kan du tillate, men ikke alle handlinger sier styrer. En beskriver assistent sin forståelse for JEG SER slik:

Det handler om at vi skal respektere og forstå ungene, men det er ikke alltid greit med den oppførselen de har. Vi prøver å si til barna at vi ser hvordan de har det og erkjenner den følelsen de har selv om den ikke alltid kan aksepteres. Vi prøver å møte ungene med respekt og ser dem for den de er og det de opplever i hverdagen.

Styrer sier at Liv Berit Heimstad Tønnessen bemerket etter sine observasjoner i barnehagen at her er det trygge barn. Utsagnet forklarte Liv Berit Heimstad Tønnessen med at personalet er rolige og avbalanserte og ikke stresser opp situasjoner unødvendig, dette ville ført til mer usikkerhet blant barna. Styrer og en assistent støtter Liv Berit Heimstad Tønnessens vurdering:

Jeg tror barna kjenner personalet er tilstede og er tilgjengelige for dem. De vet at det er voksne de kan gå til dersom det oppstår en situasjon som er vanskelig. Jeg tror aldri barna føler de er overlatt til selv, fordi personalet er alltid der og de vet de vil bli møtt på en god måte.

Vi i personalet er rolige og avbalanserte som voksne og bruker en rolig stemme som vil smitte over på ungenes væremåte, vi er modellene. Dette tror jeg også skaper en trygghet hos barna sier en assistent. JEG SER kan i denne studien ses mot sosial kompetanse og sosiale ferdigheter som også samsvarer med studiens problemstilling. Dette fordi barna sannsynligvis vil lære noen aspekter innen begrepene gjennom de voksnes handlingsmåte ved hjelp av metoden. Hva de lærer er derimot uklart, men basert på flere informanter nevner de har et felles grunnlag i personalgruppen angående JEG SER kan man anta dette også har innvirkninger på barnas sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter.

I dette avsnittet har vi fått innblikk i hvordan personalets begrepsforståelse innen sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er. I tillegg har personalet forklart hvordan de forstår og anvender metoden JEG SER.

4.2 Personalets kompetanse

I dette avsnittet vil personalets bevissthet og personalets stabilitet i barnehagen studeres nærmere. Har de et felles fundament og hvordan er opplevelsen av stabiliteten barnehagen innehar? Kompetansen personalet har vil være gjeldene for barnehagen som igjen gir et pedagogisk tilbud til barn.

4.2.1 Personalets bevissthet

Hvordan personalet jobber sammen både avdelingsvis og personalvis er vesentlig for å nå de ulike målene for barnehagen, både gjennom *Rammeplanen* og barnehagens årsplan. Alle informantene nevner personalmøter og avdelingsmøter der det diskuteres ulike temaer både faglige, praktiske og daglige utfordringer som oppstår i barnehagen. Klarer de voksne å være ærlige å si når det er utfordringer har vi kommet langt i personalgruppen. Dersom en voksen uttrykker tydelig at han/hun har problemer med et barn gjennom sitt kroppsspråk kan barnet likevel oppleve dette selv om det ikke sies konkret sier en pedagog. Pedagogen forklarer hvordan ærligheten overfor seg selv, de voksne og barna og hvordan fokuset skal være:

Det er forskjell på å si at et barn er vanskelig enn jeg har litt vanskeligheter med det barnet, der ligger den store forskjellen. Det går an å ta det opp på et møte eller en samtale med at jeg sliter og spørre om råd for å løse for sin egen del og snu det til noe positivt. Fokuset gjør forskjellen.

En annen pedagog sier at holdningene er hvordan vi opptrer overfor barna og de ser våre handlinger og våre holdninger. Man kan si hva man vil, men gjør du motsatt så oppdager barna det. Handling er viktig, er vi tydelige voksne og ikke aksepterer det negative så går mye av seg selv sier pedagogen. Styrer ønsker å snu negative ord og uttrykk til noe positivt og deler et eksempel:

Vi har et barn på en avdeling som er noe utagerende og en i personalet brukte setninger som: Vi kjefter jo bare på dette barnet hele tiden. Da har jeg sagt, ikke bruk de ordene, og har gitt råd til den ansatte som opplever situasjonen med dette barnet slik. Da er det nødvendig å finne andre verktøy å bruke i samspill med dette barnet. Det går på hele holdningen til dette barnet hvordan de voksne snakker når man i utgangspunktet tenker barnet bare behøver tilsnakk. Jeg ville anbefalt den ansatte til og heller sagt: Barnet behøver hjelp til å klare å oppføre seg greit. Da blir holdningen til dette barnet helt annen bare i utgangspunkt i hvilke begrep du bruker.

En assistent er seg selv bevisst i sitt sitat:

Vi prøver å se f. eks et vanskelig barn, nei det ble feil og si, ingen barn er vanskelige. Men et barn som krever mer av deg som kanskje slår og biter er akkurat like verdifull selv om han/hun gjør disse handlingene. Vi liker kanskje ikke det barnet gjør, men vi liker barnet.

Både styrer og en assistent påpeker at personalet skal *Leve det vi lærer*. Assistenten forklarer sitatet med de ønsker å leve som de lærer og det som diskuteres på personalmøter skal videreføres til avdelingen. Styrer sier personalet skal leve som de lærer, de skal ikke si de skal jobbe med en sak og gå til sin respektive avdeling og gjøre det motsatte. Flere av informantene sier at de daglige rutinene er så innlærte i dem at de ikke bruker tid på å diskutere hvem som skal være hvor. Pedagoger ved stor avdeling sier at de voksne ser når en annen voksen er opptatt med ulike situasjoner med barna. Pedagogen forteller videre at alle barna behøver venner, men alle kan ikke være sammen med alle til enhver tid. Oppgaven de voksne har er å tilrettelegge for gode lekesituasjoner der barna kan oppleve gleden av fellesskap og vennskap.

Tre av informantene sier de er et reflektert personale og den ene pedagogen sier at alt er avhengig av samarbeid og samspill for å få personalgruppen til å fungere som et fellesskap. De ønsker å se på alle som gode mennesker, både voksne og barna. Pedagogen refererer til

visjonen og fremhever at alle er verdifulle uansett kjemi, personlighet og væremåte. Videre forteller pedagogen at de ser gleden av forskjellighet og det handler om å se og anerkjenne det enkelte individ. Både pedagoger og assistenter nevner det jobbes med sosial kompetanse både ved personalmøter og avdelingsvis i forhold til å gi hverandre råd og kompetanseheving. En assistent forteller at det gis utfordringer fra ledelsen og pedagog ved avdeling og de får gjøre det de er flinke på. En pedagog beskriver viktigheten av å jobbe tett med sine assistenter:

Jeg har gode assistenter som er flinke til å føre barna inn i leken når noen behøver hjelp og jeg opplever at vi i personalgruppen vil det beste for barna. Dette er godt å kjenne på som pedagog, jeg står ikke alene og må stresse for å få assistentene med på laget, men vi utgjør et team.

En assistent forteller at de har sosiale sammenkomster utenom arbeidstid med personalgruppen og dette blir fremhevet som positivt for relasjonsbygging med den enkelte arbeidskollega. Den andre assistenten forteller de prøver å oppmuntre hverandre gjennom ord og handlinger og ha en positiv holdning til barna og de voksne. I tillegg trekkes humor, kreativitet frem:

Klarer vi få til å le sammen med andre voksne og barna så er det en veldig bra for fellesskapet.

Å se positivt på ting og ha humor og le sammen er bra. Barna lærer at vi kan ha det gøy sammen og tøyse og le.

Styrer beskriver kulturen i barnehagen med at det praktiske må fungere, det hjelper ikke å ha pene bilder på veggen dersom barna ikke har det godt. Barnehagen ønsker å få et felles fundament, felles tankegang og arbeidsmåten er viktig overfor foreldregruppen og potensielle søkere til barnehagen. Å la de ansatte oppleve viktigheten av jobben de gjør og stadig å jobbe for å få et inkluderende miljø er viktig sier styrer. Kulturen vil være en del av oss og nye vil få kjennskap til den, vi kan ikke forvente at alle som jobber her blir her i 15 år heller avslutter styrer.

4.2.2 Barnehagens stabilitet

Hvordan personalet er fordelt kommer an på antall barn ved den respektive avdeling og hvor den enkelte voksne er plassert for inneværende år. Styrer forteller at noen går full stilling, mens andre har delte stillinger.

Styrer forteller om en stabil personalgruppe ved stor avdeling, de kjenner hverandre godt og vet hva de andre tenker med jobben sin. Ved småbarns avdeling har det vært mer utskiftning og det tilsettes ofte nytt personale. Dette kommer også frem i intervjuene fra pedagogene og assistentene. Det er ulike oppfatninger til tross for denne forskjellen som er klar i personalfordelingen i barnehagen. Assistenten på stor avdeling forteller det blir ganske likt personalmessig til høsten, noe de er glade for ved avdelingen. Samtidig kommer meningen om stabiliteten og ustabiliteten i barnehagen frem:

Det kan snus begge veier, når en avdeling fungerer godt så kan det kanskje spre personalet eller beholde det som er godt. Det er et dilemma, vi skal ha litt endringer. Det synes vi voksne er greit og det er også bra for barna.

Assistenten på småbarn avdeling påpeker det ikke alltid er like enkelt siden det er mye utskiftning og ofte nytt personal. Likevel er assistenten positiv i forhold til å ta imot nye mennesker, være inkluderende og gjøre det beste for å prøve å få det til å fungere. Ved stor avdeling er pedagogen for endringer som kan føre til bedring og fremhever at de har gode rutiner ved avdelingen og de jobber i et godt team. Styreren som har det administrative ansvaret sier følgende om stabiliteten:

Skal vi klare skape miljøer som skal bestå så må jeg begynne å dele ut p-piller... (latter) Når det er 8 gravide i løpet av et år så kan det være en utfordring til å få noe til å bestå!

Styrer sier videre at for å få personale engasjerte og mest mulig tilstede for barna må fokuset være på barna og jobbe mot et felles mål uavhengig om personalet er fulltallige eller ikke. Bruk av praksisfortellinger er et vesentlig tiltak for å oppnå noen felles mål innad i personalgruppen påpeker styrer:

Det gjør ikke bare noe med å si noe i akkurat den situasjonen i forhold til barnet, om det var rett eller galt, men det gjør noe med en selv. Hva er min rolle opppe dette? Jeg ønsker det skal bli en større del av avdelingsmøtene. Personalet får en felles forståelse og det er så viktig at en vet hva som gjøres. Inne på stor avdeling har det vært stabilt, de ansatte kjenner hverandre godt og de vet hva den enkelte tenker i ulike situasjoner. På småbarn har det vært mer skifte, mange graviditeter og stadig inn med nytt personal. Det er da enda viktigere med disse små dryppene med refleksjon for å få en

felles forståelse, uten at man sier du skal tenke slik og slik, det blir en felles ting. Dette jobber jeg med og vil de ansatte skal jobbe mer med.

Dette avsnittet har hatt fokus på betydningen av personalets bevissthet og personalets stabilitet. Personalet fremhever betydningen av positive handlinger og holdninger, bruk av humor og ønsket om personalgruppen skal fungere, uavhengig om de har nok personale ved avdelingene eller ikke.

4.3 Implementering av planer

I dette avsnittet vil planene personalet anvender i barnehagen studeres. Barnehagen har *Rammeplanen* som sitt overordne mål og årsplanen som er utarbeidet i barnehagen som egen plan. Videre vil det henvises til forståelse og tiltak som blir gjort for innenfor å implementere sosial kompetanse i *Rammeplanen* til barna.

4.3.1 Personalets forståelse av planene

Alle informantene nevner årsplanen med visjonen i fokus. Den er nevnt i avsnitt 2.8.1 og er følgende:

Kjærlighet, omsorg, trygghet og glede. Undring, nysgjerrighet, voksne til stede!

