



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

I hvilken grad bidrar pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen?

Ron-Erlend Hansen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3901, mai 2022

Forord

Der var to år fylt med pandemi, opp og nedturer, samt sjonglering av jobb og skole over. Det har vært en lærerik reise som har krevd mye energi, tankevirksomhet og innsats på flere fronter. Det har vært en lang, men likevel kort affære der tiden fikk føtter å gå på. Jeg har flere jeg ønsker å takke, uten dere hadde ikke dette latt seg gjennomføre.

Først og fremst en takk til informantene mine som tok seg tid til å være med, til tross for at dere har en særdeles travel hverdag.

Videre ønsker jeg å sende en takk til min veileder Vivian D. Haugen, for gode råd og tilbakemeldinger gjennom det siste halve året.

En stor takk rettes til Ragnhild Sundby Skogstrand for faglige samtaler, klapp på skulderen og komma-patroljering.

Til samboer Lillann for å ha holdt ut og for å ha holdt tråden når hodet mitt har vært fylt med andre ting. Og til sist til min søster Ida-Mari for alltid å ha et ledig øre og som utrettelig har holdt ut i mang en telefonsamtale når jeg har behovd å få ut «grums».

Til alle dere, hjertelig takk!

Harstad, mai 2022

Ron-Erlend Hansen

Sammendrag

I denne kvalitative intervjustudien har hvordan barnehagepedagogen jobber med sosial kompetanse knyttet til atferdsutfordringer hos barn i barnehagen.

Samspillsferdigheter er for voksne en selvfølge, men grunnlaget for en persons sosiale kompetanse blir lagt i tidlig alder. De fleste norske barn mellom 1-5 år går i barnehage og må forholde seg til det miljøet på daglig basis. Egne opplevelser tilsier at barnehagens miljø spiller inn på barnets atferd. En bevissthet hos pedagogen i barnehagen på egen og barnas sosiale kompetanse er viktig i den sammenhengen, dette for å kunne legge til rette for å utvikle en god sosial kompetanse. Det teoretiske rammeverket ser på den funksjonelle siden av sosial kompetanse. hva som er forskjellen mellom normalatferd og mer alvorlige vansker, lovverket og operasjonaliseringen av den i form av krav til barnehagen i rammeplanen. Pedagogens arbeid med sosial kompetanse og barns reaksjon på dette, sees i sammenheng med Banduras teori om sosial læring.

Studiens problemstilling er: **I hvilken grad bidrar pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen?**

Metoden som er brukt er av kvalitativ art. Det er gjennomført tre semistrukturerte intervjuer av pedagogiske ledere som har varierende erfaring med og i barnehagen. Intervjuene har blitt tatt opp, transkribert og analysert. Informantene har blitt anonymisert.

Studiens funn viser at pedagogens relasjon med både barnet og dets foreldre påvirker hens arbeid med sosial kompetanse og opplevd virkningsgrad av dette arbeidet. Tilrettelegging av ønsket atferd hos barna er en viktig komponent. Pedagogens evne til å utføre dette arbeidet reguleres av rammene de har. Disse rammene består av barnegruppens sammensetning, bemanningssituasjon og personalets kompetanse.

Konklusjonen indikerer at pedagogen spiller en rolle for hvorfor atferdsutfordringer oppstår i barnehagen, dette på bakgrunn av hens definisjonsmakt. Pedagogens rolle som modell for ønsket atferd er et viktig aspekt i det direkte arbeidet med atferdsutfordringer. Dette arbeidet er et tidkrevende samspill med barnet, på dets premisser som blir regulert av rammefaktorer som eksisterer i barnehagen. Pedagogen må i dette samspillet tåle å bli utfordret for at barnet skal høste positive erfaringer. Positive relasjoner med barnets foreldre spiller også inn i dette arbeidet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Oppgavens oppbygging	3
1.3	Definisjoner.....	4
1.3.1	Sosial kompetanse	4
1.3.2	Atferdsutfordring.....	7
2	Teori.....	10
2.1	Sosiale ferdigheter.....	10
2.1.1	Empati.....	10
2.1.2	Samarbeid	11
2.1.3	Selvhevdelse	11
2.1.4	Selvkontroll.....	12
2.1.5	Ansvarlighet.....	12
2.1.6	Prososial atferd.....	12
2.1.7	Lek, glede og humor.....	13
2.2	Vanlig atferd og atferdsvansker	13
2.2.1	Aggresjon.....	14
2.2.2	Sinne	15
2.2.3	Trass	16
2.2.4	Atferdsutfordringer i barnehagen.....	17
2.2.5	Foreldresamarbeidet	19
2.3	Barnehageloven og rammeplanen	20
2.4	Modellering og sosial læring	22
3	Metode	24
3.1	Hermeneutisk tilnærming	25
3.2	Det kvalitative forskningsintervju	26
3.2.1	Valg av informanter.....	27
3.2.2	Intervjuguiden	29
3.2.3	Gjennomføring av intervju	30
3.2.4	Transkribering.....	31
3.3	Analyse	32
3.4	Kvalitet i kvalitativ forskning	35
3.4.1	Reliabilitet.....	35
3.4.2	Validitet	36
3.4.3	Forskningsetiske betraktninger	38

4	Presentasjon av funn	39
4.1	Pedagogens relasjon med barnet og foreldre	39
4.1.1	Foreldresamarbeid.....	45
4.2	Personal og Ressurser.....	47
4.2.1	Bemanningen	49
4.2.2	Personalets kompetanse	50
5	Diskusjon av funn	52
5.1	Pedagogens definisjonsmakt.....	52
5.1.1	Relasjoner og modellering av atferd	55
5.1.2	Atferdsutfordringer og foreldresamarbeidet i barnehagen	56
5.2	Rammefaktorer.....	58
5.2.1	Gruppesammensetning	59
6	Oppsummering og konklusjon	61
6.1	Videre forskning.....	63
	Referanseliste	64
	Vedlegg 1- Informasjonsskriv.....	v
	Vedlegg 2 - Intervjuguide.....	x

1 Innledning

I denne oppgaven fordypet jeg meg i hvordan vi som pedagoger jobber med sosial kompetanse knyttet til atferdsutfordringer hos barn i barnehagen. For voksne er samspill med andre mennesker en ferdighet vi ofte tar for gitt. Det er en ferdighet vi gjennom år med utprøving de fleste har utviklet til å bli god nok til å fungere sammen med andre. Selv om denne kompetansen hos voksne mennesker kan være varierende, har vi voksne stort sett oppnådd en sosial kompetanse som gagnar oss og som gjør at vi fungerer ute i den store verden. Men vi mennesker blir ikke født kompetent.

Grunnlaget for et individs sosiale kompetanse blir lagt i tidlig alder. Nordahl (2010) viser til at majoriteten av barn i Norge i dag bruker en stor del av livet sitt i institusjoner som barnehage og skole, og dermed skjer også mye sosialisering og utvikling der. I Norge går hele 93.4% av barn mellom 1-5 år i barnehage (SSB, 2022). Disse barna forholder seg til et miljø som under overflaten er mangfoldig, med forskjellige normer, regler og handlingsmønstre knyttet til enhver interaksjon og situasjon.

Jeg opplever at hvis et barn ikke mestrer den sosiale situasjonen det befinner seg i, lettere blir avvist av andre barn i lek og samvær. Barn med slike utfordringer blir oftere irettesatt av voksne fordi atferden ikke svarer til forventningene barnehagens miljø stiller til det. Det kan tenkes at barnet blir mer synlig i pedagogens øyne fordi hen forventer negativ atferd. Dette vil igjen kunne føre til at barnet utvikler problemer med motivasjon, et dårlig selvbilde, barnet får få positive sosiale erfaringer, dårligere potensial for læring og større sannsynlighet for å utvikle atferdsproblematikk (Lamer, 1997). En negativ spiral vil dermed kunne oppstå med utgangspunkt i noe så uskyldig som å ikke få det til. Det påpekes av Ogden (2015) at barn som har lave sosiale ferdigheter «har større risiko for å utvikle normbrytende eller kriminell atferd som ungdom og voksne» (s. 264). Dermed er sosial kompetanse en ferdighet som kan forebygge atferdsproblemer og det tenkes dermed at faglighet og bevissthet rundt en slik problematikk ikke bare er nødvendig, men også viktig for pedagoger og ansatte rundt om i Norges barnehager.

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23) pålegger barnehagen å arbeide med å tilrettelegge for at barn skal kunne oppleve et positivt sosialt samspill med andre barn og voksne. Den sosiale kompetansen et barn innehar sees på, av rammeplanen, som en forutsetning for at barn skal kunne ta del i fellesskapet. Det påpekes også at personalet

skal «forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre». Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40) sier også at barn som behøver tilpasninger av det allmennpedagogiske tilbudet, skal få det tilpasset sine behov. Tidlig innsats blir definert av rammeplanen når personalet «arbeider særlig målrettet og systematisk ... med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap.». Ut ifra det forstår jeg at inkludering i barnehagen forstås som et særs viktig moment og er knyttet til barnets plass i fellesskapet, dets sosiale kompetanse og hvordan miljøet i barnehagen påvirker denne sosialiseringen.

NOU 2009:18 «Rett til læring» påpekte i sin tid at «barnehagene bør ha et sterkere fokus på sosial kompetanse og barn som viser tegn på atferdsvansker.» (NOU 2009:18, 2009, s. 53) Dette var på bakgrunn av datidens lovnader om full barnehagedekning og fordi de så at det var flere spesialpedagogiske enkeltvedtak i tidlig skolealder, sammenlignet med barnehage. I samme periode kom St.meld. 41 2008-2009 (s. 9) den hadde et hovedmål om «at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap.» Det var ønske om at tidlig hjelp skulle komme til de barna som hadde behov for særskilt oppfølging, uavhengig av diagnose eller årsak til behovet. Disse dokumentene satte spørsmålsteget rundt behovet for tidlig innsats i barnehagen. Det er et behov jeg opplever det enda er nødvendig å sette fokus på i barnehagene, selv 13 år senere.

Jeg ser at i barnehagenes årsplaner refereres det ofte til begrepet «sosial kompetanse» og mange barnehager profilerer seg ved å si at det er ett av hovedområdene de jobber med. Som vi ser dukker det også opp i rammeplanen og offentlige dokumenter. Begrepet «sosial kompetanse» er dermed ikke ukjent for barnehagepedagoger. Dermed er det interessant for meg å se hvordan begrepet arter seg i praksis og hva som gjøres i barnegruppene der pedagogen opplever atferdsutfordringer. Det vil kunne gi bevissthet om hva som er viktig å legge til rette for å sikre barnas sosiale kompetanse.

1.1 Problemstilling

Denne masteroppgaven ønsker å se på hvordan pedagogens arbeid med atferdsutfordringer i barnehagen påvirkes av hens oppfatning og operasjonalisering av sosial kompetanse, samt hvilke rammefaktorer pedagogene opplever begrenser eller styrker dette arbeidet. Fokus retter seg mot hvordan barn som oppleves utfordrende av pedagogene blir oppfattet og forsøkt

innlemmet i det allmennpedagogiske tilbudet barnehagen gir for å minimere atferd som utfordrer.

For å svare på dette brukes følgende problemstilling:

I hvilken grad bidrar pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen?

For å få tak i pedagogenes kunnskap og forståelse benyttes en kvalitativ tilnærming bestående av et lite, lokalt utvalg. Utvalget har varierende lengde erfaringer med jobb i barnehage, ulike utdanningsbakgrunner og alle har erfaring med hele spekteret av aldersgrupperinger. En nærmere presentasjon av utvalget finnes i kapittel 3.2.1 «Valg av informanter».

1.2 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenteres innledningen. Oppgaven aktualiseres og egen interesse for dette prosjektet legges frem. Deretter blir problemstillingen presentert, før begrepene «sosial kompetanse» og «atferdsutfordring» blir definert, utledet og oppgavens forståelse av dem avklares.

I kapittel 2 legges oppgavens teorigrunnlag frem. Dette er teori som ansees som relevant for å kunne besvare oppgavens problemstilling ut ifra dens tematikk og empiri. Her presenteres ferdighetsaspektene som operasjonaliserer begrepet «sosial kompetanse» i barnehagekontekst, hva som kan ansees som normal negativ atferd og hva som er en «atferdsvanske» i form av aggresjon, sinne og trass. Hvordan miljøet og personene rundt barn påvirker deres sosiale kompetanse og atferd i barnehagen gjennom modellering, barnegruppens sammensetning og foreldresamarbeid. Kravene samfunnet stiller til barnehagen i møte med atferdsutfordringer i form av utdrag fra lovverk og barnehagens rammeplan er også med.

I kapittel 3 er det oppgavens metode som presenteres. Den kvalitative tilnærmingen, samt det vitenskapsteoretiske ståstedet legges frem. Det kvalitative forskningsintervjuet og dets fremgangsmåte i form av valg av informanter, forberedelser, intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen av dem forklares. Deretter presenteres analyseprosessens fremgangsmetode før kvalitet i kvalitativ forskning og forskningsetiske betraktninger omtales.

Kapittel 4 presenteres funnene som ble gjort på bakgrunn av kode- og tematikk-prosessen som ble forklart i foregående kapittel. Her blir funnene presentert og fortolket i sammenheng med oppgavens problemstilling.

Kapittel 5 består av drøftingen av funnene som ble presentert i kapittel fire i lys av det teoretiske rammeverket som ble lagt frem i kapittel 2. Drøftingen består av pedagogens definisjonsmakt av atferd hos barn og hvordan pedagogens og miljøets oppfattelse og tilnærming av utfordrende atferd kan påvirke den. Det andre store momentet som diskuteres er hvilke rammefaktorer barnehagen jobber innenfor og hvordan dette kan påvirke hvordan de jobber med sosial kompetanse.

Kapittel 6 er det avsluttende kapittelet der oppgavens gjennomgående funn presenteres, og trådene samles.

1.3 Definisjoner

I dette underkapittelet defineres begrepene «sosial kompetanse» og «atferdsutfordring» og hvordan denne oppgaven forstår disse begrepene.

1.3.1 Sosial kompetanse

Det finnes mange definisjoner på hva sosial kompetanse er og hva det innebærer (Ogden, 2015). Lamer (1997) problematiserer det slik at mangelen på en tydelig definisjon av dette begrepet skader muligheten for å operasjonalisere det i en profesjonssetting. Hun skriver at dette skyldes at enhver som definerer begrepet har ulike faglige bakgrunner og ulike kontekster de skal bruke begrepet i. Jeg skal derfor forsøke å definere sosial kompetanse slik denne oppgaven forstår begrepet.

Utdanningsdirektoratet forstår begrepet sosial kompetanse i en barnehagekontekst som en forutsetning for at barn skal kunne «fungere godt sammen med andre». De definerer begrepet som de ferdighetene, kunnskapen og holdninger som barnet utvikler gjennom sosialt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22-23). Dette oppleves som en noe forenklet definisjon av begrepet, men den påpeker at det er en kompetanse som er lært og dermed ikke naturlig

iboende. Samtidig påpekes det at sosial kompetanse er en forutsetning for at positivt sosialt samspill skal forekomme.

Går vi litt dypere i materien sier Glavin og Lindbäck (2014) at sosial kompetanse er individets evne til å innfri miljøets krav til dem og individets evne til å fremme egne behov og ønsker på en sosialt akseptabel måte. De skriver at sosial kompetanse handler om de ferdighetene som gjør det mulig for et individ å delta i samspill. Videre mener de at sosial kompetanse som begrep ikke kan begrense seg til kun å omfavne disse sosiale ferdighetene. De mener at begrepet burde ta høyde for det faktum at sosial kompetanse også krever en evne til å lære seg disse sosiale ferdighetene.

Et viktig moment her er at det blir understreket at sosial kompetanse er et samspill.

Deltakerne må på den ene siden innfri krav som stilles av dem av øvrigheten, men samtidig må individet fremme sine ønsker for å bli sett på som sosialt kompetent. Også her fremmes det at sosial kompetanse er en lært evne.

Pape (2013) mener mye av det samme. Slik hun forstår begrepet, handler det om et individs evne til å gå inn i et gjensidig positivt samspill med andre mennesker, men også innad i forskjellige miljøer. Samtidig kreves det at et individ er aktivt deltakende i sosiale samspill for å kunne utvikle eller bedre dets sosiale kompetanse.

Her er det to nye momenter som kommer frem. Det første er at forskjellige miljøer forutsetter forskjellig sosial kompetanse. Et individs fungering innad i et miljø forutsetter ikke at det fungerer i et annet. Dette kan tenkes skyldes andre sosiale samspillsregler som må møtes og forstås. Det andre momentet som introduseres er aktiv deltakelse som en forutsetning for å tilegne seg sosial kompetanse. Om det stemmer vites ikke, men det kan tenkes at et individ som er aktivt deltakende får med seg flere nyanser i det sosiale samværet, sammenlignet med en passiv observatør.

Nordahl (2010) er langt på vei enig med de fire foregående definisjonene vi har sett på, men han introduserer et ytterligere moment. Hans forståelse for hva sosial kompetanse er at den er bundet til de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som et individ bærer på. Han understreker også viktigheten av samhandling for å erverve sosial kompetanse og skriver at for barn er det en forutsetning at det har god sosial kompetanse i møte med jevnaldrende miljøer. Det påpekes at om et barn skulle mangle denne kompetansen kan det være uttrykk for manglende læring og eventuelt dårlige oppvekstvilkår.

Nordahl introduserer her modenhets- og aldersperspektiv på sosial kompetanse. Lik miljø-

momentet til Pape (2013), forutsetter dette at det er en likhet i forståelse innad i en gruppering om den skal fremme læring av positiv sosial kompetanse. Denne forståelsen er tuftet på deltakernes like alder og/eller modenhetsnivå.

Ogden (2015) har kanskje den mest detaljerte definisjonen av begrepet sosial kompetanse:

«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 sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap.»

Hans definisjon av sosial kompetanse er at det er evnen til å skape og opprettholde sosiale samspill. Evnen skapes i samarbeid mellom et individs tankegods, følelser, handlingsmønster som akkumuleres til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som lar individet stå i sosiale interaksjoner. Disse interaksjonene kan både være av kort og lang art. Dette er likt med de øvrige definisjonene, da de også sier at sosial kompetanse handler om et sett med sammensatte ferdigheter.

Videre sier Ogdens (2015) definisjon at et individs sosial kompetanse fører til en bevissthet rundt egne sosiale evner og plass i den sosiale gruppen. Dermed kan individet påvirke og tilpasse seg andre deltakere på like vilkår som igjen fører til positive relasjoner.

Ser vi alle definisjonene i ett er det flere fellestrekk. For det første er alle enige om at samhandlinger med andre mennesker det som skaper den sosiale kompetansen, disse samhandlingene er i definisjonene preget av positivitet. Et annet fellestrekk er at kompetansen kommer gradvis på bakgrunn av gjentatte samhandlinger, dette utvikler noen kunnskaper, ferdigheter og holdninger som internaliseres av individet. Sosial kompetanse forstås som en lært ferdighet. Pape (2013) påpeker at ulike miljøer fordrer ulik sosial kompetanse, mens Nordahl (2010) og Ogden (2015) viser til viktigheten med at det er en likhet i alder og/eller modenhet for å kunne skape positivt samspill. Et individ må kunne hevde sin rett, men også gi andre deres for å bli ansett som sosialt kompetent.

«Sosial kompetanse» er et komplekst begrep og det er, som vi skrev innledningsvis, vanskelig å bli klok på en allmenn gyldig definisjon av det. På bakgrunn av denne gjennomgangen er det er fristende å bruke Ogden (2015) definisjon av begrepet. Den omfavner veldig mange

aspekter av begrepet og stammer samtidig fra en anerkjent kilde. Med det sagt, har jeg forsøkt å definere «sosial kompetanse» slik oppgaven forstår det:

Sosial kompetanse er de ferdighetene, erfaringene og den tankevirksomheten som et individ over tid skaper gjennom gjentatt aktivt sosialt samspill med andre mennesker i forskjellige miljø. En god sosial kompetanse lar et individ påvirke sitt miljø for å dekke egne behov på godt og vondt, det lar individet utvikle vennskap og gir opplevelsen av å være kompetent og akseptert.

Sosial kompetanse inneholder også en faktor som sier noe om graden av individets kompetanse. Kompetansen kan graderes og beskrives med ord som lav til god. Denne oppgaven bruker begrepet «lav» for å beskrive tilfeller der individet ikke behersker kompetansen i tråd med miljøets forventninger. Begrepet «god» brukes når oppgaven beskriver et individs sosiale kompetanse når den svarer til miljøets forventninger. Begrepet «hensiktsmessig» brukes i samme relasjon som «god». Dette fordi det var et begrep informantene brukte når de beskrev atferd hos barn som de så på som sosialt kompetent handlinger.

1.3.2 Atferdsutfordring

Store Norske Leksikon (Kennair, 2021) definerer ordet «atferd» som et individs handlinger, viljestyrte bevegelser og mentale tankeprosesser. Denne oppgaven befatter seg med når atferd oppfattes som en utfordring, og det sees derfor som hensiktsmessig å se på begrepet slik det brukes i den konteksten.

