

Lek og vennskap i barnehagen

En kvalitativ undersøkelse om hvordan barnehagen gjennom bruk av lek kan hjelpe barn til å danne vennskap.

Anika Therese Forsberg



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelig Fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2009

Sammendrag

Tittel på oppgaven

Lek og vennskap i barnehagen

Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Jeg har arbeidet i barnehage i flere år og har sett mange barn som sliter i samhandling med andre både i lek og andre samhandlingsarenaer. Mange ganger har jeg tenkt på hva en gjør i barnehagen for å hjelpe disse barna, settes det i gang tiltak eller tenker en at det ordner seg bare barnet får leke og lar det fare. På bakgrunn av dette valgte jeg lek og vennskap i barnehagen som tema for min masteroppgave. I

forskningsprosessen ønsket jeg å finne ut av førskolelærerens tanker omkring lek og vennskap. Hvor viktig er disse temaene i barnehagen, hvordan bruker førskolelæreren leken i arbeidet med å hjelpe barn som sliter i samhandling med andre og bruker de leken som et pedagogisk hjelpemiddel? Min problemstilling er følgende:

Hvordan kan barnehagen gjennom lek hjelpe barn til å danne vennskap med andre?

Tre forskningsspørsmål ble stilt for å hjelpe meg å svare på problemstillingen:

Hvordan kan man oppdage de barna i barnehagen som strever i samspill med andre?

Hvordan kan man hjelpe disse barna til å danne vennskap med andre barn?

Kan vennskap skapes på andre arenaer enn ved lek?

Teoretisk referanseramme og metode

Teorikapittelet omhandler lek og vennskap og lek som pedagogisk og forebyggende tiltak i barnehagen. Her tas også voksenrollen i leken opp og hvordan en som voksne bør nærme seg leken. Under forskningsprosessen har jeg benyttet meg av en fenomenologisk forståelsesramme med kvalitativt semistrukturert intervju som metode. Tre førskolelærere er intervjuet om deres tanker og erfaringer omkring lek og vennskap i barnehagen.

Resultat

Barnehagen benytter seg av av lekegrupper når de skal hjelpe barn som strever i samspill med andre. I lekegruppen er målsettingen å utvikle vennskap og lekekompetanse. Når det gjelder voksenrollen fokuserer de på å observere og kartlegge barn som strever slik at de kan sette i gang med passende tiltak. De bør også tilrettelegge slik at disse barna får velge aktiviteter som andre har lyst til å være med på, slik at de blir attraktive ovenfor andre barn. Som voksen er det viktig å hjelpe barn som står utenfor leken med å finne frem til lekekodene, det kan en gjøre ved å øve sammen med barnet for så å gjøre det sammen med andre barn. En kan også sette i gang tiltak slik at barnets status blir hevet, for eksempel ved å fokusere på barnets positive sider og anerkjenne disse. Mine informanter trakk frem viktigheten av å la barn som ønsker å være sammen få opprettholde vennsksrelasjonen gjennom hele barnehagehverdagen som: måltid, tur, påkledning og samlingsstund.

Refleksjoner og konkrete metoder som informantene er opptatt av når det gjelder barn som strever med å danne vennskap, viser at det arbeides systematisk og forebyggende for å hjelpe disse barna. Jobbe forebyggende på denne måten er i tråd med intensjonene i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Forord

Jeg er utdannet førskolelærer og har arbeidet flere år i barnehagen, det var derfor naturlig å velge barnehagen som utgangspunkt for masteroppgaven. Gjennom jobben har jeg sett hvor mye tid barn bruker på lek i løpet av barnehagehverdagen og hvor stor glede de har av hverandre. Dette var bakgrunnen for at temaet ble; lek som pedagogisk tiltak for å hjelpe barn som strever med å skaffe seg venner på egenhånd.

Det er flere som har vært med på å gjøre denne oppgaven mulig og som jeg her ønsker å takke. Først og fremst vil jeg få takke min veileder Åse Egge for hennes støtte og oppmuntring underveis i prosessen. Uten hennes kritiske blikk og veiledning underveis hadde ikke denne oppgaven blitt ferdig.