Årsplanen er aldersinndelt og temabasert, grunnen til dette er får få progresjon i utviklingen i forhold til alder forklarer styrer. Dette er også i samsvar med *Rammeplanens* anbefaling. I tillegg er det nedfelt ulike temaer i årsplan innenfor sosial kompetanse, dette nevner alle informantene. Både styrer, pedagoger og assistenter gir eksempler på temaer fra årsplanen.

Det er årsplanen som er vårt mål. Visjonen vår bruker vi gjennom hele barnehageåret. Vi som assistenter bruker også årsplanen i forhold til samlinger med tema. Den er temabasert og alle bruker den.

Årsplanen sier hva vi mener med at barna skal bli møtt med en ubetinget kjærlighet. Vi reflekterer omkring dette personalvis for å få den samme forståelsen av disse ordene i årsplanen.

Årsplanen og visjonen ligger i bunn for det vi gjør i barnehagen.

Vi har visjonen hengene på veggene flere steder i barnehagen og den er viktig for oss ansatte, det er verdigrunnlaget og vårt mål med barnehagen.

Det er bare styrer som viser til *Rammeplanen*. Styrer beskriver at personalet ønsker å jobbe mot å få en felles forståelse med årsplan og *Rammeplanen* i fokus. Hvordan kan personalet jobbe mot begge disse planene når det kun er styrer som nevner *Rammeplanen*? Er det personalet sier omkring sosial kompetanse likevel i tråd med *Rammeplanen*? Det kan være mangel på bevissthet eller kanskje har barnehagen fokus på innholdet i *Rammeplanen* men anvender den ikke. Hva kan dette igjen bety for implementeringen av *Rammeplanen* og hvem har ansvar for at den blir implementert og blir brukt aktivt i barnehagen? Har årsplan og visjon tatt over *Rammeplanens* posisjon i barnehagen fordi den er mer konkret for personalet, selv om *Rammeplanen* skal ha en brukervennlig og konkret profil (se avsnitt 2.1).

4.3.2 Tiltak innenfor sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Noen av informantene har lekens arena, trygghet, å gi bekreftelse til barna til felles i forståelsen av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Leken skal verdsettes og vernes av de voksne og det gis god tid til lek uten unødvendige avbrytelser sier flere av de ansatte. De voksne er tilstede på avdelingen og går inn i leken dersom nødvendig, men de trekker seg også ut når leken fungerer for ungene meddeler en pedagog.

Tre av informantene sier at barnehagen har hatt fokus på sosial kompetanse i flere år. Styrer sier de jobber spesifikt med sosial kompetanse gjennom bruk av kartleggingsmaterialet de anvender i barnehagen (Se avsnitt 2.4.4).

Ved stor avdelingen har barna og de voksne malt et bilde basert på emosjoner, lyse farger for de gode og mørke for de sinte emosjoner. Maleriet har de hatt hele året og det har ofte blitt diskusjoner om det sammen med barna. I tillegg forteller pedagogen at de har laget eksempler for hva barna kan gjøre når de ulike emosjoner får utløp. Maleriet har vært konkret å bruke i flere anledninger og vi prøver å gi barna andre reaksjonsmuligheter på f. eks utagerende atferd. Barnas emosjoner skal få komme frem, men det handler om hvordan de får uløpt sier pedagogen ved stor avdeling.

4.3.3 Barna i fokus

En pedagog forteller at barna på avdelingen iblant leker samlingsstund, da kan personalet se hvilken voksen barna spiller. Det gjør inntrykk og de voksne blir enda mer bevisste på at voksenrollen har stor betydning for barna. Det kan være en vekker å se seg selv slik, jeg tror det gjør oss bedre sier pedagogen.

Den andre pedagogen forteller at de ønsker at alle barna skal oppleve å ha det godt i barnehagen, bli sett og oppleve seg elsket. Pedagogen forteller videre at personalet ved avdelingen skal se og møte alle barna i løpet av barnehagedagen, ikke bare i forbifarten, men ved å være tilstede for den enkelte. Den andre pedagogen forteller at de ansatte skal være tilgjengelige for barna, både fysisk og psykisk. Det handler om å møte barna og opprette en gjensidig kontakt slik at barna opplever trygghet. Barna skal bety noe for personalet uansett mestring eller ikke. Avslutningsvis forteller pedagogen at personalet skal se det enkelte barn selv om de jobber mye med barnegrupper.

En assistent sier at barna skal være oppleve trygghet og møte et reflekterende personale som har skal ha et stort hjerte for dem. Dette handler om raushet og de voksne kan tenke høyt sammen med ungene og av og til kan vi si at vi selv gjorde en feil. Den andre assistenten sier de skal oppmuntre, bekrefte, utfordre og gi barna troen på seg selv i tillegg skal de voksne være rause overfor hverandre og barna. Videre sier assistenten at fokuset på barna skal være på det barna mestrer, det de har vansker med skal de voksne veilede dem på. Fokuset skal være på det barna mestrer og grunnholdningen er at alle mennesker er verdifulle og man skal se etter det positive hos alle. De voksne skal lytte, bekrefte og utfordres av de voksne avslutter assistenten og beskriver hvordan barna viser respekt for et barn:

Vi har et barn hos oss med dårlig utviklet språk, men det fungerer godt i leken. Selv om de andre barna antagelig ikke skjønner mye av det barnet sier så kommenterer de det ikke. Kanskje er dette et tegn på trygghet, respekt og anerkjennelse for andre som de har lært av oss voksne på avdelingen. Jeg synes det er sterkt å se at barna imøtekommer hverandre på denne måten.

Assistenten gir videre et eksempel fra bursdagsfeiringer som viser de voksne gir trygghet og viser at individualitet er akseptert.

Når et barn har bursdag så sier de andre barna en fin kommentar om barnet. Dette er ikke alltid lett for alle, men vi i personalet prøver å utfordre barna til å si noe. Ofte sier de som er usikre noe som andre allerede har sagt, men det er greit.

Alle informantene sier de har tro på faste rutiner for å skape en trygghet for barna og en fast dagsrytme i barnehagen for å gjøre det trygt for barna. Både styrer og en pedagog sier at planer som allerede er fastlagt kan vike dersom det oppstår noe som er mer interessant og lærerikt. Styrer forklarer medvirkningen til barna på denne måten:

Det viktigste er ikke at barna får bestemme hva vi skal ha til varm mat eller hvor gruppen skal gå på tur dersom man overstyrer dem i andre situasjoner. Medvirkning barna innehar er så mye viktigere en dette, når barna blir tatt på alvor og bruker sin medbestemmelse kjenner de seg verdsatt og forstått. Personalet lager kvalitet for barna og respekterer dem i forhold til det de uttrykker og ivaretar barnas medvirkning.

Flere av informantene forteller om de skal møte det enkelte barn med respekt, aksept og kjærlighet og viser til barnehagens visjon. Styrer forteller viktigheten av å gi rett respons til rett tid. Dette har de jobbet mye med personalvis for å bli mer bevisste på hva de sier til barna. De har brukt Jesper Juul sine bøker som inspirasjon. Styrer forklarer det å gi respons slik:

Å bruke de rette ordene er viktig. Ikke si: så flink du er, men se etter det barnet faktisk gjør og gi respons på det. Si heller: wow, så bra, du er modig som klarer stå så høyt oppå der, det våget du ikke før, nå tørr du! Gi respons på det barnet gjør, ikke si hvor flinke de er til alt, for det er ord man drysser rundt seg uten man tenker over hva en sier. Bygg opp under det barnet mestrer å gi responsen det fortjener.

I dette avsnittet har personalets forståelse av *Rammeplanen* og årsplanen blitt beskrevet. Det er betenkelig at det bare er styrer som nevner *Rammeplanen*, samtidig viser personalet tydelig at de jobber målrettet med årsplanen. Avslutningsvis ble noen tiltak innenfor sosial kompetanse og sosiale ferdigheter presentert og personalets fokus barna i barnehagen.

5 DRØFTING

Drøftingen er bygget opp med de tre tematiske kategoriene som også ble benyttet i resultatene: *Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter*, *Personalets kompetanse* og *Implementering av planer*. Resultatene vil i dette avsnittet drøftes mot teorien som er skissert tidligere i teoriavsnittet. Informasjonen som er innhentet fra informantene viser forståelsen og erfaringene personalet har av sosial kompetanse i *Rammeplanen* og hvordan de omsetter det praktisk handling, dette er de sentrale elementene i problemstillingen i studien.

En foreløpig oppsummering blir gjort etter hvert tema og klargjør hovedpunkt underveis. Det blir videre gjort en sammenfattende drøfting avslutningsvis. Målet med oppsummeringene er å presisere og bruke en struktur som gir en sammenheng med resultatdelen.

5.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

I dette avsnittet vil personalet forstå begrepet sosial kompetanse og hvordan de anvender sosiale ferdigheter fremstilles. Videre vil de sosiale ferdighetsdimensjonene ses opp mot resultater og teori. Avslutningsvis vil kartleggingen barnehagen benytter og JEG SER drøftes.

5.1.1 Begrepsforståelse

Flere av informantene nevnte at det kan være utfordrene og sette ord på hva sosial kompetanse innebærer. Grunnen til dette kan være mye, kanskje skjønner de ikke innholdet av begrepene eller kanskje har forståelsen blitt erstattet med uvisshet og begrepet ikke har et faglig innhold. Er kunnskapen omkring sosial kompetanse kunnskapsbasert eller bygger den på allmenn kunnskap? Som det ble vist til i teorien er det ingen entydig forståelse eller definisjon av eller begrepet sosial kompetanse. Ertesvåg (2002) viser til at sosiale kompetanse kan være utfordrene og definere, kanskje kan det være en grunn til personalet kan være usikre på hvordan de skal sette ord på sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter er ikke spesifisert i intervjuguiden (vedlegg III), men Schneider (1993) hevder at sosiale ferdigheter er en delkompetanse innen sosial kompetanse og den er sannsynligvis også aktuell i denne studien fordi sosial kompetanse vil dra nytte av denne kompetansen i barnehagen.

Det kan være samsvar mellom personalets oppfattelse av sosial kompetanse og det teoretiske grunnlaget, men det kan også avvike fra hverandre. Resultatene viser blant annet en forståelse av begrepet sosial kompetanse som en bindevev der trygghet, dialog, personalets bevissthet, empatilæring og refleksjon er i fokus. Sosial kompetanse er et overordnet begrep der en blant

annet, kan se på hvor tjenelig sosiale ferdigheter er eller blir utført i en gitt situasjon ifølge Gresham (1997).

Informantene sier de bruker dialogen for å forklare og gi eksempler gjennom egen handlemåte, dette for å være rollemodeller for barna i ulike situasjoner. I tillegg nevner flere av personalet at de vil barna skal oppleve trygghet, utfordres, lære å se andres perspektiver og kjenne med sine individuelle sider. Personalet skal gå inn i situasjoner og støtte og utfordre barna i de ulike situasjonene de møter i barnehagen. Flere nevner det daglige arbeidet som viktig sammen med dialogen med barna som en sentral del av barnehagen. Personal som er dyktige til å utvikle og opprettholde rutiner og god struktur bidrar til at barna opplever omgivelsene som forutsigbare og dermed blir trygge (Kvelling, 2010). De anvender gjerne ulike metoder som drama eller fortellinger for å gi barna ulike læringsmåter innen sosial kompetanse. Dette fleksibiliteten kan ses opp mot *Rammeplanens* innhold om sosial kompetanse som hevder den skal anvendes gjennom felles opplevelser og samvær. Som vist i resultatene har personalet ofte opplevd at barna spiller dem i lek, dette gjør dem skjerpene hevder pedagogen ved avdelingen. En assistent reflekterer i sitt intervju over at barna er imøtekommende overfor hverandre, det handler om episoden med barnet med språkvansker som det ble visst til i resultatene. Dette gjør inntrykk og assistenten presiserer at de voksne har lært barna noe nyttig når man ser måten de respekterer hverandre på.