Ogden (2015, s. 15) bruker betegnelsen «atferdsproblemer» om handlinger som er norm- og regelbrytende og som bryter med forventningene som ligger til rollen barnet er gitt. Disse handlingene «bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre». Denne definisjonen inneholder ingen forklaring av hva et «atferdsproblem» består i annet enn det er handlinger som strider mot det miljøet definerer som avvikende fra normalen. Samtidig understrekes det at det er grader av atferdsproblematikk, som gjerne har ulike årsakssammenhenger. Fra miljøskapt læringshemmende atferd til regelbrytende atferd med bakgrunn i sosial bakgrunn og

individuelle opplevelser. Til sist er de alvorlige atferdsproblemene som er mer omfattende og som krever stor innsats fra miljøet rundt enkeltbarnet og støtteapparatet i kommunen.

Andershed og Andershed (2007, s. 23) bruker det lignende begrepet «normbrytende atferd». Det er definert som «atferd som på forskjellige måter bryter mot rådende normer og regler i det miljøet individet befinner seg i». Også denne definisjonen er atferd handlinger som bryter med forventningene miljøet har til et individ. Det kvalifiseres videre med å understreke at atferden både kan være av aggressiv og utagerende, så vel som ikke-aggressiv og innagerende art.

Vedeler (2007) bruker betegnelsene sosiale og emosjonelle vansker som en fellesbetegnelse blant annet for uttrykkene atfersvansker, psykososiale vansker, utagerende atferd eller atferd med utgangspunkt i diagnoser som for eksempel ADHD. Hun skriver at det er usikkert hvor sosiale og emosjonelle vansker stammer fra, men det kan ha bakgrunn i miljøet, i barnet selv eller en kombinasjon av de begge. Det som er sikkert, er at barn som har denne typen atferd ofte er en utfordring for pedagogen. De har behov for ekstra støtte, «å bli sett og forstått med tanke på sitt potensial og sine positive ressurser» fordi de ofte blir negativt vurdert av sitt miljø (Vedeler, 2007, s. 108).

Kinge (2015) forstår begrepet «utfordrende atferd» som uttrykk barnet kommer med i samspillet med sine omgivelser. Atferden et barn uttrykker oppstår som en reaksjon på møtet mellom barnet og miljøet det oppholder seg i. Hun tenker at utfordrende atferd i barnehagen ofte er et definisjonsspørsmål. En voksen part opplever seg utfordret av barnets handlinger, eller mangel på handling. På den måten blir barnet sett på som «utfordrende» av denne voksne, når barnet i andre spill kanskje ikke får det samme stempelet. Dette fordi denne andre voksne ikke opplever handlingene barnet gjør som en utfordring.

Som vi ser, har atferdsbegrepet en utfordringskontekst. Denne oppgaven bruker begrepene «utfordrende atferd» eller «atferdsutfordring». Dette er begreper som, i likhet med Kinge (2015), forsøker å beskrive handlinger som barn gjør som utfordrer pedagogene. Dette innebærer aspekter ved barnets reaksjoner, deres væremåte og oppførsel som gir pedagogen følelsen av å bli utfordret. Dermed oppleves situasjoner og/eller barn som vanskelig å håndtere. Oppgaven omhandler hvordan samspillet mellom pedagogen, miljøet og barnet påvirker den opplevde atferden fra perspektivet til voksne mennesker. Dette gjør at tanken om at atferdsutfordringer er individuelle for hver voksen som en relevant forståelse av begrepet.

Nærmere teoretiske betraktninger for hva som ansees som «normalatferd» og atferd som skaper utfordringer blir omtalt i kapittel 2.

2 Teori

2.1 Sosiale ferdigheter

I foregående kapittel definertes begrepet «sosial kompetanse», men begrepet har også en funksjonell side. Altså er spørsmålet hvordan observerer vi sosial kompetanse i praksis da begrepet i seg selv ikke er målbart? For å gjøre det må vi «definere begrepet operasjonelt» (Kleven et al., 2011, s. 28). Det vil si at vi legger ved noen synlige indikatorer som kan fortelle oss i hvilken grad vår teoretiske definisjon stemmer overens med det vi observerer. Disse indikatorene omtales som sosiale ferdigheter.

Sosiale ferdigheter blir av Gresham og Elliot (1990, s. 1) definert som "socially acceptable learned behaviours that enable a person to interact effectively with others and to avoid socially unacceptable responses". De skiller mellom 5 forskjellige sosiale ferdigheter; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati.

Kari Lamer (1997) presenterer et lignende sett ferdighetsdimensjoner. Hennes forståelse av sosiale ferdigheter og inndeling av ferdigheter bygger på en sammenfatning og fellesnevner i fra forskjellige ferdighetsprogrammer. Disse ferdighetene sees på i lys av barns hverdag i barnehagen og hvordan barnehagebarn operasjonaliserer begrepet sosial kompetanse. Ferdighetene er som følger; empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor. Som vi ser er det en overlapp der empati, selvkontroll og selvhevdelse går igjen. Jeg skal i neste avsnitt presentere de forskjellige ferdighetsdimensjonene, det jeg tar utgangspunkt i Terje Ogdens (2015) forståelse av Gresham og Elliot (1990).

2.1.1 Empati

Kort og godt er det et begrep som forklarer et individs evne til å se ting fra andres synsvinkel, leve seg inn i andres livssituasjon og forstå hvilke intensjoner andre mennesker har (Nordahl, 2010; Ogden, 2015). Lamer (1997) skriver at det er en evne som bidrar til å se andres følelser og forstå disse på bakgrunn av den andres livssituasjon og selv kunne plassere seg inn i situasjonen og tenke seg hvordan det føles eller oppleves. Det kommer gjerne til uttrykk gjennom omtanke og respekt for andre, samtidig som individet klarer å skille sine egne tanker

og følelser fra andres. Det er indikasjoner på at kjønn spiller inn i ferdigheten; kvinner er i tidlig alder mer empatiske sammenlignet med menn, dog dette utjevner seg i tenårene (Goleman, 2007 i Ogden, 2015). Empati sees på som et hovedmoment i vennskap som blir ansett som «gode» da de låner seg lettere til positive erfaringsutvekslinger, også fra utenforstående som for eksempel en pedagog (Ogden, 2015; Pape, 2013).

2.1.2 Samarbeid

Dette er en persons evne til å hjelpe og dele med andre samtidig som man følger gjeldende regler og gitte beskjeder (Ogden, 2015). Pape (2013) omtaler denne evnen som «positiv sosial adferd» og hun mener at denne evnen høster særlig mye erfaring fra hvilke opplevelser barnet har med samhandling med voksne. Barn-barn-samarbeid foregår på et annet plan enn barn-voksen-samarbeid, der førstnevnte er preget av likeverdighet er sistnevnte mer asymmetrisk. Da handler det om oppfyllelse av rolleforventninger og det kan gi positive eller negative utfall. Eksempler på positive samarbeidsevner hos et barn vil være konfliktfrie vennskap, motstandsdyktighet for forstyrrelser og behov for forflytninger i arbeidssammenheng og forventningsinnfrielse ovenfor voksne. Samtidig er det, som nevnt, en ferdighet som også kan ha negative fortoninger hvis et barn ikke er samarbeidsvillig, da blir samvær både for barn og voksne fort konfliktfylt. (Ogden, 2015).

2.1.3 Selvhevdelse

Det er en ferdighet som handler om å ha kunnskapen til å ta kontakt med andre på en passende måte og tørre å si hva en mener og handler ut ifra egen overbevisning for hva som er hensiktsmessig ut fra egne behov. Å stå imot gruppepress og stille kritiske spørsmål, også ovenfor myndighetspersoner, er en vesentlig del av å hevde seg selv (Lamer, 1997; Ogden, 2015; Pape, 2013). Dette krever at et barn har et positivt selvbilde som trykker det til å være utadventt, helst på en slik måte at det ikke sårer eller trår andre på tærne. I den sammenhengen skriver Ogden (2015) at det er en balansegang for et barn mellom å være selvhevdende og å være dominerende. Sistnevnte kan oppfattes som provoserende og krevende av både barn og voksne om selvhevdelsen oppfattes med negativt fortegn.

2.1.4 Selvkontroll

Nå et barn klarer å holde seg selv igjen i samspill med andre, å kontrollere dets umiddelbare impulser og belønninger til fordel for langvarige, bedre resultater i lengden, har barnet selvkontroll. Selvkontroll er også evnen en person har til å ta et steg tilbake og gi andre personer mulighet til å stå frem i positivt lys (Lamer, 1997; Pape, 2013).

Ogden (2015) definerer det som evnen til å ta intellektuell kontroll over følelsene sine og viljestyre når og hvor de skal uttrykkes. Altså regulerer følelsene atferd. Gresham og Elliot (1990 i Ogden 2015) deler selvkontroll inn i konfliktløsning og sinnemestring. På den ene siden handler det om å kunne forholde seg til at mennesker er forskjellige og at man klarer å stå i uenigheter uten at det har negativt utfall. På den andre siden er det evnen til å tåle å tape, bli avvist eller nedstemt. Et barn som har god selvkontroll, skal kunne motstå fristelser og forstå at de ikke alltid kan få viljen sin oppfylt.

2.1.5 Ansvarlighet.

Dette er barnets evne til å overholde de normer og regler som miljøet de er del av eller samfunnet generelt sett har. For barn kan det komme til uttrykk gjennom å be om lov til å låne gjenstander, be om hjelp, holde avtaler som er gjort eller avvise ufornuftige innspill fra venner. For at denne ferdigheten skal kunne oppstå er tillitt en forutsetning. Et barn må kunne oppleve at det blir gitt ansvar for å kunne vise ansvar. (Ogden, 2015).

2.1.6 Prososial atferd

Prososial atferd handler om at et barn har internalisert «allmenngyldige og felles normer for atferd» (Lamer, 1997 s. 97). Det vil si at barnet handler etter disse normene, selv når det ikke er fare for represalier ut av egen fri vilje. Eksempler på prososial atferd er å hjelpe andre, dele med, inkludere og vise omsorg for andre mennesker.

Lamer (1997) påpeker at motivasjonen som ligger bak en handling er nyttig å vite om man skal kategorisere om atferden er «positiv», «prososial» eller «altruistisk». «Positiv atferd» er handlinger som kommer andre til nytte, men man kan ikke si noe om de bakenforliggende motivene for at handlingen utføres. Det kan være tilfeldig eller være gjort på kommando etter

ønske fra andre. Handlinger som er «prososiale» er også til nytte for andre, men de er utført frivillig. Begrepet sier ingenting om motivasjonen bak atferden. Det gjør derimot begrepet altruistisk atferd; frivillige, positive handlinger som har tydelig hensikt å være til nytte for andre uten noe mål om noen form for belønning.

2.1.7 Lek, glede og humor

Detter er Lamers (1997) ferdighetsdimensjon som spesielt er myntet på det man gjerne kan kalle «barnehageferdigheter» med bakgrunn fra en norsk barnehagehverdag. Det handler om barnets lekekompetanse, som hun ser på som «en forutsetning for å mestre det sosiale samspillet i barnehagen» (s. 101). Hun definerer det som «å føle glede og kunne slappe av, spøke og ha det moro, og å kunne tre inn og ut av lekerammen, forstå lekesignalene, følge lekens skjulte regler om enighet, gjensidighet og turtaking og å involvere seg fullt og helt i lek.» (s. 105).

Gjennom leken lærer barnet. Det gjelder også barnets sosiale kompetanse, gjennom å observere andre og delta i lek øker barnet sin kompetanse og sin erfaring. Gjennom deltakelse og gjentakelse i leken tilegner barna seg de overnevnte sosiale ferdighetene, sammen med glede og humor. Men for at denne prosessen skal forekomme må det legges til rette for den. Det krever ansatte som er bevisste på sammenhengen mellom lek og kompetanse og det fordrer at de ansatte aktivt tar del i å endre uheldige samspillsmønstre og gjennom sin deltakelse i leken instruere barna i ønsket atferd.

2.2 Vanlig atferd og atferdsvansker

Når vi ser tilbake på definisjonen av sosial kompetanse og forklaringen hva sosiale ferdigheter innebærer, kan vi ekstrapolere at atferdsutfordringer kan skapes når det er en mangel i kompetanse og/eller ferdigheter. Samtidig ble oppgavens forståelse av begrepet forstått i denne oppgaven som pedagogens opplevelse av å bli utfordret.

Når det er sagt er det også viktig å påpeke at førskolealderen i seg selv er en periode i barns liv som normalt er preget av utvikling og perioder med atferdsutfordringer. Dette også på arenaer utenfor barnehagen. I denne perioden er det vanskelig å identifisere og skille universale valide markører for alvorlige atferdsvansker fra det som må ansees atferd knyttet

til normal utvikling (Egger & Angold, 2006). Så hva skiller reelle atferdsvansker fra en slik normal utviklingsatferd? Vi skal se på aggresjon, sinneutbrudd og trass hos barnehagebarn og hva som ansees som normalt og hva som konstituerer en atferdsvanske i den konteksten. Dette for å forstå hvilken type atferd som kan utfordre pedagogen i barnehagen.

2.2.1 Aggresjon

Aggresjon og sinne er normale reaksjoner som alle, inkludert små barn, har. I løpet av de to første årene av et barns liv er det ansett som helt normalt at det viser opposisjonell atferd som kan være vanskelig å kontrollere. Denne atferden avtar normalt etter hvert som barnet blir eldre (Dishion & Patterson, 2015).

Om vi ser på tematikken aggresjon hos barn som er i sosial utvikling, finner vi begrepene covert og overt. Forstått på norsk som henholdsvis skjult og åpen aggresjon. I vår kontekst hypotiseres det at etter hvert som barnehagebarnet blir eldre, vil voksne oppdragere rundt barnet være med påpasselig og aktive i å slå ned på aggressiv atferd som slåing, biting, dytting og trass. Dette er den åpne typen aggresjon som ofte forekommer i barnehagen. Denne typen atferd reguleres stort sett gjennom noen form for straff og ved å forsterke ønskede sosiale ferdigheter, som beskrevet tidligere. I utgangspunktet vil et barn kunne bruke åpen aggressivitet, gråt og trass for å minke sosialiseringstrykket fra voksne og for å få det som de vil hos medlekere (Dishion & Patterson, 2015). Denne typen atferd synker med alder (Drugli, 2013).

Etter hvert som sosialiseringen går sin gang, og den åpne aggresjonen synker, plukker barn gjerne opp andre handlingsmønstre. Reaksjoner fra voksne og medlekere krever at negativ atferd skjules i større grad for å unngå negative konsekvenser fra miljøet. Dette er den skjulte aggresjonen, men denne atferdstypen forekommer sjeldent hos barn i barnehagealder. Den oppstår stort sett et sted i 6-12-årsalderen og er en type atferd som er norm og regelbrytende ovenfor samfunnet generelt (Dishion & Patterson, 2015; Drugli, 2013). Sådan har den liten relevans i en barnehagekontekst.

Aggresjon blir videre delt inn i reaktiv og proaktiv. Den reaktive typen aggresjon blir av Størksen, Idsoe og Roland (2011) definert som en reaksjon på en hendelse eller situasjon som et barn opplever som frustrerende. Den aggressive handlingen kommer som en årsak på oppfattet, ikke nødvendigvis reelle, negative intensjoner hos andre deltakere i miljøet.

Gjennom en god sosialiseringprosess kan barn bli mindre reaktivt når de møter motstand og mer gjennomtenkt i sitt handlingsmønster. Om barnet holder fast på det omgivelsene tolker som negativ og aggressiv atferd, blir ofte konsekvensen den at de får få venner og de blir gjerne valgt bort av sine medlekere (Coie & Kupersmidt, 1983).

Den proaktive typen aggresjon er uprovosert og negativ atferd som gjerne har et aspekt av kontroll og/eller hensikt å skade andre (Størksen et al., 2011). Det er ansett som en lært atferd som har som funksjon for å oppnå det man vil. Poulin og Boivin (2000) fant at en proaktiv atferd ofte oppstod som en konsekvens av at barnet er del av et miljø der andre aggressive barn deltar. Hos gutter så de en sammenheng mellom proaktiv aggresjon og ledelse i barnegrupper. Jo mer proaktiv aggresjon en gutt viste, jo mer sannsynlig var det at han ble ansett som en lederskikkelse av de andre deltakerne i det sosiale samspillet.

2.2.2 Sinne

Potegal, Kosorock og Davidson (2003) poengterer at sinneutbrudd er en normal forekomst hos barn mellom 18 måneder og 4 år og at atferden knyttet til disse anfallene plasserer seg på et kontinuum fra gråt til å holde pusten, selvskading og slåing. Sinne, som aggresjon, er ansett som en normalatferd innenfor visse rammer. Eksempel der det er normalt for barnehagebarn å uttrykke sinne er når de er trøtte, syke, opplever lav mestring, vil ha oppmerksomhet fra omsorgspersoner og når de vil unngå konsekvenser (McCurdy et.al. 2006 i Drugli, 2013). Det er gjort sammenligninger av hvordan sinneutbrudd arter seg hos barn mellom tre og seks år (Belden et al., 2008). Barna identifisert og satt i grupper bestående av barn som kun hadde alvorlige atferdsvansker, kun hadde emosjonelle vansker, en gruppe som både hadde alvorlige atferdsvansker og emosjonelle vansker og en kontrollgruppe bestående av barn som ikke hadde tegn på noen vansker. I undersøkelsen kom det frem at barn i kontrollgruppen viste vesentlig lavere grad av voldelighet, selvskading, destruktivitet og muntlig aggressivitet sammenlignet med de andre gruppene. Kontrollgruppen viste også at de behøvde mindre tid til å hente seg inn igjen etter et sinneutbrudd, igjen sammenlignet med de andre gruppene. Dette indikerer altså at barns sinneutbrudd utarter annerledes når det ikke er noen bakenforliggende alvorlig atferdsproblematikk. Samtidig må det nevnes at opptil 30% av barna i kontrollgruppen viste de samme atferdsmønstrene som de barna med vansker. Dermed er indikasjonen den at det ikke er unormalt at et normalfungerende barn kan agere uforholdsmessig i perioder eller i enkeltsituasjoner. Til syvende og sist er det atferdens

varighet og barnets egen evne til å avslutte et sinneutbrudd som skiller det vi kan kalle en normalreaksjon og et alvorlig atferdsproblem.

På bakgrunn av denne undersøkelsen legger Belden, Thomson og Luby (2008) frem 5 sinnereaksjoner som de anser som risikofylte hos førskolebarn, og som kan indikere at det har eller er på vei til å utvikle et alvorlig atferdsproblem. Den første sinnereaksjonen er om et førskolebarn konsekvent er aggressiv ovenfor omsorgsperson og/eller objekter og nummer to er når barnet utfører selvskading i løpet av et sinneutbrudd. Den tredje indikasjonen de anser som risikofylt er når et barn har mer enn ti sinneutbrudd hjemme eller gjennomsnittlig har fem anfall utenfor hjemmet. Nummer fire er knyttet til hvor lenge et anfall varer; om det gjennomsnittlig over tid varer over 25 minutter kunne det indikere et alvorlig atferdsproblem. Til sist var barnets evne til å kunne roe seg selv ned, uten å bruke ekstern assistanse fra omsorgsperson, viktig. Om et førskolebarn konsekvent viser denne typen atferd, mener Belden, Thomson og Luby (2008), burde de henvises til ekstern behandling.

2.2.3 Trass

En annen type atferd man ofte ser hos yngre barn er trass. Når en trassreaksjon skjer isolert og ikke har opphav i negativ foreldrefunksjon blir den ikke assosiert med en alvorlig atferdsvanske. Trass kan komme av barnets lynne, jevnalderkonflikter eller uforutsette hendelser i barnets miljø. Så lenge trassen møtes av omsorgspersoner som klarer å håndtere hendelsen(e) er det lite trolig at det vil skje en økning i negativ atferd (Drugli, 2013). Barn kan også reagere med trass når de blir, eller har blitt, utsatt for noe i et forsøk å mestre en ukjent situasjon. Dette kan være seksuelt misbruk, omsorgssvikt eller andre miljøfaktorer som ikke barnet selv kontrollerer. Når konteksten er slik, vil ikke tiltak som retter seg direkte på barnets atferd ha effekt. Et mer helhetlig tiltaksapparat som retter seg mot miljøet rundt barnet vil være nødvendig for å løse trassproblematikken (Drugli, 2013).

Når et barns atferd fører til at det oppstår vansker i barnets familie, vennekrets eller i barnehagen er det et tegn på at atferden kan ansees som alvorlig. I barnehagekonteksten vår vil det kunne gå ut over barnet selv ved at det blir utestengt fra lek og samvær av sine medlekere og de vil kunne bli møtt med sanksjoner fra barnehagepersonalet. I sin bok har Drugli (2013) tolket Wakschlag og Danis (2004) liste som forsøker å skille mellom hva som skiller alvorlige atferdsproblemer fra mer vanlig negativ atferd hos yngre barn. Den er

generell av natur og Wakschlag og Danis (2004, s. 423) understreker at dette er kliniske prototyper som forsøker å generalisere alvorlige atferdsvansker i en klinisk setting, dermed er de ikke nødvendigvis korrekte i en virkelighetskontekst.

