



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk/MSP

Vårsemesteret 2024

Forfatter: Margrete Hamre Gromstad

Veileder: Dieuwer ten Braak,
Førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for læremiljø og atferdsforskning.

Tittel på masteroppgaven: Validering av måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale, og en undersøkelse av relasjonen mellom sosial kompetanse og språk.

Engelsk tittel: Validation of the Lamer Social Competence in Preschool Scale, and an investigation of the relationship between social competence and language.

Emneord:
Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter,
Lamer Social Competence in Preschool Scale,
Lamers skala for sosial kompetanse, språk,
konfirmerende faktoranalyse, reliabilitet,
konvergerende Validitet.

Antall ord: 24108

Antall vedlegg: 1

Stavanger, 26.5. 2024

Forord

Gjennom rammeplanen kjenner jeg som utdannet barnehagelærer godt til viktigheten av sosial kompetanse og verdien av lek i barnehagen. Jeg har en grunnleggende tro på at vi utvikler oss best i samspill med andre. Men arbeidet med denne oppgaven har flere ganger fått meg til å reflektere over min egen rolle som spesialpedagog, og forståelsen av begrepet sosial kompetanse. Den støtten vi gir allerede i barnehagen for et barns sosiale kompetanse kan bidra positivt som en beskyttelsesfaktor for barn her og nå, men og med tanke på forutsetninger videre livet.

Takk til min veileder Dieuwer ten Braak, som har ledet meg engasjert og trygt gjennom forståelsen av statistiske analysemetoder og resultatene jeg fikk. Vi har hatt mange spennende diskusjoner underveis, og jeg føler jeg har lært meg et helt nytt språk både til å kunne forstå forskning bedre med, og til å uttrykke meg med faglig. Takk for raushet og tålmodighet, og støtte gjennom et år med livets opp og nedturer. Jeg er takknemlig for at jeg har fått muligheten til å få et lite innblikk i omfanget av en stor pågående forskningsstudie.

Takk til min medstudent Lena, som jeg har fått ha veiledning sammen med. Lena har også validert et måleverktøy brukt i SELMA studien som meg. Det har vært så godt å ha noen ved min side, som faktisk forstår hva jeg jobber med i denne master oppgaven.

Takk til Sven Are som i fire år nå har gitt meg egentid til å få fordype meg, lyttet til meg, tatt med ungene på hytta, lest korrektur og hold hjulene i gang hjemme.

Takk til Cecilie, Ruth og Rosa, mine gode medstudenter. Dere har alle bidratt til et utrolig godt samhold gjennom disse fire årene som master studenter på UIS. Vennskapet, engasjementet og de faglige diskusjonene med dere har beriket utbytte av det jeg sitter igjen med av kunnskap og gode minner fra dette studiet.

Jeg håper at funn fra denne master studien kan løftes frem og være til nytte for det videre arbeidet med den pågående forsknings studien SELMA.

Margrete Hamre Gromstad

UIS mai 2024

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	4
1.0 Innledning.....	5
1.1. Bakgrunn for tema.....	5
1.2. Formål med studien	5
1.3 Studiens avgrensinger	6
1.4 Datamateriale.....	6
2.0 Teori.....	7
2.1.1 Kompetanse.....	7
2.1.2 Sosial kompetanse.....	7
2.1.3 Sosiale ferdigheter.....	9
2.2 SIP og SOCIAL modellen	10
2.3 Sosial kompetanse i et spesialpedagogiske perspektiv i barnehagen.....	12
2.4 Lamer Social Competence in preschool scale (LSCIP)	15
2.5 Lamers seks sentrale områder innenfor sosial kompetanse.....	16
2.5.1 Empati og rolletaking	17
2.5.2 Prososial atferd.....	17
2.5.3 Selvkontroll.....	17
2.5.4 Selvhevdelse	18
2.5.5 Lek, glede og humor	18
2.5.6 Tilpasning.....	19
2.6. Viktige teorier for utviklingen av LSCIP og SSRS.....	19
2.7 Språk og sosial kompetanse	21
2.8 Den norske barnehage tradisjonen	22
2.9 Tidligere forskning om LSCIP (andre valideringsstudier).....	23
2.10 Oppsummering av forskningsspørsmål og forventede funn.....	25
3.0 Metode	27
3.1 Valg av metode.....	27
3.2 Forskningsetiske hensyn.....	27
3.3 Datagrunnlaget.....	27
3.3.1 Utvalg.....	28
3.3.2 Prosedyrer for datainnsamling.....	28
3.4 Måleinstrumenter	29
3.4.1 Måleinstrumentet - LSCIP.....	29
3.4.2 Måleinstrument - DANVA2.....	29

3.4.3 Måleinstrument språk - SELMA Pilot.....	30
3.5 Avklarende begreper	30
3.5.1 Konstrukt	30
3.5.2 Validitet og reliabilitet.....	31
3.5.3 Konfirmerende faktor analyse.....	31
3.5.4 Konvergerende validitet.....	32
3.5.5 Korrelasjon	32
3.5.6 Signifikans.....	33
3.6 Analyse	34
4.0 Resultater	36
4.1 Deskriptive resultater.....	36
4.1.1 Korrelasjon mellom ledd	36
4.1.2 Frekvensfordeling av svar.....	37
4.2.1 Konfirmerende faktor analyser	38
4.2.2 Modification indices	40
4.3 Reliabilitet.....	43
4.4 Konvergerende validitet	43
4.5 Relasjonen mellom sosial kompetanse og språk.....	44
5.0 Drøfting	46
5.1.1 Drøfting av konfirmerende faktoranalyser.....	46
5.1.2 Drøfting av funn fra KFA sammenlignet med funn fra andre studier	48
5.3 Drøfting av konvergerende validitet	51
5.4 Drøfting av relasjonen mellom sosial kompetanse og språk	52
5.5 Drøfting funn fra deskriptive	55
5.6 Drøfting av samspillet mellom barn og omgivelsene	58
5.7 Drøfting av styrker og svakheter med studien	60
5.8 Praktiske implikasjoner	61
5.9 Oppsummering.....	62
6 Konklusjon	64
7.0 Referanser	65
8.0 Vedlegg.....	67
Vedlegg 1: Oversikt over spørsmål fra måleinstrumentet LSCIP brukt i SELMA	67

Sammendrag

Denne kvantitative studien har undersøkt de psykrometriske egenskapene til måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale og hvordan sosial kompetanse målt med denne skalaen henger sammen med barns språklige ferdigheter.

Lamer Social Competence in Preschool Scale er et spørreskjema basert måleinstrument som måler barns sosiale kompetanse gjennom de sosiale ferdighetene: Selvhevdelse, Selvkontroll, Empati og rolletaking, Prososial atferd, Tilpasning og Lek, glede og humor. Måleinstrumentet er tilpasset en norsk kontekst. Det består av 31 ledd, som besvares av barnehagelærer. Forsknings spørsmålene og resultatene i denne studien var:

Hvordan er faktor strukturen for måleinstrumentet? Konfirmerende faktor analyser viste at Lamer sin originale 6-faktor struktur, uten ledd 24 (Kan stå imot gruppepress), men med ledd 1 (Tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte)) flyttet til faktoren Lek, glede og humor passet godt til dataene.

Viser måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale god reliabilitet? Analysen av reliabilitet for hele skalaen viste at skalaen har en utmerket reliabilitet. Alle faktorene hadde god til tilstrekkelig reliabilitet.

Hvordan henger måleinstrumentet sammen med et annet instrument som måler sosial kompetanse? Ved analysen av konvergerende validitet ble det funnet en svak til typisk men signifikant positiv korrelasjon mellom Sosial kompetanse målt gjennom Lamer Social Competence in Preschool Scale, og sosial kompetanse målt gjennom The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale.

Hvordan er sosial kompetanse relatert til barns språk? Det ble funnet en sterk og signifikant korrelasjon mellom variabelen Språk, og sosial kompetanse målt med Lamer Social Competence in Preschool Scale.

Valideringen av måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale i denne studien viser gode psykrometriske egenskaper, og det kan anses som egnet til å måle sosial kompetanse i et utvalg av barn for forskning. Måleinstrumentet kan bidra til å måle effekter av intervensjoner, eller til å undersøke sammenhenger i et utvalg av barn. Gode språklige ferdigheter henger tett sammen med barns sosiale kompetanse.

1.0 Innledning

1.1. Bakgrunn for tema

Den norske Rammeplan for barnehagen (2017) påpeker at barnehagen skal bidra til å fremme utvikling av vennskap, og at sosial kompetanse er en viktig forutsetning for å kunne ha et godt samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Zachrisson et al. (2019) hevder at selv om vi nå vet hvor viktig sosial kompetanse er for barns utvikling, er det fortsatt liten enighet om hvordan man best kan måle sosial kompetanse (Zachrisson et al., 2019, s. 552). I følge Brown (2015) er det verdifullt å ha valide måleverktøy (Brown, 2015). Dette er nyttig nettopp for å undersøke den påvirkningen barnehagen som miljø har på utviklingen av barns sosiale kompetanse. Vi trenger valide måleverktøy både for å kunne måle dette, men og for å kunne forske på det (Løkken et al., 2018, s. 13).

Måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale (videre omtalt som LSCIP) ble utviklet av Kari Lamer (2006) for å kunne måle barns sosiale kompetanse. Lamer har utviklet LSCIP over tid. Nå består spørreskjemaet av 31 ledd fordelt på 6 faktorer, som måler barns sosiale ferdigheter knyttet til sosial kompetanse. Teorien bak utviklingen av måleverktøyet LSCIP er inspirert av Gresham og Elliots (1990) Sosial Skills Rating System (SSRS) og Lamers (1997) Rammeprogram «Du og jeg og vi to». LSCIP besvares av voksne og er tilpasset en nordisk barnehage kontekst (Lamer, 1997, 2006; ten Braak et al., 2023; Zachrisson et al., 2019).

1.2. Formål med studien

Det ble nylig gjort et systematisk litteratusøk av ten Braak et al.(2023) for å undersøke måleegenskapene ved LSCIP. Denne studien påpeker at selv om flere av de psykometriske egenskapene ved LSCIP allerede er godt undersøkt er det funnet motstridene resultater knyttet til faktorstrukturen til måleverktøyet. Derfor anbefales det at fremtidige studier først må starte med å estimerer målemodeller for å få bekreftet at strukturen er pålitelig. Det anbefales også at fremtidige studier bør undersøke nærmere hvordan LSCIP korrelerer med andre måleinstrumenter som måler sosial kompetanse (ten Braak et al., 2023, s. 14). Her trekkes The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy (Nowicki & Duke, 1994) (videre omtalt som DANVA2) frem som et eksempel på et direktemål av sosial kompetanse som er mye brukt internasjonalt og som LSCIP kan måles opp mot (ten Braak et al., 2023, s. 14-15). Formålet med denne studien er derfor å validere måleinstrumentet LSCIP,

gjennom å undersøke faktorstrukturen og reliabiliteten til måleinstrumentet, samt undersøke konvergerende validitet med DANVA2.

Rygvod et al. (2019) hevder at dersom barn har vansker med språk, kan dette få konsekvenser videre for samspillet med andre jevnaldrende. Å mestre språket i det sosiale samspillet er viktig for å kunne ta sosial kontakt med andre, utrykke egne tanker og ideer i lek, og for å kunne delta i samarbeide med andre barn og voksne. Å mestre språklige ferdigheter innebærer å kunne bruke et språk som er tilpasset situasjonen og gruppen man er i, som å kunne ta språklig initiativ til lek, eller å være i stand til å kunne følge og forstå regler i lek og aktiviteter (Rygvod et al., 2019, s. 315). Et tilleggsmål for denne studien er derfor å undersøke relasjonen mellom sosial kompetanse og språk.

1.3 Studiens avgrensinger

Sosial kompetanse er et begrep med mange innfallsvinkler. En begrensning i denne studien er valget om å rette fokus mot perspektivet Lamer (1997, 2006) selv la til grunn for begrepet sosial kompetanse og utviklingen av måleinstrumentet LSCIP. Dette har vært interessant å undersøke nærmere. Denne studien ser på relasjonen mellom sosial kompetanse og språk. En avgrensing er derfor å ikke se på sosial kompetanse i relasjon til for eksempel atferd slik Lamer (2006) og andre som omtaler sosial kompetanse gjør (Ogden, 2022 ; Roland, 2021).

1.4 Datamateriale

I denne kvantitative masteroppgaven bruker jeg datamateriale som er fremskaffet gjennom pilotprosjektet til den pågående forsknings studien SELMA (Størksen, 2021). SELMA står for Samspill, Engasjement, Livsglede, Mestring og Anerkjennelse. Forskningsprosjektet har som mål å utvikle og prøve ut en pedagogisk praksis for å støtte opp om barns sosiale og emosjonelle læring (SEL) og utvikling i barnehagen. Denne master oppgaven går inn under delen av studien som handler om Samspill. LSCIP er et av flere kartleggingsverktøy som er benyttet i pilotprosjektet til SELMA (Størksen, 2021).

SELMA (Størksen, 2021) er ikke rettet mot barn med spesielle behov, men sårbare barn kan ha ekstra nytte av støtte med sosial-emosjonelle ferdigheter. Frønes (2008) påpeker at sosial kompetanse er viktig for utviklingen av barns samspill og sosialisering her og nå, men og om vi ser det i et lengre perspektiv (Frønes, 2008, s. 9). Det er derfor viktig å validere måleinstrumenter som kan fange opp om sosial-emosjonelle ferdigheter i barnehagen kan fremmes for alle barn, men også for barn med for eksempel språklige utfordringer.

2.0 Teori

2.1.1 Kompetanse

I det daglige brukes gjerne begreper som kompetanse, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter litt om hverandre. Dette medfører at det lett kan oppstå uklarheter i hvordan man skal forstå og skille disse begrepene fra hverandre. Kompetanse blir beskrevet som et overordnet begrep, og det er gjerne litt romslig og stort. Man bruker begrepet kompetanse når man skal beskrive et barns gode forutsetninger eller prestasjoner, derfor kan det tolkes som et begrep som også er positivt ladet (Lamer, 1997, s. 121).

Lamer (1997) hevder at man gjennom begrepet kompetanse retter fokuset mot de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som man kan observere hos barnet. Dersom man bruker det for å beskrive et barns utvikling, gjør man det gjerne i denne sammenhengen ut fra en ressurs orientert perspektiv. Men kompetanse handler også om hvordan barnet ser på seg selv. Hvilke forventninger de har til seg selv og hvordan de vurderer sine egne ferdigheter og handlinger. Altså deres tro på egen kompetanse. Utviklingen av nye kompetanser vil påvirke hvordan barnet ser på seg selv og omgivelsene rundt seg, men også hvordan de handler og forholder seg til dem. Gjennom mestringsglede og annerkjennelse fra omgivelsene stimuleres barna til stadig å utvikle seg videre. Ved å tilegne seg flere ferdigheter blir de dermed også mer og mer kompetente (Lamer, 1997, s. 121).

2.1.2 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse brukes også gjerne vidt, men sosial kompetanse retter seg mot et mer begrensende område enn begrepet kompetanse. Sosial kompetanse handler kort sagt om hvordan man mestrer samspillet med andre. Nærmere bestemt hvor godt man lykkes i å omgås andre (Lamer, 1997, s. 122).

I rammeplan for barnehagen (2017) påpekes viktigheten av at vi støtter barn i utviklingen av sosial kompetanse, slik at de skal ha mulighet til å fungere godt i det sosiale samspillet med andre. Man ønsker barn skal få oppleve og erfare at de er betydningsfulle for fellesskapet når de er i barnehagen, og at de får rikelig med anledninger til å være i positive samspill med andre voksne og barn gjennom dagen. Sosial kompetanse løftes frem som en viktig forutsetning for at barn skal kunne mestre dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23).

Sosial kompetanse kan forstås ulikt alt etter hvor man er i verden, og hvilken kultur, miljø eller situasjoner man befinner seg i (Frønes, 2008, s. 15). Hva man legger i begrepet sosial kompetanse er heller ikke klart definert. Forståelsen påvirkes av hva som er normgivende i den kulturen man befinner seg i, eller hvem man er sammen med. Det kan også knyttes lokalt til den tradisjonen og praksisen som har fått utvikle seg som normgivende i akkurat den barnehagen barnet går i. De verdiene og holdningen som blir sett på som normaliteten her kan være ulik fra arbeid i andre barnehager i nærområdet (Lamer, 1997, s. 111).

Ifølge Ogden (2022) kan man si at «sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner» (Ogden, 2022 s. 210). Dette innebærer at man som individ også må ha en grad av selvinnsikt på egen kompetanse. Og at man klarer å mestre dynamikken i det sosiale samspillet i et lengre perspektiv, ikke bare her og nå. Gjennom å opparbeide seg sosial kompetanse bidrar dette til at man kan bygge personlige langvarige vennskap med andre, og det lærer oss normer og ferdigheter for hvordan en skal forholde seg til de man omgås med. Slik at man møter menneskene man omgås med i miljøet og i kulturer rundt oss på en sosialt aksepterende måte (Ogden, 2022 s. 210).

Man kan se på selve utviklingen av sosial kompetanse både fra et individ perspektiv og i et systemperspektiv. På individnivå kan man forstå sosial kompetanse som en egenskap som bidrar forebyggende i møte med andre. Den er forebyggende fordi individet tilegner seg og utvikler ferdigheter som blir strategier for å lykkes i møte med andre. Samtidig som man på system nivå kollektivt utvikler miljø ved sosial kompetanseheving. Frønes (2021) hevder at «sosial kompetanse er forankret i individene, mens utviklingen av kompetansen er forankret i sosial interaksjon og erfaring» (Frønes, 2008, s. 11). Lamer (2006) påpeker at sosial kompetanse alltid må læres i, og at det alltid må betraktes ut fra sin naturlige kontekst. Dette innebærer at man også må ha et kritisk blikk på hvordan systemet rundt barnet påvirker barnets utvikling av sosial kompetanse på individnivå (Lamer, 2006, s. 10).

Lamer (1997) hevder at «forskning viser at barns lek og vennskap ikke bare blir satt pris på av barn, men at det også gir dem sosialiseringserfaringer som ingen andre relasjoner kan gi» (Lamer, 1997, s. 127). Når barn er i samspill med foreldre eller andre voksne er de ofte i en posisjon der de er underordnet noen andre, men når de er i lek med andre barn møtes barna mer som likeverdige. Dette gir dem en helt unik mulighet til å prøve og utforske til lærte sosiale ferdigheter. Gjennom lek med likeverdige må de stadig reforhandle status med

hverandre. De kan bruke handlinger de tidligere har sett har vært vellykket for andre barn, eller som de har erfaring med selv på en god eller dårlig måte. Gjennom leken videreutvikles barnets sosiale kompetanse. Dette skjer i en dynamisk prosess, gjennom tillærte sosiale ferdigheter (Lamer, 1997, s. 127). Frønes (2008) beskriver sosial kompetanse mer som en form for personlig kapasitet, enn en ferdighet. Men påpeker at for å utvikle denne kapasiteten, må man jobbe nettopp med å både lære og videreutvikle ulike sosiale ferdigheter (Frønes, 2008, s. 16).

2.1.3 Sosiale ferdigheter

Lamer (1997) hevder at vi basert på observasjon av hvor mange sosiale ferdigheter et barn bruker kan indikerer et barns sosiale kompetanse. Barnet blir mer og mer rustet jo flere sosiale ferdigheter det behersker i samspill med andre barn. Man ønsker at ferdigheter som læres i lek i barnehagen også kan være nyttig i møte med andre barn man leker med, for eksempel i nærmiljøet hjemme (Lamer, 1997, s. 123).

Gresham & Elliot (1990) skiller mellom fem ferdighets dimensjoner når de beskriver sosial kompetanse. De nevner barnets evne til Samarbeid, Selvkontroll, Selvhevdelse, Ansvar og Empati (Gresham & Elliot, 1990, s. 2). Med evner til samarbeid mener Gresham & Elliot barnets evne til å hjelpe andre, dele og hvordan det forholder seg til regler og beskjeder. Evnen til selvkontroll handler om å kunne kontrollerer følelsene sine, selv i konfliktsituasjoner og situasjoner som krever turtaking. Dette innebærer også å kunne inngå kompromiss med andre. Evnen til selvhevdelse handler om hvordan man møter andre, ber andre om informasjon, eller hvordan man introduserer seg selv, og reagerer på andres atferd. Dette kan for eksempel være hvordan man motstår fra gruppepress eller andres fornærmelser i sosiale settinger. Evnen til ansvar handler om å holde avtaler og forpliktelser i forhold til andre, og at man viser respekt for andres arbeid og eiendeler. Mens evnen til empati innebærer å kunne se ting fra en annens perspektiv. At man viser forståelse for andres følelser og behov, og respektere andres meninger og synspunkter (Gresham & Elliot, 1990, s. 3; Ogden, 2022 s. 216).

Størksen (2018) hevder at det Gresham & Elliot her omtaler som den sosiale ferdigheten Selvkontroll er det samme vi i dag omtaler og definerer som selvregulering. Hun viser derfor til at selvregulering er en del av de sentrale kjerneområdene innenfor sosial kompetanse. I dag ville vi kanskje heller kunne sagt at selvregulering, samarbeid, selvhevdelse, empati og ansvarlighet er sentrale ferdigheter innenfor sosial kompetanse. Men hun påpeker

videre at på tross av hvor viktig vi vet at selvregulering er for barnets sosiale og faglige utvikling, så blir ikke begrepet selvregulering nevnt i rammeplanen for barnehager (Størksen, 2018a, s. 189).

Ifølge Ogden (2022) må de sosiale ferdighetene læres og uttrykkes frivillig av barnet. Dette kan skje både formelt og uformelt. Om de tillærte sosiale ferdighetene faktisk tas i bruk kommer an på motivasjon. Barna må selv ønske å ta i bruk ferdighetene i samspill med andre for å kunne videreutvikle sin sosiale kompetansen (Ogden, 2022 s. 215-216).