Empatilæringen personalet beskriver handler om å la det enkelte barn bli anerkjent uansett oppførsel og handlemåte, flere nevner uttrykket *å være i forkant* som vesentlig for å imøtekomme barna før aktuelle og utfordrende situasjoner. Dette med *å være i forkant* kan ses opp mot Garbarino (1985) sin definisjon som omhandler å mestre de viktigste settingene med det sosiale miljøet. Personalet blir en støttespiller ved innlæring av empati for andre personer og barna vil antageligvis etter strebing klare seg tilfredsstillende alene i møte med det sosiale miljøet. Når personalet støtter og imøtekommer barna på en respektfull måte er de med på å tilpasse den sosiale atferden uten å gjøre skader slik Schneider (1993) argumenterer for. Det vil selvsagt være avhengig av det enkelte barns forutsetning i møte med det sosiale miljø, noen vil mestre dette lettere enn andre, mens andre barn igjen vil ikke oppnå et tilfredsstillende møte med miljøet på grunn av utfordringer både sosialt, kognitivt eller utviklingsmessig. Hvordan personalet ser både det enkelte barn og barnegruppen ut fra de ulike situasjonene viser kan ses opp mot planer de har for barnehagen. *Rammeplanen* viser til nestekjærlighet og solidaritet som grunnsteiner i kulturen vår. *Rammeplanen* og barnehagens

årsplan handler blant annet om sosial kompetanse som også er sentralt i problemstillingen i studien.

Personalet nevner at empatilæring og trygghet som grunnleggende innen sosial kompetanse, det er tankevekkende at ingen nevner sosial kompetanse som kjennetegn av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009). Har personalgruppa noen form for felles forståelse av begrepet sosial kompetanse? Er det forventet at personalet i en barnehage skal kunne definisjoner, eller innhold av dem? Siden alle nevner det er utfordrene å forklare begrepet, mangler de da en plattform i form av en klar definisjon av begrepet? Det kan se ut som personalet i barnehagen ikke har en felles plattform innen sosial kompetanse, dette fordi de har utfordringer med å beskrive hva det er og hva begrepet inneholder. Datamaterialet gir ikke en pekepinn på en felles forståelse innen begrepet. Om dette handler om personalets bevissthet innenfor sosial kompetanse eller om dette er gjeldene for flere områder i barnehagen er uklart. På en annen side viser personalet til tydelige praktiske eksempler og de støtter seg på barnehagens årsplan med visjonen i fokus. Gotvassli (2006) skriver om barnehagens praksis som har blitt utviklet over tid ofte kan føre til *slik gjør vi det* som en gjenganger i barnehagens kultur. Kanskje er det derfor det er vanskelig å definere sosial kompetanse, fordi de vet hva de gjør fordi det alltid har gjort det slik? Eller kanskje har ikke begrepet klart nok definert av ledelsen og dermed kan begrepet være uklart for flere av de ansatte. Erfaringer og refleksjon over det personalet gjør må videre omsettes til praksis i samsvar med ny læring. Deweys *learning by doing* blir da satt i et nytt lys, læring gjennom erfaring og videre refleksjon sammen med andre i personalgruppen (Gotvassli, 2006).

Hvordan innlæringen av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter gjennomføres kan ses opp mot Ten Dam og Volmans (2007) utgangspunkt innenfor det utviklingspsykologiske perspektiv med mål om å bli en kompetent *Voksen*. *Rammeplanen* framhever betydningen av de voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i det demokratiske samfunn. Barnehagen skal legge grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i demokratiet i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Evalueringen av *Rammeplanen* konkluderer derimot at det er det et forbausende lite fokus på oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Østrem et al., 2009).

5.1.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner

Måten personalet jobber med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter kan ses opp mot de sosiale ferdighetsdimensjonene til Gresham og Elliott (1990). Ferdighetsdimensjonene vil i dette avsnittet ses opp mot det informantene formidlet i intervjuene om hvordan de jobber spesifikt med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Nedenfor vil ferdighetsdimensjonene ses mot informasjonen informantene ga om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Samarbeid

Informantene forteller de gir barna trygghet og bekreftelse for det de gjør eller sier som igjen vil føre til mestring, dette kan gi gode samarbeidssituasjoner. Hvordan barna mestrer samspill og anvender sosiale ferdigheter for å mestre sosial kompetanse er i tråd med Schneider (1993). Andre erfaringer de har innen samarbeid er å lære barna og ikke le av andre barns utspill og gi hverandre komplimenter. I tillegg tar de barna med på *råd* dersom det oppstår utfordrende situasjoner, dette for å lære barna å se andres perspektiv og kunne bli enige etter en uenighet eller krangel. Samarbeidet skjer mellom voksne og mellom jevnaldrene ved avdelingene (Jahnsen, 2000).

Selvkontroll

Barnehagen anvender verktøyet JEG SER som kan være et virkemiddel for selvkontroll. Personalet veileder og anerkjenner barnas ulike emosjoner som igjen kan handle om det enkelte barns selvkontroll. Gresham og Elliott (1990) bekrefter i sine teorier denne handlemåten fra personalet gjennom å være et forbilde for barna og til å finne andre reaksjonsmåter når aggresjon og sinne oppstår.

Selvhevdelse

En informant beskriver selvhevdelsen med at de ser på alle individer som verdifulle og møter dem med respekt og anerkjennelse, dette gjelder både de voksne og barna. Personalet ser etter de gode sidene til enkeltmennesket og ser gleden av forskjellighet. Personalet ønsker primært (spesielt ved stor avdeling) at barna skal ordne opp i konflikter og uenighet på egenhånd som samsvarer med *Rammeplanen* som hevder balansen mellom selvhevdelse og se andre individers behov er vesentlig.

Empati

Informantene nevner empatilæring og forståelsen av dette. En informant sier at det er viktig hvordan de som voksne ordlegger seg, dette fordi barna ser på dem som rollemodeller og etterligner deres handlinger. Evnen til å anvende empati er vesentlig for å etablere nære relasjoner, det vil være aktuelt for hele barnegruppen i barnehagen. Empatien handler om å kunne vise omtanke for andre og respektere andres emosjoner (Ogden, 2009). Barn tilegner seg stadig nye aspekt ved empati, de yngste barna kan for eksempel vise empati i form av klemmer, klapp og trøst ved å hente smokken til en som er lei seg. En seksåring som er på vei over i skolen ventes å vise omsorg for andre i samspillsituasjoner.

Ansvarlighet

En forutsetning for ansvarlighet er tillit og denne oppstår i kommunikasjonen mellom barn og voksne. Sosial ferdigheter er evnen til å anvende kunnskap, bevisst eller intuitivt i sosiale samspillssituasjoner og er inngangsbilletten til å fungere i sosiale samspill (Stensaasen & Sletta, 1996). Flere av informantene forteller om dialogen med barna i det daglige som sentralt for å skape trygghet og støtte barna i ulike situasjoner. Ogden (2009) hevder selvkontroll forutsetter at barn er bevisste på sine emosjoner og kan kontrollere dem i ulike situasjoner når de utsettes for fristelser, frustrasjon, og nederlag. Disse kategoriene kan også oppstå i barnehagen og ved lavere alder, dette kan ses i ALLE MED (Løge et al., 2006), og i kartleggingsmateriellet (2006) barnehagen anvender.

Trappemålene som er i JEG KAN (Pedagogisk senter i Lindesnesregionen) kan anvendes i forhold til sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter er den spesifikke atferden barna viser for å utføre en oppgave kompetent (Gresham & Elliott, 1990). JEG KAN er utviklet og beregnet for skolen, men flere aspekter ved materialet klargjør hva de enkelte dimensjonene inneholder. Kanskje er dette et sterkere virkemiddel å bruke fremfor kartleggingsmateriellet barnehagen anvender. Dette bygger på Gresham og Elliotts (1990) sosiale ferdighetsdimensjoner, mens kartleggingen bygger på teorier og forskning som ikke er presentert i veiledningen for skjemaet. Lamer (1990, 2004a) hevder at barn tilegner seg sosiale ferdigheter i det daglige samspillet med andre individer og utviklingen av sosial kompetanse dermed er vevd sammen med kvalitet ved lek, oppdragelse og omsorg (Lamer, 1990, 2004a i Kvello, 2010). Måten barnehagen velger å lære barna sosiale ferdigheter som er vesentlig innen sosial kompetanse vil være avgjørende for hvordan de implementerer sosial kompetanse gjennom *Rammeplanen*.

5.1.3 Kartlegging

Kartleggingsmateriellet (2006) som foretrekkes i barnehagen er som nevnt i teoridelen utviklet i kommunen der barnehagen er lokalisert. Hvorfor dette kartleggingsmateriellet foretrekkes og benyttes i 2011 fremfor TRAS (Espenakk et al., 2003), ALLE MED (Løge et al., 2006) og MIO (Davidsen et al., 2008) er uklart. Informantene har ikke fått spørsmål om dette og det er kun styrer som nevner at barnehagen anvender kartleggingsmateriellet. I veilederen for kartleggingsmateriellet står det at det ikke finnes mye materiell for observasjon og dokumentasjon av sosiale ferdigheter. I dag finnes det minst tre observasjons og kartleggingsmetoder som har teoretisk og empirisk forankring. Det er grunn til å stille spørsmål ved om barnehagen bør revurdere bruken av dette kartleggingsmateriellet. *Kompetanse i barnehagen – Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007) hevder det er nødvendig å utvikle en praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehagen og relevante forskningsmiljø. Kunnskap om læring og undervisning vil være både erfaringsbasert og forskningsbasert. For å lykkes i opplæringen av gode utviklings- og læreprosesser må arbeidet i størst mulig grad være basert på kunnskap om hva som virker positivt inn på kognitiv og sosial utvikling, og hva som fremmer læring og utvikling (Stortingsmelding 16, 2006/2007).

Rammeplanen viser at samarbeidet med barnas hjem skal inneholde forståelse og samarbeid. Med forståelse menes gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet, og med samarbeid menes regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles. Spørsmål knyttet til barnets trivsel og utvikling samt barnehagens pedagogiske virksomhet skal drøftes mellom barnehagen og hjemmet. Kan man da si at foreldre og foresatte for fullverdig informasjon om deres barn når kartleggingen og observasjonene er gjort på grunnlag av et eldre opplegg? Dette er en annen diskusjon, men det er nødvendig å stille spørsmålet for å være bevisst på kvaliteten barnehagen har.

5.1.4 JEG SER

Personalet har en bevissthet omkring metoden JEG SER, men de uttrykker ikke å ha bevissthet omkring innholdet i metoden. Det kan stilles spørsmål ved om personalet har forstått JEG SER når metoden ikke bygger på forskning eller har en teoretisk og empirisk forankring. Metoden er innlært gjennom foredrag, observasjon og veiledning, ikke gjennom en brukerveiledning for JEG SER.

Alle informantene nevner JEG SER, dette er noe alle i barnehagen har vært med på og det kan se ut til at personalet har en felles tankegang. Noen kan forstå metoden men anvender den ikke, andre kan anvende den men ikke forstått betydningen, mens andre igjen kanskje foretrekker personlige kompetanser og egenskaper og ser ikke hensikten med JEG SER (Skau, 2002). Det kunne vært interessant å ha hatt informasjon om personalet har drøftet JEG SER for å få en felles forståelse ved personal og avdelingsmøter. Dette fordi en implementering ofte lykkes best når aktørene og innovatørene får et eierforhold til implementering gjennom deltakelse i planleggings- og beslutningsfasen (Skogen, 2004). Dette kan samsvare med hvordan personalet implementerer *Rammeplanen* med sosial kompetanse i fokus eller f. eks JEG KAN som handler om sosiale ferdigheter.