- *Intenst sinne som forekommer daglig*
- *Aggresjon i samspill med voksne og jevnaldrende*
- *Trass som uttrykkes i mange ulike situasjoner*
- *Ofte negativt samspill*
- *Jevnt over dårlig humør*
- *Vansker med å regulere atferd*
- *Negativ atferd hjemme, barnehage eller skole*
- *Barnet trenger mye hjelp for å roe seg ned*
- *Negativ atferd som påvirker samvær med andre barn*
- *Klager på barnets atferd fra barnehage eller skole*
- *Negativ atferd som påvirker barnets utvikling.*

(Wakschlag og Danis 2004 i Drugli, 2013 s. 51)

2.2.4 Atferdsutfordringer i barnehagen

En undersøkelse gjort med datamaterialet fra NUBUs forskningsprosjekt «Barns sosiale utvikling» på aggressiv atferd viste at pedagogen opplever økt aggresjon i barnegrupper som opplever fysisk aggresjon fra medlekere. I samme undersøkelse viste det seg, i grupper med to eller flere barn som hadde eksternaliserte atferdsvansker, at pedagogen opplever atferden spres seg hos guttene i gruppen. Foreldrene rapporterte ingen slike effekter på selvrapportert fysisk aggresjon. Artikkelen konkluderer med at det kan se ut som om det er viktig å dele opp barn, spesielt gutter, med atferdsvansker inn i forskjellige barnehagebaser eller avdelinger (Ribeiro & Zachrisson, 2019).

Den norske mor og barn-undersøkelsen baserer seg på spørreundersøkelser som i dette tilfellet bestod av svarene til foreldre og pedagoger til over 4000 barn på fem år. Ett av rapportens hovedfunn er at det er sammenheng mellom relasjonen som voksne og barn har i barnehagen og god fungering. En positiv relasjon mellom barnet og personalet i barnehagen gir positive utslag på en rekke områder. Det har en positiv effekt på språket, det er mindre atferdsvansker

i barnegruppen og skolemodenheten hos 5 åringen er høyere. Tilpasningsmessig har barnehager med mer lese- og skriverelaterte pedagogiske planer god effekt på samme områdene. Dog sammenhengen er uviss, men kan tenke seg å relatere seg til at barn som har god psykisk fungering og et godt språk har lettere for å oppnå gode sosiale relasjoner med voksne i barnehagen (Folkehelseinstituttet, 2014).

Et annet funn i undersøkelsen er at det er en svak sammenheng mellom alder ved oppstart i barnehage og språklig og psykisk fungering. Det er et skjæringspunkt ved 18 måneder hos gutter, der de viser noe mer internalisert atferd og noe dårligere språklige ferdigheter sammenlignet med de som startet i barnehagen før 18 måneder. Det samme skjæringspunktet eksisterer også hos jentene, men da relatert til bedre vurdert skolemodenhet ved 5 år (Folkehelseinstituttet, 2014).

Antall timer et barn er i barnehagen per uke ser ikke ut til å ha noen sammenheng med barnets psykiske og språklige fungering (Folkehelseinstituttet, 2014). Dette går delvis imot en dansk studie som sammenlignet utbyttet barn har av å være i henholdsvis normal barnehage, familiebarnehage og være hjemme. De fant ingen signifikante forskjeller hos barna som gikk i noen form for barnehage fra de var 3 år, og de som var hjemme til de var 7 år. Forskningen deres viste derimot at gutter som var i familiebarnehage fikk større vansker knyttet til utfordrende atferd ved 7 år om mor hadde lavt utdanningsnivå. De så også at å ha svært mange timer i barnehagen per uke, ga flere utfordringer senere (Datta Gupta & Simonsen, 2010). Sosioøkonomisk status kan dermed tenkes har en rolle i utviklingen av atferd som utfordrer.

Barn observerer og erfarer at andre, i hovedsak voksne i omgangskretsen, har makt over dem og har gjerne høyere sosial status enn dem selv. Det samme opplever de i barnehagen. Barn ser at barn som er eldre enn dem, ofte bestemmer over de som er yngre. Eksperimenter har vist at aldersrelaterte trekk som for eksempel kroppsstørrelse predikerer hvem som har sosial status og makt i en barnegruppe, selv når de består av små barn (Lourenco et al., 2016; Thomsen et al., 2011). I den sammenheng kommer også kjønn inn i bildet. Charafeddine et al. (2020) så på samspillet hos 4-6 åringer i fra Libanon, Frankrike og Norge. De fant at barn, både gutter og jenter, assosierte makt med kjønn i en tidlig alder og at denne makten var forfordelt mannlige skikkelser.

Hukkelberg og Ogden (2020) så på foreldres evaluering av deres eget barns sosiale kompetanse, der barnet viste begynnende atferdsutfordringer og/eller vedvarende

atferdsproblemer. De var spesielt interesserte i hvordan opplevd sosial kompetanse relaterte seg til alder og kjønn. Resultatet viste at jentene viste en høyere opplevd sosial kompetanse sammenlignet med guttene. Men denne opplevde forskjellen opphørte i 12-årsalderen. De fant også at sosiale ferdigheter knyttet til empati var ferdigheter som potensielt var sentrale ferdigheter å fokusere på for å øke barn med atferdsutfordringers sosiale kompetanse. Eksempler på ferdigheter var å forstå problemer og behov hos venner, å bli sett opp til av andre og evne til å kunne tilpasse seg til atferdsforventninger miljøet har. De fant derimot ingen sterke indikasjoner på at kjønn hadde noe å si på disse ferdighetene og alder spilte kun inn som en forventningsregulator; jo høyere alder, jo mer avansert sosiale ferdigheter forventet foreldrene at barnet skulle mestre.

2.2.5 Foreldresamarbeidet

Foreldresamarbeidet er en viktig del av pedagogens arbeid knyttet til sosial kompetanse. I en delrapport skrevet av Atferdssenteret til Kunnskapsdepartementet i 2012 knyttet til forskningsprosjektet «Barns sosiale utvikling». Denne delrapporten så på forskjeller hos barn som går og ikke går i barnehage i treårsalder. Rapporten viser at 93.4% av treåringene som deltok i prosjektet på daværende tidspunkt gikk i barnehage. Kjennetegnet på de barna som ikke gikk i barnehage var at de hadde lavere sosioøkonomisk status. Det var ingen forskjeller på foreldrerapportert sosial kompetanse, fysisk aggresjon eller trass hos de to gruppene. Et interessant funn var at pedagogens opplevelse av barnas sosiale kompetanse var lavere jo større barnegruppen var. I barnegrupper der det eldste barnet var 3 år ble hele barnegruppen vurdert til å være mer sosialt kompetent av pedagog og foreldre, sammenlignet med grupper der de eldste barna var eldre enn 3 år. Samtidig som denne siste gruppen ble vurdert til å ha mindre trassige barn (Zachrisson et al., 2012).

De eller det individet som betyr mest for et barns utvikling, er barnets foreldre. Dette er også sant i det moderne samfunnet, der barn i barnehagealder tilbringer mye av sin tid i nettopp barnehagen. Men siden mye tid brukes der vil pedagogen kunne bety mer og ha større innvirkning på et barns utvikling, sammenlignet med tidligere. Dette fordi nære relasjoner dannes i samspillet mellom de to aktørene og dermed vil pedagogen potensielt ha større påvirkningskraft på barnet. Om et barn har atferdsvansker, skriver Drugli (2013), at et godt samarbeid mellom pedagog og foresatte er særs viktig. Dog indikerer hun at pedagoger sliter med å legge til rette for et slikt samarbeid og at samspill med øvrige instanser og fagfolk er en

mangelvare.

I den sammenheng er det verdt å nevne at i NOU Rett til læring (NOU 2009:18, 2009) henvises det til Kristoffersen (2007) som sier at behovet for psykisk behandling i den yngste aldersgruppen blir underrapportert og at det skjer en stor økning i behandlingshenvisninger når barn starter på skolen. Det indikerer kanskje at barnehagene ikke er riktig utstyrt for å avdekke og rapportere inn psykiske problemer. Det kan også tenkes at kravene som er/var i barnehagen er av en slik art at barna mestrer situasjonen helt til nivået, faglig eller sosialt sett, blir for høyt når de begynner på skolen. Det påpekes i samme utredning at barnehagen i utgangspunktet må sees på som en ideell arena for å avdekke psykososial problematikk hos barn. Det er et sted hvor barn får utfolde seg i lek og personalet er i kontakt med foresatte daglig. Med henvisning til Braarud m.fl. (2008) viser det seg dog at personalet behøver mer kompetanse om å identifisere risikofaktorer for atferdsvansker og psykiske problemer hos yngre barn.

2.3 Barnehageloven og rammeplanen

Barnehageloven fastsetter «fastsatt overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver» mens rammeplanen for barnehagen «fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Disse dokumentene inneholder noen retningslinjer for hvordan pedagogen skal, blant annet jobbe med sosial kompetanse og noen rettigheter barna har i den konteksten.

Barnehageloven §1 fastslår at barnehagens oppgave, i samarbeid med hjemmet, er å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.». Loven sier videre at barna skal «skal lære å ta vare på seg selv» og de andre barna rundt seg samtidig som de skal danne grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Det presiseres i samme paragraf at barnehagen skal skape et trygt sted for felleskap og vennskap, der trivsel, glede og læring er viktige komponenter. §2 presiserer dette ved å si at alle barn i barnehagen har en lovfestet rett til å oppleve «glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap» (Barnehageloven – bhl, 2006).

Med hjemmel i barnehageloven §2 syvende ledd er både private og kommunale barnehagers innhold og oppgaver utfyllende bestemt av rammeplanen (Barnehageloven – bhl, 2006). Innholdet i barnehagehverdagen skal være variert og lagt til rette for enkeltbarnet og

barnegruppen som helhet. Barna skal leke, undre seg og utforske. Barnet i barnehagen skal oppleve og gi omsorg, det skal leke, lære, kommunisere og bli et sosialt kompetent individ. Dette arbeidet er kontinuerlig og skal bidra til at barnet har en allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19).

Barn i alle aldre har behov for omsorg, trygghet og veiledning av voksne. Rammeplanen stipulerer at i barnehagen er denne omsorgen en del av forutsetningene for at enkeltbarnet skal kunne utvikle empati og et positivt selvbilde. Barnehagen som institusjon er forpliktet til å gi alle barn der en opplevelse av å ha blitt sett, forstått og respektert. Samtidig skal barnehagen være et sted der barna ikke bare mottar omsorg, men også lærer å gi omsorg til sine omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19-20).

Danning er et annet begrep som omtales i rammeplanen. Begrepet betegnes av rammeplanen som utviklingen barn gjennomgår for å tilegne seg evner til å kunne «modig, selvstendig og ansvarlig» delta i et demokratisk fellesskap. Barnehagens oppgave i denne sammenhengen er å gi rom for at barna skal forstå at «felles verdier og normer er viktige for fellesskapet» og bidra til at barn opplever tilhørighet til nevnte fellesskap gjennom samspill, lek og dialog. Barna skal i barnehagen oppleve at vi mennesker kan være ulike og ha ulike meninger, men selv om meningene er forskjellige fra egen oppfatning har de en egenverdi og skal anerkjennes. Mangfoldet og ulikhetene som eksisterer i barnehagen skal være et «grunnlag for opplevelser, utforsking og læring» i dannelsesøyemed (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

Sosial kompetanse omtales av rammeplanen som en forutsetning for at barn skal kunne «fungere godt sammen med andre». Rammeplanen omtaler sosial kompetanse som de ferdighetene, kunnskapen og holdninger som barnet utvikler gjennom sosialt samspill. Det er et krav at alle barna i barnehagen skal oppleve og erfare å være i positive samspill med både voksne og andre barn. De skal legges til rette for at vennskap og et sosialt fellesskap skal kunne oppstå der barna opplever at egne behov og grenser ivaretas og at de selv erfarer å ta hensyn til andre deltakende individers behov og grenser, dette er gjeldende for både barn og voksne. Konflikter skal løses sammen og utestenging, mobbing og uheldige samspillsmønstre skal forebygges og stoppes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22-23).

2.4 Modellering og sosial læring

Det er biologiske faktorer som kan spille inn på atferd hos individer, men atferd i seg selv er ikke singulært medfødt. Atferd er lært gjennom observasjon og opplevde sosiale interaksjoner, i samspill med arv skriver Albert Bandura (1977).

Det meste av menneskelig atferd er lært gjennom å observere medmennesker i kjente og ukjente situasjoner, for så å modelere sin egen atferd ut i fra disse observasjonene. Stein på stein bygges handlingsmønster opp gjennom repetert observert atferd. Det vil da si at de menneskene et individ regelmessig omgås med vil ha stor innvirkning på det individets atferdsmønster og omvendt. Den sosiale rangen et observert individ har innad i en gruppe vil også påvirke verdien av dets atferd. Jo høyere sosial verdi individet har, jo større er sjansen for at atferden som observeres blir oppfattet som gyldig av omgangskretsen (Bandura, 1977). En voksen person vil også kunne påvirke et barns atferd gjennom å henholdsvis gi positiv og negativ respons på atferd de, over tid, vil se mer eller mindre av (Bandura, 1977).

Når det er sagt, skriver Bandura (1977), at det ikke bare er eksterne innflytelser som påvirker atferd. Mennesker ville i så fall ha endret handlingsmønster uten hensyn til dets prinsipper og overbevisninger. Selvregulering er en vesentlig del av hvordan et menneske handler.

Gjennom positiv og/eller negativ selvrefleksjon, beroende på flere underliggende prosesser som for eksempel oppfattede normer, sosial sammenligning og personlige standarder, forsterkes eller svekkes atferdsmønster. Et individs tidligere atferd er kontinuerlig brukt som referansepunkt i individets evaluering av egen prestasjon i enhver gitt situasjon. Denne prosessen setter standarden for hva som er «god» eller «lav» kompetanse, sett i individets øyne, og vil progressivt endre seg etter hvert som individet mestrer sosiale situasjoner.

Mennesket som opplever positiv mestring vil, som en tommelfingerregel, forvente mer av seg selv mens de som opplever gjentatte nederlag vil regulere ned forventningene sine. I vårt samfunn, som ofte er myntet på å sammenligne seg selv i konkurranse med andre, er det fort gjort at individet baserer sin mestring på hva andre har klart uten hensyn til egne forutsetninger eller standarder. Samtidig vil atferdsregulering i en sosial kontekst kun ha effekt om individet tar eierskap til hendelser uten å legge skylden over på andre mennesker eller faktorer. Så sosial læring er en snøball, der positiv og negativ selvrefleksjon har effekt på atferd gjennom selvregulering. Positiv selvregulering fremmer mestring og mer av den typen atferd, negativ selvregulering justerer ned egne forventinger til hva man mestrer og mindre av

den typen atferd. Mens hendelser som individet ikke føler eierskap til ikke utløser noen form for selvrefleksjon (Bandura, 1977).

3 Metode

I dette kapittelet presenteres metoden som er benyttet i denne oppgaven. Metode blir i Kvale og Brinkman (2017) definert som en, mer eller mindre, regelbasert fremgangsmåte for å kunne iakttå og analysere data. Metoden skal beskrive retningslinjene og fremgangsmåten for hvordan forskeren har tenkt å utføre prosjektet (Thagaard, 2018). Det er to hovedmetoder å velge mellom, kvantitativ eller kvalitativ metode. Den kvalitative fremgangsmåten er ofte større i antall informanter, er mer strukturert og med større avstand til informantene som deltar. En ofte brukt arbeidsmetode er spørreskjema, som gir data som kan måles og er tallfestet (Johannessen et al., 2010). I problemstillingene til disse kvantitative prosjektene er det, som oftest, lagt opp til at forskeren skal komme frem til resultater som vanligvis er statistiske generaliserbare og presise (Thagaard, 2018).

Det kvalitative forskningsfeltet har større fokus på nærhet til kildene sine. Denne nærheten er det viktig forskeren er bevisst, da den kan påvirke fortolkningen av data. Ofte brukte arbeidsmetoder i kvalitativ forskning er intervjuer og observasjoner. En bevisst balansegang mellom nærhet og distanse, som gir forskeren evne til å vurdere kildens informasjon, er viktig å opprettholde (Postholm, 2010; Thagaard, 2018). En kvalitativ forsker er ute etter «beskrivelser som tolker og forklarer kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger» (Gudmundsdottir, 1992, s. 2; Kvale & Brinkmann, 2017). Dalen (2011) sier at et mål kvalitativ forskning har er å forstå enkeltpersonens syn og hvordan hen forstår sin sosiale virkelighet. Begge disse beskrivelsene forteller oss at kvalitativ forskning befatter seg med et ønske om å gå i dybden for å forstå informantenes ståsted, hvordan de opplever verden rundt seg og hvordan deres handlinger er farget av sine opplevelser. Denne opplevelses-dimensjonen er noe som ikke kommer frem i kvantitativ statistikk, da de ikke kan måles eller veies. Kvalitative forskningsprosjekter skal kunne «påvise og beskrive praktikernes praksisteori» og bringe denne kunnskapen frem i lyset og gjøre den mer bevisst for forskeren så vel som for informanten (Gudmundsdottir, 1992 s.3).

I dette forskningsprosjektet vil det være hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming. Dette fordi prosjektet befatter seg med om hvordan pedagogen opplever at hens arbeid med sosial kompetanse påvirker sosial fungering hos barn med atferdsutfordringer.

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Kvalitative metoder innebærer å karakterisere og utvikle en helhetlig forståelse av sosiale hendelser som vi studerer gjennom å gjøre dybdeundersøkelser. Dybdeundersøkelser innebærer å forsøke å forstå enkeltfenomener, uavhengig av fenomenets utbredelse, gjennom fortolkning. Fortolkning er å se enkeltdeler av datamaterialet i sammenheng med en helhet. Altså hvilken betydning enkelthendelser eller handlinger har for utfall som oppleves eller beskrives i materialet, som tolket av forskeren. Tekst, tale og bilde er materialet som en kvalitativ forsker befatter seg med og i en intervjusammenheng blir talen omformet til tekst (Kvarv, 2014; Thagaard, 2018). Det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg har valgt er hermeneutikk. Det innebærer at jeg skal fortolke pedagogenes beskrivelser av hvordan de jobber med sosial kompetanse i barnehagen, hvorfor de jobber slik og hvordan den jobben pedagogene gjør påvirker sosial fungering hos barn med atferdsvansker. I ren praktisk forstand forstås en hermeneutisk tilnærming slik Gadamer (2004 i Kvale og Brinkmann, 2017) forstår det. Ikke som en spesifikk trinn-for-trinn metode for å utføre fortolkning, men som et ønske om å utforske meninger og betydningene av dem.

Thagaard (2018) skriver at hermeneutikk er fortolkning av menneskers handlinger. Det er et «dypdykk» etter sannheter som er større enn det som er innlysende, med den visshet om at det ikke finnes en egentlig objektiv sannhet. Sannheten finnes i forskerens tolkning av små deler som helheten består av. Kvarv (2014) påpeker at forskerens forforståelse påvirker fortolkningen. Det vil si at en forskers forkunnskaper om et gitt tema, vil prege hvilken informasjon tolkningsprosessen gir. Dette fordi forskeren er farget av egne forkunnskaper og antakelser. Forforståelsen påvirker forskeren når hen undersøker detaljene og kan både bidra til å styrke eller svekke tolkningen. En svekkelse fører til en revisjon av fortolkningen og ny forståelse (Kvarv, 2014). Dette er en kontinuerlig bevegelse mellom helhet og del som omtales som den hermeneutiske sirkelen (Johannessen et al., 2010). Kvale og Brinkmann (2017) skriver at denne bevegelsen mellom helhetlig forståelse, for så å tolke deler og sette disse delene i relasjon til en ny helhet gir en stadig dypere forståelse av meningen.

