



Universitetet
i Stavanger



Barnehagelærernes erfaring med lekbaserte læringsaktiviteter innen sosial kompetanse i Agderprosjektet

Masteroppgave i spesialpedagogikk – Våren 2017

Wenche Anita Egeland



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Wenche Anita Egeland (signatur forfatter)
Veileder: Lene Vestad	
Tittel på masteroppgaven: Barnehagelærernes erfaring med lekbaserte læringsaktiviteter innen sosial kompetanse i <i>Agderprosjektet</i> Engelsk tittel: The kindergarten teacher's experience with guided play learning activities in the field of social competence in the <i>Agderprosjektet</i>	
Emneord: Sosial kompetanse Epigenetikk Tilknytningsrelasjoner Lekbasert læring	Antall ord: 34603. Sider: 93 + vedlegg/annet: 25..... Stavanger, 5. juni 2017..... dato/år

FORORD

Da er jeg endelig i mål etter to års studie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og det føles fantastisk. Veien dit har vært krevende, men jeg sitter igjen med nyervervede kunnskap og mange fine minner som jeg tar med meg videre.

Jeg vil takke informantene som gjennom intervju i det pågående forskningsprosjektet kaldt *Agderprosjektet* har gitt meg tilgang på deres kunnskap, meninger og erfaringer med å stimulere sosial kompetanse hos førskolebarn gjennom et lekbasert læringsopplegg. Med min barnehagefaglige bakgrunn er jeg opptatt av at det utvikles ny og konkret kunnskap om barnehagens innhold som er til det beste for alle barn.

Jeg vil rette en dyp takk til min veileder Lene Vestad som har vært til uunnværlig hjelp og en stødig støtte med sin faglige kompetanse. Du var alltid oppmuntrende og positiv og klarte med det å hjelpe meg til å løfte blikket og se fram mot målet. Jeg vil videre takke min familie som har utvist tålmodighet og forståelse i det pågående arbeidet.

Takk til mine forskningskollegaer Leni Vibeke Jakobsen og Kjetil Havn for godt samarbeid under studiet.

Wenche Anita Egeland, juni 2017

SAMMENDRAG

Dette er en understudie til *Agderprosjektet* hvor temaområdet det studeres innenfor er sosial kompetanse stimulert gjennom et lekbasert læringsopplegg utført av barnehagelærere i prosjektet. Studiets hensikt var å finne frem til hvilke opplevelser og erfaringer barnehagelærerne hadde ved å stimulere sosial kompetanse hos femåringene i barnehagen gjennom lekbasert læring.

I denne studien er det benyttet en kvalitativ tilnærming kalt «Interpretativ Phenomenological Analysis» (IPA). Metoden er en tilnærming til psykologisk kvalitativ forskning med et ideografisk fokus. Målet er å få innsyn i hvordan en gitt person i en gitt kontekst forstår et fenomen (Smith, Flowers og Larkin, 2009). Fokuset i denne studien var å gjøre en detaljert undersøkelse av barnehagelærerne i *Agderprosjektet* sine personlige erfaringer og meninger knyttet til deltagelse i prosjektet. Dette ble gjort gjennom et semistrukturert dybdeintervju av seks barnehagelærere. Studiens funn er drøftet i lys av teori og relevant forskningslitteratur.

Resultatene viser at etter innføringen av tiltak rettet mot økt sosial kompetanse i *Agderprosjektet* opplever barnehagelærerne at barna er bedre rustet til skolestart. Dette fordi barna gjennom lekbaserte aktiviteter har fått øve seg på å utvikle sosiale kompetanse i lystbetonte og tilsynelatende spontane aktiviteter som stimulerer sosiale ferdigheter sammen med andre barn og voksne. Resultatene indikerer også at det lekbaserte læringsopplegget har ført til at barna i større grad har likere læringsgrunnlag, og at dette spesielt gjelder de svakeste barna som får økt sin sosiale kompetanse. Barnehagelærerne begrunnet dette med at ved å være positive rollemodeller, og ved å samhandle med en sensitiv tilnærming ut i fra enkeltbarns behov, kan de gjennom lek ha klart å øke og utjevne forskjeller i sosial kompetanse hos alle barn.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	4
1.0 INNLEDNING.....	8
1.1 Bakgrunn for studien.....	9
1.1.2 Grunnmodellen i førskoleopplegget.....	11
1.1.3 Valg av tema.....	12
1.1.4 Studiets formål og avgrensning.....	12
1.1.5 Studiens problemstilling.....	13
2.0 TEORIDEL.....	14
2.1 Hva er sosial kompetanse?.....	14
2.2 Sosiale ferdigheter og ferdighetsdimensjoner.....	16
2.2.1 Empati.....	17
2.2.2 Samarbeid.....	18
2.2.3 Selvhevdelse.....	18
2.2.4 Selvkontroll.....	19
2.2.5 Ansvarlighet.....	21
2.3 Barnehagen som tidlig innsats og muligheter det gir barnets sosiale utvikling.....	21
2.4 Barnets tidlige sosiale utvikling.....	23
2.5 Barnets muligheter til å samspille og mestre miljø.....	24
2.5.1 Utvikling av hjernen.....	24
2.5.2 SIP modellen.....	25
2.5.3 Transaksjonsmodellen.....	27
2.5.4 Tilknytningsrelasjoner.....	27
2.6 Sosial kompetanse og vennskap.....	29
2.7 Årsaker som kan føre til mangelfull sosial kompetanse.....	31
2.8 Forhold mellom lek og læring.....	33
2.8.1 Et helhetlig syn på læring.....	34
2.8.2 Hva er lekbasert læring/guided play?.....	35
2.8.3 Pedagogens bruk av lekbasert læring og utvikling av sosial kompetanse.....	36
2.8.4 Lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse.....	37
2.9 Overgang fra barnehage til skole og betydningen av sosial kompetanse.....	37
3.0 METODE.....	39
3.1 Valg av forskningsdesign.....	39
3.1.1 Innhold i fortolkende fenomenologisk analyse.....	40
3.2 Førforståelse.....	42

3.3 Utvalg	43
3.4 Tematisering og rekruttering	43
3.5 Planlegging	44
3.6 Gjennomføring av datainnsamling	45
3.6.1 Prøveintervju	45
3.6.2 Intervju	45
3.6.3 Intervjuguide	47
3.6.4 Transkribering	48
3.6.5 Analysering og tolkning	49
3.7 Tilråding fra NSD.....	52
3.8 Vurdering av forskningskvalitet.....	52
3.8.1 Kvalitet, validitet og reliabilitet	53
3.9 Ethiske refleksjoner.....	55
3.9.1 Konfidensialitet	56
3.10 Feilkilder	56
4.0 RESULTATER	58
4.1 Barnehagelærernes forståelse av begrepet sosial kompetanse	60
4.2 Voksne stimulerer barns utvikling og læring gjennom lek	62
4.2.1 Voksne erfarer en glidende overgang mellom fri lek og veiledet lek	62
4.2.2 Voksne utvikler ferdigheter hos barn gjennom formidling.....	63
4.3 Voksnes formidling av sosial kompetanse og deltakelse i lekbaserte aktiviteter fører til at barn utvikler sosiale ferdigheter	65
4.4 Tidlig innsats	67
4.4.1 Mangel på mestring av sosiale ferdigheter kan kompenseres av et tilrettelagt miljø	68
4.4.2 Et positivt læringsmiljø frigir energi til læring	69
4.5 Betydning av videreutdanning og materiell for barnehagelærerne	70
4.5.1 Barnehagelærerne opplever en utvidet teoretisk forståelse	70
4.5.2 Barnehagelærerne erfarer arbeidet med materiellet som systematisk.....	71
4.5.3 Barnehagelærerne opplever at de ser barns behov tydeligere	72
4.5.4 Barnehagelærerne opplever at barna står bedre rustet til skolestart.....	73
5.0 DISKUSJON	76
5.1 Barnehagelærernes forståelse av begrepet sosial kompetanse	76
5.2 Voksne stimulerer barnets utvikling av læring gjennom lek.....	79
5.2.1 Voksne erfarer en glidende overgang mellom fri lek og veiledet lek	81
5.2.2 Voksne utvikler ferdigheter hos barn gjennom formidling.....	83
5.3 Voksnes formidling av sosial kompetanse og deltakelse i lekbaserte aktiviteter fører til at barn utvikler sosiale ferdigheter	84

5.4 Tidlig innsats	87
5.4.1 Mangel på mestring av sosiale ferdigheter kan kompenseres av et tilrettelagt miljø	87
5.4.2 Et positivt læringsmiljø frigir energi til læring	88
5.5 Betydning av videreutdanning og materiell for barnehagelærerne	90
5.5.1 Barnehagelærerne opplever en utvidet teoretisk forståelse	90
5.5.2 Barnehagelærerne erfarer arbeidet med materiell som systematisk	93
5.5.3 Barnehagelærerne opplever at de ser barnas behov tydeligere	94
5.5.4 Barnehagelærerne opplever at barna står bedre rustet til skolestart	95
6.0 AVSLUTTENDE RESULTATER	97
6.1 Videre forskning	99
7.0 LITTERATURLISTE	100
Vedlegg 1 Tilråding fra NSD	106
Vedlegg 2 Informasjonsskriv	109
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring	110
Vedlegg 4 Intervjuguide	111

1.0 INNLEDNING

Å mestre sosial kompetanse er en viktig del av barns hverdag både i barnehage og skole. Barn inngår i et komplekst samspill med andre der det er viktig at de mestrer ulike sosiale ferdigheter. Det har vist seg at sosial kompetanse er viktig for å bygge relasjoner med andre, danning av vennskap, videre skolegang og senere i arbeidslivet. Relasjonene vil være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg og hvordan du forholder deg til andre. *«Det handler om å mestre samspill med andre, eller med andre ord: Det handler om å lykkes i å omgås andre»* (Lamer, 2014. s. 8).

I 2006 ble barnehagen underlagt kunnskapsdepartementet, og dermed en del av et livslangt læringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2011). I St. meld. nr. 16 (2006 - 2007) vises det til at et utdanningssystem starter i barnehagen og skal sikre tilgang og rettigheter som utjevner sosiale forskjeller og sikre barn kompetanse, ferdigheter og normer som er nødvendig for å delta i dagens samfunn og arbeidsliv. I rammeplanen (2011) blir samspillserfaring med jevnaldrende vektlagt som betydningsfullt for barns utvikling av sosial kompetanse. Barnehagen blir dermed en viktig arena for danning av vennskap, læring og sosial utvikling.

Sosial kompetanse er i denne studien bygget på rammeplanen (2011).. *«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. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet»* (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 34).

Tidlig satsing på utvikling av sosial kompetanse kan se ut til å være viktig for at barn skal ha det bra her og nå, fungere godt i et akademisk forløp og senere som ansvarsfulle og deltakende voksne i et aktivt yrkesliv. Sosial kompetanse danner grunnlag for utvikling av demokratisk kompetanse som kan være en nødvendig forutsetning for å fungere som en inkluderende samfunnsdeltaker (St.meld. nr. 16. 2006-2007).

Sosial kompetanse etableres i tidlige barnehageår, der barna tilegner seg sosiale ferdigheter i det daglige samspillet med andre barn og voksne (Lamer, 2014). I følge rammeplanen (2011) skal barnehagen kontinuerlig arbeide med å støtte og fremme barns sosiale ferdigheter.

Personalet er rollemodeller, og bidrar med sin væremåte til barnas læring av sosial kompetanse (Ogden, 2015). For å gi barn i førskolealder de beste muligheter for en tilfredsstillende sosial utvikling er kvaliteten i barnehagen vesentlig. Her er personalets erfaring og kompetanse viktig fordi barnehagen bygger på et teoretisk perspektiv der læring foregår mellom mennesker. Dette kommer fram både i barnehageloven (2005-2006) og kunnskapsdepartementet (2011). Kvaliteten kan blant annet utvikles ved å gi personalet muligheter til økt faglig tilegnelse gjennom etter og videreutdanning (Ogden, 2015; Lamer, 2014; Vedeler, 2007). Som pedagogisk samfunnsinstitusjon skal barnehagen være i endring og utvikling (Kompetanse i barnehagen, 2016). For utsatte grupper blir en slik innsats spesielt viktig, da vi vet at opplevelsen av å ikke mestre tidlig i livet kan se ut til å være relativt stabilt oppover i et utdanningsløp (UDIR, 2003). De erfaringer barn får i barnehagen, bidrar til å legge grunnlaget for de muligheter de får senere i livet. Dette ser ut til å påvirke barns evne til å være et medmenneske og til å bidra til å skape et godt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011) slik det også kommer frem av sitatet under;

«Forskning underbygger betydningen av at barn har grunnleggende sosiale og kognitive ferdigheter før de begynner på skolen. Det er en sammenheng mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og den enkeltes helse, utdanning og økonomi i voksen alder. Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsliv» (St. meld. nr. 19. 2015-2016 s.7).

1.1 Bakgrunn for studien

Dette prosjektet er en understudie til *Agderprosjektet* som er utarbeidet ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsentret). *Agderprosjektet* er i sin helhet et utviklingsprosjekt som tar sikte på å innhente ny viten om hva som kan være viktig innhold for femåringer i barnehagen innenfor temaområdene sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk. Forskning har vist at disse temaområdene

er viktige for at barna skal mestre deltakelse her og nå og videre for at de skal klare seg både faglig og sosialt i skole - og arbeidsliv (Agderprosjektet, 2016/2017). Forskning hevder at det er mulig å stimulere disse temaområdene gjennom lekbasert læring. Dette er barnets frie lek kombinert og supplert av veiledet lek fra voksne (Størksen, Braak, Breive, Lenes, Lunde, Carlsen, Erfjord Hundeland og Rege, 2016).

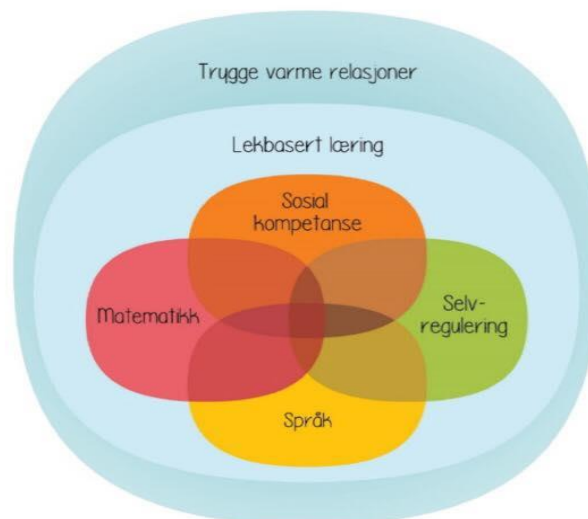
Sosial kompetanse skal i *Agderprosjektet* blant annet stimuleres ved å gi barna muligheter til veiledning og støtte fra voksne gjennom lek i formelle og uformelle læringssituasjoner (Størksen, m.fl., 2016). En slik stimulering av sosial kompetanse underbygges av forskning der resultatene viser at et tidlig samspill med kompetente voksne vil ha betydning for senere utvikling generelt og av sosial kompetanse spesielt (Agderprosjektet, 2016/2017). Sosial kompetanse har hovedfokus i denne studien og er viktig for å utvikle barn som er trygge på seg selv og for at de skal ytre sine meninger og ønsker. En godt utviklet sosial kompetanse er også viktig for at barn skal utvikle empati ved å leve seg inn i andres ønsker og tanker, samt for selvkontrollen ved å klare å holde tilbake egne impulser og ønsker. Barnegrupper der det forekommer høy grad av sosial kompetanse, ser ut til å legge grunnlaget for utviklingen av prososial atferd som videre ser ut til å nøytralisere den negative effekten av risikofaktorer som ofte assosieres med en mindre grad av sosial kompetanse (Ogden, 2015).

Agderprosjektet har utarbeidet og tester ut et førskoleopplegg i 50 fokusbarnehager. Prosjektet har også en kontrollgruppe med tilsvarende antall barnehager for å sammenligne effekten av intervensjonen. Barnehagelærerne i fokusgruppen har i forkant fått kompetanseheving relatert til temaområdene i form av kurs vektet med 15 studiepoeng. De har også mottatt litteratur og materiell som retter seg mot de ulike kompetanseområdene med utgangspunkt i lekbasert læring (Størksen, m.fl., 2016). Noe av førskoleoppleggets hensikt er å gi femåringene mer tid med voksne, ved at samlinger foregår to timer fire dager i uken. Forskning viser at samspill mellom kompetente voksne og barn er viktig for å stimulere utvikling innenfor ulike kompetanseområder før skolestart (Agderprosjektet, 2016/2017).

1.1.2 Grunnmodellen i førskoleopplegget

Modellen under viser de viktigste byggesteinene i førskoleopplegget i *Agderprosjektet* og visualiserer hvordan de ulike kjerneområdene samspiller, samtidig som hver og en av dem fremstår som en selvstendig del av barnets utvikling. Trygge og varme relasjoner ligger ytterst i sirkelen. Det er gjennom trygge og varme relasjoner barn utvikler seg og lærer best.

Lekbasert læring er grunnleggende i førskoleopplegget, og tar utgangspunktet i at barn lærer når de er i interaksjon med andre, når de er engasjerte, aktive og opplever mening i samspillet (Størksen, m.fl., 2016). De fire kjerneområdene i førskoleopplegget er sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk. Den sosiale kompetansen fremheves som en viktig del av denne modellen. Sosial kompetanse er samspillende med de andre kompetanseområdene og modellen illustrerer hvordan et brudd i den sosiale kompetansen også kan ha konsekvenser for utvikling innen de øvrige områdene (Størksen, m.fl., 2016). Det finner man også støtte for i forskning som viser at barn som har svake relasjoner til voksne og som har utfordringer knyttet til vennsrelasjoner, har en økt risiko for å falle utenfor skolen. Dette fordi utvikling av sosiale ferdigheter foregår i samspill med andre (Ogden, 2015).



Modell er hentet fra boka *Lekbasert læring i barnehagen* (Størksen, Braak, Breive, Lenes, Lunde, Carlsen, Erfjord Hundeland og Rege, 2016 s. 1)

1.1.3 Valg av tema

Utvikling av sosial kompetanse har hovedfokus i denne studien. Sosial utvikling er en komponent i tilegnelsen av sosial kompetanse. Denne utviklingsprosessen blir ofte sett på som en normal del av læring og modningsprosess hos barn og som videre består av sammensatte prosesser. «*Hver dag reagerer et vanlig barn på et komplekst nettverk av sosiale krav, og det anvender på en meget dyktig måte ulike handlingsmønstre for å mestre en rekke ulike situasjoner*» (Lamer, 1997 s. 19). Som voksen kan vi ta barnas utvikling av sosial kompetanse for gitt dersom barnet samhandler godt og i tråd med de forventningene vi har til aldersadekvat sosiale ferdigheter. Vi kan merke oss at noen barn blir godt likt av både barn og voksne, men vi tenker ikke på hvilken variasjon i ferdigheter og vurderingsevne disse barna må ha for å utrette denne sosiale atferden, og for å kunne oppnå den sosiale statusen.

Barn som utøver en sosialt kompetent atferd får lett venner og fremstår som trygg på seg selv. De har en positiv selvoppfatning, skaper god stemning og får andre til å føle seg vel. I møte med andre er de positivt oppmerksomme og kommuniserer klart. Hvis de kommer som ny inn i en lekegruppe med jevnaldrende, er de gode observatører. De legger merke til normer og regler, samt hvordan andre barn uttrykker seg (Ogden, 2015). Problemer blant barn som ikke tilegner seg aldersadekvate sosiale ferdigheter, assosieres gjerne med dårlig mestring i kameratgrupper og starter ofte tidlig, samt at det kan observeres i barns lekegrupper i barnehagen. Mangel på vennsrelasjoner og det å få aksept i kameratgrupper allerede fra førskolealder, ser ut til å korrelere med senere feiltilpasning og eventuelt atferdsvansker i puberteten og i voksen alder (Ogden, 2015).

1.1.4 Studiets formål og avgrensning

Formålet med denne studien er å se om barnehagelærerne i *Agderprosjektet* opplever en endring hos førskolebarna mot økt sosial atferd ved stimulering av sosial kompetanse gjennom lekbasert læring. Dette gjøres ved å studere barnehagelærernes erfaringer og opplevelser med førskoleopplegget og *Agderprosjektet* i sin helhet.

Studiets hensikt er å finne fram til hva slags opplevelse barnehagelærerne har av intervensjonen lekbasert læring og hvordan dette påvirker deres forståelse av barnets eventuelle positive utvikling av sosial kompetanse. Til å belyse begrepet sosial kompetanse er

det i studiet benyttet ulike teorier og forklaringsmodeller der man forsøker å forstå den kompliserte prosessen utvikling av sosial kompetanse innebærer (Smith, 2004). For utvikling av sosial kompetanse ser vennskap ut til å være en viktig faktor. Sosial kompetanse utvikles nemlig gjennom lek med andre barn (Lamer, 1997). Dette kan både være tilrettelagt og strukturert lek. Pedagogisk bruk av lek og læring kobles sammen fordi førskolepraksis formidler at lek og læring betraktet som to samspillende dimensjoner (Lillemyr, 2011). For pedagogene som deltar i prosjektet er oppgaven å fremme sosial kompetanse gjennom lek fordi forskning viser at dette er mulig (Agderprosjektet, 2016/2017). Ser man til skolepresentasjoner, viser det seg at elever som viser god sosial kompetanse, har bedre skolefaglige prestasjoner enn elever med lav sosial kompetanse (UDIR, 2003). God sosial kompetanse hos barnet opprettholder og vedlikeholder gjensidige relasjoner til andre, som videre er en forutsetning for gode vennskap (UDIR, 2003).

1.1.5 Studiets problemstilling

Studiets problemstilling er følgende:

Hvilken erfaring har barnehagelærerne med lekbaserte læringsaktiviteter som skal fremme sosial kompetanse i førskolegruppen?

Til problemstillingen er det stilt følgende forskningsspørsmål:

Hvilken forskjell i utvikling av sosial kompetanse gjorde dette arbeidet i barnegruppen?

2.0 TEORIDEL

I dette kapitlet belyses aktuelle teorier og forskning som forsøker å beskrive viktigheten av en tilfredsstillende utvikling av sosial kompetanse og hvilke miljøfaktorer som kan fremme eller hemme en slik utviklingsprosess. Kapitlet inndeles med en redegjørelse for begrepet sosial kompetanse for deretter å nyansere sammenhengen mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Deretter rettes oppmerksomheten mot samspillet mellom begrepet tidlig innsats og muligheter til en god sosial utvikling. Barneperspektivet er forsøkt ivare tatt gjennom å forklare barnets nevrologiske fortolkning av sosiale prosesser og hvilken betydning miljøet utgjør i barnets handlinger via beskyttelses- og risikofaktorer. Avslutningsvis presenteres begrepet sosial kompetanse i forbindelse med operasjonalisert lek i form av lekbasert læring.

2.1 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er et overordnet begrep og består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (UDIR, 2003). I faglitteraturen har en prøvd å nærme seg begrepet på ulike måter. Det har imidlertid vært uklart hvordan uttrykket skal forstås. Det synes å være en enighet i at det inkluderer evne til å ta initiativ, løse konflikter, bygge vennskap, vedlikeholde interaksjonen med andre og oppnå interpersonlige mål (Vedeler 2007). De forskjellige komponenter som utgjør sosial kompetanse ser slik ut til å passe med rammeplanens (2011) definisjon av begrepet der det å samhandle på en god måte med andre mennesker i et fellesskap, står sentralt. I følge Ogden (2015) består sosial kompetanse av evnen til å organisere og unytte egne ressurser og ressurser i miljøet, slik at det fremmer barnets videre utvikling. Det er ikke tilstrekkelig at miljøet har kvaliteter, barnet må på samme tid kunne nyttiggjøre seg av disse. Dette kan for eksempel være å knytte seg til personer som hjelper barnet å tenke og samhandle på en god måte. For å mestre ulike utviklingsoppgaver innen det vi betegner som sosial kompetanse, må barnets utvikling inneha en rekke vellykkede og samspillende prosesser (Ogden, 2015). Litteraturen hevder dette består av ferdigheter som anvendes i læringsarbeid og som omhandler språk, barnets tenkning, kognitive og metakognitive ferdigheter (Ogden, 2015). Den fysiske kompetansen som knyttes til disse sosiale prosesser handler om å koordinere kroppsbevegelser og kunne utrette motoriske ferdigheter (Ogden, 2015).

Den sosiale kompetansen involverer altså kognitiv, språklig, følelsesmessig og sansemotoriske kompetanse og kan settes i sammenheng med relasjonsferdigheter som da går ut på å ta initiativ til samhandling, reagere på andres henvendelser og ha evne til å omgås andre. Disse ferdighetene er særlig viktige når barn og unge forsøker å skaffe seg venner, etablere vennskap og gjøre de varige (Ogden, 2002). Både i barnehage og skole er venner og lekegrupper velegnet til å fremme en slik kompetanse. Det gjelder spesielt i leker som rollelek, regellek, konstruksjonslek, og i andre felles aktiviteter. En nasjonal undersøkelse kom fram til at barn som ikke klarer å innordne seg i vennerelasjoner i førskolealder, kan utvikle vansker med tilpasning og atferdsproblemer når de blir eldre (Vedeler, 2007).

Barnet må beherske både verbalt og ikke-verbalt språk for å kunne utføre og planlegge sosial kompetent atferd. Sosial kompetente barn er ifølge Ogden (2002) kompetente både kognitivt og atferdsmessig. De tilpasser seg nye miljøer. De kan også påvirke miljøet slik at det passer bedre til deres personlige mål. Sosialt kompetente barn kan forholde seg til andres forventninger og tilpasse seg andres væremåte. Det som karakteriserer denne typen atferd er at når de knytter kontakter med nye barn konsentrerer de seg mer om hva de er enige om, og tar senere opp temaer der de er uenige. Å være sosialt kompetent er også forbundet med å være gode observatører, ikke for dominerende og som en som arbeider seg gradvis inn i samspillet i en gruppe. Barnet mestrer da å lese andre individer og tolke sosiale signaler. De tilbyr seg og hjelper andre og kommer med positive kommentarer som bidrar i å forsterke en god gruppedynamikk. På samme tid karakteriseres det å inneha god sosial kompetanse ved at man tilegner seg ferdigheter som å hemme aggresjon i samhandling med jevnaldrende (Ogden, 2009).

Barn som derimot utfordres i å lykkes med utvikling av en tilfredsstillende sosial kompetanse har større sjanse til å streve med å finne venner, mestre skolen både akademisk og sosialt, og kan i verste fall ende opp som lovbrytere (Ogden, 2009). Elliott & Gresham (2002) forklarer at sosial kompetanse hos barn beror på evnen til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Sosial kompetanse innbefatter ifølge dem summen av disse fem sosiale ferdighetene. Barn trenger trening i å forstå og tolke signaler fra andre på en tilfredsstillende måte og for å mestre ulike situasjoner som gir tilgang til sosial mestring. Forskning viser at barns manglende sosiale ferdigheter er forholdsvis stabile over tid (Ogden, 2015; Drugli,

2013; UDIR, 2003; Elliott & Gresham, 2002). Dette kan resultere i at barna som gjør det dårlig i skolefagene, i tillegg kan få problemer med sosial tilpasning. Det kan videre føre til at de står i fare for å utvikle psykiske lidelser (Elliott & Gresham, 2002). Læring av sosiale ferdigheter skjer ved at voksne er positive rollemodeller. Det kan være gjennom uformelt samspill med barnet og ved observasjon. Rollemodelleringen kan også foregå gjennom planlagte og strukturerte læringssituasjoner. Voksne må gi positiv kritikk og bekreftelse og legge til rette for at barn skal få trene på og å mestre ulike sosiale ferdigheter (Elliott & Gresham, 2002). Utvikling av sosial kompetanse er i mindre grad avhengig av temperament og personlighet enn av de sosiale målene som barn setter seg. Det gjelder også for rollemodellene som i dette tilfellet kan være andre barn og voksne som samspillspartnere, og de sosiale læringsmulighetene miljøet samtidig tilbyr (Ogden, 2015).

2.2 Sosiale ferdigheter og ferdighetsdimensjoner

Sosial kompetanse er et overordnet begrep og består blant annet av sosiale ferdigheter som må erfares og læres. Det betyr at barn både må erfare og lære hvordan de skal omgås andre ved observasjon av andres atferd, ved tilbakemeldinger på egen handling, øvelse på samtaler, og ved å lære seg hvordan de skal dekke sine sosiale mål og behov (Ogden, 2015). Sosiale ferdigheter er et viktig grunnlag for utvikling av tilfredsstillende sosial kompetanse, fordi sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2015). Sosiale ferdigheter kan læres gjennom imitasjon, observasjon og gjennom strukturert læring. Det kan beskrives som en enkelthandling, som å hjelpe andre, som en generell ferdighet ved å disponere fritiden konstruktivt, eller ferdigheter på et høyere nivå ved eksempelvis å vise empati (Ogden, 2015).

Nedenfor belyses Elliott & Gresham (1990) sin modell med forklaring av dimensjoner ved sosiale ferdigheter gjennom Social Skills Rating System (SSRS).

Modellen skiller mellom fem ferdighetsdimensjoner. Disse er henholdsvis samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, ansvarlighet og empati, og utgjør til sammen sosial kompetanse (Ogden, 2015). Hver dimensjon forklares grundig nedenfor.



Modellen er hentet fra boka Lekbasertlæring i barnehagen (Størksen, m.fl., 2016 s. 20).

2.2.1 Empati

Empati består av en kognitiv og en emosjonell komponent. Den kognitive komponenten gir evnen til å se ting fra en annens synsvinkel, mens den emosjonelle komponenten handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon. Empati er forstått som å kunne leve seg inn i andres følelser (Ogden, 2015). Lamer (1997, 2014) sier empati er utviklet gjennom rolletakingsbegrepet hvor en legger vekt på barnets evne til å sette seg inn i andres tanker, motiver, verdier, forståelser og kommunikasjonsbehov. Det handler om at barnet forstår betydningen av ulik atferd og sosiale kontekster og emosjoner observert via ansiktsuttrykk. Barn kan vise empati og ta andres roller svært tidlig, allerede fra de er 8-9 måneder (Lamer, 1997, 2014). Slik kan man se at det er viktig at personalet i barnehagen gjenkjenner, viser, oppmuntrer og legger merke til barnets empati og evne til å innta roller fra barna er små. Empati uttrykkes gjennom positive tilbakemeldinger og ferdigheter i å kunne aktivt lytte til andre, men også kunne gi omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter, når andre for eksempel har det vondt. Empati er kjernen i et godt vennskap og består da av gjensidig forståelse og innlevelse (Ogden, 2015).

2.2.2 Samarbeid

Samarbeid er å dele med andre, hjelpe, følge regler og beskjeder som blir gitt (Elliott & Gresham, 2002). Samarbeid kan være å jobbe sammen med andre for å nå et felles mål. Barn samarbeider med jevnaldrende, og dette er ifølge Vedeler (2007) et horisontalt samarbeid fordi det anses likeverdig. Samarbeid mellom voksne og barn er å betegne som mer asymmetrisk. Det vil si at foreldre og pedagogisk personell vill være preget av at en relasjon er hierarkisk, og at den voksne besitter en type makt over barn som de bør være bevisst kan påvirke samspillet dem imellom. Det kan gjøre seg gjeldende med barn som har særskilte behov hvor voksne kan utvide toleransen og forståelsen av spesielle behov, eller atferd som kan avvike eller være upassende (Vedeler, 2007). Har voksne et konfliktfylt samspill med barn, snakker en om manglende samarbeid. Er barn flinke på samarbeid, snakker en om gode samhandlingsferdigheter med voksne og jevnaldrende. Dette kan observeres i barnegruppen, og i fritiden. Det kan for barn handle om evnen til å ignorere forstyrrelser, bruke ventetiden fornuftig og mestre forflytning fra et sted til et annet (Ogden, 2015).

