



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

ABLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	25-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 ABLU-BACH15 1 BOPPG 2018 VÅR		
Intern sensor:	Randi Elisabeth Nordlie		

Deltaker

Navn:	Anne Merethe Amundsen
Kandidatnr.:	11
HVL-id:	135179@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	"De utrolige årene" og barns sosial kompetanse: en kvalitativ studie av barnehagelærere sine opplevelser.		
Antall ord *:	10000		
Navn på veileder *:	Randi Elisabeth Nordlie		
Tro- og loverklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

BACHELOROPPGAVE

«De utrolige årene» og barns sosial kompetanse: en kvalitativ studie av barnehagelæreres opplevelser.

"The incredible years" and children`s social competence: a qualitative study of nursery school teachers experiences.

Kandidat nr. 11

ABLU-BACH15

Avdeling for lærerutdanning og kulturfag

Veileder: Randi Elisabeth Nordlie

25. Mai 2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Denne bacheloroppgaven setter sluttstreken for en fireårig arbeidsbasert barnehagelærer utdanning ved HVL. Studietiden har vært en lærerik, spennende og ikke minst utfordrende reise.

Tusen takk til mine informanter. Takk for at dere tok dere tid og for at dere delte av deres erfaringer, opplevelser og tanker.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Randi Elisabeth Nordlie, for alle råd og gode tilbakemeldinger. Ikke minst vil jeg takke deg for at du skapte et rom der det var trygt å feile for en usikker student.

Takk til mine forelesere på HVL. Dere har alle forelest med et stort engasjement og et brennende fokus for barns beste.

Videre vil jeg takke alle mine medstudenter for et fantastisk klassemiljø og gode diskusjoner. Forståelsen for at læring er et sosialt fenomen, har fått en ny dimensjon.

Så til min mann, Geir, og mine to gutter hjemme. Dere har heiet meg frem hele veien. Tenk, for en flokk å ha i ryggen....Takk!

«Ge barnen kärlek, mera kärlek och ännu mera kärlek, så kommer folkvettet av sig själv»

Astrid Lindgren (1907-2007)

Sammendrag

"De utrolige årene" og barns sosial kompetanse: en kvalitativ studie av barnehagelæreres opplevelser.

Målet med undersøkelsen var å få innsikt i hvordan barnehagelærere opplever å bruke programmet «De utrolige årene» for å fremme barns sosiale kompetanse i barnehagen.

Det ble brukt en kvalitativ forskningsmetode med semistrukturert intervju for å samle inn datamaterialet. Utvalget består av to barnehagelærere som begge benytter programmet på sin avdeling. Ved bruk av en slik metode, fikk jeg muligheten til å sette meg inn i barnehagelærernes opplevelser og perspektiv.

Resultatene tyder på at informantene har en bred og kompleks forståelse av begrepet sosial kompetanse. Det kom det frem at barnehagelærerne opplevde det som positivt at hele personalgruppen fikk opplæring i programmet «De utrolige årene». Programmets tre første trinn, kalt *bygge positive relasjoner*, *være proaktiv* og *gi oppmerksomhet* ble trukket frem som tilnærminger informantene tok i bruk, og opplevde bidro til en positiv utvikling av barns sosial kompetanse. Videre ble programmets tre siste trinn, kalt *motivere gjennom belønning*, *reducere uønsket adferd* og *negative konsekvenser* oppfattet som problematiske å ta i bruk for barnehagelærerne. De to siste trinnene ble ikke brukt i noen av barnehagene som var representert i denne studien.

Summary

"The incredible years" and children`s social competence: a qualitative study of nursery school teachers experiences.

The aim with the examination was to get insight in how nursery school teachers experience using the program "The incredible years" to promote children`s social competence in nursery school.

A qualitative research method by using semi structural interview where used to collect the data. The selection consists of two nursery school teachers whom use the program in their respective wards. By using this method, I got the opportunity to put myself in nursery school teachers place to experience their perspective.

The results show that the informants have a broad and complex understanding of the concept of social competence. It emerged that the nursery school teachers experienced the training of the whole staff in the use of the program "The incredible years" as positive. The programs three first steps, named *building positive relations*, *be proactive* and *give attention* were highlighted as approaches the informants used, and experienced contributed to a positive development of children's social competence. Further on, the programs last three steps, named *motivate through rewarding*, *reduce unwanted behaviour* and *negative consequences* were seen as problematic in use. The two last steps were not used in any of the nursery schools that were represented in this study.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Summary	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling.....	1
1.3 Avgrensning.....	2
1.4 Oppgavens oppbygning.....	2
1.5 Begrepsavklaring.....	3
2.0 Forskning	4
3.1 Forskning på sosial kompetanse.....	4
3.2 Forskning på De utrolige årene.....	5
3.0 Teori	6
3.1. De utrolige årene.....	6
3.1.1 Barne- og skoleprogrammet.....	7
3.2. Sosial kompetanse.....	9
3.2.1 Sosiale ferdigheter.....	10
3.3 Betydningen av personalets kompetanse i barnehagen.....	10
3.4 En trygg relasjon.....	11
3.5 Motivasjon.....	11
3.6 Vennskap og lek.....	12
4.0 Metode	13
4.1 En kvalitativ metode.....	13
4.2 Intervju.....	13
4.2.1 Utvalg.....	14
4.2.2 Presentasjon av informantene.....	15
4.2.3 Gjennomføring av intervjuene.....	15
4.2.4 Transkribering og analyse.....	15
4.3 Etske hensyn.....	16
4.4 Reliabilitet og Validitet.....	16

5.0 Funn	18
5.1 Informantenes forståelse av begrepet sosial kompetanse	18
5.2 En felles forståelse.....	18
5.3 Et kjent fundament	20
5.4 Bruk av ytre motivasjon	21
6.0 Drøfting	23
6.1 Begrepet Sosial kompetanse.....	23
6.2 En felles forståelse.....	24
6.2 Et kjent fundament	25
6.3 Bruk av ytre motivasjon	27
7.0 Konklusjon	30
Litteraturliste	31
Vedlegg 1. De ulike DUÅ programmene	34
Vedlegg 2. Intervjuguide	35
Vedlegg 3. Samtykkeerklæring	36
Vedlegg 4. Læringspyramiden	38

1.0 Innledning

Mitt temaet for denne bacheloroppgaven er programmet «De utrolige årene» og barns sosiale kompetanse. Det er ikke uten grunn jeg har valgt å skrive om disse områdene. I 2011 satte Karmøy, min hjemkommune, i gang implementeringsprosessen av skole og barnehageprogrammet «De utrolige årene» i de kommunale barnehagene. Dette er en del av et interkommunalt samarbeid på Haugalandet med tidlig innsats som sitt viktigste fokus (Karmøy kommune, 2013). Skole- og barneprogrammet bygger på boka «*Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*» (Webster- Stratton, 2005), som alle barnehagene i Karmøy kommune fikk utdelt i 2012.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det var særlig under mitt tredje år i barnehagelærerutdanningen at jeg fikk en interesse for programmet «De utrolige årene». Barnehagen jeg hadde min praksisperiode i, var midt i en diskusjonsrunde om hvorvidt de skulle implementere programmet i barnehagen. Pedagogene viste et stort engasjement og diskusjonene bar preg av sterke meninger. Barnehagelærerne uttrykte en frykt for å bli frarøvet muligheten til å handle ut i fra kunnskap og kontekst. Dette til tross for at Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017) presiserer at pedagogisk leder skal lede det pedagogisk arbeidet i tråd med godt faglig skjønn. Faglig skjønn handler om kompleksiteten i å forvalte kunnskap, der faget fungerer som et navigeringssystem i en handling og ikke som en oppskrift (Hennum & Østrem, 2016 s.60-62).

Selv har jeg ingen direkte erfaringer med programmet «De utrolige årene», men min strekt utviklingshemmet sønn har opp gjennom sitt utdanningsløp vært mottaker av flere lignende adferdsprogrammer. Programmene han har hatt, har ofte vært gjenstand for meninger og engasjement, lignende det engasjementet jeg opplevde i praksis. Selv mener jeg barnehagehverdagen er kompleks, hvert barn og situasjon er unik. Metoder i et program kan derfor ikke ta overhånd.

På bakgrunn av mine opplevelser bestemte jeg meg for at det var dette jeg ville fordype meg i.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å få innsikt i og belyse hvordan barnehagelærerne opplever å bruke programmet for å fremme barns sosiale kompetanse i barnehagen. Problemstillingen er da som følger: *Hvordan opplever barnehagelærere å bruke programmet «De utrolige årene» for å fremmer barns sosiale kompetanse?*

1.3 Avgrensning

Barns sosial kompetanse er et omfangsrikt emne. For å svare på problemstillingen vil det teoretiske hovedfokuset ligge på voksenrollens betydning for barns sosiale kompetanse i barnehagen. Programmet «De utrolige årene» har i sin helhet flere programmer og formål. Jeg har derfor avgrenset oppgaven til å gjelde det universale skole- og barnehageprogrammet (vedlegg 1). Oppgaven tar utgangspunkt i barn på storavdeling, 3-6 år.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i syv ulike kapitler.

1. kapittel- I denne delen vil jeg redegjøre for valg av problemstilling og mål for arbeidet. Noen av oppgavens sentrale begreper blir også gjort rede for.
2. Kapittel- Består av en kort presentasjon av forskning som er relevant for problemstillingen og emnet.
3. Kapittel- Oppgavens tredje del består av oppgavens kunnskapsgrunnlag, men for å gi leseren relevant forståelse, gis en kort innføring i programmet «De utrolige årene». Deretter en beskrivelse om hvordan skole- og barnehageprogrammet er bygd opp. Videre vil jeg redegjøre for hva relevant teori sier om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Samt presentere teori om hvordan motivasjon og betydningen av kvalifiserte voksne har betydning for utvikling av sosial kompetanse.
4. Kapittel- Metode er oppgavens fjerde del. Her blir valg av metode, utvalg av informanter og gjennomføring av metoden begrunnet.
5. Kapittel- I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn fra informantene som ble intervjuet.
6. Kapittel- I oppgavens nest siste del er drøftingsdelen. I denne delen drøftes hovedfunnene fra intervjuene opp mot teori og forskning som er presentert i oppgaven.
7. Kapittel- Til slutt vil det være en kort oppsummering og konklusjon i forhold til problemstillingen, hvor jeg også presiserer hovedtrekkene av oppgaven og hva som er funnet.