Som nevnt er hermeneutikk forskerens fortolkning av andres opplevelser eller handlinger. Spørsmålet som da stilles er det faktum at ulike forskere vil finne ulike meninger i det samme datamaterialet, i vår kontekst i intervjuet. Objektivitet og den «ene sanne meningen», eller leten etter et dogme, blir da tematikk (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 238; Kvarv, 2014). Heldigvis tillater hermeneutikk et fortolkningsmangfold og dermed en erkjennelse at hver

enkelt forsker har sin «virkelighet» de må forholde seg til når hen skal forsøke å forstå verden rundt hen. Så i min kontekst vil jeg måtte være bevisst min egen forforståelse og de erfaringene jeg selv sitter med i kraft av at jeg er utdannet og praktiserende barnehagepedagog. Dette fordi mine opplevelser, eller erfaringer, vil påvirke hvilke funn jeg sitter igjen med etter intervjuene mine. Kvarv (2014) henviser til Gadamer (1960/2004) i denne sammenhengen; en forskers forutforståelse må ikke være til hinder for å forstå hva som faktisk blir sagt av forskningsobjektet. Det er saken som undersøkes som skal være i hovedfokus så forskeren må være oppmerksom og bevisst sine forutinntatte meninger. Med andre ord må jeg være bevisst og åpen for å finne nye meninger eller oppfattelser. I hermeneutisks sammenheng omtaler Gadamer (1960/2004 i Kvarv, 2014, s. 80) en «situasjon som utgjør et ståsted eller synsfelt» som «horisont»; at jeg har evnen til å sette meg inn i mitt forskningsobjekts perspektiv betyr at jeg har horisont. En «horisontsammensmeltning», forstått som møte mellom min forforståelse og intervjuobjektets perspektiv slik det kommer frem i intervjuet, er et ønskelig utfall. Det innebærer at jeg som forsker må ha en nærhet til fagfeltet, en forståelse av det som undersøkes og at jeg er åpen for ny kunnskap.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Når jeg som utøvende forsker velger å bruke intervju som forskningsmetode, innebærer det et ønske om å få et innblikk i hvordan mennesket jeg intervjuer opplever situasjoner de befinner seg i, hvilke tanker de har om situasjonen og kunnskapen de besitter (Thagaard, 2018). I et intervju kommer denne kunnskapen informanten besitter frem i samspillet mellom forskeren og hen som blir intervjuet. Et hvert intervju vil være unikt selv om tematikken og spørsmålene som stilles er like. Når forskeren skal gjennomføre et intervju, burde det legges vekt på at intervjuobjektet opplever det som en positiv opplevelse der hen opplever å bli hørt og forstått. Et annet punkt som også er en målestokk for et velgjennomført intervju, er at intervjuobjektet oppnår en grad av bevissthet rundt seg selv som utøvende fagperson og hvorfor hen gjør som hen gjør i praksishverdagen (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018).

Det er flere typer intervjuer en forsker kan velge som ønsket metode. De finnes på en skala fra det ustrukturerte intervjuet til det strukturerte. Det ustrukturerte intervjuet er nærmest å forstå som en åpen samtale der spørsmålene tilpasses tematikk som skulle dukke opp i løpet av

intervjuet. I det andre ytterpunktet er strukturen den viktigste faktoren. Spørsmålene som skal stilles er formulert på forhånd og rekkefølgen som spørsmålene skal stilles er bestemt lenge før samtalen er i gang. Midt i mellom disse to finner vi den semistrukturerte formen for intervju (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018).

Et semistrukturert intervju har, som det strukturerte intervjuet, utgangspunkt i en intervjuguide. Det som er ulikt, er at tematikken i intervjuet kan tas opp mer ustrukturert og forskeren er åpen for innspill i ny tematikk om det skulle oppstå i løpet av samtalen. Forskeren har på denne måten muligheten til å ikke bare få kunnskapen hen ønsker, men også ny relevant data som tas opp av intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). Det semistrukturerte intervjuet ønsker å avdekke «tykke beskrivelser» av intervjuobjektets erfaringer og hvordan hen fortolker disse. Hen skal oppfordres av forskeren til å beskrive situasjoner hen opplever og hvordan hen agerer i disse situasjonene. Så er det opp til forskeren å tolke handlingene (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg ser på det semistrukturerte intervjuet som et hensiktsmessig metodevalg for mitt prosjekt. Jeg ønsker å vite hvordan pedagogen forstår og jobber med sosial kompetanse i møte med atferdsutfordringer i barnehagen. Ved å bruke semistrukturerte intervju vil jeg kunne få denne informasjonen, samt andre innspill og tanker som kan være relevante fra intervjuobjektene.

3.2.1 Valg av informanter

Dalland (2012) skriver at utvalg av informanter er et viktig element i intervjuforskning. Hun skriver at mengden informanter skal ikke være for stort, da intervjuundersøkelsene og bearbeidingen av dem i ettertid er tidskrevende. Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at antallet som intervjues avhenger av hva som skal undersøkes, hvor mye tid forskeren har til rådighet og hvilke ressurser hen sitter på. De påpeker at det ofte er en fordel i å ha mindre utvalg når man skal gjennomføre en kvalitativ intervjustudie, da tid brukt på forberedelser og analyse er bedre anvendt. Flere gjennomførte intervjuer medfører ikke nødvendigvis mer viten. Johannessen (2010) skriver at en kvalitativ undersøkelse ønsker å få mest mulig kunnskap om et fenomen og at et strategisk utvalg av informanter i så måte er en hensiktsmessig måte å få kandidater som har kunnskap om problemstillingen. Det innebærer at jeg som forsker tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta i undersøkelsen for at jeg skal få data som sier noe om problemstillingen. Denne utvelgelsen har ikke som mål å være representativ for målgruppen, men hensiktsmessig (Johannessen et al., 2010; Thagaard,

2018). Det vil si at personene som rekrutteres til å delta i intervjuundersøkelsen har egenskaper eller kvalifikasjoner som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen min (Thagaard, 2018). Siden min problemstilling befatter seg med barnehagepedagogens forståelse og kunnskap av sosial kompetanse og dens eventuelle påvirkning på atferdsutfordringer, vil det være et hensiktsmessig valg å rekruttere nettopp pedagoger. I utvalgsprosessen er det også et moment at barnehagepedagoger kan inneha forskjellige stillinger; pedagogiske ledere, barnehagelærer eller støttepedagog. De har alle, med unntak, pedagogiske utdanninger. Men erfaringsmessig vet jeg at de forskjellige stillingsbeskrivelsene innebærer ulikt ansvar. Problemstillingen min bærer med seg en implisering om at intervjuobjektet har noe påvirkning på hvordan barnehagen driftes i det daglige, det er derfor hensiktsmessig å intervju pedagogiske ledere.

Rekrutteringsprosessen av informanter startet tidlig i oppstarten av dette forskningsprosjektet. Jeg ringte rundt og sendte e-poster til avdelingsledere og styrere i barnehager i kommunen, der jeg forhørte meg om det var noen pedagogiske ledere som kunne tenke seg å delta på intervju i et masterforskningsprosjekt. E-postene fikk liten respons, mens telefonsamtalene ga gode tilbakemeldinger. Som resultat av ringingen fikk jeg tak i tre personer som uttalte at de ønsket å delta på intervju. Informantene er gitt oppdiktete navn i datamaterialet og i avhandlingen.

«Runa» var 62 år og hadde gjennomført barnehagelærerutdanning på begynnelsen av 80-tallet. Hun har jobbet som pedagogisk leder og styrer i flere barnehager siden den gangen. Siden 2006 har hun jobbet som pedagogisk leder på småbarnsavdeling. Hun har tidligere jobbet som veileder for nyutdannede barnehagelærere i kommunen.

«Vegard» var 56 år og har en lengre bakgrunn fra barnevernsinstitusjon, men har jobbet i barnehage siden 2015. Han tok sin barnehagelærerutdanning i voksen alder og var ferdigutdannet med en bachelor i 2020. Han jobber som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling.

«Jane» var 32 år og har en bachelor som barnehagelærer og en mastergrad i førskolepedagogikk. Hun har 9 års erfaring som pedagogisk leder. Hun har jobbet både på småbarnsavdeling, 1-6 års-grupper og de siste 6 årene på storbarnsavdeling.

3.2.2 Intervjuguiden

En intervjuguide omtales av Kvale og Brinkmann (2017) som et manuskript som skal lede forskeren og skape større eller mindre struktur i intervjusituasjonen. Det er et dokument som skal rettlege, trygge og sikre at intervjuet skaper brukbare og fyldig data. Spørsmålene i intervjuguiden ble til på bakgrunn av teori, forskning, lovverk og egne erfaringer knyttet til arbeid med sosial kompetanse i barnehagen og opplevde atferdsutfordringer.

Under utarbeidelse av intervjuguiden har jeg forsøkt å følge det Dalen (Dalen, 2011, s. 26) omtaler som «traktprinsippet». Det vil si at jeg har lagt intervjuene på en slik måte at relevante faktaspørsmål er det som starter intervjuet. Eksempel på et slikt spørsmål var «hvilken utdanningsbakgrunn har du?». Tanken bak denne fremgangsmåten er at jeg på denne måten kan skape en mer avslappet relasjon til intervjuobjektene mine, at de og jeg føler oss trygge i situasjonen og har mulighet til å bli varm før mer sentrale spørsmål stilles. Målet er at spørsmålene blir stilt på en slik måte at de forteller med egne ord om hva de opplever i relasjon til problemstillingen min. I den sammenheng har jeg forsøkt å unngå spørsmål som er ledende ved å stille åpne og enkle spørsmål for å få frem intervjuobjektene tanker og refleksjoner rundt tematikken sosial kompetanse og atferd. Traktprinsippet følges videre når den «utvides» ved å stille spørsmål rundt definisjoner av begreper som oppgaven bruker. Eksempel på et slikt spørsmål var å presentere informantene for oppgavens definisjon av sosial kompetanse, for så å spørre hva de tenkte om definisjonen og om det var noe de ville ha endret på. Vi var så inne i det som kan ansees som hoveddelen av intervjuet, her ble informantene blant annet spurt hvordan de jobber med sosial kompetanse i sin barnehage og hvordan de som pedagog hadde påvirkningskraft på barns atferd. Intervjuet ble avrundet med spørsmål om hvordan de tenkte foreldresamarbeidet påvirker barns atferd i barnehagen og om det var noe annet de ønsket å legge til.

Intervjuspørsmålene tar utgangspunkt i 6 tema; Utdanning og erfaring, avklaring av begreper, sosial kompetanse, barns atferd i barnehagen, barnehagens rammer og annet.

Bakgrunnsinformasjonen om alder, erfaring og utdanning som intervjuet starter med, er av interesse da det potensielt kan differensiere oppfattelse og definisjoner. De resterende temaene er kategorisert, mest for min egen del, for å enklere kunne skille tematikk fra hverandre og gjøre den senere analyseprosessen mer strukturert. Som det senere blir beskrevet i analyse-delen av dette metodekapittelet, følges ikke kategoriene fra intervjuguiden inn i beskrivelsen av funn og i diskusjonen av dem. Svarene informantene ga, transkriberingen og

analysen av dem ga forskningsmaterialet en annen inndeling enn slik det er satt opp i intervjuguiden. Selv om dette er tilfelle er kategoriene med i den endelige presentasjonen av funn og diskusjonen, bare under andre representative inndelinger.

Selv om det i litteraturen (Kvale og Brinkmann 2017; Dalen 2011) påpekes at et semistrukturert intervju gjerne har en struktur som inneholder færre rammer, ser jeg det som nyttig å ha en tydelig intervjuguide som arbeidsredskap selv om den ikke følges slavisk. Dette er erfaringsmessig for å unngå forglemmelser og fordi jeg selv har lite erfaring med å gjennomføre intervjuer. Dalen (2011) påpeker også at erfaring spiller inn når det kommer til å stille gode spørsmål, så en tydelig intervjuguide kan sikre at de stilles.

Intervjuguiden ligger vedlagt. (Vedlegg nr. 2).

3.2.3 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene mine hadde jeg avtalt tidspunkt og sted for intervjuene med den enkelte pedagogen. På grunn av sykdomsproblematikk knyttet til Covid-19 og egen arbeidssituasjon, var det utfordrende å finne tidspunkter som passet begge parter. Jeg forsøkte å være så fleksibel som det var mulig og vi fant til slutt tidspunkt som passet. Intervjuene fant sted i rom som var mest mulig skjermet fra forstyrrelser og avbrytelser utenfra. På forhånd hadde jeg informert at intervjuet ikke ble å ta mer enn en time av deres tid. Intervjuene endte med å ha en varighet på mellom 40 og 69 minutter.

Intervjuavtalene begynte med hyggelige samtaler om hvordan de hadde det og hvordan dagen deres hadde vært til nå. Jeg startet selve intervjuprosessen med å gå gjennom samtykkeskjema godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Jeg fortalte hvilken hensikt intervjuene hadde, hvordan informasjonen de ga i intervjuet ble anonymisert, at jeg hadde taushetsplikt og at de når som helst kunne trekke seg og/eller be om innsyn. Informantene ble gjort oppmerksom på at intervjuet ble tatt opp i form av båndopptaker og at disse opptakene, samt transkriberingen av de, kom til å bli henholdsvis slettet og makulert ved bestått oppgave. Informantene ble dermed bedt om å skrive under på samtykkeskjema om de synes det hørtes greit ut.

Erfaringen jeg satt igjen med etter å ha gjennomført intervjuene var at det var god stemning der samtalen stort sett fløt fint mellom oss. Bortsett fra litt «sommerfugler i magen» i oppstarten av hvert intervju fra min side, opplevde jeg ikke at informantene var nervøse eller følte ubehag i situasjonen mens den foregikk. Alle informantene hadde mye relevant informasjon å komme med bestående av utfyllende svar på de aller fleste spørsmålene som ble stilt. Oppfølgingsspørsmål jeg eventuelt hadde ble besvart uten at det gikk ut over intervjuets flyt, lik den teoretiske beskrivelsen av hvordan et semi-strukturert intervju gjerne foregår. Til sist ble samtlige stilt spørsmålet om de hadde noe de ønsket å legge til, noe som de tenkte var relevant for tematikken, men som nødvendigvis ikke hadde blitt snakket om. To av informantene brukte anledningen til å understreke hva de tenkte var viktigst, mens den tredje dro frem et moment den hadde glemt å ta med.

3.2.4 Transkribering

Etter gjennomføringen av intervjuene gjensto det å transkribere dem. Transkriberingens hensikt er å gjøre intervjumaterialet klart til å bli analysert ved å gjøre tale om til tekst (Kvale og Brinkmann, 2017). Jeg brukte en kvalitetslydopptaker lånt på biblioteket ved UiT for å sikre lyd kvaliteten. Dette fordi et lydopptak av god kvalitet letter transkriberingsarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2017). Transkriberingen ble gjort ferdig etter hvert enkelt intervju. For hvert av intervjuene opprettet jeg et dokument og jeg ordnet til lydavspiller slik at jeg kunne spille av intervjuene mens skrev ned det informantene mine sa. Dette var en tidkrevende prosess som krevde både en del tankevirksomhet med tanke på tegnsetting og å unngå å mistolke eller å skrive feil, slik at jeg fikk en ordrett representasjon av intervjuet ned på papiret. Et annet aspekt av transkriberingen som måtte avklares var om det skulle transkriberes ordrett på dialekt eller bokmål. Valget falt på bokmål da, ifølge Kvale og Brinkmann (2017) overføringen fra en muntlig samtale til skriftlig form uansett påvirker innholdet ved at enkelte aspekter som stemmeleie og intonasjon forsvinner. Tanken min var at om jeg transkriberer intervjuene på dialekt vil jeg potensielt tilføre enda mer tap av informasjon, da å skrive på dialekt oppleves som mindre presist sammenlignet med bokmål. Som Kvale og Brinkmann (2017 s. 205) skriver så er en ordrett transkripsjon, forstått som en transkripsjon på dialekt, en kunstig konstruksjon som verken er «dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil». På den måten prøvde jeg så godt jeg kunne å unngå at det forekom fortolkning i overføringen. Målet mitt var å produsere

dokumenter som inneholdt datamaterialet mitt på en lettlest måte, med fokus på hva informantene mine ordrett sa. Dette gjorde også at jeg ble bedre kjent med datamaterialet mitt og kunne begynne å tenke på tematisering av det i form av analyse.

3.3 Analyse

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke analysemetoden som kalles tematisk analyse (TA). Dette er en steg-for-steg-metode som hjelper forskeren å finne temaer i kvalitative forskningsdata, i dette tilfelle intervjutranskripsjoner. Ved å se på dataen som en helhet, i mitt tilfelle ved å analysere alle intervjuene som en samlet gruppe, er det mulig med tematisk analyse å trekke ut meningsbærende erfaringer og tematikk som har fellestrekk på tvers av mennesker i form av koder (Braun & Clarke, 2012). Å kode data er, ifølge Kvale og Brinkmann (2017), den vanligste måten å analysere intervjuer på. Det er en arbeidsmetode som innebærer at man knytter nøkkelord til tekstsegmenter i datamaterialet. På den måten kan forskeren hente frem uttalelsen for senere kategorisering. Johannessen (Johannessen et al., 2010, s. 174) betegner koding som en måte å «påvise og organisere meningsbærende informasjon.» Braun og Clarke (2012) beskriver kodene og kategoriene med en hus-allegori. Kodene er de individuelle mursteinene, mens kategoriene er veggene og taket som disse mursteinene danner. Det er med andre ord en metodikk som gir forskeren et verktøy til å identifisere og finne mening i de fellestrekkene som finnes hos sine informanter (Braun & Clarke, 2012). Eksempler på tema som ble identifisert kommer lengre ned i teksten.

Hovedgrunnen til at TA er valgt som analysemetode er fordi det blir omtalt som en god inngangsportale til kvalitativ forskning for uerfarne forskere. Dette fordi den er enkel å både lære seg og å gjennomføre. Det er en kjensgjerning at jeg som masterstudent har liten erfaring med analyse av forskningsdata. Som Crotty (1998) påpeker; selv erfarne forskere kan slite med å finne frem i metodejungelen. Den fremstår ofte mer som labyrinter enn klare fremgangsmåter. Tematisk analyse gir forskeren et rammeverk som kun fungerer som analysemetode og ikke en helhetlig forskningsmetode. Tematisk analyse kan like godt brukes til deduktive som til induktive tilnærminger. Dog er det viktig for kvaliteten på analysen at forskeren avklarer hvilken tilnærming hen har, før hen begynner (Braun & Clarke, 2012). En induktiv tilnærming beskrives av Johannessen (2010) som en undersøkelse uten et teoretisk utgangspunkt. Datasettet som samles inn brukes til å finne generelle

mønster som igjen gjøres om til teorier. Braun og Clarke (2012) skriver at en deduktiv tilnærming til koding innebærer at forskeren bringer med seg sin egen interesse på tema som forskes på i form av teori eller ideer. Ifølge Thagaard (2018) betyr det at kodingen og kategoriene som kommer frem i analysen henter sine begreper fra eksisterende teori og/eller fra prosjektets problemstilling. Kodene og tematiseringen har på denne måte et teoretisk utgangspunkt. Dette gjør at vi kan knytte kategorisert data til relevant teori og ta utgangspunkt i en allerede etablert problemstilling. I en induktiv tilnærming vil problemstillingen bli til under analyseprosessen. I denne studien passer det best med en deduktiv tilnærming, fordi jeg har en forhåndsbestemt problemstilling som bærer med seg en etablert forståelse og teori om tematikken (Braun & Clarke, 2012).

I Braun og Clarke (2012) sin artikkel legger de frem en 6-stegstilnærming for å gjennomføre en tematisk analyse. Det kommer frem av artikkelen at en mer erfaren forsker vil ha en noe annerledes tilnærming til analysen, så disse 6 stegene blir sett på som en begynnende læringsprosess for den uerfarne forskeren. Det første steget er å bli «intimt kjent» med datasettet sånn at man oppdager ting som kan være relevant for det du forsker på. Dette gjøres gjennom å høre igjennom intervjuene, lese transkripsjonene og ta enkle notater for å gi dataen en dypere fortolkende mening. Dette steget startet allerede i transkripsjonsprosessen. Der ble jeg tidlig bevisst enkelte mulige tema som kunne være eller bli relevante for å besvare problemstillingen min. Eksempler på dette var «pedagogen som modell for atferd». Jeg noterte meg plasseringen i marginen på dokumentet, uten å tilegne det en kode. Som Braun og Clarke (2012) påpeker er denne noteringsprosessen i dette stadiet av analysen kun ment som en form for huskelapp av ideer og ikke egentlig koding av data.

Steg nummer to i tematisk analyse er den begynnende kodingen. Det innebærer å markere datasettet der mulige svar på problemstillingen ligger. Kodene vil fremstå både som semantiske, der de holder seg nært det som informanten sier, og være tolkende og beskrive hva jeg som koder mener ligger under semantikken (Braun & Clarke, 2012). Det foreligger ingen oppskrift på hvor mye man skal kode. Braun og Clarke (2012) påpeker at hver gang noe i dataen blir identifisert som mulig relevant skal det kodes. På dette tidlige stadiet av analysen vet man enda ikke hva som vil vise seg å være relevant, så det er lettere å forkaste en kode enn å måtte gå tilbake og rekode. Jeg har valgt å kopiere og lime inn mine koder i et nytt tekstdokument på datamaskinen, der jeg i tillegg til koden noterer hvor i datamaterialet jeg har hentet utdraget fra. For å ytterligere kunne spore koden fargekodet jeg utklippet etter

hvem som hadde sagt det. Allerede fra transkriberingsstadiet hadde jeg gjort noen noteringer i margin som var begynnende koder, så det var et utgangspunkt jeg brukte. Eksempler på koder som oppsto var «barn lærer sosial kompetanse av andre» og «samarbeid i personalgruppen skaper felles forståelse». Slik gikk jeg gjennom alle transkriberte intervjuene og det resulterte i 23 sider med tekst. Igjen hadde jeg i bakhodet at det var bedre å kode mer, enn å måtte gjøre det flere ganger.