Jeg vil også få takke de tre personene som stilte opp som informanter og vedkommende som stilte opp for prøveintervju. Jeg vil få takke for at dere gav av den kunnskap og erfaring som dere har, slik at jeg kunne bruke det i min oppgave. Uten dere hadde ikke denne oppgaven kunne blitt til.

Jeg ønsker å få takke min samboer som har vært tålmodig og holdt ut med meg da jeg mange ganger har måtte trekke meg tilbake til min lille "hule" for å skrive. Han har satt krav til meg og mast på meg når jeg helst har hatt lyst til å gi opp, noe som har skjedd mange ganger i løpet av oppgaven. Nå som den er ferdig er jeg kjempe glad for at jeg holdt ut og ikke gav opp. Jeg ønsker også å takke min familie for støtte underveis.

Lier, mai 2009

Anika Therese Forsberg

INNHOOLD

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
1 INNLEDNING	10
1.1 OPPGAVENS TEMA.....	11
1.2 FORMÅL MED UNDERSØKELSEN OG PROBLEMSTILLINGEN	12
1.2.1 <i>Definisjon av sentrale begrep i problemstillingen.....</i>	<i>12</i>
1.3 AVGRENSING AV OPPGAVEN	14
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	14
1.5 MIN FØRFORSTÅELSE	15
2 TEORIGRUNNLAG.....	17
2.1 TEORIER OM LEK.....	17
2.1.1 <i>Kognitiv teori om lek.....</i>	<i>17</i>
2.1.2 <i>Psykodynamisk teori om lek.....</i>	<i>18</i>
2.1.3 <i>Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852)</i>	<i>20</i>
2.2 RELEVANT FORSKNING.....	21
2.3 LEK.....	22
2.3.1 <i>Hvorfor leker ikke alle barn?.....</i>	<i>24</i>
2.3.2 <i>Lekesignaler.....</i>	<i>25</i>
2.3.3 <i>Lek og sosial kompetanse.....</i>	<i>26</i>
2.4 VENNSKAP	27
2.4.1 <i>Utvikling av vennskap.....</i>	<i>29</i>
2.5 LEK OG VENNSKAP I BARNEHAGEN.....	30
2.6 LEK OG VENNSKAP SOM FOREBYGGENDE TILTAK I BARNEHAGEN	32

3	LEKEN I DET PEDAGOGISKE TILBUDET I BARNEHAGEN	34
3.1	LEK SOM ET PEDAGOGISK VIRKEMIDDEL	34
3.1.1	<i>Lekegrupper</i>	<i>34</i>
3.2	VOKSENROLLEN	35
3.2.1	<i>Voksen deltagelse i lek</i>	<i>37</i>
3.2.2	<i>Voksnes kompetanse i barnehagen.....</i>	<i>38</i>
4	VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE.....	40
4.1	FENOMENOLOGI	40
4.2	UNDERSØKELSENS DESIGN	41
4.2.1	<i>Kvalitativ forskningsintervju</i>	<i>42</i>
4.3	VITENSKAPSTEORETISKE VURDERINGER	43
4.3.1	<i>Hermeneutikk</i>	<i>43</i>
4.3.2	<i>Førforståelse</i>	<i>44</i>
4.4	METODISK PERSPEKTIV	45
4.4.1	<i>Utvalg.....</i>	<i>45</i>
4.4.2	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	<i>46</i>
4.4.3	<i>Prøveintervju.....</i>	<i>47</i>
4.4.4	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>48</i>
4.4.5	<i>Opptak.....</i>	<i>48</i>
4.5	VALG AV ANALYSEMETODE	49
4.5.1	<i>Transkribering</i>	<i>49</i>
4.5.2	<i>Analyse</i>	<i>49</i>
4.6	UNDERSØKELSENS KVALITET OG ETISKE VURDERINGER.....	50
4.6.1	<i>Validitet.....</i>	<i>51</i>