1.5 Begrepsavklaring

- Empati: Handler om å ha forståelse for andres perspektiver, tanker, intensjoner, og følelser.

Å kunne leve seg inn i andres situasjon og vise medfølelse (Lamer, 1997, s.96).

- Prososial atferd: Er handlinger som er frivillig og som har til hensikt å være å være til nytte for andre. Det dreier seg også om normer, som å ta hensyn, vise omsorg, dele og hjelpe (Lamer, 1997, s.97-98).

- Selvhevdelse: Handler om å heve sine meninger på en god måte og våge å stå imot gruppepress. Selvhevdelse krever et miljø preget av respekt og toleranse, og relasjoner der barn blir møtt på en åpen og anerkjennende måte (Lamer, 1997, s.100).

- Selvkontroll: Handler om å utvikle sin evne til å vurdere, se alternativer og planlegge sin adferd. Selvkontroll handler også om å tilpasse seg ulike situasjoner, takle konflikter og utsette egne behov/ønsker i situasjoner som krever turtaking, kompromisser og felles avgjørelser (Lamer, 1997, s.100).

- Proaktiv voksenrolle: Handler om å forebygge og å ligge i forkant. Barnehagelæreren og øvrig personalet gjør nødvendige grep i forkant for å fremme en positiv adferd i barnehagen (Webster-Stratton, 2005, s.69).

2.0 Forskning

I denne delen vil jeg presentere norsk forskning jeg har funnet knyttet til problemstillingens tema, sosial kompetanse og De utrolige årene i barnehagen. Jeg har søkt i digitale databaser som Google scholar, Idunn, Oria og FHI m. fler.

Sentrale søkeord har vært sosial kompetanse, samspill, De utrolige årene og The incredible years. Resultatet viste at det finnes generelt lite forskning om DUÅ sitt skole- og barneprogram i norske barnehager. Det var betraktelig flere treff knyttet til sosial kompetanse i barnehagen. Utfordringen ble å gripe fatt i forskning som var relevant for min studie.

3.1 Forskning på sosial kompetanse

Agathe Backer-Grøndahl, Ane Nærde, og Terje Ogden (2012) har i sin rapport bland annet sett på sammenhenger mellom strukturelle kvalitetsindikatorer og barns utvikling ved tre års alder. Analysene i rapporten bygger på data fra det longitudinelle prosjektet: Barns sosiale utvikling, ved Adferdssenteret. Barns sosiale utvikling er et forskningsprosjekt som følger ca. 1150 småbarnsfamilier fra barna er 6 måneder gamle. Familiene kommer fra Bamble, Drammen, Porsgrunn, Skien og Tinn. Analysene viste at jo større barnegruppen var, jo lavere vurderte pedagogisk leder barnas sosiale kompetanse. Videre gir rapporten empirisk støtte til de betenkelighetene som reises om at store barnegrupper og oppløsning av tradisjonelle småbarnsgrupper kan være uheldig for barn.

Elisabet Solheim (2016) sitt doktorgradsarbeid ved NTNU i Trondheim viser at det foreligger lite støtte for at barn flest påvirkes negativt av mye tid i barnehage, gruppes størrelse og kvaliteten på førskolelærer-barn relasjonen. Målet for avhandlingen var å undersøke mulige effekter av barns ulike barnehageerfaringer i løpet av de 4 første leveårene, og på sosial og emosjonell tilpasning ved 4 og 6 års alderen. Mellom 714 og 935 barn, trukket fra den longitudinelle populasjonsstudien Tidlig Trygg i Trondheim deltok i studien. Det viste seg at tid i barnehage og gruppe størrelse hadde hverken negative eller positive konsekvenser for barnas sosiale kompetanse og problem atferd ved 4 års alder. Samtidig viste resultatene at en positiv barnehagelærer-barn relasjon i barnehagen hang sammen med bedre sosiale ferdigheter i første klasse.

3.2 Forskning på De utrolige årene

Sturla Fossum, Bjørn Helge Handegård og May Britt Drugli gjennomførte i 2017

undersøkelsen *The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme in Kindergartens: Effects of a Universal Preventive Effort*. Undersøkelsen er en kvalitativ studie som er finansiert av Helsedirektoratet, på hvor de har samlet inn data fra 1049 barnehagebarn i alderen 3-6 år. Studien er basert på et komparativt design, hvor forskerne sammenlignet 46 barnehager som benyttet skole- og barneprogrammet i DUÅ for fremme sosial kompetanse og for å forebygge utagerende adferd, med 46 barnehager som ikke benyttet dette programmet. Målet med studien var å identifisere de forebyggende effektene av programmet. Funnene i studien viste reduksjon av aggresjon og oppmerksomhetsproblemer, samt bedre sosial kompetanse hos de barna som gikk i barnehager som benyttet DUÅ sitt barne- og skoleprogram. Samtidig viste studien få positive effekter hos de barna som allerede hadde store atferdsvansker. Studien har noen svakheter ved at man ikke vet langtidseffekten av programmet.

3.0 Teori

I denne delen vil jeg først gi en kort og beskrivende innføring i programmet «De utrolige årene», samt beskrive skole- og barnehageprogrammet sine hovedtrekk. Dette velger jeg å gjøre for å skape en teoretisk forståelsesramme rundt hva oppgaven baserer seg på.

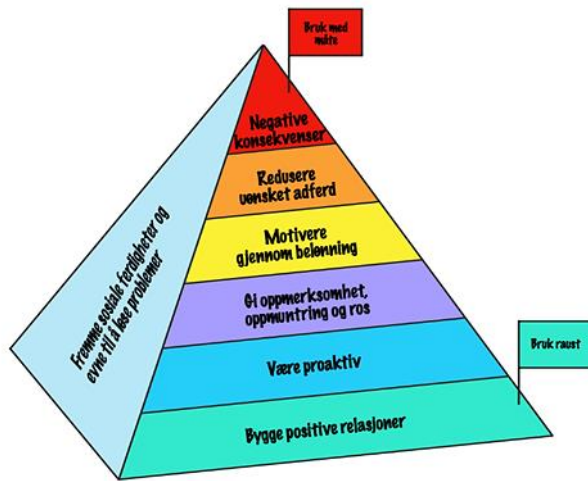
Deretter vil jeg gjøre rede for begrepet sosial kompetanse, samt presentere teori som er relevant ut fra min problemstilling: *Hvordan opplever barnehagelærere å bruke programmet «De utrolige årene» for å fremme barns sosiale kompetanse?* Terje Ogden, Kari Lamer, May Britt Drugli og Caroline Webster-Stratton sin litteratur ligger som et grunnlag i den teoretiske forankringen.

3.1. De utrolige årene

«The incredible years» er navnet på en tiltakserie som er utviklet av den amerikanske professoren Carolyn Webster-Stratton, tilknyttet University of Washington i USA (Forebygging, 2017). Programmet er utviklet for barn i alderen 0-12 år med det formålet å forebygge eller behandle barns atferdsvansker, styrke barns sosiale kompetanse og trygge foreldrene i foreldrerollen (Mørch, 2012). I Norge er tiltakserien oversatt til å hete De utrolige årene (heretter forkortet DUÅ) og består av 8 ulike moduler (Vedlegg 1). Implementeringen av de ulike programmene i Norge skjer via RKBU Nord (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge) ved UiT Norges arktiske universitet, og finansieres av helsedirektoratet (Forebygging, 2017). «De utrolige årene» er beskrevet som et ønsket tiltak i St.meld. nr.16 (2003-2004) «Resept for et sunnere Norge». Programmet er også en av tiltaksseriene som anbefales i rapporten «Bedre føre var...» fra Folkehelseinstituttet (2011).

3.1.1 Barne- og skoleprogrammet

Metodene og teorier som presenteres i boken «*Hvordan fremmes sosial og emosjonell kompetanse hos barn*» (2005) bygger ifølge Ogden (2009, s.244) på sosial læringsteori,



Figur 1. Hentet fra:

http://www.karmoybarnehagene.no/:/karmoybarnehage/://Aarshjul_For_Implementering_Av_Skole-Og_Barnehageprogrammet.htm

advent adferdsanalyse, utviklingspsykologi og teori om sosialpsykologisk gruppeprosesser. Siden ingen av teoriene knyttes direkte til metodene som benyttes i programmet hevder Christian Aarbro (2016, s.80) at DUÅ ikke kan sies å bygge på en tydelig teoretisk tradisjon. De ulike strategiene til Webster-Stratton (2005) i skole og barneprogrammet presenteres gjennom en læringspyramide (Figur 1) som visuelt illustrerer hvordan personalet skal arbeide og hvordan programmet er bygd opp. Grunnfundamentet handler om å bygge positive relasjoner til barna gjennom å lytte og snakke til barna. Men også gjennom å delta i og legge til rette for lek på barnas premisser, samt aktivt involvere seg i hvert enkelt barn. Webster-Stratton (2005, s.53-65) hevder et godt forhold til barna er «alfa og mega», og at deltagelse i leken er den mest virkningsfulle måten å etablere et godt forhold på.

Neste trinn handler om proaktive strategier personalet kan benytte for å forebygge uønsket adferd. Caroline (Webster-Stratton,2005, s.69-87) viser til at ved å være proaktiv, eller i forkant, kan læreren motvirke forhold som skaper uro. Ved å ha rutiner og normer for adferd gjør man barna trygge. Proaktive strategier skaper et forutsigbart miljø, med tydelige og felles regler. Det handler også om hvordan personalet kan gi tydelige beskjeder og hvordan man fanger barnas oppmerksomhet. Videre legger hun også særlig vekt på effekten av å gi gode beskjeder, dette er beskjeder til barna som er korte, informative og tydelige.

Programmets tredje trinn (figur 1) handler om hvordan man gjennom ros, oppmerksomhet og oppmuntring fremmer god adferd. Webster- Stratton (2005, s89- 106) påpeker at det er særlig viktig å rose god sosial adferd som å lytte, samarbeide, dele og det å være oppmerksom. Adferden trenger ikke å være perfekt for å fortjene ros, da hvert steg på veien mot «målet» må anerkjennes og bekreftes. «For å oppnå raskest mulig fremgang, må du forsterke den positive adferden hver gang den opptrer» (Webster- Stratton 2005, s105). Carolyn viser så til at det

noen ganger kan det være fornuftig å rose sidemannen om et barn viser uønsket adferd. Dette for å styre barn inn på hvilken adferd som er forventet. Denne strategien benevnes som naboros.