Steg tre i tematisk analyse handler om å lete etter tema i kodene. Et tema beskrives av Braun og Clarke (2012) som noe som fanger et eller flere viktige momenter i datasettet som er relevant for å kunne svare på problemstillingen. Dette innebærer å se over kodene som ble produsert i det foregående steget for å se om man finner overlappende tema eller problematikk. Når disse blir funnet skaper de temaer og eventuelle undertemaer som beskriver meningsfulle aspekter ved datasettet. Jeg fant på dette stadiet av analysen ikke mindre enn fire hovedtemaer. Disse var «gode relasjoner med barn», «personalets påvirkning på arbeid med sosial kompetanse», «barnehagens ressurser» og «foreldresamarbeid». Braun og Clarke (2012) skriver at på dette stadiet av analysen må forskeren begynne å se hvordan hen skal sette sammen temaene man har funnet inn i en sammenheng som vil gi rapporten et helhetlig bilde av forskningen. Dette innebærer å begrense antallet tema, og da er vi på steg fire i analysen som beskrevet av Braun og Clarke (2012). Dette steget er en forlengelse av steg 3, her skal temaene som ble identifisert kvalitetssjekkes og eventuelt fjernes eller slås sammen om det er for lite data eller at tematikken går inn i hverandre. I mitt tilfelle leste jeg meg gjennom alle tekstutdragene jeg hadde gjort for hvert tema for å forsikre meg om at de hadde sammenheng med temaet de skulle beskrive. Her fant jeg ut at jeg kunne slå sammen temaene «foreldresamarbeid» og «gode relasjoner med barn» til temaet «pedagogens relasjon med barnet og foreldre», der foreldresamarbeidet var et undertema. Samtidig så jeg at jeg kunne slå sammen «barnehagens ressurser» med «personalets påvirkning på arbeid med sosial kompetanse» til «personal og ressurser».

Forskjellen mellom steg fem og seks i TA er ifølge Braun og Clarke (2012) ofte vanskelige å skille fra hverandre. I hovedsak handler disse to stegene om å finne utdrag fra temaene som skal presenteres i beskrivelsen av funn og diskusjon og ferdigstilling av oppgaven som utdragene hører til. Dette innebar å lete etter utdrag som var representative og fortalte historien som datamaterialet representerte på en sammenhengende måte, sammen med en fortolkning og diskusjon av disse funnene. Dette resulterte i kapittel 4 og 5 i oppgaven. Kapittel 4 presenterer funnene og fortolker dem i det Braun og Clarke (2012 s. 67) beskriver

som et «analytic narrative» som forteller hvorfor akkurat dette utdraget er interessant. Og kapittel 5 er et separert diskusjonskapittel som tar for seg de presenterte funnene og setter de i sammenheng med tidligere presentert teori.

3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning

Det er to forhold som skal sikre kvaliteten på forskning, det er reliabilitet og validitet. Dette er to begreper som opprinnelig er brukt i sammenheng med kvantitativ forskning, men brukes også i omtalen av kvalitativ forskning, dog med et litt annen betydningsinnhold (Thagaard, 2018).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor mye man kan stole på forskningsdataen som er samlet inn. Det handler om at forskeren redegjør for hvordan hen har utviklet datasettet hen presenterer, om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsfull måte (Thagaard, 2018). Min undersøkelse har bare 3 informanter, og har på den måten en svakere reliabilitet fordi eventuelle funn ikke kan generaliseres. I kvalitativ forskning er reproduksjon av data gjennom å bruke samme beskrevet tilnærming en kritisk del av metoden. (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2018). I et kvalitativt forskningsprosjekt, som dette er, er ikke reproduksjon et relevant kriterium. Johannessen (2010) påpeker at jeg som forsker i et kvalitativt prosjekt bruker meg selv som instrument i å innhente data. Det er ingen andre som har samme erfaringsgrunnlaget eller innehar den samme tolkningserfaringen som jeg har, dermed kan andre ikke produsere de samme dataene jeg gjør. For å styrke reliabiliteten i et kvalitativt forskningsprosjekt må leseren bli gitt dype beskrivelser av innsamlingsprosessen, med åpne og detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen.

I en intervjustudie er det flere hendelser eller arbeidsmåter som kan svekke reliabiliteten til forskningen. Eksempler som Kvale og Brinkmann (2017) gir er at intervjuobjektene kan bli stilt ledende spørsmål, stå ovenfor dårlige spørsmålsformuleringer fra intervjuguiden eller forskeren som gjennomfører intervjuet kan gi språklige eller kroppslige signaler. Thagaard (2018, s. 188) siterer Seale (2007) som mener at transparensen til et kvalitativt forskningsprosjekt styrkes ved å bruke «primærdata». Dette er forskningsdata som er mest

mulig fri for en forskers tolkninger. I dette prosjektet vil direktesitat fra intervjuobjektene bli brukt under presentasjonen av analysen og i diskusjonen. Disse direktesitatene er skriftliggjøringen av uttalelsene deres hentet fra transkriberingen av intervjuene. Men det er, som Thagaard (2018) skriver, viktig å igjen påpeke at forskeren bruker seg selv som instrument i kontakt med intervjuobjektene sine. På den måten vil all data kunne være preget av det forskeren ser og hører. Så jeg må i intervjusituasjonene være bevisst min egen bakgrunn og mine egne erfaringer da disse vil påvirke hvilke svar jeg får. I intervjusituasjonen må jeg, slike Kvale og Brinkmann (2017) sier, stille åpne spørsmål som gjør det mulig for informanten å reflektere over sine egne svar og på den måten bli mindre påvirket av meg og hvilke svar jeg ønsker å få.

Når det kommer til transkriberings- og analyseprosessen, så vil også det kunne påvirke forskningens reliabilitet. Det er jeg som gjennomfører intervjuene, transkriberer dem og analyserer dem. På den måten vil ikke noen andres inntoninger eller fortolkninger komme inn i bildet. Dette i seg selv er et positivt reliabilitetsmoment. Kvaliteten på opptak som gjøres av intervjuene er også en mulig kilde til reliabilitetspåvirkning. Om ikke kvaliteten er god nok, vil ord og/eller passasjer kunne forsvinne eller være utydelige (Kvale & Brinkmann, 2017). For å gjøre mest mulig bot på denne potensielle fallgropen, har jeg lånt høykvalitets taleopptaker fra universitetet som skal brukes under intervjuene.

3.4.2 Validitet

Definisjon av validitet i en kvalitativ kontekst handler om metoden som er valgt faktisk undersøker det den har som hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2010). Hvis dataen fra intervjuundersøkelsene mine ikke har noen relevans til problemstillingen min, vil det da si at prosjektets validitet er under tvil. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er validering i kvalitativ forskning en prosess som foregår kontinuerlig fra tematisering til analysen til endelig rapport foreligger. I intervjuforskning valideres intervjuobjektet ved å spørre hen ut, for å sikre hens troverdighet. I undersøkelsen ble det blant annet spurt «hvordan jobber du/dere med sosial kompetanse i din barnehage?», «har du eller andre ansatte ekstra kurs/utdanning/oppdatering på temaet sosial kompetanse?» og «i hvilken grad har du, som pedagog, påvirkningskraft på barns atferd?». Disse spørsmålene måler de to hovedbegrepene «sosial kompetanse» og «atferd» i problemstillingen, samt sjekker om det kan være sammenheng mellom teoretisk kompetanse og operasjonaliseringen av denne eventuelle kunnskapen. Dette sikrer

begrepsvaliditeten som beskrives av Johannessen (2010) som sammenhengen mellom fenomenet som undersøkes og den dataen man sitter igjen med. Spørsmålene operasjonaliserer begrepene ved at informantene konkret beskriver hvordan de jobber med tematikken, om det er eventuelle forskjeller i barnehager som har ekstra kompetanse og om det har sammenheng med atferden de opplever i barnehagen.

Den interne validiteten handler om hvor troverdig en undersøkelse er. Denne validiteten kan, ifølge Thagaard (2018), styrkes ved at tolkningen som blir gjort tar utgangspunkt i godt beskrevet teori. Dette vil vise at tolkningene av datamaterialet og analysene av den, har utspring fra allerede etablert teori. På den måten kan, som Maxwell (Maxwell, 2005) sier, det generaliseres innad i små utvalg i kvalitativ forskning. Det påpekes av Kvale og Brinkmann (2017) at jo mer erfaring en forsker har, jo større er sannsynligheten for at forskningen er valid. For et masterprosjekt er det et moment som nok senker prosjektets validitet noe.

Den eksterne validiteten handler om hvor overførbar funnene er til andre, men like kontekster. Med tanke på dette prosjektets størrelse, med 3 informanter, er nok ikke en allmenn generaliserbarhet noe som kan oppnås, verken gjennom representative utvalg eller en statistisk generalisering. Jo flere informanter man har, jo større tillitt kan man ha til at svarene som informantene gir peker i samme retning. Prosjektet er dermed nok mer av lokal interesse. Maxwell (2005) mener at den eksterne generaliserbarheten ikke er en avgjørende faktor i kvalitativ forskning. Som Kvale og Brinkmann (2017) påpeker, burde det ikke være et absolutt krav for samfunnsvitenskapelig forskning å skulle produsere utelukkende allment gyldige resultater som kan overføres til alle kontekster. Ikke alle opplevelser, steder eller tidspunkter er universelt utformet. Så et pragmatisk syn er at også små, lokale tilnærminger har validitet i form av lokal sosial og historisk kunnskap som gir små innblikk i andres livsverden.

Graden av objektivitet hos forskeren er en trussel for et prosjekts validitet. Selv om det i kvalitativ forstand er unike perspektiver og tanker som produseres i forskningsprosessen, er det viktig å påse at det er reelle funn og ikke forskerens subjektive tanker som lyser gjennom. Maxwell (2005) skriver at eventuell bias hen har burde legges frem i forkant og beskrive hvordan dette eventuelt skal håndteres. Johannessen (2010) bekrefter dette synet og legger til at ved å beskrive beslutninger som blir tatt, slik at leseren kan følge hele prosessen, styrker forskeren prosjektets objektivitet.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Det stilles noen krav til kvalitativ forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) legger ned noen etiske retningslinjer som skal regulere hvordan, i mitt tilfelle, kvalitativ intervjuforskning skal foregå. Sentralt i de etiske retningslinjene er kravet om personvern. Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) skal sikre at forskning som gjennomføres gjør det på en slik måte at persondata blir behandlet på lovlig vis og i tråd med gjeldende lovverk (Dalen, 2011).

Dalen (2011) omtaler tre krav som er gjeldende for mitt prosjekt; om konfidensialitet, om informert og fritt samtykke og om informasjon. I forkant av prosjektets gjennomførelse ble et informasjonsbrev som redegjorde blant annet prosjektets formål, hvorfor en eventuell informant blir spurt om å delta, hva det innebærer og hvordan personopplysninger blir behandlet. Dette brevet, sammen med en utformet intervjuguide ble sendt inn til vurdering av NSD. Informasjonsbrevet og intervjuguiden ble godkjent på bakgrunn av den informasjonen som forelå i brevet.

Målsetningen for brevet er å ivareta informasjonskravet til informantene, slik at jeg som forsker ivaretar de etiske kravene som stilles av NESH. I avklaringen ble det presisert at informantene mine hadde krav om å være anonyme og at all informasjon som kom frem under intervjuet ville være konfidensielt. All data anonymiseres, informantene blir gitt andre navn. All data som ble produsert på bakgrunn av intervjuene ble holdt nedlåst når det ikke var i bruk og data ville bli destruert ved fullført prosjekt.

Kravet som foreligger om informert og fritt samtykke betyr at informantene mine hadde krav på å vite på forhånd at de, når som helst, kunne trekke sin deltakelse og at de dataene de hadde gitt ville bli fjernet fra prosjektet og destruert. Dette ble gjort i forkant av intervjuene. Informantene ble informert muntlig, samt overrakt den skriftlige avklaringen som var godkjent av NSD. Sammen med denne avklaringen lå det ved en svarslipp som informantene ble bedt om å undertegne for å bekrefte at de ønsket å delta i prosjektet. Denne underskrev de etter vi hadde gått gjennom informasjonsbrevet. Brevet ligger vedlagt (Vedlegg nr. 1).

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet legges funnene som er gjort på bakgrunn av gjennomført analyse. Funnene presenteres med utvalgte sitat fra informantene som blir ansett som for å være representativ for datamaterialet. Sitatene fortolkes i det Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2012, s. 67) beskriver som «setting out the story of each theme with or around these extracts». Målet er at sitatene skal være gode eksempler for funnene som beskrives.

4.1 Pedagogens relasjon med barnet og foreldre

Når informantene blir presentert for denne oppgavens forståelse av og definisjon av sosial kompetanse, sier de seg enige. Det er en definisjon som sier at sosial kompetanse er summen av ferdighetene og erfaringene et individ skaper gjennom å aktivt ta del i sosialt samspill i forskjellige miljø. Det betyr at de vurderer at miljøet, i denne sammenheng barnehagen, ansees som en arena for å lære sosial kompetanse. Både Runa og Jane gjør et poeng av å understreke viktigheten av at barnet må ha muligheter til å forstå og påvirke miljøet i barnehagen, da miljøet rundt stiller krav ovenfor barnet. For å få til dette må de som pedagoger ha kjennskap til hvor barnet befinner seg i denne prosessen og hva barnet forstår for å kunne gi barnet støtte i denne prosessen.

Runa sier «Ja, altså vi voksne definerer ... og ungen definerer fort seg selv som feil».

Det hun sier er at i møtet mellom barn og pedagog foreligger det en definisjonsmakt som ikke nødvendigvis er gjensidig. Dette må sees i sammenheng med de sosiale ferdighetene knyttet til samarbeid som barnet har. En voksen-barn-relasjon vil være preget av en asymmetri som gir pedagogen en definisjonsmakt ovenfor et barn. Det innebærer dermed det Pape (2013) kaller rolleforventninger. I barn-barn-relasjonen sier Vegard at han ser barn at som han opplever har atferdsutfordringer kan oppleve å bli uønsket i leken av de andre barna i barnehagen. Han sier at når barna opplever å bli utsatt for utfordrende atferd eller observere slike handlinger, unngår de gjerne å ta kontakt og/eller er negativ til lek med barnet som utfører disse handlingene. Jane observerer mye av det samme, barn som ikke klarer å delta i sosialt samspill med andre barn blir utestengt. Hun tolker det dithen at det er relatert til barnets umodne sosiale kompetanse; barnet klarer ikke å innrette seg etter reglene for leken som miljøet har satt. I det et barn blir definert av miljøet som utfordrende, vil det kunne bli en

selvoppfyllende profeti. Dette vil igjen kunne påvirke måten et barn står i relasjon med miljøet rundt seg. Slike negative opplevelser vil kunne påvirke barnets syn på seg selv i negativ forstand og det kan tenkes at det vil kunne forme barnets atferd.

I den sammenheng kan det påpekes at informantene har en ganske lik forståelse for hva en atferdsutfordring i barnehagen består i.

Vegard sier «Atferdsutfordringer det tenker jeg er vanskeligheter med å regulere følelser.»

En atferdsutfordring i barnehagen kan komme til uttrykk gjennom følelser når barnet opplever uerfarte hinder som det ikke vet hva det skal gjøre med. Disse følelsene regulerer eller påvirker handlingene barnet gjør, og vil kunne påvirke barnets selvbilde og videre adferd om det ikke jobbes med. Pedagogens jobb er da å være en trygg voksen som skal veilede barnet gjennom handling og ord. I slike tilfeller er Runa opptatt av å «catch the goodies», det vil si å forsterke ønsket atferd gjennom å anerkjenne og sette søkelyset på dem. Altså bekrefte ovenfor barnet at det er sett og hørt. På den måten kan hun, i samarbeid med barnet, overføre ønsket handlingsmønster som barnet kan bruke neste gang det møter en lignende situasjon.

Runa sier «de er jo sammen med oss med sine.. sin modenhet, de ferdighetene og temperament og alt som er i et barn sånn rent genetisk også.»

Her underbygges denne oppfatningen, det ligger noen ferdigheter i bunnen. Når det i samspillet oppstår atferdsutfordringer hos barn er det fordi de ikke har fått utviklet sine sosiale ferdigheter enda i tilstrekkelig grad. Barnets sosiale ferdigheter kan være avhengig av genetikk, temperament, og deres sosiale erfaringer i miljøet rundt dem. Bakgrunnen vil være unik for hvert enkelt tilfelle. Noe atferd vil bli sett på som normalt, alt etter hvilke forutsetninger et gitt barn har og hva foranledningen til atferden var. Spørsmålet er da om når går normalatferd over til å bli en atferdsutfordring i barnehagen og hvordan relateres det til jobbing med sosial kompetanse i barnehagen?

Når informantene omtaler atferdsutfordringer i barnehagen, er et barns utagerende atferdsutfordringer noe alle omtaler. Det er forståelig for den typen atferd er veldig synlig, og det kan være at det utfordrer pedagogens trygghet og mestring fordi hen blir utfordret på et

plan som er ukjent for hen. Kanskje ikke ulikt det barnet i barnehagen agerer på i samme situasjon. Forskjellen er akkumulerte erfaringer, noe et barn vil mangle.

Jane sier «... men der det alltid skjer og der det ofte kanskje blir en ansatt som kreves til det barnet, eller der hele gruppen må stå og vente på ett barn veldig ofte. Der det blir mye negativt fokus på ett barn, da tenker jeg at det begynner å bli utfordring.»

Her påpekes det at det er et tidsaspekt, mengde og konsekvenser for miljøet rundt et barn som definerer om utfordringene pedagogen møter er en atferdsutfordring. En atferd som oppstår en sjelden gang, konstituerer ikke en atferdsutfordring. Men der miljøet rundt barnet lider negative konsekvenser, samtidig som at barnets anseelse i dette miljøet svekkes vil det av pedagogen defineres som en atferdsutfordring. Ser vi tilbake på definisjonen av sosial kompetanse som denne oppgaven bruker, inneholder den et moment som tilsier at et barns sosiale kompetanse lar det påvirke miljøet sitt på godt og vondt, samtidig som at barnets anseelse i barnegruppen gir det en opplevelse av å være kompetent i samspeilet med gruppen. Sett i kontekst av definisjonen og av pedagogenes forståelse av begrepet, vil da en atferdsutfordring kunne skyldes lav sosial kompetanse fra barnets side. Hvis vi da tenker at atferd kan skapes eller forhindres av god sosial kompetanse, hvordan går pedagogene frem for å oppnå dette?

En god relasjon med et barn beskrives av informantene mine som en inngangsport for barnehagepedagogens arbeid med atferdsutfordringer. For å skape relasjoner er kommunikasjon mellom pedagog og barn en hjørnestein.

Jane sier «Det er ofte at når jeg ikke har en god relasjon, at jeg kanskje ikke når helt inn til dem heller».

Her poengterer Jane at hvis det ikke foreligger en god relasjon mellom barnet og pedagogen vil det være vanskelig å møte barnet rundt de uønskede hendelsene som forekommer i barnehagen. Som nevnt innledningsvis oppleves en mangel på gjensidig forståelse mellom pedagog og barn som en mulig kilde til atferdsutfordringer. Det vil da være viktig at pedagogen opparbeider seg en slik positiv relasjon til barnet og på den måten åpne for å kommunisere med barnet om hva som forventes.

Jane sier «Jeg bruker mye meg selv ... Vi skal få det til med ungene, uten at det er nødvendigvis skal være så mye skriftlig rundt. Jeg er på ingen måte imot skriftlig.. det skriftlige, men min erfaring i hvert fall er at mye er gjort bare med å skape en god relasjon til ungen.»

Så en begynnende del av det å skulle ha søkelys på sosial kompetanse i møte med generell atferd i barnehagen, mener informanten innebærer at det legges til rette for at barnet har mulighet til å forstå hva som forventes av det. Slik opparbeides en lik forståelse hos både barnet og pedagogen hva som er greit å gjøre og hva som ikke er det Samtidig blir det fortalt her at det ikke nødvendigvis er behov for å eskalere begynnende atferdsutfordringer gjennom å skrive om eventuelle vansker på et tidlig stadium, da blir de offisiell. Hun tenker at det er bedre å få en god relasjon til barnet som utfordrer. På den måten kan hun og barnet skape en felles forståelse dem imellom som potensielt hindrer at atferdsutfordringer enten oppstår eller forverres.

Vegard sier «Vi kan hjelpe dem da med sin sosiale kompetanse. Altså, «hvordan skal jeg klare å entre lek?» «Hvordan kan jeg invitere meg selv inn i en lek på en hensiktsmessig måte?»

Her bygger Vegard videre på tanken om at relasjonen mellom pedagogen og barnet er en viktig innfallsvinkel for å kunne jobbe med atferdsutfordringer. Ved å bruke relasjonen som han har til barnet kan han, ved å bruke sin egen sosiale kompetanse som er opparbeidet over år til å la barnet erfare hva som forventes. Og gi barnet ulike måter eller erfaringer å samhandle på. Han opptrer dermed som en modell for atferd ovenfor barna i gruppen.