4.6.2	<i>Tolkningsvaliditet</i>	51
4.6.3	<i>Generalisering</i>	52
4.6.4	<i>Reliabilitet</i>	52
4.7	ETISKE HENSYN SOM MÅ IVARETAS I PROSJEKTET	53
4.7.1	<i>Melding av prosjektet</i>	53
4.7.2	<i>Fritt samtykke</i>	54
4.7.3	<i>Konfidensialitet</i>	54
5	PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING	56
5.1	PRESENTASJON AV BAKGRUNN TIL MINE INFORMANTER	56
5.1.1	<i>Voksnes kompetanse</i>	57
5.2	HOVEDTEMAER	57
5.3	LEK I BARNEHAGEN.....	58
5.3.1	<i>Ivaretakelse av leken</i>	59
5.3.2	<i>Barn med god lekekompetanse</i>	62
5.3.3	<i>Barn med dårlig lekekompetanse</i>	64
5.3.4	<i>Hva fremmer lekekompetanse?</i>	67
5.3.5	<i>Avvisning</i>	69
5.3.6	<i>Lekegrupper</i>	70
5.4	VOKSENROLLEN I LEK	72
5.4.1	<i>Voksendeltagelse i lek</i>	72
5.4.2	<i>Ideelle voksne i lek</i>	73
5.5	VENNSKAP	75
5.5.1	<i>Betydningen av vennskap</i>	77
5.5.2	<i>Vennskap på andre arenaer</i>	78

5.6	HVORDAN OPPDAGE DE BARNA SOM TRENGER HJELP MED Å SKAFFE SEG VENNER?	80
5.6.1	<i>Hva gjøres når barn uten venner oppdages</i>	80
5.7	HVORDAN HJELPE DE BARNA SOM STREVER MED Å SKAFFE SEG VENNER?	82
5.7.1	<i>Hvordan kan en hjelpe og støtte</i>	82
5.7.2	<i>Gjøres det noe spesielt i samspillet</i>	83
6	OPPSUMMERING	85
6.1	LEK	85
6.1.1	<i>God lekekompetanse</i>	85
6.1.2	<i>Dårlig lekekompetanse</i>	86
6.1.3	<i>Fremme lekekompetanse blant barn</i>	86
6.1.4	<i>Avvisning</i>	86
6.2	VENNSKAP	87
6.3	VOKSENROLLEN	87
6.4	HVORDAN OPPDAGE DE BARNA SOM STREVER	88
6.5	HVORDAN HJELPE DE BARNA SOM STREVER	89
6.6	VENNSKAP PÅ ANDRE ARENAER	90
6.7	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	90
6.7.1	<i>Taus kunnskap</i>	91
7	LITTERATURLISTE	92
	VEDLEGG 1, INFORMASJONSSKRIV TIL STYRERNE	99
	VEDLEGG 2, INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE	100
	VEDLEGG 3, SAMTYKKE ERKLÆRING TIL INFORMANTENE	101
	VEDLEGG 4, INTERVJUGUIDEN	103
	VEDLEGG 5, BREV FRA NSD	106

1 Innledning

Barn trenger å være sammen med og leke med andre barn for å lære seg sosial kompetanse. Og de trenger at voksne lager trygge og lærerike omgivelser som de kan ferdes i. Når en arbeider som pedagog i barnehagen har en ansvar for at alle barn skal kunne føle seg trygge og at de skal få den omsorgen de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2006). ”Alle barn er forskjellige, og det er førskolelærerens oppgave å se hvert enkelt barn slik det er, og legge til rette for barnets opplevelser, erfaringer, lek, utfoldelse og læring” (Høgskolen i Oslo, 2009, <<http://www.hio.no/Studietilbud/Bachelorstudier/Bachelorstudium-foerskolelaererutdanning>>). Dette står skrevet i informasjon om førskolelæreryrket på høgskolens sine sider og det betyr at alle førskolelærere skal streve mot å nå dette målet. Også rammeplanene for barnehagen vektlegger dette perspektivet:

Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 218).