Læringspyramidens (figur 1) fjerde trinn omhandler hvordan personalet skal benytte belønning for å motivere enkelt-barn eller barnegruppen som en helhet (Webster- Stratton 2005, s.107-142). For barn i barnehagealder må belønningen være enkel og gi muligheten til å vinne med det samme, som klistremerker eller stempel. Om belønningen skal ha effekt er det viktig å velge riktig belønning, og finne belønninger som motiverer barna. Det er også sentralt at man belønner den positive adferden og ikke fokuserer utelukkede på fravær av den negative. Webster-Stratton (2005, s. 127) viser også til at det noen ganger kan være virkningsfullt å belønne hele barnegruppen «Vi klager over gruppepress blant barna. Likevel kan presset fra klassekamerater være et virkningsfullt redskap for å motivere elever».

De to siste trinnene i læringspyramiden (Figur 1) handler om å redusere uønsket adferd. Webster- Stratton (2005, s.142-217) hevder det er viktig at barna vet nøyaktig hvordan læreren reagerer og forstår konsekvensene av å bryte reglene. Poenget er ikke å være streng, men heller å være tydelig. Strategiene som benevnes er ignorering, korrigerende og tenkepause.

3.2. Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et bredt begrep som omhandler hvordan vi håndterer å være i relasjon med andre mennesker. Det finnes mange ulike avklaringer på begrepet og Kari Lamer (2014, s 8) beskriver sosial kompetanse som å mestre samspill med andre. Ogden (2009, s.207) definerer begrepet slik: «Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner». Med en slik tilnærming til begrepet innebærer det at barnet må ha kunnskap, tanker og ferdigheter som en tar i bruk i når en er i samspillet med andre. Rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.22) viser til som Ogden (2009, s.207), at sosial kompetanse omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger, men peker samtidig på at dette utvikles gjennom et sosialt samspill. Drugli (2017, s.59) hevder begrepet sosial kompetanse er et normativt begrep, som betyr at hva som sees på som sosial kompetanse har med verdier og normer å gjøre, mens Kari Pape (2005, s.143) på sin side hevder det er et aktivt begrep som først og fremst kommer til syne i handlingene.

Lamer (2014 s.38-39) hevder et helhetlig læringssyn innebærer at man må legge et kontekstuellet perspektiv til grunn. Dette innebærer at man må se barns læring i lys av det miljøet eller konteksten de er en del av. Sosial kompetanse utvikles gjennom kontinuerlige opplevelser og samhandlinger i barnehagen, der barn er skapende og medvirkende i sin egen læringsprosess. Sosial kompetanse utvikles, slik sett, i et samspill mellom barnet og omgivelsene. Denne beskrivelsen ligger nært knyttet til Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8) sitt syn på barn og barndom som fremhever at barn i kraft av seg selv påvirker sine liv, men blir også påvirket av omgivelsene de befinner seg i. Samtidig presiserer Pape (2000, s.22-23) at det som betegnes som sosial kompetanse både er situasjon og personavhengig. Med dette menes hva som sees på som «kompetent» i et miljø eller hos en person kan variere til den neste.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.19) presiserer at arbeidet med sosial kompetanse, omsorg, danning, læring, lek og språk, må sees i en sammenheng og sammen bidra til en allsidig utvikling. Muligens grunnet denne streke føringen at sosial kompetanse er et område det arbeides mye med i norske barnehager. En spørreundersøkelse utført av Trøndelag Forskning og Utvikling for Utdanningsdirektoratet viser at 97 prosent av barnehagene arbeider systematisk med sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015).

3.2.1 Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse er som beskrevet over et sammensatt fenomen, men sentralt i begrepet ligger ferdigheter barna må ta i bruk og mestre når de er i samspill med andre. Elliot og Gresham (2002 s.13) viser til fem ulike kjernekomponenter, som samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Videre hevdes det at sosial kompetanse innefatter summen av de ferdighetene barna har innenfor disse kjernekomponentene. Lamer (1997, s.105) beskriver også ulike kjernekomponenter som inngår som en helhet i barns sosiale kompetanse gjennom sitt program, «Du og jeg og vi to». Her fremholdes delkomponentene - empati og rolletaking, - prososial atferd, - selvkontroll, - selvhevdelse, og – lek, glede og humor som sentrale, om målsettingen skal være å fremme barns sosiale kompetanse i barnehagen. (Lamer, 1997, s.49).

3.3 Betydningen av personalets kompetanse i barnehagen

Barns sosiale kompetanseutvikling i barnehagen vil primært være i det daglige samspillet med andre barn og voksne (Lamer, 2014, s.40) og slik sett kan en si at personalets kompetanse er av stor betydning. Meld. St. 24 (2012-2013) visert til at av strukturfaktorer, er det voksentettheten og personalets kompetanse i barnehagen som har størst betydning for barns utvikling og trivsel. Samt pekes det på at kvaliteten på voksen-barn relasjonene og samhandlingene syntes å være bedre i et høyt kvalifisert personalet, enn blant personalet med lavere kvalifikasjoner. Drugli (2017, s.164-165) på sin side hevder organisering og gode rutiner vil utgjøre gode rammer for et positivt samspill. Med en fast dagsrytme kan barna orientere seg i forhold til det som skal skje. Det handler om å lede barnegruppens oppmerksomhet, adferd og tid på en god måte. De gode og forutsigbare rutinene støtter barnas evne til selvregulering av oppmerksomhet, følelser og adferd, samt deres evne til å løse problemer. Barna blir trygge, og de vil være mer motiverte for å samarbeide med de voksne. Dårlig organisering vil på sin side føre til kaos og mye bruk av korreksjoner fra personalets side (Drugli, 2017, s.164-165).

Lamer (2014, s.29-36) hevder at utviklingen av en felles forståelse for begrepet sosial kompetanse blant personalet er med på å skape en bevissthet og en felles innsats med arbeidet i barnehagen. Og at personalet blir mer rustet til å vurdere om enkeltbarn er i samspillsmønstre som er uheldige for en god sosial utvikling. Hun hevder så videre at et bedre miljø innad i personalgruppen er et biprodukt av arbeidet med barns sosiale kompetanse i barnehagen, noe som er av betydning da personalet skal fremstå som tydelige rollemodeller for barna (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15). Samtidig peker hun på at hele situasjonen

barna møter i barnehagens hverdag må gis oppmerksomhet og et kritisk blikk, da det som dominerer handlinger i hverdagen også vil dominere holdningene, verdiene og handlinger barna utvikler (Lamer, 2014, s39).

3.4 En trygg relasjon

Lillemyr og Søbstad (2013, s.245- 250) hevder barns trygghet og utviklingen av gode relasjoner til andre er selve grunnlaget for å bygge sosial kompetanse. Det innebærer et kritisk blikk på personalets være- og handlemåte i barnehagen. Et positivt klima kan, ifølge Drugli (2017, s.167), bidra til å fremme gode relasjoner og kommer til uttrykk ved at det er relativt høy forekomst av smil, latter gledesuttrykk og god fysisk kontakt. Barnehagen skal være et trygt sted, men samtidig et utforende sted der barna kan prøve ut ulike sider med samspeilet og fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). St.meld. nr. 41 (2008-2009) viser også til at det er vesentlig at barnet har et godt forhold til de voksne i barnehagen for å utvikle god sosial kompetanse.

Rammeplanen påpeker at personalet skal være lydhøre og imøtekomme barnas med sensitivitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.20). Personalets sensitivitet er ifølge Drugli (2017, s.167-168) kjernekomponenten for å fremme en trygg og god tilknytning. Sensitivitet uttrykkes ved at den voksne fanger opp og bekrefter barnas følelser, samt at de blir tatt på alvor. Personalet kan også støtte barna ved å sette ord på handlinger, følelser og barnas intensjoner. Tydelige og vennlige beskjeder vil fremme barns samarbeidsvilje og gi muligheter for å mestre det situasjonen krever. Det gir barna mulighet til å vite hva den voksne forventer, og personalet vil på denne måten fremmer en positiv adferd i barnehagen. Personalet utfører da det Drugli (2017, s.167-168) kaller «positiv ledelse», som handler om å være i forkant.

3.5 Motivasjon.

Kari Pape (2000 s.28-31) hevder kunnskaper om sosiale ferdigheter ikke er nok til å utøve dem, og viser til at sosial kompetanse innebærer både kunnskaper, holdninger og motivasjon. Barnet må ha både «riktige» holdninger og motivasjon for å handle på en sosialt kompetent måte. Personalet må arbeide på en måte som skaper motivasjon slik at barnet blir motivert til å endre holdning og atferd.

Deci og Ryan (2000) mener det i hovedsak finnes to sett typer motivasjon, en indre- og en ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen styres av ytre påkjenninger som for eksempel belønning eller sosiale sanksjoner eller straff. Mens den indre er en motivasjon som kommer innenfra, der aktiviteten eller oppgaven blir utført fordi vi har en indre lyst til å gjøre det.

«Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence» (Deci & Ryan, 2000). Videre viser dem til at mennesker som er drevet av en indre motivasjon presterer bedre og har det bedre med seg selv. De mener man derfor ikke bør forkusere på å motivere andre, men heller legge til rett for at de skal motivere seg selv. Den indre motivasjonen oppstår når tre grunnleggende behov oppfylles, behovet for selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet. Oppgaven bør derfor være utformet slik at det gir mest mulig frihet i fremgangsmåten, utfordrende og man må oppleve at man bidrar til et større fellesskap (Deci & Ryan, 2000).

Askland og Sataøen (2013 s,132) fremholder at det som er viktig for den ytre motivasjonen er at den står i samsvar det det verdisystemet barnet har, eller er viktig for barnet. Om man ønsker å belønne barn med klistremerker for hver gang barnet har gått på potten, er det viktig at barnet ønsker klistremerker, særlig om en skal kalle det en ytre motivasjon. Pettersvold og Østrem (2012, s.78-79) mener det å dele ut belønning som klistremerker eller diplomer ut fra ønsket adferd, kan forstås som et hån mot barn. De mener barn på denne måten blir ekskludert fra et normalt menneskelig fellesskap og barn ikke vil forstå sammenhengen mellom belønningen og handlingen, fordi det rett og slett ikke er en sammenheng.