Da Lamer (2006) utviklet måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale (LSCIP) tok hun blant annet utgangspunkt i forskningen og ferdighets dimensjonene som Gresham og Elliot (1990) allerede hadde utviklet innenfor området. Hun oversatte og brukte barnehage skalaen utviklet av Gresham og Elliots (1990) Social Skill Rating System Questionnaires (videre omtalt som SSRS). SSRS er et spørreskjema basert måleinstrument, som er utviklet og laget for barn i USA. Lamer fant det nødvendig å tilpasse det til en mer nordisk barnehagekontekst. Gresham og Elliot (1990) mente at sosial kompetanse (brukt i barnehageskalaen), bare består av tre faktorer; Selvkontroll, Selvhevdelse og Samarbeid. Men Forskningen til Lamer viste at det i en nordisk barnehagekontekst var bedre å bruke 6 ferdighets dimensjoner: Selvhevdelse, Selvkontroll, Empati og rolletaking, Lek, glede og humor, Prosocial atferd og Tilpasning (Gresham & Elliot, 1990; Lamer, 2006, s. 20-21).

Sosiale ferdigheter utvikles gradvis gjennom barndommen, og reflekterer det dynamiske samspillet mellom individet og miljøet barnet er en del av (Beauchamp & Anderson, 2010, s. 39). For å lykkes i utviklingen av sosial kompetanse kreves det at barnet klarer å tolke og forstå de ulike situasjonene det er i. Barnet må kunne navigere i hvilke ferdigheter som kan være passende ut fra situasjonen det er i. Man må derfor se sosial kompetanse i lys av «indre ferdigheter». Lamer (1997) illustrere dette med at de observerbare sosiale ferdighetene bare er toppen av isberget. Dette kommer av at ferdighetene styres og drives av mer underliggende sosialkognitive prosesser hos barnet. Dermed blir selve handlingen man utfører bare en liten del av det hele. Viktigheten av å inkludere de indre tankeprosessene som ligger bak selve handlingen må derfor inkluderes her (Lamer, 1997, s. 123-124).

2.2 SIP og SOCIAL modellen

De indre tankeprosessene illustreres godt i SIP modellen. SIP står for forkortelsen «Social Information Processing Model» (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 2006, sitert i Roland, 2021,

s.86). Dette er en modell som beskriver samspillet og hvordan prosessene som omhandler barns sosiale informasjonsbehandling, påvirker hvordan de tilpasser seg til det sosiale livet de er en del av her og nå (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 2006, sitert i Roland, 2021, s.87). Modellen bygger på tre store overordnede temaer, som hele tiden påvirker den indre tankeprosessen og er i samspill med hverandre. De tre temaene i modellen er; databasen det emosjonelle nivået, og til slutt de informasjonsprosessene som vi forholder oss til her og nå. De overordnede temaene kan alle brytes ned i mindre elementer og ferdigheter (Roland, 2021).

Databasen utgjør hukommelsen vår, og kan relateres til det vi har med oss fra fortiden vår. Den er selve kjernen i modellen, den består av minnebanken, normer, sosiale skjema, emosjonelle opplevelser og vår sosial kompetanse. Roland (2021) tar også utgangspunkt de ulike ferdighetene samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati som både Ogden (2022), og Gresham & Elliot (1990) viser til når han omtaler ferdigheter knyttet til sosial kompetanse. Dette er alle ferdigheter barn tilegner seg gjennom erfaringer med andre, og da særlig gode sosiale ferdigheter utviklet i samspill med andre jevnaldrende. Sosiale ferdigheter kan bidra positivt til inkludering og kan ses på som en beskyttelsesfaktor i oppveksten til barn (Roland, 2021, s. 87-89).

Modellen illustrerer at tankeprosessen foregår i en gitt rekkefølge her og nå i den yterste sirkelen, samtidig som vi både blir påvirket av våre emosjoner og de erfaringen vi har med oss i databasen. Språket kommer også inn i denne informasjons prosesseringen, ved at barnet stadig får signaler fra andre, både verbalt og nonverbalt, gjennom bla kroppsspråk. Når barnet har avkodet disse signalene skjer det umiddelbart etter en tolkningsprosess. Her forsøker barnet å finne mening med avkodingen, men det er og her det er fare for at signalet kan feiltolkes. Dette kan få konsekvenser for hvordan barnet velger å agere (Roland, 2021, s. 90). Denne bearbeidingen av informasjon her og nå påvirkes hele tiden av våre minner fra databasen. Derfor sier Roland (2021) at «Her-og-nå prosesser påvirkes av fortiden, og fortiden påvirkes her og nå» (Roland, 2021, s. 91). Samspillet mellom de minnene vi har fra fortiden i databasen, det emosjonelle nivået og de informasjonsprosessene vi er i her og nå påvirker handlingsforløpet, og om vi tilslutt gir en positiv eller negativ respons tilbake (Roland, 2021, s. 91).

I følge Roland (2021) er god sosial kompetanse viktig for at barn skal kunne skape og være i gode relasjoner med andre. Gjennom SIP-modellen kan vi bedre forstå hvordan de

tidligere minnene og erfaringene våre, følelseslivet vårt, og de pågående informasjonsprosessene her og nå, er i samspill med hverandre. Og forstå hvordan dette påvirker barn og unges sosiale tilpasning (Roland, 2021, s. 94).

SIP modellen gir oss et konseptuelt rammeverk for å forstå fremveksten av sosiale ferdigheter gjennom hele barne- og ungdomsårene. Gjennom SIP modellen knyttes denne utviklingen til relaterte kognitive evner som for eksempel utviklingen av eksekutive funksjoner og utviklingen av prefrontal cortex. Men selv om SIP modellen på mange måter representerer en gullstandard i forhold til forståelsen av hvordan man håndterer sosial informasjon i hjernen (i sammenheng med hvordan individet samtidig tilpasser seg til sosiale krav). Så påpeker Beauchamp & Anderson (2010) at flere av stadiene i SIP modellen kan være utenfor den mentale kapasiteten til yngre barn. Grunnen er at noen ferdigheter her krever en kognitiv modning barn gradvis må få tid til å utvikle, og som de tilegner seg frem mot ungdomsårene (Beauchamp & Anderson, 2010, s. 43)

Beauchamp & Anderson (2010) har utviklet modellen SOCIAL. SOCIAL står for «The socio – cognitive integration of abilities model (SOCIAL)» (Beauchamp & Anderson, 2010, s. 39). Modellen representerer et forsøk på å integrere de ulike dynamiske dimensjonen mellom det kognitive, sosio-emosjonelle, kommunikativ, biologiske og det fysiske miljøet rundt barnet. Gjennom modellen ønsker de å vise hvordan samspillet mellom disse dimensjonene påvirker utviklingen av barnets sosiale kompetanse. Modellen illustrere hvordan indre og ytre faktorer, som er formet av barnet medfødte biologi og miljøet barnet vokser opp i, samhandler med den pågående utviklingen og modningen av hjernen. Dette samspillet påvirker barnets kognitive utvikling. Dynamikken mellom de ulike komponentene her er med på å bestemme hvilket nivå av sosial kompetanse individet har. Modellen er ikke laget for å erstatte modeller som SIP, men ment som et tilskudd for å berike og utvide forståelsen av barns utviklingen av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse (Beauchamp & Anderson, 2010, s. 47-48).

2.3 Sosial kompetanse i et spesialpedagogiske perspektiv i barnehagen

Gjennom begrepet sosial kompetanse bindes barnets miljø og atferd sammen, nettopp fordi barnet alltid er sosialt kompetente i forhold til noe eller noen andre. Barn er oppmerksomme og tilpasser atferden sin basert på signaler de får fra omgivelsene sine. Vi kan se på utviklingen av sosial kompetanse som en dynamisk prosess. Men for at utvikling av sosial

kompetanse skal lykkes kreves det at barnet har gode rollemodeller rundt seg, og at de får adekvate muligheter til å øve seg på nye sosiale ferdigheter (Ogden, 2022 s. 252).

Lamer (1997) mener at det i norske barnehager bør være mange muligheter for positive og sosiale læringserfaringer med jevnaldrende i det daglige. Fordi mye av tiden i barnehagen er satt av til lek og uformelt samvær med andre barn (Lamer, 1997, s. 115). Det påpeker også Løken et al. (2024) i rapporten «Et jevnere utdanningsløp» (Løken et al., 2024, s. 11). Norske barn bruker mye av sin tid i barnehagen, og her ligger det et stort potensielt i forhold til hvilke muligheter vi har for å hjelpe og påvirke her, som for eksempel kan bidra i utviklingen av sosiale ferdigheter. Vi har dessuten de siste årene fått mer kunnskap om hva som faktisk utgjør god kvalitet i barnehager og gode barnehager (Løken et al., 2024, s. 11).

Dette er også vesentlig ut fra et spesial pedagogisk perspektiv. Lamer (1997) påpeker at når man jobber med barn som har utfordringer knyttet opp mot sosial kompetanse, kan ikke utfordringene jobbes med bare ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. For det er nettopp i det daglige og allmenne pedagogiske arbeidet i barnehagen at utfordringen til disse barna befinner seg. Derfor må man jobbe på systemnivå med å kartlegge hvilke normer og verdier som faktisk preger det sosiale miljøet i barnehagen. Ved å undersøke hvilke krav og forventninger personalet stiller til barnet og barnegruppen, får man også en oversikt over hvilke arbeidsmåter og tilnærminger de bruker i møte med barna. Videre må man veilede personalet for å gjøre dem bevisste på egen rolle i forhold til påvirkningen den har på samspeillet og den sosiale funksjonen på avdelingen (Lamer, 1997, s. 115). Barnets sosiale funksjon er tett knyttet opp til det miljøet de befinner seg i. Derfor må vi kartlegge og se barnets oppførsel i sammenheng med dette før vi setter inn aktuelle tiltak. Hvis et barn faller utenfor fellesskapet, kan det være et resultat av det sosiale klimaet på avdelingen, ikke nødvendigvis at barnet mangler sosiale ferdigheter. Man må derfor se barnets sosiale funksjon ut fra et større perspektiv enn bare ut fra et individ perspektiv (Lamer, 1997, s. 118).

Ogden (2022) viser til at sosial kompetanse kan påvirke elevens psykiske helse, skoleprestasjoner og trivsel. Barn tilpasser seg og organiserer egne ressurser med det som finnes i miljøet rundt seg for å kunne oppnå sosiale mål og bli inkludert. Slik bindes barnets atferd og miljø sammen, gjennom begrepet sosial kompetanse (Ogden, 2022 s. 252).

Det sosiale samspeillet barnet daglig forholder seg til i barnehagen stiller krav til barnets sosiale kompetanse for at det skal lykkes i å inkluderes i barnegruppen. Lamer (2006) påpeker at det ofte er de barn som strever med sosial kompetanse, som også ofte ikke får

nok tilgang i det daglige til sosialt samspillet med andre jevnaldrende. Et samspill som kunne bidratt til å styrke de sosiale ferdigheter de mangler eller strever med (Lamer, 2006, s. 13). Funn fra Elisabeth Brekke Stangelands (2018) phd. «Språklig mestring, lek og variasjon i sosial kompetanse hos de yngste barna» støtter opp om dette i relasjon med barnets språkutvikling. I denne studien fant man ut at mange av barna som hadde svak språklig mestring ofte lekte alene, og at de heller ikke ble værende i lek over tid (Stangeland et al., 2018).

Nordahl (2018) rapporten påpeker at for mange barn og unge som har behov for tilrettelegging og hjelp, faktisk ikke får den hjelpen de har krav på. Rapporten peker også på at flere av barna opplever å bli tatt med ut av barnegruppen og felleskapet, for å få et eget tilbud av en voksen (Nordahl, 2018). Selv om mange barnehager har fokus på et inkluderende felleskap og følger barn opp på en god måte, bekreftes det også i St. Meld. 6 (2019–2020) at ikke alle barn får den hjelpen de trenger, ved at de for eksempel får hjelp for sent eller at de blir møtt med lave forventninger (St. Meld. 6, 2019–2020, s. 9). Gjennom St. Meld. 6 (2019–2020) ønsket regjeringen å sikre bedre støtte og hjelp til barn som har ekstra behov for det. Dette ville de gjøre blant annet ved å styrke arbeidet med barnas språk. Fordi man ser at både flerspråklige barn og barn som strever med språket ofte er de som faller utenfor samspillet med andre barn og felleskapet i barnehagen. Å mestre språket gir barn gode forutsetninger for å få innpass i lek. Deltakelse i lek og samspill med andre gir et godt grunnlag for læring. Det pekes også på at barn som mestrer språket ofte er mer aktive i sosiale aktiviteter og lek (St. Meld. 6, 2019–2020, s. 27–28). Ser man dette i relasjon med sosial kompetanse og språk ser vi at selv om vi nå vet at barnehager med høy kvalitet er viktig for utviklingen til alle barn, er det særlig viktig for de barna som trenger ekstra støtte eller spesialpedagogisk hjelp. Gode barnehager kan derfor bidra som en beskyttelsesfaktor og styrke barnets ferdigheter knyttet til språk, og redusere adferdsvansker (St. Meld. 6, 2019–2020, s. 27) gjennom å jobbe med blant annet sosiale ferdigheter.

I arbeidet med evalueringen av rammeprogrammet «du og jeg og vi to» (Lamer, 2006) har Lamer et konseptuelt perspektiv på den sosiale kompetanse utviklingen til det enkelte barn. Gjennom å koble både barnets spesialpedagogiske problemstillinger sammen med de mer allmenn pedagogiske problemstillingene, ønsker hun at man jobber med utviklingen av sosial kompetanse ut fra en bredere og mer helhetlig innfallsvinkel. Dette handler ikke bare om å styrke utviklingen i barnegruppen, men også om å øke kompetansen og

styrke bevisstheten rundt utfordringene knyttet til dette hos personalet. Det er viktig å påvirke felleskapet i arbeide her for å hjelpe barn med utfordringer knyttet til dette (Lamer, 2006, s. 13). Men for å kunne fange opp og måle barns sosiale kompetanse må man også bruke måleverktøy som er valide. Lamer (2006) er klar i sin beskrivelse av LSCIP at dette måleverktøyet ikke dreier seg om at man skal sette objektive mål på barnets atferd. Men at spørsmålene i LSCIP er mer ment som en hjelp til å bearbeide barnehagelærerens observasjonsinntrykk (Lamer, 2006, s. 25).

2.4 Lamer Social Competence in preschool scale (LSCIP)

Lamer Social Competence in preschool scale (LSCIP) er et spørreskjema basert måleinstrument, fordelt på 31 ledd. Måleinstrumentet ble utviklet av Kari Lamer for å kartlegge barns sosiale kompetanse. LSCIP ble utviklet i forbindelse med evalueringen av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to». Lamer bygget utviklingen av LSCIP på måleinstrumentet Social Skills Rating System (SSRS), utviklet av Gresham og Elliot (1990), men tilpasse det til den nordiske barnehagekonteksten. SSRS ble valgt for sin brukervennlighet, psykrometriske egenskaper og at den har en sterk reliabilitet og validitet (Lamer, 1997, 2006; ten Braak et al., 2023).

Svarene i LSCIP gis i et spørreskjema. De rapporteres av voksne på en fempunkts Likert skala fra en (veldig sjeldent) til fem (veldig ofte). Dette er ulikt fra SSRS som blir besvart på en trepunkts Likert skala (aldri, noen gang og veldig ofte) (Lamer, 2006; ten Braak et al., 2023; Zachrisson et al., 2019)

Lamer oversatte og anvendte barnehageskalaen i Gresham og Elliots (1990) SSRS. Men Lamer så at hun hadde en annen teoretisk operasjonalisering av begrepet sosial kompetanse, enn det Gresham og Elliot (1990) la til grunn da de utviklet spørreskjemaet SSRS. Gresham og Elliot (1990) mente at begrepet sosial kompetanse knyttet til førskolebarn består av 3 faktorer. Faktorene var selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid. Men selv om operasjonaliseringen var ulik, fant Lamer (2006) at spørsmålene i SSRS dekker de hun hadde operasjonalisert sosial kompetanse i (Lamer, 2006, s. 21)

Utvalget i studien til Lamer (2006) var på 1100 barn, i alderen 3-5 år. Målingene ble gjort over fire måletidspunkt. Men Lamer fant ikke støtte for den samme antatte tre faktorstrukturen man fant med SSRS (Lamer, 2006, s. 27). Lamer (2006) fant i stedet at skalaen delte seg i fem faktorer: Prososial atferd, Selvkontroll, Tilpasning, Selvhevdelse og Lek, glede

og humor. Og at disse måler det overordnede begrepet sosial kompetanse (Lamer, 2006, s. 27). Hun lurte på hvorfor den norske faktorstrukturen i førskoleskalaen til SSRS, ikke ser ut til å passe til en norsk barnehagekontekst. Dette spørsmålet førte til at hun gikk igjennom den opprinnelige manualen laget av Gresham og Elliot (1990) enda en gang. Hun fant ut at førskoleversjonen av SSRS er utviklet på et tynnere grunnlag enn skoleversjonen. Skoleversjonen av SSRS, ble basert på et utvalg med 4170 barn, mens førskoleversjonen av SSRS ikke ble prøvd ut på mer enn et utvalg bestående av 200 barn (Lamer, 2006, s. 28).

Lamer (2006) fant også at mange av de amerikanske leddene dreier seg om samspillet barn har til voksne, og at barnets evne til å adlyde og tilpasse seg det miljøet de er i har fått en stor plass i utviklingen av SSRS her. I motsetning til forskningen til Lamer (2006) der fokuset er mer på samspillet barn imellom og det å forholde seg til andre i lek. (Lamer, 2006, s. 28). Det er også viktig å ta med seg at SSRS er utviklet i en amerikansk kultur og avspeiler de verdiene som er gjeldene der. Lamer (2006) påpeker at når et måleinstrument brukes i en annen kultur med et annet verdsett, så er det helt naturlig at man finner avvik (Lamer, 2006, s. 29).

Disse funnene gav grunnlag for å justere skalaen videre. Gjennom å tilpasse skalaen til en norsk kontekst, ble skalaen utvidet og justerte ved å legge til 29 nye ledd. I tillegg til de allerede eksisterende 30 leddene i SSRS (Gresham & Elliot, 1990). Denne utvidede skalaen ble videre evaluert i et nytt utvalg av 1426 barn (1 ½ til 5 ½ år). Den videre evalueringen førte til at skalaen ble videreutviklet til å nå bestå av 31 ledd fordelt på 6 delskalaer. Delskalaene hun fant var Empati og rolletaking (fem elementer), Prososial atferd (fem elementer), Selvkontroll (seks elementer), Selvhevdelse (seks elementer), Lek, glede og humor (5 elementer), og Tilpasning (fire elementer) (Lamer, 2006, s. 29-30; ten Braak et al., 2023, s. 4).

LSCIP er tidligere brukt som måleverktøy i flere norske forskningsprosjekter som BONDS (Zachrisson et al., 2019) og BePro/GoBan Prosjektet (Løkken et al. 2018). Og nylig ble det brukt i pilotprosjektet til SELMA (Størksen, 2021). Men det er ikke kommet frem studier utenfor Norge som bruker LSCIP som måleverktøy (ten Braak et al., 2023, s. 4).

2.5 Lamers seks sentrale områder innenfor sosial kompetanse

Skal voksne kunne kartlegge barns sosiale ferdigheter, eller klare å fange opp at et barn har mangel på slike ferdigheter, må de ha en grunnleggende kunnskap om og forståelse for hva disse sosiale ferdighetene innebærer (Lamer, 2006, s. 7). De seks sosiale ferdighetene Lamer

(2006) trekker frem som sentrale områder innenfor sosial kompetanse skal sammen danne en helhetlig tilnærming til et barns utvikling av sosial kompetanse (Lamer, 2006, s. 10).

2.5.1 Empati og rolletaking

Området empati og rolletaking handler om barns evne til å forstå andres følelser og intensjoner. Slik at man kan oppføre seg passende i samspill med andre. Skal man mestre dette adekvat må man kunne sette seg inn i andres perspektiv. Dette innebærer å kunne gjenkjenne den andres følelser og perspektiver (Lamer, 1997, s. 168).

Ledd i LSCIP for Empati og rolletaking (5 elementer) måles av utsagn som for eksempel; Gir uttrykk for at han/hun ser at andre er glade. Gir uttrykk for at han/hun ser at andre er redde. Kan sette ord på andres følelser.

2.5.2 Prosocial atferd

Området som handler om Prosocial atferd kan defineres som positive sosiale handlinger og holdninger, som er til nytte for andre, og de uttrykkes frivillig. Dette handler om personens evne til å dele, hjelpe, støtte, oppmuntre, inkludere og vise omsorg for andre (Lamer, 1997, s. 168). Her er målet er at barnet skal internaliserer allmenngyldige og felles normer for hva som er akseptabel adferd ovenfor andre. For at dette skal skje må motivasjonen komme innefra barnet selv. Den enkeltes holdninger og handlinger må relateres til hva som forventes ut fra felleskapets regler og normer, hva som er rettferdig og urettferdig, og hva som tolkes som riktig og galt ut fra situasjon (Lamer, 1997, s. 169).

Ledd for Prosocial atferd (5 elementer) i LSCIP måles av utsagn som for eksempel; Hjelper de andre barna uten å bli bedt om det. Hjelper andre barn i konfliktsituasjoner. Støtter og oppmuntrer de andre barna.