Dette kan forstås som at førskolelæreren har et ansvar for å hjelpe de barna som strever i samspill med andre, at de har et ansvar for å sette inn tiltak som kan hjelpe til med å styrke barnet.

For de aller fleste barn består barnehagehverdagen av kamerater og tilhørighet i et fellesskap, men ikke for alle. Som førskolelærer vil en oppleve å møte barn som står utenfor fellesskapet og som føler seg ensomme. Barn som for eksempel ikke blir invitert inn i leken eller som ikke forstår hva de skal med de andre barna og fellesskapet eller de som bruker leken som sin maktarena (Folkemann & Svedin, 2004). Mange av disse barna har ikke store nok problemer til at de vil kunne kvalifisere for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og det er derfor en viktig oppgave for barnehagen å selv hjelpe disse barna. For å kunne få til dette er det viktig at barnehagen er bevisst på hva slags tiltak som trengs og hvordan de kan hjelpe.

Observasjon er et viktig hjelpemiddel for å kartlegge behovet for hjelp. Alle som arbeider med barn må hele tiden være oppmerksom på om barn utvikler sosial kompetanse eller om de trenger hjelp til dette. Barnehagen bør derfor jevnlig observere barn og deres samhandling med andre slik at en kan oppdage om barn strever med samspillskompetanse (Broström, 2000; Kunnskapsdepartementet, 2006).

Sosial kompetanse er viktig for menneskets utvikling. Uavhengig om en er funksjonsfrisk eller funksjonshemmet vil en ha problemer med samspillet med andre mennesker om slik kompetanse ikke utvikles (Vedeler, 2007). God sosial interaksjon med andre er en forutsetning for å utvikle det potensialet en har. Det er derfor viktig at de som arbeider med barn og deres foreldre vet hvor viktig det er at barn får mulighet til å være sammen med andre barn. I denne interaksjonen lærer barn strategier for hvordan en kommer inn i lek, være i lek og avslutte den. De lærer også forskjellige løsningsstrategier i forhold til konflikter som kan oppstå i samhandling med andre (Vedeler, 2007).

1.1 Oppgavens tema

Denne oppgaven retter fokus på hvordan barnehagen kan bruke lek som et forebyggende tiltak i det allmennpedagogiske arbeidet. Da mange barn tilbringer store deler av dagen i barnehagen er den en viktig arena hvor en kan jobbe med forebygging (Killén, 2007). Regjeringa ønsker at alle barn skal ha et barnehagetilbud som skal gi barn mulighet til å formidle egne ønsker og sikre muligheten for å utvikle sosial kompetanse. Er det barn i barnehagen som trenger støtte i samlek med andre er det viktig at barnehagen utvikler egne rutiner på hvordan de skal hjelpe disse barna (Barne- og familiedepartementet, 1999). Ved å arbeide forebyggende i barnehagen kan en hjelpe barn som står i fare for å utvikle atferds- og / eller utviklingsproblemer. Forebyggende arbeid kan være å gi barn forskjellige strategier som de kan bruke når de er i samspill med andre. På den måten kan en møte barn med forståelse i forhold til

det behovet de har for trygghet, omsorg, lek og læring (Barne- og familiedepartementet, 1999).

1.2 Formål med undersøkelsen og problemstillingen

Formålet med oppgaven er å danne kunnskap om betraktninger og erfaringer som førskolelærere har omkring temaet lek og vennskap i barnehagen. Jeg ønsket å finne ut om dette er to viktige temaer som en er opptatt av i barnehagen, eller om dette er barnas verden som de voksne ikke bryr seg om. Tidligere mente en at de voksne ikke skulle være delaktig i barnas lek, men i dag har mange endret syn på dette området. Flere og flere har begynt å benytte seg av lek som metode når en skal hjelpe barn som strever med å komme inn i lek. En har også de siste årene fått øynene opp for hvor mye barn kan lære under leken, at de her kan lære både språk og sosial kompetanse (Lillemyr, 2006; Lillemyr, 2004).