3.6 Vennskap og lek

Samtidig som voksnes nærvær i barnehagen er viktig for utviklingen av barns sosiale kompetanse, er det av stor betydning at barna få oppleve vennskap og lek. Og vennskap, lek og samspill trekkes frem som en forutsetning for barns utvikling av sosial kompetanse i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.22-23). Lillemyr (2011, s.34) hevder leken kan stimulere alle sider med barns utvikling, og at gjennom leken utvikler de sin sosiale kompetanse. Lek er gjerne en utprøvningsprosess, der barnet får satt sin oppfatning av verdier og normer på prøve samt øke sin forståelse av konflikter og problemer. «Gjennom dette utvikler barn en grunnleggende sosial kompetanse» (Lillemyr, 2011, s.34).

4.0 Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere hvilke metodiske tilnærminger jeg har benyttet meg av for å finne svar på min problemstilling: *Hvordan opplever barnehagelærere å bruke programmet «De utrolige årene» for å fremme barns sosiale kompetanse?* Ordlyden i problemstillingen ble endret underveis i prosessen, men fikk sin endelige form etter intervjuene.

4.1 En kvalitativ metode

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming som metode. Postholm og Jacobsen (2016, s. 41) hevder det tradisjonelle skillet mellom en kvalitativ og kvantitativ tilnærmingen på innsamling av data er at den kvalitative handler om ord og tekster, mens den kvantitative omhandler tall og statistikker. Kvalitative tilnærminger gir et godt grunnlag for å oppnå fyldig informasjon og metoden kjennetegnes av en større grad av fleksibilitet og åpenhet, enn ved en kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). Siden det var barnehagelærerens opplevelser jeg ønsket å få innsikt i, ble det tydelig at det var en kvalitative metoden som egnet seg best i denne studien. Den kvalitative forskningen baserer seg på flere ulike innsamlingsmetoder, som intervju, observasjon samt analyser av dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.61 -92). På bakgrunn av problemstilling fant jeg det mest naturlig å benytte meg av intervju. Dette er den mest brukte måten å samle inn kvalitativ data på og brukes når en forsker ønsker fyldig og detaljerte beskrivelser av informantens erfaringer og oppfatninger av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77-85). Denne metoden passet godt siden jeg vil ha tak i deltakernes opplevelser og erfaringer om det å bruke programmet DUÅ for å fremme barns sosiale kompetanse. Det kvalitative intervjuet kjennetegnes ved at det ligner en samtale med struktur og et formål, der strukturen er knyttet til rollefordelingen og formålet er å forstå eller beskrive noe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77-78).

4.2 Intervju

I forkant av intervjuene brukte jeg lang tid på å forberede meg gjennom å lese relevant teori og utarbeide intervjuguiden. Man kan si jeg hadde en pragmatisk tilnærming til undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2016, s.41). Det betyr at forskeren er både induktiv (går ut i feltet med åpent sinn og uten forutinntatte holdninger) og deduktiv (en lukket tilnærming med klare hypoteser). Jeg laget meg en liste med spørsmål jeg ønsket å gjennomgå, men oppfordret informantene med å komme med utdypende informasjon ved å bruke underspørsmål og spontane oppfølgingsspørsmål. Det var heller ikke viktig at spørsmålene hadde en bestemt

rekkefølge. Christoffersen og Johannessen (2012, s.79 -80) beskriver dette som et semistrukturert intervju. Begrunnelsen for at jeg valgte semistrukturert intervju ligger i at det gir en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.80). På denne måten fikk jeg belyst sentrale spørsmål samtidig som jeg åpnet opp for informantenes perspektiver om oppgavens tema.

Jeg utformet intervjuguiden (Vedlegg 2) basert på Christoffersen og Johannessen (2012, s.80 – 84) sin litteratur. Jeg startet med noen spørsmål om informantenes bakgrunn og erfaringer, før jeg gikk over på intervjuets hovedtema. Nøkkelspørsmålene gav rom for utdyping ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Jeg avsluttet med å gi rom for at informantene kunne komme med innspill som ikke hadde kommet frem i løpet av intervjuet. Under hele intervjuet var læringpyramiden (Figur1) visuelt tilgjengelig for informantene. Dette gjorde jeg for å gjøre det lettere å reflektere rundt elementer i programmet.

4.2.1 Utvalg

Man velger informanter ut fra en strategisk utvelgelse når man velger informanter til kvalitative intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.50). Ved utvelgelse av informanter hadde jeg kriterier for deltagelse. Dette også forståelig nok grunnet min problemstilling: *Hvordan opplever barnehagelærere å bruke programmet «De utrolige årene» for å fremme barns sosiale kompetanse?* Informantene måtte derfor (1) ha formell utdanning, (2) ha erfaring med programmet «de utrolige årene», samt ønsket jeg at informantene (3) arbeidet i Karmøy kommune. Årsakene til at jeg ønsket informanter fra Karmøy kommune var grunnet kommunen sin satsing på programmet. Dette likner metoden Christoffersen og Johannessen (2012, s.51) beskriver som en kriteriebaser utvelgelse. Denne utvelgelsen kjennetegnes av at informantene må oppfylle visse kriterier.

For å få tak i informanter som både ønsket og kunne delta, sendte jeg mail til alle barnehagene i Karmøy kommune. I mailen presenterte jeg meg og gav en kort presentasjon av studien og hva jeg ønsket å undersøke. Det viste seg å være en krevende prosess å skaffe informanter, og det var en heller laber tilbakemeldingsrespons pr mail. Jeg endret derfor taktikk, og bestemte meg for å forhøre meg blant kjente om de har kunnskap om informanter som kan være aktuelle. Ved å bruke denne metoden fikk jeg tak i to informanter innen en relativ kort tid. Christoffersen og Johannessen (2012, s.53) peker også på effektiviteten av å benytte eksisterende sosialt nettverk for å entre felten og betegner dem metaforisk som døråpnere

4.2.2 Presentasjon av informantene

Jeg skal nå kort presentere studiens utvalg. Informantene er gitt fiktive initialer, og informantenes uttalelser er skrevet på bokmål for å sikre full anonymitet. Rekkefølgen av presentasjonen sier heller ingenting om den faktiske ordenen på intervjuene.

Informant A har arbeidet i barnehage i 7 år. Hun har stillingen barnehagelærer, men har ikke det formelle ansvaret på avdelingen. Hun har arbeidet med programmet DUÅ i flere år. Informant A kan, i et visst omfang, velge hvordan hun vil ta til seg og bruke programmet.

Informant B har arbeidet i samme barnehage i over 7 år og har stilling som pedagogisk leder. Hun ble introdusert og kurset i «de utrolige årene» for mer enn 3 år siden. Informant B og hennes team på avdelingen velger selv hvordan de vil ta til seg og bruke programmet DUÅ.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på kveldstid i passende lokalet. Jeg var tydelig på at informantene kunne velge tid, sted og rom for når intervjuet fant sted. Siden både valg av tid og sted kan påvirke intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2016, s.81). Jeg benytte meg av lydopptaker samtidig som jeg skrev ned noen notater i tilfelle jeg skulle få tekniske problemer. Ved å benytte lydopptaker fikk jeg muligheten til å referere til direkte sitat fra deltakerne når jeg skulle presentere mine funn. Jeg hadde også mulighet til å lese kroppsspråket til informantene.

Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden (vedlegg 2) på forhånd, da det var deres opplevelser og følelser uten for mye forhåndsuttenkte svar jeg var ute etter. Læringpyramiden (figur 1) fikk informantene under intervjuet slik at det ble noe lettere å reflektere over de konkrete trinnene i programmet. I begge intervjuene var det god stemning og informantene hadde mye på hjertet. Vi ble derfor sittende lenge i etterkant å prate om emnet.

4.2.4 Transkribering og analyse

Straks intervjuene var gjennomført satte jeg i gang med å transkribere materialet jeg hadde fått. Prosessen var tidkrevende siden jeg skrev ned alt, men det gav meg større innsikt i materialet før jeg skulle sette i gang med analyseringen. Jeg valgte å benytte meg av en deskriptiv analyse, noe som innebærer å kode og kategorisere materialet (Postholm & Jacobsen, 2011 s.104). Teksten ble delt inn i avsnitt og kodet på høyre side. Kodene ble deretter sortert inn i kategorier.

4.3 Etiske hensyn

Når man skal gjennomføre forskning, må man som forsker ivareta forskningsetiske prinsipper og retningslinjer. Dette innebærer blant annet å ivareta informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, samt plikten til å respektere informantenes privatliv. (Christoffersen og Johannessen ,2012, s.41-47). Jeg valgte å lage et skriv til informantene med informasjon om formålet med og bakgrunnen for oppgaven (vedlegg 3). De fikk også mulighet til å kontakte meg og min veileder på telefon om de trengte ytterligere informasjon. Deltagelsen må være frivillig og informantene må få mulighet til å trekke seg underveis uten å måtte gi en begrunnelse (Christoffersen og Johannessen ,2012, s.41). For å forsikre meg om at deltakerne hadde fått nok informasjon, samt at deltakeren deltok på studien frivillig, ble samtykkeskrivet (vedlegg 3) gjennomgått sammen med informantene. Begge informantene signerte og gav uttrykk for et ønske om å delta.

For å etterkomme de forskningsetiske kravene om taushetsplikt og anonymisering (Christoffersen og Johannessen ,2012, s.46-47) ble lydopptaket slettet straks transkribering og analyseringen var ferdig. Det skriftlige materialet ble lagret på passord beskyttet pc. Informantene ble gitt fiktive initialer og kjønn. Transkriberingen ble skrevet og gjengitt på bokmål for å sikre full anonymisering. Dette blir så slettet etter studiets slutt, senest utgangen av 2018

4.4 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet omhandler hvorvidt en forskning kan reproduseres ved at en annen forsker kan gå inn på ett annet tidspunkt å få de samme resultatene (Christoffersen og Johannessen ,2012, s.23). Siden jeg har benyttet meg av kvalitativt intervju som metode vil analysen og tolkningen av data bære preg av min forståelse (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.100-101). Derfor vil det være vanskelig å få til at en annen gjenta det samme som meg og får akkurat de samme svarene. Men reliabilitet, ofte kalt pålitelighet, knytter seg også til datamateriales nøyaktighet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.23).

I min studie foretok jeg flere valg for å sikre oppgavens pålitelighet. I etterkant av intervjuene lagde jeg en oppsummering av intervjuet som jeg sendte på mail til mine informanter. Her fikk dem mulighet til å komme med uttalelser om eventuelle feiltolkninger. Postholm og Jacobsen (2011, s.130-131) kaller dette «meber-checking», og det er en måte å gå frem på for å gjøre arbeidet troverdig. Et annet strategi jeg benyttet meg av for å styrke pålitelighet, var å bruke lydbåndopptak i intervjusituasjonene. Jeg opplevde også informantene som troverdige og oppriktige gjennom hele intervjuet.