Runa sier «Mange ganger, så får jeg en følelse av at vi må modellere litt, men med godhet og kjærlighet for den ungen. Fordi uten den der tilliten, den der godheten ... «Se, nå må vi se på hva som skjedde» og så «komme hit, så finner vi ut av det». I stedet for å si «Nei, nei og nei!» og sånn.»

Her understreker informanten at når pedagogen går inn for å modellere for barnet, må det gjøres på en slik måte at det oppleves som en positiv opplevelse for begge parter, samtidig erfare at det er nyttig for dem begge. Barnet har da mulighet til å erfare og utvikle egen

kompetanse. Den gode relasjonen mellom barn og voksen vil i et slikt tilfelle kunne lette overføringen av sosial kompetanse fra pedagogen og over til barnet. Om relasjonen mellom barnet og pedagogen ikke er så trygg vil modelleringen kunne være mindre effektiv fordi tilliten ikke er til stede. Barnet må oppleve at det er klima i barnehagen for å finne ut av vanskelige situasjoner sammen med pedagogen og at det blir tatt på alvor uten at det brukes pekefinger eller skjenn. Kommunikasjon mellom pedagogen og barnet vil da kunne skape en felles forståelse for hva som er en hensiktsmessig atferd i barnehagen.

Vegard sier «Men man må jo lære dem alternativer, tenker jeg. Det går ikke an å bare fortelle dem at den atferden er uønsket, altså «den vil vi ikke ha», «sånn kan vi ikke oppføre oss». Altså man kan ikke plukke bort noen ting uten at tilfører noe nytt. Fokuset må jo være å prøve å innprente den adferden vi vil at de skal utvise og ikke bare prøve å plukke bort en uønsket adferd uten å gi dem noe alternativ.»

Her påpekes et viktig element i en pedagogs modellering for å overføre sin sosiale kompetanse over til barn. Pedagogen kan ikke bare bruke ord og si hva hen ønsker at barnet skal eller ikke skal gjøre, det er et barnehagebarn trolig for umoden til å oppfatte. Pedagogen må derimot bruke seg selv ved å vise hva hen ønsker at barnet skal gjøre neste gang det havner i en lignende situasjon. Barna må bli gitt eksempler på alternativ atferd. Om det skal jobbes slik er det nyttig om pedagogen blir bevisst sin egen rolle og er trygg i samvær med barna, når de sammen skal finne ut hva som skjedde og hva som er lurt å gjøre eller si. Pedagogens adferd blir rolleforbilde for barnet i møter med senere uenigheter eller følelsesutfordringer. «Hva kan du gjøre i stedet?» er en tankegang som går igjen hos informantene. Jane illustrerer denne arbeidsmetodikken ved å bruke en liten praksisfortelling, der hun forteller at hun hadde opparbeidet seg en positiv sosial relasjon med et barn som utviste tegn til atferdsutfordringer. Barnet reagerte ofte med flukt når det ble tatt kontakt med av andre ansatte der relasjonen ikke var fullt så god. Jane opplevde alltid at barnet kom tilbake til henne bare hun ytret sitt ønske om at barnet skulle komme tilbake, uten bruk av sinne eller trusler om konsekvenser. Når barnet var kommet så langt kunne hun gi språklig tilbakemelding til barnet, så vel som veilede det over til ønsket handlingsmønster og gi nærhet, gjerne sammen med et eventuelt offer for den forhenværende hendelsen. Hun kalte det å bruke seg selv til å få til endring.

I praksis sier Runa at hun gjerne søker barnets syn på situasjonen for å hjelpe det over i et annet forløp når hun ser et barn ikke mestrer den sosiale situasjonen. Hun tenker at barnet helst skal slippe å få en opplevelse av at det hen gjør er «helt feil». Da er vi inne på hvor viktig barnets opplevelse av sosiale mestring i barnehagen er, og hva det har å si for barnets atferd når det har lav sosial kompetanse. Alle informantene opplever at et sosialt kompetent barn er vant med å oppleve sosial mestring, mens det motsatte er sant for barn med lav sosial kompetanse.

Jane sier «Jeg mener at det er viktigere å jobbe med indre motivasjon og ting som er indre styrt. At barna skal ha lyst til å delta i det sosiale fellesskapet framfor at de skal få belønning for å gjøre det.»

Arbeidsmetodikken til pedagogen for å skape sosial mestring for barn med utfordrende atferd, må ikke utelukkende være betinget på belønning. Det Jane sier er at belønningssystemer nok er effektive, men det krever at pedagogen som gjennomfører et slikt system har høy treffprosent når belønning innvilges. Det kan tenkes at et slikt system vil kunne gi motivasjon på feil grunnlag om det ikke gjøres korrekt. Det settes et spørsmålstegn ved hva barnet lærer ved bruk av en slik metode. Hun er også skeptisk på om du oppnår varige endringer i barnets atferd ved bruke belønningssystemer. Belønningen burde komme i form av sosial mestring i samspillet, på den måten blir denne hensiktsmessige atferden direkte belønnet. Barnet og pedagogen vil da kunne oppleve en snøballeffekt der positive samspillsopplevelser fører til enda flere positive samspillsopplevelser.

Runa sier «Jeg tror de har mye vanskelig for å få en mestringsfølelse. Fordi at de springer fra. De klarer ikke å se at de fikk til, og da blir det jo kjempeviktig at vi ser det.»

Denne snøballeffekten kommer ikke av seg selv. Pedagogen må ta aktiv del i leken og være til stede for barn som har lav sosial kompetanse, og gruppen for øvrig. I samspill med barna kan pedagogen veilede leken i forsøk på å bryte negative samspillsmønstre og observere enkeltbarnets fremferd. Dette kan gjøres ved å ta barna med på å vurdere hendelser som dukker opp. Da kan de selv, med veiledning, ta stilling til om en atferd var hensiktsmessig eller om de kunne ha gjort det annerledes for å oppnå det de ønsket. Et annet moment er at pedagogen da i større grad kan se barnet som har lav sosial kompetanse og minne barnet på at det faktisk klarte å stå i en positiv relasjon med andre barn. På den måten kan en pedagog øke

frekvensen av mestringsopplevelser og potensielt unngå innslag av atferd uten at andre barn nødvendigvis oppfatter det. Ved å bruke konkrete tilbakemeldinger og den gode relasjonen pedagogen har til barnet som har lav sosial kompetanse kan pedagogen erstatte uønsket atferd med alternative handlingsmønstre. Målet med en slik tilnærming vil være å gi barna i barnehagen en egen vurderingskultur, som til slutt ikke trenger å være avhengig av veiledning. På den måten utvikler de en egen atferdsregulering og en forståelse for at man kan finne ut av ting sammen.

4.1.1 Foreldresamarbeid

Et annet moment som dukker opp som et funn relatert til pedagogens arbeidsmetodikk og bruken av sosial kompetanse for å avhjelpe atferdsutfordringer er foreldresamarbeidet. Pedagogene opplever at en del utfordringer, om de ikke skapes hjemme, så påvirkes de av hjemmesituasjonen. Vegard poengterer at om barn ikke «har det bra på hjemmebane», så kan det fort skape utfordringer i barnehagen. Jane bygger på denne oppfattelsen når hun sier «Ting som skjer hjemme kan påvirke dem negativt og gjøre at de viser dårligere kompetanse enn de har.» Som det ble lagt frem innledningsvis, opplever pedagogene at miljøet barna oppholder seg i påvirker deres atferd og deres sosiale kompetanse. Når det kommer til hjemmesituasjonen har ikke pedagogen direkte innsikt i hva barnet opplever, derfor er de avhengig av at foreldresamarbeidet fungerer og at det er god informasjonsflyt mellom barnehage og hjemmet. Først da kan pedagogen vite om atferden hen observerer i barnehagen har sammenheng med det barnet opplever hjemme.

Det er indikasjoner på at relasjonen mellom pedagog og foreldre også spiller inn på barnets relasjon med pedagogen og barnets atferd i barnehagen.

Runa sier «Ungene opplever at «mamma og pappa og de voksne i barnehagen de flirer. Når mamma og pappa liker dem, så liker jeg dem også». Foreldrene som stadig har sånn.. «hvor er det blitt av...?» Litt sånn skarpe i fasonen, hvor vi blir litt svar skyldig, så tror jeg at det kan gjøre noen barn urolig.»

Så pedagogens bruk av sin egen sosiale kompetanse til å etablere gode relasjoner til foreldrene til barnehagebarna kan spille inn på barnets atferd i barnehagen. Når barnet registrer at foreldrene har et positivt samspill med pedagogen, sender det noen signaler til

barnet om at pedagogen er en person også barnet kan like. Det motsatte vil også kunne spille inn på barnets relasjon med pedagogen i negativ forstand eller skape usikkerhet hos barnet. Jane opplever at barnegruppen, til dels, bygges opp på bakgrunn av gode foreldrerelasjoner når søsken skal flyttes fra småbarnsbasis til storbarnsbasis. Da er foreldrene kjente dimensjoner og de vet om foreldresamarbeidet tidligere har vært godt med tiltenkt pedagog. Slik kan de sikre god kommunikasjon og lette foreldresamarbeidet.

Så evner til å kommunisere og skape gode relasjoner er viktige momenter for å skape trygghet hos barnehagebarn. En av informantene opplever at personlige kommunikasjonsevner tar tid å utvikle. Runa sier hun brukte år før hun følte hun kunne spørre ut foreldrene hva de gjorde når de håndterte situasjoner som utfordret henne i barnehagen. De gangene hun fikk et godt samarbeid og en dialog med foreldrene opplevde hun at hun kunne gjøre «justeringer tidlig». Det gir oss en indikasjon på at erfaring er en viktig faktor for pedagogen når hen skal ta opp potensielt vanskelige tema med foreldre. Er pedagogen trygg på seg selv, sitt virke og kompetanse virker det til at det er lettere å ta opp tematikk knyttet til atferdsutfordringer. Informasjonen pedagogen får av foreldrene kan bli brukt til å forhindre eller avhjelpe atferdsutfordringer i barnehagen. I situasjoner der det er mistanker om at atferdsutfordringene skyldes bakenforliggende årsaker, opplever Vegard at han kan møte to typer foreldre.

Vegard sier «Altså noen er veldig interessert i å eventuelt få avdekket om det kan være noe mer. Om det kan ligge en diagnose bak, mens andre de stritter imot i det lengste. Og det er klart, det sier seg jo selv at det er mye, mye enklere hvis du får gehør hos foreldrene til å undersøke det her videre enn det vil ikke gjøre.»

Samarbeidsklimaet mellom pedagog og foreldre er med andre ord et viktig knutepunkt i møte med atferdsutfordringer som pedagogen anser som mer alvorlig. Pedagogens evner til å kommunisere dette til foreldre på en hensiktsmessig måte er viktig. Pedagogens sosiale kompetanse hjelper til å forstå foreldrenes ståsted. Runa sier hun opplever at det er «mye fornektning ute og går hos foreldre» og hun tenker da at det er hennes jobb å tenke hvordan hun skal kunne møte dem på en måte at foreldrene føler de ikke er alene og at det er greit å føle på frustrasjoner eller redsler når barnet deres kanskje har en diagnose eller et atferdsproblem.

En annen kommunikasjonsfaktor som nevnes er foreldre og barn som har annet språk og kultur enn pedagogen og barnehagen for øvrig. Jane opplever at foreldre fra andre kulturer ofte er mer på søken etter råd og er mer lydhøre ovenfor hva hun forteller dem om barnet deres. Det kan henge sammen med at foreldrene er usikre på hva som forventes av både dem og barna deres i barnehagen. Vegard sier at språk og kultur kan komplisere samarbeidet. Teorien hans er at foreldre fra andre kulturer ikke har erfaring med et stort hjelpeapparat, dette fører til skepsis hos foreldrene. I disse tilfellene opplever han at det er viktig å få kommunisert tidlig hvilke rettigheter foreldrene og barna deres har og hvilke muligheter disse rettighetene gir dem. Også dette kan tenkes henger sammen med foreldres usikkerhet. Samtidig sier Vegard han i enkelte tilfeller ser at foreldrene er frustrerte på vegne av barna sine. De opplever barna som sosialt kompetente på hjemmebane, men det de ser i barnehagen er at barna deres ikke får benyttet seg av den kompetansen de har på grunn av mangel på språk. I slike tilfeller er samtalen igjen viktig for å unngå at det oppstår konflikter med barnehagen eller misnøye hos foreldre. Som begge informantene da påpeker, er samtale mellom partene viktig. Foreldresamtalen har en sentral rolle for Jane i den sammenhengen, uavhengig av foreldres kultur eller språk. Den gjennomføres to ganger årlig og hun bruker den i hovedsak til å veilede foreldre og gi dem et fora der de kan lufte problemer eller utfordringer de har knyttet til barnet deres. Her opplever hun at relasjonen hun har med foreldrene spiller inn om de er mottakelig for veiledning eller innspill som påvirker barnas atferd. Å kommunisere til foreldrene at barnehagen ikke «sier det for å ta dem på noe, men at vi ønsker å hjelpe dem.» var en viktig faktor når relasjonen ikke var fullt så god eller når det forelå usikkerheter hos foreldrene.

4.2 Personal og Ressurser

Noe som kom opp ofte under intervjuene var tematikk knyttet til ressurser barnehagen har til rådighet og hvordan personalsamarbeid spiller inn på hvordan de jobber med sosial kompetanse og atferdsutfordringer.

Den tidlige innsatsen barnehagen kan yte til barn med begynnende atferdsutfordringer stod sentralt. Denne innsatsen er, som Jane beskriver den, «noe som skjer før ting blir et problem». Vegard tenker at om han og personalet i barnehagen klarer å «skape trygge og integrerte unger i barnehagen med god sosial kompetanse, så er mye gjort i forhold til livet videre i

utdanningssystemet». Samtidig tenker han at om de klarer det så vil dette arbeidet kunne «i stor grad demme opp for alvorligere type utfordringer senere i livet». Runa er enig, innsatsen må være fra første dag og den innsatsen handler om «hva vi voksne gjør og sier». Så den sosiale kompetansen den voksne viser i relasjonen med barn, her i form av personalet, blir sett på som viktig av informantene. Hvordan personalet i barnehagen snakker til og med barn, hvordan de opptrer sammen med andre i personalgruppen og hvordan de handler i situasjoner som omhandler barn er alle punkter som spiller inn i møte med mulige atferdsutfordringer. For å kunne yte tidlig innsats opplever pedagogene at det må skje innenfor allerede etablerte rammer. Vegard sier han opplever systemet rundt, som skal hjelpe barna, som et «ganske tungrodd system». Det krever at hans om pedagog bruker mye tid på å skriftliggjøre problematikk knyttet til atferdsutfordringer, som igjen tar han ut av avdelingen han jobber på. Samtidig er ikke arbeid med sosial kompetanse og atferdsutfordringer et hurtigvirkende tiltak. Vegard poengterer at det krever tid.

Han sier «Det er klart man kan ikke ha målsetning om at det her skal fikses på en måned. Sånn at over et år, så kan man se hvor langt man faktisk har kommet med det her arbeidet,»

Så det er viktig for pedagogen og miljøet rundt å innse at dette er en arbeidsmetode som krever et langsiktig perspektiv for å kunne se endringer i atferdsutfordringene et barn har. Og den forståelsen har informantene. Jane sier at det er en prosess som starter idet barnet begynner i barnehagen, også der det ikke foreligger noen atferdsutfordringer. Runa påpeker i den sammenheng at atferd har en tendens til å eskalere etter hvert som barnet blir eldre, om det opplever lav sosial kompetanse.

Barnegruppens sammensetning spiller også inn på pedagogens muligheter til å jobbe med sosial kompetanse. I enkelte tilfeller har informantene opplevd at atferdsutfordringer forverres av uheldige sammensetninger. Vegard sier de har «ganske mange barn med ekstra ressurs» og han ser at det kan påvirke atferden til resten av barnegruppen han har ansvaret for. Han tenker at «man kan gjøre ganske mange grep, tror jeg, allerede i arbeidet med å komponere gode barnegrupper». En annen faktor er størrelsen på barnegruppen. Runa sier hun spesielt merker det på «småbasene» når barnegruppen blir for stor.

Runa sier «Det påvirker vår mulighet til å jobbe med sosial kompetanse. Det blir et for stort miljø for de små kroppene og hjernene deres. Det blir for mange mennesker.»

Hun opplever at flere kontakter et ungt barn har, jo mer kreves det av barnets sosiale kompetanse fordi det må forholde seg til mange mennesker. Jane jobber i basebarnehage og opplevde at størrelsen på barnegruppen ikke var en utfordring og at måten hun og personalet jobbet på fungerte godt. Så opplevde de en endring, Jane sier «Og så kom Covid og bare «Oi, så deilig det her er». De opplevde at en oppdeling av en stor barnegruppe som i utgangspunktet hadde «store atferdsutfordringer», samtidig som de var mye ute, «løste opp mye» for dem. Samtidig sier hun «det vi merker stor forskjell på er jo den oppfølgingen vi klarer å gi, særlig til de ungene som kanskje har vedtak og sånt, for vi har ikke spesialpedagoger «på» dem». Så en endring i rammene ga henne en opplevelse av mindre atferdsutfordringer fordi barna opplevde færre konflikter i en mindre barnegruppe, samtidig opplevde hun et større handlingsrom som hun brukte til å nærmere følge opp barn som lå i faresonen for å utvikle atferdsutfordringer. Det gir oss også en indikasjon på at personalet i barnehagen er gode til å jobbe innenfor de rammene de er gitt.

4.2.1 Bemanningen

Bemanningssituasjonen i barnehagen er et annet moment som spiller inn på måten det jobbes med sosial kompetanse i barnehagen. Jane sier rett ut «jeg mener jo oppriktig at veldig mye ville vært løst hvis vi hadde hatt større grunnbemanning». Vegard er av samme oppfatning, han sier mulighetene for å kunne jobbe direkte med barna med sosial kompetanse og ta eventuelle problemer videre er et spørsmål om kapasitet. Det oppleves at personalet allerede «er på» og at det ikke er plass til ekstraordinære tiltak i de rammene han har. Han opplever at bemanningen er lav og om det motsatte hadde vært tilfelle, så ville det ha vært enklere og lavere terskel for å gå i gang med å planlegge tiltak og ta bekymringer videre der det var behov. Runa påpeker mye av det samme. Rammene som skapes på bakgrunn av planer, møter og annet praktisk arbeid er nødvendig, men skjer fort at det tar tiden som kanskje skulle ha blitt brukt til å fokusere på enkeltbarn som pedagogen opplever har atferdsutfordringer og/eller sliter med sin sosiale kompetanse. Da tenker hun det er viktig å bruke «smutthullene og bare være». Så viljen til å jobbe direkte med barn som opplever barnehagen som vanskelig er der, men det er indikasjoner på at pedagogene opplever at det er mangel på tid og personal i barnehagen.

4.2.2 Personalets kompetanse

Et annet aspekt av bemanningssituasjonen er personalets kompetanse. Vegard mener at mennesker som velger å jobbe i barnehage over tid må inneha en god personlig sosial kompetanse. Han mener «barnehagefolk generelt er ganske god på det her med sosial kompetanse» og at de stort sett er «kompetente folk og som forstår viktigheten av den sosiale kompetansen som vi kan gi ungene». Dette medfører at kursing direkte på kunnskap om sosial kompetanse ikke er en nødvendighet, men at det er evner som er til stede i barnehagen på bakgrunn av mennesketypene som jobber der og fordi kompetansen «sitter i veggene». Når det er sagt tenker Jane at utdanningsbakgrunner i personalgruppen absolutt spiller inn på hvordan de klarer å modellere sosial kompetanse ovenfor barna i barnehagen.

Jane sier «det vises ofte egentlig blant personalet i alle barnehager jeg har vært, at vi tenker ulikt om det. De ansatte som kanskje ikke har faglig bakgrunn, etter min mening, ofte er veldig opptatt av grensesetting. På en måte som der det kanskje handler mye om makt fra den voksnes side. At ungen skal gjøre som de får beskjed om, bare for å gjøre det»

Jane tenker at med kompetanse følger det en bevissthet og kunnskap om hva, som Vegard sa det, om hva pedagogen, gjennom å bruke sin sosiale kompetanse, kan gi barn. Så selv om det oppfattes av enkelte av kompetansen «sitter i veggen» er det ikke nødvendigvis alltid slik. Om ikke kompetansen er til stede hos personaler kan det føre til at søkelyset på god sosial kompetanse faller bort og blir overtatt av et mer negativt samspillsmønster mellom ansatte og barn. Runa sier at det bunner ut i «hvem vi voksne er» i møtet med barna. Hun sier om personalgruppen får et fokus der de er mer opptatt av å «gå og småkjeft» på barna, istedenfor å ta aktivt del i leken og barnas hverdag, vil det gå ut over barnas tilegnelse av sosial kompetanse. Barna går i slike tilfeller glipp av pedagogens «modne» sosiale kompetanse. De mister muligheter til å observere og repetere denne atferden senere. Pedagogen er avhengig av personalet hen har rundt seg for å kunne modellere god sosial kompetanse ovenfor barna, og det krever en viss kunnskap hos personalgruppen, selv i barnehager der «det sitter i veggene». Dette medfører at det må foreligge en samarbeidskultur innad i personalgruppen som skaper en felles forståelse for hva de ønsker å oppnå. Når barnehagen Vegard jobber i jobbet med «relasjonskompetanse» et begrep som han forstår som sidestilt med sosial kompetanse, opplevde han at det var «vanskelig å få en felles forståelse innad i personalgruppen» fordi alle hadde forskjellige meninger om hva det innebar. Jane opplever på sin side at en manglende

samkjøring blant personalgruppen «skaper litt frustrasjon, fra alle sine sider». Dette på bakgrunn av forskjellig kompetanse blant personalet, der eksemplet av at den ene pedagogen hadde fokus på å dempe atferdsutfordringer ved å bruke kurskompetanse knyttet til et belønningssystem, mens hun selv forsøkte en innfallsvinkel som vektla tydelige beskjeder og en god relasjon.