Oppgavens problemstilling:

Hvordan kan barnehagen gjennom lek hjelpe barn med å danne vennskap til andre?

Forskningsspørsmål som jeg ønsker å finne svar på igjennom arbeidet med oppgaven:

- Hvordan kan en oppdage barn i barnehagen som strever i samspill med andre?
- Hvordan kan en hjelpe disse barna med å danne vennskap til andre barn?
- Kan vennskap skapes på andre arenaer enn ved lek?

1.2.1 Definisjon av sentrale begrep i problemstillingen

Nedenfor kommer avklaringer av sentrale begrep i problemstillingen som lek, vennskap, barnehage og det å streve. Det vil komme en mer utfyllende forklaring av begrepene lek og vennskap i teorikapittelet.

Lek:

Lek er en allsidig aktivitet, og den er viktig for barnet. Lek engasjerer og motiverer barnet på en fullstendig og indrestyrt måte og vil derfor være av sentral betydning for både læring og sosialisering. For barn er leken ”på liksom”, et fristed for oppfinnsomhet og det som er moro (Lillemyr, 2004, s. 38).

Vennskap:

Vennskap vokser fram ut fra to eller flere personers vilje og evne til å være sammen, til å kunne ta den andres perspektiv og handle ut fra den andres ideer med tanke på å skape og delta i felles aktiviteter og til å kunne diskutere, forhandle og samarbeide for å utvikle og vedlikeholde samvær og bestemte felles aktiviteter (Broström, 2000, s. 54).

Barnehagen:

Barnehagen ”er en kunnskapsformidler i kraft av at det finnes mennesker der som inngår i samspill med hverandre, og ved at samspillet foregår innenfor en bestemt historisk og sosial kontekst” (Horrigmo & Nylehn, 2004, s. 200).

Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger. Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltagelse i et fellesskap med jevnaldrene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7).

Rammeplanene mener at barnehagen skal arbeide forbyggende, og hjelpe barn som strever i samspillet med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006). I forhold til denne oppgaven betyr det at voksne i barnehagen skal hjelpe og støtte barn som strever i samspillet med andre, ved å sette inn tiltak.

I desember 2008 var det nærmere 262 000 barn i norske barnehager, og nesten 259 000 av disse var i alderen 1 til 5 år (Statistisk sentralbyrå, 2008).

Å streve:

I kunnskapsforlagets blå synonymordbok betyr å streve ”å anstrenge seg” (Gundersen, 1998, s. 223). Her vil det være barn som anstrenger seg særlig for å meste sosiale sammenhenger.

1.3 Avgrensing av oppgaven

Fokus i oppgaven vil være de barna som ikke selv klarer å knytte vennskap med andre barn og som ikke kvalifiserer til spesialpedagogisk hjelp. Barn som har en diagnose, for eksempel ADHD eller Tourett, vil ikke bli diskutert i denne oppgaven da de gjerne har spesialpedagogiske ressurser. Det vil derimot bli sett på hvordan lek kan brukes som forebyggende allmennpedagogisk tiltak. Bruk av lek i det allmennpedagogiske som hjelp og samtidig å redusere behovet for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 vil det først bli presentert et teoretisk syn på lek og barnehagen. I denne delen vil kognitiv teori ved Piaget og psykodynamisk teori ved Freud og Erikson bli diskutert. Videre i kapittelet vil teori om lek og vennskap i barnehagen bli drøftet. Viktigheten av lek og vennskap for barns trivsel i barnehagen og lek som forebyggende tiltak i barnehagen.

I kapittel 3 vil det blir drøftet hvordan barnehagen kan bruke lek som et virkemiddel i det pedagogiske arbeidet med de barna som ikke klarer å skaffe seg venner selv.