Validitet sier noe om hvor gyldige undersøkelsene våre er, og er et uttrykk for at man måler det man ønsker å måle. Intern validitet sier noe om hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Den eksterne validiteten handler om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg eller situasjoner (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.24). Før jeg intervjuet mine informanter utførte jeg et prøve-intervju på en medstudent for å vurdere om mine spørsmål gav svar på min problemstilling. Jeg mener dette er med på å øke validiteten. Et annet element jeg mener er med på å styrke oppgavens validitet er at jeg under intervjuene regelmessig sjekket om jeg hadde forstått mine informanter riktig.

Jeg kan heller ikke si at mine informanternes opplevelser er overførbare, men jeg kan anta at mine deltakere har opplevelser som også kan være gjeldende for andre barnehagelærere i samme situasjon. De innsamlede data, mener jeg selv, har relevans i forhold til min problemstilling.

Jeg kan imidlertid ikke utelukke at det kan forekomme metodiske svakheter ved studien da jeg har manglende erfaring som forsker. Ikke minst er studien basert på to informanter, utvalget kan derfor være noe lite. Dette mener jeg er med på å gi oppgaven en lavere validitet.

5.0 Funn

I resultatdelen presenteres den informasjonen som kom fram gjennom intervjuene. Jeg har valgt å sortere resultatene inn under fire hovedkategorier. Her vil jeg fokusere på det som er mest relevant for min problemstilling: *Hvordan opplever barnehagelærere programmet «De Utrolige Årene» fremmer barns sosiale kompetanse?*

5.1 Informantenes forståelse av begrepet sosial kompetanse

Både informant A og B mener begrepet sosial kompetanse er positivt ladet og handler om evnen til å mestre samspillet med andre mennesker. Informant B sa: «Sosial kompetanse er jo det verktøyet og grunnlaget en må ha for å kunne samhandle og skulle fungere sosialt i alle sosiale settinger egentlig». Informant A hevdet sosial kompetanse handler om å kunne være i positive relasjoner med andre mennesker til tross for ulikheter «Jeg tenker, altså, barn i barnehagen har jo en ganske god sosial kompetanse når de klarer å ha gode relasjoner med så mange ulike personligheter som det er i en barnegruppe». Ingen av informantene brukte begrepet sosiale ferdigheter, men begge benevnte på spørsmål, noen ferdigheter som de mente kjennetegner sosial kompetente barn. Dette var ferdigheter som evnen til å tilpasse seg andre, våge å være seg selv, ta hensyn til andre og det å være en god venn. Å være en god venn mente informantene innebar å ta hensyn, å dele med hverandre, å trøste og å være «snill og grei». Informant A trekker spesielt frem det «å være seg selv og våge å sette grenser», men hun peker også på det å følge beskjeder og samarbeide med voksne som en ferdighet sosial kompetente barn. Samtidig peker hun på at man må skille mellom sosial kompetanse og lydighet, der det «siste ikke nødvendigvis er det vi vil ha i barnehagen».

5.2 En felles forståelse

Begge informantene fortalte at de opplevde det som positivt at alle i barnehagen deltok i opplæringen i programmet DUÅ og mente det gav barnehagen en felles plattform å arbeide etter. Informantene opplevde også positive endringer hos personalet etter at programmet ble tatt i bruk.

Informant A mente også det var svært positivt at alle, inklusiv assistenter, deltok i opplæringen av programmet. Hun nevnte som eksempel fra egen praksis der en ansatt hun hadde brukt mye tid på å veilede, nå etter opplæring i programmet hadde en mye bedre forståelse for viktigheten av å anerkjenne barna. Den ansatte hadde tidligere hatt tendenser til å kjeft, mens hun nå korrigerer seg selv. Klimaet mellom de ansatte på avdelingen hadde

også blitt bedre ifølge informant A. Hun trodde dette var som følge av at assistentene og fagarbeiderne følte de ble mer satt pris på. Personalet på hennes avdeling hadde gitt uttrykk for at «endelig de også hadde noe å si». Informant A kommenterte også at på kursene så skilles det ikke på kompetansen mellom pedagogene og assistentene: «der stiller alle på lik linje». Som en følge av at mye av avdelingens planleggingstid ble brukt til programmet, mente informant A at det satte et krav til at alle ansatte også måtte være aktive der de tidligere hadde vært litt passive: «Vi bruker mye av planleggingstiden på kurset og oppgaver relatert til det og der deltar jo alle likt. Da må jo ALLE skjerpe seg, ingen kan være passive liksom»

Informant A kunne videre fortelle at det å bygge positive relasjoner med hvert enkelt barn fikk et mye fokus blant personalgruppen hun arbeidet med etter at de tok programmet i bruk, samt at programmet «hjalp» personalet med å ha et fokus på å gi barn positive beskjeder. Hun viste til at personalet ble mer bevisst på hvordan man gikk i dialog med både barn og voksne på avdelingen. De fikk et også et mer aktivt forhold til egne holdninger gjennom å «tvinge» seg selv til å se de positive i alle barn.

Informant B sa: «Det som jeg ser på som veldig positivt egentlig med dette programmet er at i Karmøy vår kommune så har de valgt at alle skal ha kursrekka, alt i fra styrere, og pedagoger, ufaglærte, barna og ungdomsarbeidere og alle». Hun hevdet videre at dette samlet personalgruppen og at de hadde en større felles forståelse enn hvis en ikke hadde hatt programmet. Hun mente også at siden alle arbeidet etter de samme strategiene i barnehagen, så er det være lettere for vikarer eller nye ansatte å ta fremgangsmåten inn i seg, «prinsippene i programmet er såpass enkelt at hvemsomhelst vikar som kommer inn kan snappe opp, for det er gjennomgående i hele barnehagen». Informant B mente dette skapte forutsigbarhet og trygghet for barnegruppen, som på sin side er med på å fremme barns sosiale kompetanse. Hun mente også at personalet ble forpliktet til å arbeide med relasjonene til barna gjennom programmet, noe hun så på som positivt.

5.3 Et kjent fundament

Informant A opplevde at det viktigste elementet i DUÅ for å fremme sosial kompetanse i barnehagen, var ved å være en aktiv voksen. Med dette mente hun å være tilgjengelig, forebygge at situasjoner eskalerte og som hun sa, «være godt organisert til barns beste, være proaktiv!». Som eksempler trakk hun frem å dele inn i små barnegrupper, sørge for nok voksne og å innrede rommet slik at det innbyr til lek. «Da har barna et bedre grunnlag til å være i gode relasjoner». Videre trakk hun frem betydningen av de voksnes relasjoner til barna: «du må bry deg og ha et godt kroppsspråk. Barna må bli sett og forstått».

Informant A presiserte også hvor viktig det var å gi ros når noen gjorde noe bra: «Alle vet jo at det er viktig å gi ros, men det er så lett å glemme i hverdagen». Hun pekte så på at ros hadde en positiv effekt for resten av dagen: «Når de får ros så får de en selvtillit som de tar med seg videre, gjerne resten av dagen. De stråler!». Hun presiserte samtidig at «en må mene det, hvis ikke så plukker barna det opp. De leser kroppsspråket og merker det jo med en gang om vi ikke mener det. Og da er det jo litt bortkastet da».

Informant B hevdet de tre første trinnene (figur 1) illustrerer hvordan voksenrollen i barnehagen skal være: «Det å bygge relasjoner, være proaktiv og gi oppmerksomhet burde være grunnmuren i alle barnehager». Hun mente også at personalet i barnehagen gjennom disse trinnene ble gode rollemodeller for ønsket adferd, og kom i et positivt samspill med barna. På denne måten mente hun programmet samsvarte godt med hvordan hun syntes barnehager skal arbeide for å fremme barns sosiale kompetanse. Hun mente også strategien med å gi barna «gjøre» beskjeder istedenfor «ikke» var svært hensiktsmessig å bruke. «Istedenfor å si: Ikke spring inne! Så sier vi heller: Inne kan vi gå». Hun mente slike beskjeder gav korreksjon, informasjon og skapte et bedre samarbeid med barna.

Informant B mente den viktigste strategien i programmet for å fremme barns sosiale kompetanse er å vektlegge en voksenrolle som skaper trygghet og gode relasjoner:

Jeg er veldig for å ha tygge rammer. Det vil si å ha grenser for ungene, for det skaper trygghet hos barna. Vi må være den trygge voksenrollen som barn trenger for å kunne være barn og det som det innebærer å være barn. Det er dessverre altfor mange barn i dag som ikke får muligheten til å være barn, som går rundt med bekymringer og andre ting på sine skuldre.

Å skape et handlingsrom med treffpunkter, glede, nysgjerrighet, undring, og felles opplevelser hevdet informant B var viktig. Videre utdypet hun at alle barn har sosial kompetanse, men det handlet om hvordan personalet skaper handlingsrom for å utøve denne kompetansen «Vi må ikke sette begrensninger, men heller skape rammene som de kan utfolde seg i. Vi må skape, skape, skape...».

B presiserte at i hennes barnehage arbeidet de kun med de tre første trinnene i programmet, «Vi skal kun være på det nederste felte, og det er det som er viktig. Da legger vi grunnlaget og da trenger vi ikke å klatre lengre opp».

Både informant A og B pekte på å bygge relasjoner, være proaktiv og gi oppmerksomhet, oppmuntring og ros (trinn 1,2, og 3 i figur 1) som positivt med DUÅ.

Samtidig mente begge informantene at læringspyramidens (figur 1) tre første trinn ikke representere noe nytt, tvert imot hevdet de dette var kunnskap de var godt kjent med.

Informant B gav uttrykk for at det var kjente metoder satt i system. «Det er jo ikke noe nytt. Vi har jo jobbet med det lenge før «De utrolige årene» kom. Vi hadde jo så mye om det på skolen. Det er bare at nå er det satt i et system».

5.4 Bruk av ytre motivasjon

Ingen av informantene var lojale mot programmet DUÅ i sin helhet. Informant A trakk frem at de ikke benyttet tenkepause og ignorering slik programmet skisserer. Hun sa dette var en kollektiv avgjørelse på «huset». Hun gav også uttrykk for hvordan hun selv oppfattet strategiene: «Jeg synes det er litt straff jeg altså». Informant A fortalte at avdelingen benyttet belønning for å motivere til riktig adferd. Selv var B imot belønning av adferd i barnehagen, spesielt i måltidsituasjon og do situasjoner: «Skal vi belønne de for noe som er livsnødvendig? Jeg mener det er helt feil».