2.2.3 Selvhevdelse

Selvhevdelse er å utrykke meninger og behov (Ogden, 2015). Det er viktig at barn klarer å fremme egne interesser. Det handler om hvordan barn forsøker å få oppmerksomhet fra andre, men også hvordan de viser forståelse og respekt. Det handler om å kunne presentere seg og si noe positivt om seg selv og om andre (Ogden, 2015). Det er imidlertid en balansegang mellom å være selvhevdende og dominerende, og dette påvirke muligheten til å utøve sosial kompetanse. Barn som mestrer å handle selvhevdende ser ut til å kunne stå imot og håndtere urimelige krav fra voksne, eller press fra venner. De kan si fra hvis de oppfatter regler urettferdig, eller ikke bli med på ting som de mener er gale. Manglende ferdigheter i selvhevdelse kan hindre en tilfredsstillende sosial utvikling, som videre kan føre til eventuelle internaliserte problemer (Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland, 2011). For barn med internaliserte problemer er selvhevdelse det vanligste problemet. De kan mangle ferdigheter i hvordan ta kontakt med andre, hevde rettigheter og meninger (Ogden, 2015). Ogden (2015) hevder at for barn med internalisert problematferd, har ferdighetstrening som har fokus på grunnleggende sosiale ferdigheter betydning fordi barna da får øvet seg på å mestre og fortolke sosiale ferdigheter. I skolealder er selvhevdende ferdigheter som å be andre om informasjon, kunne presentere seg og det å kunne reagere på andres handlinger viktige (Ogden, 2015). Samtaleferdigheter og deltakerferdigheter er også regnet som en del av dimensjonen selvhevdelse. Samtaleferdigheter er å kunne starte en samtale, snakke positivt

om seg selv, og å kunne presentere seg. Deltakerferdigheter er å delta i aktiviteter som er i gang, hjelpe andre og inkludere andre i aktiviteter (Elliott & Gresham, 1990, i Ogden, 2015). Selvhevdelse handler om individuelle verdier som barnet skal hevde på en positiv sosial måte (Ogden, 2015).

2.2.4 Selvkontroll

Selvkontroll blir i denne sammenheng synonymt med selvregulering (Glaser, Størksen, Drugli 2014; Elliott & Gresham, 2002). Selvregulering hevdes å være viktig for sosial og faglig utvikling hos barnet (Elliott & Gresham, 2002). Det finnes forskjellige definisjonen av selvregulering, men beskrives her som evnen til å fokusere oppmerksomhet, administrere følelser og kontrollfunksjoner for å fungere godt med miljøkrav (Williford, Whittaker, Vitiello og Dower, 2009). Selvregulering er viljestyrt atferd og utvikler seg fra barnet er født. Det kalles da biologisk selvregulering hvor både aktiviteter og søvn inngår. Barnet utvikler etter hvert emosjonell regulering hvor det gradvis klarer å trøste seg selv ved mindre belastninger. Videre utvikler barnet atferdsmessig og kognitiv regulering (Glaser, m.fl., 2014). Selvregulering utvikler seg på samme tid gradvis fra en ytre regulering hvor omsorgspersoner veileder barnet, til å bli indre regulert hvor barnet i større grad styrer seg selv (Størksen, m.fl., 2016). Selvregulering innebærer bruk av tre kognitive funksjoner. Dette er fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og evne til å hemme impulser (Størksen, m.fl., 2016). Hvordan barn mestrer å regulere seg selv beror på barnets evne til å styre eller regulere tanker, følelser og atferd. I litteraturen er dette ofte beskrevet som hjernens varme og kalde system (Størksen, m.fl. 2016). I det varme systemet reagerer mennesker raskt og impulsivt, som barn som tar en leke fra et annet barn fordi det har lyst på den. Den kalde delen av hjernen har sammenheng med barnets evne til selvregulering. På sikt vil ikke impulsive handlinger som å ta en leke fra andre lønne seg i forhold til det som er en akseptabel handling i miljøet, eller det samsvarer ikke med det som forventes av et gjensidig godt vennskapsforhold. I det kalde systemet bruker barnet sine selvreguleringsressurser, som for eksempel når det skal lære seg nye ting. Selvregulering er viktig for sosial og for faglig utvikling (Glaser, m.fl., 2014). Hvordan barnet mestrer selvregulering i større eller mindre grad, vil gi barnet ulike sosiale erfaringer som vil påvirke sosial kompetanse (Ogden, 2015). Selvregulering er viktig når mennesker skal gjøre en innsats, og når de skal lære nye ferdigheter (Størksen, m.fl., 2016). Barn lærer selvregulering i trygge og varme relasjoner som i det tidlige foreldre-barn samspillet, og senere med andre voksne (Berger, 2011).

Foreldres oppmerksomhet, barnets temperament, og kvalitet på relasjonen, vil påvirke barnets evne til å samarbeide. Forskning viser blant annet at barn som hadde tilbøyelighet for temperament ved syv måneders alder og hvor mors tilgjengelige omsorg ikke var optimal, viste sammenheng med nedsatt vilje til å samarbeide med foreldre i barnets andre leveår (Berger, 2011).

For at selvregulering skal utvikles må barnet få passelig mye utfordringer, som vil si, ikke for mye og ikke for lite. Med for mye utfordringer vil barnets selvregulering overbelastes, og barnets valg kan bli å gi opp. Med for lite utfordringer vil ikke hjernen ha noe å jobbe med (Størksen, m.fl., 2016). Foreldre og andre voksne må derfor ikke sette regler og rutiner som blir så kompliserte at barnet ikke klarer å følge de, eller huske dem (Størksen, m.fl., 2016).

Selvregulering henger tett sammen med emosjonsregulering (Smith, 2004). Barn som får liten støtte og veiledning i prosessen med emosjonsregulering, kan bli sårbare og reagere med skamfølelse eller sinne. Ved å hjelpe barnet i sin emosjonsregulering gjør en det mulig å etablere meningsfulle sosiale samhandlinger mellom barnet og omsorgspersonen. Utvikling av emosjonsregulering er imidlertid knyttet til situasjonsforhold og til personvariabler. Det handler om hvordan voksne håndterer og tolker situasjoner og deretter støtter og regulerer barnets emosjonelle tilstand. Gode erfaringer i emosjonsregulering mellom barnet og den voksne gjør det også mulig å etablere meningsfulle sosiale samhandlinger med andre mennesker (Smith, 2004).

Barnets selvregulering av følelser, atferd og kognisjon har gjentatte ganger blitt knyttet til barnas fremtidige funksjoner i sosiale og faglige domener. Når barnehagelærere beskriver sine relasjoner med barn som varme og nære, viser små barn bedre følelsesregulering (Williford, m.fl., 2009). Når de samhandler med barnehagelæreren og etablerer positive følelsesmessige bånd, og den voksne møter barna atferdsmessig og regulerer behovene, skaper de et miljø som skal være spesielt støttende for barnets evne til selvregulering. Jevnaldrende- nettverk har betydning for utvikling av reguleringsferdigheter, og for å få sosio-emosjonell kompetanse. Selvregulering handler altså om å gjenkjenne og forså egne følelser, og å forstå hvordan andre har det. Selvregulering forutsetter at barn er bevisste på egne følelser og kan kontrollere dem i

situasjoner der de utsettes for fristelse, kan vente på tur, innrette seg etter flertallsbeslutning og inngå kompromisser. Det er å regulere forhold mellom følelser og atferd (Williford, m.fl., 2009). En god evne til selvregulering hos barnet ser slik ut til å bidra til tilpasning i barnehage og samfunnet. Det bidrar til vennskap, og kan være medskapende til et godt forhold til foreldre (Ogden, 2015).

2.2.5 Ansvarlighet

Ansvarlighet handler om kommunikasjonen mellom barnet, den voksne og andre barn. Det handler også om å ha respekt for andres eiendeler (Elliott & Gresham, 2002). Barnet mestrer etter hvert å vise en ansvarlig atferd i samfunnet og i familien. Dette kan eksempelvis være å komme hjem til avtalt tid, og at barnet er til å stole på. Videre handler det om barnet ber om hjelp fra voksne, henvende seg til rette vedkommende, er oppmerksom i samtaler, og ber om å få låne andres eiendeler. Ansvarlighet er ifølge Ogden (2015) den sosiale ferdighetsdimensjonen som mest overlapper selvregulering. Dette forklares ved at denne dimensjonen er et uttrykk for integrert kontroll av oppmerksomhet, atferd og følelser (Ogden, 2015). For at barn skal utvikle ansvarlighet, må de få mulighet til å vise ansvarlig atferd. Dette kan realiseres ved å stegvis med utgangspunkt i utvikling og modenhet la barna planlegge egne aktiviteter, og ved å organisere sin egen tid. Ansvarlighet som en dimensjon innen sosial ferdighet utvikles altså ved at voksne gir barn tillit (Ogden, 2015). Utøver den voksne for stor kontroll over barnet, eller setter for mange regler, får ikke barnet mulighet til å utvikle ansvarlighet (Ogden, 2015).

2.3 Barnehagen som tidlig innsats og muligheter det gir barnets sosiale utvikling

Forskning viser at barnehagens kvalitet har betydning for barnets utvikling og at barnehagen kan være en arena for tidlig innsats til alle barn. I følge Mogstad & Rege (2009) viser internasjonale studier at barn av foreldre med lav utdanning og lav inntekt har mindre muligheter for å lykkes i et utdanningsløp og videre i arbeidslivet. Tidlige tiltak som starter i barnehagen kan altså bedre utviklingsmulighetene for barn. Det er tiltak i forhold til kognitiv og fysisk utvikling og tiltak rettet mot sosial og emosjonell utvikling (Mogstad & Rege, 2009). Internasjonal forskning viser ifølge Mogstad & Rege (2009) at tiltak rettet mot barn i tre til fem års alder kan være av stor betydning for barnets videre utvikling. Dette samsvarer med Havnes & Mogstad (2011) sin langtidsstudie hvor den kvalitativt gode barnehagen hadde

en positiv effekt på barns utvikling, utdanningsnivå og i forhold til det å som voksen delta i arbeidsmarkedet.

I st. meld. nr. 41 (2008-2009) går det fram at utdanningssystemet skal gi like muligheter for læring og utjevning av sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte. Utdanningssystemet som starter i barnehagen, skal gi barna den kompetansen de trenger. I NOU (2009) forutsetter dette at opplæring individualiseres og sikrer den enkelte grunnleggende ferdigheter. Tidlig og god hjelp kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet. Videre vises det til at foreldres utdanning og levevilkår påvirker barnets utvikling. Denne sosiale bakgrunnen synes å ha innvirkning på barnets læringsutbytte og av for gjennomføring av hele skoleløpet (St. meld. nr. 41. 2008-2009). Vi kan slik forstå at barnets sosiale bakgrunn ser ut til å være en faktor for å lykkes i utdanningssystemet som starter allerede i barnehagen.

I en systemrapport fra Evertsen, m.fl., (2015) viste funn at barnehagelæreres evne til å skape god relasjon til barn er den kompetanse som betyr mest for at barn skal utvikle læring. Det var også av betydning at barnehagelærer så potensiale for læring og utvikling hos alle barn (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Honcock og Størksen, 2015). Det kan forstås som barnehagelærers evne til å skape gode relasjoner, samt se læringspotensial hos alle barn, kan ha stor betydning for barnets videre læring og sosial utvikling.

Sosial utvikling er et viktig kompetanseområde både for barnet og for voksne som skal arbeide med, eller selv har ansvar for barn. Den sosiale utviklingen til barnet utspiller seg i barnehagen gjennom vennskap, kommunikasjon, konflikter og evnen til å gi og motta trøst og omsorg (Martinsen & Nærland, 2009). Barns sosiale kompetanse viser seg å ha en sterk forbindelse med barnehagens kvalitet på lek, oppdragelse, omsorg og på kompetent og reflektert personale (Lamer, 2014). Ved å være bevisst og jobbe med eventuelle utfordringer mens barna er små, kan en hindre at vanskene får utvikle seg. Tremblay (2010) sier at det meste av problematferd starter tidlig, og desto tidligere en starter med tiltak rettet mot vansker, jo større effekt vil en se av tiltakene. Tremblay (2010) formidler at når barn møter gode sosiale miljøer vil barna etter hvert lære seg sosial akseptabel atferd. I rammeplanen (2011) legges det vekt på at tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns

samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling. Barna skal ha gode opplæring og gode aktivitetsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011), og i dette ligger det at barna skal trives, lære og utvikle sine muligheter. God sosial kompetanse må læres, og utvikles ikke av seg selv. Det er ikke medfødt og oppstår heller ikke ved tilfeldig læring eller modning (Lamer, 2014). Barn som ikke har tilegnet seg et minimum av sosial kompetanse før skolestart, kan være i risikozonen som skolebarn, ungdom og voksen. Sosial utjevning i barnehagen handler om å redusere individuelle forskjeller når det gjelder prestasjoner, atferd eller sosial kompetanse (Ogden, 2015). Her er det spesielt viktig at voksne hjelper barn til å endre uheldige samspillsmønstre. Dette kan gjøres ved å stimulere til utvikling av gode sosiale ferdigheter som å skaffe seg venner og bli delaktig i leke sammen med andre barn på en prososial måte (Lamer, 2014). Overgangen fra barnehage til skole kan være krevende for førskolebarnet. Tidlig innsats kan handle om å forbedre systemet i barnehage og skolen slik at barna blir klar til en slik overgang. Barnehagen trekkes frem som en sentral samfunnsinstitusjon i denne sammenhengen (Ogden, 2015; Lamer, 2014; Martinsen & Nærland, 2009).

2.4 Barnets tidlige sosiale utvikling

Nyere forskning har gitt ny kunnskap om barnets tidlige utvikling og sammenhengen det har med deres læringsmuligheter (Ogden, 2015). Et sentralt spørsmål er hvordan foreldre og pedagoger kan forberede barna på det livet de skal leve. Barn sosialiseres gjennom det tidlige samspillet med voksne, men også ved deltakelse i samfunnet de lever i. Dencik (1999) sier at individet konstitueres som person gjennom sosiale tilknytninger, relasjoner og de erfaringene dette gir. Helt fra barna er små, kan man observere deres ressurser og sosiale potensial. Den sosiale utviklingen påvirkes både av biologiske forutsetninger og av miljøet. Dette er faktorer som gjør at barn som påvirkes av det samme miljøet varierer i sin sosiale utvikling (Glaser, m.fl. 2014). Barnet påvirkes av foreldres omsorgskompetanse, språklig påvirkning og oppdragsferdigheter (Ogden, 2015). I barnehagen fordres det at pedagoger som jobber med barn vet at pedagogiske konsekvenser ligger i det forebyggende arbeidet. Det må forekomme kunnskaper om hva de skal se etter, stimulere og forebygge, slik at den sosiale kompetansen kan utvikles (Ogden, 2015). Det begynnende sosiale samspillet bygger på den viktigste egenskapen et spedbarn er født med, nemlig muligheten til sosialt samspill og sosial utvikling. Denne utviklingen er en forutsetning for videre utvikling og læring både den sosiale, intellektuelle og den følelsesmessige. I de to første leveårene til barnet er de voksne

de viktigste i det sosiale samspillet. Mot slutten av det første leveåret blir jevnaldrende stadig viktigere (Vedeler, 2007). Stern (1985) fokuserer i sin tid på forholdet mellom mor og barn, som har tydeliggjort barnet som samspillspartner i en relasjon. Barnet inngår i ulike relasjoner, og de er selv med på å skape forutsetninger for samspill. Når voksne steller barnet, vil barnet bevege på seg, og reagere på en måte som gjør at de voksne oppfatter dette som et gjensvar. Barnet kan handle ut i fra forskjellige intensjoner og dirigere den voksne mot objekter, eller styre den voksnes oppmerksomhet. Dette er viktig for utviklingen av sosiale ferdigheter og for et kompetent og senere språkbruk. For at noe skal kunne fungere kommunikativt i et samspill, må barnet vite og forstå at det har den andres oppmerksomhet. Først da kan man etablere felles fokus, og barnet utvikler dialogkompetanse som er viktig i senere sosial fungering (Vedeler, 2007). Nyere teorier beskriver hvordan sosial utvikling er et samspill mellom miljøet og individet og vektlegger en tilpasning hos individet på gener og miljø. Utvikling av sosial kompetanse ligger medfødt som grad av utadvendt personlighet, men videre utvikling er mindre avhengig av personlighet og temperament. Man kan altså si at barnets omgivelser er avgjørende for utkommet av den sosiale utviklingen.

2.5 Barnets muligheter til å samspille og mestre miljø

Innledningsvis belyses barnets muligheter til utvikling av sosial kompetanse ved deres sosiale informasjonsbearbeiding gjennom en visuell modell med navnet «*Social Information Processing*» (Card, N. L & Little, T. D. 2007) heretter kaldt SIP – modellen. Før selve modellen presenteres og deretter koples i sammenheng med miljøfaktorer via transaksjonsmodellen, vil det først bli en beskrivelse av hvordan nevrologiske, genetiske og miljøbaserte prosesser vil kunne påvirke barnets muligheter til å oppleve og utvikle tilfredsstillende sosial kompetanse.

2.5.1 Utvikling av hjernen

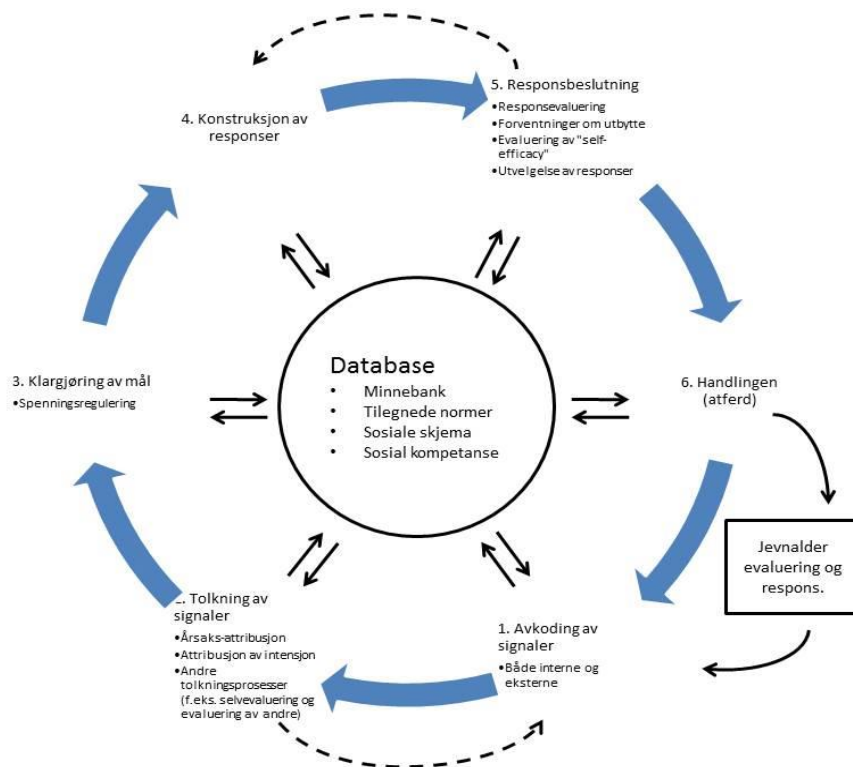
Tidlige negative erfaringer påvirker utviklingen av hjernen. Nedarvede gener kan fremme stressreaksjoner hos barn som over tid kan vise seg å være skadelige (Berg, 2010). Hvordan voksne møter barnet i nære samspillsituasjoner vil være avgjørende for hvordan utviklingen påvirkes av biologisk baserte nevronreguleringsmekanismer. Dette kan gjøre at barnet er predisponert for visse atferdsmønstre (Smith, 2004). Atferdsmønstre er her satt i sammenheng med hvordan barnet utfører sosiale handlinger. Sosiale ferdigheter er knyttet til den frontale hjerneregionen kalt Prefrontal Cortex. Her finnes området for oppmerksomhet, refleksjon og

er et område som er virksom i forhold til emosjonell kompetanse og sosiale ferdigheter. Denne hjernedelen er særlig virksom fram til barnet er tre år (Berg, 2010). Når barn opplever overdreven motgang kan det forekomme forhøyet cortisol, og over lenger tid vil dette skade hjernen. Omsorgsfulle voksne kan virke beskyttende på dette (Ogden, 2015). Har barnet god nok omsorg, vil negativitet bli lettere å bære fordi barnet erfarer gang på gang at negative opplevelser blir erstattet av positive opplevelser (Abrahamsen, 1997).

I barnets første leveår skjer det noe viktig i hjernen, som er slukking av synaptiske forbindelser mellom hjerneceller som ikke blir stimulert. Hjernen er dermed åpen for gode og vonde hendelser. Det er ikke enkelthandlinger som påvirker hjernen men derimot stadige gjentagende hendelser. Det kan være høyrøstede, hardhendte eller ustabile foreldre som har brå omskiftninger. Dette lagres i den gamle delen i hjernen som kalles amygdala og kan føre til underliggende engstelse som barnet tar med seg (Berg, 2010). Det betyr at barn som på grunn av gener er i risiko for å utvikle atferdsvansker ikke nødvendigvis får dette dersom miljøet rundt er optimalt. Samme miljø vil altså få ulik betydning for det enkelte barn, fordi ulik genetisk utrustning og barnets tidlige opplevelser vil være avgjørende (Drugli, 2013). Man snakker ikke lenger om enten miljø eller arv, men om et kontinuerlig vekselspill mellom dem. Foreldre eller primære omsorgspersoner har størst betydning i denne utformingen (Berg, 2010). Barnets samhandling med andre viser seg i utført atferd og er dermed påvirket av barnets kognitive og tankemessige tolkninger. Sosial kompetanse vil derfor være påvirket av barnets sosiale fortolkning.

2.5.2 SIP modellen

Sosial informasjonsbearbeiding, heretter kaldt SIP -modellen er en visualisert fremstilling av de nevrologiske fortolkningsprosesser som foregår i barnets hjerne i sosiale kontekster med andre mennesker. Modellen er utviklet av Dodge (1986) og har til hensikt å analysere hvilke kognitive eller tankemessige oppgaver som inngår når barn samhandler med andre. I denne sammenheng vil SIP - modellen være nyttig for å forstå hvordan sosial kompetanse påvirker og påvirkes av barnets sosiale fortolkning.



SIP modellen "*Social Information Processing model of aggressiv behavior*" (Card, N. L & Little, T. D. 2007 s.111).

Modellen forestiller hjernen og innerst i sirkelen er databasen som er metaforen for hjernens område kaldt amygdala. Det er her hukommelsen i hjernen som lagrer erfarte og ubevisst informasjon befinner seg. Minnebanken er en del av databasen og er tidligere lagrede positive og negative minner. Den ytterste sirkelen i modellen formidler hendelser som oppleves her og nå. Hvis barnet har mange gode minner fram til tre år, skaper dette grunnlaget for god tilknytning som videre kan være en beskyttelse mot problemer senere i livet. Tidlige negative hendelser forankret i minnebanken kan få senere betydning for sosial samhandling med andre (Card & Little, 2007). Modellen formidler at erfaringer lagres i hukommelsen som kognitive strukturer med sosial kunnskap. Dette utgjør barnets informasjonsbearbeiding og påvirker barnets handlinger i sosial atferd. Barn lagrer sosial atferd i databasen, og dette blir en del av barnets sosiale kunnskap som påvirker barnets handlinger (Ogden, 2015).

2.5.3 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er en modell for å forstå barns psykososiale utvikling. Den viser hvordan individuelle faktorer hos barnet og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barnets utvikling (Drugli, 2013). I denne sammenheng presenteres modellen og settes i forbindelse med den tidligere presenterte SIP- modellen. Hensikten er å skape en forståelse av hvordan sosial informasjonsprosessering teoretisk kan forstås å ha en sammenheng med de faktorer som forekommer i miljøet, og som både vil samspille med og påvirke utfallet av informasjonsprosessene. Transaksjonsmodellens teoretiske utgangspunkt er at barnet er medskapende i sitt eget miljø (Drugli, 2013). Har barnet utfordrende atferd, kan dette gjøre samspillet mellom miljø og barnet mer utfordrende. Nyere forskning har vist at gener påvirkes av hvordan miljøet møter barnet. Dette kan være gener som er relatert til temperament, manglende impuls kontroll, og lite muligheter til en emosjonell utvikling. Samme miljø kan få ulik betydning for barnet, fordi den genetiske utrustningen er ulik og dermed reagerer på ulikt stimuli. Dette indikerer at barn som på grunn av gensammensetting er i risiko, ikke trenger å utvikle negativ adferd hvis utviklingsmiljøet har en positiv effekt på barnets (Berg, 2010). Barn både påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Barn som fungerer dårlig i barnehage eller skole, vil kunne endre seg i positiv retning ved å få en lærer som har evne til å etablere et godt forhold til barnet. Dette betegnes i litteraturen som beskyttelsesfaktor (Drugli, 2013). Det motsatte er at et godt fungerende barn får negative hendelser knyttet til barnehagen eller skole (Drugli, 2012). Slike opplevelser kan operere som hindringsmekanismer i barnets utvikling og karakteriseres da som risikofaktorer. Et miljø preget av en overvekt av risikofaktorer kan dermed påvirke negativt, mens et miljø preget av mange beskyttelsesfaktorer vil ha en positiv og beskyttende effekt på barnets utvikling og læring (Drugli, 2013). Når man jobber med barn med ulike vansker er det viktig med kunnskap om at miljøet og barnet gjensidig påvirker hverandre. Man må forstå barnets utviklingsløp og gi den støtten det trenger i form av tiltak for å overkomme medfødt sårbarhet eller belastninger. Man kan i forhold til dette sette i gang tiltak slik som fokuserer på utvikling av gode relasjoner da dette kan få barnet inn i et positivt utviklingsløp (Drugli, 2012).

2.5.4 Tilknytningsrelasjoner

Tilknytningsteorien kan kobles til relasjonen mellom barnet og den voksne, og som er sterke emosjonelle bånd som skapes mellom mennesker (Drugli, 2012). I barnehagen er det de voksnes ansvar å skape gode relasjonelle og emosjonelle bånd mellom seg og barnet, preget av innlevelse og nærhet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette gjør voksne med å samhandle

med varme og sensitivitet i samspillet med barnet (Drugli, 2012; Pianta 2012). Tidlige og gode relasjonserfaringer har betydning for barnets utvikling av samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Noen ganger kan voksne streve med tilknytningsprosessen. Økt innsikt hos barnehagelæreren om relasjonsproblemer hos barn, fører til at en kan møte barnet på en mer hensiktsmessig måte (Drugli, 2012). Tilknytningsatferd etableres de første årene og etterhvert knytter barnet seg til andre voksne som pedagogisk personal i barnehage. Den tidlige tilknytningshistorien vil prege hvordan barn inngår i og tolker nye relasjoner med andre. Både barn som er innadvendte og utadvendte kan være trygt tilknyttet (Drugli, 2012). I følge Bergin og Bergin (2009) har trygg tilknytning til barnehagelærer to funksjoner. Det ene er at barnet skal føle seg trygt. Det vil si at barnet stoler på tilknytningspersonen fordi den gir trøst og støtte etter behov, noe som videre frigjør energi til læring og utforskning (Drugli, 2013). Det andre er at trygg tilknytning også er viktig grunnlag for sosialisering. Trygg tilknytning gjør at barn kan ha god sosialisering i barnehage og skole. Utrygge tilknytningsrelasjoner til barnehagelærere kan gjøre at barn utvikler læringshemmende atferd som igjen kan virke inn på både utvikling og trivsel. Barnets tilknytningsmønster påvirker barnets væremåte og forventninger i møte med andre barn og voksne. I følge barnehagelærere, vil barn med utrygg tilknytning være mindre utholdende og mindre entusiastisk (Drugli, 2012). De vil ha mindre tro på seg selv, være mindre tolerante og mer avhengig av voksne. De kan også bli lettere frustrerte. Dette kan igjen fremme kontrollatferd og sinne fra barnehagelærernes side, noe som kan forsterke barnas vansker. Hvis barnehagelærere har kompetanse på feltet, vil de kunne møte barn preget av forståelse og respekt (Drugli, 2012).

Barn kan utvikle 4 ulike tilknytningsmønstre avhengig av den samspillserfaringen de tar med seg de første leveår. **I trygg tilknytning** vil barnet stole på tilknytningspersonen. Den får trøst og støtte ved behov, og kan utforske i fred, i tillegg får barnet respekt fra den voksne. Det er rom for både adskillelse og nærhet som vil virke positivt på barnets utvikling. Barnet vil også søke den voksne hvis det er redd og føler frykt eller hjelpeløshet. Trygg tilknytning påvirker barnets emosjonelle utvikling og evne til utforskning og læring. Det er også viktig for sosial og kognitiv utvikling (Drugli, 2012). **Utrygg, unnvikende tilknytning**, kan vise seg ved at barnet fremtrer som tilsynelatende uavhengig av tilknytningspersonen. De har erfaringer med voksne som gjentatte gange ikke imøtekommer når barnet trenger hjelp og støtte, eller at de er uforholdsmessig sinte eller avvisende, eller i motsatt tilfelle, påtrengende. **Utrygg,**

ambivalent tilknytning er når voksne er av og på med tilgjengelighet ovenfor barnet. Dette blir uforutsigbart for barnet og kan føre til at de blir klengete. Barnets erfaring er at det er foreldrene og andre voksnes behov som styrer samspillet. Barnet kan bli usikkert, passivt, masete, irritabel, sint eller hjelpeløst. **Desorganisert tilknytning** er når omsorgen er preget av frykt eller blir intensiv. Det kan også være omsorgssvikt, som følge av rusproblemer eller psykiske lidelser hos omsorgspersonen. Disse barna kan i langt større grad enn andre barn være disponert for å utvikle depresjon og sosiale problemer (Drugli, 2012). Grunnen til at tilknytning spiller en viktig rolle, er fordi det danner en indre arbeidsmodell for barnet for samspill med andre. God indre arbeidsmodell fører til at barnet kan samspille godt med omgivelsene (Drugli, 2012). Dette kan relateres til økte forutsetninger til utvikling av god sosial kompetanse. Forskning viser at barns sosiale og emosjonelle utvikling danner grunnlag for utvikling av både sosiale relasjoner og sosial kompetanse, men også av atferdsproblemer (Ogden, 2015). En lite hensiktsmessig indre arbeidsmodell kan endres hos barnet ved møte med nye miljøer og med omsorgsfulle voksne.

2.6 Sosial kompetanse og vennskap

Barn utviser individuelle variasjoner i sosial kompetanse og dette kan muligens ha sin forklaring i familierelasjoner, kvaliteten på tilknytning og oppdragerstil (Ogden, 2015). Forskning har konsentrert seg mye om mor- barn relasjoner, men både far, søsken og andre omsorgspersoner kan bidra til utvikling av sosial kompetanse. Vennskap er en viktig arena for sosial utfoldelse for barn. Gjennom vennskap lærer barna grunnleggende ferdigheter og kan praktisere dem (Ogden, 2015). Barn utvikler vennskap spontant gjennom lek, men voksne bør følge med og legge til rette for lek, med tanke på utvikling og mestring av sosiale ferdigheter og for danning av vennskap gjennom lek. Venner fungerer som modeller, sosial støtte og kilde til bekreftelse. Gjennom vennskap utvikler barn kommunikasjonsferdigheter, ferdigheter i perspektivtakning, samt at de utvikler samarbeid, forhandlingsferdigheter og lærer sinnekontroll (Ogden, 2015). Sosial kompetanse har slik sett stor betydning for utvikling av gode vennskap (Ogden, 2002).