I kapittel 4 vil prosjektets vitenskapsteori, metode og design bli drøftet. Her vil det komme frem hvordan informantene er blitt funnet og på bakgrunn av hvilke kriterier de er plukket ut. Det blir også drøftet hvilke etiske hensyn en må ta underveis i en forskningsprosess.

I kapittel 5 vil dataene i prosjektet bli presentert. Viktige funn vil bli fremhevet ved bruk av sitater som tolkes og drøftes opp mot teori. Her vil det også komme frem hva informantene har vært enige og uenige i. Det ble foretatt tre intervjuer under forskningsprosessen, og ut i fra disse er det valgt å se nærmere på fem temaer: *lek i barnehagen, vennskap i barnehagen, voksenrollen i lek, hvordan oppdage de barna som strever med å danne vennskap og hvordan hjelpe de barna som strever med å danne vennskap.*

I kapittel 6 vil funnene bli oppsummert og problemstilling og forskningsspørsmål vil bli besvart.

1.5 Min førforståelse

Ofte har en forsker en forståelse av et fenomen før en går i gang med et forskningsprosjekt og har som regel både tanker og meninger angående temaet før en setter i gang. Det er viktig at en bruker disse tankene og meningene på en slik måte at en kan åpne opp for forståelsen av informantenes egen uttalelser og opplevelser (Dalen, 2004).

Før jeg gikk i gang med intervjuene var jeg i tvil om lek ble brukt i barnehagen som forebyggende tiltak. Jeg var inneforstått med at lekegrupper ofte blir brukt i barnehagen for å bygge opp rundt barn som har vanskeligheter med å leke og som strever i det sosiale. Det jeg var usikker på og ønsket å få svar på var hvor gjennomtenkt og reflekterte disse gruppene drives, hvilket utbytte barnehagen håper å sitte igjen med etter bruk av lekegrupper og på hvilke andre måter en kan arbeide for å hjelpe disse barna.

I barnehagen sitter det mye ”taus kunnskap” i veggene. ”Taus kunnskap kan defineres som en stilltiende og innforstått praktisk kompetanse hos personalet, som er knyttet til kunnskaper, verdier og holdninger” (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 42). Denne kunnskapen kommer ikke frem muntlig, den sitter i kroppen til de voksne som

arbeider i barnehagen. Dette kan være rutiner eller handlinger som de voksne gjør automatisk uten å reflektere over hvorfor det gjøres (Barne- og familiedepartementet, 1995; Røys, 2000). På bakgrunn av den tause kunnskapen var jeg usikker på om mine informanter ville gi meg tilstrekkelig med datamateriale slik at jeg ville få nok data som kunne tolkes og drøftes.

2 Teorigrunnlag

2.1 Teorier om lek

Mange vil hevde at lek er like gammel som menneskets kultur. Grunnen til at mennesket har lekt i alle år kan komme av den meningen den gir, da lek har klare funksjoner for mennesket (Lillemyr, 2006).

Åm (1989) nevner at det er vanskelig å komme frem til en definisjon som dekker lekens mange aspekter, men hun mener at det finnes en del lekteori som ønsker å gi større innsikt i leken. I dette kapitlet vil kognitive teori med Jean Piaget og psykodynamisk teori med Sigmund Freud og Erik Homburger Erikson bli referert. Tilslutt vil det komme et avsnitt om Friedrich Wilhelm August Fröbel som regnes som barnehagens far (Røys, 2000).

2.1.1 Kognitiv teori om lek

Kognitiv kan defineres som ”innsikt, kjennskap, fornuftsbestemt eller erfaringsbegrunnet erkjennelse” (Røys, 2000, s. 113). Kognitiv lekteori legger vekt på barnets intellektuelle utvikling gjennom leken. Under denne prosessen utvikles flere deler av barnets kognitive utvikling sånn som ”hukommelse, fantasi, språk, tekning, sansing og resonnering” (Eik, 2003, s. 12). Jean Piaget har betydd mye for denne teoriretningen og når han forklarer lek, gjør han det i forhold til to prosesser, adaptasjon og organisering (Røys, 2000).