2.5.3 Selvkontroll

Selvkontroll kan forstås og defineres som barnets evne til å utsette egne ønsker og behov i situasjoner med andre som krever kompromiss, turtaking, konflikter eller å kunne samarbeide om å ta felles avgjørelser. For at barnet skal kunne mestre dette må det beherske kognitivt både å planlegge og å ha et metaperspektiv på egen atferd. Selvkontroll innebærer evnene til å utsette den umiddelbare belønningen, fordi den på lengre sikt dermed kan bli mer lønnsom (Lamer, 1997, s. 168).

Utvalg av ledd brukt i spørreskjemaet LSCIP for selvkontroll (6 elementer) måles av utsagn som for eksempel; Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt. Venter på tur i spill og andre aktiviteter. Kan styre sinne i konflikter med andre barn.

2.5.4 Selvhevdelse

Dette handler om barnets evne til å hevde egne ønsker, behov og meninger i samspill med andre. Dette inkluderer også ferdigheter til å kunne ta initiativ med andre og dermed kunne få innpass til å delta i samtaler, lek og felles aktiviteter med dem. Å ha en god selvhevdelse har også betydning i forhold til det å stå imot press fra venner eller andre man møter i sosiale situasjoner (Lamer, 1997, s. 168). En positiv selvoppfatning er nødvendig i utviklingen her. Gjennom utviklingen av selvhevdelse opparbeider barnet seg også erfaringer og en mestringstro på at det de gjør vil bli tatt godt imot av andre, og dermed en optimisme for at de vil bli akseptert og inkludert i felleskapet (Lamer, 1997, s. 170).

Ledd for selvhevdelse (6 elementer) måles i LSCIP av utsagn som for eksempel; Tar initiativ til kontakt på en hensiktsmessig måte. Tar ordet når flere er samlet. Kan stå imot gruppepress.

2.5.5 Lek, glede og humor

Området lek, glede og humor handler om barns evne til å forstå lekesignaler, gå inn og ut av leken, slappe av i samspill med andre, tulle, le, ha det gøy. Det handler også om evnen til tur-taking, følge lekens skjulte regler og å kunne hengi seg fullt og helt i lekens magi (Lamer, 1997, s. 168). I norske barnehager er lek og uformelt samspill en viktig samværs måte for barn. Dermed vil det å mestre leken være en viktig forutsetning for å lykkes i det sosiale samspillet her. Lamer trekker særlig frem evnen til sosial rollelek her (Lamer, 1997, s. 171). Leken er til stor glede for barn. Gjennom glede kan barn oppleve mestring, det kan være kilde til store opplevelser og det kan bidra til å gi barn nye ferdigheter. Det er nettopp i lek at humor kommer aller best frem. Gjennom bruk av humor får barna overraske og teste grenser (Lamer, 1997, s. 171). Lamer (1997) trekker frem at humor er viktig for barns livsglede, det kan ta brodden av vanskelige situasjoner og det kan føles avvæpnende (Lamer, 1997, s. 172).

Ledd for Lek, glede og humor (5 elementer) i LSCIP måles av utsagn som for eksempel; Få lett venner. Tar initiativ til lek. Involverer seg fullt og helt i sosial rollelek.

2.5.6 Tilpasning

Denne sosiale ferdigheten var ikke en del av de fem sosiale ferdighetene som opprinnelig ble presentert i rammeprogrammet «du og jeg og vi to» (1997). Tilpasning ble lagt til som en ny faktor etter evalueringen av rammeprogrammet i rapporten «Fra rammeprogram til handling» (Lamer, 2006). Evnen til tilpasning handler først og fremst om å kunne tilpasse seg og adlyde de voksnes instruksjoner og krav i det daglige, fremfor å innordne seg i barnegruppen eller løse konflikter som oppstår der (Lamer, 2006, s. 28).

Ledd for Tilpasning (4 elementer) måles i LSCIP av utsagn som for eksempel; Rydder opp etter seg når leken/aktiviteten avsluttes. Fullfører oppgaver han/hun blir satt til. Gjør det de voksne ber han/henne om.

2.6. Viktige teorier for utviklingen av LSCIP og SSRS

Da Lamer (1997) utviklet rammeprogrammet «du og jeg og vi to» og LSCIP, ble det basert på to grunnleggende forhold. For det første handlet dette om at barns sosiale utvikling skjer i en sosial sammenheng. For det andre at barns sosiale og individuelle utvikling skjer som parallelle prosesser (Lamer, 1997, s. 138). Gjennom de sosiale relasjonene barna er i og møter i det daglige, utvikler de seg sosialt. Dette handler både om relasjoner her og nå, i barnehagen eller hjemme. Slik blir summen av erfaringene barna gjør seg gjennom dagen i møte med andre avgjørende for den sosiale utviklingen (Lamer, 1997, s. 138).

Den sosiale utviklingen har to hovedfunksjoner; den integrerende funksjonens (sosialiseringen) og den differensierende funksjonen (individualiseringen). Tanken her er at barn gradvis blir mer sosiale etter hvert som de blir bedre på å knytte til seg forbindelser med andre, i denne prosessen blir de også mer beviste på egen identitet. Gjennom den integrerende funksjonen lærer barn å orientere seg mot andre, og hvordan de skal tilpasse seg normer og verdier som er forventet av oss i samfunnet (Lamer, 1997, s. 138-139).

Lamers (1997) syn på læring var sterkt inspirert av sosialpsykologen G.H. Meads (G.H. Mead, 1934, sitert i Lamer, 1997, s. 139) teorier om barns sosiale og individuelle utvikling. Meads var opptatt av hvordan barn utvikler bevisstheten om seg selv gjennom evnen til å ta andres roller. Meads teorier fanger opp tosidigheten Lamer (1997) legger til grunn for hvordan barns sosiale og personlige utvikling foregår samtidig, og gjennom det samspillet barn har i interaksjon med andre (både barn og voksne). Gjennom å tilpasse seg den andres holdninger og verdier blir barna også gradvis introdusert for det å forholde seg til samfunnet som

helhet (Lamer, 1997, s. 139). Mead kobler sammen det individuelle og kollektivet perspektivet i barnets oppdragelse. Gjennom barnets evne til rolletaking bygger sosialiseringen på at det er et samspill mellom de voksnes mål for oppdragelsen og barnets utvikling av egen identitet. Målet her er at barnet både utvikler seg til å bli selvstendige individer, men også at de utvikler seg til å bli fungerende medlemmer av det samfunnet de er en del av (Lamer, 1997, s. 140)

Social Skills Rating System (Gresham & Elliot, 1990) er et måleinstrument som er utviklet for å vurdere elevers sosiale atferd. Skalaen er utviklet i USA, og fungerer for et bredt utvalg av barn, fra førskolealder til ungdomsskolen. SSRS kartlegger og dokumenterer hvordan barnets atferd påvirker elevens utvikling av sosial kompetanse og evne til å tilpasse seg både hjem og skole. SSRS skiller seg ut fra andre kartleggingsverktøy utviklet om atferd ved at det støtter opp under positiv oppførsel og mer prososiale ferdigheter. Den er også testet ut i et utvalg av over 4000 barn med et stort mangfold innenfor etnisitet og funksjonsvansker (Gresham & Elliot, 1990, s. 1).

Gresham og Elliot var påvirket av sosial læringsteori (Bandura 1977 sitert i Elliott et al., 2002, s. 14) og anvendt atferdsanalyse (Skinner 1953, 1966, sitert i Elliott et al., 2002, s. 14) da de utviklet SSRS. Elliott et al. (2002) påpeker at dersom man skal lære barn sosiale ferdigheter, så er en forutsetning at lærere selv kan vise at de er gode rolle modeller for korrekt atferd (Elliott et al., 2002, s. 14).

Behaviorismen dominerte forskningen på læring fra tidlig 1900 tallet og frem til rundt 1970 (Säljö, 2016, s. 49). Innenfor Behaviorismen knytter man læring til atferd. Man skiller mellom klassisk eller operant betinget læring. Psykologen B.F. Skinner var gjennom sin forskning med å utvikle varianten operant betinget læring (Säljö, 2016, s. 38). Behavioristene var opptatt av spørsmålet om hvordan atferd oppstår, og hvordan man kan forandre den? Tanken bak den operant betingede læringen er at atferd som blir belønnet eller forsterket også har en tendens til å bli gjentatt. Gjennom å forsterke en ønsket atferd kan man få individet til å gjenta en bestemt type atferd som man ønsker mer av istedenfor andre. Når denne koblingen er etablert og har festet seg hos barnet, viser dette seg igjen i en atferd barnet ikke hadde tidligere (Säljö, 2016, s. 40-41).

Man kan se på Sosial læringsteori som en utvidelse av den behavioristiske læringsteorien. Men sosial læringsteori tar mer hensyn til de indre psykologiske motivene som ligger bak selve atferden man ser hos individet (Bandura, 1971, sitert i Størksen, 2018,

s 97). Størksen (2018) sier at «sosial læringsteori ble introdusert som et alternativ til psykoanalytisk teori, hvor atferd ble forklart ut fra underbeviste instinkt (Størksen, 2018b, s. 97).

2.7 Språk og sosial kompetanse

Språk blir i faglige miljøer gjerne sett på som en mental ferdighet. Det er mulig å kommunisere både med og uten språk. Å snakke er dermed bare en måte å utøve denne ferdigheten på, det samme kan man gjøre gjennom skrift eller for eksempel tegnspråk. Med språk kan vi kommunisere tankene våre, utdype følelsene vi har, dele ider og formidle egne behov til andre mennesker vi er sammen med. Det gjør oss i stand til å kommunisere komplekse budskap med menneskene vi omgir oss med. Ikke språklig kommunikasjon kan formidles gjennom tonefall, ansiktsuttrykk, kroppsspråk og mimikk, og er og av stor betydning i samspill med andre (Rygvoid et al., 2019, s. 301).

Vi som mennesker har en unik evne til å ville kommunisere og til å lære oss språk enten verbalt, gjennom tegn eller ved hjelp av alternativt supplerende kommunikasjon (Rygvoid et al., 2019, s. 302). Noen av de første ordene barn lærer er typisk sosiale ord eller ord som blir brukt i lek, og som dermed skaper kontakt og respons i samspill med andre som mamma, pappa, hei, hadet, bø, voff og takk (Rygvoid et al., 2019, s. 304). Ifølge Ogden (2022) er gode sosiale ferdigheter en forutsetning for at barnet skal kunne ha gode verbale språkferdigheter. Dette innebærer også barnets evne til å tolke de mer nonverbale språk signalene som blikkontakt, kroppsspråk og ansiktsmimikk (Ogden, 2022 s. 216).

Befring & Uthus (2019) tar opp at en vesentlig del av barnets forutsetninger for, og utvikling av sosiale kompetansen handler om barnets ferdigheter til kommunikasjon med andre. Dette innebærer både barnets rolle som formidler og som mottaker av budskap og signaler, både verbalt og nonverbalt (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Språk læres i samspill med andre, ved at vi lytter til hverandre og bruker språket når vi er sammen. Å dele erfaringer, tanker, følelser og opplevelser vi har med andre, bidrar positivt til å styrke barnets språkutvikling (St. Meld. 6, 2019–2020, s. 29).

Frønes (2008) trekker frem vokabular som et nyttig begrep i forhold til bla sosial kompetanse. Han (2008) hevder at personer med et godt utviklet vokabular klarer å forstå situasjoner som oppstår mer avansert enn de som ikke i like stor grad har utviklet vokabularet sitt like godt. Svak sosial kompetanse betyr også svake evner til å hvordan man tolker situasjoner som oppstår. Med dette peker han på at selv om man er i samme situasjon, så har man ulike

utgangspunkt i forhold til hvilket utbytte man får av situasjonen man er i. De som er uten et godt vokabular, mister mange anledninger til å skaffe seg erfaringer (Frønes, 2008, s. 19).

2.8 Den norske barnehage tradisjonen

Den norske barnehage tradisjonen bygger på en sosial pedagogisk tradisjon. Innenfor denne teoretiske retningen trekker man særlig frem den uformelle fri leken mellom barn, som en av de aller viktigste kildene barn har til læring (Løken et al., 2024, s. 27). I norske barnehager er store deler av dagen satt av til lek, både når barnet er ute og når det er inne. Leken kjennetegnes av at den er fri, og med uformelle rammer (Moser & Martinsen, 2010 sitert i Dieuwer Ten Braak et al., 2023, s. 4). Dette skiller den norske barnehage tradisjoen, fra den amerikanske opplærings tradisjonen som SSRS (Gresham & Elliot, 1990) bygger på. I USA er det mer tradisjon for at læringen innenfor barnehage konteksten skal bygge på mer formelle skoleforberedene funksjoner (Løken et al., 2024, s. 27).

Opplæring av førskole barn i USA er ofte preget av formell læring fra tidlig alder. Det er som sagt den uformelle læringen som dominerer i en norsk kontekst. Når man jobber med barn under mer formelle rammer er opplæringen ofte preget av struktur, der det er klart hva formålet med aktiviteten er, for eksempel en samling eller et prosjekt arbeid. Mens den uformelle læringen vi kjenner fra barnehagene i Norge er mer preget av spontanitet, og ikke planlagte her og nå situasjoner. Man følger barnets initiativ og ser læring i den situasjonen man er i. Det er mye læring som oppstår i det sosiale samspillet i lek. I Norge tenker man at barn nettopp gjennom disse uformelle lærings prosessene får unike muligheter gjennom dagen til å tilegne seg ferdigheter, kunnskap, holdninger og verdier innenfor det sosiale området, som igjen bidrar helt unikt til å utvikle barnets sosiale kompetanse. Lamer (1997) gikk ut fra dette synet på læring da hun utviklet rammeprogrammet «du og jeg og vi to» (Lamer, 1997), hun hevder at det er den uformelle læringen som er viktig, og til og med kanskje den viktigste formen for læring for barn under 6 år i norske barnehager (Lamer, 1997, s. 141-142).

I tillegg setter Lamer (1997) fokus på personalets «tause kunnskap», og hvilken betydning dette har som en påvirkende faktor i utviklingen av sosial kompetanse hos barn. Hun hevder at taus kunnskap kan ses på som det personlige grunnlaget, som fører til de praktiske handlingene personalet gjør i situasjoner som oppstår gjennom dagen. Det er de handlingene som skjer intuitivt. Det er ikke nødvendigvis kunnskap man snakker om sammen, men

som ligger i den enkelte mer som en slags ryggmargsrefleks. Den tause kunnskapen handler om de reglene og rutinene som har blitt så innarbeidet, at man ikke lenger reflekterer over konsekvensene av det. Det handler om subjektive holdninger og tanker om hva som er riktig og galt innenfor barneoppdragelsen, og den kan knyttes til personalets egen sosiale kompetanse og relasjonskompetanse (Lamer, 1997, s. 155).

Løken et al. (2024) påpeker at man ikke nødvendigvis lenger trenger å se på den sosialpedagogiske tradisjonen og den mer skoleforberedende tradisjonen, som motsetninger til hverandre. Man bør heller fremover i større grad trekke ut elementer med det beste fra begge tradisjonene for å øke kvaliteten i norske barnehager. I rapporten trekker Løken et al. (2024) også frem verdien av personalets kunnskap og faglige skjønn, som vi vet er helt nødvendig for å skape gode samspillsopplevelser med barn (Løken et al., 2024). Samtidig må man også anerkjenne at tiltak knyttet til sosial og emosjonell læring (SEL), som brukes i Norge, må være tilpasset en norsk kontekst. Man kan ikke ta for gitt at tiltak som har fungert godt på barn i et annet land, også vil fungere godt på barn her i Norge. Det pågående forskningsprosjektet SELMA trekkes her frem som et eksempel på et SEL-forskningsprosjekt som er tilpasset en norsk barnehagekontekst, og som nå er under evaluering for videre bruk i Norge (Løken et al., 2024, s. 155).

2.9 Tidligere forskning om LSCIP (andre valideringsstudier)

I 2023 ble det gjort et systematisk litteratursøk etter norske, danske og svenske studier som rapporterte psykometriske egenskaper ved LSCIP av ten Braak et al (2023). Etter en grundig gjennomgang og vurdering, endte de opp med å inkludere 9 av disse studiene viderer i sin egen studie. Dette var alle norske studier med et ganske stort utvalg barn representert. Men de påpeker at det er viktig å merke seg at flere av studiene er gjort på de samme datasettene (ten Braak et al., 2023, s. 2).

Ifølge ten Braak et al (2023) viser resultatene at måleinstrumentet LSCIP har en god reliabilitet når det kommer til hele skalaen, men når det kommer til målinger gjort av de ulike delskalane er det funnet en noe mindre konsistent reliabilitet. I de 9 studiene de så nærmere på er det dessuten manglende dokumentasjon på konvergerende-, diskriminerende- og kriterievaliditet. Men de finner at det er noe dokumentasjon når det kommer til samtidig og prediktiv validitet. Etter gjennomgangen av de ulike studiene her er

det også fortsatt uklart hvordan måleinstrumentet fungerer i kliniske populasjoner (ten Braak et al., 2023, s. 2).

Selv om studien til ten Braak et al (2023, s 12) viser at de psykometriske egenskapene ved LSCIP er godt undersøkt i noen store norske studier (særlig indre konsistens og begrepsvaliditet gjennom faktor analyse). Men det er verdt å merke seg at at flere av disse studiene som sagt bygger på de samme datasettene (BONDS og GoBan). De fant også at studiene de undersøkte ikke rapporterer om måleinstrmentet LSCIP korrelerer med lignede instrumenter som måler sosial kompetanse internasjonalt. Det er derfor ikke noe grunnlag for å vurdere konvergerende validitet (ten Braak et al., 2023, s. 12). Det er heller ikke grunnlag for å vurdere kriterievaliditeten, dette handler om hvordan LSCIP som måleverktøy henger sammen med utfall ikke bare på papiret men også i den virkelige verden (ten Braak et al., 2023, s. 12) . Det er også fortsatt uklart om dette er et måleinstrument som fungerer likt både for gutter og jenter, og om det måler likt for barn som kommer fra utvalg med familier som har ulike sosioøkonomisk status. Og det er usikkerhet om målinger av LSCIP er valide når de er rapportert av fedre (ten Braak et al., 2023, s. 14).

Løkken et al (2018) sin studie viser at det er mulig å modellere seks ulike domener for sosial kompetanse, der hvert ledd bare tilhører en faktor. Noen av faktorene hadde sterke korrelasjoner som Prosocial atferd og Empati og rolletaking, mellom Selvhevdelse og Prosocial oppførsel og mellom Tilpasning og Selvkontroll. Men til tross disse tre sterke korrelasjonene argumenter ikke studien for en uni-dimensjonal konstruksjon av sosial kompetanse (Løkken et al. 2018, s 13).

Studien til Løkken et al (2018) illustrer viktigheten av å skille sosial kompetanse på tvers av ulike dimensjoner. Studien avdekker også at lek, glede og humor ikke kan ses på som en egen dimensjon i seg selv, da god lekekompetanse og aktiviteter med lek krever alle dimensjonene av sosial kompetanse (Løkken et al. 2018, s. 13). I denne studien identifiseres også rettferdighet som en dimensjon av sosial kompetanse, men de påpeker at det er behov for mer forskning knyttet til denne faktoren (Løkken et al. 2018, s.13). De påpeker at de revideerte versjonene av seks faktorer LSCIP modellen fungerer som verktøy brukt til forskning for å kunne gi valid og reliabel kunnskap om barns sosiale kompetanse. Løkken et al. (2018) ser på det som en styrke at LSCIP som måleverktøy er validert til bruk i en norsk kontekst og tilpasset et norsk utdanningsystem (Løkken et al. 2018, s. 14).

Zachrisson et al. (2019, sitert i ten Braak et al., 2023, s. 13) konkluderer sin studie med at selv om delskalaene som helhet kan ses på som en esensiell del av målemodellen, så er de ikke egnet til å måle de enkelte delskalene av sosial kompetanse hver for seg (ten Braak et al., 2023, s. 13). Zachrisson et al. (2019) påpeker også at funnene fra studien bør ses på i en kontekst som er mer veiledende for senere studier, da de viser til at skalaen er følsom for måleproblemer. De oppfordrer fremtidig forskning til å utvide bevisene for gyldighet av LSCIP med å inkludere andre teoretisk meningsfulle relasjoner eller konstruksjoner. På tross av dette har de et optimistisk syn på at LSCIP skalaen er en kontekst sensitiv skala for å måle sosial kompetanse. Studien til Zachrisson et al. (2019) tyder på at LSCIP skalaen kan brukes som et mål på sosial kompetanse hos norske førskolebarn. Men de ber fremtidig studier være oppmerksomme på at skalaen er sensitiv for modellerings problemer, særlig om den brukes i longitudinelle studier (Zachrisson et al., 2019, s. 560-562).

På bakgrunn av gjennomgangen av de 9 norske studiene og da særlig på grunnlag av de litt sprikende resultatene til studiene gjort av Løkken et al (2018) og Zachrisson et al. (2019), finner ten Braak et al (2023) at det er mest støtte for å se på LSCIP som et måleinstrumentet som måler det overordnede konseptet sosial kompetanse. Men da må man også huske å ta høyde for om det egentlig er mulig å å bruke faktorstrukturen til de ulike delskalaene. Konklusjonen til ten Braak et al (2023) er at det faktisk ikke er funnet noe grunnlag til at LSCIP kan brukes til å vurdere enkelt barns sosiale kompetanse eller at det kan brukes som måleverktøy i kliniske situasjoner. De anbefaler også at man derfor kun bruker LSCIP videre til forskning foreløpig. Videre påpeker ten Braak et al (2023) at dersom man i fremtidige studier ønsker å bruke delskalaene, bør man først estimerer målemodeller for å kunne bekrefte at dette faktisk er pålitelige målinger, samt at konvergerende validitet burde blitt nærmere undersøkt (ten Braak et al., 2023, s. 14-15).