Flere studier viser vennskap og barnets adgangsstrategier har betydning for deltakelse i lek og for barnets sosiale utvikling (Howes 1998, Ramsey og Lasquade 1996, Guralnick 1999a, 2001 i Vedeler, 2007). Eventuelt mangel på kunnskap om hvordan skaffe seg venner, kan få

negative langtidsvirkninger for barnet (Ogden, 2015). Mangel på venner kan føre til at barnet får lav status og derav utvikler et negativt selvbilde. Ved mangel på vennskap kan barn stå i fare for ikke å lære sosiale ferdigheter som er akseptert blant jevnaldrende, som videre kan få innvirkning på tilpasning i skole og senere i arbeidslivet (Ogden, 2015). Dette assosieres med dårlig mestring i vennegrupper noe som registreres tidlig i barnehagen (Vedeler, 2007). I en studie foretatt i Kina, kom de fram til at det også kan være en sammenheng mellom barns selvoppfattede sosiale kompetanse og følelsen av ensomhet (Zhang, You, Fan, Gao, Cohen, Hsueh og Zhou, 2014). I en annen studie, ble det over tid innhentet informasjon fra mødre, lærere og kollegaer om barets sosiale kompetanse, hvor de så på barnets sosiale ferdigheter og kompetanse, aksept i jevnaldergrupper og vennskap. Det viste seg å være en sammenheng mellom sosial kompetanse og evne til selvregulering ved alderen 5 år og videre sammenheng til sosiale ferdigheter i en alder av 7 -10 år, der mer mestring gav positive vennskapskvaliteter, større aksept blant jevnaldrende og bedre følelsesregulering (Blair, Perry, O'Brien, Calkins, Keanne og Shanahan, 2015). Barn som i tidlig førskolealder har problemer med vennerelasjoner, ser altså ut til å korrelere med senere feiltilpasning og atferdsvansker. Godt vennskap kan observeres tidlig og allerede i 2 års alder kan de velge seg ut andre barn som får status som venner (Martinsen & Nærland, 2009). Gode og trygge vennskap bygger på gjensidighet og positive forventninger. Venner viser mer kompleks beskrivelse av sin venn enn av andre jevnaldrende og voksne (Hartup & Abecassis, 2002 i Martinsen & Nærland, 2009). Det er i flere undersøkelser bekreftet at det å være i en jevnalderrelasjon preget av gjensidighet og støtte har et positivt utfall, mens det i relasjoner preget av kritikk og konfliktmestring forekommer et mindre heldig utfall (Martinsen & Nærland, 2009). Langtidseffekt av gode vennskapsrelasjoner er knyttet til utvikling av gode sosiale holdninger, tilpasning og syn på seg selv. Det ser også ut til å henge sammen med gode holdninger til familien, bedre selvfølelse, selvværd og fravær av tegn på depresjon og psykososiale forstyrrelser (Martinsen & Nærland, 2009).

Skal barn gis muligheter til å utvikle god sosial kompetanse, må de også få muligheten til å lære gode sosiale ferdigheter både i vennerelasjoner og i forhold til voksne. Sosiale ferdigheter kan ofte knyttes til sosial atferd som passer i situasjonen og som blir akseptert av andre, og derav gir ønsket resultat. Det kan for eksempel handle om måten om å be om å få noe, hvordan de samhandler i leke med andre, ta initiativ, takker, eller måten å ta kontakt med andre på (Vedeler, 2007). Det kreves ulike sosiale ferdigheter i ulike sosiale sammenhenger,

og det kan være vanskelig å vurdere hvilke ferdigheter som skal brukes når. Barnets sosiale kompetanse blir vurdert ut ifra kvaliteten på barnets relasjoner, noe som igjen vil være avhengig av ferdigheter hos begge relasjonspartnere (Vedeler, 2007). Slik det ble beskrevet tidligere, tar man i et transaksjonelt perspektiv utgangspunkt i samspillet mellom barnet og miljøet. Det vil i dette tilfellet si den andre, det være seg barn eller voksen. I et teoretisk perspektiv kan man se sammenheng mellom dette og med Vygotsy (1978) sin ide om scaffolding og mediering, som her beskrives som at når barnet samhandler med en person som er dyktig, vil det også vise kognitive evner som det ellers ikke hadde gjort alene. Man kan ut ifra dette forstå at et barn som samhandler med et annet barn med god sosial kompetanse vil fremstå mer kompetent, enn når det eksempelvis samhandler med en med mindre utviklet sosial kompetanse (Vedeler, 2007). I et godt vennskap vil barn få emosjonell støtte, informasjon, hjelp, blir verdsatt, får selskap og får lære konstruktiv konfliktløsning og utvikling av sosiale ferdigheter (Vedeler, 2007).

2.7 Årsaker som kan føre til mangelfull sosial kompetanse

Barn lærer å regulere atferd i forhold til det som er akseptert ved samspill med nære voksenpersoner. Viser barn atferd som ikke er i tråd med samfunnets forventninger og de voksnes aksept, vil dette kunne beskrives som barn med atferdsvansker (Trembaly, 2010). Dårlig sosial kompetanse assosieres med atferdsvansker (Drugli, 2013). Atferdsvansker handler om at barn har vansker med relasjoner til jevnaldrende. Dette på grunn av den negative atferden de utfører som innebærer dårlig selvkontroll, lite fleksibilitet og ved at de utviser manglende sosiale ferdigheter (Drugli, 2013). Barn med en slik negativ atferd, kan stå i fare for å få liten støtte fra sine omgivelser, noe som kan øke sjanser for ytterligere skjevutvikling. De kan i takt med det som er beskrevet tidligere i forhold til sosial informasjonsprosessering, feiltolke andre barns signaler og tillegge andre barn negativ hensikt. De kan videre ha problemer med å forstå andre barns emosjonelle signaler (Drugli, 2013). Barn med atferdsvansker velger ofte lite hensiktsmessige løsninger i sosiale problemsituasjoner. Dårlig sosial kompetanse, høyt aggresjonsnivå, og ved at de strever med å komme med i lek med andre barn, fører til at de kan bli avvist av jevnaldrende. Avvisning fra jevnaldrende kan føre til at barn over tid utvikler høyere nivå av negativ atferd (Drugli, 2013). Forskere mener at intervensjoner rettet mot økt sosial kompetanse vil forebygge atferdsvansker i barnehage og skole (Ogden, 2015). Tiltak bør ifølge forskerne rettes mot jevnaldergruppen, ved at de arbeider for å fremme aksept av hverandre. Studier viser at ved å

sette inn tiltak i form av økt sosial kompetanse, reduserte atferdsvansker i barnehagen og hadde dette en stor positiv effekt ved at barnas atferdsvansker var betydelig redusert før skolestart (Drugli, 2013).

Elliott & Gresham (2002) hevder at mangelfulle sosiale ferdigheter hos et barn kan være forårsaket av mangel på muligheter til å lære eller å utøve prososial atferd, og har utarbeidet 5 hovedårsaker som kan føre til vansker med sosiale ferdigheter. De presenteres fortløpende for deretter å få en rikere beskrivelse nedenfor:

- mangel på kunnskap
- manglende trening eller tilbakemelding
- manglende tolkninger av signaler eller muligheter
- manglende bekreftelse
- forstyrrende problematferd

(Elliott & Gresham, 2002 s. 33)

Barn kan synes å mangle sosiale ferdigheter fordi de ikke har kunnskaper som trengs for å opptre sosialt kompetent. De mangler anerkjennende hensiktsmessige mål ved leken, og tror at hovedhensikten med lek er å vinne, eller utøve overdreven fysisk lek, være tøff og skade andre i stedet for å ha det gøy. Barnets sosiale mål er viktig for dets sosiale fungering. Hvis de sosiale målene med jevnaldrende ikke samsvarer, risikerer barnet å bli avvist. Årsaken til dette kan være manglende erfaring, kjennskap og kunnskap til hvordan de skal nå sine sosiale mål. Barnet kan ønske å skaffe seg nye venner, men mangler eksempelvis samtaleferdigheter. Det kan også mangle ferdigheter i hvordan det skal ta kontakt på en hensiktsmessig måte for å etablere vennskap (Elliott & Gresham, 2002). Barn kan mangle kunnskap om i hvilken sammenheng de skal bruke sosiale ferdigheter og mangler handlingsstrategier for å tilpasse rett handlingsstrategi til de rette sosiale signalene (Elliott & Gresham, 2002). Det kan være et barn som dominerer og fortsetter å snakke om tema som andre viser liten interesse for. Barnet tilpasser ikke tema til jevnaldres interesse, eller leser ikke gruppas sosiale signaler som antyder at de er uinteressert. I andre settinger kan barnet ha kunnskaper i sosiale ferdigheter, men mangler erfaring til å utføre ferdighetene (Elliott & Gresham, 2002). I opplæring av sosiale ferdigheter er det behov for tid og tilrettelegging, slik at barn kan erfare og få

tilbakemelding. Noen kan imidlertid mangle ferdigheter i å tolke sosiale signaler og mestrer dermed ikke å delta i lek og aktiviteter med andre barn på en funksjonell måte. Vi velger vår atferd på bakgrunn av tidligere konsekvenser og bekreftelser. Noen barn har fått mangelfulle bekreftelser på sine sosiale ferdigheter fra sine omgivelser. Andre kan oppleve negative konsekvenser som ignorering og erting, hvilket kan gjøre at de isolerer seg. Forstyrrende problematferd gjør det vanskelig for barn å tilegne seg eller ta i bruk sosiale ferdigheter.

2.8 Forhold mellom lek og læring

I *Agderprosjektet* er hovedmålet å fremme barnas ulike kompetanseområder gjennom lekbasert læring. Forskning viser at barnets læring styrkes dersom det i tillegg til den frie leken tilrettelegges for at barn og voksne kan leke sammen for å stimulere til for eksempel økt sosial kompetanse gjennom lek (Agderprosjektet, 2016/2017).

FNs Barnekonvensjon har til hensikt å sikre barns rettigheter i forhold til trygghet, utdanning og rett til lek i fritidsaktiviteter: *«Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet»* (FN konvensjonen, vedtatt i 1989, ratifisert av Norge i 1991, artikkel 31, pkt. 1).

Leken omtales i litteraturen som indre motivert, og at det ofte er knyttet til positive følelser og interesser. Nyere forskning har vist at læring blir sterkere, mer integrert og mer personlig og effektiv, hvis opplevelser blir en naturlig del av læring (Lillemyr, 2011). Det oppfordres til å gi spennende utfordringer og stimulere nysgjerrighet for at barna skal oppleve glede ved å mestre (Lillemyr, 2011). Søbstad (2006) sier humor og glede er viktig for læring. Det er viktig at læring i barnehage og skole ses ut i fra et bredt perspektiv, dette kan gi barna bedre læring: *«Barns lek kan gi næring til nettopp slike sider ved læringen som ikke alltid har vært så framtrødende i læring i skolen, for eksempel bearbeiding, eksperimentering, utprøving, kreativitet og humor. På samme måte kan også læring gi næring til leken, slik at barn kan prøve ut i lek det som de har tilegnet seg i tilrettelagt læring. For barn er leken en ikke-risikofylt atferd, der de tør prøve ut, eksperimentere og feile»* (Lillemyr, 2011 s. 15).

Barn er tjent med at det er god sammenheng og kontinuitet mellom barnehagen og skolen. Det oppfordres derfor til at barna kan veksle mellom lek og læring både i barnehage og skole (Lillemyr, 2011). Barnehagen ble lagt under kunnskapsdepartementet i 2006, og er dermed et ledd i barnets livslange læringsløp (Lillemyr, 2011).

Lek kan gi mange pedagogiske muligheter både i barnehage og skole. Det kan imidlertid være en pedagogisk utfordring å kombinere den indre motivasjonen barna har i leken inn i tilrettelagt læring, i full visshet om at det ikke er lek. Det blir en veksling mellom eksperimentering i læring og lek og de kan utfylle hverandre (Lillemyr, 2011). Det har blitt klart at det trengs variasjon, hvis en skal nå barn med forskjellige forutsetninger. I *Agderprosjektet* kan lekbasert læring være et eksempel på dette. Begrepet lekbasert læring er brukt for å bygge en bro mellom lek og læring. Målet med lekbasert læring er at barnehagelærere kan utvikle akademisk, sosiale og emosjonelle ferdigheter hos barn gjennom lekbetonte aktiviteter, der relasjonen er en primær tilnæringsfaktor (Lenes, Ten Braak, og Størksen, 2015). Dette læringssynet samsvarer med et helhetlig syn på barnets læring, der lek og læring er uløselig knyttet til hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.8.1 Et helhetlig syn på læring

Et helhetlig læringssyn bidrar til formelle og uformelle lærings situasjoner hvor barn kan tilegne seg sosial kompetanse. I rammeplanen (2011) sies det at barnehagen skal bidra til livslang læring og danning. «*Barnehagen skal styrke barnets læring i formelle og uformelle lærings situasjoner. De formelle er planlagte og ledet av personalet. Uformelle lærings situasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek oppdragelse og annen samhandling*» (Kunnskapsdepartementet, 2011 punkt 2.3 læring s. 33). Den lekbaserte læringen kan se ut som om den innfrir rammeplanen (2011) sin filosofi om helhetlig læring, ved at den fokuserer på inkludering i leken som en grunnleggende livs- og læringsform som barn uttrykker seg gjennom. Rammeplanen (2011) fremmer sosial kompetanse og vektlegger tidlig erfaring med jevnaldrende og betydningen det har for barnets samspillferdigheter. Den sosiale kompetansen ses på som en del av utvikling, læring og etablering av vennskap. Sosial kompetanse handler om å samhandle med andre barn og voksne på en positiv måte (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.8.2 Hva er lekbasert læring/guided play?

Når vi tenker på lek hos små barn, tenker vi ofte på fri lek hvor barn kan gjøre hva de vil med hvilket material de ønsker, uten forstyrrelser fra voksne. Denne leken er høyt verdsatt i norske barnehager og er barns livs og læringsform. Læring foregår i det daglige samspillet og er nært sammenvevd med leken (Kunnskapsdepartementet, 2011). Lekbasert læring er en tilnærming som fokuserer på læring ved bruk av både fri og veiledet lek. Lekbasert læring ser på barnet som en aktiv samarbeidspartner i læringsprosessen, og ikke bare som en mottaker av informasjon (Weisberg, Hirsh-Pasek og Golinkoff, 2013). Tradisjonelt sett har lek og læring blitt sett på som to adskilte pedagogiske motsetninger, men lek fremheves som en viktig kilde til læring, da barn søker mening gjennom lek. Lek har blitt sett på som barnestyrt, mens læring har blitt sett på som voksenstyrt. Weisberg og hans kollegaer (2015) anbefaler at vi ikke ser på lek og læring som separate motpoler, men bruker dem sammen. Lekbasert læring ligger mellom direkte instruksjon og fri lek. Mens fri lek er barneinitiert og styrt av barn, er lekbasert læring i større grad veiledet og initiert av en voksen, med barnet som medvirkende (Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek og Golinkoff, 2015). Fri lek er positivt assosiert med sosio-emosjonell utvikling, mens lekbasert læring ser ut til å også være positivt assosiert med senere akademisk utbytte (Weisberg, m.fl., 2013).

I lekbasert læring er læring en integrert del av aktiviteten som skjer i relasjoner mellom mennesker. Det vil si gjennom samhandlinger med andre og i ulike kontekster. For barn inneholder leken meningsfulle sosiale aktiviteter som er gjenkjennelige, og blir derfor en naturlig del av læringen. Veiledet lek kan ha positiv overføringsverdi, ved at barn tar med seg temaer fra den veiledede leken videre inn i frileken som kan inspirere til en ny lek. Man kan derfor si at den frie leken og veiledningen inspirerer hverandre (Størksen, m.fl., 2016). For at barn i barnehagen skal utvikle sosiale ferdigheter er det viktig at voksne legger opp et læringsmiljø hvor sosiale ferdigheter læres og stimuleres i hverdagen. Gjennom veiledet lek kan man forstå at den voksne har mulighet til å tilrettelegge for stimulering av sosiale ferdigheter og samtidig tilpasser dette til hvert barns behov. Et fokusert arbeid med vektlegging av de voksnes tilstedeværelse gjennom lekbasert læring ser ut til å legge grunnlag for videre utvikling av sosiale ferdigheter (Størksen, m.fl., 2016).

Når pedagogen legger opp til lekbasert læring er tanken å fremme læring og utvikling hos barnet gjennom å legge til rette for lekmuligheter som kan være styrt av pedagogiske mål. For eksempel kan det være fagområder eller ferdigheter som pedagogen ønsker å jobbe med hos barnet, men barnet har styringen innenfor rammen av lek. Pedagogen kan på denne måten gjennom samspillet påvirke miljøet, eller barnets utvikling ved deltakelse i leken (Størksen, m.fl., 2016). Noen leker kan være mer direkte styrt av voksne, men læringssituasjonen i lekbasert læring skal være interaktiv og vil da ta imot barnas forslag. Et eksempel på dette kan være at pedagogen ønsker å stimulere en ferdighet innen sosial kompetanse. I et rollespill med to hånd-dukker kan pedagogen snakke om følelser som lei, glad, sur, sint og flau, for at barn skal øve seg på og kjenne igjen og sette ord på disse følelser. I etterkant av rollespillet kan pedagogen mime følelser sammen med barna, for å lære barna å koble sammen det kroppslige uttrykket og begrepet (Størksen, m.fl., 2016). Pedagogen kan i andre sammenhenger tilrettelegge det fysiske miljøet og stimulere barnet for at det skal utvikle seg uten at læringssituasjonen er instruksjonspreget. Dette kan pedagogen gjøre ved for eksempel å kommentere barnas oppdagelser, bruke åpne spørsmål, eller ved å eksperimentere sammen med barna ved å utforske bruken av leker og materiell (Lenes, m.fl., 2015). Den voksne kan fungere som et støttende stillas for barnet innenfor en proksimal utviklingszone (Weisberg, m.fl., 2013). Den proksimale utviklingssonen er her ment som avstanden mellom det barnet klarer alene i forhold til sitt eksisterende utviklingsnivå, til det barnet kan klare ved støtte og veiledning fra en voksen eller en kompetent jevnaldrende (Størksen, m.fl., 2016). De proksimale utviklingssoner er bevegelige, noe som vil si at de endrer seg med læringsutviklingen. Med voksnes hjelp og støtte, eller ved hjelp av en kompetent jevnaldrende, kan barnets utviklingsnivå endres. Det barnet klarer med støtte, vil det senere klare selv uten støtte og hjelp fra andre. Det er derfor viktig at voksne hjelper barnet til å forskyve sonen utover slik at barnets læring utvides (Størksen, m.fl., 2016).

2.8.3 Pedagogens bruk av lekbasert læring og utvikling av sosial kompetanse

I lekbasert læring er ideen at barn får nærkontakt med kompetente voksne som ønsker å skape gode relasjoner og læring til barna gjennom lek (Weisberg, m.fl., 2013). Å leke med barn er en verdifull måte å etablere et godt forhold til dem på. I slike leksituasjoner skapes gjensidighet, noe som er viktig for utvikling av nærhet og tillit. Det kan også fremme et godt klima og samarbeid mellom barnet og den voksne. Når pedagogen leker med barnet, antar man at barnet utvikler positive følelser (Webster-Stratton, 2007). Vygotsky fremstiller noe av

det samme gjennom begrepet den «sosiale andre». Det kan være en voksen eller en kompetent venn som har en inngripen i barnets læring og utvikling. I denne relasjonen legger en vekt på felles problemløsning, eller at den mest erfarne kan hjelpe den med mindre erfaring (Bråten, 1996). Gode relasjoner med andre ser også ut til å øke den sosiale kompetansen. Utvikling av sosial kompetanse er nødvendig for barn generelt og for de med svake forutsetninger skal bli akseptert og inkludert (Ogden, 2015).

2.8.4 Lekens betydning for utvikling av sosial kompetanse

I leken får barnet mulighet til å lære hvem de er, hva de kan, og hvordan de skal forholde seg til andre. Leken bidrar til å skape sterke bånd til andre, og kan skape et overskudd av positive følelser og erfaringer (Webster-Stratton, 2007). Gjennom leken kan voksne hjelpe barn til å løse problemer, prøve ut ideer og utforske fantasien. I leken læres sosial kompetanse der barn deler med andre, venter på tur og tar hensyn til andres følelser og egenverd. Vygotsky sa at lek hjelper barn til bevisstgjøring (Bråten, 1996). Det at barnet inngår i ulike roller og rollelek, blir en sosial innvielse i det å bevisstgjøre seg sosiale roller og symboler. Lek er regelbasert hvilket i denne sammenheng stiller krav til at barnet må innpasse seg i et sosialt samspill. Det er allikevel slik at leken skjer på barnets egne premisser. I leken er det skjulte sosiale koder som blir bevisstgjort i -og gjennom leken (Bråten, 1996). Lek er inngangen til å mestre sosial kompetanse og videre til å utvikle selvtillit. Den har betydning for å kunne samarbeide med andre, noe som er en viktig ferdighet som er avgjørende for videre utvikling av både sosiale og akademiske ferdigheter. Leken viser seg viktig for barn som har hatt en utfordrende bakgrunn, er under vanskelige omstendigheter, eller som har vanskelig for å regulere følelser, eller har utviklingsforsinkelser (Singer, Michnick, og Hirsh-Pasek, 2006). Dette fordi leken muliggjør opplevelser av gode sosiale ferdigheter som gir erfaring og som videre kan påvirke økt sosial kompetanse.

2.9 Overgang fra barnehage til skole og betydningen av sosial kompetanse

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at det er grunnleggende viktig å vektlegge sosiale perspektiver når barn skal begynne på skolen (St. meld. 31. 2007-2008). Lillemyr (2011) viser til OECD (Starting Strong II, 2006) som sier at det er av stor betydning at skolen bygger på den sosiale kompetansen barn har tilegnet seg i barnehagen. I OECD rapporten vises det til studier der de beste lærings situasjonene ble oppnådd når emosjonelle og kognitive læringsprosesser foregår parallelt, slik som er i sammenheng med barnets lek. St. melding nr.

24 (2012-2013) sier at barn må få utvikle sin kompetanse på en rekke områder. Meldingen omtaler barnehagen både som en barndomsarena og et første trinn i utdanning. Barnehagen har en sentral oppgave i å oppdage barn som har vansker på et tidlig tidspunkt og sette inn forebyggende innsats for å forebygge at problemer utvikler seg (St. meld. nr. 24. 2012-2013). Barnets sosiale kompetanse er viktig for den videre utviklingen, fordi den er helsefremmende, problemforebyggende og problemløsende (Ogden, 2015). Mange barn starter på skolen uten disse ferdighetene (Ogden, 2009). At barn starter på skolen uten gode sosiale erfaringer kan man tenke seg utfordrer videre motivasjon og mestring av både sosial og faglig samhandling (Ogden, 2009). Ved at barn lærer sosiale ferdigheter, kan dette bidra til at barn mestrer å etablere vennskap og tilpasse seg i barnehage og skole (Ogden, 2015).

Det er etter rapporter og forskning pekt på at sosial kompetanse ser ut til å være like viktig som akademiske ferdigheter ved overgang til skolen. Man snakker om to sosiale ferdighetsdimensjoner som sentrale. Den ene peker på ferdigheter innen læring som handler om hvordan barnet mestrer å fullføre arbeidsoppgaver, hvor stort engasjement barnet utviser og tid og prioriteringer ved utførelsen av oppgavene. Det er også å kunne lytte til det som blir sagt og ta eget initiativ. Den andre sosial ferdigheten er vennerelatert og noe barn trenger for å erfare og å inngå i gode vennskap, holde på vennskap, og for positiv samhandling med andre (Ogden, 2015). De viktigste sosiale ferdighetene ved overgang til skolen er å komme overens med andre, delta i samtaler og finne løsninger på konflikter. Videre er det også å mestre samarbeidsleker, kunne følge beskjeder, og å være utholdende i oppgaver (Ogden, 2015).

Sosial kompetanse er utviklingsfremmende for alle barn, og barnehagen skal tilrettelegger for et tilbud til alle barn. Barnehagen skal kunne ivareta et pedagogisk tilbud for alle barn og mestre et mangfold, også de som trenger litt mer enn barn flest, og hjelpe dem til å lykkes på skolen (Ogden, St. meld. nr. 19. 2015-2016). For utsatte grupper blir en slik innsats spesielt viktig, da opplevelsen av å mestre tidlig i livet, kan se ut til å være relativt stabil oppover i utdanningsløpet (UDIR, 2003).

3.0 METODE

Først i dette kapitlet beskrives valg av forskningsdesign. Deretter presenteres forskerens forforståelse og analyseverktøy. Det blir redegjort for utvalg av informanter, samt tematisering og rekruttering. Deretter beskrives gjennomføringen av datainnsamling fra prøveintervju, intervju, intervjuguide, transkribering til analyse og tolkning av data. Avslutningsvis formidles betraktninger omkring validitet og reliabilitet tilknyttet studiet, samt etiske refleksjoner, konfidensialitet og mulige feilkilder.

3.1 Valg av forskningsdesign

Når forskeren skal gjennomføre en studie, må man bestemme seg for hvordan dette skal gjøres, og deretter velger man et forskningsdesign som signaliserer alt som er knyttet til den aktuelle undersøkelsen. Valgene består av hva og hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Forskningsdesign er formgivende for studiet og handler om alt som kan knyttes til en undersøkelse (Johannessen, m.fl., 2016).

I forskning skiller en mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Den kvalitative metoder vektlegger betydning av et fenomen og søker derfor å gå i dybden, mens innen kvantitative metoder vektlegger man derimot utbredelse og antall, som gir større avstand til informantene og informantenes perspektiv (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning er innholdssøkende og egner seg godt til å studere temaer som det er forsket lite på fra før, og hvor det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2013). Denne type forskning er basert på erfaringer og har vanligvis små og tilpassede utvalg. Årsaken til dette er at en i kvalitativ forskning ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og tar derfor utgangspunkt i hvordan enkeltpersoner reflekterer over personlige opplevelser og situasjoner. Denne tilnærmingen kan gi mye informasjon også med et begrenset utvalg. Ordet kvalitativ viser til kvaliteten, som vil si karaktertrekk eller egenskaper ved sosiale fenomener vi studerer. I kvalitativ forskning søker forskeren forståelse av sosiale fenomener ved en nær relasjon til informanten i feltet ved å eksempelvis bruke intervju som metode (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er formålet å forstå sider ved informantens dagligliv ut i fra dens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015).

I dette studiet er det vurdert at en kvalitativ metode egner seg best fordi det er et ønske å utforske barnehagelærerne i *Agderprosjektet* sine erfaringer og opplevelser med å fremme sosial kompetanse hos femåringene i barnehagen. Dette foregår gjennom et tilrettelagt, lekbasert læringsopplegg. Til å belyse dette er det valgt en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i *Interpretative Phenomenological Analysis*, heretter kalt IPA (Smith, m.fl., 2009). På norsk kan en oversette dette til fortolkende fenomenologisk analyse. Analysen er en kombinasjon av fenomenologi, hermeneutikk og ideografi (Smith, Flowers og Larkin 2009).

3.1.1 Innhold i fortolkende fenomenologisk analyse

IPA - metoden har til hensikt å studere hvordan personer forstår og opplever sine livserfaringer. Fokuset er å få en detaljert undersøkelse av menneskets levde erfaringer, og man må da studere hele mennesket som blir videre blir presentert i IPA- metodens tilnærming som er en kombinasjon av fenomenologiske, hermeneutikk og ideografiske komponenter (Smith, m.fl., 2009).

Fenomenologi

Fenomenologi betyr «læren om fenomenene», som innebærer at et menneske ikke kan studeres som et objekt. Man må studere hele mennesket om hvordan det er følende, handlende, menende, opplevende og hvordan det forstår (Johannessen, m.fl., 2016). Den fenomenologiske metodens hensikt er å gi en presis beskrivelse av informantens egne erfaringer og oppfatninger, og brukes for å vise hvordan andre mennesker oppfatter verden ut fra deres ståsted og historie (Smith, m.fl., 2009). Dette gjøres ved å beskrive hvordan personen tenker rundt en situasjon eller hendelse. Det fenomenologiske perspektivet har som utgangspunkt at virkeligheten er slik mennesket oppfatter den, og det handler om å få tak i forståelsen bak fenomenet gjennom informantens perspektiv. Hvert individ har sin individuelle forståelse og opplevelse av samme fenomen (Smith, m.fl., 2009). Fra et fenomenologisk perspektiv er det nødvendig å forklare informantens nøyaktige beskrivelser og få tak i den sentrale meningen i informantens forståelse. Ved bruk av intervju, søker en å forstå betydningen av temaer i informantens levde verden (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette studiet er det viktig å finne frem til barnehagelærerne i *Agderprosjektet* sine personlige erfaringer og meninger knyttet til deltagelse der de prøver ut et førskoleopplegg som skal stimulere utvikling av sosial kompetanse hos førskolebarna.

Hermeneutikk

Hermeneutikken betyr «læren om tolkning». Det kan være tolkning av folks handlinger eller gjennom ytringer skrevet som tekst (Dalen, 2011). I dette studiet er hensikten å lytte til lydfiler og tolke tekster fra intervju med seks informanter. Ved å fortolke deres utsagn, vil det fokuseres på den dypere meningen i informantenes ytringer enn det som umiddelbart blir oppfattet. For å klare dette er det nødvendig å sette seg inn i både sammenhengen og helheten, ved at et budskap både forstås i lys av teksten som en helhet som igjen forøkes tilpasses de enkelte delene. Når det veksles mellom å forstå deler og helhet for å oppnå en dypere mening, kan dette beskrives som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015). I IPA snakkes det om en dobbel hermeneutiske sirkel i den forstand at forskeren prøver å gjøre forståelse av informantenes opplevelse av egne erfaringer. Det innebærer at jeg utforsker informantenes meninger i de nedskrevne tekstene og lydfilene, for å forstå informantenes konstruksjon av sin mening. Deretter søkes det for å igjen konstruere mening av informantenes erfarte meningskonstruksjoner (Smith, m.fl., 2009). Når det foretas en fortolkning av en handling eller ytring, må dette settes i sammen med sammenhengen av helheten (Smith, m.fl., 2009). I IPA- studier skal en ikke gjøre seg ferdig med et steg i analysen, for deretter å gå videre, men en skal bevege seg fram og tilbake mellom de ulike delene gjennom hele prosessen. Denne analysen egner seg å bruke hvis man har et forskningsspørsmål der målsettingen er å forstå hvordan en gitt erfaring oppleves (Smith m.fl., 2009). I dette studien vil det gjøres ved å be informantene beskrive sine erfaringer ved gjennomføring av de lekbaserte lekesituasjonene knyttet til stimulering av sosial kompetanse hos førskolebarna. Det gjøres også ved å forsøke å analysere erfaringen informantene har fra videreutdanning og materiell knyttet til stimulering av sosial kompetanse gjennom lekbasert læring i *Agderprosjektet*. I dette studiet utføres dette ved å bruke intervju som metode.

Ideografi

Ideografi innebærer å operere på to nivåer som er henholdsvis detaljer og fenomen. Det første nivået er da å fokusere på detaljer, der analysen skal være grundig og på samme tid systematisk fortolkende. Det andre er at man går i dybden av fenomenet, for eksempel en hendelse, prosess eller relasjonelle forhold for å søke å forstå enkeltindividets formidling av enkelthendelser i en gitt kontekst. Ideografisk vitenskap har som mål å beskrive personers unike aksept ved virkeligheten som mening og intensjoner. Fenomener som blir studert blir da fortolket gjennom en meningsanalyse (Smith, m.fl., 2009). I denne studien innhentes det detaljerte og rike opplevelser fra hver informant vedrørende deres erfaring innen stimulering

av sosial kompetanse gjennom lekbasert læring. Deretter og gjennom en meningsanalyse er målet å systematisk finne frem til hver enkelt barnehagelærers unike opplevelse av virkeligheten. Dette danner grunnlaget for å fortolke og forsøke å forstå fenomenet.