Liv Berit Heimstad Tønnessen viser til to bøker som også har en empirisk og teoretisk klarhet for sine grunnlag. I disse bøkene er det vanskelig å finne det forskningsmessige og teoretiske grunnlaget. Ôhman (1996) har kildeliste, men bruker lite av den i boken, mens Juul (1996) ikke har kildeliste. Så langt det er identifisert ser det ut som det praktiske og erfaringsmessige går fremfor det faglige grunnlaget ved JEG SER. Bøkene har uklare kilder og det er grunnlag for å stille spørsmål ved om JEG SER er forskningsbasert og effekten ved bruk av det. Det vil være vanskelig å evaluere denne metoden når den ikke bygger på klare teoretiske og empiriske grunnlag. Et naturlig spørsmål å stille er om JEG SER kan få en langtidseffekt eller om det blir i en begrenset periode ettersom verktøyet ikke består av noe materiell med instruksjoner og anbefalinger. Særlig når en ser dette i sammenheng med at styrer viser til det er stor utskiftning i personalet med mange vikarer. JEG SER bygger på eldre teorier fra to familierapeuter (Juul, 1996 og Ôhman, 1996) og er ikke forskningsbasert så langt det har vært mulig å avdekke. Man kan da vanskelig vite om samme metode har fungert i samspill med barn og unge før ettersom den ikke er evaluert vitenskaplig. På en annen side jobber personalet effektivt med denne metoden og ledelsen gjør dem bevisste i hverdagen ved å henge lapper omkring i barnehagen med innskrivingen: JEG SER. Hvor mye faglig kunnskap og verdifulle refleksjonsrunder har de hatt i barnehagen, avdelingsvis og personalvis? Kanskje lever JEG SER sitt eget liv og personalet bruker det ved behov eller om de husker på det. Informantene forteller mye om JEG SER, kanskje er da dette innlært til personalet på en tilfredsstillende måte som de kan kjenne seg igjen. I tillegg kan personalet ha opplevd nytten av JEG SER i samhandling med barn i utfordrene situasjoner.

Personalet forklarer JEG SER med at de skal se barnet og dets handling. Handlingen kan ikke alltid aksepteres, men de ulike emosjoner barna innehar skal anerkjennes og det skal gis

respons på dette. Det er bra at personalet ser nytten av JEG SER, men hvor går grensen fra å si: ”Jeg ser du er sint og slår, kanskje du vil snakke om det? ” til ”Nå er det nok! Her i barnehagen slår vi ikke de andre barna!” ? Dette er satt på spissen, men tålmodigheten til personalet vil antagelig bli utfordret med episoder med barn som kan skje flere ganger daglig. Klarer de alltid å være pedagogiske og bruke metodene fra JEG SER til enhver tid? Klarer personalet lære barna hvilken strategi de kan anvende ved en senere anledning, eller er det mer *her og nå* mål med JEG SER? Når det teoretiske og empiriske grunnlaget er så uklart er det grunn til å stille spørsmål ved om personalet i tilstrekkelig grad forstår hva sosial kompetanse innebærer. Får personalet den kompetansen de behøver for å utvikle barna best mulig eller kunne de gjort det enda mer effektivt med tilnærminger som har klar teoretisk og empirisk forankring. Spørsmålet er om barnehagen har valgt det best tilgjengelige redskapet for formålet. At personalet opplever det nyttig og gir uttrykk for at det er nyttig betyr ikke det same som at barna utvikler seg optimalt. Kompetansen består av kunnskaper om hva en skal gjøre i en sosial situasjon og *når* den bestemte atferden skal utføres, samt å velge mellom ferdighetene for å oppnå sosial kompetanse (Ogden, 2009). Det vil være nødvendig å diskutere dette, både i forhold til hvordan man anvender metoden og hvordan det enkelte barn skal veiledes ved bruk av den. For noen i personalet vil kanskje JEG SER oppleves verdifullt, mens andre kanskje heller vil trekkes mot å heve stemmen og irettesette barna. Det bør være en balansegang der og kanskje det må lages en plan på hvordan verktøyet JEG SER skal tilrettelegges ved den enkelte avdeling, slik at det ikke blir brukt på en måte som ikke viser barna respekt og aksept når situasjoner oppstår. Dette for å få en intersubjektivitet ved både ved den enkelte avdeling og hele barnehagen (Røkenes og Hansen, 2006).

Ogden (2001) skriver om atferdskorrigerer som kan være et hjelpemiddel når andre reaksjoner ikke når frem til barnet. Noen barn kommer antageligvis stadig i ulike situasjoner som krever mye av personalet og iblant må man være fornuftig og handle øyeblikkelig. Ved hjelp av atferdskorrigerer vil barn som har behov for det antagelig få et mer tilstrekkelig tilbud med dette eller andre forskningsbaserte metoder enn med bruken av JEG SER. For noen barn kan sannsynligvis JEG SER fungere tilstrekkelig i noen situasjoner som nevnt overfor, men for barn med betydelig utfordringer burde et forskningsbasert redskap blitt anvendt, siden det har fungert i lignede situasjoner før.

Slik det er vist i resultatene og drøftingen er det flere oppfatninger av hva sosial kompetanse innebærer, men den generelle oppfattelsen til personalet er at det kan være krevende å forklare begrepet. Basert på intervjuene kan det tyde på at personalet jobber mot et felles mål gjennom

å bruke metoden JEG SER, selv om den felles plattformen i metoden ikke kan beskrives. JEG SER har gitt personalet et felles fundament hevder informantene, men hvordan videreformidles metoden til nyansatte når metoden ikke har et forskningsbasert og teoretisk grunnlag? Kan metoden da fungere og vil det felles fundamentet personalet hevder bestå? Man kan stille spørsmål om alle i personalet har oppfattet essensen av metoden, den bygger på det erfaringsmessige fremfor den empiriske og teoretiske forankringen. Det blir naturlig å stille spørsmål ved hvordan personalet kan jobbe systematisk med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, når styrer meddeler i resultatene at det er mye utskriftninger i personalgruppen. Mye tyder på at personalet ikke har en felles forståelse for sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Dette er basert på resultatene der personalet har vanskeligheter med å gi mening til begrepet, og informantene gir ikke samsvarende forklaringer på begrepet. Samtidig må det nødvendig å presiseres at personalet gir klare eksempler på hvordan de jobber med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, selv om bevisstheten omkring begrepene synes noe uklar.

5.2 Personalets kompetanse

Dette avsnittet handler om kvalitet og kompetanse innenfor barnehagen og barnehagesektoren og personalets mål og bevissthet. Informasjonen som er innhentet av informantene angående personal vil synliggjøre oppfattelsen av hvordan de synes barnehagen fungerer, både faglig og praktisk. *Rammeplanen* viser at barn skal få støtte og veiledning på sine handlinger og holdninger og danning og medvirkning skal ses på som gjensidige prosesser. Personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre og alle handlinger ikke er akseptable.

5.2.1 Kvalitet og kompetanse

Alle informantene forteller at de har møter, både personalvis og avdelingsvis. Det fortelles videre at innhold fra møtene kan være diskusjoner om mål, utfordringer eller faglig. Noen diskusjoner holdes innad i avdelingen for å gi de som jobber ved avdelingen et felles fundament. Dette felles fundamentet muliggjør kommunikasjon og samhandling og kan ifølge Tveiten og Aanderaa (1994) kalles tverrfaglighet. Kunnskapsgrunnlaget må utfordres og endres kontinuerlig skal det tverrfaglige samarbeidet fungere. Alle parter i personalet må dele sin kunnskap med hverandre (Moen, 2006). Det kan være lettere for noen i personalet å prate i smågrupper om utfordringer i forhold til eksempelvis barn eller situasjoner enn foran hele personalgruppen. I tillegg er det ikke nødvendig at alle i personalet behøver å vite at *Per*

stadig utfordrer både pedagoger og assistenter. Bråten (2002) hevder at etablering av en felles forståelse er en forutsetning for at personalet kan bli i stand til å forstå hva andre sier eller gjør, samtidig som de på lik måte er i stand til å gjøre seg forstått overfor andre. Når en personalgruppe oppnår en felles forståelse for eksempelvis sosial kompetanse vil de oppnå en intersubjektivitet (Røkenes & Hansen, 2006), denne må etableres, utvikles og vedlikeholdes ved problemløsning i samarbeid med andre.

Styrer har ønske om mer bruk av praksisfortellinger for å få et sterkere fundament og samtidig reflektere over ulike hendelser som oppstår (Birkeland 1995, 1998). Hva innholdet på de ulike møtene er ved barnehagen kan man stille spørsmål ved. Er det av faglig og praktisk karakter eller handler det om planlegging av de neste måneders ukeplaner? Er det satt av til refleksjon og diskusjon ved personal- og avdelingsmøter, og blir den enkelte ansatt sett og hørt slik de ønsker å se det enkelte barn? *Rammeplanen* viser at personalet skal være reflekterte over egen rolle i barnehagen. Det kunne vært interessant og innhentet informasjon om hvor personalet har oppnådd intersubjektivitet (Røkenes & Hansen, 2006) og hvor den bør utarbeides mer for å komme opp på et mer tilfredsstillende nivå. Bygger intersubjektiviteten på teoretisk eller erfaringsmessig forankring, dette vil også være vesentlig i drøftingen av intersubjektivitetens styrke i barnehagen.

5.2.1.1 Kompetanseutvikling i barnehagesektoren

For å styrke barnehagen er en nødvendig kompetanseutvikling og kvalitet en stor del av planlegging og gjennomføring. *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små* (Barne- og familiedepartementet, 2005) konkluderer med at hver barnehage bør finne fram til den enkelte og institusjonens kompetansebehov og konkluderer med at det er påfallende mangel på systematisk kunnskap om kompetansesituasjonen i barnehagesektoren. Videre hevder den at det er behov for mer forskning kompetanse og kompetanseutvikling i barnehagen. *Kompetanse i barnehagen – Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007) bygger på rapporten fra 2005 og har som mål å styrke kvaliteten i barnehagene og styrke arbeidet med implementering av *Rammeplanen*. Strategiens overordnede mål som er presentert i avsnitt 2.7.1 vil være aktuelle for barnehagen der informantene jobber. Det er flere eksempler i strategien som viser til hvordan andre instanser i barnehagesektoren har jobbet spesifikt, men kanskje kunne den hatt flere konkrete eksempler? Grunnen til dette spørsmålet stilles fordi strategien kunne vært mer brukervennlig og sannsynligvis mer lærerik og forståelig for alle i barnehagen. Det kunne vært interessant

og hatt data om strategien eller aktuelle stortingsmeldinger og andre policydokument anvendes i studiens barnehage, og hva dette kunne gjort med personalets kompetanse. Disse dokumentene inneholder hensiktsmessig tekst og flere kompetansetiltak som kan føre til kvalitet og kompetanseheving i en personalgruppe. I forhold til denne studien vil det være mye læring i de ulike dokumentene som er utgitt av Kunnskapsdepartementet, dette kan føre til høyere bevissthet både innenfor sosial kompetanse i *Rammeplanen* og andre fagområder *Rammeplanen* inneholder.

NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) ønsker å legge strengere føringer for å operasjonalisere *Rammeplanen* og at det i sterkere grad må sikres at alle barnehager følger opp arbeidet med å utforme årsplan. Undersøkelser har avdekket at ikke alle barnehager jobber like godt med å omsette *Rammeplanen* til praksis. Det viser også at førskolelærere mangler læringskompetanse. Dette igjen bidrar til at barn i barnehage får svært ulik kvalitet og det er svært ulikt hva barn har av kunnskaper og ferdigheter når de begynner på skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2010). Skal et barn tape på å gå i en barnehage, mens et annet barn vinner betydelig mer fordi personalet har høyere læringskompetanse og kvalitet? Det er da grunn til å stille spørsmål hvordan og hvor det skal rekrutteres mennesker som ønsker å ta utdanning, når en stor andel av styrere og pedagogiske ledere i dagens barnehager allerede er på dispensasjon.