2.10 Oppsummering av forskningsspørsmål og forventede funn

Det systematisk litteratursøk ten Braak et al.(2023) gjorde for å undersøke måleegenskapene ved LSCIP viser at det er funnet motstridene resultater knyttet til faktorstrukturen til måleverktøyet, samt ukjent konvergerende validitet. Formålet med denne studien er derfor å validere kartleggingsverktøyet LSCIP ved å undersøke hvordan faktor strukturen for dette måleinstrumentet er, samt undersøke reliabiliteten til instrumentet. Jeg forventer å finne både faktorstruktur og korrelasjoner som samsvarer med funn gjort i tidligere studier som

for eksempel Løkken et al (Løkken et al., 2018) og Zachrisson et al (Zachrisson et al., 2019). Jeg forventer også å finne en god reliabilitet for måleinstrumentet, slik også tidligere forsknings studier viser (ten Braak et al., 2023).

I denne studien vil jeg og undersøke hvordan måleinstrumentet henger sammen med et annet instrument som måler sosial kompetanse. Ved å undersøke konvergerende validitet i denne studien ser vi på korrelasjonen mellom LSCIP og DANVA2. DANVA2 (Nowicki & Duke, 1994) er et internasjonalt måleinstrument som måler sosial kompetanse. Både LSCIP og DANVA2 er benyttet som kartleggingsverktøy i målingene gjort i SELMA studien. LSCIP blir besvart av voksne om barn, mens DANVA2 er et direktemål som blir besvart av barna selv. Podsakoff et al (2023) viser til at variabler som er målt av ulike informanter, har en tendens til å være mindre korrelerte enn variabler målt av den samme informanten «common rater effect» (Podsakoff et al., 2003, s. 882). I og med at DANVA2 er besvart av barn, og LSCIP er besvart av voksne om barn, er jeg usikker på om vi finner en god korrelasjon her selv om begge måleverktøyene måler konstruert sosial kompetanse.

I denne studien ønsker jeg også å undersøke hvordan sosial kompetanse er relatert til barns språk. Er det slik at barn med svakt språk og blir vurdert til å ha svakere sosial kompetanse? Jeg forventer ut fra teori presentert i avsnitt 2.7 å finne en sammenheng her.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Kvantitativ forskningsmetode, der datamateriale er fremskaffet gjennom Pilotstudien til Forskningsprosjektet SELMA (Størksen, 2021), er blitt brukt for å svare på forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Kvantitativ forsknings metode er gjerne teoristyr (deduktiv), og opptatt av å finne en årsaksforklaring (Ringdal, 2018, s. 110). I Kvantitativ forskning kan man teste objektive teorier ved å undersøke forhold mellom variabler. Variablene kan måles med instrumenter slik at man ved hjelp av statistiske metoder kan analysere dataen (Creswell & Creswell, 2018, s. 4). I kvantitative forskningsstudier kan man derfor gjennom statistiske analyser finne svar på forskningsspørsmål ved å undersøke og forstå hvilke faktorer eller variabler, som påvirker utfallet i resultatet (Creswell & Creswell, 2018, s. 104).

3.2 Forskningsetiske hensyn

Forskningsprosjektet SELMA (Størksen, 2021) følger alle forskningsetiske retningslinjer. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Sikt (tidligere NSD). Sikt skal sikre at partene som er berørte av prosjektet er godt informert, at kravet om samtykke overholdes og at sikkerheten knyttet til personvern er ivaretatt. All utlevering av data forutsetter at godkjenningen av SIKT og prosjektet kan endres etter krav fra denne instansen. All data som samles inn om barn, foresatte og ansatte i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Barnas navn og personnummer blir byttet ut med koder i datamaterialet. Forskningsprosjektet SELMA (Størksen, 2021) ivaretar barnas anonymitet, og det er ikke er mulig for meg å identifisere barna i studien. Jeg har skrevet under på taushetserklæring i forhold til dette.

3.3 Datagrunnlaget

SELMA er en forkortelse som står for Samspill, Engasjementet, Livsglede, Mestring og Annerkjennelse. Studien ønsker med utgangspunkt i rammeplanen og konkretisere «livsmestring og helse».

I prosjektbeskrivelsen er målene for studien tre delt. Gjennom studien ønsker man for det første å utvikle og evaluere kartleggingsinstrumenter som finnes for barn innen områdene sosial kompetanse, trivsel og mestring for 5 åringer. For den andre vil de gjennom studien utvikle en SEL (sosial og emosjonell læring) intervensjon for barnehagelærere og

barn med elementer fra positiv psykologi. For det tredje vil de teste effekten av intervensjonen i en stor RCT (2023/2024). Min master går inn i de første delene av prosjektbeskrivelsen av studien, nemlig å bidra til å evaluere et kartleggingsinstrument brukt i studien innenfor sosial kompetanse. I studien skilles det mellom tester utviklet med spørsmål for barn, og tester utviklet med spørsmål til lærerne (om barna). LSCIP er en del av sistnevnte kategori. Her er det barnehage lærere som svarer digitalt på spørsmål om enkelt barn.

3.3.1 Utvalg

Denne studien bruker data fylt ut av barnehagelærere og data fra direkte kartleggingsverktøy av barn som ble kartlagt i piloten for prosjektet høsten 2022.

Totalt ble 68 barnehager invitert til å delta i datainnsamlingen i piloten, 33 av dem sa ja (49%). Totalt ble 527 barn invitert til studien, 379 av dem fikk samtykke fra foreldrene til å delta (72%) og av disse igjen var det 351 som deltok i selve studien. 28 barn (7%) dukket ikke opp til datainnsamlingen. I tillegg kunne ikke data samles inn fra 15 barn på grunn av ulike problemer (for eksempel mangel på tilstrekkelig språk og/eller kognitive ferdigheter til å utføre vurderingene, nektet å delta eller tekniske problemer med nettbrettet). Barna som deltar i studien, er i siste året av barnehagen. Gjennomsnittsalder (sd) = 63 mnd (3.35.). Spørreskjema for 8 barn ble ikke fylt ut av lærere. Dette betyr at utvalg av barn for hvem lærere fylte ut spørreskjema er n=371, mens utvalg av barn sin egen rapporterte data er n=336.

3.3.2 Prosedyrer for datainnsamling

Foreldrene ble i forkant informert om SELMA studien, og bedt om å gi samtykke for barnas deltakelse i studien. Barnehager som deltok i studien, ble invitert til vitenfabrikken i Sandnes for kartlegging av barna. Barnehagen fikk tildelt en tid for kartlegging og møtte da opp ved et sentralt registreningspunkt på vitenfabrikken. Der fikk alle barna som hadde fått samtykke et klister med tall for å sikre anonymitet. Barn uten samtykke fikk også klister, men ble ikke kartlagt. Barna med samtykke ble kartlagt individuelt i et separat rom av en forskningsassistent. Forskningsassistentene har gjennomført kurs og sertifisering for å sikre barnevennlig og pålitelig kartlegging av barna.

Kartleggingsinstrumentene var alle digitale, og ble presentert på et nettbrett. Kartleggingen tok ikke mer enn 40 min. Barna ble takket for at de deltok og fikk alle med seg en liten gave hjem. Før datainnsamlingen på Vitenfabrikken fikk barnehagelærerne tilknyttet studien tilsendt spørreskjema digitalt som de fylte ut om barna. All data til Pilot studien til

SELMA ble samlet inn i løpet av 10 dager. Foreldrene svarte på spørsmål om barnas bakgrunn (for eksempel alder, kjønn ol) i forkant av studien. Studiens design kan anses som et tverrsnitt design, da data som er samlet inn er målt på samme tidspunkt (Creswell & Creswell, 2018, s. 149).

3.4 Måleinstrumenter

3.4.1 Måleinstrumentet - LSCIP

Lamer Social Competence in preschool Scale (LSCIP) er et måleinstrument utformet som et spørreskjema, fordelt på 31 ledd. LSCIP er tilpasset en norsk barnehagekontekst. Det ble laget for å kartlegge og måle barns sosiale kompetanse i ulike hverdagssituasjoner i norske barnehager. Svarene i spørreskjemaet blir rapportert av voksne, f.eks. foreldre eller barnehagelærere (Lamer, 2006). I denne studien er svareren rapportert av barnehagelærere.

Barnehagelæreren blir bedt om å krysse av med en fem punkts Likert skala i spørreskjemaet hvor ofte de mener at barnet har vist de aktuelle ferdighetene som er beskrevet. Likert skalaen strekker seg fra 1 (veldig sjeldent) til 5 (veldig ofte) (Lamer, 2006, s. 25). De 31 ulike leddene i spørreskjemaet fordeler seg på 6 delskalær som alle i følge Lamer (2006) måler sosiale ferdigheter knyttet til utvikling av sosial kompetanse. Delskalene består av Empati og rolletaking (5 elementer), Prososial atferd (5 elementer), Selvkontroll (6 elementer), Selvheldelse (6 elementer), Lek, glede og humor (5 elementer) og Tilpasning (4 elementer). De ulike elementene kommer ikke kronologisk i spørreskjemaet, men er fordelt blandet mellom de ulike delskalene (Lamer, 2006, s. 30).

3.4.2 Måleinstrument - DANVA2

The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale (DANVA 2) er et kartleggingsverktøy som måler sosial kompetanse ved at barn ser på ulike bilder av andre barn som viser ansiktsuttrykk, barnet skal ut fra bildet prøve å gjenkjenne og benevne følelsen som blir vist av barnet på bildet. DANVA2 var en del av de ulike testene som er brukt på Piloten til SELMA. Testen ble utført på Ipad og består av 24 bilder av barns ansiktsuttrykk. Dette er bilder av 12 gutter og 12 jenter som viser likt antall glad, lei seg, sinte og redde uttrykk, med både høy og lav intensitet i uttrykket (Nowicki & Duke, 1994).

3.4.3 Måleinstrument språk - SELMA Pilot

I innsamlingen av data fra SELMA Pilot ble barnehagelærer bedt om å svare på 8 spørsmål om barnets språk. Bakgrunnen for dette er at man var interessert i å se nærmere på barnets språklige kompetanse. Spørsmålene ble vurdert ved at barnehagelærere tok stilling til hvert enkelt spørsmål, sammenlignet barnet som ble vurdert opp mot de andre barna i barnegruppen, og valgte deretter det svaralternativet som passet best til barnet. Barnehager rangerte svarene fra 1-5 om barnet er blant de 10% laveste, nest laveste (20%), middels (40%), nest høyeste 20% eller blant de 10% av de barna som skårer høyeste i barnegruppen. Eksempel på spørsmål er: Hvordan er dette barnets generelle kommunikasjonsevne, språkforståelse og språkkompetanse? Gjennomsnittet av disse spørsmålene ble kalkulert. Mer detaljer informasjon om måleinstrumentet kan ikke offentligjøres pga det pågående forskningsprosjektet SELMA.

3.5 Avklarende begreper

3.5.1 Konstrukt

For å sikre at de målingene vi gjør er presise nok, er det vanlig å operasjonalisere et konstrukt. I denne prosessen må det defineres hvilke egenskaper man anser som de mest relevante å måle ved konstruktet. Deretter utvikler man metoder som for eksempel spørreskjema for å kunne måle disse egenskapene (Friborg, 2010, s. 16). Man kan beskrive begrepet konstrukt som abstrakte beskrivelser av mønster, egenskaper eller kjennetegn som man ser gjentar seg når man studerer et fenomen. Man kan gjerne ikke observere et konstrukt direkte, men man kan måle de egenskapene som er forbundet opp mot konstruktet (Friborg, 2010, s. 15-16). Slik vi gjør nå med å se på ulike sosiale ferdigheter for å kunne gjøre målinger av barns sosiale kompetanse i et stort utvalg.

Friborg (2010) påpeker at ved å bruke et konstrukt kan vi knytte den variasjonen vi har funnet i en rekke enkelt observasjoner opp mot et konkret begrep. Dette bidrar til å gjøre de komplekse observasjonene vi har av virkeligheten, mer håndterbare. Målet er gjerne ikke selve testen, men å kunne konkludere om det konstruktet som vi finner (Friborg, 2010, s. 16-17). Det finnes nemlig ikke en enkel måte å måle et begrep på. To forskere som diskuterer samme konstrukt som for eksempel sosial kompetanse, kan begge ha ganske ulik oppfatning av hva begrepet faktisk handler om. Og de kan ha ganske ulike oppfatninger av

hvordan man best måler det. Friborg (2010) sier derfor at den beste måten å måle et konstrukt på er å måle flere aspekter ved selve konstruktet (Friborg, 2010, s. 17).

3.5.2 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet forteller oss noe om hvor pålitelig resultatet vi får er, mens validitet gir oss en indikasjon på om det vi ønsker å måle faktisk blir målt (Kvale et al., 2015, s. 137). Begrepet Reliabilitet handler derfor om troverdigheten til forskningsresultatene vi får, og om dette er et resultat som også kan reproduseres av andre forskere. Dersom de skulle ønske å etterprøve resultatene på et senere tidspunkt. Innenfor forskning gir validitet et signal til oss på om metoden vi ønsker å bruke faktisk er egnet til å måle det den skal måle (Kvale et al., 2015, s. 276).

Det er viktig å huske på at ingen måleinstrumenter er feilfrie. Når man finner feil med en testskår, kan feilen være for eksempel systematisk eller tilfeldig. Har man en systematisk feilkilde kan dette forklares med at noe konstant kan trekkes fra eller føyes til den sanne skåren. For eksempel om man velger å svare det som er sosialt ønskelig istedenfor å svare sant på sensitive spørsmål. Dette svekker validiteten på måleinstrumentet. Men dersom man finner mer tilfeldige feil kan det bidra til å svekke reliabiliteten til måleinstrumentet. Dette er gjerne feil som kommer av gjetting, kjedsomhet, tretthet eller punchfeil under selve registreringen (Friborg, 2010, s. 18)

Verdier på reliabilitet i denne studien regnes som; Utilstrekkelig ($r < 0.70$); Tilstrekkelig ($0.70 \leq r < 0.80$); God ($0.80 \leq r < 0.90$); Utmerket ($r \geq 0.90$) (Evers et al., 2008, s. 45). Evers et al. (2008) påpeker at disse verdiene er veiledende. Instrumentet, bruksområdene og kvaliteten på dataene bør også tas med i total vurderingen av reliabilitet for måleinstrumentet (Evers et al., 2008, s. 43).

3.5.3 Konfirmerende faktor analyse

I denne studien benyttes den statistiske metoden Faktoranalyse. En faktor analyse kan bidra til å undersøke hvordan svar på påstander korrelerer med hverandre. Ved hjelp av denne metoden kan man også se om de danner strukturer i form av mindre antall faktorer (Grenness, 2020, s. 44).

Faktoranalyse benyttes gjerne i prosessen med å utvikle målemodeller. Dette gjør man for å kunne undersøke om spørsmålene vi har måler en eller flere dimensjoner. Hensik-

ten med å undersøke dette er for å kunne utvikle variabler som man kan bruke videre i analyser med andre teknikker (Ringdal, 2018, s. 284). Vi skiller mellom to typer faktoranalyser, dette er eksplorerende faktor analyse (EFA) og konfirmerende faktoranalyse (KFA) (Ringdal, 2018, s 359). Friborg (2010) beskriver den eksplorerende faktoranalysen (EFA) som en hypotesegenererende metode, mens den konfirmerende faktoranalysen (KFA) blir beskrevet mer som en hypotese bekreftende metode. Den førstnevnte faktoranalysen EFA benyttes som en utforskende metode som man kan ta i bruk dersom man ønsker å finne frem til en faktormodell som reproducerer testskårens kovarians på en best mulig måte. Mens den sistnevnte KFA er en teori-utprøvende metode som krever at en forhåndsspesifisert faktormodell hypotese testes mot data (Friborg, 2010, s. 45). Det er den konfirmerende faktoranalysen (KFA) som brukes videre i denne studien, dette er en teori utprøvende metode for å bekrefte hypotesen vi har (Ringdal, 2018, s. 359). Å utføre en KFA innebærer ifølge Ringdal (2018) «å teste en teoretisk målemodell der både antall faktorer og relasjonene mellom faktorene og indikatorene er bestemt på forhånd» (Ringdal, 2018, s. 360). Friborg (2010) påpeker at en EFA brukes for å identifisere en faktormodell, dette er den første del av en testutviklingsfase. Når faktormodellen er identifisert er det ved hjelp av bekreftende metode (som en KFA), at man kan teste modellen ut statistisk. Og dermed undersøke om den holder mål også i nye utvalg (Friborg 2010, s. 46).

3.5.4 Konvergerende validitet

En konfirmerende faktor analyse er i seg selv et uunnværlig analytisk verktøy for konstruksjons validering i samfunns og atferdsvitenskapen, fordi resultatene av KFA kan gi bevis på den konvergerende eller diskriminerende validiteten til teoretiske konstruksjoner. Resultatene av en KFA indikerer om ulike indikatorer på teoretisk like eller overlappende konstruksjoner er sterkt beslektet. I tillegg kan konvergerende validitet evalueres ved å se på korrelasjonen mellom måleinstrumentet og et annet instrument som er tenkt å måle konstruktet (Brown, 2015, s. 2).

3.5.5 Korrelasjon

En korrelasjon kan beskrives som et annet ord for sammenheng. Når vi ser på en korrelasjon ser vi at visse verdier på en variabel, gjerne opptrer sammen med visse verdier på en annen variabel. Slik kan vi se at det er en sammenheng mellom to fenomen, og det gir oss et mål på

hvor sterk denne sammenhengen er. Korrelasjons mål Persons r blir brukt for å måle sammenhenger som dette. Persons r er et normert mål, som alltid varierer mellom de faste grensene -1 til +1. Dersom Persons r blir 0, vil dette bety at det ikke er noen sammenheng mellom fenomenene vi måler. Om vi får positive verdier over 0 på korrelasjonen, betyr det at det er en positiv sammenheng mellom fenomenet vi måler. Det vil si at det er stor sannsynlighet for at når vi måler at det ene fenomenet er til stede, så er det andre det også. Ved en perfekt positiv sammenheng er Persons r 1 (Fekjær, 2016, s. 47-48).

Om verdien på korrelasjonen er under null betyr det at vi får negative verdier, og at det er en negativ sammenheng mellom fenomenene vi måler. Dette forteller oss at høye verdier på den ene variabelen går sammen med lave verdier på den andre variabelen. En perfekt negativ korrelasjon på -1 betyr at dersom det ene fenomenet er til stede, vil det andre ikke være til stede. Fekjær (2016) påpeker at i praksis vil de fleste sammenhenger ligge et sted midt imellom. Vi ser sjeldent at det bli gjort målinger av korrelasjon som ligger akkurat på 0 eller på et av ytterpunktene av -1 eller +1. Men når vi måler korrelasjon må vi også tenke over hva vi kan forvente av den sammenhengen vi finner, ikke bare om den er sterk eller svak (Fekjær, 2016, s. 48-49).

Korrelasjoner innenfor vårt fagfelt blir ofte blir vurdert ut ifra Cohen (1988) sine standarder (.10, .30, .50) = (small, medium, large) (Cohen, 1988). Men forskning på individuelle forskjeller kan gå ut ifra korrelasjoner på .10, .20, og .30 som «svak», «moderat/typisk», og «sterk» (Gignac & Szodorai, 2016, s. 74) og disse vil derfor bli brukt som utgangspunkt for å vurdere korrelasjonene i denne studien. Gjennom sin metaanalyse fant Gignac & Szodorai (2016) at Cohens standard retningslinjer for å måle korrelasjoner er bassert på kvalitative vurderinger, ikke på kvantitative analyser. De kom frem til at disse retningslinjene blir for strenge, da mindre enn 3% av de 708 studiene som var med i metastudien hadde korrelasjoner som var like store som $r=0.50$ (Gignac & Szodorai, 2016, s. 75).

3.5.6 Signifikans

Når vi ser på signifikans undersøker vi sannsynligheten for at vi med en viss sikkerhet kan si at det vi har undersøkt og finner av resultater i vårt eget utvalg, også vil gjelde om vi måler dette i en populasjon. Når vi får et resultat som er signifikant, betyr dette at vi kan være sikre på at vi har funnet en endring eller en forskjell. Dersom resultatet vi får er signifikant,

gir det oss et signal på at dette er et funn vi bør ta hensyn til. (Fekjær, 2016, s. 78). Vi måler Signifikans med verdiene p : $< .001^{***}$, $< .01^{**}$, $< .05^*$ i denne studien.

3.6 Analyse

Alle analyser i denne studien ble foretatt med programmeringsspråket R Version nr 4.3.2 (2023-10-31 ucrt) med Packages: haven (for å lade datafilen), misty (for deskriptive resultater), lavaan (for å kjøre faktoranalysen og kalkulere korrelasjon) og semTools (for å kalkulere Composite reliability estimates). Det er brukt dataprogrammet RStudio 2023.12.1 Build 402.

For å avklare hvilken faktorstruktur som var best tilpasset dataene ble det utført en konfirmerende faktor analyse (KFA), med utgangspunkt i de originale modellene (6 faktor og 3 faktor) til Lamer (2006), og den nye modellen Løkken et al (2018) kom frem til i sin studie (Lamer, 2006; Løkken et al., 2018). Bifaktor modellen til Zachrisson et al.(2019) ble ikke vurdert fordi en bifaktormodell antar at de generelle og domenespesifikke faktorene er ukorrelerte (Brown, 2015). Siden den opprinnelige teorien til Lamer (2006) antar at faktorene korreleres anses en bifaktor modell som upassende.

Løkken et al. (2018) undersøkte Lamers 6 faktor modell (6 faktor-LSCIP) og Lamer 3 faktormodell (3 faktor-LSCIP), men de laget også en egen ny modell jeg videre omtaler som R-LSCIP modell. Med R-LSCIP prøvde Løkken et. al. (2018) å lage en ny faktorstruktur der ledd knyttet til Lek, glede og humor ble tatt opp av andre delskalaer, og en ny delskala kalt Rettferdighet ble konstruert (Løkken et al., 2018). Formuleringen av de ulike leddene brukt i SELMA studien kan leses i vedlegg 1.