3.2 Førforståelse

I en studie bygger forskeren på tidligere erfaringer og kunnskap. Det dannes en forståelse av hva som ligger bak et fenomen og hvordan andre mennesker erfarer dette (Johannessen, m.fl., 2016). All forståelse er påvirket av vår førforståelse, og dette danner grunnlag for våre meninger og oppfatninger i forhold til det vi skal studere. Når forskeren møter informanter og samler inn materiell, vil han ha med seg denne førforståelsen. Det kan åpne opp for større forståelse av informantenes uttalelser og erfaringer, men fordrer at forskeren lytter til informanten (Dalen, 2011). Gadamer (1984) sier førforståelse er viktig for senere tolkning og forståelse av data og gir muligheter for teoriutvikling i eget materiale. En utvikling av forståelse går gjennom flere ledd. Først kan en beskrivende forståelse av informantenes konkrete utsagn. Deretter kan det fortsette med en fortolkning av hva som egentlig menes, og til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (Dalen, 2011).

I forbindelse med dette studiets datainnsamling har jeg flere års erfaring som pedagogisk leder i barnehage. I den forbindelse har arbeid med barnas sosiale læring, og utvikling av barnets sosiale kompetanse vært sentralt. Det gir en interesse for temaet som studeres, men gir samtidig en bevissthet som gjør at man forsøker å møte informantenes uttalelser og erfaringer så åpent som mulig. Med min barnehagefaglige bakgrunn antas det at jeg i et intervju vil ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få fram en dypere mening av informantenes beskrivelser av hendelser og erfaringer. Bevissthet omkring egne opplevelser, tanker, erfaringer og meninger i møtet med dette studiefeltet vil være viktig. Ved analysearbeidet må det være et bevisst forhold til ikke å identifisere meg med personene som inngår i forskningen. I stedet må analysen gjennomføres med en såkalt analytisk distanse og ut i fra informantenes levde verden. Fokuset rettes mot informantenes ideer om sammenhenger, meninger, erfaringer og praksis som belyses i studiets resultatdel.

3.3 Utvalg

I en fortolkende fenomenologisk analyse ønsker forskeren en dybdeundersøkelse av opplevelser og meningskonstruerende beskrivelser fra informantene. Studiene bygger ofte på mindre grupper av informanter med den hensikt å studere deres erfaringer. Deltakerne er invitert til å delta i studien fordi de kan tilby forskeren meningsfulle innsikter i temaet som belyses. Informantene bør også dele en felles erfaring (Smith, m.fl., 2009). Informantene i dette studiet har til felles at de alle er barnehagelærere og deltar i *Agderprosjektet*. Dette vurderes å gi tilgang til ulike meninger, perspektiver og på samme tid felles erfaringer informantene har gjort seg ved å delta i prosjektet.

Trekningen av informanter til studien er foretatt av veiledere, under oppsyn av ansvarlig for prosjektet. Dette for å ivareta forskningens pålitelighet som ut i fra metodelitteraturen anbefaler åpenhet (Thagaard, 2013). Det ble tilfeldig trukket 6 informanter ut i fra et utvalg på totalt fra 31 barnehagelærere i *Agderprosjektets* fokusbarnehager. Det ble på samme tid trukket en reserveliste i tilfelle frafall, eller at noen av informantene reserverte seg. Til reservelisten ble det trukket 2 informanter fra to fylker. Med dette er utvalgsprosessen å betegne som strategisk. Det vil si at det ble valgt deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategisk viktige i forhold til undersøkelsens teoretiske perspektiv, og i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Dette er i samsvar med IPA- metoden som fremmer at informantene skal velges på bakgrunn av at de kan gi oss tilgang til et bestemt perspektiv innen det fenomenet vi skal studere (Smith, m.fl., 2009). Det er med utgangspunkt i det strategiske utvalget foretatt en randomisering. Det vil si at informantene til studien er valgt tilfeldig (Johannesen, m.fl., 2016). Deltakeren i begge utvalgene som er representert, har skrevet under på samtykkeerklæring (vedlegg 3). Denne lå ved informasjonsskrivet (vedlegg 2). I forkant av intervjuet ble det også grundig informert om studien og om muligheten til å trekke seg uten å oppgi grunn, dersom dette var ønskelig.

3.4 Tematisering og rekruttering

I forkant av intervjuet har forskeren tenkt gjennom viktige deler av prosessen. Tematisering henviser til formulering av forskningsspørsmålet og valg av teori. De sentrale spørsmålene som blir brukt i forbindelse med intervjuundersøkelsen handler om intervjuets *hvorfor*, *hva* og *hvordan*. Dette dreier seg om hvordan forskeren vil bevisstgjøre seg sin forkunnskap og innhente kunnskap om ulike intervju/analyseteknikker og å klargjøre formålet med studien

(Kvale & Brinkmann, 2015). IPA-studier har ofte små utvalg, og har som mål å se på erfaringene til hver person. Videre sammenlignes detaljene i hvert intervju i forhold til likheter og ulikheter. Årsaken til små utvalg er at en har som mål å finne et fornuftig homogent utvalg som kan sammenlignes ved å se på ulikheter og likheter til den minste detalj (Smith, m.fl., 2009).

Barnehagelærere som ble med i denne studien ble kontaktet via et informasjonsskriv (vedlegg 2). Skrivet ble sendt per mail. Vi er tre forskere som deler intervjuguiden inn i hver vår tematiske studie, og for de to andre forskerne er temaet relasjoner og selvregulering. Vi kontaktet hver to av de seks trukne informantene. Det ble gjennomført intervju der vi hadde hverandres temaer, og noe som gjorde at vi til sammen fikk seks intervju. Dette blir nærmere omtalt i kapitlet om intervjuguide i oppgaven. Etter første trekning kontaktet hver student henholdsvis en informant fra hver av de to fylkene. Erfaringen var at noen av informantene ikke besvarte mail. Det forekom også informanter som valgte å reservere seg. Det ble derfor trukket ny reserveliste ved oppsyn av prosjektleder. Informanter fra reservelisten ble deretter kontaktet. De takket ja til å delta og ble med i studien.

3.5 Planlegging

Før studiets oppstart, ble det utarbeidet en prosjektbeskrivelse som gir forskeren en ramme for innhold i studiet og til tidsbruken. I planleggingsfasen må det tas hensyn til hvilken kunnskap som skal innhentes i intervjuene. Forskningsprosessen starter ofte med en undring over det valgte temaet, og fører til søking i litteraturen for å finne annen relevant og aktuell forskning og teori (Dalen, 2011). Deretter står forskeren fritt til å formulere sin problemstilling.

Gjennom spørsmålene som stilles barnehagelærerne i intervjuet, er målet i denne studien å få fram informantenes meninger, perspektiv, følelser og opplevelser i deres daglige jobb med å stimulere førskolebarnas sosiale kompetanse gjennom et lekbasert læringsopplegg. Dette gjøres ved å innta en holdning preget av nysgjerrighet og med en bevisst og tillitsskapende tilnærming (Smith, m.fl., 2009). I forkant vil informantene stille med ulik bakgrunn, kunnskap, holdninger og erfaringer. Jeg vil etterstrebe å møte deres svar med respekt og

nysgjerrighet. Som forsker inntar man en bevisst holdning om at det ikke forekommer korrekte svar, men at det er erfaringen og mening til informantene som er det interessante.

3.6 Gjennomføring av datainnsamling

3.6.1 Prøveintervju

I forhold til en økt reliabilitet i studien, er det viktig å teste ut både intervjuguiden (vedlegg 4), og å teste seg selv i en intervjusituasjon (Dalen, 2011). I et prøveintervju kan forskeren få gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene som er uformet fungerer, og på sin egen rolle i intervjusituasjonen. Etter prøveintervju, kan det være nødvendig å omforme og justere intervjuguiden. I dette studiet er det foretatt prøveintervju. Det ble rekruttert to pedagogiske ledere til prøveintervju. Siden studiens data bygger på en felles intervjuguide, bestemte vi å gjennomføre hverandres deler også i prøveintervjuene da vi ønsket å bli godt kjent med alle de tematiske delene. Vi fikk tilbakemelding på prøveintervjuer fra seks pedagogiske ledere. Det ga oss konstruktive tilbakemeldinger på intervjuguiden om hvorvidt spørsmålene var forståelige, kompliserte, gjentakende eller ledende. Ved gjennomføring av prøveintervjuer kom vi fram til nye, justerte og bedre løsninger. Fokus ble også rettet mot våre egne erfaringer og hvordan den enkelte av oss fremsto som intervjuere. Klarte vi i rollen som forsker å lytte og å vise genuin interesse for det pedagogene fortalte. Man skal vise anerkjennelse for den personen som intervjues. Dette vises både ved uttalelse og med kroppsspråk (Dalen, 2011).

I det første intervjuet, opplevde jeg at dette var vanskeligere enn først antatt. Utfordringen var å ikke være opptatt av neste spørsmål, samtidig som man skulle være fult til stede og stille oppfølgingsspørsmål. Løsningen ble å ringe ut spørsmålene som hadde blitt spurt, og etterpå være fult til stede ved blick, kroppsspråk og spørsmål. Videre ville jeg gi informantene pauser. Jeg oppdaget at dette kan være skapende i den forstand at informantene kan reflektere over et spørsmål som er stilt og de svarene de gir. For informantene kan det være første gang de virkelig reflekterer over hva de egentlig mener om det tema som blir introdusert (Dalen, 2011). Ut i fra disse erfaringene ble intervjuguiden justert og klargjort til bruk i selve studien.

3.6.2 Intervju

IPA- metoden gir retningslinjer for gjennomføring av et semistrukturert intervju. Dette er blant annet at informantene skal få informasjon om sin rolle i studiet. De skal motta

informasjon om intervjuets formål, om bruk av lydopptak, og man skal påse at de undertegner samtykkeerklæring (vedlegg 3). Informantene oppfordres til å snakke fritt og uttrykke sine meninger og erfaringer. Det gis også muligheter for spørsmål og oppklaringer underveis (Smith, m.fl., 2009). Kvale & Brinkmann (2015), kaller denne første fasen i intervjuet en brifing som da vil være avgjørende for om det oppnås kontakt gjennom aktiv lytting og interesse. Når intervjuet er ferdig, gjennomføres en debrifing der intervjuer og informant kan samtale rundt intervjuet og klargjøre informantens interesser angående studiet. Dette ble gjennomført i studiets intervjuer og erfaringer er at informantene hadde behov for å snakke om intervjuet, og at det gjennom samtalen oppstod ytterligere interesse for studiet.

Formålet med intervjuet er å få informasjon og en detaljert beskrivelse av hvordan informantene opplever sin livssituasjon, relatert til erfaringer, tanker og følelser ved deltagelse i *Agderprosjektet*. Videre er målet å belyse hvilke perspektiver og synspunkter de har på temaene som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervju blir brukt når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg, og de menneskelige erfaringene og oppfatningene kommer bedre fram når informantene er delaktig i det som tas opp i intervjuet (Johannessen, m. fl., 2016).

Intervjuene blir utført på informantenes arbeidsplasser. Det blir i intervjuet brukt to lydopptakere både i tilfelle det skulle oppstå tekniske vansker, og for å kunne ta vare på og gjengi informantenes uttalelser. Ved å benytte et slikt sikkerhetstiltak kan man bedre konsentrere seg om intervjupersonene og deres reaksjoner. Informantene ble forsikret om at det bare er forskerne som skal lytte til opptakene. Det kunne se ut som informantene i intervjusituasjonen ikke lot seg påvirke stort av det tekniske utstyret, men en viss reservasjon viste seg ved at informantene etter intervjuene ønsket å få tilbakemelding på hvordan de fremsto som intervjuobjekter. De lurte også på om svarene de hadde gitt var tilfredsstillende. Dette kan tolkes som om intervjupersonene var samarbeidsvillig og motivert for oppgaven og derfor ønsket å gi reflekterte svar. Inntrykket var at informantene hadde gitt gode og reflekterte svar i henhold til problemstillingen under intervjuene. En av grunnene til dette kan muligens være min beviste holdning om en forsøkt tillitsskapende tilnærming gjennom intervjuprosessen.

3.6.3 Intervjuguide

Vi er tre studenter som forsker i *Agderprosjektet*, og som tidligere nevnt har en felles intervjuguide med hver vår del som representerer tre forskjellige kjerneområder. Dette er relasjoner, sosial kompetanse og selvregulering. Intervjuguiden (vedlegg 4) er derfor delt inn i tre tematiske områder. Informantene ble først intervjuet med spørsmål knyttet til relasjoner, for deretter å få spørsmål om sosial kompetanse og til slutt var spørsmålene rettet mot temaet selvregulering. Rekkefølgen i strukturen er valgt for å få oppbygningen i intervjuguiden i forhold til hvordan temaene bygger på hverandre. Intervjuguiden tar teoretisk utgangspunkt i temaet relasjoner fordi det i *Agderprosjektet* er sterkt forbundet med barnets utvikling og læringsmuligheter (Størksen, m.fl., 2016). Temaet sosial kompetanse og selvregulering vil begge være nært forankret i relasjoner. Det ble allikevel vurdert at samtalen med informantene vedrørende barnets sosiale kompetanse skaper muligheter for å lage en overgang til samtalen om selvregulering. Dette fordi selvregulering omtales å være en sosial ferdighet og i dialogisk perspektiv dermed vil være en naturlig fortsettelse av samtalen (Elliott & Gresham, 2002).

Grunnet geografisk spredning av informanter i prosjektet og de begrensninger som foreligger i et masterprosjekt, ble det valgt å gjennomføre to hele intervjuer hver der man samlet inn data for de to andre forskerne ved bruk av intervjuguiden. Hver student har uformet sin del i intervjuguiden, men delene er satt sammen, slik at informantene får tre temaer i et intervju. Med dette valget av metode fikk vi tilgang på informasjon om hverandres temaer. Man mister på samme tid muligheten til å selv utføre utdypende oppfølgingsspørsmål på eget tema. Det er heller ikke mulig å lese kroppsspråket til informantene vi selv ikke intervjuer. Dette ble diskutert på forhånd og det ble utarbeidet forslag til oppfølgingsspørsmål på egne deler. Ved aktiv lytting til lydfilene fikk jeg likevel tilgang til god verbalinformasjon mellom informant og intervjuer. Dette kunne for eksempel være hvordan informantene brukte stemmen som lav eller høy innenfor et gitt tema, eller pausenes varighet i samtalen.

Thagaard (2013) peker på at utarbeiding og innhold av intervjuguiden er av stor betydning. Både formuleringen av hovedspørsmål, delspørsmål, og oppfølgingsspørsmål, og hvilke temaer som er valgt, kan spille en stor rolle i forhold til fylldighet og dybde i informantenes svar og tilbakemelding. Hovedspørsmålet danner fundamentet i intervjuguiden og tar

utgangspunkt i hovedtemaene, delspørsmål og oppfølgingsspørsmål der fokuset er mer på detaljer og erfaringer en forsker ønsker å studere (Thagaard, 2013).

I forkant av intervjuet var informantene opplyst om at vi skulle snakke om temaene relasjoner, sosial kompetanse og selvregulering via informasjonsskrivet (vedlegg 2), og ved en telefonsamtale. Hensikten er å sikre mest mulig troverdighet i dataene slik at informantene beskriver erfaringer og opplevelser slik de faktisk var. Den semistrukturerte intervjuguiden er i studiet en overordnet intervjuguide med hovedspørsmål og delspørsmål, mens det også er benyttet utdypende spørsmål som kommer opp under vegs, ved temaer som følges opp. Spørsmålene i intervjuguiden kjennetegnes av å være åpne, og det er ikke formulert svaralternativer. Vi forskere er interessert i informantenes svar, og viser dette i det transkriberte materialet ved å gjengi svarende ordrett og utfyllende. For oss forskere har det vært viktig med en viss standardisering av intervjuguiden, for å ivareta hverandres deler og for å holde oss innenfor gitt tema. I henhold til IPA- metoden skal spørsmålene i intervjuguiden være åpne og utforskende, men samtidig skal man fokusere på informantens forståelse av egne erfaringer og tanker rundt situasjoner. I denne studien er det interessant å forstå hvordan informantene prøver å få mening ut av sine handlinger og opplevelser. I forhold til den hermeneutiske sirkelen er det nødvendig å fortolke delene ut i fra en viss forståelse av helheten den tilhører (Smith, m.fl., 2009).

Dette studiet forsøker å følge saker som kommer fram og er relevante i forhold til undersøkelsen. Dette for å få et så rikt materiale som mulig (Smith, m.fl., 2009). Spørsmål som stilles av intervjuer har til hensikt å lede til ny kunnskap for en selv og for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.4 Transkribering

Transkribering er en tidkrevende og viktig prosess, hvor muntlig språk blir bearbeidet til skriftlig språk. Hensikten er å behandle det innsamlede materialet slik at det i neste fase kan analyseres. Et intervju er et sosialt samspill hvor blant annet tempo i samtalen, stemmeleie og kroppsspråk spiller inn. Dette kan være vanskelig å gjengi i en transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge IPA- metoden, kreves det at intervjuet blir ordrett transkribert for å

vise alle ordene i en samtale mellom intervjuer og informant. Det kreves også at småord og pauser blir gjengitt (Smith, m.fl., 2009). I forskningsprosjekt der intervju er benyttet som metode, vil det transkriberte intervjumaterialet bli oppfattet som et betydningsfullt empirisk materiell som danner grunnlag for resten av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette studiet omgjøres intervjuets tale til skriftlig tekst. Lydopptakene blir gjengitt ordrett og på bokmål i transkriberingen for å vise alle de talte ordene i enhver situasjon. Eksempler på detaljer som angis er (latter), "... " mindre pauser midt i en ytring, "(...)" lengre tenkepause og (humrer). Fyllord vil også bli gjengitt som eh, øh, mm og ææ. Slik det er nevnt tidligere, er det i dette studiet vi tre studenter som skal tolke hverandres transkripsjoner. Vi har på forhånd blitt enig om hvordan vi skal kode de ulike detaljene. Transkripsjonene skal etter IPA-metoden kodes i detalj, hvor fokuset skal veksle mellom informantenes fortellinger og mine fortolkninger av betydningen av disse fortellingene. Informantene vil bli anonymisert og kodes med bokstaver som informant a, b, c, d, e, og f. Det er valgt å transkribere og analysere data manuelt. Årsaken til dette er å følge stegene i IPA analysen så nøyaktig som mulig og derav forsøke å skape en ryddig og redelig behandling av data (Smith, m.fl., 2009).

3.6.5 Analysering og tolkning

Med utgangspunkt i undersøkelsens temaområde og formål, og i samsvar med data fra intervjuene, finner forskeren en analysemetode som er egnet (Kvale & Brinkman, 2015). I IPA tester ikke forskeren hypoteser, men skal i dataanalysen reflektere over sine egne forståelser av data. Samtidig skal man forsøke å ikke la seg påvirke av disse for å bedre kunne forstå erfaringer og opplevelser til informanten (Smith, m.fl., 2009). Kvalitative studier er fleksible og kan endres underveis, og tilpasses utfordringer og erfaringer som kommer. Studiens prosesser overlapper hverandre, og tolkning og analyse kan betraktes som en gjennomgående aktivitet som ikke kan skilles fra hverandre (Thagaard, 2013). I IPA betraktes det som at alle mennesker har et eget tolkningsmønster, og forskeren må derfor ta på seg «forståelsesbrillene» for å begripe hvordan et menneske han studerer forstår et fenomen (Johannessen, m.fl., 2016). I dette studiet innebærer det å forstå hvilke erfaringer har barnehagelærerne med lekbaserte læringsaktiviteter som skal fremme sosial kompetanse i førskolegruppen, og hvilken forskjell i utvikling av sosial kompetanse gjorde dette arbeidet? I det videre arbeidet skal jeg vise hvordan informantene konstruerer denne opplevelsen av erfaringer på en meningsfull og fortolkende måte. I lys av det hermeneutiske perspektivet skal jeg analysere frem meningskonstruksjoner fra informantenes egne meningskonstruksjoner. I-

en i IPA, står for innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger som forskeren skal tilegne seg gjennom studiet. Jeg er interessert i tolkningen informantene gjør, men må samtidig forsøke å forstå mitt eget tolkningsmønster, samt min egen førforståelse og dens påvirkning under datainnsamlingen.

Etter transkribering, skal forskeren jobbe intensivt med transkripsjonsteksten og i dette studiet er det gjort ved analyseforslaget til Smith, m.fl., (2009), som består av seks steg. Hvert steg presenteres nedenfor for å redegjøre for studiets fortolkningsprosess på en åpen og transparent måte.

Steg 1. Lese og lese om igjen

I det første stadiet leste jeg den transkriberte teksten samtidig med å lytte til lydopptaket av intervjuet. Vi er tre forskere som deler lydfiler, samt det transkriberte materialet. Jeg har som nevnt gjennomført to av intervjuene. For å komme så nær de informantene jeg selv ikke intervjuet, valgte jeg å lytte til informantens stemmebruk sammen med det transkriberte materialet. Tonefall og stemmebruk ble vektlagt fordi dette kan gi en litt annen oppfatning av den skrevne teksten. Det viste seg at i engasjerte temaer, og i mestringsoppgaver, er stemmen til informantene ofte høy og klar. Når informantene er usikre, eller er inne på et vanskeligere tema, er stemmen ofte lavere. Jeg ønsket i denne fasen å få den første forståelsen av det overordnede meningsinnhold til informanten.

Steg 2. Innledende analyse

En innledende analyse vil her si at jeg etter gjentatte gjennomlesninger og lytting til lydfilene, begynner å se etter tema. Her ble ordenes betydning og innhold studert. Sammen med meningsoppfatninger og temaer, prøver jeg å få et helhetsinntrykk av materialet. Det dannes slik en mer detaljert kjennskap til teksten, og man legger merke til hvordan fortellinger kan binde de enkelte delene av intervjuet sammen (hermeneutikk). I denne innledende analysen så jeg også etter mønster mellom forklaringer eller svar, som kan være bestemte hendelser, sammenfallende eller uoverensstemmelser og levde personlige erfaringer som informantene har gjort seg ved deltakelse i prosjektet.

Steg 3. Utforske framvoksende tema

I det tredje steget ble det utviklet temaer av meningsbærende elementer. Dette kan karakteriseres som en «dialog» mellom meg, dataene og kunnskapen om hva det betyr for informantene når de sier det de sier i denne sammenhengen. Denne delen av analysen oppfattet jeg som detaljert og krevende. Det ble notert kommentarer på transkripsjonene som skiller ut det som er relevant i forhold til problemstillingen. Deretter ble det satt merkelapper på utvalgt tekst. Jeg valgte kommentarer som har fenomenologisk fokus. Det vil si å beskrive de tingene som betyr noe og gir mening for informantene. Dette kan karakteriseres som begynnende identifiserbare temaer (Smith, m.fl., 2009). Disse kommentarene ble skrevet inn i en bok hvor jeg laget et system som gjorde det mulig å spore tilbake til uttalelsene til informantene i det transkriberte materialet. Det ble utarbeidet 180 kommentarer fra informantene som ble notert i boken og på lapper. Disse kommentarene ble etter hvert gruppert ned ved å sette kommentarer i samme kategori under hverandre. Temaene som etter hvert ble arbeidet frem, reflekterte da informantenes tanker og erfaringer i samspill med mine fortolkninger.

Steg 4. Forbindelse mellom de utarbeidede temaene

Her søkte jeg etter forbindelse på tvers av temaer som var identifisert. Disse ble gruppert i foreløpige ulike kategorier. Listen over kategoriene ble skrevet inn i boken sammen med informantenes utforskende kommentarer til dette temaet. Et foreløpig tema var *tidlig innsats*. Noen av de utforskende kommentarene til informantene under dette temaet var *trygge barn er åpne for læring, trygge barn er mer mottakelig for læring, trygghet er forutsigbarhet, stressnivået går ned og frigir energi til læring, ikke så stygge ting til hverandre, voksne slipper å bruke krefter på negative ting, trygghet er å vite hva som er forventet atferd*. Disse utforskende kommentarene dannet to nye tema som var; *et positivt miljø frigir energi til læring* og *mangel på mestring kan føre til et dårlig læringsmiljø*. Ved å arbeide meg fram med en slik tilnærming, fremstod de tilkomne temaene etter hvert mer tydelige.

Steg 5. Bytte til neste informant

I denne fasen begynte den samme prosessen på nytt med den neste informants transkripsjon. Her er det viktig å behandle den neste saken selvstendig, og vise respekt ovenfor dens individualitet. Dette er i tråd med IPA`s idiografiske engasjement hvor man vurderer hver sak individuelt (Smith, m.fl., 2009). En må ikke la det forrige intervjuet være førende for hvilke temaer som kan oppstå, men la nye temaer vise seg.

Steg 6. Mønster på tvers av saker

Siste steget dreier seg om å se etter mønstre på tvers av saker. Hensikten er å identifisere mønstre og sammenhenger i dataene som ikke umiddelbart er synlige. Uttalelser som passer til temaet uavhengig av informant blir kategorisert inn i samme tema. Dette ble gjort ved at alle de skrevne lappene fra de seks informantene med daværende skrevne kommentarer ble kategorisert under hverandre uavhengig av tema. Dette gjorde at nye temaer tok form og kunne på den måten inngå i et mønster på tvers av saker som ble grunnlaget for den opprinnelige analysen.

Veien gjennom de overordnede stegene har ikke vært lineære, men har vært en fram -og tilbake-prosess. Sluttresultatet blir informantenes levde erfaringer og meninger om sin deltakelse i *Agderprosjektet* og om deres arbeid med å stimulere sosial kompetanse gjennom lekbasert læring. Dette handler om hvordan forskeren tenker om informantens tenkning og omtales som den doble hermeneutikk (Smith, m. fl., 2009).

3.7 Tilråding fra NSD

Det ble søkt om tilråding hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste – NSD fordi prosjektet innebærer å samle inn, registrere og oppbevare personopplysninger som er meldepliktige (NSD, 2017). Prosjektet ble godkjent 27. januar. 2017 (vedlegg 1).

3.8 Vurdering av forskningskvalitet

Validitet og reliabilitet er begreper som kan knyttes til å studere forskningens kvalitet. Mens reliabiliteten er knyttet til resultatenes pålitelighet, er validitet knyttet til gyldigheten av det tolkede materialet og i hvilken grad forskerens utgangspunkt for studien virkelig har blitt undersøkt. Overførbarheten i studien er knyttet til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på om denne studien kan overføres til andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Validitet og reliabilitet overlapper hverandre ved at validitet er avhengig av reliabiliteten fordi det å overføre resultater i kvalitative studier kan ha en viss begrensning. I denne studien vil begrepene validitet og reliabilitet belyses gjennom Yardleys (2000) fire prinsipper for å vise kvaliteten i en studie.

3.8.1 Kvalitet, validitet og reliabilitet

Lucy Yardley (2000) presenterer fire prinsipper for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning. De vil fortløpende presenteres nedover fordi hvert av begrepene redegjør for hvordan det er forsøkt å ivareta kvalitet i datainnsamlingsprosessen og derav påvirker både gyldighet og pålitelighet i gjennomføringen av denne studien.

Det første prinsippet handler om å ivareta *sensitivitet til konteksten*. Yardley viser til mange ulike måter å vise hvordan sensitivitet etableres til teksten. Forskningen må utvise sensitivitet til for eksempel sosiokulturelle miljøer som studien er hentet fra, eksisterende litteratur om oppgavens tema, og materiell som tydeliggjøres fra informantene.

Sensitivitet er i denne studien hvordan jeg klarer å ivareta informantene i intervjusituasjonen, og skape en god relasjon mellom oss. Det er i denne sammenheng utvist ved at spørsmålene i intervjuguiden er relevante til konteksten og gir svar på problemstillingen, ved at de er åpne og leder til informantenes egne meninger og erfaringer. Vi er som tidligere nevnt tre forskere som har en felles intervjuguide. Informantene får derfor tre forskjellige temaer å forholde seg til i et intervju. Erfaringene er at temaene i intervjuguiden kunne være vanskelig å skille fra hverandre for informantene, spesielt gjaldt dette områdene sosial kompetanse og selvregulering, da selvregulering også er en av de fem ferdighetene sosial kompetanse (Elliott & Gresham (1990)). I slike tilfeller ble informantene hjulpet tilbake til rett temaområde ved å gjenta spørsmålet og ved å gi en oppsummering av informantenes svar. Dette førte til en refleksjon hos informanten over eget svar, og at de kom med korrigering på sitt første svar. Jeg gjorde mitt beste for å fremstå som avslappet i intervjusituasjonen, og intervjuet starter med innledende spørsmål før jeg gikk over på hovedtemaene. Jeg måtte gi informantene tid til å svare, og oppmuntret til refleksjon over tema gjennom oppfølgingsspørsmål, som var, «Hva tenker du?» «Hva mener du?» «Kan du klargjøre?» «Hvordan opplever du?» Jeg oppfordret til lange og detaljerte svar, og forsøkte å uttrykke at ingen svar var rette eller gale. Jeg var interessert i deres personlige erfaringer og meninger. Dette kan ha betydning for den informasjonen informantene ga meg. Det som også er av betydning er hvordan jeg balanserte dataene mellom min forståelse og informantenes etablerte forståelse. Det er viktig at min tolkning er nær opp til informantenes opprinnelige fortolkninger av sin mening og forståelse.

Dette er det man kjenner igjen fra litteraturen som den doble hermeneutikken der forskeren prøver å gjøre forståelse av informantenes forsøk på forståelse av hva som skjer med dem. Et IPA- studie vil alltid inneholde en del sitater fra informantene som viser deres utsagn ordrett og som gir sensitiviteten til materialet. Sitatene gir informantene en stemme i prosjektet og gir leseren mulighet til å sjekke fortolkningene som jeg har gjort, noe som igjen vil kunne redegjøre for nøyaktigheten i studiens data. Dette påvirker både validitet og reliabilitet (Smith, m. fl., 2009).

Det andre prinsippet til Yardley er *forpliktelse og ivaretagelse*. Det kan bli vist ved graden av oppmerksomhet for informanten gjennom datainnsamlingen ved å lytte oppmerksomt til det de har å fortelle, og samtidig få dem til å føle seg komfortable. Det kan også være ved å vise hvordan saker er blitt analysert. Gjennom intervjuene prøvde jeg å ivareta informantene ved å følge IPA sin metode for gjennomføring av intervju. Informantene er kjent med *Agderprosjektet*, da de allerede er deltakere i prosjektet. Informantene fikk informasjon om denne studiens hensikt og at det er deres levde erfaringer i forhold til prosjektet jeg er interessert i. Jeg viser under intervjuet interesse med blikk, gester og oppfølgingsspørsmål innenfor gitt tema til informantenes uttalelser. I analyseprosessen er det foretatt en systematisk gjennomgang av hvert enkelt intervju, for på best mulig måte prøve å tolke rette mening ut fra hvert enkelt informants utsagn og beretninger.

Det tredje prinsippet er *åpenhet og sammenheng*. Gjennomsiktighet viser til i hvor stor grad stegene i forskningsprosessen er beskrevet i oppgaven. Valg som er gjort skal være synlig for leseren. Disse valgene er både det teoretiske rammeverket som er brukt i studien. Det er også valg av metoden, en fortolkende fenomenologisk analyse. Studiens forskningsspørsmål gjorde at jeg kunne skrive mye av teorien før det ble gjennomført intervjuer. Justeringer av teori er imidlertid gjort i etterkant, og etter behov. Jeg har i denne metodedelen gjort rede for hvordan informantene er blitt rekruttert og for prosedyrene i analysen. For videre å vise til gjennomsiktighet skal det opplyses om at det transkriberte materialet og lydfilet fra alle intervjuene som vi forskere på forhånd hadde lagret på minnepinner ble delt. Dette ble gjort ved at vi møttes og kopierte lyd og tekstfiler over på egne minnepinner. Dette på grunn av at materiell fra studien ikke skal transporteres ved nett-tilkoblet utstyr.