Jean Piaget (1896 – 1980):

Jean Piaget var opprinnelig utdannet biolog, men utviklet etter hvert en interesse for filosofi og psykologi (Lillemyr, 2006; Lillemyr, 2004). Hans syn på lek bar preg av at han var opptatt av menneskets intellektuelle utvikling. Han mente at barn utvikler seg

på bakgrunn av to prosesser som er avhengig av hverandre, nemlig assimilasjon og akkomodasjon (Åm, 1989). Ved assimilasjon tar barnet opp i seg ny kunnskap som bearbeides og gjøres om til sitt eget (Vedeler, 2001; Åm, 1989). Piaget mente at leken spiller en sentral rolle i denne prosessen, fordi barn får mulighet til å bearbeide omverden og utføre aktiviteter fordi det selv ønsker det (Vedeler, 2001). Ved akkomodasjon bruker barnet den nye kunnskapen som har oppstått igjennom assimilasjon til å tilpasse seg omverden og justere gammel kunnskap (Vedeler, 2001; Lillemyr, 2006; Åm, 1989). Denne prosessen mente Piaget at barnet utvikler igjennom imitasjon, da barnet her tilpasser sitt indre til omgivelsene rundt (Åm, 1989). Assimilasjon og akkomodasjon danner til sammen det Piaget kaller for adaptasjon. Ved adaptasjon kan barnet øke og tilpasse sin viten og erfaring (Røys, 2000). Disse to prosessene er hverandres motpoler, og sammen danner de en enhet som gjør det mulig for barnet å nå høyere opp i sin intellektuelle utvikling (Åm, 1989). Skulle det oppstå en skjevhet i mellom disse to prosessene, vil det være med på å motivere barnet til videre tilpasning. Det er den veksling mellom disse to prosessene som utgjør drivkraften for å tilpasse allerede tilegnet erfaring til ny erfaring (Røys, 2000).

Piaget nevner også organisering når han snakker om kognitiv utvikling. Under organisering vil alle nye erfaringer barnet gjør i miljøet tilpasses allerede erfart kunnskap. Resultatet av adaptasjon og organisering kan en i forhold til Piaget se i barnets kognitive struktur (Røys, 2000), hvor all den erkjennelse og erfaring som barnet innehar ligger (Lillemyr, 2004). Disse kognitive strukturene forandrer seg etter som barnet utvikler seg og tilegner seg ny viten og kunnskap (Lillemyr, 2004).

2.1.2 Psykodynamisk teori om lek

Innenfor den psykodynamiske teorien har en spesielt vært opptatt av menneskets personlighet og hvordan den blir utviklet (Lillemyr, 2006). Når det gjelder dens syn på lek legger psykodynamisk teori vekt på at barn kan få uttrykk for sine emosjonelle vansker ved å bearbeide og løse dem igjennom lek. Freud og hans psykoanalyse var

starten for denne retningen (Vedeler, 2001; Lindqvist, 2005). Psykoanalysen mener at de voksne ikke skal blande seg inn i leken, men heller tilføre leken materiale som gir barn mulighet til å utvikle leken og deres ferdigheter (Lindqvist, 2005).

Sigmund Freud (1856 - 1939):

Sigmund Freud var opptatt av menneskers nevrotiske lidelser og årsaken til at de oppstod. Han mener at mennesker ofte glemmer vonde ting som kan ha vært årsaken til at psykiske lidelser oppstår og at disse vonde tingene kan hentes frem igjen i fra menneskets underbevissthet. På bakgrunn av denne tankegangen kom Freud frem til en måte å bruke samtale på som kunne hjelpe klienten med å gjenoppleve disse vonde tingene og dermed bli fri i fra sine psykiske lidelser (Vedeler, 2001). Freud overførte denne tankegangen til også å gjelde barns lek. Han mente at barn kunne få utløp for sine ubevisste motiver og drifter på en aksepterende måte gjennom leken, da den er sosial. Leken var et sted hvor barn kunne løse opp sin angst og konflikter (Lillemyr, 2004).