Modellen 6 faktor-LSCIP måler sosial kompetanse med faktorene; Selvhevdelse (ledd; 1, 7, 13, 19, 24 og 29), Selvkontroll (ledd; 2, 8, 14, 25, 30 og 31), Empati og rolletaking (ledd; 3, 9, 15, 20, 26), Lek, glede og humor (ledd: 4, 10, 16, 21 og 27), Prososial atferd (ledd; 5, 11, 17, 22, 28) og Tilpasning (ledd; 6, 12, 18 og 23).

I modellen 3 faktor-LSCIP, er faktorstrukturen lik 6 faktor-LSCIP, men to og to faktorer er her slått sammen, slik at man måler faktorene Selvhevdelse og Lek, glede og humor (ledd; 1,4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 24, 27, 29) sammen, Selvkontroll og Tilpasning (ledd; 2, 6, 8, 12, 14, 18, 23, 25, 30, 31), og til slutt faktorene Prososial atferd og Empati og rolletaking sammen (ledd; 3, 5, 9, 11, 15, 17, 20, 22, 26, 28).

Den nye modellen til Løkken et al (2018) R-LSCIP har en annen faktorstruktur enn 6 faktor-LSCIP og 3 faktor-LSCIP. I denne modellen måler man sosial kompetanse med faktorene Selvhvedelse (ledd: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 21 og 27), Selvkontroll (ledd; 2, 8, 14, 25, 30, 31), Empati og rolletaking (ledd; 3, 9, 15, 20 og 26), Prososial atferd (ledd; 5, 11, 17, 22 og 28), Tilpassning (6, 12, 18 og 23), og den nye faktoren Rettferdighet (ledd 19, 24 og 29).

Hvor bra statistisk fit de ulike modell hadde ble evaluert ved Chi square (X^2), Comparative Fit Index (CFI), The Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) og Standardized root mean square residual (SRMR) (Brown, 2015).

Verdier $< .06$ for RMSEA, $> .95$ for CFI og TLI, og nært eller $< .08$ for SRMR vil tolkes som indikasjoner på god statistisk modell fit (Hu & Bentler, 1999, sitert i Brown, 2015, s. 74). RMSEA verdier mellom $.06$ og $.08$ (Browne & Cudeck, 1993, sitert i Brown, 2015, s.74) og CFI and TLI verdier mellom $.90$ og $.95$ (Bentler, 1990, siter i Brown, 2015, s. 74-75) vil bli tolket som akseptabel modell fit. RMSEA's mellom $.08$ $.10$ vil bli tolket som en middels (mediocre) fit (MacCallum et al., 1996, sitert i Brown, 2015, s74). Robust Maximum Likelihood Estimator (MLR) ble brukt for å adressere mulige ikke-normaliteter i data og eventuelt manglende data. (Brown, 2015, s. 74)

For å undersøke reliabiliteten ble "composite reliabilitet" (ω) for hver faktor og for instrumentet totalt (ω) undersøkt. Dette er blitt estimert ved bruk av compRelSEM funksjonen i R. Verdier på reliabilitet i denne studien regnes som; utilstrekkelig ($r < 0.70$), tilstrekkelig ($0.70 \leq r < 0.80$), god ($0.80 \leq r < 0.90$), utmerket ($r \geq 0.90$) (Evers et al., 2008, s. 45).

Konvergerende validitet ble vurdert ved å estimere korrelasjonene mellom den endelige LSCIP og faktorene og barnas skår på DANVA2.

For å undersøke om sosial kompetanse er relatert til barns språk ble korrelasjonen mellom LSCIP i sin helhet og de endelige LSCIP faktorene og måleinstrumentet for barns språk estimert.

Korrelasjoner innenfor vårt fagfelt blir som sagt ofte blir vurdert ut ifra Cohen (1988) sine standarder ($.10$, $.30$, $.50$) = (small, medium, large) (Cohen, 1988). Men forskning på individuelle forskjeller kan gå ut ifra korrelasjoner på $.10$, $.20$, og $.30$ som «svak», «moderat/typisk», og «sterk» (Gignac & Szodorai, 2016, s. 74). Og disse vil derfor bli brukt som utgangspunkt for å vurdere korrelasjonene i denne studien.

4.0 Resultater

4.1 Deskriptive resultater

4.1.1 Korrelasjon mellom ledd

Korrelasjonene med signifikansnivå mellom LSCIP leddene vises i Tabell 1.

Tabell 1

Korrelasjonsmatrise mellom alle ledd i LSCIP (med signifikansnivå):

LSCIP ledd nummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
1																																					
2	0,17***																																				
3	0,49***	0,21***																																			
4	0,59***	0,16**	0,39***																																		
5	0,51***	0,4***	0,48***	0,45***																																	
6	0,31***	0,52***	0,24***	0,23***	0,5***																																
7	0,36***	-0,08	0,28***	0,34***	0,19***	0,09																															
8	0,32***	0,53***	0,31***	0,26***	0,42***	0,57***	-0,03																														
9	0,4***	0,15**	0,57***	0,29***	0,49***	0,21***	0,28***	0,24***																													
10	0,64***	0,1*	0,45***	0,63***	0,36***	0,15**	0,34***	0,21***	0,36***																												
11	0,36***	0,26***	0,36***	0,29***	0,62***	0,34***	0,29***	0,29***	0,42***	0,29***																											
12	0,31***	0,47***	0,31***	0,3***	0,52***	0,67***	0,14**	0,54***	0,24***	0,24***	0,43***																										
13	0,41***	-0,01	0,43***	0,36***	0,36***	0,09	0,48***	0,1*	0,37***	0,4***	0,4***	0,13*																									
14	0,17***	0,61***	0,23***	0,14**	0,32***	0,46***	-0,15**	0,53***	0,18***	0,14**	0,19***	0,43***	0,04																								
15	0,43***	0,16**	0,63***	0,33***	0,46***	0,27***	0,28***	0,25***	0,65***	0,38***	0,41***	0,35***	0,38***	0,26***																							
16	0,55***	0,04	0,36***	0,5***	0,32***	0,11*	0,4***	0,14**	0,32***	0,66***	0,25***	0,23***	0,39***	0,02	0,31***																						
17	0,53***	0,3***	0,53***	0,38***	0,61***	0,38***	0,27***	0,41***	0,47***	0,43***	0,51***	0,48***	0,43***	0,28***	0,52***	0,41***																					
18	0,29***	0,48***	0,32***	0,25***	0,52***	0,63***	0,16**	0,5***	0,28***	0,21***	0,42***	0,73***	0,16**	0,39***	0,37***	0,23***	0,47***																				
19	0,19***	-0,21***	0,23***	0,22***	0,05	-0,09	0,41***	-0,14**	0,2***	0,27***	0,11*	-0,01	0,29***	-0,23***	0,25***	0,29***	0,11*	0,04																			
20	0,32***	0,22***	0,45***	0,22***	0,43***	0,32***	0,24***	0,2***	0,51***	0,23***	0,39***	0,35***	0,27***	0,21***	0,54***	0,2***	0,49***	0,34***	0,19***																		
21	0,53***	0,2***	0,39***	0,44***	0,47***	0,33***	0,33***	0,28***	0,33***	0,51***	0,31***	0,39***	0,28***	0,24***	0,34***	0,54***	0,46***	0,36***	0,22***	0,36***																	
22	0,47***	0,28***	0,41***	0,35***	0,6***	0,39***	0,35***	0,31***	0,42***	0,34***	0,48***	0,42***	0,38***	0,29***	0,45***	0,33***	0,59***	0,47***	0,2***	0,44***	0,52***																
23	0,18***	0,33***	0,21***	0,16**	0,36***	0,57***	0,05	0,4***	0,24***	0,11*	0,36***	0,58***	0,09	0,33***	0,26***	0,14**	0,27***	0,51***	-0,05	0,27***	0,27***	0,29***															
24	0,06	0,17***	0,05	0,05	0,13**	0,19***	0,13**	0,19***	0,09	0,02	0,23***	0,3***	0,09	0,26***	0,15**	0,05	0,25***	0,26***	0,08	0,13*	0,1	0,2***	0,25***														
25	0,21***	0,38***	0,26***	0,13*	0,33***	0,33***	0,12*	0,34***	0,22***	0,17***	0,26***	0,33***	0,09	0,38***	0,28***	0,15**	0,37***	0,36***	-0,07	0,26***	0,3***	0,36***	0,3***	0,15**													
26	0,34***	0,27***	0,48***	0,25***	0,43***	0,36***	0,31***	0,3***	0,52***	0,29***	0,44***	0,37***	0,37***	0,22***	0,52***	0,3***	0,48***	0,38***	0,21***	0,46***	0,4***	0,46***	0,4***	0,09	0,4***												
27	0,55***	0,21***	0,41***	0,46***	0,47***	0,32***	0,33***	0,26***	0,37***	0,59***	0,36***	0,34***	0,38***	0,25***	0,36***	0,51***	0,5***	0,36***	0,13*	0,29***	0,53***	0,51***	0,22***	0,05	0,26***	0,38***											
28	0,4***	0,19***	0,47***	0,33***	0,5***	0,33***	0,33***	0,31***	0,47***	0,29***	0,45***	0,35***	0,32***	0,21***	0,41***	0,29***	0,55***	0,32***	0,19***	0,45***	0,49***	0,51***	0,37***	0,19***	0,37***	0,55***	0,47***										
29	0,33***	-0,17***	0,34***	0,27***	0,19***	0	0,5***	-0,05	0,32***	0,34***	0,25***	0,11*	0,38***	-0,19***	0,37***	0,37***	0,31***	0,17***	0,62***	0,33***	0,33***	0,35***	-0,01	0,12*	0,02	0,32***	0,25***	0,31***									
30	0,18***	0,56***	0,13**	0,12*	0,26***	0,44***	-0,08	0,47***	0,17***	0,12*	0,19***	0,34***	0,03	0,27***	0,36***	0,19***	0,04	0,27***	0,36***	-0,22***	0,11*	0,16**	0,26***	0,27***	0,26***	0,3***	0,19***	0,22***	0,18***	-0,19***							
31	0,3***	0,56***	0,33***	0,25***	0,39***	0,52***	-0,01	0,54***	0,23***	0,23***	0,27***	0,47***	0,07	0,6***	0,24***	0,15**	0,41***	0,41***	-0,16**	0,28***	0,31***	0,35***	0,4***	0,2***	0,49***	0,4***	0,33***	0,36***	-0,07	0,51***							

Notat: p: ***<.001, **<.01, *<.05

En fullstendig oversikt over formuleringen av de ulike ledd i LSCIP brukt i SELMA studien kan leses i vedlegg 1. Korrelasjonstabellen viser at korrelasjonene mellom leddene varierer fra den negative signifikante korrelasjonen på ($r = -0.23^{***}$) (ledd 19/14) til den signifikante korrelasjonen på ($r = 0.73^{***}$) (ledd 18/12). Ledd 24 (Kan stå imot gruppepress) skiller seg ut fordi den har relativt mange lave og få signifikante korrelasjoner med andre ledd. Det er også det eneste ledd som ikke har korrelasjoner høyere enn 0.2.

Den sterkeste korrelasjonen er mellom ledd 18 (Gjør de oppgavene hun/han får innen avsatt tid) og ledd 12 (Fullfører oppgaver som hun/han blir satt til) ($r = 0.73^{***}$). Videre skiller ledd 19 (Reagerer kritisk på regler som oppleves som urettferdige) seg ut, her kan kun korrelasjonen med ledd 7 (Tar ordet når flere er samlet) ($r = 0.41^{***}$) og med ledd 28 (Sier noe hyggelig til andre barn) ($r = 0.62^{***}$) ses på som sterke korrelasjoner. Alle de andre korrelasjonene mellom ledd 19 (Reagerer kritisk på regler som oppleves som urettferdige) og de andre leddene har korrelasjoner som er svake eller moderat/typiske.

Det er også to negative signifikante korrelasjoner ($p < .001$) med ledd 19 som skiller seg ut: en moderat negativ korrelasjon med ledd 2 (Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt) ($r = -0.21^{***}$), og den signifikante negative og moderate korrelasjonen med ledd 30 (Kan dele leker og ting med andre) ($r = -0.22^{***}$)

4.1.2 Frekvensfordeling av svar

Tabell 2 viser antall og prosentandel svar på de ulike svaralternativene med hvert ledd. Antall svar på svaralternativ 1 (veldig sjeldent) varierer mellom 0.27% (ledd 12) – 6.74% (ledd 25). Antall svar på svaralternativ 2 (sjeldent) varierer mellom 0.54 % (ledd 4) – 25.34 % (ledd 11). Antall svar på svaralternativ 3 (av og til) varierer mellom 18.33% (ledd 4) – 54.18% (ledd 22). Antall svar på svaralternativ 4 (ofte) varierer mellom 15.36 % (ledd 22) – 80.05% (ledd 4). Majoriteten av svarene ligger på «av og til» og «ofte», og fordelingen har derfor mest tyngde på høye skår (venstreskjev). Svar alternativ 5 (veldig ofte) skiller seg ut da ingen av barnehagelærerne valgte dette alternativet på fjorten av leddene. Antall svar på dette svaralternativet varierer mellom 0% - 4.58 %. Likevel skiller ledd 24 (Kan stå imot gruppepress) seg ut med 17 svar i denne kategorien. Den neste høyeste i denne kategorien er 12 svar på ledd 20 (Gir utrykk for at hun/han ser at andre er redde), deretter 5 svar på ledd 25 (Inngår kompromisser i konfliktsituasjoner for eksempel ved å endre på egen mening eller justerer egne ønsker) resten på svaralternativ «veldig ofte» er 5 eller lavere.

Tabell 2

Antall og prosentandel svar for de 31 leddene i LSCIP:

Ledd	1 (veldig sjeldent)		2 (sjeldent)		3 (av og til)		4 (ofte)		5 (veldig ofte)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	2	0,54	7	1,89	82	22,1	280	75,47	0	0
2	5	1,35	26	7,01	182	49,06	157	42,32	1	0,27
3	3	0,81	26	7,01	125	33,69	217	58,49	0	0
4	2	0,54	2	0,54	68	18,33	297	80,05	2	0,54
5	11	2,96	54	14,56	147	39,62	158	42,59	1	0,27
6	2	0,54	15	4,04	124	33,42	230	61,99	0	0
7	10	2,7	39	10,51	123	33,15	197	53,1	2	0,54
8	3	0,81	11	2,96	93	25,07	263	70,89	1	0,27
9	2	0,54	29	7,82	151	40,7	189	50,94	0	0
10	2	0,54	13	3,5	93	25,07	263	70,89	0	0
11	13	3,5	94	25,34	160	43,13	104	28,03	0	0
12	1	0,27	29	7,82	130	35,04	211	56,87	0	0
13	6	1,62	32	8,63	116	31,27	215	57,95	2	0,54
14	11	2,96	29	7,82	132	35,58	195	52,56	4	1,08
15	5	1,35	32	8,63	170	45,82	164	44,2	0	0
16	2	0,54	9	2,43	90	24,26	270	72,78	0	0
17	7	1,89	61	16,44	174	46,9	127	34,23	2	0,54
18	4	1,08	30	8,09	145	39,08	192	51,75	0	0
19	6	1,62	46	12,4	155	41,78	160	43,13	4	1,08
20	11	2,96	84	22,64	173	46,63	91	24,53	12	3,23
21	7	1,89	26	7,01	91	24,53	246	66,31	1	0,27
22	22	5,93	88	23,72	201	54,18	57	15,36	3	0,81
23	12	3,23	58	15,63	146	39,35	155	41,78	0	0
24	12	3,23	48	12,94	184	49,6	110	29,65	17	4,58
25	25	6,74	69	18,6	199	53,64	73	19,68	5	1,35
26	7	1,89	41	11,05	153	41,24	170	45,82	0	0
27	4	1,08	23	6,2	110	29,65	234	63,07	0	0
28	9	2,43	61	16,44	168	45,28	132	35,58	1	0,27
29	3	0,81	29	7,82	110	29,65	229	61,73	0	0
30	10	2,7	21	5,66	108	29,11	229	61,73	3	0,81
31	4	1,08	16	4,31	138	37,2	212	57,14	1	0,27

Notat: n= 371

4.2.1 Konfirmerende faktor analyser

Modell fit til KFA (konfirmerende faktor analyser) modellene for Lamers originale 6 faktor struktur (6 faktor-LSCIP), Lamers 3 faktor struktur (3 faktor- LSCIP), og Løkken et al (2018) sin struktur der man erstatter faktoren lek, glede og humor, med en ny de kaller retterferdighet

(R-LSCIP) vises i Tabell 3. Som resultatene viser, har ingen av modellene god fit, men 3 faktor- LSCIP har dårligst fit. I 3 faktor-LSCIP er den laveste faktorladning på ledd 24 (Kan stå imot gruppepress), den har en veldig lav faktorladning som er målt til 0.095. De andre faktorladningene i 3 faktor- LSCIP går fra til 0.369 (ledd 19) til 0.802 (ledd 6)

6 faktor-LSCIP hadde heller ikke en god fit. Her skiller også faktor ladningene på Ledd 24 (Kan stå imot gruppepress) seg ut. Den har en veldig lav faktorladning på 0.098 i denne modellen, mens alle de andre leddene har verdier mellom 0.521 (ledd 25) til 0.862 (ledd 12).

R-LSCIP hadde heller ikke en god modell fit, men ser ut til å være noe bedre enn de andre modellene. Det var kun denne modellen som hadde verdier på SRMR som indikerer god statistikk modell fit. Likevel vises det at ledd 24 (Kan stå imot gruppepress) skiller seg ut med lavest ladning også i denne modellen. I denne modellen er ledd 24 en del av den nye faktoren Rettferdighet, med en faktor ladning her på 0.104. Alle de andre leddene har verdier mellom 0.509 (ledd 7) til 0.890 (ledd 29).

Tabell 3

Statistisk fit i modellene 6 faktor-LSCIP, 3 faktor – LSCIP og R-LSCIP

	χ^2 ^a (df)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
6 faktor - LSCIP (Lamers 6 faktor modell)	1053.415 (419)	0.876	0.862	0.070	0.087
3 faktor- LSCIP (Lamers 3 faktor modell)	1347.765 (431)	0.802	0.786	0.086	0.094
R - LSCIP (Løkken et al. med rettferdighet)	939.773 (419)	0.897	0.886	0.063	0.079

Notat: χ^2 = Chi square; df = degrees of freedom; CFI= Comparative Fit Index; TLI= Tucker-Lewis Index; RMSEA= root mean square error of approximation; SRMR= Standardized root mean square residual;

^a Alle Chi-square tester har signifikans verdi $p < .001$.

Siden både 6 faktor-LSCIP og R-LSCIP ser ut til å ha noe bedre statistisk modell fit, ble det valgt å undersøke disse modellene videre. I og med at ledd 24 (Kan stå imot gruppepress) hadde den lavest ladning av alle ledd i modellene, ble begge modellen estimert på ny uten ledd 24 for å se om modell fit ble bedre.

Som Tabell 4 viser, ble modell fit litt bedre for 6 faktor-LSCIP (uten ledd 24), men verdiene kan fortsatt ikke anses som veldig god. Faktor ladningene kan derimot anses som god, og verdiene her går fra 0.521 til 0.862. Det vil si at ingen ledd nå skiller seg negativt ut når det gjelder faktorladningene.

Resultatene for R-LSCIP viser til relativt god modell fit. CFI går opp til 0.907 og er derfor innenfor det vi anser som akseptabel modell fit. TLI ligger fortsatt under dette med verdien 0.896, selv om den nå er mer nær .90. RMSEA går litt ned og er innenfor akseptabel modell fit. SRMR verdien går videre ned fra 0.079 til 0.071. Ingen ledd skiller seg ut når det gjelder faktorladningene. Resultatet viser at alle ledd i R-LSCIP (uten ledd 24) har faktorladninger med verdier mellom 0.509 til 0.880.

Selv om R- LSCIP (uten ledd 24) viste best model fit ved å ta bort ledd 24 fra faktoren Rettferdighet i R- LSCIP modellen, blir det nå kun to ledd igjen på denne faktoren. Disse leddene kan tillegg anses som veldig like: «Reagerer kritisk på regler som oppleves som urettferdige» (ledd 19) og «Sier tydelig ifra når hun/han synes noe er urettferdig» (ledd 29). Brown (2015) påpeker at en faktor bør bestå av flere ledd med sterk tilhørighet til faktoren, fordi faktorer med mindre enn to-tre ledd kan være ustabile i målinger (Brown, 2015, s. 21). Dermed kan det stilles spørsmål ved om rettferdighet fremdeles representerer en vesentlig faktor? I tillegg viser modellen noen uforventede korrelasjoner for faktoren Rettferdighet: Korrelasjonen mellom faktoren Rettferdighet skiller seg ut med en negativ korrelasjon på ($r = -0.232^{**}$) med Selvkontroll, samt en ikke signifikant lav korrelasjon på ($r = 0.084$) med Tilpasning. De andre faktorene i modellen har korrelasjoner mellom ($r = 0.310^{***}$) til ($r = 0.820^{***}$). Den originale 6 faktor – LSCIP (uten ledd 24) ble derfor valgt som kandidat for videre inspeksjon.

4.2.2 Modification indices

For å undersøke om det var noen spesifikke områder der 6 faktor-LSCIP (uten ledd 24) viser begrensninger i fit undersøkes modification indices (MI) og Expected Parameter Change (EPC) for modellen. Disse viste at ledd 1 (tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte)) skiller seg ut med høyest MI value 138.656 og høyest EPC 1.747 og er dermed det ledd med sterkest innflytelse på statistisk modell fit. Resultatene indikerer at ledd 1 kan passe bedre til faktoren Lek, glede og humor, istedenfor faktoren Selvhvedelse, der den er nå.