Yardleys fjerde og siste prinsipp er *innflytelse og relevans*. Yardley sitt poeng er at uansett hvor godt et prosjekt er, vil en vurdering av dets virkelige validitet ligge i om det forteller leseren noe interessant, viktig eller nyttig. *Agderprosjektet* (2016/2017), er et nytt forsknings- og utviklingsprosjekt i Norge som har til hensikt å gi femåringene i barnehagen et likere og bedre læringsgrunnlag ved å stimulere ulike kompetanseområder for førskolebarn gjennom et lekbasert læringsopplegg. Denne studien har fokusert på sosial kompetanse som et område for utvikling av likere og bedre læringsgrunnlag for førskolebarn. Muligens er det slik at barnehagelærerne i intervensjonsstudien opplever at sosial kompetanse i førskoleopplegget har hatt effekt, og at dette kan frembringe en begynnende forståelse av hva innenfor området sosial kompetanse i intervensjonen som også kan benyttes av andre barnehager. Slik vil Yardleys prinsipp *innflytelse* og *relevans* samsvare med metodelitteraturens formidling av studiens overførbarhet eller påvirke en ytre validitet.

3.9 Etske refleksjoner

Kvale & Brinkmann (2015) sier at en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Det menneskelige samspeillet påvirker intervjuet og den kunnskapen som produseres i den gitte situasjonen. Dette påvirker igjen vårt syn på mennesket. Moralske og etiske spørsmål fyller derfor intervjuforskningen. For å imøtekomme dette kan forskeren i begynnelsen av intervjuet stille seg noen etiske spørsmål som må følges. Det er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Dette er forsøkt gjennomført i studiet ved at det er informert om at deltakelsen er frivillig, og at informantene kan trekke seg ut av prosjektet når som helst og etter eget ønske. Informert samtykke ble undertegnet i forkant av intervjuet og i tråd med NESH (2016) sine forskningsetiske retningslinjer. De ble videre informert til informantene om forskningsprosjektets formål. Informanten fikk opplyst at vi var tre forskere som representerte hvert vårt kompetanseområde, og at hver forsker foretar to intervju hver. Informantene ble opplyst om gjensidig fortrolighet, og om hvem som skulle få tilgang til intervjuene og det transkriberte materialet. Thagaard (2013) sier at informantene ikke skal utsettes for psykisk og fysisk belastning under intervjuet. Med dette utgangspunktet ble det forsøkt å lese informantenes kroppsspråk for å få en god dialog og ikke presse dem ved eventuelt ømtålige

tema. Annerkjennelse ble vist ved å inneha en genuin interesse for det de fortalte ved å lytte, ved blikk og ved ikke-verbal kommunikasjon som smil og nikk, og ved oppfølgings spørsmål.

3.9.1 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at informantene har krav på all informasjon den gir, og at dette blir behandlet konfidensielt. Det skal vises respekt for den enkelte informants privatliv.

Informantene har også krav på å kontrollere sensitiv informasjon om seg selv før dette blir gjort tilgjengelig for andre (Thagaard, 2013). Dette innebærer at deltakerne anonymiseres når presentasjon av resultatene i undersøkelsen foreligger. Konfidensialiteten i dette studiet er gjort ved at informanter er kodet som kandidat a, b, c, d, e og f. Det gjøres ved å anonymisere den enkelte informant i transkriberingen og i videre drøfting av resultater. Materialet som består av transkripsjoner og lydopptak, vil bli oppbevart nedlåst.

Min rolle som forsker innehar et etisk krav, og det er forsøkt ved å offentliggjøre funn så nøyaktig og representativt som mulig. Dette for å opprettholde den vitenskapelige kvaliteten og studiens gyldighet. Lydopptakene og den transkriberte teksten vil bli slettet når studiet er ferdig.

3.10 Feilkilder

Feilkilder er forhold som kan påvirke forskningen (Johannessen, m.fl., 2016). Både intervjuguiden og selve gjennomføringen av intervjuet kan inneholde momenter som påvirker utfallet. Spørsmålene kan ha vært upresise, for ledende eller vanskelig å forstå for informantene. Denne studien er basert på et semistrukturert intervju. Det vil si at intervjuguiden er delvis strukturert med forhåndsdefinert spørsmål hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. Feilkilder kan oppstå hvis forskeren ikke klarer å tilpasse spørsmål til informantens svar. Det kan også være en utfordring ved at vi er tre forskere som gjør intervjuer for hverandres temaer. Det er da en viss risiko for at forskerne har mer kompetanse på sitt eget tema og derfor har grunnlag til å stille mer oppklarende spørsmål til informanten i sin del. For å redusere denne risikoen, ble det foretatt prøveintervjuer for å bli kjent med og sette seg inn i de andre forskernes deler. Intervjuet kan påvirkes av relasjonen mellom forsker og informant ved at relasjonen er asymmetrisk der informanten opplever at forskeren har makt, eller informanten kan føle at samtalen ikke flyter godt nok. Relasjonen ble forsøkt

ivaretatt ved å lytte aktivt og vise interesse både verbalt og ved kroppsuttrykk. Informanten kan også føle makt i forhold til at det er forskerne som har planlagt temaene for intervjuet og driver intervjusituasjonen framover. I valgt av et semistrukturert intervju kan forsker ha mulighet til å endre på rekkefølge på tema og spørsmål slik at det blir tilpasset informantens svar. Interessante temaer som kom fram i intervjusituasjonen ble fulgt opp og informantene har dermed en påvirkningsfaktor i intervjuet. Informanten kan kjenne at fortroligheten er ensidig ved at det bare er de som åpner seg i intervjuet, noe kan hemme dem i uttalelser. Det ble derfor gitt informasjon før oppstart av intervju om at det som blir sagt er konfidensielt og at det bare er oss forskere som har tilgang, men at de transkriberte sitater vil bli gjengitt i resultatdelen, og vil da være anonymisert. Intervjupersonene kan også ønske å stille seg selv i et godt lys, og beskrivelse kan være farget av dette.

En annen feilkilde som kan oppstå er at muntlig språk blir gjort om til tekst. Siden vi er tre forskere som gjør intervjuet for hverandre, kan det være vanskelig å gjengi situasjoner hvor kroppsspråk og ansiktsuttrykk skal omgjøres til et transkribert materiale og tolkes av de andre som ikke var til stede i intervjusituasjonen. Lydopptakene minsker risikoen for feilkilder ved at forskeren kan lytte til dem sammen med den transkriberte teksten og da vektlegge tonefallet og pauser til både informantene og intervjuer. Dette kan gi et mer nyansert grunnlag for analyse (Thagaard, 2013). Opptakene kan også spilles av på nytt dersom noe er uklart.

4.0 RESULTATER

I denne delen vil jeg presentere studiens resultater. Som tidligere nevnt, er vi tre forskere som har hvert vårt kjerneområde i *Agderprosjektet* med en felles intervjuguide hvor vi har dybdeintervjuet seks informanter. Formålet er få en detaljert beskrivelse av hvordan informantene opplever sin livssituasjon, som erfaringer, tanker og følelser ved deltakelse i *Agderprosjektet*. Jeg har i min studie sett på informantenes erfaring med lekbaserte læringsaktiviteter som har til hensikt å stimulere utvikling av sosial kompetanse i *Agderprosjektet*. Det transkriberte materialet er nøye gjennomlest, analysert og ut ifra dette er det utarbeidet 5 hovedkategorier med etterfølgende 8 underkapitler. Tabellen viser/eksemplifiserer hvordan tema ble funnet:

Utforskende kommentarer	Original transkripsjon	Tema som oppstod
Trygge barn er åpen for læring.	B. For når vi har det godt sammen, og er gode mot hverandre, så, så er man jo mye mer åpen for læring. Så er det jo viktig, så viktig der og da for å gi en god stemning og at vi skal ha det bra er og nå, og at vi klarer å oppføre oss ordentlig mot hverandre.	Et positivt miljø frigir energi til læring:
Trygghet er viktig for god stemning her og nå.	E. Det er klart når de er trygge tror jeg, at hvis barn er trygge, så er de mer mottakelig for læring, at hvis de ikke er trygge så er det veldig vanskelig at de skulle få noen læring.	
Trygge barn er mer mottakelig for læring.	D. Jeg tror det at de lærer hvordan de skal være med andre, og hvordan andre skal være med de, så tenker jeg at stressnivået deres går ned. Det er mer forutsigbart hvordan andre kommer til å være med de dersom de oppfører seg sånn som de gjør.	
Trygghet er forutsigbarhet.		
Stressnivået går ned og frigir energi til læring.		
Trygghet er å vite hva som er forventet atferd.		

Når de transkriberte tekstene var gjennomgått, stod det igjen 8 temaer som ble kategorisert i 5 hovedkategorier som presenteres nedenfor. I noen av hovedkategoriene er det utarbeidet underkategorier. Dette gjelder der analysen tillot en slik tematisk utvidelse:

1. Barnehagelærernes forståelse av begrepet sosiale kompetanse

2. Voksne stimulerer barnets utvikling av læring gjennom lek

- Voksne erfarer en glidende overgang mellom frilek og veiledet lek
- Voksne utvikler ferdigheter hos barn gjennom formidling

3. Voksnes formidling av sosial kompetanse og deltakelse i lekbaserte aktiviteter fører til at barn utvikler sosiale ferdigheter

4. Tidlig innsats

- Mangel på mestring av sosiale ferdigheter kan kompenseres av et tilrettelagt miljø
- Et positivt læringsmiljø frigir energi til læring

5. Betydning av videreutdanning og materiell for barnehagelærerne

- Barnehagelærerne opplever en utvidet teoretisk forståelse
- Barnehagelærerne erfarer arbeidet med materialet som systematisk
- Barnehagelærerne opplever at de ser barnas behov tydeligere
- Barnehagelærerne opplever at barna står bedre rustet til skolestart

Nedenfor presenteres de analyserte resultatene som er utarbeidet fra intervjuene med utgangspunkt i de fem kategoriene/ hovedtemaer. I kapittel 5.0 vil resultatene drøftes i lys av teori.

Noter som er benyttet i fremstillingen av sitater hentet fra transkripsjonene i intervju er fremstilt i tekstboksen under og illustrerer når intervjuer taler, og når deltaker taler i intervjusituasjonen.

I = intervjuer

D = deltaker (informant)

4.1 Barnehagelærernes forståelse av begrepet sosial kompetanse

Sosial kompetanse brukes i dag i flere sammenhenger. Det fleste har en formening om hva dette begrepet dreier deg om. Hensikten i dette studiet var å få informantenes forståelse av begrepet i lys av intervensjonen, *Agderprosjektet*. Informantene i dette studiet forteller gjennom transkriberte sitater nedenfor hvordan de forstår begrepet sosial kompetanse i sitt daglige arbeid med barn.

Informant B forklarer begrepet sosial kompetanse i sammenheng med at barnehagen skal være en forebyggende instans og ser dette sammen med betydningen av relasjonsbegrepet. Relasjoner vil være påvirket av hvilke oppfatninger barnehagelærerne har av barnet og hvordan de forholder seg til dem. Barnets relasjonsferdigheter har betydning for hvordan de samhandler med voksne og barn, og dette kan få en påvirkning for barnet i form av negative eller positive langtidsvirkninger.

Informant B. *Jeg tenker at det er, at det er en veldig viktig ting å jobbe med i barnehagen, fordi at det har så mye å si for hvordan man får det resten av livet.*

I: *Hva tenker du på når du sier resten av livet?*

D: *Ja, sånne relasjoner til andre mennesker og hvordan man blir sett på og blir behandlet av andre, det har mye å si for hvordan enes egne sosiale kompetanse er. Så hvis man er, har problemer med det, så kan man ofte., det blir jo en negativ sirkel, sant. Man får negativ tilbakemelding fra andre, eller blir ikke tatt med. Ja, så har det mye og si for mobbing, så har det sånn langtidsvirkning.*

Informant A mener at sosial kompetanse kan vise seg som barnets mestring av sosiale ferdigheter.

Informant A. *Der ligger jo egentlig hele (latter) jeget, eller læringen hvordan man er, altså vente på tur, vise følelser, høflighet, respekt, hele barnet ligger jo i den.*

Informant C forklarer at sosial kompetanse viser seg i barnets atferd der man observerer ferdigheter med å omgås andre, som kan vise seg i form av empati, og i gruppedeltagelse i forhold til å bidra med å skape god stemning for å få andre til å føle seg vel.

Informant C. *Det å kunne omgås andre, unne andre noe, kunne fungere i en gruppe, for det må de resten av livet faktisk. Det er viktig uansett hvilken alder man er i.*

Informant D ser i sitatet nedenfor ut til å mene at i god sosial kompetanse ligger det at barn skal mestre utviklingsoppgaver. Det vil si å utvikle trygg tilknytning til omsorgspersoner, utvikling av språk, motoriske ferdigheter, samt å lære seg å kontrollere egen atferd.

Informant D: *Nei, da tenker jeg å være et (humrer) komplett menneske, altså det er, det er hvordan du skal være mot andre, og du vil at andre skal.., få andre til å så være mot deg.*

Informant E legger vekt på at det er de voksne som har ansvar for å utvikle sosial kompetanse hos barn, slik at de mestrer de ulike ferdighetene som er forventet for å få en god tilpasning til miljøet.

Informant E: *Først så tenker jeg å hjelpe barna til å få med seg en ryggsekk (humrer) til å komme ut i samfunnet og mestre det. Det der med å være trygge på seg selv i møte med andre.*

Informant F dreier fokus og peker på at mangelfulle sosiale ferdigheter hos barn kan forårsakes av mangel på muligheter til å lære eller utøve prososial atferd, og at det er de voksne som er ansvarlig for å lære barn tilegnelsen av prososial atferd.

Informant F: *Barn gjør jo sjelden ehhh..velger jo sjelden en løsning med hensikt at nå skal jeg gjøre det verst mulig for de andre! Vi må gi de erfaringer ehh.., gi det som gjør at de kan bruke det videre.*

Gjennom informantenes uttalelser kommer det fram at de opplever det viktig at barnehagen er en forebyggende instans som kan hindre utvikling av problematferd og bidra til sosial

utjevning. Informantene formidler at barn skal utvikle personlig kompetanse som her er forstått som å utnytte barnets egne ressurser så vel som ressurser i miljøet, slik at det fremmer en god utvikling. Det ser ut til at informantene vektlegger at den gode tilpasningen hos barnet kan vise seg i mestring av relasjonsferdigheter til andre mennesker. Informantene fremhever også at ikke- mestring av sosial kompetanse kan føre til en negativ utviklingssirkel for barnet, mens de også er bevisst at god sosial mestring kan føre til en god utviklingssirkel og mestring av sosiale ferdigheter. Enkelte informanter hevder at dette kan få langtidsvirkning for det sosiale kompetansesamfunnet som venter førskolebarna. Informantene ser ut til å samlet formidle det som viktig at de i det daglige arbeidet utvikler gode sosiale ferdigheter og opplevelser hos barna.

4.2 Voksne stimulerer barns utvikling og læring gjennom lek

Samtlige informanter formidler at barna lærer best gjennom kombinasjonen fri og veiledet lek. Veiledning gjennom lek ble trukket frem som svært viktig for å utvikle ulike kompetanseområder hos barn. Informantene formidlet at gjennom veiledet lek kan de stimulere barn til å utvikle sosial kompetanse, fordi leken muliggjør en direkte erfaring av sosiale ferdigheter som igjen påvirker utvikling av sosial kompetanse.

4.2.1 Voksne erfarer en glidende overgang mellom fri lek og veiledet lek

Informantene observerte barnas frie lek og så behovet for veiledning og støtte i barnets lek ved at voksne var inn og ut av leken på barnas premisser. Informantene kunne da gi barna læringsmulighetene ved å tilby barna veiledet lek ved å koble seg på barnas ferdigheter og erfaringer. De kunne også stimulere til en annen type lek hvis de så behovet for det.

Informant A: Barn lærer av å se andre, de lærer i dagligdagse settinger både hjemme og ute blant barn og voksne. Man ser jo mye som ikke er så bra når man leker. Det er ikke det at man ønsker å brase inn i leken hele tiden og., men en liksom kan ha sånn som vi har hatt ferieleker da. Legge til rette i etterkant, at de vil leke med utstyret og., lage en typ rollelek ut av det.

I: Mm, så du tilrettelegger for en lek du ønsker å fremme?

D: *Ja, rett og slett. Men så kan jeg komme inn og få lov til å være med, og kanskje sånn smått veilede litt sånn..., ææ, uten at de merker det da, til en annen type lek hvis jeg ser det skli ut.*

Informant A kan se ut til å mene at når voksne bidrar som støttende stilas i leken, kan de hjelpe barn inn i leken, og at dette kan føre til at barnet bygger positive relasjoner med andre barn og derav bidra til at de lærer sosiale ferdigheter.

Informant A: *Voksne trenger ikke ta så stor plass alltid. At vi kan ha en liten rolle og sånt, og være deltagende, tror jeg er veldig viktig. Hvis en ikke kommer inn i leken da, hvor jeg bruker det mye. Vi har blant annet en gutt som av og til kan bli litt voldsom, og ikke blir tatt så mye kontakt med. Men hvis jeg tar kontakt med den gutten og begynner å leke, så kommer det jo gjerne flere til, og da finner jeg på noe som gjør at han blir spennende for de andre barna da, så får jeg trekke meg sakte ut når leken er i gang, og så eventuelt snike meg inn igjen hvis jeg ser at det skli ut.*

4.2.2 Voksne utvikler ferdigheter hos barn gjennom formidling

Informantene ønsker å tilrettelegge for ny læring og utvikling som tar utgangspunkt i barnets erfaringer og kompetanse gjennom lek. De påpeker at de voksne utvikler ferdigheter om hvordan barna skal omgås andre med en proaktiv tilnærming og med hensiktsmessige utviklingsfremmende samhandling

Informant B forteller at den frie leken kan bli bedre med veiledning.

Informant B: *Frileken kan være veldig bra, men noen ganger kan det gå veldig galt også. Voksne kan ha et øye til det som skjer, så kan de gå inn og veilede når man ser at det trengs. Og så kan veiledet lek ofte bidra til at den frie leken blir bedre etterpå. Og så må du holde på med instruksjon også innimellom. Hvis det er alvorlig, eller viktig, så kan man sette seg ned å snakke om det. «Sånn gjør man ikke, sånn må vi gjøre», en balanse tenker jeg.*

Informant B forklarte videre i intervjuet om deltakelse i «sykehuslek» som en rollemodell. Informanten forteller at hensikten ved dette var et ønske om å fremme sosial læring hos barna. I sitatet nedenfor kan det se ut til at informantene nyanserer sosiale ferdigheter ved å eksplisitt forklare begrepene. Det henvises blant annet til selvregulering ved at barna måtte vente i kø, empati ved behandling av pasienter, selvhevdelse ved at barnet som var lege fikk bestemme

og ansvarlighet ved at alle som deltar i leken har ansvaret for sitt arbeidsfelt. Informanten hevder samarbeidet blir lært ved at alle i leken må samarbeide for at den skal fungere som et sykehus. Veiledningen har slik sett en positiv innvirkning på den frie leken.

Informant B: I den sykehusleken da, det var jo., den lekte vi en del i begynnelsen når de., da var det viktig at jeg var der, og da var liksom jeg lege først og satte liksom på en måte premissene for legekantoret, eller sykehuset. Hvordan vente i kø? Hvordan behandle pasienter? Sånn empatisk væremåte ovenfor pasientene som lege liksom. Og litt den der, at nå var det legen som bestemte og hadde litt styringen. De andre måtte vente. Jeg så at den måten å være på i leken fortsatte jo de med når jeg hadde vært den legen først, både med å hjelpe, og hvem sin tur neste gang, og hvordan man skulle være sånn god mot pasientene og passe på. Det følte jeg var veldig bra.

Informant B ser videre ut til å mene at det er god erfaring når man kan bruke daglige konflikter til å fremme læring gjennom formidling av temaet vennskap. I sitatet nedenfor forteller informanten om eksempelet da det ble observert at det var to jenter som stengte den tredje ut av leken. Informanten formidler at barna virker engasjert når det presenteres gjennom tema som de har erfaring med fra dagliglivet i barnehagen.

Informant B: Disse tre jentene har begynt å leke mer sammen. Men det er jo., de er jo tre også, så vi har brukt det litt også, uten at., jeg tror ikke helt de har skjønt at det er derfor vi har snakket om det. Det er ikke alltid så lett, for de tre å leke sammen. De er gjerne to, og så er den ene sur på de, ikke sant. Vi har brukt det som tema. De har vært ganske engasjerte, men jeg vet ikke helt hvor mye de har vært bevisst at det er veldig, veldig relevant da, at de snakker om seg selv. Det er ikke den samme hele tiden, men ja., nå har jo hun ene reist vekk da, så nå er de bare to. Og da, da hørte jeg de snakket om «det er gøy når hun ikke er her, fordi da er det bare meg og deg».

I: Ja, og da kan du ta det som., for eksempel et tema?

D: Som et tema, som at hvordan skal vi ta hun imot når hun kommer tilbake igjen, og ikke sant.

4.3 Voksnes formidling av sosial kompetanse og deltakelse i lekbaserte aktiviteter fører til at barn utvikler sosiale ferdigheter

Som nevnt tidligere og i et teoretisk perspektiv utgjør samarbeid, selvkontroll, empati, selvhevdelse og ansvarlighet de fem sosiale ferdigheter som til sammen danner grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse. Alle informantene formidlet at de erfarte at barna utviklet seg innen alle de fem ferdighetene. Det var imidlertid spesielt tre av disse ferdighetene som de opplevde mer fremgang på enn andre. Informantene så her ut til å oppleve en mer positiv utvikling innen empati og selvregulering rettet mot hele førskolegruppen. Det kan også virke som at de så en fremgang ved den sosiale ferdigheten selvhevdelse, ved at barn dette året hadde vært flinkere til å stå fram i ulike gruppesammenhenger.

For at barn skal utvikle empati, må de ha kjennskap og kunnskap om empati. Informant C har bevisst jobbet mye med empati gjennom å bruke «Super-Sigurd», som er en dukke tilhørende prosjektet og som barna kan identifisere seg med. Informanten mener at dette hjelper barna til å forstå egne og andres følelser. Informanten mener han har hatt mye igjen for arbeid med empati, hvor jeg tolker det slik at han kan se resultater av arbeidet med empati igjen i barnegruppen. Han mener også at det er viktig at den voksne i oppstarten av et barnehageår, legger opp til et læringsmiljø som viser til regler for hva som er gode sosiale forventninger, som man også kan henvise til i situasjoner og samtaler med barn.

Informant C: Empati føler jeg vel at de har hatt mye igjen for. Man har jo snakket mye om det nå, når man har hatt om, ja man har hatt «Super-Sigurd» da, som liksom har vært lei seg. Hvordan kan man få han til å bli glad igjen? Hvordan har han det nå? Hvordan skal vi være mot hverandre? I begynnelsen av Agderprosjektet lagde vi jo egne regler for førskolegruppa. Der kom det regler å dele leker for eksempel, det å trøste hverandre. Man har noe konkret, ja, man kan jo henvise til det. Hvordan tror du det barnet har det, som står og gråter? Da kan man jo komme inn på det her med følelser.

Empati er blant annet å se at andre trenger hjelp, og at noen blir urettferdig behandlet.

Informant A, mener å kunne se at gutten i dette eksempelet hadde en empatisk forståelse, og at dette videre fører til å kunne sette seg inn i kameratens situasjon.

Informant A: *Jeg så jo blant annet her, så var det to jenter som kom og klaget på en gutt. «Å, han løper etter oss hele tiden». Og så kom en annen venn av den gutten og sier, «det er fordi dere kalte han stygge ting først». Ææ, så du så jo at han passet på den her vennen.*

Informantene har blant annet brukt selvreguleringslekene i *Agderprosjektet* for å fremme utvikling av selvregulering hos barna i førskolegruppen.

Slik det kommer frem av sitatet nedenfor ser informant C ut til å mene at selvreguleringslekene hjelper barna til å øve på å kontrollere egen atferd og impuls kontroll. Informanten forteller at når barna deltar i disse leker må de regulere egne tanker, og følge med på de beskjedene og regler som endrer seg under leken, for å mestre den.

Informant C: *Det er selvreguleringslekene da, da må du ha litt kontroll, du må liksom fokusere, følge med. Vi har hatt litt sånn, ja rødt lys, grønt lys, og så., du skal gå, du skal stoppe...og nå var det, oi, nå har vi byttet om på reglene igjen, ikke sant. Så du må følge med, det holder ikke å gjøre bare akkurat sånn som det kameraten din gjør.*

Informant D forteller at han har jobbet mye med de lekbaserte aktivitetene i selvregulering og at det er gjennomført mange samtaler med barna. Informanten peker i sitatet nedenfor på at utviklingen i selvkontroll og evnen til empati kan ha en sammenheng med dette.

Informant D: *Jeg har jobbet veldig mye med selvregulering gjennom aktivitetene. Jeg ser en økning i forhold til de barna som jeg har hatt tidligere. I årene som jeg har jobbet, har jeg alltid jobbet med denne aldersgruppen her, så selvkontroll, den tenker jeg står ut. Jeg må nok si at jeg merker en del på empatien også, at de klarer å se seg, se andre og hva de føler, har nok blitt bedre. Det har mye og si for samtale vi har gjort.*

Informant E sin tilbakemelding samsvarer med de uttalelser informantene over har poengtert når det formidles at lekene i stimulering av selvkontroll har mye å si for barnas mestring av viljestyrt atferd. I tillegg har informanten fått tilbakemelding fra foreldre som ser en positiv utvikling av empati hos deres barn.

Informant E: *Selvkontroll tenker jeg har jo veldig mye med de selvreguleringslekene. Jeg synes de har utviklet seg, og foreldrene synes også det. Jeg har hatt foreldresamtaler, og de er veldig positive til alt vi har jobbet med. De kan se at de har blitt flinkere til å ta vare på seg selv og andre.*

Selvhevdelse handler blant annet om å uttrykke meninger og behov, samtaleferdigheter og deltakerferdigheter. Rammer kan ha mye å si for at alle barn skal utvikle selvhevdelse og det ser i sitatene nedenfor ut til at informant C og B mener at mindre grupper er av betydning for at stille barn skal tre mer fram.

Informant C: *Det er så små grupper, at en da kanskje lettere kan hevde seg og løfte fram sine meninger og tanker. Vi merker det veldig godt, de som er stille, det å klare å si noe da, i det hele tatt. Det har mye å si.*

Informant B forteller noe av det samme og trekker frem et barn som kan se ut til å ha et behov for gode opplevelser relatert til selvhevdelse: *Så, vi har jo en jente som har problemer med selvhevdelse. Ja, som vi har jobbet en del med for å kunne si., eller bare å kunne høre navnet sitt i en sånn navnesang, ikke sant, men nå går det greit. Du må liksom trappe den sånn gradvis opp.*

I sitatet nedenfor formidler informant A en positiv utvikling av selvhevdelse hos alle barna i førskolegruppen ved at de må utføre forskjellige praktiske oppgaver. Informanten belyser blant annet at de nå er mye flinkere til å stå fram foran hele gruppen uten å virke usikre på seg selv.

Informant A: *Vi har ordensbarn, som da må øve på å stå foran de andre, får litt oppgaver., gi litt fokus til det ene barnet, som kan få litt ekstra plass og ses.*

4.4 Tidlig innsats

Å igangsette innsatsen tidlig kan fremme og etablere et godt barnehagemiljø som antas å frigi energi som igjen kan danne grunnlag for gode lærings og utviklingsmuligheter.

Barnehagebarn befinner seg i en tidlig sosial læringsfase og personalet har ved tilrettelegging

av læringsmiljøet muligheter til å bremse eller korrigere skjevutvikling, og bryte uheldige utviklingsmønstre. Det viser seg at barnehagelærerne i studien også har refleksjoner omkring hvilke utfordringer som kan oppstå dersom barnet ikke møter et miljø som bidrar til gode sosiale erfaringer.

4.4.1 Mangel på mestring av sosiale ferdigheter kan kompenseres av et tilrettelagt miljø

Informantene formidlet at ikke- sosial mestring hos barn i form av at barnet retter negative kommentarer eller negativ atferd mot andre, skapte da et dårlig læringsmiljø. Informant B forteller at dette kommer til syne ved at barna viser utrygg atferd. Som det kommer frem av sitatene nedenfor, formidler informantene at tilretteleggelse av miljøet bidrar til mestring hos enkeltbarnet. Mye tyder på at begge informanter har en oppfattelse av at barn som står overfor utfordringer, også har behov for at miljøet tilrettelegges, slik at alle gis muligheter til gode sosiale mestringsopplevelser.

Informant E: *Hvis barn er trygge, så er de mer mottakelig for læring, at hvis de ikke er trygge, så er det veldig vanskelig at de skulle få noen læring.*

Mens informant E er fokusert omkring trygghet ser man av sitatet nedenfor at informant B formidler at et godt læringsmiljø kan realiseres ved at voksne benytter samspillet med barna til å gi erfaring i hvordan man omgås hverandre på en sosial akseptert måte.

Informant B: *Jeg tror altså, når vi har det godt sammen, så er man jo mye mer åpen for læring. Vi har jobbet med å ikke å si sånne stygge ting i en periode. «Du får ikke komme i min bursdag hvis du har blå bukse» Sånne typer ting skaper jo en ubehagelig stemning. Det er bedre når det er felles glede ved det vi gjør. Skape god stemning, at vi har det bra her og nå.*

I sitatene kom det fram at mangel på mestring kan kompenseres av et tilrettelagt miljø hvor barn gis mulighet til mestringsopplevelser, og der hvor voksne gir støtte til en positiv utvikling av sosiale ferdigheter. Å sette inn hjelpetiltak i form av støtte fra voksne bedrer muligheten for å legge grunnlag for en prososial utvikling og læring som kan skape et bedre læringsmiljø for alle barn.

4.4.2 Et positivt læringsmiljø frigir energi til læring

Informant C forteller at de voksne er ansvarlig for å lære barn gode sosiale ferdigheter i det daglige arbeide. Dette fører ifølge forklaringen til at barna behandler hverandre med respekt, og aksepterer hverandres ulikheter. Det kan se ut som om denne informanten formidler at et velfungerende barnehagemiljø frigir energi og legger grunnlaget for utvikling og læring.

Informant C: Når man har litt fokus på det å være, eh..gode og snille mot hverandre, ha litt respekt for hverandre..man er jo forskjellig, hva skal jeg si? Eh..slippe å bruke tid og krefter på det da.

Informant E ser ut til å mene at barna får et godt og trygt læringsmiljø ved at de voksne evner å utvikle prososiale ferdigheter hos barn. Da kan det se ut til å ligge en forståelse om at barna vil utvikle en indre trygghet for hva som er forventet atferd i miljøet, og ha mulighet til å kunne innfri dette i møte med andre.

Informant E: Jeg tenker de må ha det der med å være trygge på seg selv, og trygg i møte med andre.

Informant D ser ut til å ha erfart at et forutsigbart miljø i barnehagen gjør at stressnivået til barna går ned. De vet hva som er forventet av egen og andres atferd, og dette frigir energi til læring.

Informant D: Jeg tror at når de lærer hvordan de skal være med andre, og hvordan andre skal være med de, så tenker jeg at stressnivået deres går ned. Det er mer forutsigbart hvordan andre kommer til å være dersom de oppfører seg sånn som de gjør. Så tror jeg det er lettere å tillære seg nye ting.

Informant A ser også ut til å være opptatt av at barnas sosiale utvikling påvirkes av andre barn. Informanten forteller videre om erfaringer der yngre barn bruker de eldre barna som rollemodeller og at det kan være et viktig bidrag i barnas sosiale læring.