B trakk også frem at hun følte det var feil å belønne barna i barnehagen for å kle på seg når de skulle ut:

De kler på seg for å få klistermerker. Jeg mener, hallo.... Vi kler på oss for å gå ut. Da kan vi heller snakke med ungene, eller gjøre det så kjekt ute at det er derfor de kler på seg. Om et barn ikke vil ut må vi finne ut hvorfor, ikke friste med klistermerker.

Informant B brukte som beskrevet over heller ikke de tre siste trinnene i pyramiden. Hun trakk også frem ytre motivasjon som en begrunnelse og sier: «Den dagen jeg trenger å klatre litt opp, når jeg trenger verktøy til å håndtere vanskelig adferd, så klarer jeg ikke helt å være med på de der verktøyene, belønning og time-out. Ytre motivasjon er jeg ikke noe fan av». Hun mente også at disse strategiene hadde «krasjet» med henne grunnet hennes personlighet, utdanning og hva rammeplanen la føringer for.

På spørsmål om informantene vurderte barnegruppens sosiale ferdigheter til det bedre etter at avdelingen tok i bruk programmet, var tilbakemeldingen at det var litt vanskelig å vurdere. Informant A mente så at hun ikke kunne se endringer i barnegruppen. Informant B ikke kunne utelukke positive endringer, men presiserte videre at hun ikke trodde barnegruppens endringer var på grunn av programmet DUÅ.

6.0 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte hovedfunnene fra intervjuene opp mot teori og forskning som er presentert i oppgaven. Informantenes forståelse for begrepet sosial kompetanse er avgjørende for oppgaven og blir derfor også drøftet.

6.1 Begrepet Sosial kompetanse

Ingen av informantene peker direkte på at barns sosiale kompetanse utvikles gjennom et sosialt samspill slik rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.22) gjør, men til tross for dette viser dem gjennomgående i sine utsagn at sosial kompetanse handler om å mestre å være i relasjoner med andre. Dette samsvarer også med Kari Lamer (2014, s 8) sin forståelse av begrepet, og en kan derfor tolke det dithen at det ligger implisitt i informantenes forståelse.

Informant B beskriver sosial kompetanse som et verktøy barnet må ha for å samhandle med andre og «fungere» i sosiale settinger, dette ligger nært Ogden (2009, s.207) sin definisjon av begrepet som peker på at barnet må ha kunnskap, holdninger og ferdigheter som en tar i bruk i når en er i samspillet med andre. Informant A peker på noe av kompleksiteten i sosial kompetanse når hun hevder sosial kompetanse handler om å kunne være i positive relasjoner med andre mennesker til tross for ulikheter. Av sosiale ferdigheter nevnte informantene, (skrevet inn i parentes) flere av delkomponentene til både Elliot og Gresham (2002 s.13) og Kari Lamer (2014, s 8).

Samarbeid (følge beskjeder og samarbeide).

Selvhevdelse (være seg selv og våge å sette grenser).

Selvkontroll (dele med hverandre og tilpasse seg andre).

Empati (trøste og ta hensyn).

Prososial atferd (dele og være «snill og grei»).

En ser informantene ikke benevner ansvarlighet som en ferdighet som inngår i sosial kompetanse. På den ene siden kan dette skyldes at ansvarlighet kan være noe uvanlig å prate om i barnehagen, på den andre siden kan det handle om ulikt syn på hva som er en sosial ferdighet i barnehagen. I så tilfelle samsvarer dette med Pape (2000, s.22-23) som presiserer at det som betegnes som sosial kompetanse både er situasjon og personavhengig. Lek, humor og glede blir heller ikke spesifikt trukket frem som en sosial ferdighet av informantene, men

samtidig ser vi at begge informantene legger stor vekt på det å være en god venn.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.22-23) påpeker at vennskap er en forutsetning for barns utvikling av sosial kompetanse i barnehagen.

En kan derfor tolke det slik at begge informantene har en høy forståelse for begrepet sosial kompetanse og bredden av sosiale ferdigheter som inngår i barns sosial kompetanseutvikling.

6.2 En felles forståelse

Begge informantene trakk frem at programmet gav avdelingen en felles plattform å arbeide etter, samt at opplæring i DUÅ var med på å skape positive endringer hos personalet. Dette samsvarer med Lamer (2013, s.29-36) sin teori om at en felles forståelse er med på å skape en bevissthet og felles innsats med arbeidet i barnehagen. Men Kari Lamer peker samtidig på at personalet med dette blir rustet til å vurdere om enkeltbarn er i samspillsmønstre som er uheldige for en god sosial utvikling. Ingen av informantene benevner personalets evne til å vurdere barn, men hevder personalet har blitt bedre i samspillet med barn gjennom handlinger, holdninger og væremåte. En kan tenke seg til at en grunn til dette ligger i programmets sterke fokus på strategier (figur 1). At personalet blir gode på å handle men ikke vurdere og reflektere.

Informantenes erfaringer med sammenhengen mellom personalets økende kompetanse og en bedring av kvaliteten på samspillet med barn samsvarer med Meld. St. 24 (2012-2013) som viser at kvaliteten på voksen-barn relasjonene og samhandlingene syntes å være bedre i et høyt kvalifisert personalet. Det kan derfor se ut til at DUÅ øker personalgruppens samlede kompetanse.

Informant A kunne fortelle at klimaet mellom de ansatte på avdelingen hadde blitt bedre etter at barnehagen hun arbeider i tok i bruk «De utrolige årene». Dette hevder Kari Lamer (2013, s.29-36) er et biprodukt av å arbeide med barns sosial kompetanse. Samtidig kan en stille seg undrende til om dette er seg gjeldende her. Informant A gav uttrykk for at assistenter og fagarbeider følte de ble mer satt pris gjennom å delta i programmet. Dette kan tyde på at det tidligere på avdelingen ikke har vært en kultur for å medvirke i barnehagens arbeid. På en annen side forteller A at programmet stiller krav til at alle deltar, og slik sett kan kravet om å aktivt delta være med på å ansvarlig gjøre assistenter og fagarbeiderne på en helt ny måte. Dette samsvarer i så tilfelle med informasjon fra informant B som også hevder at personalet blir forpliktet til å arbeide med relasjonene til barna gjennom programmet.

Informant B hevdet at den felles forståelsen og handlemåten som personalet får gjennom å delta på programmet skaper forutsigbarhet og trygghet for barnegruppen. Dette hevder hun er med på å fremme barns sosiale kompetanse. Lillemyr og Søbstad (2013, s.245- 250) peker på det sammen ved påpeke at barns trygghet er en del av grunnlaget for å bygge sosial kompetanse.

Slik jeg ser det opplever begge informantene det som positivt at hele personalgruppen deltar i programmet DUÅ. Programmet stiller krav til aktivitet, og dette mener informantene gir personalet økt kompetanse, samt bedre relasjon mellom de ansatte. Om en ser slik på det vil programmet gjennom sitt krav om fullstendig deltagelse fremme barns sosiale kompetanse gjennom to vinkler. På den ene måten få hele personalgruppen bedre kompetanse som fremmer sosial kompetanse. Og på den andre måten gjennom et bedre klima på avdelingen. Samtidig skal en ikke se bort ifra at siden programmet er så omfattende, må andre fokusområder i barnehagen vike. Dette kommer ikke i så tilfelle frem i intervjuet med informantene.

6.2 Et kjent fundament

Begge informantene tok i bruk DUÅs tre første trinn (figur1).

Informant A opplevde at det viktigste elementet i programmet for å fremme barns sosial kompetanse i barnehagen, var ved å være en proaktiv voksen. Hun trakk så frem flere elementer på hva det innebar, som å dele inn i små barnegrupper, sørge for nok voksne og legge til rette for lek. Å være proaktiv er trinn to på Webster-Stratton (2005, s.69-87) sin læringspyramide (figur 1) og handler om å være i forkant. Nøyaktig hvordan man gjennom å være en proaktiv voksen fremmer barns sosiale kompetanse gav ikke informant A uttrykk for, men jeg tolker det slik at hun mener personalets organisering skaper et handlingsrom for barna. Dette støttes av Drugli (2017, s.164-165) sin teori som hevder organisering og gode rutiner skaper rammer for et positivt samspill. Informant A la samtidig frem betydningen av personalet være måte. «Barna må bli sett og forstått, samt at personalet må være bevisst sitt kroppsspråk».

Informant A trekker også frem ros som en viktig strategi. Dette er det tredje trinnet på læringspyramiden (figur 1) som handler om å fremme positiv adferd. En kan tolke det slik at

informanten ikke brukte ros som et middel, noe hun presiserte i viktigheten av å være oppriktig, men brukte ros som en væremåte for å fremme et positivt miljø og bygge barns selvtillit. Denne væremåten har likhetstrekk med det Drugli (2017, s.167) hevder kjennetegner et positivt klima, som på sin måte er med på fremme gode relasjoner.

Slik jeg tolker informant A legger hun sammen med proaktive strategier og oppmerksomhet, også stor vekt på programmets grunnfundament, bygge relasjoner, for å fremme barns sosiale kompetanse. Dette mener jeg fremkommer når hun påpeker betydningen av å lytte til barna, gå i dialog, og legge til rette for lek på deres premisser. Dette samsvarer i så tilfelle med St.meld. nr. 41 (2008-2009) som viser at det er vesentlig at barnet har et godt forhold til de voksne i barnehagen for å utvikle god sosial kompetanse.

Informant B mente den viktigste strategien i programmet for å fremme barns sosiale kompetanse er å vektlegge en voksenrolle som skaper trygghet. I motsetning til informant A, ser informant B mindre på gruppestørrelse, organisering av rommet og voksentettheten hos den proaktive voksne. Hun peker heller på viktigheten, i kraft sin voksenrolle, å skape et handlingsrom som er preget av trygge rammer og gode relasjoner. Elisabet Solheim (2016) peker på noen av de samme elementene i sitt doktorgradsarbeid som viser at barns sosiale utvikling ikke blir negativt påvirket av barnegruppens størrelse, men at det som betyr noe er en positiv relasjon til barnehagelæreren. Samtidig er det viktig å tenke at det er en forskjell på å bli negativt påvirket og positivt påvirket. Selv om gruppestørrelsen ikke påvirker negativt, er det ikke dermed sagt at mindre barnegrupper ikke fremmer en positiv utvikling. Selv tenker jeg begge deler, både organiseringen og relasjonen er viktig for å fremme barns sosiale kompetanse.