Men for å flytte dette leddet over til en ny faktor må det også gi teoretisk mening. Som jeg nevner i innledningen påpeker Rygvold et al (2019) at språklige ferdigheter er viktige om man ser det i sammenheng med sosial kompetanse. Ledd 1 er formulert «tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte)». Rygvold et al. (2019) hevder videre at for å mestre

språklige ferdigheter innebærer å kunne bruke et språk som er tilpasset den situasjonen og gruppen man er i, noe som innebærer evnen til å kunne ta språklig initiativ til lek og samspill med andre. Evnen til å ta initiativ til kontakt på en hensiktsmessig måte, både ut fra situasjonen man er i og dem man søker kontakt med, er derfor viktig for å kunne få innpass i lek og samspill med andre (Rygvdold et al., 2019, s. 315). Det ble derfor vurdert godt teoretisk grunnlag for å flytte ledd 1 til faktoren Lek.

Tabell 4
Modell for statistisk fit for R-LSCIP og 6 faktor-LSCIP:

	χ^2 ^a (df)	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
R- LSCIP Uten ledd 24	859.196 (390)	0.907	0.896	0.062	0.071
6 faktor - LSCIP Uten ledd 24	972.049 (390)	0.885	0.872	0.069	0.082
6 faktor - LSCIP Uten ledd 24, flytte ledd 1 fra selvhverdelse til lek	824.549 (390)	0.914	0.904	0.060	0.071

Notat: χ^2 = Chi square; df = degrees of freedom; CFI= Comparative Fit Index; TLI= Tucker-Lewis Index; RMSEA= root mean square error of approximation; SRMR= Standardized root mean square residual;

^a Alle Chi-square tester har signifikans verdi $p < .001$.

Dersom man ser på statistisk modell fit (Tabell 4) blir alle verdiene akseptable når ledd 1 flyttes fra Selvhverdelse til Lek, glede og humor. CFI og TLI er over .90, RMSEA er 0.060 og ligger derfor helt på grensen, men kan anses som en moderat fit. SRMR er nede i 0.071, og kan derfor anses som en god statistisk fit. Chi Square var signifikant, men alle andre fit indices indikerte god model fit. Faktorladninger og korrelasjon mellom latente faktorer for denne modellen vises i Tabell 5. Faktorladningen strekker seg fra 0.580 til 0.862. De fleste faktorene er som forventet positivt og sterkt korrelert med verdier fra ($r = 0.340^{***}$) – ($r = 0.820^{***}$), mens Tilpasning og Selvhverdelse har en noe lavere, men allikevel signifikant korrelasjon ($r = 0.134^*$). Unntak er en negativ signifikant korrelasjon mellom Selvhverdelse og Selvkontroll ($r = -0.186^*$). Men her har Lamer selv uttalt seg om at en slik motsetning kan forventes mellom faktorene Selvhverdelse og Selvkontroll. Lamer (1997) hevder at barnets sosiale ferdigheter knyttet til Selvhverdelse fungerer som en motpol til barnets sosiale ferdigheter knyttet til Selvkontroll (Lamer, 1997, s. 170). Siden denne modellen er en «parsimony» (sparsom) modell som er basert på både teori fra Lamer og empiriske resultater fra KFA, viser god fit, og

har korrelasjoner mellom faktorene i forventet retning, så blir den ansett som en meningsfull og tilstrekkelig tilpasset målemodell for LSCIP.

Tabell 5

Faktor ladninger og korrelasjon mellom latente faktorer for 6 faktor-LSCIP, uten ledd 24, og med ledd 1 flyttet til faktoren Lek, glede og humor:

Ledd	Selvhevdelse	Selvkontroll	Empati og rolle-taking	Lek, glede og humor	Prososial atferd	Tilpasning
7	0.669					
13	0.580					
19	0.663					
29	0.786					
2		0.756				
8		0.712				
14		0.792				
25		0.518				
30		0.705				
31		0.764				
3			0.748			
9			0.762			
15			0.801			
20			0.667			
26			0.692			
1				0.792		
4				0.710		
10				0.810		
16				0.734		
21				0.694		
27				0.720		
5					0.793	
11					0.675	
17					0.790	
22					0.746	
28					0.679	
6						0.798
12						0.862
18						0.819
23						0.659
Korrelasjon mellom latente faktorer (covariances):						
Selvhevdelse	1	-0.186*	0.585***	0.597***	0.501***	0.134*
Selvkontroll		1	0.422***	0.340***	0.565***	0.732***
Empati og rolle-taking			1	0.630***	0.820***	0.508***
Lek, glede og humor				1	0.719***	0.427***
Prososial atferd					1	0.700***
Tilpasning						1

Notat: p: ***<.001, **<.01, *<.05

4.3 Reliabilitet

Resultatet av analysen av reliabilitet (omega) på 6 faktor-LSCIP, uten ledd 24, og med ledd 1 flyttet fra faktoren Selvhevdelse til Lek, glede og humor vises i tabell 6.

Tabell 6

Reliabilitet for 6 faktor -LSCIP (uten ledd 24, og med ledd 1 flyttet til faktoren Lek, glede og humor):

	ω
Selvhevdelse	0.773
Selvkontroll	0.853
Empati	0.857
Lek, glede og humor	0.879
Prososial atferd	0.856
Tilpasning	0.864
Total	0.931

Notat: ω = omega composite reliabilitet

Faktoren Lek, glede og humor er den faktoren som har best reliabilitet i denne analysen. Dette er den samme faktoren som ledd 1 (Tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte)) ble flyttet til. Selvhevdelse er den den faktoren med lavest målt reliabilitet, men fremdeles har denne faktoren tilstrekkelig reliabilitet. Reliabiliteten for de andre faktorene kan anses som god. Analysen av reliabilitet for hele LSCIP skalaen (total) viser at skalaen har en utmerket reliabilitet (Evers et al., 2008, s. 45).

4.4 Konvergerende validitet

Analysen av konvergerende validitet viser en svak til typisk men signifikant positiv korrelasjon ($r=.19^{***}$) mellom DANVA2 og LSCIP i sin helhet. Tabell 7 viser korrelasjonen mellom de 6 ulike faktorene i Lamers 6 faktor -LSCIP (uten ledd 24, med ledd 1 flyttet til Lek, glede og humor) og DANVA2.

Korrelasjonene mellom DANVA2 og LSCIP er signifikante for 4 av de 6 delskalaene. Alle korrelasjonene har verdier under 0.2, som kan betegnes som en svak til typisk korrelasjon ifølge Gignac & Szodorai (2016). Korrelasjonen strekker seg fra faktoren Lek, glede og humor og DANVA med den høyeste og signifikante korrelasjonen på ($r= 0.195$) til faktoren Selvkontroll og DANVA med den laveste og ikke signifikante korrelasjonen på ($r= 0.088$). Korrelasjonen mellom Selvhevdelse og DANVA er lik i størrelse som de andre, men nådde ikke

signifikansnivå ($p= 0.054$). De fire andre korrelasjonene har alle verdier mellom ($r= 0.144$) – ($r= 0.158$) (Gignac & Szodorai, 2016).

Tabell 7

Konvergerende validitet DANVA2 og 6 faktor-LSCIP (uten ledd 24, med ledd 1 flyttet til faktoren Lek, glede og humor):

	<i>p</i>	<i>r</i>
Selvhevdelse	0.054	0.158
Selvkontroll	0.133	0.088
Empati	0.027*	0.144
Lek, glede og humor	0.006**	0.195
Prososial atferd	0.011*	0.156
Tilpasning	0.010**	0.154

Notat: $n=351$;
 p : ***<.001, **<.01, *<.05

4.5 Relasjonen mellom sosial kompetanse og språk

Tabell 6 viser hvordan språk er relatert til sosial kompetanse målt med 6 faktor -LSCIP (uten ledd 24, ledd 1 flyttet til lek).

Tabell 8

Korrelasjon mellom variabelen Språk og 6 faktor- LSCIP (uten ledd 24, med ledd 1 flyttet til faktoren Lek, glede og humor):

	<i>r</i>
Selvhevdelse	0.447
Selvkontroll	0.203
Empati	0.436
Lek, glede og humor	0.391
Prososial atferd	0.405
Tilpasning	0.397

Notat: Alle korrelasjoner hadde signifikans nivå på p : ***< .001

Korrelasjonsanalyse mellom Språk og hele LSCIP viser en sterk og positiv signifikant korrelasjon på ($r =0.47***$). Korrelasjonen mellom de ulike faktorene og variabelen språk

strekker seg fra lavest korrelasjon mellom Selvkontroll og Språk på ($r= 0.203$), til den høyeste korrelasjonen mellom Selvhevdelse og Språk på ($r=0.447$). De andre fire korrelasjonene i analysen er alle sterke og strekker seg fra ($r=0.391$) – ($r=0.436$). Alle disse er signifikante og kan anses som sterke ifølge Gignac & Szodorai (2016) sine kriterier, med unntak for korrelasjonen for Selvkontroll som kan anses som moderat/typisk.

5.0 Drøfting

Denne kvantitative studien har undersøkt de psykmotriske egenskapene til måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale (LSCIP), og hvordan sosial kompetanse målt med denne skalaen henger sammen med barnas språklige ferdigheter.

Forsknings spørsmålene som er undersøkt i denne studien er; Hvordan er faktorstrukturen for måleinstrumentet? Hvordan er reliabiliteten til måleinstrumentet? Hvordan henger måleinstrumentet sammen med et annet instrument som måler sosial kompetanse? Og hvordan er sosial kompetanse relatert til barns språk?

5.1.1 Drøfting av konfirmerende faktoranalyser

Ved å bruke konfirmerende faktoranalyser, ble det undersøkt hvilken modell struktur som best passet dataene våre. Den modellen, som hadde best model fit, i våre analyser var Lammers 6-faktor LSCIP uten ledd 24 (Kan stå imot gruppepress), men der ledd 1 (Tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte) er flyttet fra faktoren Selvhevdelse til faktoren Lek, glede og humor. I denne modellen har alle faktorene god til tilstrekkelig reliabilitet. Faktoren Lek, glede og humor er den faktoren som har best reliabilitet. Dette er den samme faktoren som ledd 1 ble flyttet til. Reliabilitet for hele LSCIP skalaen er utmerket med denne modellen (Evers et al., 2008, s. 45).

For å flytte ledd 1 fra faktoren selvhevdelse til faktoren Lek, glede og humor må det også gi teoretisk mening. Ledd 1 er formulert «tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte)». Rygvold et al (2019) påpeker at språklige ferdigheter er viktige om man ser det i sammenheng med sosial kompetanse. Å mestre språklige ferdigheter innebærer ifølge Rygvold et al. (2019) evnen til å kunne ta språklig initiativ til lek og samspill med andre. Sett i sammenheng med sosial kompetanse innebærer dette også evnen til å ta initiativ til kontakt på en hensiktsmessig måte, både ut fra situasjonen man er i og dem man søker kontakt med. Dette er viktig for inkludering med tanke på at barn skal kunne få innpass i lek og samspill med andre (Rygvold et al., 2019, s. 315). Lamer (1997) tar også opp viktigheten av språklige ferdigheter i lek. I leken må barna forstå og tolke andre barns lekesignaler. Disse kan signaliseres både verbalt med stemmeleie og tonefall, og nonverbalt med mimikk, blick og kroppsbevegelser. Barna må også kunne samarbeide med andre, og inngå kompromiss. De må kunne forholde seg til lekens mer skjulte regler, og forstå hva leken egentlig handler om. Å ta kontakt på en hensiktsmessig måte, handler derfor også om å kunne skille lek fra en annen

aktivitet, og å vite når noe er «på liksom» (Lamer, 1997, s. 171). Evnen til å ta kontakt på en hensiktsmessig måte kan bidra til at barnet blir inkludert med i en allerede pågående lek. Det ble derfor vurdert godt teoretisk grunnlag for å flytte ledd 1 til faktoren Lek, glede og humor.

Modellen Lamers 6-faktor LSCIP uten ledd 24, men der ledd 1 er flyttet fra faktoren Selvhevdelse til faktoren Lek, glede og humor viste sterkeste korrelasjoner for det første mellom faktorene Empati og rolletaking og Prososial atferd, for det andre mellom faktorene Selvkontroll og Tilpasning, og for det tredje mellom faktorene Lek, glede og humor og Prososial atferd. Ser man på de svakeste korrelasjonene er det to som skiller seg ut, det er en negativ svak korrelasjon mellom faktorene Selvhevdelse og Selvkontroll, og en svak korrelasjon mellom Selvhevdelse og Tilpasning.

Den sterke korrelasjonen mellom Empati og rolletaking og Prososial atferd gir mening. Evnen til Empati og rolletaking innebærer å sette seg inn i andres følelser, kunne trekke slutninger om andres intensjoner, ønsker og synspunkter, tolke og oppføre seg passende i forhold til situasjonen man er i. Prososial atferd innebærer evnen til å ha positive sosiale holdninger og handlinger som uttrykkes frivillig og som kan være til nytte for andre. For at barnet skal utvikle Prososiale ferdigheter, må det komme til uttrykk gjennom en indre motivasjon. Barn som har gode sosiale ferdigheter med Empati og rolletaking vil kunne sette seg inn i andres følelser og tilpasse atferden til situasjonen man er i, for selv om man har internalisert Prososial atferd trengs en indre motivasjonen for at den skal gå foran barnets egne egosentriske motiv (Lamer, 1997).

Den nest sterkeste korrelasjonen mellom faktorene Selvkontroll og Tilpasning gir også mening. Barn som har gode sosiale ferdigheter knyttet til Selvkontroll kan utsette egne behov og ønsker, mestre turtaking, inngå kompromiss, og samarbeide med andre om felles avgjørelser. Evnen til Tilpasning innebærer å kunne tilpasse seg og adlyde voksnes instruksjoner i det daglige. Sosiale ferdigheter med både evnene til Selvkontroll og Tilpasning, vil komme til uttrykk med at barn mestrer å utsette egne behov og følge instruksjoner fra voksne i det daglige. Dette handler også om å kunne følge instruksjoner fra andre barn i for eksempel regellek eller rollelek. Barn som følger instruksjonene fra de voksne gjennom dagen, har mest sannsynlig også god kompetanse innenfor sosiale ferdigheter som selvkontroll. Dette kan komme til uttrykk i ferdigheter som å vente på tur, samarbeide, og det at man kan utsette egne ønsker og behov i samspill med andre.

Den svake negative korrelasjonen mellom faktoren Selvhedelse (hevde egne ønsker, behov og meninger i samspill med andre) og faktoren Selvkontroll (utsette egne ønsker, behov, inngå kompromiss, turtaking og samarbeid), betyr at det er en tendens til at høye verdier på den ene faktoren går sammen med lave verdier på den andre faktoren. Den ene ferdigheten inntreffer sjeldent når den andre er til stede. Lamer (1997) påpeker selv at barnets evne til Selvhedelse fungerer som en motpol til Selvkontroll (og Prososial atferd). Nettopp fordi det er viktig at barn med gode sosiale ferdigheter knyttet til Selvhedelse klarer å stå opp for egne meninger, engasjere seg i lek, ta positiv kontakt med andre og tørre å stå imot gruppepress. Ferdigheter knyttet til Selvkontroll handler om å ta en vurdering av situasjonen som helhet, se etter alternativer og planlegge atferden sin og responsen sin ut fra det. Og dermed også vise at de kan utsette egne ønsker og behov ut fra samspillet og situasjonen (Lamer, 1997, s. 170). Frønes (2008) påpeker at selv om flere av de sosiale ferdighetene er viktige for utviklingen av sosial kompetanse så må vi også tenke på de som ferdigheter under utvikling. Ferdigheter som selvkontroll og selvhedelse vil utvikle og endre seg i løpet av de ulike fasene og overgangene man som menneske går igjennom, og må derfor forstås innenfor gitte rammer (Frønes, 2008, s. 14). Dette betyr at eldre barn gjerne kan hevde seg i samspill med andre, men også ha god selvkontroll.

Den relativt svake korrelasjon mellom Selvhedelse og Tilpasning vil bety at barn som skårer høyt på Selvhedelse, ikke alltid skårer så høyt på Tilpasning. Selvhedelse handler om å kunne hevde egne meninger, ønsker og behov i samspill med andre (Lamer, 1997). Mens den sosiale ferdigheten Tilpasning handler om å tilpasse seg og adlyde voksnes instruksjoner i det daglige (Lamer, 2006). Barn som har gode sosiale ferdigheter innenfor Selvhedelse vil nok lettere protestere og hevde egne ønsker og behov, når voksne i det daglig gir instruksjoner og beskjeder. Man kan jo undre seg over om voksne kanskje da gjerne kan ha en tendens til å vurdere disse barna litt lavere på Tilpasning?

5.1.2 Drøfting av funn fra KFA sammenlignet med funn fra andre studier

KFA analysen tok utgangspunkt i de 3 modellen Løkken et al. (2018) undersøkte i sin studie. Dette var de to originale modellene (6 faktor- LSCIP og 3 faktor - LSCIP) til Lamer (2006), og den nye modellen R-LSCIP som Løkken et al. (2018) kom frem til etter funn i sin studie (Lamer, 2006; Løkken et al., 2018).

Også i studien til Løkken et al (2018) fikk Lamers 3-faktor LSCIP den laveste model fit, av de tre modellene de undersøkte faktor strukturen på. De valgte derfor også bort denne modellen og gikk videre med Lamers 6-faktor modell, før de gjennom EFA analyser fant den nye faktoren rettferdighet og laget modellen R-LSCIP. Basert på modification indices, ble det i studien til Løkken et al (2018) blant annet estimert residual kovarians mellom ledd 19 og ledd 29 (Løkken et al., 2018, s. 6). En videre inspeksjon av Modification Indices i denne studien viste at for ledd 19 (Reagerer kritisk på regler som oppleves som urettferdige) og ledd 29 (Sier tydelig ifra når han/hun synes noe er urettferdig) at det var grunnlag for en kovarians mellom residualene. Dette kan forklares med en veldig lik formulering av ledd. Dette er de samme leddene som er igjen på faktoren Rettferdighet i Løkken et al (2018) sin studie om man tar bort ledd 24, og de tre samme leddene som Zachrisson et al. (2019) tok ut av sin modell. Dette tyder på at det kan være en likhet i formuleringene her, og disse resultatene kan gi grunnlag for å kanskje utelate et av disse leddene i fremtidig forskning.

I Løkken et al. (2018) studie gikk faktorladningene i 6 faktor modellen fra 0.44 – 0.83, utenom de to leddene ledd 19 og ledd 24. Ledd 19 hadde her en faktor ladning på 0.28 og ledd 24 hadde en faktorladning på 0.33 (Løkken et al., 2018, s. 21). Disse faktorladningene indikerer ifølge Løkken et al. (2018) selv at det ikke var sterke indikatorer for det latente konstruktet (Løkken et al., 2018, s. 7). Tabell 3 i studien til Løkken et al. (Løkken et al., 2018, s. 7) viser at faktorene Selvhevdelse og Selvkontroll har den lavest korrelasjon i R-LSCIP modellen deres. Mens den høyest korrelasjonen er mellom faktorene Selvhevdelse og Lek, glede og humor, den nest høyeste er korrelasjonen mellom Selvkontroll og Tilpasning. Disse korrelasjonen sammenfaller med funn fra denne studien.

Ledd 24 skilte seg ut også i studien til Løkken et al. (2018). Ledd 24 var det ledd som hadde den laveste Faktorladningen i modellen R-LSCIP. Det samme som kom frem i denne studien. De tok også dette leddet bort i den videre analysen av modellen R-LSCIP (Løkken et al., 2018, s. 9).

Løkken et al. (2018) anbefalte å undersøke nærmere om flere faktorer kunne passe under denne nye faktoren rettferdighet. Særlig pga den lave faktorladningen knyttet til ledd 24, som både Løkken et al (2018) fikk i deres studie og som også kom frem i denne studien. Det har ikke vi gjort, vi valgte som sagt bort denne modellen da det kun ble to ledd igjen under faktoren rettferdighet når vi tok bort ledd 24, men beholdt de resterende leddene innen faktoren selvhevdelse. Løkken et al (2018) tar opp gode argumenter knyttet til viktigheten

av den nye faktoren Rettferdighet. Blant annet at rettferdighet i dagens samfunn er en nødvendig ferdighet for barn å beherske innenfor sosial kompetanse. Det samfunnet vi nå lever i er komplekst, og rettferdighets sansen er en viktig forutsetning for at man skal tørre å stå opp for likeverdighet, solidaritet og for at man skal tørre å heve stemmen og faktisk si ifra om det man opplever som urettferdig (Løkken et al., 2018, s. 11). Fremtidige studier bør utforske denne sosiale ferdigheten nærmere. Kanskje det er flere ledd formulert på andre måter som skal til for å danne en separat faktor her.

Zachrisson et al. (2019) slettet tre ledd (ledd 19, 24 og 29) i analysen i sin studie av sosial kompetanse som en bi-faktormodell. I Løkken et al (2018) sin studie er dette de tre leddene som utgjør rettferdighetsfaktoren (Løkken et al., 2018, s. 13; Zachrisson et al., 2019, s. 557). I modellen Lamers 6-faktor LSCIP uten ledd 24, men der ledd 1 er flyttet fra faktoren Selvhevdelse til faktoren Lek, glede og humor, beholdes ledd 19 og ledd 29. Det er kun ledd 24 som utelates i denne studien.