Informant A: Og så er det utbyttet på de andre barna. Merker det ved måltider, de yngste er så høflige, de har liksom (latter) lært av de andre. Sånn gjør de det i førskolegruppen.

Et positivt læringsmiljø kan ifølge informantene se ut til i større grad å frigi energi til læring. I dette kan det se ut til å ligge en felles forståelse hos informantene om at voksne må utvikle prososial atferd hos barn slik at de har muligheter til å innfri forventet atferd i møte med andre. Yngre barn ser ifølge informantene ut til å lære av eldre barn, og informantene er derfor opptatt av en positiv sosial utvikling hos førskolebarna fordi dette kan se ut til å bidra til sosial læring hos yngre barn.

4.5 Betydning av videreutdanning og materiell for barnehagelærerne

Alle informantene formidler samlet en opplevelse av at de har fått en utvidet teoretisk forståelse i form av videreutdanning og materiell som de mottar ved å delta i *Agderprosjektet*. Ved å jobbe konkret med de ulike kompetanseområdene, forteller barnehagelærerne at de opplever at de klarer å skille de ulike områdene klarere fra hverandre. De forteller at de har fått en dypere faglig forståelse, føler seg tryggere, har fått nye ideer og at de har fått et verktøy de kan bruke i det daglige arbeidet i barnehagen.

4.5.1 Barnehagelærerne opplever en utvidet teoretisk forståelse

Informant C forteller i sitatet nedenfor om et nytt fokus og en dypere forståelse av begrepet sosial kompetanse ved deltagelse i *Agderprosjektet*. Informanten reflekterer over at dette er en ny måte å tenke stimulering av sosial kompetanse på, selv om innholdet ikke er nytt.

Informant C: Man skjønner litt hva det dreier seg om da. Den boka, den ga meg kanskje bare et dypere innblikk i., i sosial kompetanse da. Man har jo samtalt og fått litt nytt fokus. Altså nå har man jo egentlig ikke sett., ja, det er ikke vært noe man har hatt om før, tidligere. Nei, jeg har ikke opplevd at det har vært noe siden jeg var ferdig i «0000» da. Ikke hadde jeg det på førskolelærerutdannelsen, og ikke har jeg hatt det på noe kurs, viktigheten av det. Hele Agderprosjektet er en ny måte å tenke på.

Informant A forteller også om utvikling av en tydeligere forståelse av begrepet sosial kompetanse, og om en opplevelse av at aktivitetene i boka fungerer som et godt verktøy til å stimulere dette kompetanseområdet. Slik det kommer frem i sitatet kan det virke som at informantene opplever de konkrete aktiviteter til stimulering av sosial kompetanse som et godt metodisk arbeidsredskap.

Informant A: *Før var det mer ubevist, mer utsvevende. Nå fikk vi jo liksom aktiviteter lagt til rette for det da. Det er jo noe med det verktøyet hele tiden, det står hvorfor. Den boken er jo nesten, ja, blitt min lille bibel (latter). Den har jeg jo med meg i vesken bestandig.*

Informant E ser ut til å dele noe av den samme positive oppfatning som informantene over og forteller at videreutdanning og materiell skulle kommet før. Informanten hevder imidlertid at alle kompetanseområdene er godt forklart, og at boka er et enkelt og funksjonelt verktøy ved stimulering av de forskjellige kompetanseområder i lekbaserte aktiviteter i førskolegruppen. Informant E legger altså vekt på at samtlige av bokens kompetanseområder har hatt stor betydning for forståelse og utførelse av prosjektets forankring.

Informant E: *Jeg liker måten den er lagt opp på, eh, tingene en trenger...ehh..., ja, hvorfor har ikke dette kommet før? Veldig sånn greit forklart om de enkelte områdene.*

Informant E tilføyer en opplevelse av at rammeplanen (2011) fremstår litt diffus, og ser videre ut til å mene at materialet i *Agderprosjektet* konkretiserer rammeplanens intensjoner i førskoleopplegget for femåringene.

Informant E: *Jeg synes det er veldig bra å ha en mal, jeg synes det er veldig godt å ha et verktøy. Ehh, fordi at sånn som rammeplanen har vært, litt sånn diffus, litt sånn., du føler det nesten er bakt inn litt her, og litt der. Du føler det er mer konkret, og du har eksempler. (Humrer), ja, en kokebok.*

Alle informanter ser altså ut til å ha dratt nytte av kompetanseheving i form av videreutdanning og av boken med metoder og teori tilknyttet de forskjellige kompetanseområdene i *Agderprosjektet*. I denne sammenheng løfter de spesielt frem hvordan området sosial kompetanse er enkelt å omsette til praksis ved at det er konkretisert i boken.

4.5.2 Barnehagelærerne erfarer arbeidet med materialet som systematisk

Alle informantene gav uttrykk for at de opplevde materialet tilhørende prosjektet som mer systematisert, da de enkelte områder i boka er innledet med teori, for etterpå å presentere den aktuelle aktiviteten. Vedlagt i boka ligger en årsplan som har skissert forslag til hvordan

aktivitetene kan fordeles ut over året. Informantene mener de kan følge boka fra det ene kompetanseområde og aktiviteten, videre til neste, og at den er lett å bruke, samt at den gir en god faglig forståelse. Man kan forstå at denne systematiske fremgangen belyser et kompetanseområde om gangen og at dette ser ut til å gjøre omdannelse til praksis mer lettfattelig.

Informant D, sier i sitatet nedenfor at han opplever at han har noe å falle tilbake på. Dette tolkes som at han mener at ved å følge boka, vil han jobbe innenfor rammeplanens (2011) sin intensjon om å utvikle barns sosiale kompetanse. Videre kan det se ut til at dette skaper en systematisk presentasjon ved gjennomgangen av materialet som er tilknyttet boka.

Informant D: *Du trenger ikke finne opp alt på nytt. Du har noe som du kan slå opp i, og du kan bruke det helt slavisk. Du har noe å falle tilbake på, det er lett å videreutvikle ting som står i boka. Det er systematisk lagt opp.*

Dette underbygges av informant F som sier dette om kompetansebokens utforming: *Den er mer systematisk. Du har gjort en aktivitet, så følger del to.*

Informant C. *Mange av de oppgavene som er, ja, satt i system da gjennom Agderprosjektet, som gjør at man gjør det litt mer systematisk enn at man bare tilfeldigvis tar det fordi det er en gøy sang.*

Oppsummert virker det som om informantene opplever det enkelt å navigere seg gjennom de forskjellige kompetanseområder og de gir videre uttrykk for at de trives med den didaktiske sammenhengen som medvirker til at boken skaper en sammenheng mellom teori og praksis.

4.5.3 Barnehagelærerne opplever at de ser barns behov tydeligere

Informant C forteller at i tidligere arbeid med utvikling av sosial kompetanse har fokuset vært mer på voksne som rollemodeller. Informanten påpeker at dette er viktig i relasjonsutvikling i arbeid med barn. Informant C opplever imidlertid en dreining av fokus til også å inkludere enkeltbarnet på en tydeligere måte. Det kan se ut til at informantene mener at det tidligere var mer

instruert læring fra voksne, mens i *Agderprosjektet* bruker barnehagelærerne lekbaserte aktiviteter til å lede barnet til godt samspill mellom barna. Informantene gjengitt i sitater nedenfor, ser ut til å mene at det er lettere å jobbe systematisk med ulike kompetanseområder når de er klart adskilt, og det gjør det også lettere å se hvilken kompetanseområder barn mestrer godt på egen hånd, og hvor de trenger støtte.

Informant C: Tidligere har man jo hatt mye fokus på oss, voksenrollen., ehh, voksen-barn, hvordan vi skal være ovenfor barna. Ehh...mens nå er det veldig mye oppgaver på, som går på barn til barn. Agderprosjektet hjelper til med at man har fått nytt fokus, men og det å ha fokus på en ting, det gjør jo at ting blir tydeligere

Både informant F og B, ser i sitatene nedenfor ut til å formidle en forståelse av at de ser tydeligere enkeltbarns behov.

Informant F: En ser jo enda mer enkelt barna oppi...at det som er det rette for ett barn, er ikke sikkert det er det rette for andre.

Informant B: Mine barn har litt sånn utfordringer på hver sin måte. Det er jo interessant å se liksom, hvordan noen som er sterke på noen ting, har problemer med andre ting. Så derfor har det vært veldig spennende å jobbe med disse tingene.

Samlet kan det se ut til at informantene forteller om en bedre oversikt over gruppens sosiale samspill og på samme tid at dette gir dem innsikt til å tilrettelegge for enkeltindividet.

4.5.4 Barnehagelærerne opplever at barna står bedre rustet til skolestart

Informantene forteller at strukturen og overgangen mellom aktivitetene i førskolegruppen dette året har ført til en positiv erfaring som de mener barna har nytte av i skolesammenheng. Barna er i det daglige arbeidet i barnehagen innom de ulike kompetanseområdene. De får øvet seg på overgangen fra et kompetanseområde til neste, som kan minne om rammebetingelsene i skolen hvor elver ruller på ulike aktiviteter, og på overgangen mellom timer. De ser også ut til å mene at stimulering gjennom de ulike kompetanseområdene gjør at barna i større grad har samme læringsgrunnlag ved skolestart. I sitatene gjengitt nedenfor peker de blant annet på at de nå utøver stimulering i et samspill med barna. De hevder at dette videre ser ut å ha en

forsterket effekt til utvikling av akademiske ferdigheter og derav til skolestart. Informantene forteller også at de opplever at det er de svakeste barna som har

hatt størst utbytte ved å være med i *Agderprosjektet*.

Informant A mener han har endret tilnærming til barna. Før oppleve han seg selv som mer instruerende. Nå mener han at han fremstå som mer leken i samhandling med barn.

Informant A: *Før var det mye mer »skolsk», vil jeg si. Jeg var mer lærer på en måte, nå leker jeg med de.*

Informant D forteller at deltakelse av de voksne og de strukturelle rammene som befinner seg rundt førskoleopplegget har betydning for barnas forutsetninger for å begynne i skolen.

Informant D: *Jeg tror at overgangen til skolen blir mye lettere for dem. Jeg tror at når de har jobbet i grupper med den strukturen, med inndeling i grupper, overgangen mellom aktiviteter, det tror jeg vil hjelpe dem veldig.*

Informant F ser ut til å mene at tidligere har barna opplevd det siste året i barnehagen som et «ventear» før skolestart, og begrunner dette med at det har vært for få timer som er satt av til et tilrettelagt førskoleopplegg. Ved økt timeantall og øving på spesifikke kompetanseområder gjennom lek, opplever informanten at barna har fått økt sin kompetanse på ulike felt som bedre kommer til syne.

Informant F: *Jeg tenker at tidligere så har det siste året i barnehagen vært ett sånn ventear for barn. Ja, men at det er mindre av det nå, ikke sant. Nå har de en mellomstasjon. For at en dag i uka, ikke sant..., nå får de flere erfaringer, de har fått prøvd seg på mange flere ting.*

I: *Ja, fått en bevissthet?*

Informant D ser også ut til å være av den oppfatning at barna har hatt glede og utvikling i forbindelse med førskoleopplegget i prosjektet og erfarer at læring kan få ringvirkninger.

D: *Den er litt gøy, vi hadde en der vi skulle holde på med matematikk, så skulle vi lukke igjen øynene, og så skulle vi tenke på ett tall. Og så tenkte denne jenta på tallet. Jeg sier, «nå kan dere skrive tallet som dere tenkte på på et ark». Og så skriver hun å-t-t-e! Da hadde hun lært*

å skrive. Og så ble hun helt sjokkert over seg selv. Da har hun vært og sett på noe inne på språk, i forhold til noen tall og bokstaver. Hun var ikke bevisst det selv. Så nå er det bare skriving, uten at en har øvd på at nå skal vi skrive.

Denne informanten vektlegger i større grad opplevelsen av hvordan opplegget ser ut til å ha effekt for de som har et svakere utgangspunkt.

Informant C: Jeg tror de som er litt svakere, eller som faktisk er svake og ikke flinke, profiterer enormt på det, nettopp fordi de, eh...for det er jo forskjell på barna, hvor mye de har klart å lære seg det her sånn. Så har de øvd konkret på det faktisk, og det har vi jo aldri gjort tidligere.

Det kan se ut til at informantene har en felles forståelse av at prosjektet har gitt dem tilgang til et sterkere fokus rettet mot førskolegruppen som helhet og mot enkeltbarn. Ved stimulering av spesifikke kompetanseområder gjennom lek, ser det ut til ut i fra sitatene over, at de indikerer at de opplever en endring hos barna hvor de fremstår mer rustet til skolestart. På samme tid poengterer informantene at utbytte av det lekbaserte læringsopplegget har særskilt hatt en positiv effekt på barn som i utgangspunktet ifølge informantene hadde mindre forutsetninger for å utvise en robusthet til skolestart.

5.0 DISKUSJON

Datainnsamlingen er hentet fra dybdeintervju gjort med seks barnehagelærere fra *Agderprosjektet*. Resultatene er basert på funn fra barnehagelærernes uttalelser og utgjør fem hovedkategorier med utarbeidede underkategorier som vil bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning.

5.1 Barnehagelærernes forståelse av begrepet sosial kompetanse

Barnehagelærernes forståelse av begrepet sosial kompetanse kan i denne studien ha betydning for hvordan de planlegger og tilrettelegger det daglige arbeidet med å utvikle sosiale ferdigheter hos barn. Det kan også være avgjørende for hvordan de ser på seg selv som kompetente og reflekterte i forhold til å øke barnas kompetanse. Hvordan barnehagelæreren forstår begrepet kan også være avgjørende for hvilke kunnskaper de har om hvordan de skal skape gode relasjoner til alle barn (Lamer, 2014). I denne sammenheng antas deres forståelse av begrepet å påvirke i hvilken grad de mestrer å operasjonalisere det i *Agderprosjektet*. Det er derfor vurdert vesentlig i innledende del av denne studien å finne frem til hvordan de forstår begrepet.

Resultatene formidler at barnehagelærerne ser på det som viktig at barnehagen skal være en forbyggende instans og i det ligger stimulering av sosial kompetanse, som da også kan bidra til å hindre utvikling av problematferd. Dette er i tråd med barnehagens utdanningspolitiske intensjon om å være en instans med fokus på tidlig innsats og sosial utjevning (St. meld. nr. 41. 2008-2009). Barnehagen skal ifølge Ogden (2015) legge vekt på å utvikle sosiale og emosjonelle ferdigheter hos barnet, som videre danner grunnlaget for utvikling av sosiale relasjoner og kompetanse. Rammeplanen (2011) legger stor vekt på at god erfaring med jevnaldrende har stor betydning for barnets samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barnehagelærerne i denne studien formidler at barnehagen skal forebygge og hindre utvikling av problematferd. Problematferd kan henge sammen med dårlig mestring av sosial kompetanse, noe som videre kan føre til at barn har vansker i relasjonen til både voksne og jevnaldrende. Litteraturen beskriver også en del konsekvenser som kan komme som en følge

av å ikke mestre det daglige sosiale samspillet (Ogden, 2015; Lamer, 2014; Drugli, 2013; Vedeler, 2007; Elliott & Gresham, 2002). Det kan være at barn strever med utfordringer i lek og i samspillet generelt, i form av lav selvkontroll, lite fleksibilitet og generelt manglende mestring i sosiale ferdigheter (Drugli, 2013; Elliott & Gresham, 2002). I andre settinger kan barnet ha gode sosiale kunnskaper, men mangler erfaringer til å utføre ferdighetene. Barn utøver atferd på bakgrunn av tidligere konsekvenser og bekreftelser (Elliott & Gresham, 2002). Voksne har et særskilt ansvar i relasjonen til barn med å skape trygg tilknytning som kan være forebyggende (Drugli, 2012). Studier viser at tiltak for å redusere atferdsvansker i barnehagen hadde stor positiv effekt ved at barnets atferdsvansker var mindre før skolestart, noe som er viktig i forhold til langtidseffekten på barnets sosiale utvikling av iverksetting av tiltak (Drugli, 2013).

Barnehagelærernes uttalelse kan bygge på en viten om at god kvalitet i relasjonene mellom dem og barnet har stor betydning og kan være forebyggende for barnets sosiale utvikling. Mulig har de også kunnskaper om at de både kan bidra som en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor for barnet. Beskyttelsesfaktoren kan være at de har klart å skape en trygg tilknytning til barnet som da legger grunnlaget for å utvikle gode samspillserfaringer som kommer til syne når barnet samhandler med jevnaldrende. I trygg tilknytning gjennom samspillet til barna kan barnehagelærerne ha erfart at de har mulighet til å påvirke barnets indre arbeidsmodell som de videre ser at barnet tar i bruk i andre samhandlingssituasjoner. Sett at barnehagelærerne ikke klarer å etablere trygg tilknytning og i tillegg opprettholder et negativt samspillsmønster med irettesetting, beskyldninger og kjeft. Da kan det være fare for å utvikle en læringshemmende atferd hos barnet som kan vise seg som problematferd. Dette kan da komme til syne ved at barna er lite samarbeidsvillig, utviser sinne, krancling og uoppmerksomhet. Ut i fra barnehagelærernes uttalelser kan det se ut som de innehar kunnskaper om at gode relasjoner til barn er forebyggende i form av beskyttelsesfaktorer og at utvikling av en bevisst og trygg tilknytning gir muligheter for å skape gode samspillserfaringer som barnet tar med seg videre.

I redegjørelsen av begrepet sosial kompetanse vektla barnehagelærerne også betydningen av å utnytte barnets egne ressurser, så vel som ressurser i miljøet på en slik måte at det fremmer en god sosial utvikling hos barnet (Ogden, 2015). Dette resultatet kan knyttes til

transaksjonsmodellen som beskriver hvordan individuelle faktorer hos barnet og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barnets utvikling (Drugli, 2013). Det at barnehagelærerne utviser en bevisst holdning om barnas muligheter til tilpasning, basert på miljøets tilrettelegging, kan forstås å styrke alle barns muligheter til en tilpasset sosial utvikling. Det er allikevel ikke tilstrekkelig med gode kvaliteter i miljøet, barnet må kunne nyttiggjøre seg dem. I lys av barnehagelærernes tilbakemeldinger kan man altså anta at barnet gis sosiale muligheter gjennom miljøet som det selv klarer, eller får hjelp til å dra nytte av. På samme tid vil dette avhenge av barnehagelærernes evne til å se enkeltbarnet. Dette på sin side stiller store krav til de voksne som arbeider med barna om å være tilstede, være observant og anerkjennende (Abrahamsen, 1997). Ut ifra barnehagelærernes opplevelser av at det å ivareta og tilrettelegge for enkeltindividets sosiale utvikling er viktig, kan man også tenke seg at deres tilstedeværelse i samspill med barna er kvalitativt preget av dette. Barnehagelærerne kan slik se ut til å ha en bevisst og reflektert holdning rettet mot begrepet sosial kompetanse. I dette legger de både ansvaret som er hos de voksne og de forutsetninger som gis barnet og som barnet evner å forvalte.

Barnehagelærerne formidlet videre at sosial kompetanse innebar at god tilpasning hos barnet kan vise seg i deres relasjonsferdigheter til andre mennesker. Dette relaterte de til barnets evne til å omgås andre, og hvordan barnet fungerer i en gruppe sammen med andre barn. Denne relasjonsferdigheten kan antas at kommer til syne ved at barnehagelærerne ser at barna mester sosiale ferdigheter som turtakning, prososial lek med andre barn, og det å kunne hevde egne meninger og ønsker på en positiv måte. Barnehagelærernes tilbakemeldinger kan henge sammen med at de voksne i barnehagen har klart å bygge opp barnas evne til mestring ved å stimulere barna til å prøve ut ferdighetene gjennom det lekbaserte læringsopplegget. Det kan også antas at barnehagelærerne har klart å skape gode relasjoner til barna og mellom barna ved å gi støtte og omsorg, som sammen med det lekbaserte læringsopplegget har ført til en positiv utvikling. Denne tidlige lærte relasjonsferdigheten og utviklingen av sosial kompetanse blir grunnleggende når barn skal utvikle vennskap og inngå i relasjoner med andre (Drugli, 2012).

Barnehagelærerne mener at de barna som strever med mestring av sosiale ferdigheter lett kan havne i en negativ utviklings sirkel, mens god mestring kan få positiv langtidsvirkning for

barnet. Dette stemmer med forskning som viser at tidlig positiv og negative erfaringer hos barnet, kan få positiv eller negativ langtidsvirkning. Ny forskning har gitt ny kunnskap om barnets tidlige utvikling og deres læringsmuligheter. Den tidlige erfaringen henger sammen med barnets tidlige sosiale informasjonsbehandling, i denne sammenheng kaldt SIP modellen (Card, N. L & Little, T. D. 2007). Tidlige erfaringer som positive og negative hendelser, påvirker arkitekturen i hjernen. Hvis erfaringene er negative over tid, kan barnet få forhøyet cortisol som øker sannsynligheten for dårlige resultater. God nok omsorg fra voksne, gjør det lettere for barn å bære negative opplevelser (Abrahamsen, 1997). Når voksne utvikler gode sosiale ferdigheter hos barn, så styrker dette ferdigheter hos barnet, fordi interaksjonen mellom gener og erfaringer former utviklingen av hjernen. Tidlig intervensjon av ferdigheter kan derfor fremme positiv utvikling som viser seg i senere skolegang og arbeidsliv, samt redusere kriminalitet og øke muligheten for utvikling av god psykisk helse (Ogden, 2015). Oppsummert kan det se ut til at barnehagelærerne ser det viktig å fremme sosiale ferdigheter for å støtte barnet i utviklingen.

5.2 Voksne stimulerer barnets utvikling av læring gjennom lek

Barnehagelærerne i studien ga uttrykk for at barn lærer best ved en kombinasjon av fri lek og veiledning fra voksne gjennom lek. De formidlet at veiledning i leken var nødvendig for å utvikle sosiale ferdigheter hos barn. Barnehagelærernes egne refleksjoner ser ut til å fremme at deltakelsen i lek benyttes når det er observert nødvendig, eller fordi den voksne ser muligheten til å stimulere økt sosial læring. Dette kan ha sammenheng med den kompetansen barnehagelærerne innehar, og som de benytter i observasjon av barns lek. I takt med Agderprosjektets intensjon kan man anta at veiledet lek bidrar til å støtte barnets samspillsopplevelser med jevnaldrende og dermed legger grunnlaget for gode sosiale erfaringer. Både rammeplanen (2011) og barnehageloven (2005-2006) fremmer leken som verdifull for utvikling og læring. Når barnet mottar nødvendig støtte, kan man anta at veiledet lek gir gode mestringserfaringer på samme tid som barnehagelæreren erfarer effekten av å utøve en slik veiledet lek. På mange måter kan det se ut til at barnehagelærerne i *Agderprosjektet* både formidler bevissthet omkring sin egen plass i barnets lek og den forsiktighet og respekt som skal utvises. Det antas at den voksne er tilstedeværende og sensitiv og derav påvirker det enkelte barnets sosiale utvikling. Ved bruk av såkalt veiledet lek på denne måten kan det se ut til å samsvare med *Agdersprosjektets* intensjon om at

veiledet lek er en av flere forutsetninger for utvikling av sosial kompetanse (Størksen, m.fl., 2016).

På den annen side kan det være at barnehagelærernes opplevelser av et vellykket samspill gjennom veiledet lek også kan føre til økt vokseninvolvering uten en sensitivitet overfor barnets behov. Da kan man i stedet tenke seg at veiledet lek i større grad kan ses som en risikofaktor som forhindrer barnets utvikling av sosial kompetanse (Lamer, 2014).

Vokseninvolvering og overstyring av lek med jevnaldrende kan medvirke til frustrasjon og forhindre barnets opplevelse av deltakelse og utvikling av autonomi i leken.

Barnehagelærerne formidler imidlertid at veiledning av barnet gjennom lek muliggjør en direkte erfaring med stimulering av sosiale ferdigheter, som positivt påvirker utviklingen av sosial kompetanse. De mente at barnets utvikling av kunnskaper og erfaringer gjennom lek danner grunnlag for senere holdninger og allsidig kompetanse hos barn. Ut ifra denne oppfatningen er det grunn til å tolke at barnehagelærerne erfarer at sosial kompetanse bygger på barnets tidlige læring sammen med ferdigheter og kunnskaper som er tillært (Elliott & Gresham, 2002). Ferdigheter læres ved at barnet observerer andre, eller ved direkte erfaring gjennom lek der barnet får tilbakemelding på egne handlinger ved positiv og omsorgsfull veiledning av kompetente voksne. Denne studiens inndeling av sosiale ferdigheter i fem områder legger grunnlaget for hva barnet må mestre for å utvise sosial kompetanse (Elliott & Gresham, 2002). Dette er selvkontroll, empati, ansvarlighet, samarbeid og selvhevdelse. Ved at barnehagelærerne legger opp til et læringsmiljø som gir direkte erfaring av sosiale ferdigheter gjennom lek, er det grunn til å tro at de er med på å stimulere utvikling av sosial kompetanse gjennom daglige lekbaserte situasjoner. Læring av sosiale ferdigheter er imidlertid ingen garanti for at barnet tar det i bruk. For at barn skal ta det i bruk, må de være motivert, eller selv ønske å være mer sosialt kompetent (Ogden, 2015). Ved at formidling skjer gjennom lek, kan det tenkes at barnet opplever dette som en økt motivasjonsfaktor for læring. Opplevelser kan ligge bak barnets lyst til å lære og i forhold til hvordan barnet utvikler oppfatningen av det å lære (Lillemyr, 2011). Barnehagelærerne i studien formidlet at deres deltakelse i barns lek gir nærkontakt med barn som kan bidra til å utvikle et tillitsforhold. En dansk studie av Nielsen m.fl., (2014) viser at for å få en høy kvalitet i barnehagen, er relasjonen mellom barnehagelærer og barn en viktig forutsetning. Gjennom nærkontakt med

barn i leksituasjoner gir barnehagelærerne i denne studien uttrykk for at de har erfart at de har en unik mulighet til å danne denne gode relasjonen som kommer til uttrykk i omsorgsfull, stimulerende og stabil kontakt ved samhandling mellom barnet og den voksne (Ogden, 2015). Gjennom den positive interaksjonen kan det se ut til at barnehagelærerne innvirker på barnets sosiale kompetanse både på kort og lang sikt. Barnehagelærerne formidler at det er mulig å kombinere en aktiv deltakelse i lek med barnet, og samtidig ha respekt for leken som barnets egen arena. Dette kan forstås som at pedagogene vet at den frie leken er spontan og uten voksenstyring og at den er viktig og frigjørende i barns utvikling. Barnehagelærerne forklarte at de benyttet lek som et bevisst virkemiddel, og gikk aktivt inn i lekprosessen på barns premisser, for å lære barnet sosiale ferdigheter. Grunnen til dette kan tenkes å være at de erfarer barnets behov, og derfor kobler seg på barnets interesser via lek for å stimulere sosiale ferdigheter som er nødvendig for en positiv opplevelse og mestring. Barnehagelærerne kan ha erfart at gjennom positivt samspill er de med på å påvirke miljøet eller barnets utvikling gjennom sin deltakelse som gode rollemodeller i lek og dermed bidrar til en videre positiv utvikling.

5.2.1 Voksne erfarer en glidende overgang mellom fri lek og veiledet lek

Resultatene formidler at barnehagelærerne erfarte en glidende overgang mellom barnets utfoldelse i den frie leken, og behovet for veiledning fra en voksen. Gjennom observasjoner av barnets frie lek så de tidvis behovet for selv å delta i lek med barn. De fortalte om barn som hadde vansker med å komme inn i lek med andre barn, eller at barnet ikke klarte å delta i leken på en hensiktsmessig måte, og derfor trengte hjelp fra voksne. Barnehagelærerne formidlet at deltagelse i lek med barn må skje med forsiktighet og respekt, og på barnas premisser. En av barnehagelærerne sier at meningen ikke er å brase inn i leken, men å gi barna den nødvendige støtten de trenger for å utvikle en positiv mestring av sosiale ferdigheter. Barnehagelærerne kan med dette se ut til å ha erfart at barnet innenfor sitt proksimale utviklingsnivå, har sitt eget eksisterende utviklingsnivå som er mulig å utvide ved støtte og veiledning innenfor rammen av lek (Størksen, m.fl., 2016). Med barnehagelærernes hjelp kan barnet altså nå sitt potensielle utviklingsnivå. På den andre siden, hvis barnehagelærerne ikke er sensitiv i sitt pedagogiske arbeid og ikke gir barnet den veiledningen og støtten det trenger, kan dette tenkes å forhindre mulighet til utvikling.

Barnehagelærernes erfaringer med at barn gjennom lek får økt kunnskap om utvikling av sosial kompetanse, har støtte i flere undersøkelser. Det viser seg at vennskap og barns adgangsstrategier i lek har betydning for en slik utvikling (Howes 1998, Ramsey og Lasquade 1996, Guralnick 1999a, 2001 i Vedeler, 2007). I *Starting Strong II* (2006) fant de at de beste læringsprosesser for barn skjer der barnet er emosjonelt og kognitivt engasjert, slikt som skjer i sammenheng med barnas lek (OECD, 2006 i Ogden, 2015). Barnehagelærerne kan gjennom observasjoner av barns lek ha erfart om barna har god mestring av sosiale ferdigheter som kjennetegnes av at barnet viser gjensidig støtte, intimitet, selvregulering og evnene til konfliktløsning i samhandling med andre. Gjennom leken kan barnehagelærerne hatt som pedagogisk mål å styrke barnets sosiale kompetanse. I den sosiale utviklingen kan barnehagelærerne ha hatt som videre mål å utvikle mestringsressurser hos barn ved å gi dem strategier for hvordan de skal handle i ulike sosiale situasjoner. Manglende mestringsressurser kan barnehagelærerne ha erfart viser seg i barnets atferd og hvordan barnet handler i situasjoner som de opplever som problematiske. Dette kan være situasjoner som å håndtere egne emosjonelle følelser i form av bedre mestring i lek og aktiviteter. I lek med andre barn og i tett relasjon til barnehagelærer gjennom lek, kan barnehagelærer ha erfart at de gir barnet den nødvendige støtten til å utvikle sosiale ferdigheter som barnehagelærerne og andre barn kan oppfatte som sosialt kompetent. Mestring av sosiale ferdigheter kan gi barn bedre muligheter til adgang til sosialt samspill med jevnaldrende (Ogden, 2015; Lamer, 2014; Vedeler, 2007). Mangel på mestring i hvordan skaffe seg venner og holde på dem, kan få negative langtidsvirkninger for barnet (Vedeler, 2007). Manglende mestring kan barnehagelærerne ha erfart ved å observere barn som utviser lite selvkontroll, mindre fleksibilitet og ved at barna viser manglende sosiale ferdigheter i samvær med jevnaldrende. Sett at barnehagelærerne ikke brukte sin kompetanse til å anerkjenne betydningen av barns læring av prososiale ferdigheter gjennom lek, kan de medvirket til et dårligere læringsmiljø for barna ved å for eksempel være lite tilgjengelig i leken. Dette kan ha resultert i at de har møtt barn med et miljø som ikke legger opp til utprøving og etablering av ny sosial mestring gjennom lek med støtte fra voksne. I dette tilfelle er det ut i fra resultatene å anta at barnehagelærerne opplever å ha klart å øke barnas sosiale kompetanse ved å delta i lek sammen med barna. På samme tid ser deres opplevelse ut til å formidle at de har utviklet et læringsmiljø som legger opp til å mestre gjennom lek med voksenstøtte. Det kan tolkes som om at de har erfart at gjennom lek har de lyktes i å gi barn strategier for hvordan de skal handle i ulike situasjoner.