5.2.2 Personalets mål

Viktigheten av å være en barnehage med tilfredsstillende kompetanse og kvalitet er nødvendig for barnehagens endring og stadige utvikling. I denne studien er *Rammeplanen* med sosial kompetanse sentral i forhold til kompetanse og kvalitet. Skogens (2004) utviklingsløyfe illustrerer endring og læring og kan være en sentral modell å følge for personalet i forhold til kompetanseutvikling- og kompetansehevingen. Barnehagen skal være en lærende organisasjon og være i endring og utvikling viser *Rammeplanen*. Personalet har en oppfatning av at de samarbeider godt og jobber mot felles mål innad i barnehagen, de gir inntrykk av å være tilstede for barna, de har gode holdninger og vilje til å ville barnas beste. Ved bruk av anerkjennende kommunikasjon ved en dialog mellom voksne og barn vil barnet bli møtt som subjekt med rettigheter over sin egen opplevelsesverden. Barn som ikke får bekreftet sine opplevelser vil få dårligere kontakt med egne emosjoner og tanker, i tillegg vil selvrefleksiviteten svekkes hevder Bae (2006).

Informasjon fra informantene viser de er fornøyde med jobben de gjør på sin respektive avdeling. Flere av informantene viser til hvor viktige de ulike rollene til personalet er, assistenten får utfordringer av ledelsen og pedagogen skryter av sine dyktige medarbeidere. Det som kan være en fare med å være fornøyde kan være at personalet blir værende på samme sted, uten å ha noe behov for endring. Personalet hevder de har god og innholdsrik kompetanse i barnehagen i forhold til barna, men er de åpne for ny kunnskap? Å bety noe i et større fellesskap vil vel være godt for alle og enhver og ulikheter og personlig kompetanse er en ressurs for den pedagogiske virksomheten hevder (Furu & Granholt, 2007). Har ledelsen i denne barnehagen en klar plan på at alle ansatte er med på laget og blir de personlige kompetansene brukt på en fordelaktig måte?

Ledelsen, i denne studien styreren er avhengig av at medarbeiderne bidrar til å heve kvaliteten i virksomheten. Kompetansen spiller en viktig nøkkelrolle for de pedagogiske satsningsområdene og implementeringen av *Rammeplanen*. Det handler derfor om å få brukt de ulike ansattes ressurser på en best mulig måte (Børhaug et al., 2011). Men hvordan er kvaliteten på kompetansen i barnehagen? Er den tilfredsstillende? Grunnen til dette kan være lite kompetanseutvikling eller lite bruk av begreper eller den tause kunnskapen (Polanyi, 1966 i Gotvassli, 2006) forblir taus og språket i dagens barnehager kan være mange. Kanskje blir den *tause kunnskapen* benyttet fremfor den *eksplisitte kunnskapen*? (Gotvassli, 2006). For å opprettholde kompetansen og kvaliteten vil det være nyttig å bruke de riktige begrepene på f. eks sosial kompetanse, ikke bare i personalet men også videre ut til foreldregruppen. Ledelsen med styrer og pedagoger i fokus må sørge for at alle i personalet stadig er i en *flytsone*, der de er i balanse med ferdighetene de har og utfordringene de får Csikszentmihalyi (1975).

5.2.3 Personalets bevissthet

Målet i denne studien er ikke å se hva de enkelte yrkesgruppene gjør, men det er forventet at *styrer og pedagogene* har en høyere faglig kompetanse sett i forhold til de ufaglærte *assistentene*. Av den grunn vil det forventes en bedre begrepsbruk, mer innsikt i planer og en dypere forståelse av sosial kompetanse. Dette vil ikke analyseres spesifikt, men det er interessant å se at begrepsbruken ikke er særlig mye sterkere hos ledelsen enn hos assistentene. Hva som er grunnen til dette er usikkert, men dette bør drøftes både i ledelsen og personalet for øvrig. Det handler om den pedagogiske kvaliteten barnehagen videreformidler til barna, en kvalitet barnehagen forhåpentligvis ønsker skal være av høyest mulig nivå.

For å samle personalets bevissthet er det utarbeidet en kort samlende oppsummering basert på bakgrunn av resultatdelen: Vi skal gi barna aksept for de ulike emosjoner, bekrefte og respekterer det enkelte barn. Vi skal møte alle barn med en ubetinget kjærlighet der tryggheten står sentralt i det daglige arbeidet. Dialogen med barna er noe av det mest verdifulle vi gjør i barnehagen, den favner omsorg, trygghet og glede overfor det enkelte barn. Vi skal oppmuntre, utfordre og gi barna troen på seg selv og vi skal være rause, overfor voksne og barn. Det er mye omsorg i denne oppsummeringen, det er sannsynlig at personalet har hjerte for barna som også er innholdet i barnehagens visjon. Oppsummeringen kan ses mot speiling og de ansatte som signifikante andre. (Mead, 2005 & Winnicott, 1985). Signaler fra nære omsorgspersoner eller signifikante andre betyr at barna vil speiler seg i samhandlingspartneres reaksjoner på seg selv (Bø, 2000). Opplevs det motsatte, vil barnet oppleve at det ikke er noen emosjonell tilgjengelighet, forståelse eller anerkjennelse hos omsorgspersonen, det kalles gjerne et *null budskap* som fører til en tomhet for barnet (Abrahamsen & Mørkeseth, 2001).

Personalet ser viktigheten av de ulike rollene som er i en barnehage, både i forhold til møter, ressurser og kvalitet. De har en positiv holdning selv om det til tider er ustabil personalmessig. De er også bevisste på at de er rollemodeller for barna og de viser ofte handlingsmåter gjennom drama eller dialog. Flere av informantene nevner å bruke humor og glede sammen med barna. Saracho og Spodek (2007) hevder sosial kompetanse ikke utvikles som en ferdighet isolert, men er knyttet til det kognitive, emosjonelle perspektiv og humor. Videre fremhever de evnen til å forstå hva andre tenker (Theory of Mind) og vurdere hvilken diskurs som er hensiktsmessig (metakommunikasjon) i den sosiale konteksten som viktig for utvikling av sosial kompetanse. *Rammeplanen* sier glede og humor og estetikk er med på å gi barna gode følelsesmessige opplevelser og er aspekter som skal ha sin plass i barnehagen.

Oppsummeringen fra alle informantene og inntrykket av personalet er at de er profesjonelle og har god kompetanse i sin jobb. Har barnehagen et reflektert personale som mener noe, kan noe, vil noe og står for noe og har et sterkt ønske om å utvikle sin faglighet, profesjonalitet og yrkesstolthet (Furu & Granholt, 2007). Er personalet bevisste på egen kunnskap og kompetanse eller lever de på det barnehagens planer har som mål, i dette tilfellet *Rammeplanen* og årsplanen? Kompetansen i barnehagen betegnes som god og det nevnes at det jobbes målrettet med sosial kompetanse med årsplan og visjonen i fokus. Det kan imidlertid virke litt uklart hvilke mål som ligger til grunn for arbeidet innen sosial kompetanse i denne barnehagen. Til sammen har personalgruppen en del praktisk erfaring som er av

uformelle kompetanse, men det kommer ikke fram noen felles tydelig teoretisk kompetanse de kan begrunne sine arbeidsmåter på. Hva som er grunnen til dette er uklart, men den teoretiske kompetansen bør drøftes i personalet for å oppnå en tydelig kompetanse. De som søker minste motstandsvei som foretrekker lettfordøyelig faglitteratur som ikke gir mer innsikt enn det mannen i gata har blir ikke en fagperson i andres øyner. Personalet må oppdatere seg for å holde en praksis som er i tråd med den rådende kunnskapen, dette er viktig både overfor det pedagogiske tilbudet som gis til barna og foreldresamarbeidet (Kvello, 2010).

Når personalet nevner de er bevisste viser de til måten de kommuniserer på og hvordan dette uttrykkes overfor barna som sentralt i sosial kompetanse. Om disse uttrykkene er innlært av ledelsen i barnehagen er uklart, men de går igjen både i intervjuene med styrer, pedagoger og assistenter og er dermed en del av personalets språkbruk. Det er derimot uklart om de har en felles forståelse av begrepet sosial kompetanse. Flere av informantene forteller de er bevisste på hvilke ord de bruker når de snakker med barna. Hvor bevisste er de på ord og språkbruk overfor barna? Opptrer de annerledes overfor barna enn de voksne og viser de barna respekt? Det er mulig at den felles begrepsbruken viser seg mer i kognitiv enighet, det vil si de bruker de samme ordene, enn i faktisk fellesforståelse og dermed felles handling som resultat av utvikling av et felles begrepsapparat (Meirink et al., 2007). Dersom dette er tilfelle kan dette muligens skape usikkerhet blant barna dersom de opplever manglende konsistens i det innholdet de formidler i begrepene de bruker. Det er naturlig en styrers oppgave å legge til rette for en felles begrepsavklaring, og felles innhold som kan medføre med konsistent arbeid i forhold til sosial kompetanse. Er det bare kognitive endringer eller er det også endring i handling i personalet? Resultatene gir ikke noe direkte svar på det, men det er grunn til å undre seg over dette. Forskning på samarbeid viser at det er mer endring kognitivt enn i faktisk atferd. Personalet jobber med samarbeid både personal og avdelingsmessig og spørsmålet man kan stille seg er om endringen kognitivt medfører en faktisk atferdsendring eller om den kognitive endringen er størst også i denne barnehagen sett opp mot studien til Meirink et al (2007). I resultatene avsnitt 4.2.2 ble dette sitatet fra en pedagog nevnt:

Vi får ofte opplevelser der vi ser betydningen av hvordan vi oppfører oss overfor barna, det gjenspeiles ofte i leken. Det nytter ikke å sove i timen å tenke at barnehagedagen bare skal suse av gårde, betydningen av voksenrollen har vi diskutert mye.

Dette viser at intervjuene indikerer at personalet opplever at de bruker en *respektfull atferd* overfor barna og at de får respons fra barna på dette. En forutsetning for en endring av atferd eller en *respektfull atferd* overfor barna viser at personalet er målbevisste på hvordan de bør møte barna.

I dette avsnittet har vi hatt fokus på barnehagen og barnehagesektorens kvalitet og kompetanse. Videre ble resultatene innenfor personalets mål og bevissthet drøftet sammen med aktuell teori.

5.3 Implementering av planer

Dette avsnittet vil inneholde hvordan personalet spesifikt jobber med *Rammeplanen* og årsplanen. *Rammeplanen* er publisert av Kunnskapsdepartementet, mens barnehagen har utarbeidet sin egen årsplan. Avslutningsvis vil det presenteres ulike handlingsmåter barnehagene i Norge har som tradisjon i dag.

5.3.1 Rammeplanen og årsplan

Barnehagen har utviklet en treårig årsplan med progresjon for barnas alder og utviklingsnivå, dette er gjort slik *Rammeplanen* anbefaler. På denne måten kvalitetssikrer barnehagen innlæringen ved at barna får opplæring i de ulike fagområdene i planen gjennom flere år. Fagområdet som er sentralt i denne studien er området innenfor sosial kompetanse i årsplanen. For å implementere planer er det nødvendig at det gir personalet mening med det som skal implementeres. Implementeringsplaner bør være dynamiske for å fange opp endringer som skjer kontinuerlig som følge av en implementerings- eller en eventuell endringsprosess. Ved å vise personalet resultatene av egen implementering vil det føre til en økt motivasjonen med den forestående implementeringen. Styrer og de pedagogiske lederne som er ledelsen i barnehagen har et spesifikt ansvar for å legge til rette for en evaluering av implementeringen brukes konstruktivt til videre arbeid Fullan (2007). Siden det kun er styrer som nevner *Rammeplanen* så er det naturlig å se nærmere på årsplanen og innholdet av den sett opp mot *Rammeplanen*. Alle informantene nevner visjonen som ble presentert i avsnitt 2.8.1 som er det essensielle og hovedformålet i årsplanen:

Kjærlighet, omsorg, trygghet og glede. Undring og nysgjerrighet, voksne til stede!