Informant B utdyper at alle barn har sosial kompetanse, men det handler om hvilket handlingsrom de får. Dette kan en tolker som hun mener at gjennom personalets evne til å skape et handlingsrom kan barn i kraft av selv, utøve og utvikle sin sosiale kompetanse. Dette ligger tett på Rammeplanen (2017, s.8) sitt syn på barn og barndom, som fremhever at barn i kraft av seg selv påvirker sine liv, men blir også påvirket av omgivelsene de befinner seg i.

Informant B hevdet så at strategien med å gi barna «gjøre» beskjeder var et viktig moment om målet var å fremme sosial kompetanse. Med dette mente hun beskjeder som gav informasjon om riktig adferd. Dette samsvarer med det Drugli (2017, s.167-168) kaller en «positiv ledelse». Det gir barna mulighet til å vite hva den voksne forventer, og personalet vil på denne måten fremmer en positiv adferd. Samtidig kan en stille seg undrende til om det vil være riktig benytte seg av «gjøre» beskjeder for fremme sosial kompetanse i barnehagen. Pape (2000, s.22-23) hevder sosial kompetanse både er situasjon og personavhengig. Om regelen i barnehagen er at ved matbordet sitter vi stille, vil en «gjøre» beskjed lyde slik: Ved bordet skal vi sitte stille! Barns konflikten kan da komme ved at informasjonen i beskjeden ikke er knyttet til miljø eller en person. Beskjeden og informasjonen lyder som en universal regel. Ved at barnehagelæreren knytter beskjeden til person og miljø vil den heller lyde slik: I barnehagen vil jeg vi skal sitte stille! På denne måten slipper barnet å komme i en etisk konflikt om måltidet hjemme er preget av mye liv.

Begge informantene hevder læringspyramidens (figur 1) tre første trinn ikke representere noe nytt. Tvert imot hevdet de dette var kunnskap de var godt kjent med fra før. En kan tenke seg at en naturlig årsak til dette ligger i deres utdanningsløp. En skal heller ikke se bort fra at barnehagen, som de fleste andre, tidligere har arbeidet systematisk med barns sosiale kompetanse tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2015).

6.3 Bruk av ytre motivasjon

Begge informantene brukte de tre siste trinnene i læringspyramiden (figur 1) med strategiene, motivere gjennom belønning ignorering, korrigerende og tenkepause og begrunnet dette med betenkeligheter til bruken av ytre motivasjon i barnehagen.

Særlig informant A trekker frem strategien med å bruke belønning i garderobe og toalett-situasjoner for å motivere barnegruppen som utfordrende. Dette siden avdelingen hun arbeider på benytter dette. Informant A viser i sine ytringer hvordan hun selv vil løse situasjonen om et barn ikke ønsker å samarbeide. Enten ved å gå i dialog med barnet for å finne årsaken, eller ved å «gjøre det kjekt ute». Det kan virke som informant A lener seg på Kari Pape (2000 s.28-31) sin forståelse, der personalet må arbeide på en måte som skaper motivasjon slik at barnet blir motivert til å endre holdning og atferd. Jeg tolker det også slik at informant A ønsker å

legge til rett for at de skal motivere seg selv, i motsetning til å bruke klistremerker for å motivere.

Belønning er Webster- Stratton (2005, s.107-145) sitt fjerde trinn i DUÅ, og handler om hvordan personalet skal benytte belønning for å motivere enkelt-barn eller barnegruppen. Om en tar utgangspunkt i informant A sitt eksempel på hvordan barnehagen benytter klistremerker for å motivere barna, kan det på avstand være lett å se Pettersvold og Østrem (2012, s.78-79) sine argumentasjoner. Belønningen med klistremerker kan forstås som et hån mot barn, samt at barn på denne måten blir ekskludert fra et normalt menneskelig fellesskap. Deci og Ryan (2000) hevder mennesker som er drevet av en indre motivasjon presterer bedre og har det bedre med seg selv, i motsetning til mennesker som er drevet av en ytre motivasjon. Ved å benytte Deci og Ryan (2000) sin teori kan barn oppleve: -Selvbestemmelse ved å medvirke i hvilke klær som skal på. -Kompetanse gjennom å gjøre bekleddingen passe utfordrende. – Bidrar i fellesskapet ved å delta i uteaktiviteten (eks. en tur).

Sett fra en annet perspektiv er barnehagehverdagen preget av rammer der både tid, voksentettheten og antall barn vil være drivkrefter som preger hvilke løsninger barnehagelæreren må ta i bruk. Slik jeg ser det må situasjoner balanseres og vurderes ut ifra rammer og kontekst. Om et barn ikke vil kle på seg i garderoben, finnes det grenser for hvor lenge en kan «arbeide» for å legge til rette for barnets indre motivasjon. Det finnes begrensninger for hvor lenge resten av barnegruppen kan vente eller gå med et personell i manko. Dette kan også føre til en dårlig organisering for barnegruppen eller personalgruppen. En dårlig organisering kan på sin side føre til kaos og mye bruk av korreksjoner fra personalets side (Drugli, 2017). En løsning kan være å kritisk vurdere hvilke situasjoner som krever at en må ta i bruk ytre belønninger. På denne måten åpner man opp for bruk av belønning. Det som på sin side er viktig når man først skal benytte ytre motivasjon er at den ytre motivasjonen står i samsvar det det verdisystemet barnet har (Askland & Sataøen, 2013 s,132). Så om ikke hele barnegruppen har klistremerker i sitt verdisystem, skal en ikke se bort fra at belønningen med klistremerker i garderoben rett og slett ikke er en «ytre» motivasjon.

Ingen av informantene kunne svare på om enkelt barn, eller barnegruppen samlet sett, hadde utviklet en bedre sosial kompetanse etter at barnehagen tok i bruk programmet. Informant B mente de eventuelle endringer som måtte være, ikke var knyttet til bruken av programmet DUÅ. Dette samsvarer ikke med funnene i studien til Sturla Fossum, Bjørn Helge Handegård og May Britt Drugli fra 2017. Funnene derfra viste bedre sosial kompetanse hos de barna som

gikk i barnehager som benyttet DUÅ sitt barne- og skoleprogram, i motsetninger til barna i de barnehager som ikke benyttet programmet. En forklaring på dette kan være informantenes illojalitet til programmet. Ingen av informantene bruker programmet i sin helhet, og selv om de bruker mange av de samme strategiene, benyttet de dem på ulik måte.

7.0 Konklusjon

Nå er oppgaven ferdig, og jeg ser tilbake på en spennende prosess. Det har vært lærerikt for meg å sette seg inn i teorier om temaet sosial kompetanse og De utrolige årene, samt å få høre hvordan barnehagelærere bruker programmet i praksis. Målet med oppgaven min var å få innsikt i hvordan barnehagelærerne opplever å bruke programmet De utrolige årene for å fremme barns sosiale kompetanse.

Mine konklusjoner bygger på funn gjennom intervju, utvalg av teori og drøfting. Om jeg skal være kritisk til min egen forskning, satte kanskje manglende erfaring og intervjuguiden begrensninger for meg. Har jeg fått stilt de riktige spørsmålene? Gjorde jeg nok forarbeid? Fikk jeg tak i deres opplevelser?

Funnene tyder på at barnehagelærere har en bred og kompleks forståelse av begrepet sosial kompetanse. De opplever programmet DUÅ i sin helhet som et positivt innslag for personalgruppens kompetanseutvikling, samt utviklingen for en felles forståelse for avdelingens arbeid. Programmets tre første trinn (figur 1), som å *bygge positive relasjoner, være proaktiv og gi oppmerksomhet* ble trukket frem som tilnærminger informantene opplevde bidro til en positiv utvikling av barns sosial kompetanse. Men dette var også tilnærminger barnehagelærerne var godt kjent med, og benyttet før implementeringen av DUÅ. Videre kommer det frem at ble programmets tre siste trinn, som *motivere gjennom belønning, redusere uønsket adferd og negative konsekvenser* ble oppfattet som problematisk å ta i bruk. Jeg opplevde at informantene mine tok seg friheten til å justere tiltakene i programmet og bruke sin egen kunnskap. Til tross for at de tok i bruk mange av de samme trinnene (figur 1), ble ikke strategiene benyttet på samme måte.

Et spennende spørsmål å følge videre i dette temaet vil være, om det er behov for manualprogrammer i barnehager når ny nasjonal bemanningsnorm (Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2018) trer i kraft? Ikke minst vil et perspektiv fra barna, de som er mottaker av programmet, vært spennende å forsket på.

I tiden fremover tror jeg vi vil få flere perspektiver på hvordan vi kan arbeide med barns sosiale kompetanse i barnehagen. Både Agderprosjektet (Universitetet i Stavanger, 2017) og prosjektet Barns sosiale utvikling (Barns sosiale utvikling, 2018) forsker for tiden blant annet på barns sosiale kompetanse. Det er derfor bare å glede seg!

Litteraturliste

- Aarbro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3 Utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Barns sosiale utvikling. (2018. 17. april). *Nye forskningsmidler til Barns sosiale utvikling*. Hentet 23. mai. 2018 fra <http://www.barnssosialeutvikling.no/aktuelt/nye-forskningsmidler-til-barns-sosiale-utvikling-article2856-1128.html>
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67. Doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter – En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2018). *Endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. Hentet 20. mai 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Forebygging. (2017, 23. mars). *De utrolige årene (DUÅ)*. Hentet 8. mars 2018 fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Aktuelle-innsater/De-utrolige-arene-DUA/>
- Fossum, S., Handegård, B.H. & Britt Drugli, M. J (2017) The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme in Kindergartens: Effects of a Universal Preventive Effort. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2215-2223. Doi: org.galanga.hvl.no/10.1007/s10826-017-0727-3
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Karmøy kommune. (2013) *Strategi- og utviklingsplan 2013 – 2016 for Karmøybarnehagene* [Brosjyre]. Hente fra <https://www.karmoy.kommune.no/no/news/planer/planoversikt/andre-styringsdokumenter/andre-styringsdokumenter/Strategiogutviklingsplan20132016forKarmoybarnehagene.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2015. 31.januar) *Trivsel og sosial kompetanse har høy prioritet i barnehagen*. Hentet 15. mai. 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/trivsel-og-sosial-kompetanse-har-hoy-prioritet-i-barnehagen/id2365294/>
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lamer, K. (2014). Barnehagen: Sosial kompetanse. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om ...* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. Samspill og relasjonsbygging (2013) I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.240-264). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011) *Lek på alvor* (3 Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. nr. 24 (2012-2013). *Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mørch, T-W. (2012). Atferdsvansker hos små barn. Risikofaktorer, behandling og forskning. [PowerPoint-presentasjon]. Hentet fra https://www.legemidlertilbarn.no/kursogkonferanser/Documents/Nettverksseminar/2012/Oslo/Atferdsvansker-hos-sm%C3%A5-barn_M%C3%B8rch.pdf
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pape, K. (2000). *Æ trur dem søv – Om aktive voksen og sosial kompetanse i barnehagen!* Oslo: Kommuneforlaget.
- Pape, K. (2005). *Se hva jeg kan`a!* Oslo: Kommuneforlaget.
- Pettersvold & Østrem (2012) *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.