5 Diskusjon av funn

En sentral del av Banduras (1977) sosiale læringsteori er at atferd er noe et individ lærer gjennom repeterte observasjoner og opplevde sosiale samspill med andre mennesker i ulike miljø. I denne studien er tilfellene unge barn som ikke nødvendigvis har mye erfaring med slike sosiale samspill utenfor hjemmet. De menneskene barnet omgås regelmessig med er derfor særs viktig. De vil kunne overføre atferdsmønster over på barnet. I rammeplanen for barnehagen sies det at det skal tas hensyn til enkeltbarnet og barnegruppen som helhet og at barna skal oppleve å få og å lære å gi omsorg. Barna skal leke, lære og bli et sosialt kompetent individ gjennom barnehagens kontinuerlige arbeid for å gi barna i barnehagen en allsidig utvikling. Barna har også rett på trygghet, omsorg og veiledning fra voksne. Barna skal oppleve at de blir sett, forstått og respektert for dem de er. Dette, sier rammeplanen, er forutsetninger for at barna skal utvikle de sosiale ferdighetene det trenger for å bli sosialt kompetente (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne oppgaven relateres disse målsetningene til de funnene som er gjort knyttet til pedagogens definisjonsmakt ovenfor barna, pedagogens rolle som atferdsmodell, pedagogens samarbeid med barnets foreldre og rammefaktorer som pedagogen jobber i.

5.1 Pedagogens definisjonsmakt

Det foreligger en tilnærmet lik forståelse hos informantene av hva sosial kompetanse som begrep innebærer og hvilken rolle den kompetansen spiller for å skape eller forhindre atferd hos barna. De er bevisste på at de i sin rolle har påvirkningskraft på barnas utvikling av sosial kompetanse og hvordan denne kompetansen kan gi utrykk i form av ulike atferdsutfordringer. Bandura (1977) knytter effekten av overføringen av atferd til den sosiale rangen individer har i spillet; jo høyere rangen er jo mer valid er atferden som observeres. Den sammen årsakssammenhengen blir beskrevet av Lourenco (2016), Thomsen (2011) og Charafeddine (2020). De så at barn observerer at noen mennesker de møter, både barn og voksne, bestemmer over dem fra en maktposisjon som har høyere sosial status enn dem. Det blir beskrevet at hos barn kan kjønn og kroppsstørrelse predikere høy sosial status i det sosiale spillet. I kraft av at informantene er voksne og er pedagoger, er de naturlige lederskikkelser i barnehagen. Det er da ikke utenkelig at de vil kunne ha stor påvirkningskraft i barnegruppen de er en del av. Dette aspektet virker det som informantene er bevisste, da de

setter ord på at barnehagen som institusjon skaper et miljø som vil kunne påvirke barnets definisjon av seg selv, alt etter hvilke krav de som pedagoger stiller ovenfor barna. Disse kravene kommer i form av hva pedagogen opplever som ønsket og uønsket atferd.

Den funksjonelle siden av begrepet sosial kompetanse, altså barnets og pedagogens sosiale ferdigheter, spiller inn når informantene beskriver hvordan definisjonsmakten påvirker et barns atferd. Dette er, som tidligere beskrevet, de ferdighetene som ansees som sosialt akseptable og lar en person delta i samspill med andre uten å bruke atferd som utfordrer. Ferdighetsdimensjoner som burde ansees som særlig viktige i arbeidet med sosial kompetanse mellom barn og pedagog i barnehagen er samarbeid, empati og Lamers (1997) lek, glede og humor. Hukkelberg og Ogden (2020) påviste at særlig jobbing med empati hadde potensiale til å være en sentral ferdighet å fokusere på for å øke et barns sosiale kompetanse. Disse tre ferdighetene er med på å forme hvordan miljøet og pedagogen definerer barn med atferdsutfordringer i barnehagen. Empati lar pedagogen og barnet forstå hverandre. Pedagogens evne til å være empatisk er særs viktig for å forstå hvorfor barnet handler som det gjør uten at samspillet har et negativt fortegn. Samtidig vil en tydelig empatisk pedagog lettere kunne kommunisere med barn som opplever atferdsutfordringer fordi barnet tidligere har opplevd seg forstått av pedagogen. Samarbeidsdimensjonen gjør seg gjeldende i både barn-barn-relasjon, så vel som i den asymmetriske voksen-barn-relasjonen. Imellom barn observeres det at en manglende samarbeidsevne kan gjøre at barn med atferdsutfordringer får færre erfaringer med samhandling. Dette fordi andre barn har en tendens til å unngå dem og de konfliktene barnet bærer med seg inn i leken. Pape (2013) mener barn som mangler samarbeidsevner har særlig nytte av positive samhandlinger med voksne. I den norske mor og barn-undersøkelsen (Folkehelseinstituttet, 2014) fant de at det er sammenheng mellom relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen og hvor godt barna fungerer sosialt. Positive relasjoner mellom personal viste seg i form av blant annet et bedre språk og mindre atferdsutfordringer i barnegruppen. Det tenkes at et godt utviklet språk hos barna gjør det lettere å oppnå en god sosial relasjon med voksne de omgås med i barnehagen. Den trygge og empatiske pedagogen som går i møte med barna er i den sammenhengen en viktig brikke for barn med atferdsutfordringer.

Informantene beskriver at de ser en manglende mestring i sosiale ferdigheter på grunn av færre erfaringer hos barn som de opplever har atferdsutfordringer. Pedagogens jobb da består i å være en trygg veileder gjennom sine egne handlinger og hva de kommuniserer ut til barnet og det miljøet da observerer. Som Bandura (1977) påpeker, er tidligere erfaringer et

referansebibliotek for fremtidig handlingsmønster. Han påpeker at når barnet opplever mestring eller nederlag i sosiale samspill, vil barnet selv regulere forventningene sine deretter. Barnets egne forutsetninger må da være utgangspunktet. Hvis miljøet stiller urealistiske krav til barnet, vil det kunne gi urealistiske forventninger hos barnet selv. Det vil igjen kunne føre til at barnet som forsøker å mestre sosiale situasjoner ikke tar eierskap til atferden. Dermed ikke får utløst noen selvrefleksjon og atferdsutfordringene vil kunne vedvare. Pedagogens jobb blir å sikre at barnet opplever mestring i sosiale situasjoner ved å se til at miljøets forventninger er tilpasset barnets forutsetninger. Her kommer ferdighetsdimensjonen som Lamer (1997) omtaler som «barnehageferdigheter»; Lek, glede og humor. Det består av barnets evne til å lære de sosiale ferdighetene gjennom leken. I møte med atferdsutfordringer i barnehagen er pedagogens evne til å veilede barn gjennom å aktivt ta del i lek for å veilede og dermed kunne endre uønskede atferdsmønster. Samtidig må pedagogen sikre at barnet møter situasjoner der det kan oppleve mestring slik at selvrefleksjon kan forekomme. Informantene beskriver en bevissthet rundt dette. Hvert enkelt barn har sine utfordringer og momenter som genetik og temperament også spiller inn. Det gjør også momentene sosial kompetanse og tidligere erfaringer. En slik tilnærming har også den ekstra fordelen at den sikrer at formålsparagrafen og §2 i Barnehageloven innfris; barn møter et miljø som ivaretar «barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» og de opplever «glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap» (Barnehageloven – bhl, 2006).

Informantene definerer atferdsutfordring i barnehagen som handlinger som kan knyttes til en lav sosial kompetanse hos barnet. Der barnet gjentagende over tid ikke oppfyller kravene som stilles av miljøet for hva som forventes av det. Når informantene beskriver atferdsutfordringer som fenomen i barnehagen, er det de synlige vanskene som skaper mest utfordringer for pedagogene. Den åpne aggressjonstypen som beskrevet av Dishion og Patterson (2015) dominerer sammen med et reaktivt handlingsmønster. Dette i seg selv blir beskrevet av Størksen, Idsoe og Roland (2011) som et handlingsmønster som er en del av sosialiseringprosessen til et barnehagebarn. Om aggressjonen vedvarer, vil barnet kunne bli valgt bort av jevnaldrende barn og bli definert av pedagogene som et barn med atferdsutfordringer. Sinne er en annen synlig atferd som også forekommer, men i mindre grad og skjeddent på slik måte at det skrider utenfor rammene for hva informantene tenker er normalatferd. Som Belden, Thomson og Luby (2008) viste er det ikke unormalt at barn har

perioder med atferdsutfordringer. Det er varigheten av disse periodene og barnets evne til å avslutte sinneutbrudd som skiller en normalreaksjon og en utfordrende atferd.

5.1.1 Relasjoner og modellering av atferd

Informantene sier relasjonene de bygger med barna har mye å si for hvordan de jobber med atferdsutfordringer. Pedagogene bruker sin egne sosiale kompetanse for å bygge nære relasjoner med barna de jobber med. Gjennom modellering, der de bruker seg selv som eksempel i alt de gjør og sier, fremmer pedagogen blant annet de sosiale ferdighetene Lamer (1997) og Pape (2013) kaller prososial atferd og selvkontroll. Pedagogene forsøker å gi barnet kompetanse for hvordan det skal ta kontakt med andre og delta i, det som beskrives av en av informantene som «hensiktsmessig» lek. Ønsket er å hindre at atferdsutfordringer oppstår gjennom å direkte jobbe med barnets forståelse av barnehagemiljøets normer og regler for atferd. Målet er at barnet skal kunne klare å stå i kontakt med andre uten hjelp fra modell. Samtidig ønsker pedagogene å gi barna alternative handlingsmønstre, slik at de kan bli mer selvkontrollerte. Danningsbegrepet fra rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) gjør seg gjeldende i denne sammenhengen da det direkte handler om felles verdier og normer. At barna skal oppleve at de er en del av en større gruppering, som gjennom lek og dialog forhandler seg frem til en felles enighet. Gjennom at pedagogen bruker seg selv som modell, er nær og bruker færre ord, blir barnet med atferdsutfordringer gitt eksempler på hva det kan gjøre i stedet for å agere med aggresjon eller sinne. Over tid bygges en forståelse mellom barn og miljø for hva som er ønsket atferd og hva pedagogen forventer av barnet. Rammeplanens (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40) ståsted er den at det stilles krav om at barn som behøver ekstra støtte tidlig skal på tilrettelegging som sikrer at barnet det gjelder får et «inkluderende og likeverdig tilbud». Dette innebærer at barn med atferdsutfordringer har krav på å få delta i det sosiale samspillet som skjer i barnehagen og at personalet skal jobbe for å oppnå dette. Om det ikke lykkes skal foreldrene informeres om retten til sakkyndig vurdering av barnets behov.

Å skape sosial mestring er et uttalt mål for pedagogene i møte med atferdsutfordringer. De ser en sammenheng mellom mangel på mestring og atferdsutfordringer. Som Bandura (1977) beskriver det, vil et individ som opplever mestring i samspill forvente mer av seg selv. Et individ som har vanskelig med å innfri krav i sosiale samspill, vil ikke oppleve mestring like ofte og dermed vanligvis regulere ned egne forventninger. Den nevnte selvkontrollen er da en

faktor som spiller inn for om barnet responderer med atferd som over tid vil kunne bli en utfordring. Pedagogene beskriver et samspill der de forsøker å hindre at barna opplever konstante nederlag i barnehagen. Pedagogene ønsker å skape et miljø der alle barn opplever mestring i leken, der positiv atferd blir belønnet av miljøet og ikke nødvendigvis av materielle goder. Det tenkes at dette er mer treffsikkert og kan skape et større ønske hos barnet om å utøve sine positive sosiale ferdigheter.

5.1.2 Atferdsutfordringer og foreldresamarbeidet i barnehagen

Det er også et ønske hos pedagogene om å løse opp i atferdsutfordringer hos barn i barnehagen uten å involvere andre instanser. I NOU Rett til læring (2009:18, 2009) blir det av Kristoffersen (2007) beskrevet at det skjer en underrapportering av de yngste barnas behov for psykisk behandling i fra barnehagene. Det er en stor økning når barn begynner på skolen. Det kan indikere en mangel på kompetanse hos pedagogene, eller det kan indikere at pedagogene er gode på å tilpasse kravene barna møter i sosiale situasjoner slik at de opplever mestring og dermed unngår at det utvikles psykiske problemer. Samtidig må det sies at ingen av informantene beskriver opplevd atferd som er lik den Belden, Thomson og Lunby (2008) eller Wakschlag og Danis (2004) beskriver. Det er derfor sannsynlig at atferdsutfordringene pedagogene omtaler her er nettopp av den typen som ikke kan defineres som alvorlig og som krever ekstern behandling. Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 39) påpeker at dokumentasjon av vurderinger av barnegruppen og enkeltbarns trivsel og utvikling skal dokumenteres idet det er nødvendig å tilrettelegge tilbudet barnehagen gir. Dette fordi det skal være grunnlag for planlegging og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet, så vel som gi innsikt til barnehagemyndighet «hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen, og om hvordan barnehagen oppfyller kravene i barnehageloven og rammeplanen». Det blir da et definisjonsspørsmål for pedagogen om når et tilbud blir tilrettelagt og det kan se ut som om det tidlige arbeidet i møte med atferdsutfordringer ansees som allmennpedagogikk. Når det er sagt, kan denne mangelen på tidlig dokumentasjon i møte med atferdsutfordringer underbygge tanken om at barnehagen underrapporterer psykiske vansker hos barnehagebarn. Dokumentasjon i møte med atferdsutfordringer som krever større intervensjon sier ikke funnene noe om. Barnehagen blir uansett ansett i NOU Rett til læring (2009:18, 2009) som en ideell arena for å møte utfordringer hos barn. Der møter barna fagfolk som igjen møter barnets foreldre opp til to ganger daglig.

Informantene beskriver foreldresamarbeidet som viktig i arbeidet med sosial kompetanse og atferdsutfordringer. De sier at hjemmesituasjonen til barna påvirker deres utøvelse av sosial kompetanse i barnehagen. En vanskelig opplevelse i hjemmesituasjonen kan skape endring i atferd i barnehagen. Drugli (2013) sier at foreldrene er de som har størst påvirkningskraft på et barns utvikling. Dette er fordi de tilbringer mye av sin tid sammen med hverandre og at det foreligger en nær tilknytning. Barn tilbringer også mye tid i barnehagen og selv om tilknytningen aldri vil bli så nær mellom en pedagog og et barn, er det ikke utenkelig at økt tid i barnehagen vil kunne føre til at pedagogen har større påvirkningskraft på barnets atferd. Informantene opplever at når de har gode relasjoner med foreldrene, gir det dem et bedre forhold til barnet.

Drugli (2013) sier at når det er atferdsutfordringer til stede, blir foreldresamarbeidet enda viktigere. Informantene opplever dette spesielt når de skal ta opp nye bekymringer med foreldre til barn med atferdsutfordringer. Der møter de gjerne foreldre som blir usikre og opplever «fornekting» av deres barns atferd. Tidligere erfaringer pedagogene har gjort i slike situasjoner, altså den sosiale kompetansen pedagogene har opparbeidet seg, beskrives som viktig i disse møtene. Den hjelper pedagogene til å kommunisere med foreldrene slik at de at de lettere får gehør for bekymringer de har for barnets atferd. Samtidig opplever de at en etablert god relasjon med foreldre hjelper når de møter motstand for sine bekymringer. Dette er i tråd med barnehageloven (Barnehageloven – bhl, 2006) §1 og §4, som skal sikre at samarbeidet mellom barnehage og hjem har barnets beste som mål. Dette samarbeidet er, ifølge rammeplanen, myntet på en god dialog mellom partene (Utdanningsdirektoratet, 2017). I møte med foreldre som har andre språk og/eller kulturer, opplever informantene en del usikkerhet hos foreldrene. Her var rådgivning og informasjonsutveksling opplevd som enda viktigere. Denne tilnærmingen er i tråd med rammeplanens visjon for foreldresamarbeid. «På individnivå skal barnehagen legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29). Dette skal sikre at foreldrene får medvirke i den individuelle tilretteleggingen for barnet deres i barnehagen og at det foreligger en felles forståelse mellom barnehage og hjemmet. Informantene opplever misforståelser og skepsis når barnehagen vil hente inn hjelp fra andre instanser. Informantene opplever at gode relasjoner avhjelper denne skepsisen og gjør foreldrene mer mottakelig for å søke og motta veiledning og hjelp utenfra.

5.2 Rammefaktorer

Rammefaktorer er et annet aspekt ved barnehagen som informantene mener spiller inn på deres daglige arbeid med sosial kompetanse og atferdsutfordringer. Bemanning, barnegruppens sammensetning og personalgruppens kompetanse påvirker muligheten til å jobbe med sosial kompetanse

Informantene sier de i barnehagen kan intervensere mot atferdsutfordringer ved å være tidlig ute å skape rammer som inkluderer alle barna i fellesskapet. Samtidig er den oppmerksomheten pedagogen eller personalet viser både enkeltbarnet og barnegruppen et viktig moment i den tidlige innsatsen. Her ønsker informantene å opptre som rollemodeller ovenfor alle barna i gruppen for å skape en felles forståelse for hvordan de ønsker barna skal opptre i samspill og stanse eventuelle atferdsutfordringer tidlig. Pedagogenes jobb med sosial kompetanse ovenfor atferdsutfordringer sees på som en langsiktig prosess som må skje innenfor barnehagens etablerte rammer. Som beskrevet tidligere er det et tydelig ønske fra informantene om å kunne løse opp i atferdsutfordringer tidlig uten å involvere andre instanser. Det begrunnes av en av informantene fordi systemet for å få hjelp oppleves som «tungrodd» og at det stjeler mye av tiden til pedagogen og tar hen ut av avdelingen. Pedagogens kompetanse og tilstedeværelsen på avdelingen oppleves som mer nødvendig i et øyeblikksperspektiv. Denne opplevelsen kan forstås gjennom informantenes opplevelse av bemanningssituasjonen og tidsmessige begrensninger. De opplever at mengden personal er på et minimumsnivå og at møter og annet obligatorisk praktisk arbeid tar mye av deres tid. Dette begrenser kapasiteten deres for tiltak knyttet til atferdsutfordringer utenfor det allmennpedagogiske opplegget og å ta eventuelle bekymringer videre.

Opplevelsen informantene har med kunnskap i personalgruppen om sosial kompetanse varierer. Å tenke at sosial kompetanse «sitter i veggene» i barnehagen og at personalet består av en mennesketype som er iboende empatiske og omsorgsfulle er en variasjon. Den andre er at kompetanse i form av kurs og utdanninger absolutt spiller en rolle på hvordan barnehagepersonalet møter atferdsutfordringer. Ingen av oppfatningene er nødvendigvis gal, men det kan tenkes at fokus for hva som oppfattes som viktig i møte med atferdsutfordringer endres med økt kompetanse. En pedagog forstår, i kraft av sin utdanning og erfaring, at å jobbe med sosial kompetanse med barn krever tilstedeværelse og deltakelse fra den voksne for at barna skal lære av hen. Det kan tenkes at det er enklere å jobbe på det mellommenneskelige plan når pedagogen har en empatisk personlighet. Som Rammeplanen

(Utdanningsdirektoratet, 2017) sier skal barna i barnehagen møtes med og utvikle egen empati. Informantene opplever også at det må foreligge en felles forståelse for hva og hvorfor de skal jobbe med sosial kompetanse, da det potensielt er en kilde for frustrasjon hos personalet om ikke alle er innforstått med hva som er målet. Dette vil kunne medføre at de ikke vil kunne møte atferdsutfordringer med en felles front, som igjen vil kunne gjøre det vanskelig for barnet som utfordrer å utvikle den nødvendige empatien. Modelleringsaspektet som tidligere omtalt er i slike tilfeller svekket (Bandura, 1977).