Ved å studere modellen i avsnitt 2.9.1 i teoridelen ser man at årsplanen innhold har sterke føringer mot *Rammeplanen*. Jobber personalet mot *Rammeplanen* gjennom årsplan eller er det årsplan som er den vesentlige planen for barnehagen? Man kan stille spørsmål om hvordan de jobber med de ulike punktene i årsplanen, og om de oppnår noen av *Rammeplanens* mål via årsplanens mål. Årsplanen med visjonen i fokus er viktig for personalet, men skal den overgå *Rammeplanen* som er det overordna målet fra Kunnskapsdepartementet? Blir da *Rammeplanen* fullverdig implementert? På en annen side kan det være ulike grunner til informantene ikke nevner *Rammeplanen* i intervjuene. Kanskje var ikke spørsmålene i intervjuguiden og intervjusamtalen klare nok, eller kanskje er årsplan med visjon i fokus mest sentral i barnehagen.

5.3.2 Tiltak innenfor sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Personalet verdsetter leken til barna og de gir rom for lek. De går gjerne inn i leken, men de forstyrrer den ikke fordi de ser verdien av den som gir både trygghet, vennskap og sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. På en annen side kan personalet gå inn i f. eks en rollelek og delta sammen med barna, dette kan gjøres både for observasjon, men også for å vise barna eksempler i leken. Barnehagen bruker et kartleggingsmateriell for å kartlegge barnas sosiale ferdigheter for å ha en dokumentasjon på det enkelte barn i barnehagen. Som nevnt i avsnitt 5.1.3 så kan det kanskje være fornuftig om barnehagen gir andre standardiserte kartleggingsverktøy en mer sentral plass i virksomheten. På en annen side kunne barnehagen unngått og brukt kartlegging, kartleggingen de anvender nå er nyttig for noe fremfor og ikke kartlegge, reflektere eller observere. Barnehagen skal være gjennomsyret av et innhold som er reflektert og som engasjerer barna og gir dem impulser og opplevelser som gir god utvikling (Kvillo, 2010).

Ved stor avdeling har de laget et maleri som fremhevet sinte og glade emosjoner. Dette opplever personalet som nyttig og lærerikt for barna. Barna får mulighet til å se på maleriet og handlingsmåtene som anbefales ved f. eks sinne, og i tillegg gir avdelingen dem mulighet til å diskutere med voksne og barna om emosjoner.

5.3.3. Barnehagesektorens handlingsmåter

I avsnitt 5.2.1.1 ble kompetanseutviklingen i barnehagesektoren diskutert. NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) vil ha betydelig strengere føringer for operasjonalisering av *Rammeplanen*. Det er derfor naturlig å stille seg spørsmålet om hvorfor de ønsker dette.

Jobber ikke barnehagene i Norge målrettet nok eller er det utfordrene og kontrollere hvordan den enkelte barnehage implementerer? Fine ord og bilder på veggene er ikke nok for kompetansene og kvaliteten hevder styreren i studien. *Rammeplanens* betydning som også er lovfestet av Kunnskapsdepartementet blir ikke tilfredsstillende implementert i barnehagene våre hevder NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette er betenkelig og når den i tillegg bekrefter at våre førskolelærere mangler læringskompetanse, hvem skal da ta det faglige ansvaret i barnehagen? Er det disse førskolelærerne som støtter seg på lettfordøyelig litteratur? (Kvelling, 2010) Kan man da si at personalet er faglige nok sett ut fra *Rammeplanen*?

Barnehagen i studien er inspirert av Juul (1996) forteller styrer i sitt intervju. Diskusjonen har vært gjeldene i forhold til metoden JEG SER, utviklet av Liv Berit Heimstad Tønnessen som bygger sitt materiell på Juul (1996) og Ôhman (1996). Som beskrevet i teorien og drøftingen er grunnlaget uklart og mye tyder på det ikke er forskningsbasert. På bakgrunn av dette så er det sannsynlig at andre barnehager jobber etter liknende prinsipper. Kunnskapsdepartementet publiserer stadig nye stortingsmeldinger, kompetanseplaner og policydokumenter. Man kan stille spørsmål ved om disse dokumentene når frem til den enkelte arbeider i barnehagene våre, eller om de settes i bokhylla. Dette er satt på spissen, men det er nødvendig å stille spørsmålene når *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små* (Barne- og familiedepartementet, 2005), *Kompetanse i barnehagen – Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007) og NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) gir klare signaler om hvordan barnehagene kompetanse og kvalitet er. Det blir blant annet konkludert at den enkelte barnehage må finne sitt kompetansebehov og det er mangel på systematisk kunnskap om kompetansesituasjonen i barnehagesektoren. I tillegg er det mer behov for forskningskompetanse hevder *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små* (Barne- og familiedepartementet, 2005). *Kompetanse i barnehagen – Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007) bygger på planen fra 2005 og strategiene som er sentrale i kompetansehevingen er å styrke personalets kompetanse innenfor fagområdene og mandatet som loven og *Rammeplanen* gir og utvikle praksisrettet og forskningsbasert kunnskap i samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljø. NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) viser at *Rammeplanen* ikke blir tilfredsstillende implementert i våre barnehager.

Har våre barnehager nok bevissthet på hvilket faglig grunnlag de har for virksomheten sin? Ønsker vi å bygge våre barnehager på kvalitet og kompetanse med empirisk og teoretisk forankring, eller mer erfaringsmessig og uklar faglighet? Det gjelder våre barn og deres videre utvikling og kompetanse. Det kan se ut som barnehagen i denne studien kan ha nytte av et større fokus på forskningsbasert virksomhet som vist i *Kompetanse i barnehagen – Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2007). I tillegg hevder Stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008/2009) at forskningsbasert kunnskap er en forutsetning for kvalitetsutvikling i barnehagen. Å ha større fokuset på forskningsbasert virksomhet handler ikke bare om sosial kompetanse i *Rammeplanen* som er studien problemstilling, men et løft for hele barnehagens virksomhet. Kunnskapsdepartementets publikasjoner er vesentlige for hele personalgruppen for å øke kompetansen og kvaliteten i barnehagene. Kompetansen og kvaliteten som kan læres og implementeres gjennom disse publikasjonene vil sannsynligvis øke kvaliteten på det pedagogiske tilbudet. *Rammeplanen* fremhever at barnehagens arbeid skal vurderes, beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriteriene gitt i barnehageloven, *Rammeplanen* og eventuelle lokale retningslinjer og planer. Barnehagen som virksomhet bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap som er viktig å ordlegge og reflektere over. Dette legger grunnlaget for videre kvalitetsutvikling i barnehagen.

Dette avsnittet har drøftet *Rammeplanen* sett opp mot årsplanen barnehagen anvender. Videre er tiltak innenfor sosial kompetanse drøftet. Til slutt ble barnehagesektorens handlingsmønster diskutert og avslutningsvis ble det ført en diskusjon på kvalitet og kompetanse med ulik forankring.

6 OPPSUMMERENDE DRØFTING

Formålet med denne studien var å få mer kunnskap om hvilke planer en barnehage gjorde i forhold til sosial kompetanse i *Rammeplanen*. Studiens mål var å se hvordan dette ble gjennomført i praktisk arbeid. På bakgrunn av resultatene fra informantene vil det trekkes en oppsummerende drøfting. Empirien studien har bygget på er intervjuer av styrer, to pedagoger og to assistenter i en barnehage. Det ble utformet følgende problemstilling for å klargjøre formålene:

Hvordan omsetter barnehagen innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling?

I dette avsnittet vil det presenteres en oppsummering av funn i forbindelse med problemstilling, deretter vil det nevnes noe om metodiske forbehold og implikasjoner for praksis og avslutningsvis forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering av funn

Funnene vil inndeles i de tematiske kategoriene som ble anvendt i resultat og drøfting: *Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter*, *Personalets kompetanse* og *Implementering av planer*. Ved å benytte denne inndelingen av tematiske kategorier kan leseren følge datamateriellet fra resultat, til drøfting og til sist oppsummerende drøfting. På denne måten blir det klart og konkret å følge kategoriene som samsvarer med studiens problemstilling.

6.1.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Personalet viser til begrepet sosial kompetanse som krevende å sette ord på, samtidig som de vet hva de gjør i det praktiske arbeidet. Å definere sosial kompetanse er ikke bare en utfordring for personalet, dette opptrer også innen fagfeltet. Definerings av sosial kompetanse er blant annet avhengig av forskernes teoretiske forankring (Ertesvåg, 2002). *Rammeplanens* teoretiske ståsted er ikke fremstilt i planen, kanskje er også denne definisjonen uklar. Mye tyder på at personalet ikke har en felles forståelse for sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Grunnlaget for dette er personalets begrepsbruk, eller manglende begrepsbruk i forklaring av sosial kompetanse. Forklaringene som gis både av faglærte og ufaglærte har innslag av uklarhet og tyder på barnehagen ikke har en felles plattform. Samtidig må det presiseres at personalet gir tydelige eksempler på hvordan de jobber med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, selv om bevisstheten omkring begrepene synes noe uklar.

De sosiale ferdighetsdimensjonene (Gresham & Elliott, 1990) handler om sosiale ferdigheter. Personalet gir eksempler innen alle dimensjonene i forhold til bruk av metoden JEG SER og handlingsmåter for å fungere i en gruppe, der dimensjonene kan være nyttige redskap å anvende. Personalet anerkjenner og bekrefter og veileder barna i forhold til de ulike emosjoner barna har og anvender metoden JEG SER som er utviklet av Liv Berit Heimstad Tønnessen. Metoden handler om å forklare barna hva som er akseptabel atferd i ulike situasjoner. De ansatte hevder de er bevisste på at de er rollemodeller for barna. Gjennom dialogen med barna hevder de det er mye læring. Et viktig funn er at resultatene indikerer at personalet opplever at de bruker en *respektfull atferd* overfor barna og at de får respons fra barna på dette. En forutsetning for en endring av atferd overfor barna viser at personalet er målbevisste på hvordan de bør møte barna (Meirink et al., 2007).

6.1.2 Personalets kompetanse

Personalet nevner de har både personalmøter og avdelingsmøter med faglig og praktisk innhold der det er åpenhet for diskusjon og refleksjon over ulike tema. *Rammeplanen* viser til at sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap er viktig å ordlegge og reflektere over. Personalet ønsker å være tydelige voksne som er i samsvar med visjonen i årsplanen og de sier de er bevisste på egne holdninger overfor barna. Flere av informantene nevner de daglige rutinene for og fremme kvalitet for barna fremfor å diskutere hvem som skal gjøre de praktiske gjøremålene. Barnehagen vil *leve det vi lærer*, de vil overføre kunnskapen fra personalmøter videre inn til de respektive avdelingene.

Barnehagen vil jobbe mot å få en felles tankegang, fundament og arbeidsmåte deler flere av informantene. Som vist i avsnitt 5.3.3 vil større fokus på forskningsbasert virksomhet være betydelig for kompetansen i studiens barnehage. Denne kan blant annet økes gjennom aktuelle kurs for personalet, stortingsmeldinger, kompetanseplaner, forskningslitteratur og policydokumenter. Styrer fremhever at barnehagen skal møte barna med trygghet, refleksjon og ha et stort hjerte for dem. Barnehagen har en utfordring i forhold til stabiliteten, dette oppleves for noen av personalet som frustrerende, mens andre ser på det som en utfordring. Styrer ønsker det skal tas i bruk mer praksisfortellinger for å få et mer felles forståelse for situasjoner som oppstår, dette vil være nyttig spesielt ved avdelingen med mye utskiftninger personalmessig. I tillegg nevner flere av informantene de skal være rause overfor voksne og barn og ha en positiv innstilling til jobben sin.