Da Lamer (2006) analyserte 3-faktor LSCIP, fant hun en sterk korrelasjon mellom faktorene selvkontroll og tilpasning. I min studie er også denne korrelasjonen sterk. Det er den nest sterkeste korrelasjonen. Hun påpeker at dette ikke er et overaskende funn om man ser det i lys av den norske barnehage tradisjonen. I norske barnehager har det lenge vært en sosial målsetting som har dreid seg om grensesetting, og om hvordan barn tilpasser seg i forhold til andre. Ofte er det også klare regler i det sosiale miljøet på hva som er lov eller ikke (Lamer, 2006, s. 42). Nettopp dette står sterkt i forhold til delområdene Selvkontroll og Tilpasning, og da særlig Tilpasning. Lamer (2006) påpeker at faktoren Tilpasning kommer inn i LSCIP primær fra vurderingsskalaen SSRS. I dette måleverktøyet er svært mange av leddene rettet mot dette området. Lamer (2006) hadde heller ikke opprinnelig inkludert Tilpasning som en del av rammeprogrammet «du og jeg og vi to» (Lamer, 1997). Hun ble oppmerksom på dette da hun ikke fant signifikante forskjeller mellom skåren på barna i eksperiment gruppen og i sammenligningsgruppen. I og med at tilpasning ikke er en del av faktorene som er inkludert i operasjonaliseringen av sosial kompetanse i rammeprogrammet, er det ikke langt vekt på utviklingen av dette i arbeidet med sosial kompetanse i eksperimentgruppen. Men Lamer (2006) hevder basert på observasjoner av de voksnes samspill med barna i barnehagen, så er nettopp tilpasning en sosial ferdighet som allerede står sterkt i den voksne (kvinne) kulturen i barnehagen og en del av det sosiale klimaet på avdelingene i en norsk barnehagekontekst (Lamer, 2006, s. 42).

5.2 Drøfting av reliabilitet

I modellen Lamers 6-faktor LSCIP uten ledd 24, men der ledd 1 er flyttet fra faktoren Selvhverdelse til faktoren Lek, glede og humor, viser analysen at reliabiliteten for hele LSCIP skalaen er utmerket. I denne modellen har alle faktorene god til tilstrekkelig reliabilitet. Faktoren Lek, glede og humor er den faktoren som har best reliabilitet, dette er den samme faktoren som ledd 1 i denne studien ble flyttet til (Evers et al., 2008, s. 45). Evers et al. (2008) påpeker som sagt at disse verdiene er veiledende. Instrumentet, dets bruksområder og kvaliteten på dataene bør også tas med i total vurderingen av reliabilitet for måleinstrumentet (Evers et al., 2008, s. 43).

Funn av god indre reliabilitet for hele skalaen LSCIP er i tråd med funn fra ten Braak et al (2023). Resultatet fra det systematiske litteratursøket etter norske, danske og svenske studier som rapporterte psykrometriske egenskaper ved LSCIP viste også at det er målt god reliabilitet for hele skalaen, men en noe mindre konsistent reliabilitet for de ulike delskalaene (ten Braak et al., 2023, s. 2).

Det er viktig å måle reliabilitet fordi det handler om hvor troverdige forskningsresultatene som blir målt er. God reliabilitet indikerer at dette er et pålitelig resultat som også kan reproduseres og etterprøves av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale et al., 2015, s. 276).

5.3 Drøfting av konvergerende validitet

En del av valideringen av måleinstrumentet LSCIP handler om å undersøke hvordan LSCIP henger sammen med andre måleinstrument som måler konstruert sosial kompetanse. Analysen av konvergerende validitet viser en svak til typisk men signifikant positiv korrelasjon mellom DANVA2 og LSCIP i sin helhet. Korrelasjonene mellom DANVA2 og LSCIP delskalaene er signifikante for 4 av de 6 delskalaene. Alle korrelasjonene har verdier under 0.2, som kan betegnes som en lav til typisk korrelasjon ifølge Gignac & Szodorai (2016). Korrelasjonen strekker seg fra faktoren Lek, glede og humor og DANVA2 med den høyeste korrelasjonen til faktoren Selvkontroll og DANVA2 med den laveste og ikke signifikante korrelasjonen.

DANVA2 handler om at barnet kan gjenkjenne og benevne ansiktsuttrykk ut fra ulike bilder barnet ser. Den korrelasjonen som får den sterkeste verdien er korrelasjonen mellom DANVA2 og Lek, glede og humor. Dette er en moderat/typisk (Gignac & Szodorai, 2016) signifikant korrelasjonen. I beskrivelsen av faktoren Lek, glede og humor er en del av den den

sosiale ferdigheten her å kunne tolke ansiktsuttrykk (Lamer, 1997), dette er for eksempel viktig egenskap for å kunne se om en spøk fører til latter eller om noen blir såret. Noe som kan forklare korrelasjonen her.

Den korrelasjon som er svakest er mellom faktoren Selvkontroll og DANVA2, dette er en ikke signifikant svak korrelasjon. Denne svake korrelasjonen er noe uventet. Selvkontroll kan som sagt forstås og defineres som barnets evne til å utsette egne ønsker og behov i situasjoner med andre som krever kompromiss, turtaking, konflikter eller å kunne samarbeide om å ta felles avgjørelser. For at barnet skal kunne mestre dette må det beherske kognitivt både å planlegge og å ha et metaperspektiv på egen atferd (Lamer, 1997). De situasjonene som nevnes er også beskrivelser av situasjoner der man må tolke andres intensjoner raskt, gjerne nonverbalt basert på ansikts uttrykk. Denne korrelasjonen er uventet fordi man skulle forventet at et barn som har god selvkontroll også vil ha god sosial kompetanse.

En grunn til at det ble funnet en svak til typisk men signifikant positiv korrelasjon mellom DANVA2 og LSCIP i sin helhet (og mellom de ulike delskalaene), kan kanskje handle om at LSCIP måler sosial kompetanse mye bredere enn DANVA2. LSCIP måler sosial kompetanse gjennom ulike sosiale ferdigheter, men DANVA2 baserer seg på å måle sosial kompetanse gjennom å tolke gjenkjennelsen av ulike ansiktsuttrykk.

Det er også som tidligere nevnt ulikheter med hvordan måleverktøyet blir rapportert. LSCIP blir besvart av voksne om barn, mens DANVA2 er et direktemål som blir besvart av barna selv. Podsakoff et al (2023) viser til at variabler som er målt av ulike informanter, har en tendens til å være mindre korrelerte enn variabler målt av den samme informanten «common rater effect» (Podsakoff et al., 2003, s. 882). I og med at DANVA2 er besvart av barn, og LSCIP er besvart av voksne om barn, er det mulig det kan være en av grunnene til de ikke så veldig sterke korrelasjonene.

5.4 Drøfting av relasjonen mellom sosial kompetanse og språk

Resultatene viser at det er en generelt sterk korrelasjon mellom språk og sosial kompetanse. Det er kun en faktor som har en moderat korrelasjon og det er korrelasjonen mellom Selvkontroll og språk. Alle de andre faktorene har en sterk korrelasjon. Den sterkeste korrelasjonen finner vi mellom Selvhevdelse og språk. De to neste sterkeste korrelasjonene er mellom Empati og rolletaking og språk, og mellom Prososial atferd og språk.

Lamer (1997) hevder at sosial kompetanse handler om å gjøre barnet i stand til å lykkes i sosiale interaksjoner med andre. Atferden her omfatter hvilke oppfatninger de har av situasjonen, hvilke vurderinger de gjør underveis i samspillet og hvilke handlinger atferden her fører til. Atferd kan være både verbal og nonverbale. Det handler om i hvilken grad de er deltakende i samtaler, og hvordan de tolker andres kroppsspråk, tonefall, bevegelser og mimikk underveis. Den sosiale kompetansen knyttet til språk hjelper barna og gjør dem i stand til å blant annet vurdere når de skal avslutte interaksjoner og samtaler med andre, eller ta initiativ til mer. Dermed bidrar det til at de klarer å tilpasse seg, alt etter hvordan situasjonen og samtalen tilsier det. I denne dynamikken legges forutsetningene for å skape sosiale interaksjoner som er tilfredsstillende for alle parter som er involvert. Dynamikken her bidra også til å utfordrer dem, belønner dem i samspillet og dette kan videre være styrkende i utviklingen av en positiv selvoppfatning hos barnet (Lamer, 1997, s. 122).

Frønes (2008) trekker frem vokabular som særlig nyttig i forhold til utviklingen av sosial kompetanse. Han (2008) hevder at personer med et godt utviklet vokabular klarer å forstå situasjoner som oppstår mer avansert enn de som ikke i like stor grad har utviklet vokabularet sitt like godt. Ifølge Frønes (2008) vil de barna som er uten et godt vokabular, miste mange daglige anledninger til å skaffe seg samspills erfaringer. Svak sosial kompetanse betyr også svake evner til å hvordan man tolker situasjoner som oppstår. Med dette peker han på at selv om man er i samme situasjon, så har man ulike utgangspunkt i forhold til hvilket utbytte man får av situasjonen man er i. Alle får altså ikke samme erfaring selv om de er samme situasjon. Man ser her at kompetanse og vokabular står i et positivt interaksjonsforhold med hverandre, og begge gir barnet motivasjon. Kompetanse gir barnet motivasjon fordi det da vet at det kan mestre, mens vokabular gir mer bredde. Man ser at begge bidrar til at barnet tilegner seg nye erfaringer, gjennom et rikt vokabular kan man bedre forstå omverden (Frønes, 2008, s. 19).

At selvkontroll er den sosiale ferdigheten som har svakest korrelasjon med språk er noe uventet, da evnen til språk er viktig med tanke sosial selvkontroll, og forskning i barnehagen i Norge har også vist til en relasjon mellom språk og selvregulering (ten Braak et al., 2019). Man ser det også i sammenheng med SIP modellen og de indre tanke ferdighetene som ligger til grunn for hvordan vi reagerer i samspill og kommunikasjon med andre. SIP modellen (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 2006, sitert i Roland, 2021, s.86) hjelper oss å

forstå barns sosiale tilpasning med andre, og hvordan språket påvirker både reaksjon og forståelsen gjennom den kognitive informasjonsbehandling. Modellen består av tre store temaer som kontinuerlig påvirker og er i samspill med hverandre. Sosial kompetanse er en del av databasen vår. Dersom man ser på informasjonsprosessene som foregår her og nå, handler dette om språket og hvordan barn avkoder og tolker signaler de eksponeres for. Disse signalene kan være verbale innspill fra andre eller for eksempel nonverbalt kroppsspråk. Umiddelbart etter disse signalene er avkodet vil barnet starte en tolknings prosess. Fordi barnet trenger å forstå signalene og finne mening, her kan det fort skje en feiltolkning eller basert på tidligere erfaringer ilegge signalene en annen intensjon enn det avsender egentlig mente (Roland, 2021, s. 90).

Selvkontroll er ifølge Lamer (1997) et område som er viktig for alle barns utvikling. Gjennom utvikling av selvkontroll øver barnet seg på styre impulsene sine. Selvkontroll hjelper dem i den sosiale oppdragelsen til å kunne ta en vurdering av situasjonen som helhet, se om det er alternativer og planlegge atferden sin ut fra det. I denne sammenhengen lærer også barna derfor å øve seg på å forutse konsekvensene av handlingene sine (Lamer, 1997, s. 170). Størksen (2018) hevder som tidligere nevnt at det Gresham & Elliot omtaler som den sosiale ferdigheten selvkontroll er det samme vi i dag omtaler og definerer som Selvregulering (Størksen, 2018a, s. 189). Beauchamp & Anderson påpeker at i SIP modellen blir evnen til selvregulering regnet som det siste avgjørende trinnet før du gir en respons eller et svar i en sosial situasjon. Dette er en viktig del av det å kunne mestre eksekutive funksjoner, nettopp ferdigheter som krever en kognitiv modning og som vil utvikles over tid (Beauchamp & Anderson, 2010, s. 48).

At det er den sosiale ferdigheten selvhevdelse som korrelerer sterkest med språk gir mening. Nettopp fordi det er viktig at barnet klarer å stå opp for egne meninger, engasjere seg i lek, ta positiv kontakt med andre og tørre å stå imot gruppepress. Mye av dette er ferdigheter som krever et godt utviklet språk. Ferdigheter som selvhevdelse og det å ha en grunnleggende positiv sosial oppfattelse av seg selv er helt vesentlig for at barn i det hele tatt skal tørre å ta i bruk og anvende seg av sosial kompetanse i de situasjonen det er i. (Lamer, 1997, s. 170).

Ser vi på Korrelasjonen mellom Empati og rolletaking og språk ser vi at området empati og rolletaking defineres som barns evne til å kunne sette seg inn i andre mennesker fø-

lelser. Dette innebærer evnen til å også kunne trekke sluttinger om andre menneskers intensjoner, ønsker og synspunkter. Og videre kunne tolke dette slik at man oppfører seg passende i møte med andre i de situasjonene man er i. Skal man mestre dette adekvat må man kunne sette seg inn i andres perspektiv. Dette innebærer blant annet å kunne gjenkjenne den andres følelser, og det innebære å kunne se den andres perspektivet ut fra rollen i den gitte situasjonen (Lamer, 1997, s. 168). Dette krever gode ferdigheter med både forståelse og tolking av det nonverbale språket.

Om vi til slutt ser på korrelasjonen mellom Språk og Prososial atferd, så ser vi at også dette er en ferdighet som krever god språkforståelse i samspillet med både voksne og barn. Området som handler om Prososial atferd kan defineres som positive sosiale handlinger og holdninger, som uttrykkes frivillig og som kan være til nytte for andre. Lamer (1997) trekker også frem at eksempler på dette handler om personens evne til å dele med andre, hjelpe, støtte, oppmuntre, inkludere og vise omsorg for andre (Lamer, 1997, s. 168). Målet med ferdigheter innenfor området Prososial atferd handler om ønsket om at barnet gjennom sosialiseringen skal internaliserer allmenngyldige og felles normer for atferd ovenfor andre. Men en slik norm er ikke internalisert før barnet opplever at ønsket om å gjøre det motiveres og kommer fra en selv. Den enkeltes holdninger og handlinger må relateres til hva som forventes ut fra felleskapets regler og normer, hva som er rettferdig og urettferdig, og hva som tolkes som riktig og galt ut fra gitte situasjon (Lamer, 1997, s. 169).

I SIP modellen (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 2006, sitert i Roland, 2021, s.86) vil de sosiale ferdighetene Selvhevdelse, Empati og rolletaking og Prososial atferd alle kreve avanserte tankeprosesser, forståelse, og at man vurderer handlingsalternativer nøye før man gir en respons. Her i denne prosessen vil tidligere erfaringer også spille inn og påvirke den endelige handlingen eller responsen til barnet (Roland, 2021).

5.5 Drøfting funn fra deskriptive

Selv om hovedresultatene viser til gode psykometriske egenskaper for LSCIP kan det være nyttig å evaluere deskriptive funn nærmere. LSCIP ble laget for å kartlegge og måle barns sosiale kompetanse i ulike hverdagssituasjoner i norske barnehager (Lamer, 2006). I denne studien er svarene rapportert av barnehagelærere. I spørreskjemaet (LSCIP) blir barnehagelæreren bedt om å lese en rekke utsagn, som er med å beskrive ulike sosiale ferdigheter barnet benytter seg av i det daglige. Den voksne rapporterer på grunnlag av dette hvor ofte barnet

viser den aktuelle ferdigheten, basert på observasjoner gjort av barnet de siste par månedene. Barnehagelæreren blir så bedt om å krysse av med en fem punkts Likert skala i spørreskjemaet hvor ofte de mener at barnet har vist de aktuelle ferdighetene som er beskrevet. Likert skalaen strekker seg fra 1 (veldig sjeldent), 2 (sjeldent), 3 (av og til), 4 (ofte) og til 5 (veldig ofte) (Lamer, 2006, s. 25).

Resultatene fra frekvensfordelingen av svarene viser at majoriteten av svarene gitt av barnehagelærerne ligger på svaralternativene «av og til» og «ofte», fordelingen har derfor mest tyngde til høye skår og er venstreskjev. Det er svart ut fra et resursorientert perspektiv fordi dette er ferdigheter barn av og til og ofte mestrer. Det er ledd 24 som skiller seg ut som det ledd som har fått flest svar på svaralternativ 5 «svært ofte». Svaralternativ 5 har flest svar på 0 på alle de 5 svaralternativene. Jeg antar at Lamer hadde sett for seg at svarene på en 5 punkt likertskalen skulle spre seg mer ut, da hun økte skalaen fra den originale 3 punkt likert skalaen i SSRS, først til en 4 punkt likert skala (aldri – av og til – ofte - og svært ofte) og deretter videre til den endelige 5 punkt likert skalaen i LSCIP (Lamer, 2006, s. 30). Men her blir det tydelig at det er barnehagelærers subjektive vurdering som ligger til grunn for hva man legger i verdien av de ulike svar alternativene.

LSCIP brukt i SELMA har samme spørsmålsformulering som man ser i studien til Løkken et al (2018). Men i Zachrisson et al (2019) sin studie ser man ledd 20, oversatt til «jenker seg (gir seg, innordner seg, innrømmer egne feil, tilgir andre)» (Zachrisson et al., 2019, s. 564). Dette leddet ble byttet ut og erstattet med det vi finner som ledd 31 (kan dele leker med andre) i Løkken et al (2018) sin studie. I Løkken et al (2018) sine modeller ble ikke ledd 31 tatt med i Lamers 6 faktor og 3 faktor struktur. De begrunnet dette valget med at de tilpasset spørsmålet mer til alderen til barna i utvalget og mente det var mer adekvat å måle om barn deler leker med andre. De påpekte også at det ble vanskelig for barnehagelæreren å svare på om barna innrømmer egne feil og tilgir andre. De inkluderte ikke dette spørsmålet i analysene der de evaluerte modellene for Lamer tre- og seks-faktor struktur. Men de inkluderte det i den videre EFA og CFA analysen som testet alternative nye organiseringer av ledd i måleverktøyet LSCIP (Løkken et al., 2018, s. 6), der de kom frem til den nye faktorstrukturen R-LSCIP (Løkken et al., 2018, s. 6). I disse tre studiene er spørreskjemaene like om man ser på spørsmålene i stigende rekkefølge, frem til ledd 20, men fra ledd 20 blir de forsvøvet. Ledd 20 i Løkken et al (2018). blir derfor ledd 21 i Zachrisson et. al (2019). Ledd 30 i Løkken et al (2018) blir derfor ledd 31 i spørreskjemaet til Zachrisson et. al. Ledd 20 som ble

erstattet var en del av faktoren selvhevdelse i LSCIP i Zachrisson et al (2019) mens ledd 31 er en del av faktoren selvkontroll i Løkken et al (2018) sine modeller, og som vi også bruker i vår modell. (Løkken et al., 2018, s. 6)

Jeg stusser over at selvom Lamer (2006) mente at man burde tenkt på tilpassning ut fra samspillet barn imellom, altså tilpasning iforhold til andre barn. Så er alle spørsmålene under denne faktoren her formulert ut fra tilpassningen barn gjør iforhold til voksne. Dette henger sammen med at Lamer (2006) bygger måleverktøyet LSCIP på allerede utviklede ledd fra SSRS (Gresham & Elliot, 1990). Lamer (2006) hevder at den nordiske barnehagetradisjonen som helhet (og da særlig den norske), skiller seg betraktelig fra den amerikanske, ved at mye av tiden er viet til uformelt samvær og fri lek barna imellom. Dermed er det naturlig å inkludere ferdigheter knyttet til lek, siden dagen i norske barnehager er preget av lek og uformelt samvær. Lek er derfor en sentral del av barnas utvikling av sosial kompetanse om de skal kunne mestre miljøet de daglig er en del av. For å treffe de norske forholdene, må man derfor utvikle ledd som omhandler interaksjon med jevnaldrende som i større grad preger vurderingsskalaen enn det man så i vurderingsskalaen til SSRS. I tråd med tradisjonen i norske barnehager må man også se utviklingen og tilpasningen til det enkle barnet i relasjon til den barnegruppen hen er en del av og ikke bare i forhold til voksne (Lamer, 2006, s. 29).

Ledd 24 (Kan stå imot gruppepress), som hører til under faktoren selvhevdelse i Lammers Originale 6-faktor modell, skiller seg ut i Tabell 1. Det er det leddet som har svakest korrelasjon med andre ledd. Og det er det ledd med flest ledd uten signifikans verdi på korrelasjonene. Ser man i tabell 2, skiller ledd 24 seg også som sagt ut som det eneste ledd der flest har svart svaralternativ 5 (veldig ofte). Det er altså et ledd barnehage læreren hevder at noen av barna ($n=17/4,58\%$) gjør svært ofte. Dette er muligens et tegn på at dette leddet ikke fungerer likt som de andre leddene, noe som også gir grunnlag for å ta det ut av skalaen.

Ledd 1 som vi etter modification indices undersøkelsen flyttet fra faktoren Selvhevdelse til Lek, glede og humor har en sterk korrelasjon med alle de andre leddene som også er under Lek, glede og humor. Dette er ledd (4,10, 16, 21, 27). Ledd 24 som vi tok bort fra denne faktoren korrelerer lavest av alle ledd i tabellen med ledd 1, med en svak ikke signifikant korrelasjon. Dette gir også grunnlag for å flytte ledd 1.

5.6 Drøfting av samspillet mellom barn og omgivelsene

Lamer setter (1997) fokus på betydningen av personalets «tause kunnskap» som en påvirkende faktor i utviklingen av sosial kompetanse hos barn. Den tause kunnskapen handler kort sagt om de reglene og rutinene som har blitt så innarbeidet i personalet at man ikke lenger reflekterer over konsekvensene av det. Fordi det er så selvsagt at man gjør det slik i det daglige. Det er subjektive holdninger og tanker om hva som er riktig og galt innenfor barneoppdragelsen, og kan knyttes til personalets egen sosiale kompetanse og relasjons kompetanse (Lamer, 1997, s. 155).