- Postholm, M.-B., & Jacobsen, D. J. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Solheim, E. (2016) *Effects of Childcare on Child Development. Time in Care, Group Size, and the Teacher-Child Relationship*. (Dr. gradsavhandling, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/271006/628180_FULLTEXT02.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- St.meld. nr. 16 (2002–2003). *Resept for et sunnere Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/069d160b7cf54b04a1a375515d01659a/no/pdfs/stm200220030016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Folkehelseinstituttet (2011) 2011:1 *Bedre føre var....* Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>
- Universitetet i Stavanger. (2017. 16. august) *Hva er Agderprosjektet?* Hentet 20.mai. 2018 fra <http://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Zachrisson, H.D., Backer-Grøndahl, A., Nærde, A. & Ogden, T. (2012). *Smått er godt: Sosial kompetanse og atferd hos 3-åringer -sammenhenger med barnehagebruk og kjennetegn ved barnegruppen*. Hentet fra <http://www.barnssosialeutvikling.no/getfile.php/136217-1337002562/Bilder/Barnssosialeutvikling/Rapport%20til%20KD%20fra%20Atferdsse- nteret%20Mars%202012%20Klar%20for%20nett%20%282%29.pdf>

Vedlegg 1. De ulike DUÅ programmene



©The Incredible Years® Hentet fra: <http://dua.uit.no/>

Vedlegg 2. Intervjuguide

Hvordan opplever barnehagelærere å bruke programmet «De utrolige årene» for å fremmer barns sosiale kompetanse?

Hvilken stilling har du?

Hvor lenge har du hatt denne stillingen?

Hvor lenge har du arbeidet i barnehagen?

Hvor lenge har du arbeidet med programmet DUÅ?

Hvordan forstår du og hva legger du i begrepet: sosial kompetanse?

Hva tenker du er det viktigste barnehagen kan gjøre for å fremme barns sosiale kompetanse?

Hvordan opplever du barne- og skoleprogrammet «De utrolige årene» hjelper deg i å fremme barns sosiale kompetanse?

Hvordan synes du læringpyramiden gjenspeiler den daglige praksisen i barnehagen?

Hvilke elementer av programmet opplever du som mest hensiktsmessig i arbeidet med å fremme barns sosiale kompetanse?

Har det skjedd endring i barnegruppen etter at dere begynte å bruke programmet DUÅ? I så tilfelle, hvilke? - Har du noen konkrete eksempler?

Har det skjedd endring i personalgruppens væremåte etter at dere begynte å bruke programmet DUÅ? I så tilfelle, hvilke? - Har du noen konkrete eksempler?

Hvordan forholder du deg til følgende utsagn: Hvis programmet forandres eller fravikes på viktige punkter, vil effekten reduseres?

Programmet DUÅ har mottatt en del kritikk. Finnes det elementer i programmet du er kritisk til? I så tilfelle, hvorfor?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i bacheloroppgave

Jeg er student ved HVL og studerer til å bli barnehagelærer. Jeg er nå kommet til bacheloroppgaven og temaet på oppgaven er: De Utrolige Årene og sosial kompetanse i barnehagen. For å finne data til oppgaven min ønsker jeg å ha et kvalitativt intervju med barnehagelærere i ulike barnehager i Karmøy kommune. Dermed søker jeg informanter ut fra følgende kriterier:

- Barnehagelærer med formell pedagogisk utdanning.
- Arbeider i Karmøy kommune
- Barnehagelærere som har arbeidet med programmet De Utrolige Årene i minimum 1 år.

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel til deg som barnehagelærer om å delta i et intervju. For å finne svar på problemstillingen: *«Hvordan opplever barnehagelærere programmet «De Utrolige Årene» hjelper dem i å fremme barns sosiale kompetanse?»* ønsker jeg å intervju 2 barnehagelærere ved 2 ulike barnehager i Karmøy kommune. Jeg ønsker å benytte meg av lydopptaker under intervjuet, samt ønsker jeg å ta noen skriftlige notater. Intervjuet vil ta ca. 30 min.

Det er frivillig å ta del i dette intervjuet, og du kan når som helst trekke deg ut av undersøkelsen uten å måtte oppgi grunn for dette. Dersom du trekker deg vil alle dataene du har gitt bli slettet. Dersom du blir med, vil alle data som er samlet inn bli anonymisert, og alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt slik at du som person eller barnehagen ikke vil gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det vil bare være meg som student som har tilgang på informasjonen du gir. All informasjon vil bli lagret forsvarlig med passordbeskyttelse. Når bacheloroppgaven er ferdig og sensurert vil all informasjon du har gitt bli slettet og makulert - senest utgangen av 2018.

Dersom du har spørsmål eller trenger ytterligere informasjon er jeg tilgjengelig på telefon - nummer 41 52 49 66 eller på e-post: amla81@hotmail.no. Høyskolelektor Randi Elisabeth Nordlie ved HVL vil være min veileder i denne studien. Du kan også kontakte henne for informasjon på e – post: randi.nordlie@hvl.no eller telefon:53 49 13 65.

Vennlig hilsen

Anne Merethe Amundsen

Osnesvegen 12

4260 Torvastad

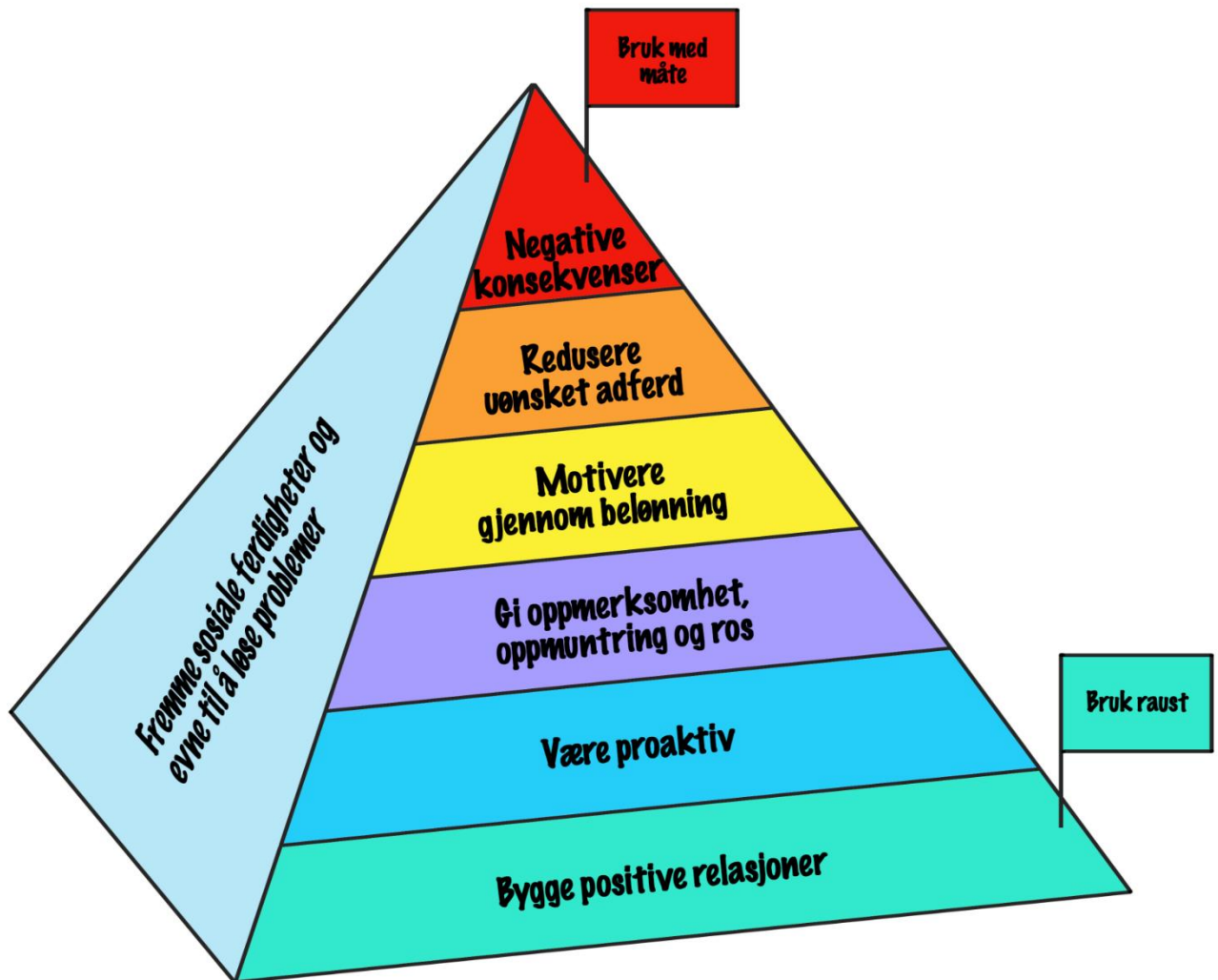
Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om hvordan barnehagelærere opplever programmet De Utrolige Årene hjelper dem i å fremme barns sosiale kompetanse. Jeg er villig til å delta i intervjuet i denne studien, og jeg samtykker i at den innsamlende informasjonen inngår i analyser som danner basis for oppgaven.

Dato:..... Signatur:..... Telefonnummer / e-postadresse:.....

Vedlegg 4. Læringspyramiden

DE UTROLIGE ÅRENE



Hentet 11.mars. 2018 fra

http://www.karmoybarnehagene.no/:/karmoybarnehage/:/Aarshjul_For_Implementering_Av_Skole-Og_Barnehageprogrammet.html