5.2.1 Gruppesammensetning

Informantene opplever at barnegruppens sammensetning kan påvirke atferden til barna i barnehagen. De opplever at i de tilfellene det har vært flere barn i barnegruppen som har krevd mer tilrettelegging ut over det allmennpedagogiske opplegget i barnehagen, har det skapt flere atferdsutfordringer. Den oppfattelsen bekreftes av funnene til Ribeiro og Zachrisson (2019) i forskningsprosjektet «Barns sosiale utvikling». Der fant de at pedagogene i barnehagen opplevde økning i aggressjon i barnegrupper der to eller flere barn hadde eksternaliserte atferdsutfordringer. De fant spesielt at atferden spredde seg lettest blant gutter og at barn som har kjente atferdsutfordringer burde unngå å bli satt i samme barnehageavdeling så langt det lar seg gjøre, for å begrense atferdsutfordringer. Et annet aspekt ved barnegruppen som informantene mener spiller inn på deres mulighet til å jobbe med sosial kompetanse, er gruppens størrelse. Informantene tenker at barna må forholde seg til flere mennesker og det kreves av barna at de innehar en bredere kompetanse enn det som ofte er tilfelle, da spesielt hos yngre barn. Opplevelsen av at atferd eskalerer etter hvert som at barnet blir eldre kan også være et relevant poeng. Det beskrives også at endringer i rammene i en stor barnegruppe, i form av en oppdeling i mindre grupper, medførte at det oppstod færre atferdsutfordringer i gruppen. Samtidig ga dette pedagogene en følelse av at de hadde større handlingsrom og mulighet til å følge opp atferdsutfordringer der de var vedvarende eller oppstod. I en delrapport fra det nevnte forskningsprosjektet «Barns sosiale utvikling», beskriver Zachrisson (2012) at pedagogens opplevelse av barns sosiale kompetanse var lavere jo større barnegruppen de deltok i var. Alder spilte også inn og det viste et skille i 3-årsalderen. I grupper der det eldste barnet var 3 år, ble hele gruppen vurdert av pedagog og foreldre til å være mer sosialt kompetent sammenlignet med grupper der barna var eldre enn 3 år. Sett i det perspektivet kan det tenkes en årsakssammenheng for at pedagogene og foreldrene opplever

det slik. Det kan skyldes at i barnegrupper der de eldste barna er 3 år er den opplevde atferden mindre kompleks, lettere å avlede eller finne løsninger på for både foreldre og pedagog. Dette kan settes i sammenheng med at barnas sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter er lavere enn barn over 3 år på grunn av manglende erfaringer. Setter vi denne tankerekken inn i sammenheng med Banduras (1977) teori, at barn lærer atferd ved å observere andre barn som har høyere sosial rang enn dem selv og informantenes opplevelse av egen tidlig innsats i barnehagen kan vi se konturene av et bilde. I barnegrupper der de eldste barna er over 3 år foregår det et mer komplekst samspill og består av flere barn, sammelignet med yngre barnegrupper. Dermed foregår det også mer lek og utprøving blant disse barna. Barna observerer mer atferdsutfordringer hos sine medlekere fordi det er vanskeligere å mestre samspillet og atferden sprer seg dermed lettere. Dette er i tråd med Banduras (1977) forklaring om at selvregulering og mestring er sentrale momenter i skapelsen av atferd. I yngre barnegrupper er 3-åringene standarden de yngste på 1-2 år ser opp til, det er færre barn i gruppen, samspillet er mindre komplekst og atferdsutfordringene er enklere å forstå. Hukkelberg og Ogden påviste at alder og forventningen voksne har til barns atferd økte med barnas alder (2020), men det er ikke utenkelig at når sosial kompetanse sees innenfor en isolert aldersgruppering sammenlignes de yngste barna med de eldste. Dette fører til at både foreldre og pedagogen kan anse denne yngre gruppen som mer sosialt kompetent, når det motsatte trolig er tilfelle. Samtidig blir den tidlige innsatsen pedagogene ønsker å yte innenfor det allmennpedagogiske tilbudet svekket av rammefaktorene de jobber i. Fra 3 til 6 år økes barneantallet som hver pedagog har ansvaret for, samtidig som samspillet mellom barna blir mer sammensatt og opplevelsen pedagogen har om mangel på tid vedvarer. Dette har en snøballeffekt som gjør at pedagogen opplever å ikke strekker til og modelleringsarbeidet blir nedprioritert av andre oppgaver.

6 Oppsummering og konklusjon

Denne studien ønsket å undersøke hvordan pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse kan bidra til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen. Dette ble gjort gjennom problemstillingen «i hvilken grad bidrar pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen?»

Funnene indikerer at pedagogen spiller en rolle for hvorfor atferdsutfordringer oppstår i barnehagen, dette på bakgrunn av hens definisjonsmakt. Pedagogene er også delvis klar over at de har en viktig rolle i forhold til hva som er akseptabel atferd i barnehagen. Pedagogens opplevelse av utfordrende atferd oppstår idet samarbeidet mellom hen og barnet møter motgang og partene ikke forstår hverandre. I disse tilfellene kan det se ut til at pedagogens empatiske evner svikter på en slik måte at hen ikke ser bakenforliggende årsaker for hvorfor den utfordrende atferden oppstår.

I de tilfellene informantene møter utfordrende atferd, beskriver de barn som mangler sosiale ferdigheter. Disse ferdighetene læres i samhandling med og observasjon av andre mennesker. I en barnehagekontekst er leken viktig for å lære disse ferdighetene. I møte med atferdsutfordringer er pedagogen en veileder og modell for ønsket atferd. For å effektivt å kunne modellere hensiktsmessig atferd ovenfor barn, beskriver informantene at en god relasjon mellom partene må være til stede. Dette er en prosess som tar tid og krever at pedagogen tåler å bli utfordret når hen forsøker å skape mestring for barn i sosiale samspill. Barnet som utfordrer må få oppleve mestring i samspill på barnets premisser. Dette skaper bedre sosial kompetanse. Pedagogen bør tilpasse sine forventninger til barnets atferd og heller øke forventningene gradvis etter hvert som barnet høster erfaringer der belønning for positiv atferd fra miljøet inngår.

Det er indikasjoner på at informantene anser dette tidlige arbeidet med atferdsutfordringer hos barn som allmennpedagogikk. Foreldresamarbeidet vurderes som svært viktig i møte med atferd som utfordrer, fordi en god relasjon mellom pedagog og foreldre gjør kommunikasjon om opplevde utfordringer enklere. Informantene opplever også at relasjonen med barnet kan bli bedre når barnet opplever et godt forhold mellom pedagog og foreldre. I foreldresamarbeidet opplever informantene at deres tidligere erfaringer med oppståtte atferdsutfordringer er nyttig. I disse tilfellene bruker pedagogen aktivt sin sosiale kompetanse til å avhjelpe følelsesmessig motstand hos foreldre og skaper gjensidig forståelse for atferdsutfordringene pedagogen opplever.

Rammefaktorene pedagogene blir gitt, påvirker mulighetene for å jobbe med å utvikle barnas sosiale kompetanse. Det er et ønske om å yte tidlig innsats ovenfor barn som utfordrer gjennom å gi dem oppmerksomhet og være sammen med dem for å kunne veilede og å være modeller for dem. Informantene opplever å bli forhindret i dette arbeidet av andre formelle og uformelle arbeidsoppgaver som ikke er knyttet til direkte jobb med barn. Den formelle kompetansen personalet har, virker å være todelt. På den ene siden oppleves det at mennesker som er omsorgsfulle og empatiske, får eller har en iboende sosial kompetanse som hjelper dem i arbeidet med atferdsutfordringer. På den andre siden oppleves det at formell kompetanse spiller en rolle i forhold til hvordan utfordringene hos barnet møtes. I møte med atferdsutfordringer hos barn gjør nok formell kompetanse det lettere å forstå atferden for pedagogen. Personlighet og egnethet hos pedagogen er avgjørende for hvordan kompetansen implementeres og utføres i praksis. Det er viktig at det foreligger en felles forståelse for hvorfor og hvordan det skal jobbes med sosial kompetanse opp mot barnegruppen. Utfordringer må møtes med samme forståelse på tvers av personalgruppen, uansett kompetanse. Dette for at det som modelleres skal bli entydig og tydelig for barnet. En annen rammefaktor som er med å skape uønsket atferd i barnehagen og samtidig kan gjøre arbeid med sosial kompetanse utfordrende, er barnegruppens sammensetning og størrelse. Endringer på disse rammene, som informantene opplevde i tilknytning til Covid-19 pandemien, gjorde dette tydelig for dem. De fikk færre barn i gruppen og opplevde færre atferdsutfordringer. Informantene hadde mer tid til å følge opp utfordringer når de oppstod.

Så i hvilken grad bidrar pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen?

Det er først en erkjennelse som må gjøres; pedagogene opplever at rammene de jobber i består av flere faktorer som påvirker hvordan de har mulighet til å bruke egen kunnskap og forståelse av sosial kompetanse for å redusere atferdsutfordringene de møter i barnehagen. Pedagogen definerer hva en atferdsutfordring innebærer i samspillet med barn. Hen må bygge en god relasjon til barnet over tid, tilpasse sine forventninger til hvor barnet befinner seg og være tilgjengelig atferdsmodell for det. Dette skaper mestring hos barnet og over tid skaper det god sosial kompetanse og gode sosiale ferdigheter. I foreldresamarbeidet kommer pedagogens tidligere erfaringer, forståelse og kunnskap særlig til nytte. Relasjonsbygging med foreldrene oppleves som viktig for å kunne kommunisere og få forståelse for de atferdsutfordringene pedagogen opplever i barnehagen. Samtidig opplever pedagogen at gode relasjoner med foreldrene har overføringsverdi når de skal samspille med barnet.

6.1 Videre forskning

Studien tar for seg hvordan pedagogen opplever at hens egen kunnskap og forståelse av sosial kompetanse kan bidra til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen. Oppgaven tar kun for seg pedagogens perspektiv av problematikken. Det kunne derfor ha vært spennende å få barnas eget perspektiv på dette. Hvordan ser de seg selv i det sosiale samspillet og hvilken rolle opplever de at de har i samspillet med andre barn og voksne? Konkretisering av hva det er barna opplever som utfordrende og sammenligning av barnets og pedagogens opplevelse av samme situasjon kunne potensielt ha gitt interessant innsikt i hvor forståelsen for barnets atferd svikter.

Referanseliste

- Andershed, H., Andershed, A.-K., Weihe, H.-J. W. & Gröhn, H. (2007). *Normbrytende atferd hos barn : hva sier forskningen?* Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barnehaeloven – bh1. (2006). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Belden, A. C., Thomson, N. R. & Luby, J. L. (2008). Temper Tantrums in Healthy Versus Depressed and Disruptive Preschoolers: Defining Tantrum Behaviors Associated with Clinical Problems. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 117-122. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.06.030>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57-57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Charafeddine, R., Zambrana, I., Triniol, B., Mercier, H., Clément, F., Kaufmann, L., Reboul, A., Pons, F. & Van der Henst, J.-B. (2020). How Preschoolers Associate Power with Gender in Male-Female Interactions: A Cross-Cultural Investigation. *Sex Roles*, 83. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01116-x>
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A Behavioral Analysis of Emerging Social Status in Boys' Groups. *Child Development*, 54(6), 1400-1416. <https://doi.org/10.2307/1129803>
- Crotty, M. (1998). Introduction: The research Process. I *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process* (s. 1-17). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Datta Gupta, N. & Simonsen, M. (2010). Non-Cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care. *Journal of Public Economics*, 94, 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.10.001>
- Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (2015). The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. I (s. 503-541). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch13>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.]. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Egger, H. L. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (2014:1). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/Sammenhenger-mellom-barnehagekvalitet-og-barns-fungering-ved-5-aar.pdf>
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforl.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.

- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 266-272.
- Hukkelberg, S. & Ogden, T. (2020). What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 80-93. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1687168>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Abstrakt.
- Kennair, L. E. O. (2021, 15.01.21). atferd. I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/atferd>
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg. utg.). Novus.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Universitetsforl.
- Lourenco, S. F., Bonny, J. W. & Schwartz, B. L. (2016). Children and Adults Use Physical Size and Numerical Alliances in Third-Party Judgments of Dominance. *Frontiers in Psychology*, 6(2050). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02050>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : an interactive approach* (2nd ed. utg., Bd. vol. 41). Sage Publications.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom : lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Kommuneforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- POTEGAL, M. & DAVIDSON, R. J. (2003). Temper Tantrums in Young Children: 1. Behavioral Composition. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24(3), 140-147. https://journals.lww.com/jrnldb/Fulltext/2003/06000/Temper_Tantrums_in_Young_Children_1_Behavioral.2.aspx
- Poulin, F. & Boivin, M. (2000). Reactive and Proactive Aggression: Evidence of a Two-Factor Model. *Psychological assessment*, 12(2), 115-122. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.12.2.115>
- Ribeiro, L. A. & Zachrisson, H. D. (2019). Peer Effects on Aggressive Behavior in Norwegian Child Care Centers. *Child Dev*, 90(3), 876-893. <https://doi.org/10.1111/cdev.12953>
- SSB. (2022, 02.03.22). *Barnehager*. Statistisk Sentralbyrå. Hentet 02.05.22 fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

- Størksen, S., Idsoe, T. & Roland, E. (2011). Schoolyard corner society: relating membership to reactive and proactive aggressiveness. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.569398>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thomsen, L., Frankenhuis, W. E., Ingold-Smith, M. & Carey, S. (2011). Big and Mighty: Preverbal Infants Mentally Represent Social Dominance. *Science*, 331(6016), 477-480. <https://doi.org/doi:10.1126/science.1199198>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for Barnehagen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforl.
- Wakschlag, L. & Danis, B. (2004). Assessment of disruptive behavior in young children: A clinical-developmental framework. *Handbook of infant, toddler and preschool mental health assessment*, 421-440.
- Zachrisson, H. D., Backer-Grøndahl, A., Nærde, A. & Ogden, T. (2012). *Smått er godt: Sosial kompetanse og atferd hos 3-åringene – sammenhenger med barnehagebruk og kjennetegn ved barnegruppen. Foreløpige resultater fra Barns sosiale utvikling. Rapport til Kunnskapsdepartementet*

Atferdssenteret-Unirand.

Vedlegg 1- Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” I hvilken grad bidrar pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan gode sosiale evner hos barn spiller inn på atferdsutfordringer i barnehagen. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å snakke med pedagoger som jobber i barnehage for å se hvordan de jobber med sosial kompetanse knyttet til atferdsutfordringer i barnegrupper og enkeltbarn. Det er også ønskelig å se på om noen særegenheter i arbeidsmetodikk eller miljø knyttet til sosial læring spiller inn på graden av atferdsutfordringer som pedagogen opplever i det daglige arbeidet.

Problemstillingen er: **I hvilken grad bidrar pedagogens kunnskap og forståelse av sosial kompetanse til å redusere atferdsutfordringer i barnehagen?”**

Jeg ønsker å snakke med og intervju 4 til 5 pedagoger som til daglig jobber i barnehage(r). Jeg håper du vil være en av dem!

Dette forskningsprosjektet er en del av en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å svare på problemstillingen jeg ønsker informasjon fra 4 til 5 pedagoger som jobber i private og kommunale barnehager. Jeg ønsker å snakke med deg som er pedagog fordi du sitter inne med et unikt innblikk i hvordan akkurat din barnehage jobber, med blikk på det direkte arbeidet med barna og det administrative arbeidet som foregår i kulissene.

Intervjuforespørsler har blitt sendt ut til styrer i din barnehage som så har kontaktet deg på mine vegne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil din deltakelse bestå av et intervju på et skjermet rom ved din arbeidsplass og det vil ha en antatt tidsramme på cirka 1 time. Intervjuet vil i hovedsak basere seg på spørsmål som er utformet på forhånd. Eksempler på spørsmål som du vil bli stilt er «Hvordan jobber dere med sosial kompetanse i «din» barnehage?» og «Hvordan opplever du at kommunikasjon og informasjonsutveksling med foreldre påvirker deres barns atferd?». Samtalen vi har vil bli tatt opp på en medbrakt lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg tar lydopptak og disse opptakene vil bli skrevet ut i form av en transkripsjon.

Navnet ditt vil bli erstattet med en kode som lagres på en navneliste som holdes adskilt fra øvrige data. Intervjuet og transkripsjonen vil bli kryptert og passordbeskyttet. De som vil ha tilgang til disse opplysningene vil være Ron-Erlend Hansen (student) og Vivian D. Haugen (veileder ved Universitetet i Tromsø).

Opplysningene vil bli anonymisert i den publiserte masteroppgaven. Og den eneste personopplysningen som vil kunne komme frem er personlig pronomen og hvilken aldersgruppe barna du jobber med tilhører.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *juni 2022*. Opptak og transkripsjoner vil da, ved bestått oppgave, slettes og eventuelle papirkopier vil makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø ved **Vivian D. Haugen (veileder)** Tlf.: 77660437 E-post: vivian.d.haugen@uit.no eller **Ron-Erlend Hansen (student)** Tlf.: 95734338 E-post: rha133@post.uit.no
- Vårt personvernombud: *Joakim Bakkevold* Tlf.: 776 46 322 E-post: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vivian D. Haugen

(Forsker/veileder)

Ron-Erlend Hansen

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan kan barnehagens fokus på sosial kompetanse bedre sosial fungering for barn med atferdsutfordringer? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Utdanning og erfaring

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge du jobbet i barnehage?
- Hvilke aldersgrupper har du jobbet med?

Begreper

En forståelse for hva «sosial kompetanse» er: «Sosial kompetanse er de ferdighetene, erfaringene og den tankevirksomheten som et individ over tid skaper gjennom gjentatt aktivt sosialt samspill med andre mennesker i forskjellige miljø. En god sosial kompetanse lar et individ påvirke sitt miljø for å dekke egne behov på godt og vondt, det lar individet utvikle vennskap og gir opplevelsen av å være kompetent og akseptert.»

- Hva tenker du om denne forståelsen/definisjonen? Noen momenter du tenker mangler?
- Hva legger du i begrepet «atferdsutfordringer» ?
 - Kan du gi noen eksempler på atferdsutfordringer?
- Hva tenker du om begrepet «tidlig innsats» i sammenheng med atferdsutfordringer?

Sosial kompetanse

- Har du eller andre ansatte ekstra kurs/utdanning/oppdatering på temaet sosial kompetanse?

- Hva tenker du om behovet for ekstra kompetanse hos barnehagepersonal på temaet sosial kompetanse?
- Hvordan syns du sosial kompetanse blir omtalt i rammeplanen?
- Hvordan jobber du/dere med sosial kompetanse i «din» barnehage?
 - Foreligger det spesifikke planer?
 - Har sosial kompetanse vært tema på personalmøter?
- Hva mener du kjennetegner et barn med god sosial kompetanse?
- Hva mener du kjennetegner et barn med lav sosial kompetanse?
- Hvordan påvirkes måten du som pedagog jobber med sosial kompetanse når du har ett eller flere barn med annet språk og/eller kultur og atferdsutfordringer?
- Ser du noen forskjeller på hvordan et barn med atferdsutfordringer opplever mestring i sosiale kontekster kontra et «normal fungerende» barn? (Self efficacy)
- På hvilken måte kan et sosialt kompetent barn ha atferdsutfordringer?

Barns atferd

- Hva er forskjellen mellom «normalatferd» og en «atferdsutfordring»?
 - Er det individuelle forskjeller for hva som er hva?
- Kan du fortelle litt om erfaringer du har med barn som har atferdsutfordringer?
 - Hvordan tenker du slike vansker fremtrer?
 - Sprer de seg?
 - Har du noen tanker om hva årsaken til slike vansker kan være?
- Hvilke utfordringer møter du når det kommer til atferdsutfordringer?
- I hvilken grad har du, som pedagog, påvirkningskraft på barns atferd?
- Hvordan opplever du at aggresjonsnivået er hos barn med lav sosial kompetanse?

Barnehagens rammer

- Hvordan går dere frem når dere setter sammen barnegruppen i barnehagen?
 - o Har du/dere en baktanke når du/dere komponerer grupper i barnehagen?
 - o Hva med barnegruppen inne på en gitt avdeling/base?
 - o Er styrer mottakelig for innspill? Hvor mye «makt» har dere til å gjøre endringer på (etablerte) barnegrupper?

- Er der aspekter ved barnehagen som du mener kunne blitt lagt til eller fjernet som kunne ha forbedret forutsetningene for at barn med atferdsutfordringer utviklet god sosial kompetanse?

- Som kjent trådte kap. 7 i barnehageloven i kraft 1. jan 21. Den omtaler at barnehagen skal ha nulltoleranse ovenfor f.eks. utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Samtidig ble det innført aktivitets- og undersøkelsesplikt om slike hendelser fanges opp av personal eller via foreldre.
 - o Hva tenker du om denne endringen?

Annet

- Hvordan opplever du at kommunikasjon og informasjonsutveksling med foreldre påvirker deres barns atferd? Bedrer/forverrer/lik som før?
 - o Opplever du forskjell i foreldresamarbeidet når de har barn med atferdsutfordringer?
 - Språk/kultur?

- Har du noe du ønsker å legge til, som ikke har kommet frem under dette intervjuet?