I den tradisjonelle barnehage pedagogikken har man ifølge Lamer (1997) tidligere hatt mer fokus på grensesetting innenfor den sosiale oppdragelsen, enn det å faktisk oppmuntre til positiv handlinger i barns sosiale samspill. Derfor har personalet også dermed hatt mer kontakt og oppmerksomhet mot barns asosiale handlinger enn de prososiale. Vi voksne formidler verdier og normer gjennom egne handlinger og hvilke holdninger vi selv har fokus på i det daglige og det påvirker og fanges opp av barna (Lamer, 1997, s. 169). Voksne som gode rollemodeller er også i tråd med forskningen knyttet til SSRS (1990) og voksenrollen Gresham og Elliot (1990) beskriver (Gresham & Elliot, 1990). Lamer (1997) hevder at ferdigheter som selvhevdelse og å ha en positiv sosial oppfattelse er viktig for at barn i det hele tatt skal tørre å ta i bruk ferdigheter relatert til sosial kompetanse (Lamer, 1997, s. 170). Vi kan derfor ikke bare se denne utvikling av sosiale ferdigheter ut fra et individ nivå. Det avhenger også av at barnehagen har et godt læringsmiljø på systemnivå som preges av respekt og toleranse ovenfor andre. Og at relasjonen mellom både voksne og barn preges av åpenhet, inkludering og anerkjennende holdninger mot hverandre

I og med at tolkningen innenfor begrepet sosial kompetanse bygger på våre verdier og normer, handler derfor de sosiale ferdighetene vi lærer bort, kort sagt om hvilke barn vi ønsker oss. De tre første områdene Lamer (2006) tar opp handler derfor om hvordan barn tilpasser seg krav til ulike situasjoner (Empati og rolletaking, Prosocial atferd og Selvkontroll) (Lamer, 2006, s. 10). Men selv om det er nødvendig å tilpasse seg sosiale miljøer, for å fungere og få mulighet til å være del av det sosiale samspill med andre. Må ikke fokuset bli for ensidig på barnets tilpasning. Det kan svekkes barnets evne til å handle selvstendig når det er i sosiale situasjoner. Det kan også begrense barnets evne til å tenke kritisk og reflektere over situasjonene som oppstår (Lamer, 2006, s. 11) Derfor tar også Lamer (2006a) med de to andre områdene Selvhevdelse og Lek, glede og humor, for å balansere utviklingen av sosial

kompetanse. Dette er viktige ferdigheter for utviklingen av barns evne til selvrealisering, og at de tør å ta initiativ (Lamer, 2006, s. 10). De ulike sosiale ferdighetene påvirker hverandre og henger sammen.

I norske barnehager er det få lukkede rom og personalet jobber tett sammen i team. Dette betyr at andre voksne både kan se hva kollegaer gjør og hvordan de forholder seg til situasjoner som oppstår. Lamer (2006) peker på at nettopp dette kan være en styrke. Det gir grunnlag for refleksjon, og at man får mulighet til å diskutere situasjoner ut fra ulike synspunkt (Lamer, 2006, s. 61). Lamer (2003) påpeker at dette kan være nyttig. For om man ikke åpner opp for refleksjon, blir det fort opp til den enkelte i personalet å tolke det som er riktig nettopp for seg selv. Personalet får da ulikt læringsgrunnlag ut fra de situasjonene de egentlig har stått i sammen iløpet av dagen. I denne sammenhengen er det viktig å tydeliggjøre hva som egentlig ligger i de ulike ferdighetene knyttet opp mot sosial kompetanse. Målet må være at personalet kan handle ut fra felles perspektiver, og diskutere dette med hverandre i ettertid (Lamer, 2006, s. 61). For at forståelsen av de ulike sosiale ferdighetene skal implementeres i personalgruppen, må man også kunne bruke det daglig og få rom til å øve seg. Gjentatte Erfaringer i kombinasjon med mulighet til å kunne diskutere erfaringene med kollegaer på systemnivå (både på avdeling og i barnehagen som en helhet), vil det på sikt kunne gi personalet på individnivå et bredere syn på hvordan man kan styrke barns sosiale ferdigheter. Dette styrker den voksnes evne til å møte det enkelte barn ut fra dens individuelle behov og ståsted, og bidrar til å støtte barnet i den videre utviklingen av sosial kompetanse (Lamer, 2006, s. 67). Fordi det er det barna forholder seg til i det hverdagslige livet, som blir den viktigste påvirkningsfaktoren for barnas innlæring og utvikling. Barna vil ta til seg de holdningen, verdiene og kunnskapen de møter fra andre de er i samspill med. Denne prosessen i spillet mellom barnet og omgivelsene er selve drivkraften i den sosiale utviklingen til barnet (Lamer, 1997, s. 140).

I St. Meld. 6 (2019-2020) påpekes det at barnehager som har høy kvalitet er bra for alle grupper av barn, men at det særlig er positivt nettopp for de barna som trenger ekstra støtte og trygghet (St. Meld. 6, 2019–2020, s. 27). Men rapporten til Løken et al. (2024) viser til at kvaliteten i norske barnehager er lavere enn man kan forvente, og at det er store variasjoner mellom barnehagene. I rapporten settes det blant annet fokus på å styrke kvaliteten på barnehager i Norge, fordi tidlig læring er avhengig av at barnehagen har god kvalitet. At barn skal trives og ha det bra i barnehagen innebærer at de får bygge positive relasjoner

(både med andre voksne og andre barn), får medvirke på hverdagen sin, leke og får utfordre seg med aldersadekvate aktiviteter. Barnehagelærernes kunnskaper og deres faglige skjønn i møte med barn trekkes frem som helt essensielt for å skape gode samspillmuligheter i det daglige for barn og for å kunne implementere nye tiltak (Løken et al., 2024, s. 101-102).

5.7 Drøfting av styrker og svakheter med studien

Begrepet Sosial kompetanse brukes gjerne vidt, og de fleste voksne vil si at de har en formening av hva dette dreier seg om. Dette bidrar nok også til å påvirke vår subjektive forståelse av begrepet og hvordan vi vurderer barns sosiale kompetanse. Ofte vil oppmerksomheten vår som voksne trekkes mer mot de barna i barnegruppen som mangler en slik kompetanse, eller som bryter med det vi forventer av dem. Heller enn å rette oppmerksomheten mot de barna som mestrer disse ferdighetene godt (Lamer, 1997, s. 122)..

Løkken et al (2018) påpeker blant annet at det er særlig interessant at LSCIP kan bidra til å forbedre personalets bevissthet og oppmerksomhet knyttet til mangfoldet rundt de ulike sosiale ferdighetene konstruert sosial kompetase faktisk består av. Dette kan fungere som en god guide i det praktiske arbeidet med barna i det daglige (Løkken et al., 2018, s. 13). Det tenker jeg er en styrke med studier som denne.

I spørreskjemaet LSCIP ble barnehagelærerne bedt om å lese ulike utsagn som er med å beskrive ulike ferdigheter en ser barnet benytter seg av, og de ble også bedt om å tenke igjennom atferden barnet har hatt i løpet av de to siste månedene. Barnehagelæreren ble så bedt om å krysse av med en fem punkts Likert skala i spørreskjemaet for hvor ofte de mener at barnet har vist de aktuelle ferdighetene som er beskrevet. Lamer (2006) sier at en styrke ved denne formen for vurdering er at man sparer tid. Dette er en effektiv måte å samle inn mye informasjon om barnet. Det basere seg heller ikke på et utsnitt av en tilfeldig her og nå observasjon. Vurderingene som ligger til grunn for LSCIP bygger på at det har vært en god kontakt mellom barnehagelærer og barnet over lengre tid, før vurderingen om kompetanse innenfor de ulike ferdighetene tas. Lamer (2006) peker også på svakheter her ved bruk av måleinstrumenter som LSCIP. En svakhet er at svarene er basert på subjektive oppfatninger. Barnehagelærerens forhold til barnet kan derfor være avgjørende i hvordan barnets ferdigheter blir oppfattet og tolket. Eller om de blir undervurdert. Barnehagelærerens subjektive kompetanse spiller også inn og kan påvirke forståelsen og besvarelsen av hvordan barnets mestrer de ulike situasjonene (Lamer, 2006, s. 25).

Data fra denne studien er hentet fra piloten til SELMA. Alle barn som deltar er fra Sandnes kommune, dette kunne vært en svakhet, men med tanke på demografi er Sandnes kommune en kommune med god spredning i forhold til mangfold (SSB, 2023). Utvalget vårt er mindre enn i studiene til (Løkken et al., 2018) og (Zachrisson et al., 2019), men større enn det utvalget som førskoleversjonen av SSRS opprinnelig ble testet ut på (Gresham & Elliot, 1990).

5.8 Praktiske implikasjoner

Det gir god mening at man særlig må ta hensyn til sosiale ferdigheter knyttet til faktoren Lek, glede og humor når vi skal vurdere barns sosiale kompetanse i en norsk kontekst. Da mye av det sosiale samspillet som skjer i barnehagen mellom barna, krever sosiale ferdigheter knyttet til nettopp samspill med jevnaldrende i lek. Det samme gjør Lamers (2006) fokus på tilpasning i forhold til andre barn, ikke bare fokus på tilpasning i relasjonen mellom voksne og barn (Lamer, 2006)

Denne studien kan bidra til at flere voksne blir beviste på sin egen rolle knyttet opp mot sosiale ferdigheter og deres påvirkning på utviklingen av barns sosiale kompetanse. At man løfter blikket opp fra mer et tradisjonelt individperspektiv når man jobber med vansker knyttet til dette og heller flytter mer fokus over på systemet og miljøet rundt barnet. Både barnegruppen, miljøet og de nære voksne og deres daglige påvirkningskraft her, særlig med tanke på de barna som har vansker knyttet til dette. For dem blir sosial kompetanse først og fremst en viktig beskyttelsesfaktor, ikke bare i samspill med andre her og nå, men også senere i livet. Men for å kunne fange opp og måle barns sosiale kompetanse må man også bruke måleverktøy som er valide (Brown, 2015).

Løkken et al. (2024) påpeker som sagt at man ikke trenger å se på den sosial pedagogiske tradisjonen og den mer skoleforberedende tradisjonen, som motsetninger til hverandre. Men at man heller fremover i større grad bør trekke ut elementer med det beste fra begge tradisjonene for å øke kvaliteten i norske barnehagene (Løkken et al., 2024, s. 26-27). I Rapporten (Løkken et al., 2024) trekkes det også frem at tiltak knyttet til sosial og emosjonell læring (SEL), som brukes i Norge også må være tilpasset en norsk kontekst. Fordi man ikke kan ta for gitt at tiltak som har fungert godt på barn i et annet land, også vil fungere godt på barn her i Norge (Løkken et al., 2024, s. 155). Lamer (2006) påpeker at selv om man har tilpasset vurderingsskalaen SSRS til en norsk barnehagekontekst, så er det ikke sikkert at den

alene er god nok til å brukes som en evalueringsform. Særlig når det gjelder å kunne fange opp de kvalitative endringer i samspillet mellom barn, og når det kommer til ferdigheter innenfor sosial kompetanse. I tillegg bør man vurdere å supplere dette med mer kvalitative observasjoner (Lamer, 2006, s. 43). Man kan da spørre seg om måleinstrument LSCIP egentlig gir et valid bilde av barns sosiale ferdigheter eller om man må supplere måleinstrumentet med noe mer.

Ringdal (2018) kommer litt inn på problematikken knyttet til dette i sin oppsummering av hovedforskjellene mellom en kvantitativ og en kvalitativ forskningsstrategi. Ringdal (2018) påpeker at siden en kvantitativ forskningsstrategi bygger på at de sosiale fenomenene som måles må vise stabilitet, er det dette som må ligge til grunn for at målingene og den kvantitative beskrivelsen skal bli meningsfull. Mens en kvalitativ forskningsstrategi har en litt annen tilnærming her. Ifølge Ringdal (2018) bygger denne forskningsstrategien på at den sosiale verden skapes gjennom våre handlinger. Dette fører til at sosiale fenomener ikke blir sett på som stabile, nettopp fordi de alltid vil være i kontinuerlig endring og alt etter hvilken kontekst eller situasjon de opptrer i (Ringdal, 2018, s. 109-110).

Lamer (2006) er som sagt tydelig i beskrivelsen av LSCIP på at dette måleverktøyet ikke dreier seg om at man skal sette objektive mål på barnets atferd. Men at spørsmålene i LSCIP er mer ment som en hjelp til å bearbeide barnehagelærerens observasjons inntrykk (Lamer, 2006, s. 25). Selv om det fortsatt er noe uklart om det kan brukes til å vurdere enkelt barns sosiale kompetansen i klinisk forstand. Kan det være til god hjelp i å bevisstgjøre voksne på hva de skal se etter av sosiale ferdigheter for å styrke den sosiale kompetansen til barn i barnegruppen.

5.9 Oppsummering

Denne studien viste gjennom konfirmerende faktor analyser at modellen 6 faktor-LSCIP, uten ledd 24, men med ledd flyttet til faktoren Lek, glede og humor, har en god faktorstruktur som passer dataene og som viser god reliabilitet. Denne faktor strukturen kan brukes videre i analyser av LSCIP i det pågående forskings prosjektet SELMA. Dette er den første studien som undersøker konvergerende validitet for LSCIP og finner en viktig sammenheng med et direktemål for barn. Fremtidig forskning, der man sammenligner LSCIP med enda flere internasjonale instrumenter som måler sosial kompetanse kan styrke den konvergerende validiteten ytterligere. Den sterke korrelasjonen mellom språk og LSCIP bør trekkes frem og

forskes videre på. Det sosiale samspillet barn daglige møter og forholder seg til i norske barnehager, stiller store krav til barnets sosiale kompetanse. Det er viktig å mestre sosiale ferdigheter i samspill med andre jevnaldrende for å lykkes i å bli inkludert i barnegruppen i barnehagen. Man ser at barn som strever med sosial kompetanse, også ofte er de barna som ikke får nok tilgang til det sosiale samspillet med andre jevnaldrende (Lamer, 2006, s. 13). Selv om vi nå vet at barnehager med høy kvalitet er viktig for utviklingen til alle barn, ser vi at det særlig er viktig for de barna som har behov for ekstra støtte eller spesial pedagogisk hjelp. I St. Meld. 6 (2019-2020) pekes det blant annet på at barn som mestrer språket ofte er mer aktive i sosiale aktiviteter og lek. Dette gir de gode forutsetninger for inkludering i barnegruppen, og til å få gode opplevelser og samspills erfaringer med andre jevnaldrende (St. Meld. 6, 2019–2020, s. 27).

6 Konklusjon

Denne studien har undersøkt de psykrometriske egenskapene til måleinstrumentet Lamer Social Competence in Preschool Scale og hvordan sosial kompetanse målt med denne skalaen henger sammen med barnas språklige ferdigheter. Gjennom konfirmerende faktor analyser ble det funnet at Lamer sin originale 6-faktor struktur, uten ledd 24 (Kan stå imot gruppepress), men med ledd 1 (Tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte)) flyttet til faktoren Lek, glede og humor har en god faktorstruktur som er tilpasset dataene. Reliabiliteten for hele skalaen er målt til utmerket, og alle faktorene har i denne studien god til tilstrekkelig reliabilitet. I analysen av konvergerende validitet ble det funnet en svak til typisk men signifikant positiv korrelasjon mellom Sosial kompetanse målt gjennom Lamer Social Competence in Preschool Scale, og sosial kompetanse målt gjennom The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. Selv om dette støtter opp om god validitet er det behov for mer forskning, der man sammenligner LSCIP med enda flere internasjonale måleinstrumenter som måler sosial kompetanse. Funn fra denne studien viser at det er en sammenheng mellom gode språklige ferdigheter og gode sosiale ferdigheter knyttet til sosial kompetanse, noe som viser til viktigheten av å utvikle gode språkferdigheter i barnehagen.

Sosial kompetanse er en viktig beskyttelsesfaktor i arbeid med barn, ikke bare for utviklingen her og nå, men og for forutsetninger senere i livet. Lamer sier «Å fange opp de utsatte barna handler om å påvirke felleskapet, like mye som å sørge for å gi spesielle tilbud» (Lamer, 2006, s. 13). Lamer (2006) satte barnas lek i fokus og verdien av å lære sosial kompetanse i samspillet med jevnaldrende. Vi utvikler oss alltid i relasjon til noe eller noen, derfor er verdiene Lamer (1997) også trekker frem både om voksenrollen og den tause kunnskapen vi bærer med oss i møte med barn viktig for barns forutsetninger for læring og kvaliteten til det oppvekstmiljøet de er en del av.

7.0 Referanser

- Beauchamp, M. H. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychol Bull*, 136(1), 39-64.
<https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I *Spesialpedagogikk (6 utg)* (s. 500-522). Cappelen damm Akademisk.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Second edition. utg.). The Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. I. United Kingdom: Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. utg.). Sage.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M. & Lindberg, E. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok*. Kommuneforl.
- Evers, A., Hagemester, C., Høstmælingen, A., Lindley, P., Muñoz, J. & Sjöberg, A. (2008, 13.07.2013). *EFPA TEST REVIEW MODEL 4.2.6*. EFPA. <https://psyktestbarn.r-bup.no/cms/files/913>
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Friborg, O. (2010). Klassisk testteori og utvikling av spørreinstrumenter. I M. Martinussen (Red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag* (s. 15-56). Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 26(1), 9-25. <https://doi.org/10.5324/barn.v26i1.4349>
- Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and individual differences*, 102, 74-78.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual* American guidance service.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling : håndboka*. Universitetsforl.
- Lamer, K. (2006). Del 1 Evaluering og videreutvikling av "Du og jeg og vi to". I K. Lamer & S. Hauge (Red.), *"Fra rammeprogram til handling" HiO-rapport (trykt utg.)* (Bd. 2006 nr 28, s. 3-56). Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Løken, K. V., Sandsør, A. M. J., Drugli, M. B., Leiulfstrud, H., Bhuller, M., Størksen, I. & Torvik, F. A. (2024). *Et jevnere utdanningsløp: barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/et-jevnere-utdanningslop/id3025513/>
- Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Moser, T., Bjørnstad, E. & Hegna, M. M. (2018). Evaluation of the Lamer Social Competence in Preschool Scale. *Nordisk barnehageforskning*, 17(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2424>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.

- Nowicki, S., Jr. & Duke, M. P. (1994). Individual Differences in the Nonverbal Communication of Affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of nonverbal behavior*, 18(1), 9-35. <https://doi.org/10.1007/BF02169077>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2 utg.). Gyldendal.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *J Appl Psychol*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. v. K. & Næss, K.-A. B. (2019). Språkforstyrrelsen hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 301-337). Cappelen Damm akademisk.
- SSB. (2023, 20.5.2024). *Kommune Sandnes (Rogaland)*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kommunefakta/sandnes>
- St. Meld. 6. (2019–2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*, . Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Stangeland, E. B., Wagner, Å. K. H., Lundetræ, K. & Reikerås, E. (2018). Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barnehagebarna : En studie av variasjon og sammenhenger. I. University of Stavanger, Norway.
- Størksen, I. (2018a). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (2. utg. utg., s. 189-202). Fagbokforl.
- Størksen, I. (2018b). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (2. utg. utg., s. 79-106). Fagbokforl.
- Størksen, I. (2021). *SELMA Social and Emotinal Learning and Life Mastery in Early Childhood Education and Care*. <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/318626>
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- ten Braak, D., Lenes, R. & Backer-Grøndahl, A. (2023). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Lamer Social Competence in Preschool Scale (LSCIP). <https://doi.org/https://doi.org/10.21337/0081>
- ten Braak, D., Størksen, I., Idsoe, T. & McClelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of applied developmental psychology*, 65, 101064. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101064>
- Zachrisson, H. D., Janson, H. & Lamer, K. (2019). The Lamar Social Competence in Preschool (LSCIP) scale: Structural Validity in a large Norwegian Community sample. *Scandinavian Journal of educational research*, 63(4), s. 551-565. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415963>.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over spørsmål fra måleinstrumentet LSCIP brukt i SELMA

Ledd	Spørsmåls formulering SELMA
1	Tar initiativ til kontakt (på en hensiktsmessig måte)
2	Aksepterer at egne ønsker ikke alltid bli oppfylt
3	Gir uttrykk for at han/hun ser at andre er glade
4	Har lyst til å delta i lek eller andre gruppeaktiviteter
5	Hjelper de andre barna uten å bli bedt om det
6	Gjør det de voksne ber ham/henne om
7	Tar ordet når flere er samlet
8	Venter på tur i spill og andre aktiviteter
9	Gir uttrykk for at han/hun ser at andre er lei seg
10	Tar selv initiativ til å bli med på andre barns lek eller aktiviteter
11	Hjelper de voksne uten å bli bedt om det
12	Fullfører oppgaver som hun/han blir satt til
13	Møter nye mennesker med åpenhet, tar øyekontakt
14	Kan styre sitt sinne i konflikter med andre barn
15	Gir uttrykk for at han/hun ser at andre er sinte
16	Tar initiativ til lek
17	Støtter og oppmuntrer de andre barna
18	Gjør de oppgavene hun/han får innen avsatt tid
19	Reagerer kritisk på regler som oppleves som urettferdige
20	Gir uttrykk for at han/hun ser at andre er redde
21	Involverer seg fullt og helt i sosial rollelek
22	Hjelper andre barn i konfliktsituasjoner
23	Rydder opp etter seg når leken/aktiviteten avsluttes
24	Kan stå imot gruppepress
25	Inngår i kompromisser i konfliktsituasjoner for eksempel ved å endre på egen mening eller justerer egne ønsker
26	Kan sette ord på andres følelser
27	Få lett venner
28	Sier noe hyggelig til andre barn
29	Sier tydelig ifra når hun/han synes noe er urettferdig
30	Kan styre sinnet sitt i konflikter med voksne
31	Kan dele leker og ting med andre