Barnehagelærerne erfarte at barn kan ha ulike vennskapsforhold som oppleves forskjellig i forhold til hvordan partene støtter hverandre, og hvordan de mestrer konfliktløsning (Martinsen & Nærland, 2009). Barnets sosiale kompetanse har betydning for hvordan de blir verdsatt i vennskap, og deres kunnskaper i hvordan skaffe seg venner. Det som kan styre barnets reaksjoner i lek med andre barn er om de har en felles forståelse av sosiale roller som kan være om de i leken er baby eller hund, og sosiale regler som kan styre leken (Vedeler, 2007). Her ser barnehagelærerne behovet for å gli inn og ut av leken der de veileder barnet for å utvikle mestring av prososiale ferdigheter. Barnehagelærerne har gjennom sin deltakelse i *Agderprosjektet* erfart at i lekbasert læring er læring og lek en integrert del av en aktivitet.

Det kan se ut som om barnehagelærernes arbeid med utvikling av sosial kompetanse gjennom lek er i tråd med rammeplanens (2011) syn der det vektlegges at utvikling av barnets sosiale kompetanse skal skje der lek bidrar til trivsel og læring. Videre fremheves det at de voksne skal ta hensyn til lekens egenverdi og at læring gir muligheter gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2011).

5.2.2 Voksne utvikler ferdigheter hos barn gjennom formidling

Ved at voksne er aktive i hverdagslige lekaktiviteter, kan de gi barna muligheter til å heve sin kompetanse (Størksen, m.fl., 2016). Dette erfarte informant B med sin deltakelse i sykehusleken hvor han erfarte at dette hadde overføringsverdi til den frie leken hvor barna fortsatte med føringer som han hadde gitt med sin deltakelse i leken.

Dette er i tråd med den lekbaserte læringen der læring foregår som en integrert del av aktiviteten (Størksen, m.fl., 2016). Leken inneholder meningsfulle sosiale aktiviteter som er gjenkjennelige for barna. I slike situasjoner er leken en naturlig del av læringen. Læringen skjer gjennom samhandling med andre i en kontekst og blir en naturlig del av leken. Veiledet lek fra voksne viser ifølge barnehagelærerne å ha en overføringsverdi til frileken. Dette ved at barna fortsetter å utforske samme tema som de først ble inspirert av ved formidling av de voksne. Gjennom voksnes veiledning kan barna heve sin kompetanse. (Størksen, m.fl., 2016). Formidlet lek kan allikevel stå i fare for å bli overstyring fra voksne i barnas lek. En god og formidlende tilnærming til leken krever voksne som er bevisst hvor viktig det er å være tilstede, observere og forstå barnet, og som på samme tid anerkjenner sitt ansvar i relasjonen

(Drugli, 2013). Dette ser også ut til å prege resultatene der barnehagelærerne erfarte at de kunne bruke formidling gjennom lek etter at de observerte konflikter og andre utfordringer i barnegruppen. Det ble benyttet relevante tema som barna hadde erfaring med fra daglige hendelser. Ved bruk av rollespill som formidlingsform, erfarte barnehagelærerne at de kunne utvikle den sosial ferdigheten empati ved å gi barna kunnskap om og kjennskap til følelser. Ved å formidle kunnskap om empati, lærer barna å sette ord på og kjenne igjen og forstå egne og andres følelser (Ogden, 2015). Dette er en viktig komponent å håndtere når de skal skape relasjoner til andre mennesker.

5.3 Voksnes formidling av sosial kompetanse og deltakelse i lekbaserte aktiviteter fører til at barn utvikler sosiale ferdigheter

Gjennom formidling av lekbaserte aktiviteter viser resultatene at barnehagelærerne i studiet erfarte at barna hadde fått en utvikling innen alle de fem sosiale ferdighetene. Det var spesielt tre ferdigheter der de så mer fremgang på enn andre. Dette var empati, selvregulering og selvhevdelse. Barnehagelærerne forteller at de har jobbet mye med de lekbaserte aktivitetene, og mener at dette sammen med samtaler med barna, kan ha sammenheng med utviklingen. Informant C forteller at han ser spesielt igjen barnas evne til å vise empati, og tenker at dette kan henge sammen med hans bruk av dukken «Super-Sigurd» som barna lett kan identifisere seg med.

Ved bruk av «Super-Sigurd» uttrykker informant C at han lærer barna å sette ord på egne følelser. Han påpeker også at barna lærer å utvikle empati gjennom rolletakningsbegrepet, hvor han legger vekt på barnets evne til å sette seg inn i andres tanker, motiver, verdier, forståelser og kommunikasjonsbehov (Lamer 1997, 2014). Informant C forteller også at han ved oppstarten av barnehageåret laget regler sammen med barna, for holdninger i det sosiale læringsmiljøet som var å dele leker og å utvikle barns evne til å se at andre trenger trøst. For at barn skal utvikle sosial kompetanse, er det viktig at voksne legger opp et læringsmiljø hvor sosiale ferdigheter læres og stimuleres i hverdagen. Sammen med det daglige samspillet, kan dette utvikles videre ved bruk av aktiviteter som stimulerer til å utvikle kompetanse. Dette er viktig i oppstarten av barnehageåret, fordi det legger grunnlaget for den videre utviklingen av sosiale ferdigheter, som er viktige for barnet å mestre når de skal begynne på skolen. Skolen bygger på den kompetanse barna har tilegnet seg i barnehagen (Størksen, m.fl., 2016).

Informant C mener han hjelper barn til å lære selvregulering gjennom leken rødt lys og grønt lys. Barna må vite hva de ulike fargene betyr i forhold til regler i leken. Reglene byttes også om etter hvert og betyr det motsatte. Barnehagelæreren forteller at når barn deltar i disse lekene, må de regulere egne tanker og følelser, samtidig som de må følge med på beskjeder og regler som endrer seg under leken, for å mestre den.

Resultatene viser at barnehagelærerne benytter leker for førskoleopplegget som er presentert i boka fra prosjektet. Barnehagelærerne formidler at de gjennom boka har lært teori tilhørende selvreguleringslekene som viser til at selvreguleringslekene stimulerer det som i fra litteraturen beskrives som den kalde delen av hjernen (Størksen, m.fl., 2016). I det kalde systemet kreves det en innsats og en langsiktighet når barn skal lære seg nye ting, i motsetning til det som beskrives som den varme delen av hjernen. I den varme delen handler barnet impulsivt og instinktivt. Når barn skal lære nye ting, må de ta i bruk den kalde delen av hjernen, fordi den krever en innsats hvor barnet må anstrenge seg. Barnet kan ikke bare la seg styre av impulser, eller ved å se på sidemannen. Det krever at de må følge og huske regler som kan endre seg, samt oppmerksomhet i forhold til det som skjer sammen med arbeidsminne. Barna må styre impulsene etter hvert som reglene forandrer seg (Størksen, m.fl., 2016). Ut i fra informant C sine uttalelser, kan det forstås som han gjennom sitt arbeid har tilegnet seg kunnskaper fra teorien som han bevist benytter i lærings situasjoner sammen med barn for å stimulere til utvikling av selvregulering, og som han selv uttaler at han kan se resultater av i form av økt selvregulering hos barna i sitt daglige arbeid.

Informant D mener å se en økning i selvregulering og empati fra tidligere år, og mener dette har sammenheng med de lekbaserte aktivitetene og samtaler med barna. Informant E mener det samme, og har også fått tilbakemelding fra foreldre på dette.

Selvregulering og emosjonsregulering henger tett sammen. Når barn får støtte i emosjonsreguleringen, gjør dette det mulig for barnet å etablere meningsfulle sosiale samhandlinger mellom barnet og den voksne. Hvordan voksne håndterer og tolker situasjoner og regulerer barnets emosjonelle tilstand, får betydning for barnets utvikling (Smith, 2004). Selvregulering er nært forbundet med trygge og varme voksne som inngår som positive

rollemodeller for barn. Barn har lettere for å regulere seg nå de er trygge og ikke opplever et emosjonelt stress (Størksen, m.fl., 2016). Sammen med voksnes væremåte, og jevnlig stimulering av selvregulering og emosjonsregulering i barnehagen gjennom lekbaserte aktiviteter og samtaler, kan barnehagelærerne ha hjulpet barnet til en synlig positiv utvikling av sosiale ferdigheter.

Flere av barnehagelærerne mente at stille barn hadde blitt mer fremtredende i gruppen ved å hevde egne meninger og tanker. De mente at det hadde betydning i forhold til at samtaler og diskusjoner dette året hadde foregått i mindre grupper.

Gjennom praktiseringen av de lekbaserte aktivitetene og via samtaler, formidler barnehagelærerne at barna i *Agderprosjektet* øver seg på selvhevdelse i et tett samspill med voksne. Dette kan være medvirkende til at stille barn trer tydeligere fram. Denne muligheten barn har fått i samtale og diskusjonstrening som foregår i små grupper og i tett tilknytning til voksne, kan være medvirkende til at barn med internalisert problematferd trer tydeligere fram (Ogden, 2015). Effekten av å arbeide i mindre grupper kan antas å i større grad gi rom for å tørre å stå fram. Dette vil i så fall samsvare med kunnskap om hvordan barnet mottar samarbeidserfaring og derav tilegner seg økte sosiale ferdigheter som gjør dem rustet til å hevde seg selv (Elliott & Gresham, 2002). Dette samsvarer også med Ogden (2015) som hevder at engstelige barn ofte har vansker med å hevde seg selv. Da kan opplæring i sosial ferdighetstrening i mindre grupper se ut til å være både viktig og nyttig. Det som også kan være en medvirkende faktor til at barn med en internalisert atferd står fram i gruppesammenheng, kan være om de voksnes tilknyttingsatferd er preget av forståelse og fokus på barnet, noe som gjør det lettere for barnet å inngå i en nær relasjon med den voksne. I følge Drugli, (2012) har tilknytning to hovedfunksjoner i spillet mellom voksne og barn. Den ene er at barnet skal føle seg trygg og som frigir energi til læring. I det andre tilfellet danner tilknyttingen et viktig grunnlag for barnets sosialisering. Det vil si at voksne blir rollemodeller for atferd og verdier som i denne sammenhengen er viktig når barnehagelærerne formidler sosiale ferdigheter.

I *Agderprosjektet* er noe av ideologien at barnehagelærerne fremmer sosial ferdighetstrening ved å organisere barna i mindre grupper hvor de praktiserer diskusjonstrening og lekaktiviteter. Det kan bety at de hjelper barna til å utvikle sine samtaleferdigheter og selvhverdelse i trygge rammer. Den gjentakende gruppestrukturen er med å skape forforståelse og forutsigbarhet. For engstelige barn spesielt og for alle barn generelt kan det være nyttig å øve seg på og erfare forskjellige sosiale samhandlingsferdigheter i mindre grupper. En slik gruppesammensetning vil også bidra til at pedagogen kan bruke mer tid på samspillet med hvert enkelt barn som igjen viser seg å ha god effekt på barnets opplevelse av aktiviteten. Dette vil på den annen side forde at både gruppesammensetningen og strukturen er vellykket (Ogden, 2015). Dersom det oppstår vansker i samspillet mellom barna eller mellom pedagogen og barna, vil gruppedynamikken redusere de muligheter barnet har til å erfare og reflektere omkring sosial ferdighetstrening. Den positive opplevelsen barnehagelærerne formidler viser imidlertid at inndeling i mindre grupper ser ut til å ha positiv effekt både for lek og samtalen omkring samhandling med hverandre.

5.4 Tidlig innsats

Resultatene i denne studien formidler at manglende sosial mestring hos barna i form av negative kommentarer eller negativ atferd skapte et dårlig læringsmiljø ved at andre barn blir utrygge. Barnehagelærerne la vekt på at et godt læringsmiljø formet barn som blir trygge på seg selv og i møtet med andre. De så på det som viktig at voksne var ansvarlige for å lære barn gode sosiale ferdigheter i barnehagen, og at resultatet av et godt læringsmiljø er forutsigbarhet hvorpå det også observeres at stressnivået til barna går ned og barna da ble registrert som mer mottakelig for læring. Resultatene viser også at den sosiale læringen der yngre barn bruker de eldre barna som rollemodeller og kopierte deres atferd, hadde en positiv utvikling. Barnehagelærerne erfarte at læringsmiljøet kunne ha både en positiv og en negativ innvirkning på barnas læringsmiljø.

5.4.1 Mangel på mestring av sosiale ferdigheter kan kompenseres av et tilrettelagt miljø

Mangel på mestring av sosial kompetanse kan ut ifra barnehagelærernes opplevelser se ut til å predikere barns vansker i relasjoner til jevnaldrende. Dette kan vise seg som negativ atferd i form av handling eller ord. I eksempelet til informant B fortelles det om et barn som truer andre med at de ikke fikk komme i bursdagen. Utsagnet vitner om at pedagogen opplever at

dette barnet kan mangler sosiale ferdigheter som følge av at det ikke har de kunnskaper som trengs for å opptre sosialt kompetent. Det kan også være at barnet mangler anerkjennende og hensiktsmessige mål ved leken og bruker en nektet adgang til bursdagsselskapet som mestringsstrategi. I begge tilfelle ser barnets sosiale mål ut å være viktig for sosial fungering i både samspill og lek. Dersom disse mål ikke inngår i barnets sosiale kompetanse, kan det det innebære en stor risiko for å bli avvist av jevnaldrende (Elliott & Gresham, 2002). Å møte andre med manglende sosiale ferdigheter er en lite hensiktsmessig måte å skaffe seg venner på, og det lager dårlig stemning som kan føles utrygt, og lite forutsigbart for de andre barna. At barnehagelærerne er bevisst dette og formidler det som en del av budskapet om barnets manglende kompetanse, kan forstås som at det forekommer en bevisst holdning om hva som er konsekvensen av manglende sosial kompetanse hos enkeltbarnet, og hvordan dette kan affektere hele barnegruppen. For barn som strever med atferdsregulering og selvkontroll er det viktig at barnehagen har klare og tydelige retningslinjer for prososial atferd, og det er også av stor betydning at barn jevnlig får øve på dette sammen med andre barn og voksne. Barnehagelærernes ser ut til å hjelpe barnet med å etablere et sosialt akseptabelt atferdsmønster som for andre oppleves forutsigbart og trygt. Barnehagen kan ut ifra barnehagelærernes opplevelser se ut til å ha en positiv effekt på barnets utvikling. Litteraturen viser også at barnehagen kan og skal være en viktig arena som muliggjør utvikling av sosial kompetanse hos førskolebarnet og dermed være et ledd i tidlig innsats (St. meld.41. 2008-2009 og St. meld. 16. 2006-2007). Det samme budskapet fremmes gjennom nasjonale utdanningspolitiske føringer der man ser viktigheten av barnehagen som et sted hvor barnet deler opplevelser i et fellesskap og utvikler autonomi som individ (NOU 2009, St. meld. 19. 2015-2016, Barnehageloven 2005-2006). At barnehagelærerne i *Agderprosjektet* poengterer gode utviklingsmuligheter gjennom et godt læringsmiljø for alle barn, kan muligens forstås som at de vektlegger barnehagens struktur og kvalitet i form av kultur, relasjonen og det fysiske miljøet (Evertsen m.fl., 2015). Resultater fra internasjonale studier samsvarer med denne påstand og viser positive resultater i arbeidet med barnegruppens prososiale ferdigheter for et bedre læringsmiljø (Ogden, 2015). Resultater viser seg blant annet i form av reduserte atferdsvansker i barnehagen og ser ut til å ha stor positiv effekt før skolestart (Drugli, 2013).

5.4.2 Et positivt læringsmiljø frigir energi til læring

Tidlig innsats starter i barnehagen og kan skape et godt læringsmiljø som frigir energi til læring for alle barn. I begrepet tidlig innsats er det ifølge Ogden (2015) viktig at det i

barnehagen fokuseres på sosial tilknytning i kombinasjon med individuell mestring som en viktig beskyttende faktor. Individuell mestring vil si hvordan det enkelte barn handler i en situasjon for å oppnå sine ønskelige konsekvenser (Drugli, 2012). Gjennom det lekbaserte læringsopplegget forteller barnehagelærerne i *Agderprosjektet* at de opplever å være en påvirkningsfaktor i barnets lek og aktiviteter. Voksne kan gjennom lek oppmuntre til prososial atferd og samhandling. De kan forebygge konflikter, dempe utagerende atferd, og de kan beskytte sårbare barn. Barnehagelærerne opplever at de også hjelper barn gjennom råd og veiledning ved å formidle holdninger og atferd ved læring gjennom lek og formidling av sosiale ferdigheter. I et godt læringsmiljø lærer barn å regulere atferd i forhold til det som er akseptert ved samspill med nære voksenpersoner (Ogden, 2015). Et godt læringsmiljø kan ifølge barnehagelærernes tilbakemeldinger gi positive ringvirkninger ved at yngre barn kopierer eldre barns atferd og det slik legger grunnlag for en positiv vekst i miljøet. Ved å tilby barna et godt læringsmiljø, kan barnehagen bidra til sosial utjevning, og det er viktig at barnehagen starter tidlig for å forebygge når et uheldig utviklingsmønster viser seg (Tremblay, 2010). I stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) går det frem at utdanningssystemet skal gi like muligheter for læring og utjevning av sosiale skjevheter i barnas læringsutbytte. Det vil si at barnehagen skal gi barna den kompetansen de trenger, og bidra til sosial utjevning. Tidlig og god hjelp kan se ut til å forebygge utviklingsrelaterte vansker og sosial ulikhet. Grunnlaget for en god utvikling etableres i tidlig barnehagealder. Barn tilegner seg sosiale ferdigheter i det daglige samspillet med kompetente, tilstedeværende og reflekterte voksne, og i samspillet med andre barn (Ogden, 2015). Barnas muligheter til utvikling av sosiale kompetanse har en sterk forbindelse med barnehagens generelle kvalitet og med fokus rettet mot lek og dannelselse (Lamer, 2014). Resultatene i denne studien i form av barnehagelærernes fortellinger kan se ut til å bekrefte at de har erfart at deres arbeid med utvikling av et godt læringsmiljø også har gitt alle barna fordeler i et fellesskap. God prososial atferd etablert i førskolegruppen ser ut til å ha hatt overføringsverdi til de yngre barna i samme avdeling. En slik progresjon kan indikere at barnehagelærerne har tilrettelagt for et bedre miljø og derav frigitt energi til læring hos barna. For de voksne kan dette se ut til å ha gitt større rom for gode samspill med enkeltbarnet og med barnegruppen. Man kan anta at slike refleksjoner hos barnehagelæreren vitner om økt bevissthet i forhold til betydningen av å stimulere god sosial kompetanse hos hvert barn og at dette er utøvet med tiltak rettet mot bedring i læringsmiljøet.

Agderprosjektet kan være en medvirkende faktor til et bedre læringsmiljø for barna. Ifølge barnehagelærerne har videreutdanningen og materiellet tilknyttet *Agderprosjektet*, og den metodiske lekbaserte læringen ført til en utvidet teoretisk forståelse, og til en endret tilnærming til barnegruppen.

5.5 Betydning av videreutdanning og materiell for barnehagelærerne

Alle barnehagelærerne i fokusgruppen har fått videreutdanning i form av 15 studiepoeng i førskolepedagogikk og i tillegg har de fått en bok om førskoleopplegget som er basert på den nyeste internasjonale forskningen knyttet til tidlig stimulering av sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk i tidlig barnehagealder. Dette materielle brukes i gjennomføringen av førskoleopplegget for femåringene. Resultatene viser at alle barnehagelærerne opplever at det konkrete metodiske opplegget som hører til *Agderprosjektet* og retter seg mot førskolebarna, er lettere å praktisere enn effekten av tidligere kurs og programmer.

5.5.1 Barnehagelærerne opplever en utvidet teoretisk forståelse

Barnehagelærerne formidlet en opplevelse av å få en utvidet teoretisk forståelse gjennom deltagelse og kompetanseheving i *Agderprosjektet*. De forteller om en opplevelse av økt faglig trygghet og tilegnelse av nye ideer. De forteller alle at dette er et verktøy de tidligere har savnet, og at det er praktisk til bruk i det daglige arbeidet i barnehagen. Dette kan være fordi materiellet i form av en bok, gir forslag til måter de pedagogiske lekbaserte aktivitetene kan gjennomføres på, som er systematiske, strukturerte og knyttet til teori. Enkelte av informantene hevder denne teoretiske innsikten er en ny måte å forstå sosial kompetanse. I dette er det mulig at barnehagelærerne ser det tjenlig å se sosial kompetanse i sammenheng med lekbaserte aktiviteter hvor hensikten er å utvikle sosiale ferdigheter hos barn. Dette ser det ut til at barnehagelærerne formidler ved bruk av veiledning i lek eller formidling gjennom lek i en læringssituasjon.

Deres opplevelse av at nyervervet kunnskap i form av teori som lar seg utøve i praksis på en ny og annerledes måte ser ut til å fremstå effektiv for dem. Dette kan i seg selv understreke at deres egen opplevelse er at tiltaket har effekt både relatert til deres fagrolle og profesjonsutøvelse, på samme tid som det hjelper for de barna arbeidet retter seg mot.

Rammeplanens (2011) intensjoner om hvordan voksne skal ta ansvar for barnas sosiale trivsel og utvikling i barnehagen er også klar på dette. Man kan derfor anta at barnehagelærerne har kunnskap i form av de utdanningspolitiske føringer som foreligger. På den annen side ser det ut ifra deres egne opplevelser ut til at deres nye kunnskap om leken, utviklingen av barnets sosiale kompetanse og viktigheten av pedagogens bidrag, er løftet frem som følge av den utdanning og den nyervervede teoretiske innsikt de har som deltakere i *Agderprosjektet*.

For å utvikle sosial kompetanse, trenger barn voksne som er varme og gir dem tydelig veiledning i hverdagen (Drugli, 2013). Barnehagelærernes historier vitner om nettopp dette. At ny kunnskap har endret barnehagens praksis og at observert atferd og samspill hos barna har gjort dem mer tydelig i sin relasjonelle samspillsform. Mulig kan deres historier være bygget på en nyhetens interesse, men tar man utgangspunkt i de sitater som er benyttet i denne studien, kan man se at barnehagelærerne primært snakker om gode samspill og opplevelser av endring, forankret i historier om deres egen rolle i samspillende lek med barna. Dette kan også være noe av grunnen til at det her tolkes slik at det for dem fremstår som at trygg tilknytning til alle barna er svært viktig, og det er fordi de vet at det er med å danne en indre arbeidsmodell for barnet som overføres i gode samspillssituasjoner (Drugli, 2012).

Boka som benyttes i *Agderprosjektet* er et verktøy barnehagelærerne formidler de har savnet, og de mener at den er et viktig bidrag som gir dem en utvidet teoretisk forståelse. Boken er inndelt slik at den har egen teoridel for hvert kompetanseområde og som informantene gir uttrykk for at hjelper dem til en rask innføring i de enkelte områdene. Den raske innføring kan antas å hjelpe barnehagelærerne i ellers travel hverdag til å forstå hvorfor den aktuelle aktiviteten er viktig for å stimulere spesifikke kompetanseområder. Kanskje er det et bidrag til kravet om å sikre pedagogisk kvalitet i det daglige arbeidet i barnehagen som barnehagelærerne er pålagt å jobbe etter (Kunnskapsdepartementet, 2011). På den andre siden har ikke assistenten fått den samme tilgangen til utdanning og materiell, og det blir derfor viktig at det er avsatt tid til at barnehagelærerne lærer opp og veileder assistentene i det nye lekbaserte læringsopplegget for førskolebarna. Dette for å gi en felles kunnskap for alle som jobber i barnehagen, slik at barna kan få tilgang på kompetente voksne i alle situasjoner. Det vil også sikre kvaliteten i arbeidet i barnehagen selv om barnehagelærer ikke er til stedet (Lamer, 2014).

Til hvert kompetanseområde er det laget ulike forslag til lekbaserte aktiviteter hvor den pedagogiske teorien er knyttet opp til de lekbaserte lekene. Dette formidler barnehagelærerne i studien gir en dypere forståelse av rammene for læring, og pedagogikken for gjennomføringen av de aktuelle kompetanseområdene.

Personalets kompetanse anses å være barnehagens viktigste resurs (Lamer, 2014). Som pedagogisk samfunnsinstitusjon skal barnehagen være i endring og utvikling (Kompetanse i barnehagen, 2016). Ved å forstå barnehagelærernes historier kan man tenke seg at mulighet til læring for den voksne, i dette tilfellet gjennom utdannelsen som tilhører *Agderprosjektet*, også har overføringsverdi til barna i barnehagen. Det er muligens også derfor utdanningspolitiske føringer løfter frem personalets kompetanse som en vesentlig ressurs. På den annen side kan man tenke seg at barnehagelærere står overfor en rekke muligheter til utvikling gjennom både kurs, utdannelser og intervensjoner utover prosjektet denne studien bygger på. Er det slik at all kunnskapsutvikling oppleves effektivt for dem, eller kan man tenke seg at et opplegg som i dette tilfellet retter seg direkte mot samspillet mellom voksne og barn i større grad vil gi synlig endring hos barna og derav vil oppleves positivt for barnehagelærerne. Ved utvidet teoretisk forståelse rettet mot samspill mellom voksen og barn, kan barnehagelærerne selv se muligheten til å utvikle sosial kompetanse hos barn på en mer bevisst faglig og reflektert måte.

Informant E formidler at rammeplanen (2011) oppleves litt diffus, og at materiellet i *Agderprosjektet* i større grad konkretiserer rammeplanens intensjon i førskoleopplegget for femåringene. Det kan tolkes som om *Agderprosjektets* teoretiske grunnlag er godt samsvarende med rammeplanen (2011). Det kan også være at den metodiske fremstillingen prosjektet bygger på som også består av teori, bryter ned rammeplanens intensjoner i mer forståelig og praksisrettet formidling. Det kan på den annen side være slik at barnehagelærernes budskap i større grad er forankret i et praksisrettet perspektiv. Barnehagelærerne kan være opptatt av å motta tiltak og handlingsorienterte metoder fremfor å selv måtte finne frem til disse gjennom å fortolke rammeplanens budskap og intensjoner. Uansett hva barnehagelærernes bakenforliggende intensjon måtte være, kan det se ut til å foreligge et behov i praksisfeltet om at teoretiserte intensjoner og handlinger er lettere å operasjonalisere dersom det også følger med praksisnære forslag.

5.5.2 Barnehagelærerne erfarer arbeidet med materiell som systematisk

Barnehagelærerne opplever materialet i *Agderprosjektet* som systematisk. Dette forklarer de ved at teori og metode-boka er delt inn i ulike kompetanseområdene som innleder med teori, for deretter å presentere den aktuelle aktiviteten. Barnehagelærerne ser ut til å mene at ved å følge boka fra det ene kompetanseområde og aktiviteten, videre til neste, er den systematisk og lett håndterlig i bruk. Dette samsvarer med det som i kapitlet over var fremstilt som informant E sin opplevelse. Gode barnehager er ifølge st. meld. nr. 19 (2015-2016) avhengig av de ansattes kompetanse. Når man ser hvordan barnehagelærerne i denne studien forteller at den praktiske formidlingen av teori og metode er noe de ser virker i praksis, kan man anta at noe av årsaken til dette kan handle om at metodiske tiltak som viser seg å fungere, gir voksne mer tid i samspill og relasjonsbygging til barn. Bakerst i teori og metode-boka er det en årsplan med aktiviteter fra de fire områdene som også har forslag til hvordan barnehagelærerne kan fordele de fire kjerneområdene ut over året. En slik praktisk inndeling kan for noen virke bindende og begrensende. For andre og slik resultatene her viser, er det muligens med på å strukturere og rydde i en hektisk barnehagedag. Hensikten med årsplanen er imidlertid å gi veiledning i forhold til hvordan man kan arbeide med alle kompetanseområdene og ikke å forplikte den enkelte barnehage til å utføre arbeidet på en gitt måte. En slik tilnærming kan tolkes å gi frihet til selv å vurdere hvorvidt man skal følge et fastlagt skjema. Det gir også rom for hver barnehage til å følge sitt eget og planlagte årshjul. For informant E som det tidligere har blitt referert til, kan man anta at den strukturelle fremstillingen og årshjulet har vært et bidrag i å omsette prosjektets intensjoner til praksis.

Resultater viser at barnehagelærerne setter pris på at de kan slå opp i og bruke boken systematisk slik det er presentert. Barnehagelærerens utsagn kan tolkes som at når de arbeider med boka, er det innenfor rammeplanens (2011) sin intensjon om å utvikle barnas sosiale kompetanse. Gjennom et systematisk og lett tilgjengelig materiell, samt videreutdanning kan dette muligens øke den faglige tilegnelsen og utøvelsen til barnehagelærerne og dermed påvirke kvaliteten i barnehagen (Kompetanse i barnehagen, 2016). Gjennom et lett tilgjengelig materiell kan resultatene formidle at kompetanseutvikling kan være et middel som sikrer et systematisk arbeid for å fremme sosial kompetanse i barnehagen.

5.5.3 Barnehagelærerne opplever at de ser barnas behov tydeligere

Studiens resultat viser at barnehagelærerne opplever å se barnas behov tydeligere. Dette begrunnes i at tidligere erfaringer med utvikling av sosial kompetanse har fokusert mest på voksen-barn relasjonen, mens i *Agderprosjektet* har fokuset også inkludert barn-barn relasjonen. Erfaringen fra arbeidet i *Agderprosjektet* har fokus på at voksne stimulerer barn gjennom lekbaserte aktiviteter. Med et teoretisk utgangspunkt i at barn lærer og utvikler seg best gjennom lek med andre barn, vil variasjonen i lekferdigheter mellom barna gjøre voksen tilstedeværelse og rettleiding nødvendig (Weisberg, m.fl., 2015). Lekbasert læring fokuserer både på fri- og veiledet lek, og dens hensikt er å bygge en bro mellom lek og læring. I lekbasert læring er barns medvirkning et kjennetegn, og læringen skjer i en interaksjon mellom barnet og den voksne (Weisberg, m.fl., 2015). Lekbasert læring fremmer barnet som en aktiv samarbeidspartner i prosessen med læring, og ikke bare som en mottaker av informasjon (Weisberg, m.fl., 2013). Barn lærer gjennom aktiviteter sammen med andre barn og voksne, hvor de er aktive og engasjerte. I denne prosessen må den voksne engasjere seg i aktiv lek sammen med barna og derav kunne se og finne frem til barnets behov på en tydelig måte. I dette samspillet ser det ut som om barnehagelæreren blir opptatt av kommunikasjon og de nære samspillprosesser imellom barna. En mulig årsak kan være at barnehagelæreren har erfart at mange barn møter vansker i en interaksjon med andre barn. Dette kan vise seg ved at barnets sosiale initiativ kan ha blitt avvist og barnet strever med å etablere og bevare vennskap. Ettersom barn blir eldre, blir leken mer komplisert og derav må barnet mestre flere ferdigheter i relasjoner med andre barn. Barnehagelæreren kan gjennom det lekbaserte læringsopplegget oppleve et økt fokus mot barnet. Dette viser muligens at barn-barn relasjonen byr på utfordringer og ofte er krevende. Videre kan dette føre til at barnehagelærerne ser både behovet og verdien i at voksne trer støttende til i form av lek for å løse problemer og prøve ut ideer. Gode relasjoner hjelper barn å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2015; Drugli, 2013). Barnehagelæreren kan ut ifra resultatene se ut til å ha erfart at de voksnes støtte og veiledning gjennom lek har hatt en positiv påvirkning på barnegruppen, ved at det i forholdet barn-barn relasjonen registreres færre konflikter, som kan vise seg i økt utøvelse av empati og bedre selvregulering i barnegruppen. Barnehagelæreren observerer sitt eget samspill med barnet, men erfarer i samspillet mellom barna også hvilken betydning vennskap mellom dem kan ha, og hvilke positive virkninger av et godt samspill i lekbaserte aktiviteter og i lekegrupper har for barns sosiale utvikling. Barnehagelærernes opplevelse kan se ut å formidle dette som et velegnet forum for å lære barn sosiale ferdigheter og sosial mestring, hvor barnets behov trer tydelig fram. Informant C forteller blant annet at

Agderprosjektet har hjulpet han til å få et nytt fokus. Informant B og F mener også at de ser enkeltbarns behov tydeligere. Samlet ser det ut til at barnehagelærerne selv fremmer lekbasert læring som en mulighet for å få tak i og hjelpe barn som har behov, ved at barnehagelæreren ser seg selv som veiledende og støttende i leken, noe som gir rike muligheter til stimulering av ferdigheter.