6.1.3 Implementering av planer

Alle informantene nevner årsplanen med visjon i fokus som viktig innenfor planjobbingen i barnehagen, det er kun styrer som nevner *Rammeplanen*. Basert på intervjuene ser det ut som årsplanen er betydelig implementert i barnehagen. Årsplanen er treårig, på denne måten kvalitetssikres innlæringen ved at barna får innlæring i de ulike fagområdene i løpet av flere år. I tillegg er årsplanen utfyllende i forhold til hvordan visjonen skal oppfylles gjennom flere punkter der den ubetingede kjærligheten til barna er grunnlaget. Visjonen har blitt presentert i avsnitt 2.8.1 og 5.3.1. Flere av informantene nevner de har jobbet med sosial kompetanse i flere år og de anvender et kartleggingsmaterieell som er utviklet i kommunen der barnehagen er lokalisert.

Det er ikke unaturlig at personalet jobber mer med årsplanen fremfor *Rammeplanen*, det som er vesentlig er om det er et bevisst valg og om *Rammeplanen* er kjent for personalet. Som visst i avsnitt 2.9.1 har barnehagens årsplan tydelige føringer mot *Rammeplanen*, men sannsynligvis behøver *Rammeplanen* er sterkere posisjon i barnehagen.

6.1.4 Svar på problemstilling

Siden det kun er styrer som nevner *Rammeplanen* kan man ikke trekke en konklusjon i forhold til problemstillingen der planen er sentral. Studien kan kun forholde seg til disse resultatene, men man kan ikke se bort fra at informantene innehar mer informasjon og kunnskap om *Rammeplanen* enn det resultatene viser. Studien kunne kanskje fått et annet resultat dersom det hadde vært et større utvalg fra flere barnehager. På en annen side må forskeren erkjenne at det burde vært flere tematiske spørsmål som var spesifikke om *Rammeplanen* i intervjuguiden(vedlegg III), siden dette var et aktuelt tema i studien.

6.2 Metodiske forbehold

Som nevnt i avsnitt 6.1.4 kan det ikke trekkes en konklusjon i forhold til problemstillingen i studien. Under forskningsintervjuet burde det blitt stilt flere oppfølgingsspørsmål eller spørsmålene i intervjuguiden kunne vært mer konkrete. Samtidig er *Rammeplanen* bakgrunn for spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg III) og informantene fikk mulighet til å forberede seg før intervjusamtalen gjennom å lese informasjonsskriv og intervjuguide (vedlegg II og III). Likevel burde den teamtiske intervjuguiden hatt et sterkere fokus på *Rammeplanen* og spørsmål angående hvordan personalet jobbet med å implementere den. I tillegg er utvalget lite når en barnehage er valgt fremfor flere. Dette ble begrunnet i metoden med at det var

ønskelig om å få innblikk i en barnehage og få en forståelse av hvordan implementeringen av *Rammeplanen* og sosial kompetanse var. Ved å bruke en barnehage ble flere yrkesgrupper en del av utvalget, fremfor eksempelvis styrere fra fire ulike barnehager. Tidsbegrensningen en masteroppgave har må også tas i betraktning i metodiske forbehold. Dersom det hadde vært mer tid kunne utvalget vært betydelig større eller utvalg fra flere barnehager kunne blitt sammenlignet.

Det kunne blitt gjennomført større undersøkelser gjennom f. eks spørreskjema til personalet, men det var ikke dette som var studiens intensjon. Intensjonen med studiens problemstilling var å få svar på hvordan en barnehage implementerte området sosial kompetanse i *Rammeplanen*, og hvordan dette ble gjort i praksis.

6.3 Implikasjoner for praksis

Rammeplanen er det overordnede målet for alle barnehager som er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet. Hva den enkelte barnehage gjør for å implementere planen er det lite oversikt og forskning på. NOU, 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) konkluderer med at barnehagene våre ikke implementerer *Rammeplanen* tilfredsstillende i forhold til Kunnskapsdepartementets forutsetning. Hvorfor det er slik er en annen diskusjon, men det er betenkelig at *Rammeplanen* ikke har fått et fast fundament i barnehagene, når den er det overordnede målet barnehagene har. Noen barnehager kan ha betydelige føringer der *Rammeplanen* har fått den posisjonen den fortjener, mens andre igjen sannsynligvis anvender den kun gjennom planskriving eller i foreldresamarbeidet.

Ut fra denne studien vil det oppfordres til å gi *Rammeplanen* den posisjonen den fortjener. Studien har hatt fokus på sosial kompetanse, men implikasjonene for praksis inneholder hele *Rammeplanens* viktige innhold. Dette innebærer å ta *Rammeplane* i bruk både som styrer, pedagoger og assistenter. Planen er skrevet med et konkret språk og inneholder korte avsnitt med inspirerende tekst, bilder og farger. Et eksempel er å bruke *Rammeplanen* som tema ved en planleggingsdag for å gjøre hele personalgruppen bevisste på *Rammeplanens* innhold og føringer. Videre kan det utformes plansjer til bruk i barnehagen med personalets forståelse av *Rammeplanen*. Kreativiteten setter ingen begrensning, det sentrale er at *Rammeplanen* oppnår den posisjonen den skal ha for å oppnå kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. *Rammeplanen* kan også diskuteres i mindre grupper, gjerne avdelingsvis. Ledelsen kan i tillegg søke etter aktuelle kurs om *Rammeplanen* og noen i personalgruppen kan delta og videreformidle til det øvrige personalet i etterkant.

6.4 Videre forskning

For og ha fått et mer nyansert bilde av hvordan barnehagen tilrettelegger for området sosial kompetanse i *Rammeplanen* kunne ledelsen blitt intervjuet med en utvidet del om implementering og innlæring av *Rammeplanen* hos personalet. Det hadde vært interessant å høre om styrer og pedagogenes begrunnelser for valg av strategier som blir gjort i denne barnehagen og hva som gjøres for å kvalitetssikre innholdet. I tillegg kunne det vært interessant og studert i hvilken grad ledelsen tilrettelegger for kompetanseheving. Flere pedagogiske ledere i dagens barnehager er ufaglærte og er konstituerte på grunn av mangel på førskolelærere og det ville vært vesentlig og sett nærmere på kompetansehevingen.

Det kunne også vært interessant og intervjuet et utvalg av personalgruppen etter en grundig innføring av et fagområde i *Rammeplanen* eller en annen teoretisk forankring for å se om det var noen forskjell i håndteringen av situasjonene. Ved å gjøre dette kunne man sett om håndteringen hadde forankring i fagkunnskaper eller i erfaringskunnskaper.

Observasjon kunne også blitt brukt som metode sammen med forskningsintervju for å se det var samsvar mellom det som informantene sa i intervjuene, og det som faktisk ble gjort i de ulike samspillsituasjonene sammen med barna.

Samsvaret mellom planer og kartleggingsmateriell sett opp mot *Rammeplanen* sammen med intervju og eller observasjon hadde også vært interessant for å studere kvaliteten på planer og materiell og *Rammeplanen*.

LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. I. (2001) *Samspill og læring i familiebarnehagen: barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barne- og familiedepartementet (2005) *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>
- Barne- og familiedepartementet (1995) *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Akademika
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/bfd/Veiledninger-og-brosjyrer/1995/Rammeplan-for-barnehagen---kortversjon-f.html?id=87388>
- Birkeland, L. (1995) *Vurdering i barnehagen gjennom barns og voksnes praksisfortellinger*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi. Arbeidsrapport Høgskolen i Bergen 1997 nr 1.
- Birkeland, L. (1998) *Pedagogiske erobringer*. Pedagogisk Forum. Oslo.
- Bråten, I. (2002) Ulike perspektiver på læring *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (pp. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bø, I. (2000) *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K, Helgøy, I, Lotsberg, D. Ø., Ludvigsen, K. (2011) *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Csikszentmihalyi (1975) *Beyond boredom and anxiety. Experiencing flow in work and play* (I Gotvassli, 2006)
- Dalland, O. (2008) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davidsen, H. S., Løge, I. K., Lunde, O., Reikerås, E. og Dalvang, T. (2008) *MIO: Matematikken - Individet - Omgivelsene: Håndbok*. Aschehoug forlag
- Elliot, S. N. og Gresham, F. M (1991) *Social skills intervention Guide*. Circle Pine: American Guidance Service.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Grove, H., Horn, E., Løge, I. K., mfl. (2003). *TRASHåndbok*. Bergen: TRAS-gruppen.
- Ertesvåg, S.K. (2002) *Små grupper som sosial læringsarena. Ein kort longitudinell studie av trening av kommunikative dugleikar hjå elevar i 8.klasse*. Dr.polit-avhandling 2002. Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitskal og teknologileiing. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, NTNU: Trondheim.

- Ertesvåg, S.K. (2003) *Trening av sosiale kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse*. Norsk pedagogisk tidsskrift.5- 6, s. 282-296.
- Fog, J. (2004) *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. København: Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change (4. edition)*, New York: Teachers College Press
- Furu, A, Granholt, M (2007) *Sammen om kunnskap. Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen, Fagbokforlaget
- Garbarino, J. (1985) *Adolescent development: an ecological perspective*. Westerville, Ohio: Charles Merrill.
- Gotvassli, K. Å. (2006) *Barnehager. Organisasjon og ledelse*. 4. utgave Oslo: Tano.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990) *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gilje og Grimen (2009) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget
- Gresham, F.M. (1986) Conceptual issues in the assessment of social competence in Children. I: Strain, P.S., Guralnick, M.J., Walker, H.M. (red): *Children's social behavior: development, assessment, and modification*. New York, Academic Press. S. 143-179.
- Gresham, F.M. (1997) Social Competence and Students With Behavior Disorders: Where we've been, Where We are, and Where We should Go. *Education and treatment of Children*, 20, 3, 233-249.
- Gresham, F.M., Van, M.B. og Cook, C.R. (2006) *Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students*. Behavioural Disorders. 31, 4. s.363-377.
- Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Henricsson, L. og Rydell, A.M. (2006) *Children with Behaviour Problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance agro the first six years of school*. Infant and Child Development. 15, 4. s.347-366.
- Jahnsen, H. (2000) *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever I alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Juul, J. (1996) *Ditt kompetente barn - på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Pedagogisk forum

- Kunnskapsdepartementet (2005) *Lov om barnehager (barnehageloven)*.
<http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet (2007) *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*.
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2010) NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8.html?id=616123>
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Revidert utgave
<http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?ltdoc=/for/ff-20110110-0051.html>
- Kunnskapsdepartementet (2009) St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-9.html?id=563927>
- Kunnskapsdepartementet (2006) St.meld. nr. 16 (2006-2007) *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009) 2.utgave. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvelling, Ø. (2010) *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvelling, Ø. (2010) *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lamer, K. (Ed.). (1997) *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*: Gyldendal Akademisk.
- Langdridge, D., Tvedt, S. D. (2006) *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006) *Alle med: veiledningshefte*. Klepp st.: Info vest.
- Matson, M. L. (2009) *Social behavior and skills in children*. Department of Psykology Louisiana State University, USA

- Mead, G. H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007) A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164
- Moen, H. K. (2006) 3. utgave. *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T, Röhle, M. (2007) *Ny Rammepplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2. utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*". Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ringdal, K. (2007) 2.utgave. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006) *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Saracho N. O. og Spodek B. (2007) *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education*. Information Age Publishing Inc. United States of America
- Schneider, B.H. (1993) *Children's Social Competence in Context. The Contribution of Family, School and Culture*. New York: Pergamon Press.
- Skau, G.M. (2002) *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Forlag
- Skogen, E. (2005) *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, K. (2004) *Innovasjon i skolen, kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stensaasen, S. og O. Sletta (1996) *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. 3.utgave. Universitetsforlaget, Oslo
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007) Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, s. 281-298.

- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tveiten, G., Aanderaa, B. (1994) *Kommuner for barn. Politikk, forvaltning og organisering for bedre oppvekstvilkår*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ôhman, M. (1996) *Empati genom lek och språk*. Liber forlag
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S., et al. (2009) *ALLE TELLER MER. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998) School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damons, I.E. Siegel, & K. A. Renninger (eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice, 5th edn*. New York , John Wiley.
- Westergård, E. (2010) *Parental disillusionment with school. Prevalence, correlates, development and prevention*. Faculty of Arts and Education. PhD Thesis UiS no. 103 – June 2010.
- Widerberg, K. (2005) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget

INTERNETTREFERANSER

ALLE MED kartlegging

<http://saf.uis.no/nyheter/article1107-667.html>

Antall barn i barnehage ved utgangen av 2010

(http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/barnehage/)

Barnehagelov 1975

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-47-2007-2008-/2/2/1.html?id=506035>

Express Scribe

<http://www.nch.com.au/scribe/index.html>

Halvorsen, K., Kunnskapsdepartementet (2010) *Hele barn i gode barnehager*

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/hele-barn-i-gode-barnehager-.html?id=613401

Liv Berit Heimstad Tønnessens hjemmeside

www.livberit.no

MIO Kartlegging

<http://www.libris.no/hilde-skaar-davidsen-inger-kristine-loge-olav-lunde-elin-reikeras-tone-dalvang--mio-matematikken---individet---omgivelsene-handbok--9788203315985.aspx>

NVivo

<http://www.alfasoft.no/produkt/nvivo/nvivo.html>

Nytt formål i barnehagelov 2010

<http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html>

Pedagogisk senter, Lindesnesregionen: *Måloppnåelse: JEG KAN*

<http://www.pedsenteret.no/index.htm>

TRAS Kartlegging

http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html

VEDLEGG I

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Sigrun Karin Ertesvåg
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 31.01.2011

Vår ref: 26059 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26059	<i>Hvordan barnehagen gjennom planer og tiltak, omsetter innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling og hvordan dette eventuelt viser sosial kompetanse gjennom barnas lek</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sigrun Karin Ertesvåg
Student	Berit Stokka

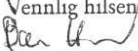
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Berit Stokka, Kvibakken 1, 4365 NÆRBØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD HSL Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Foreldre/foresatte samtykker til at deres barn kan delta. Personvernombudet finner i utgangspunkt skrivene tilfredsstillende, men forutsetter at det i skrevet til foreldre/foresatte også oppgis dato for prosjektslutt, her 31.12.2011. Personvernombudet ber om at kopi av endelig revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget. Dersom kontakt allerede er opprettet forutsettes det at ovennevnte punkter enten gis skriftlig eller muntlig før prosjektslutt.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju og observasjon, og opplysningene registreres blant annet på lydopptak som behandles elektronisk.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 31.12.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.

Prosjektnr: 26059. Hvordan barnehagen gjennom planer og tiltak omsetter innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling og hvordan dette eventuelt viser sosial kompetanse gjennom barnas lek

Fra: **Lis Tenold** (Lis.Tenold@nsd.uib.no)
Sendt: 14. mars 2011 13:22:29
Til: beritstokka@hotmail.com
Kopi: sigrun.ertesvag@uis.no

Hei

Viser til mottatt endringsmelding 09.03.2011. Vi tar til etterretning av det ikke vil bli gjennomført observasjon av barna i barnehagen.

Vennlig hilsen
Lis Tenold

--

Lis Tenold
Spesialrådgiver
(Senior Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 33 77
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: Lis.Tenold@nsd.uib.no
Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

VEDLEGG II

FORESPØRSEL OM Å VÆRE MED I MASTERPROSJEKTPROSJEKT - INFORMASJONSSKRIV TIL ANSATTE

Mitt navn er Berit Stokka. Jeg skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. Tema for masteroppgaven min er; *"Hvordan barnehagen gjennom planer og tiltak, omsetter innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling"*. Studien vil vektlegge hvordan planer og tiltak innfører temaet sosial kompetanse fra rammeplanen for barnehagen.

Jeg er førskolelærer og videreutdanner meg nå innenfor spesialpedagogikk. Jeg har jobbet noen år som pedagogisk leder og har opplevd noen av utfordringene ved å omsette rammeplanen til praktisk handling i barnehagen. Rammeplanen er utarbeidet fra Kunnskapsdepartementet og inneholder flere momenter det enkelte barn skal lære i sin tid i barnehagen. Barnehagen skal tilby et pedagogisk opplegg som igjen skal være gjennomtenkt og ha sine røtter i rammeplanen i flere av sine opplegg. I mitt prosjekt vil jeg gå dypere inn i temaet innenfor sosial kompetanse i rammeplanen.

I forbindelse med mitt prosjekt ønsker jeg å intervju ansatte. Intervjuene vil søke å belyse hvordan de ansatte forstår rammeplanens føringer for arbeid med sosiale kompetansen og hvordan de implementeres i barnehagen. Intervjuene blir tatt opp på bånd og jeg vil ta notater. Intervjuene vil omfatte ulike tema innenfor sosial kompetanse. Resultatet vil bli formidlet gjennom min masteroppgave. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Jeg har taushetsplikt og opplysningene vil bli anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen desember 2011.

Min veileder er: Sigrun K. Ertesvåg ved Senter for atferdsforskning.

Formålet med prosjektet er ikke en kontroll av de ansatte sine arbeidsmetoder, men å få mer kunnskap/lære mer om *hvordan* barnehagen jobber med å iverksette rammeplanen gjennom planer og tiltak.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og at du står fritt til å trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt, uten at du trenger oppgi noe nærmere grunn. Dersom du kan tenke deg i å være med i dette i prosjektet, ber jeg deg signere den vedlagte samtykkeerklæringen og levere til styrer i barnehagen. Jeg vil skrive under på taushetserklæring i barnehagen og dermed vil alle intervjuer bli behandlet konfidensielt.

Dersom du har noen spørsmål vedrørende prosjektet, må du gjerne ta kontakt med meg på telefon; 95186206, eller e-post; beritstokka@hotmail.com

Du kan også ta kontakt med prosjektansvarlig: Sigrun K. Ertesvåg på e-post; sigrun.ertesvag@uis.no

Prosjektet er anbefalt av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Berit Stokka

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har lest informasjonen vedrørende prosjektet: ***"Hvordan barnehagen gjennom planer og tiltak, omsetter innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling"***.

Jeg er informert om at studenten vil intervju ansatte i forhold til sosial kompetanse for videre å bruke dette i sitt prosjekt. Det er frivillig å delta og jeg kan velge å trekke meg fra prosjektet uten begrunnelse. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert.

Jeg samtykker i å bli intervjuet i dette prosjektet.

Dato: Sted:

.....

Intervjuperson Mastergradstudent

VEDLEGG III

INTERVJUGUIDE

Spørsmålene i intervjuguiden er utviklet med bakgrunn i Rammeplanen for barnehagen (2006) og er temabasert. Temaene gir mulighet for dialog mellom studenten og den ansatte i barnehagen under intervjuet. Intervjuet vil inneholde noen hovedkategorier innenfor tema med underkategorier. Underkategoriene er eksempler på spørsmål som kan være aktuelle og vesentlige underveis i intervjuet. De ansatte får mulighet til å lese gjennom intervjuguiden før intervjuet, for å få kjennskap til hva intervjuet vil innebære.

Problemstillingen i masterprosjektet er følgende:

"Hvordan barnehagen gjennom planer og tiltak, omsetter innholdet om sosial kompetanse i Rammeplanen til praktisk handling".

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og bli transkribert. Dette vil bli slettet etter ferdig masterprosjektet i utgang av desember 2011. Alle svar i intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Bakgrunn

Under dette temaet ønsker studenten å høre om jobbakgrunn til den ansatte som intervjues og hvor lenge han/hun har jobbet i barnehagen.

- Har du hatt andre jobber før denne, og hvorfor valgte du denne jobben?
- Hva synes du er mest interessant med å jobbe med barn?

Barnehagens verdigrunnlag

Toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen. I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet. Innlevelse i andre menneskers situasjon vil bidra til medmenneskelighet, solidaritet og toleranse. Personalet har som rollemodeller et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis. Refleksjoner over egne verdier, holdninger og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger.

- Hvordan jobber dere med toleranse i barnegruppen?
- Hvordan reflekterer personalet over voksenrollens betydning?

- Hvilke felles mål har personalet i forhold til verdier og holdninger?
 - o Hvordan prøver dere å videreføre positive verdier og holdninger til barna?
 - o Har dere som voksne alltid "tid" til å være tilstede for barna? Tenker da i forhold til andre rutiner som skal gjøres i barnehagedagen.

Barn og barndom

Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring. Omsorg, oppdragelse, lek og læring i småbarnsalderen former barns holdninger, verdier, tillit til seg selv og andre og deres motivasjon for læring senere i livet. Barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro.

- Hva gjør dere i personalet for å få til verdifulle samspill i barnegruppen?
- Hvordan får det enkelte barnet anerkjennelse for sine følelser innad i gruppen?
- På hvilken måte møter dere voksne barna med respekt og aksept?
 - o Hva gjør dere av tiltak som personal for et barn som har vansker med samspill med andre barn?
 - o På hvilken måte jobber dere i personalet med å få et positivt syn på barna uavhengig av ulike personlighetstrekk?
 - o Hvordan er de voksne fordelt på avdeling når det foregår samspill mellom barna?

Inkluderende fellesskap

Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan ta del på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå. Barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn. Barnehagen skal fremme positive handlinger som motvirker avvisning, mobbing og vold. Personalet må medvirke til at hvert enkelt barns individualitet og behov for selvtillit kan skje i trygghet og innenfor fellesskapets normer og regler.

- Hva gjør dere som personal for å fremme mestring og egenverd hos barna?
- På hvilken måte jobber dere med å skape trygge omgivelser for barna?
- Hvordan møter dere barn som er mer krevende enn andre barn i forhold til ”de andre”?
- På hvilken måte er dere bevisst i forhold til å lytte, støtte og utfordre barna?
 - o På hvilken måte er dere i personalet bevisst på egne holdninger?
 - o Hva gjør dere som personal for fremme barnehagen en ”barnehage for alle”, uansett væremåte? (barn og foreldre)

Barnehagens innhold

Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Barnehagen skal se omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse i sammenheng. Barnehagen skal gi barn troen på seg selv og andre. Barn må få støtte og veiledning på handlinger og holdninger. Alle barn har krav på å bli møtt som den de er. Personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre.

- På hvilken måte ser dere sammenheng mellom sosial kompetanse, omsorg og læring?
- Hvordan jobber dere som personal for å gi barna troen på seg selv og andre?
- Hva gjør dere som personal for å oppmuntre barna til akseptable handling og holdning?

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser. I omsorg, lek og læring vil barns sosiale kompetanse både bli uttrykt og bekreftet ved at de viser evne til å leve seg inn i andres situasjon og viser medfølelse. Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter. Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende

sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse.

- Hvilke planer har dere i forhold til å jobbe spesifikt med sosial kompetanse?
- Hvordan ønsker personalet å være rollemodeller for barna i barnehagen?
 - o Hva gjør personalet for å være samkjørte i forhold til å være aktive og tydelige i forhold til barna?
 - o Hva gjør dere for å skape et inkluderende miljø som består?