Barnehagelærerne ser videre ut til å mene at det å jobbe separat med ulike kompetanseområder, har hjulpet dem til å se barnas individuelle behov og ressurser i tilknytning til de ulike kompetanseområdene. Ved å jobbe separat med de ulike kompetanseområdene opplever de at materialet i *Agderprosjektet* kan anvendes til å stimulere barnas eventuelle utfordringer gjennom lek for å utvikle mestringsressurser hos barnet med fokus på positiv problemløsning. Fordi leken oppleves meningsfull og lystbetont for barnet, og fordi voksne kan ivareta barnas interesser i samspillet, kan dette oppleves som en positiv problemløsning for barnehagelærerne ved å stimulere kompetanseområder hos barn gjennom lek. Gjennom leken ivaretar de viktige verdier for barnet og for samfunnet, ved at de hjelper barn til en prososial utvikling som vil være svært betydningsfullt for barnet nå og for videre deltakelse i samfunnet. Det kan også tenkes at barnehagelærerne ser dette opp imot sin egen kompetanseutvikling. Barnehagelærerne har ansvar for å arbeide med å utvikle barnas behov, men har også ansvar for å arbeide med sin egen motivasjon. Barnehagelærernes motivasjon står sentralt når de skal motivere barna. Deres opplevelse av det nye læringsopplegg kan tenkes å oppleves som motiverende fordi det gir ny læring og erfaring for barnehagelærerne. De kan i denne sammenheng tenkes at de mener at de øker kvaliteten på sitt eget arbeid ved å ha tilegnet seg ny innsikt og på den måten står bedre rustet til å hjelpe barna.

5.5.4 Barnehagelærerne opplever at barna står bedre rustet til skolestart

Resultater formidler at strukturen og overgangen mellom aktivitetene i førskolegruppen dette året har ført til en positiv endring som barnehagelærerne mener barna har nytte av i skolesammenheng. Strukturen kan forstås som barnehagelærers opplevelse av å få tilgang på et strukturert materiell. Dette kan gjøre at de selv opplever å bli flinkere til å planlegge å formidle læring i en mer meningsfull sammenheng fordi den tar utgangspunkt i lekbasert læring på barns premisser. Dette fordi i lekbasert læring er voksnes samhandling der leken og barns medvirkning avgjørende (Weisberg, m.fl., 2015). I det daglige arbeidet i barnehagen er

barna innom de ulike kompetanseområde. Denne overgangen fra et kompetanseområde til neste, kan minne om rammesettingen i skolen hvor elever ruller på aktiviteter og på overgangen mellom timer. Strukturerte pedagogiske tiltak med innslag av voksenstyring gjennom lekbaserte tiltak kan skape en kontinuitet og sammenheng i daglige aktiviteter i barnehagen som barnehagelærerne erfarer at barna har dratt positiv nytte av. Dette ser ut til å være spesielt viktig i arbeid med barn med særlige behov (Ogden, 2015).

Barnehagelærerne forteller at stimulering gjennom de ulike kompetanseområdene medvirker til at barna i større grad har samme læringsgrunnlag ved skolestart. Resultatene viser at dette også gjelder de svakeste barna. Det er mulig at barnehagelærerne har erfart at for alle barn og særsilt for de med sviktende atferdsregulering og selvkontroll, har innføringen av det nye lekbaserte læringsopplegget hatt en positiv effekt. Dette kan være fordi barnehagelærerne i arbeidet med barn har blitt tydeligere på normer, regler og retningslinjer. Ut i fra barnas behov handler dette om forutsigbarhet og konsekvenser, og voksne som fremstår som positive rollemodeller. Dette samsvarer med Elliott & Gresham (2002) som sier at strukturen i sosiale læringsituasjoner der voksne deltar som positive rollemodeller er viktig når barn skal trene på ulike ferdigheter. For at barn skal mestre sosiale ferdigheter og kunnskaper må de før skolestart ha tilegnet seg nødvendig kunnskaper og ferdigheter som kan se ut til å ha positiv effekt på videre utvikling og senere utdanningsnivå. I følge en studie fra Mogstad & Rege (2013) hadde barnehager med et godt førskoletilbud en stor betydning for barnets utvikling, og særlig for barn som kom fra belastede familier (Mogstad og Rege, 2013 i Ogden, 2015). Det kan se ut som om barnehagelærerne i dette studiet er positive rollemodeller og at de hjelper barnet til å tenke og samhandle på en god måte, samtidig som de klarer å møte alle barn med en sensitivitet og tilnærming ut i fra det enkelte barns behov. I følge st. meld. nr. 41 (2008-2009), påvirkes barns utvikling av foreldres utdanning og levekår. Foreldres bakgrunn synes også å ha påvirkning på barnets læringsutbytte. Barnehagen kan derfor bli et middel i tidlig sosial utjevning og læring for å redusere individuelle forskjeller når det gjelder prestasjoner, atferd og sosial kompetanse (St. meld. nr. 41. 2008-2009). I sin tilnærming gjennom et lekbasert læringsopplegg kan det se ut som om barnehagelærerne opplever at de har klart å utvikle prososiale ferdigheter og like læringsmuligheter for alle barn i sitt daglige arbeid. Målet om like læringsmuligheter for alle kan derfor forstås som å sikre økt sosial utjevning ved å utvikle kompetanse og sosiale ferdigheter hos alle barn. Noe som ifølge litteraturen synes å ha en langtidseffekt (Ogden, 2015).

6.0 AVSLUTTENDE RESULTATER

Studiens resultater formidler at barnehagelærerne opplever økt sosial kompetanse hos alle barn ved at de selv uttrykker bevissthet omkring muligheten av å utvikle et godt læringsmiljø. Tilretteleggelsen av et slikt miljø ser ut til å foregå gjennom aktiv observasjon, deltakelse og veiledning i samspill med barna. Resultatet samsvarer med rammeplanens intensjon om at sosial kompetanse foregår og utvikles i samspillet mellom mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Videre kan resultatet se ut til å være i tråd med intervensjonens forankring i lekbasert læring, der det sentrale er at personalet på en sensitiv og anerkjennende måte er tilstede for og veileder barna gjennom lek og derav muliggjør læring (Størksen, m.fl., 2016). Resultatene indikerer videre at barnehagelærerne i studien er bevisst hvilken betydning samspillet mellom barn- voksen og barn- barn har for hvert barns muligheter til å utvikle tilfredsstillende sosial kompetanse. Når *Agderprosjektet* teoretiske perspektiv fremmer at relasjonen er utgangspunktet for barnets læring, kan man anta at budskapet legger opp til et økt fokus rettet mot samspillet der ansvaret ligger hos den voksne. Dette samsvarer også med barnehagens formålsparagraf der barns trivsel, utvikling og læring er den voksnes ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et kvalitativt godt læringsmiljø er ifølge studiens resultater preget av tilstedeværende voksne som både utøver forebyggende arbeid av barnas sosiale ferdigheter, og er bevisst barnas ulike behov. Et videre poeng er at dette ifølge barnehagelærerne frigir ressurser som gir muligheter til læring. Det kan med dette se ut til at intervensjonens kunnskapsutvikling rettet mot barnehagelærerne, kombinert med metodisk og konkret materiell, er påvirkende faktorer i deres egen oppfattelse, prioritering og yrkesutøvelse. Med dette utgangspunktet kan en samlet indikator være at barnehagelærerne selv ser ut til å ha utviklet forståelse av et betydningsfullt eget bidrag i å tilrettelegge for gode sosiale opplevelser og like læringsmuligheter for alle barn. I et forebyggende perspektiv kan man anta at dette også gir muligheter til utjevning av sosiale forskjeller (St. meld. nr. 19. 2015-2016). Dersom intervensjonen har skapt et tilrettelagt individuelt fokus, kan en tenke seg at dette gjør barnehagelærerne bedre på å møte enkeltbarn gjennom lek. Dette er intensjonen i den lekbaserte læringen (Størksen, m.fl., 2016; Weisberg, m.fl., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2011). Resultatene viste også at barnehagelærerne i studien opplevde at barna hadde fått en utvikling innenfor samtlige av de fem sosiale ferdighetene samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet som ifølge Elliott & Gresham (2002) utgjør sosial kompetanse. Av disse ferdighetene erfarte de mer fremgang innen empati, selvregulering og selvhevdelse, og mente dette kunne ha sammenheng med at barna hadde fått stimulering og erfaring innen lekbaserte læringsaktiviteter. Dette ser ut til å samsvare med

teori på området som forklarer at når barn skal utvikle sosial kompetanse, er det viktig at voksne legger opp til et læringsmiljø hvor sosiale ferdigheter læres og stimuleres hver dag (Størksen, m.fl., 2016; Weisberg, m.fl., 2015; Ogden, 2015). I resultatene kom det fram at barnehagelærerne ønsket å fremstå som trygge, varme og sensitive voksne som lærer barn å tolke situasjoner, samt regulere sine emosjoner. Dette sammen med tydelig veiledning i hverdagen og med jevnlig stimulering via lekbasert læring, kan hjelpe barn til positiv utvikling av sosiale ferdigheter (Størksen, m.fl., 2016).

Gjennom videreutdanningen og materiell knyttet til *Agderprosjektet*, og den metodiske lekbaserte læringen viste resultatene at barnehagelærerne opplevde en utvidet teoretisk forståelse som lar seg lett omsette i praksis. Det kom fram i studiet at rammeplanen (2011) kan oppleves litt diffus og vanskelig å få grep om for barnehagelærerne. *Agderprosjektet* kan således muligens ha lyktes med å formidle rammeplanen (2011) sine intensjoner i førskoleopplegget hvor hensikten er å i større grad konkretisere hvordan barnehagelærerne kan jobbe med sosial kompetanse i praksis gjennom det lekbaserte læringsopplegget. Resultatene viser at barnehagelærerne gjennom et presist formidlet materiell opplever at de lettere kan omsette teori til praksis og derav uttrykker at det kan gi dem redskaper til i større grad å se hvert enkelt barn og tilrettelegge ut ifra det enkeltes behov i form av omsorg, lek og læring som også er føringene fra kunnskapsdepartementet (2011).

Resultatene viste videre at barnehagelærerne mener at etter *Agderprosjektet* står barna bedre rustet til skolestart fordi de gjennom lekbaserte aktiviteter har fått øvet seg på å utvikle sosiale kompetanse i lystbetonte og tilsynelatende spontane aktiviteter hvor de stimulerer sosiale ferdigheter sammen med andre barn og voksne, noe som er intensjonen i det lekbaserte læringsopplegget hvor samspill og nære relasjoner står sentralt (Størksen, m.fl., 2016). De mener strukturer og overgangen mellom aktivitetene er noe barna kan dra nytte av i skolesammenheng, fordi overgangen fra et kompetanseområde til neste kan minne om rammesettingene i skolen hvor elevene ruller på aktiviteter og på overgang mellom timene. Resultatene formidler at barnehagelærerne opplever at det lekbaserte læringsopplegget har ført til at barna i større grad har likere læringsgrunnlag, og dette også gjelder de svakeste barna. Gjennom det lekbaserte læringsopplegget kan resultater tyde på at barnehagelærerne har klart å øke kvaliteten på barnehagetilbudet og derav har klart å inkludere flere barn ved

stimulering av sosial kompetanse. Forskning underbygger at det er en sammenheng mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og utviklingen av sosial kompetanse og at dette kan være et fundament for å lykkes i videre skolegang og arbeidsliv (Kompetanse i barnehagen, 2016; St. meld. nr. 19. 2015-2016). Det å se hvert enkelt barn, kan også se ut til å ha et positivt utfall ut i fra barnehagelærernes opplevelser og at muligheter til økt sosial kompetanse ut i fra barns egne forutsetninger og behov kan realiseres i større grad. Dette fordi intervensjonen kan se ut til å tilrettelegge for et overførbart og praksisnært opplegg der relasjoner er i fokus. Muligens er det slik at barnehagelærerne i intervensjonsstudien opplever at sosial kompetanse i førskoleopplegget har hatt effekt, og at dette kan frembringe en begynnende forståelse av hva innenfor området sosial kompetanse i intervensjonen som kan benyttes av andre barnehager. Å styrke barnets sosiale kompetanse før skolestart er viktig i forhold til langtidseffekten, og for barnets sosiale utvikling og iverksetting av tiltak (Drugli, 2013).

6.1 Videre forskning

Videre forskning bør se om intervensjonen lekbasert læring med mer sikkerhet kan bidra til at voksnes deltakelse i lek fører til økt sosial kompetanse hos barn. Dette kan muligens gjøres ved observasjoner over tid. Det kan også for fremtiden være interessant å se om de endringer som barnehagelærerne i denne studien opplever, er vedvarende. Kanskje kan dette gjøres ved en kvantitativ tilnærming. Kombinasjonen av å observere barnas sosiale kompetanse og den voksnes opplevelse av en slik utvikling ville også gitt rikere og muligens mer objektive svar på hva man tolker som «økt sosial kompetanse». Det kan i tillegg være interessant å se mer nyansert og over tid på om intervensjonen tilrettelegger for et individfokusert og observant blick hos pedagogen. Man bør se nærmere på om det er slik at det lekbaserte læringsopplegget i *Agderprosjektet* faktisk stimulerer hvert enkelt barns mulighet til sosial deltakelse, samhandling og læring, og at ringvirkningene derav kan bli at alle barn i større grad har et likere læringsgrunnlag og er både forberedt og motivert til skolestart.

7.0 LITTERATURLISTE

Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug 1997

Agderprosjektet. (2016-2017) *Hva er Agderprosjektet*. Hentet 20. desember. 2016

<https://www.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Prosjekt%20og%20program/Agderprosjektet.pdf>

Barnehageloven. (2005-2006). *Lov om barnehager*. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Berg Nielsen, T. (2010). *Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet*. I: E. Befring, I. Frønes og M-A Sørli: *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal. Kap. 5, s. 75-85

Berger, A. (2011). *Self-Regulation Brain, cognition, and development*: American Psychological Association. Hentet fra:

<https://www.scribd.com/document/220668031/Andrea-Berger-Self-Regulation-Brain-Cognition-And-Development-Human-Brain-Development-Series>

Blair, B. L. Perry, N. B. O'Brien, M. Calkins, S. D., Keane, S. P. Shanahan, L. (2015). *Identifying Developmental Cascades Among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation*. *Developmental Psychology*, Vol. 51(8), p. 1062-1073

Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademiske Forlag as

Card, N. L. & Little, T. D. (2007). Differential Relations of Instrumental and Reactive Aggression With Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function? I: Patricia H Hawely, Todd D. Little & Philip c. Rodkin: *Aggression and Adaptation : The bright side to bad behavior*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. s. 107-135

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget

Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærere og elever. Avgjørende for elevers læring og trivsel.*

Cappelenen Damm AS

Drugli, M. (2013). *Adferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis.* Cappelenen

Damm AS

Elliott, S. N. og Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter- En håndbok.*

Kommuneforlaget AS

Evertsen, C. Tveitereid, K. Plischewski, H. Honcock, C. og Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen. En systemrapport fra Læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger.* Hentet fra

http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senderet/Pdf/Barnehage/Rapport_Pa%20leit%20etter%20laringsmiljoet.pdf

FNs konvensjon om barns rettigheter (1991): Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Glaser, V. Størksen, I. og Drugli, M. B. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen.*

Forskning og praksis. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Havnes, T. og Mogstad, M. (2011). *No Child Left Behind: Subsidized Child Care and*

Children`s Long-Run outcomes. American Economic Journal: Economic Policy, Vol. 3(2), pp. 97-129

Johannessen, A. Tufte, P. A. Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Abstrakt forlag AS

Kompetanse i barnehagen (2016). Hentet 20. desember. 2016 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/kvalitet-i-barnehagen/kompetanse-i-barnehagen/id2466801/>. Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.*

Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett

.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet 21. desember. 2016 fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/bcea34d67ffebe54ac02e0d5fb608c22?index=4#0>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norske Forlag AS

Kvello, Ø. (2015) *BARN I RISIKO. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Norske Forlag AS

Lamer, K. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: Sosial kompetanse*. Gyldendal Norske Forlag AS

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to: Om å fremme sosial kompetanse*. Universitetsforlaget

La Paro, k & Pianta, R. (2000). *Predicting children`s competence in the early school years: A meta-analytic review*. Review Of Educational Research. Vol. 70(4), pp.443-484

Lenes, R., Ten Braak, D., & Størksen, I. (2015). Første steg "*Playful learning*" på norsk. (nr. 4), 34-47

Lillemyr, O. K. (2011). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole*. Universitetsforlaget

Lillemyr, O. K. (2001). *Lek på alvor*. Universitetsforlaget

Martinsen, H og Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder*. Gyldendal Norske Forlag AS

Midthassel, U. V. Bru, E. Ertesvåg, S. K og Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møter med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget

Mogstad, M og Rege, M. (2009). *Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet*. Samfunnsøkonomen, Årg. 63, nr. 5 (2009), S.4-22

NESH, (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

NOU 2009:18. (2009). *Rett til opplæring*. Oslo: Departementenes service senter, Informasjonsforvaltning.

NSD, (2017). *Nordisk senter for forskningsdata*. Hentet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norske Forlag. AS

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. 2. utgave*. Gyldendal Norske Forlag. AS

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norske Forlag AS

OECD (2015): *Early Childhood Education and Care Policy Review-Norway*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_norway_ecec_review_final_web.pdf

Singer, D. G. Michnick, G. R. & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children`s Cognitive and Social-Emotional Growth (1)*. Oxford University Press

Smith, J. A. Flowers, P. Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method an Research*. SAGE Publications Ltd.

Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker*. Høyskoleforlaget AS

St. meld. Nr. 16 (2006-2007)...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra:<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>. Kunnskapsdepartementet

St. meld. Nr. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>. Kunnskapsdepartementet

St. meld. Nr. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>. Kunnskapsdepartementet

St. meld. Nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>. Kunnskapsdepartementet

St. meld. Nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>. Kunnskapsdepartementet

Størksen, I. Brak, D. Breive, S. Lenes, R. Lunde, S. Carlsen, M. Erfjord, I. Hundeland, P. S. og Rege, M. (2016). *Lekbasert læring i barnehage. Et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. GAN Aschehoug, H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) AS

Sørli, M. A. (1998): *Mestring og tilkortkomning i skole. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Oslo: NOVA, rapporten 12/c98

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Tremblay, R. E. (2010). Development Origins of Disruptive behavioral problems: The "Original Sin" Hypothesis, Epigenetics and their consequences for prevention. *Jurnal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341-367

UDIR. (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet 19. desember 2016 fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

UDIR. (2006). *Læreplanverket*. Hentet 11. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

UDIR. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Hentet 21. desember 2016 fra:
http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguag e=no

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnehagen*. Universitetsforlaget

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Norske Forlag AS

Weisberg, D. S., Kittredge, A. K, Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. Klahr, D. (2015). *Making play work for education*. Phi Delta Kappan. Vol. 96(8), pp. 8-13

Weisberg, D. S. Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). *Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy*. Mind, Brain and education. Vol. 7(2), p. 104-112

Williford, A. P. Vick Whittaker, J. E. Vitiello, V.E. Downer, J. T. (2009). *Children`s Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation*. Early Education & Development. Vol. 24(2), p. 162-184

Zhang, F. You, Z. Fan, C. Gao, C. Cohen, R. Hsueh, Y. & Zhou, Z. (2014). *Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children`s loneliness*. Journal of School Psychology. Vol. 52(5), pp. 511-526

Vedlegg 1

Ingunn Størksen
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning
Universitetet i Stavanger



4036 STAVANGER

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51589 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

51589 *Kvalitative studier av erfaringer i Agderprosjektet knyttet til: 1)
Stimulering av selvregulering 2) Sosial kompetanse
3) Relasjoner*

Behandlingsansvarlig Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Ingunn Størksen

Student Leni Vibeke Jakobsen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

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

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Leni Vibeke Jakobsen lenivibeke@gmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51589

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må legges til at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

TAUSHETSPLIKT

Det er avklart i epostkorrespondanse, datert 26.01.2017, at det ikke skal registreres personopplysninger om barnehagebarna i datamaterialet. Vi anbefaler at dere minner de ansatte på taushetsplikten før intervjuet starter. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 2

Navn

Adresse

Universitetet i Stavanger
Desember, 2016

Informasjon om mastergradsoppgaver og invitasjon til å delta som informant.

Tre kvalitative understudier av barnehagelæreres erfaringer med Agderprosjektet.

Vi er tre masterstudenter som ønsker å undersøke barnehagelæreres erfaringer med Agderprosjektet. Vi har fokus på 3 ulike temaer: relasjoner, sosial kompetanse og selvregulering. Deltakere i prosjektet vil bli stilt spørsmål om deres erfaringer og opplevelser knyttet til disse temaene. Formålet med Agderprosjektets hovedstudie er å undersøke effekten av et førskoleopplegg på 5-åringer - noe som gjøres ved å kartlegge barnas ferdigheter før og etter gjennomføring av førskoleopplegget. Formålet med våre understudier er å løfte frem barnehagelærernes erfaringer og opplevelser med førskoleopplegget og prosjektet forøvrig.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon som innhentes blir anonymisert og lagret slik at det er utilgjengelig for uvedkommende. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. Alle lydfiler slettes ved prosjektets sluttdato 31/12-17. Deltakelse i studien baserer seg ellers på fritt informert samtykke og deltakere står fritt til å trekke seg når som helst.

Tilgang til personopplysninger har bare professor Ingunn Størkersen, universitetslektor Svanaug Lunde, samt de tre masterstudentene: Leni V. Jakobsen, Kjetil Havn og Wenche Egeland.

Tilgang til anonymisert datamateriale har veiledere: Svanaug Lunde, Lene Vestad og Cecilie Evertsen.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder professor Ingunn Størkersen på mail ingunn.storksen@uis.no eller telefon 91847157.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til at Leni V. Jakobsen, Wencke A. Egeland og Kjetil Havn, masterstudenter ved Universitetet i Stavanger, kan bruke de data og opplysninger som fremkommer av intervjuet til sine masteroppgaver i spesialpedagogikk.

Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg til et hvert tidspunkt har mulighet til å trekke meg fra prosjektet om ønskelig, uten å oppgi noen grunn.

Jeg er blitt informert om at all informasjon som fremkommer i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt.

Dato/signatur

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Felles intervjuguide

HUSK Å SETT PÅ LYDOPPTAKER!!!

Innledning

Hei. Så hyggelig at du kunne komme og snakke litt med meg. Jeg vil starte med å gi deg litt informasjon. Jeg og 2 andre studenter skal skrive masteroppgaver om barnehagelærerne i Agderprosjektet sine erfaringer med førskoleopplegget. Vi skal skrive om 3 ulike tema, og intervjuet er derfor delt inn i 3 ulike tema. Temaene vi skal skrive om, som jeg kommer til å spør deg om i dag, er: lærer-barn-relasjoner og samspill, sosial kompetanse og selvregulering.

Jeg vil ellers understreke at det ikke finnes noen rette eller gale svar på spørsmålene. Jeg vil høre om dine personlige tanker, følelser, opplevelser og erfaringer.

Før vi starter vil jeg si noe om Anonymitetsbeskyttelse:

- Ingen voksne eller barn vil kunne bli gjenkjent i de ferdige oppgavene.
- Ingen andre enn oss forskerne vil få lytte til opptakene.
- Du står når som helst fritt til å trekke deg om du skulle ønske det.
- Informert samtykke (**samle inn underskrift!**)

Jeg vil også minne deg om taushetsplikten din:

- Navn på barn eller voksne og identifiserende bakgrunnsopplysninger som for eksempel spesifikke tidspunkt og diagnoser bør utelates.

Da starter vi med noen felles, innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet med barn?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor mange barn er det i førskolegruppen i barnehagen din?
4. Hvor mange voksne jobber sammen med deg i førskolegruppen?

Lærer-barn-relasjoner og samspill

Vi skal nå gå over til å snakke om temaet lærer-barn-relasjoner og samspill.

1. Velg ut 3 ord som du tenker beskriver samspillet mellom deg og barna i førskolegruppa.
 - Det første ordet du sa var Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.
 - Det andre ordet du sa var Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.
 - Det tredje ordet du sa var Fortell om en spesifikk erfaring fra førskolegruppa som beskriver dette ordet.

2. Fortell om noe som har fungert spesielt godt og ført til positivt samspill i gjennomføringen av førskoleopplegget.
 - Kan du fortelle om en **konkret opplevelse** med dette?
 - Hvilke **følelser** kjente du på i denne situasjonen?
 - Hvilke **følelser** tror du barna kjente på i denne situasjonen?
 - Hva tenker du er **årsaken** til det positive samspillet i denne situasjonen?
 - Er det slik **ofte eller sjeldent**?

3. Fortell om noe som har vært spesielt utfordrende i gjennomføringen av førskoleopplegget, der det har oppstått konflikter eller negativt samspill?
- Kan du fortelle om en **konkret opplevelse** med dette?
 - Hvilke **følelser** kjente du på i denne situasjonen?
 - Hvilke **følelser** tror du barna kjente på i denne situasjonen?
 - Hva tror du er **årsaken** til det negative samspillet i denne situasjonen?
 - **Hva gjorde du** for å løse konflikten, eller endre situasjonen?
 - **Hvorfor** valgte du å gjøre akkurat dette?
 - **Fungerte det** slik du hadde tenkt?
 - Er det slik **ofte eller sjeldent**?
4. Hvilken betydning tenker du videreutdanningen har hatt for hvordan du møter og bygger relasjoner til barna i førskolegruppa?
5. I hvilken grad opplever du at førskoleopplegget gir deg rom til å se barna, og gripe tak i initiativene de kommer med?
- Hva kan hindre deg i å gripe tak i initiativene som barna i førskolegruppen kommer med?
 - Kan du fortelle om et konkret tilfelle?
 - Hva gjør du for at barna i førskolegruppen skal føle seg sett?
 - Kan du fortelle om et konkret tilfelle?

6. Opplever du at det er en kvalitetsmessig forskjell på samspillet mellom deg og 5-åringene før igangsetting av førskoleopplegget og nå - en god stund senere?

(Dersom **JA**):

- **Hvilken endring** er det som har skjedd?
- **Hva tenker du er årsaken** til denne endringen?

(Dersom **NEI**):

- **Hva tenker du er årsaken** til at samspillet mellom deg og 5-åringene er kvalitetsmessig likt før og nå?

Sosial kompetanse

Vi skal nå gå over til å snakke om tema sosial kompetanse

1. Hva tenker du når du hører begrepet sosial kompetanse?
2. Tenker du annerledes på begrepet sosial kompetanse nå, enn før du ble med i Agderprosjektet?

Ja: Fortell litt om det.

Nei: Hva er det som gjør at du ikke tenker annerledes på begrepet sosial kompetanse?

3. Hvordan jobbet du med sosial kompetanse før du ble med i Agderprosjektet?

Kan du gi konkrete eksempler?

4. Kan du fortelle hvordan du nå arbeider med sosial kompetanse i din førskolegruppe?
5. Hvordan tror du barn lærer sosial kompetanse best, gjennom frilek, veiledet lek eller ved instruksjon?
6. Hvilken betydning tror du voksnes deltakelse i lekbasert aktiviteter har for at barn skal utvikle sosial kompetanse?

Kan du gi et eksempel der du har sett at det har hatt betydning?

7. Tror du arbeidet med sosial kompetanse i førskolegruppen har hatt betydning for barnas evne til å danne vennskap?

Ja: Kan du nevne eksempler hvor du har opplevd det?

Nei: Hvorfor tror du ikke at arbeidet med sosial kompetanse har hatt betydning for danning av vennskap?

8. Tror du arbeidet med sosial kompetanse i førskolegruppen har hatt betydning for barnas læringsutbytte?

Ja: Kan du gi eksempler der du har opplevd at arbeid med sosial kompetanse har hatt betydning for barnas læringsutbytte?

Nei: Hvorfor tror du ikke arbeidet med sosial kompetanse har hatt betydning for barns læringsutbytte?

Fem sosiale ferdigheter utgjør til sammen sosial kompetanse. Det er evne til samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, ansvarlighet og empati. **(Vis modellen til informant)**

1. Opplever du at barna har økt sin kompetanse innenfor ett eller flere av disse områdene?

Ja: Kan du fortelle litt om det?

Nei: Hvorfor tror du ikke barna har økt sin kompetanse innenfor et eller flere av områdene?

2. Tenker du utviklingen på disse områdene har sammenheng med de lekbaserte aktivitetene?

Ja: Hvordan? Fortell.

Nei: Hvorfor tenker du at det ikke har noen sammenheng med de lekbaserte aktivitetene?

Nå skal vi snakke litt om videreutdanningen og boken.

1. Hvilken betydning har videreutdanningen hatt for ditt arbeid med sosial kompetanse i førskolegruppen?
2. Hvilken betydning har boken hatt for ditt arbeid med sosial kompetanse i førskolegruppen?

Selvregulering

Vi skal nå gå over til å snakke om temaet selvregulering.

1. Hva tenker du når du hører begrepet selvregulering?
 - Tenkte du annerledes om begrepet selvregulering før du ble med i Agderprosjektet?
 - Hva viste du fra før om selvregulering?
2. Kan du fortelle om dine erfaringer med å gjennomføre Agderprosjektet sine selvreguleringsleker?
 - Er det noe i dette arbeidet som har vært spesielt krevende, eller ekstra utfordrende?
 - Er det noe som har vært spesielt kjekt?
3. Jobbet du med selvregulering i barnehagen før du ble med i Agderprosjektet?
Dersom JA: Kan du fortelle hvordan?
Dersom NEI: Hvorfor ikke? Hva tenker du er grunnen til det?
4. Hva tror du barna synes om selvreguleringslekene i boka?
 - Tror du de synes det er gøy, spennende eller kjedelig?
 - Tror du barna lærer noe nytt av å leke selvreguleringsleker?

5. Har du merket en forskjell på barnas evne til selvregulering før igangsetting av Agderprosjektet, og nå- en stund senere?
Dersom JA: **På hvilken måte kommer denne endringen til uttrykk?**
Dersom NEI: **Hva tenker du er grunnen til det?**

6. Hvilken betydning har boken ” *lekbasert læring i barnehagen* ” hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

7. Hvilken betydning har *videreutdanningen* hatt for ditt arbeid med å stimulere til selvregulering hos femåringene i barnehagen?

8. Har du lært noe om selvregulering i videreutdanningen som du ikke lærte i barnehagelærerutdanningen?

9. Kunne du tenkt deg og fortsette å arbeide med selvregulering etter Agderprosjektet?
 - **Hvorfor/ Hvorfor ikke?**

10. Er det noe du vil tilføye om selvregulering i barnehagen som vi ikke har snakket om?

Felles, avsluttende spørsmål

1. Opplever du at du har brukt mer tid sammen med 5-åringene etter igangsetting av førskoleopplegget?
 - **Kan du utdype det? Før/ nå- Din opplevelse.**

2. Kan du tenke deg å fortsette å gjennomføre aktivitetene i førskoleopplegget etter Agderprosjektet er over?

Dersom JA: **Gjelder det alle områdene?**

Dersom NEI: **Er det noe som har vært spesielt krevende eller vanskelig?**

3. Tror du Agderprosjektet bidrar til at barn står bedre rustet til skolestart?

Dersom JA: **På hvilken måte?**

Dersom NEI: **Hvorfor ikke?**

4. Hva er helhetsopplevelsen din av å være med i Agderprosjektet?