Erik Homburger Erikson (1902 – 1994):

Erik H. Erikson var sosialpsykolog fra Amerika som valgte å videreføre mye av Freuds psykoanalytiske teori (Lillemyr, 2004). Han støttet mye av Freuds teori om lek, for eksempel mente han også at angst kunne bearbeidets under lek, men han ønsket å tilføre at lekens viktigste funksjon var dens ledd i barns psykososiale utvikling. Her mente han at leken kunne bidra til barns identitetsutvikling (Lillemyr, 2004).

Erikson studerte barndommen til amerikanske indianerstammer og fant at lek inneholder bestemte kulturelle karaktertrekk. Derfor mente han at leken var viktig for barns sosialiseringssprosess. Han mente at de voksne vil være rollemodeller for barna og ut i fra disse rollemodellene kunne barna lage modellsituasjoner av verdenen rundt seg (Skram, 2007).

Erikson var ego – psykolog og mente at barn går gjennom forskjellige epoker i livet som vil være kritiske i forhold til deres sosiale utvikling / identitetsutvikling. Måten barnet gjennomfører disse epokene (se under) på vil være med på å avgjøre barnets personlighet (Tetzchner, 2003).

1. Tillit versus mistillit, 0 – 12 måneder.
2. Autonomi versus tvil og skam, 13 måneder – 24 måneder.
3. Initiativ versus skyldfølelse, 2 – 4 år.
4. Arbeidsevne versus mindreverd 5 år til puberteten, (Tabell 68 i Tetzchner, 2003, s. 48).

Bli disse periodene gjennomlevd på en god måte, kan det gi barnet en god utvikling. I fase 1 kan barnet oppnå energi og glede, mens i fase 2 kan selvkontroll og viljestyrke oppnås. Fase 3 vil kunne gi retning og hensikt og fase 4 vil gi barnet metode og kompetanse (Tetzchner, 2003). Ved en traumatisk gjennomlevelse av fasene vil barnet preges av mistillit til seg selv og andre (fase 1), tvil og skamfølelse (fase 2), passivitet, skyldfølelse og lav selvfølelse (fase 3 og 4) (Tetzchner, 2003).

2.1.3 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852)

Friedrich Fröbel er et navn som stadig kommer frem når en snakker om barnehagens far (Røys, 2000). Han ønsket å utvikle institusjoner som kunne være med på å oppdra barn slik at en kunne utlikne klasseforskjeller. Han ønsket å utvikle en pedagogikk som skulle være lik for alle institusjonene. Som utgangspunkt så han på forholdet en mor hadde til sitt barn. Ved å formidle betydningen av denne relasjonen var han med på å markere kvinners rolle som oppdragere. Fröbel hadde et ønske om at både kvinner og menn skulle arbeide i disse institusjonene. Slik gikk det ikke, isteden skapte han et yrke for kvinner (Horrigmo & Nylehn, 2004). Den pedagogikken som vokste frem rundt Fröbel var bygd opp rundt to områder, nemlig betydningen av lek og barns selvutfoldelse (Røys, 2000). Fröbel mente at all lek er betydningsfull for

barn, da det gir dem mulighet til å uttrykke seg og en mulighet til å forstå verden rundt seg på (Røys, 2000). Han så på leken som et mål i seg selv, og mente de voksne ikke skulle delta i leken (Røys, 2000).

2.2 Relevant forskning

Det har vært en utfordring å finne relevant forskning som har fokusert på barnehagebarn. Ofte når det er blitt forsket på barn og deres utvikling har den foregått i hjemmet eller blant barn på skolen (Borge & Natvig, 2007; Dunn, 2004). Det har blitt foretatt lite forskning omkring temaene vennskap og sosiale relasjoner i barnehagen (Borge & Natvig, 2007).

Forskere i fra Canada, Sveits, Australia, Storbritannia og Norge, startet i 2005 en internasjonal forskningsprosess på temaet barn og vennskap i barnehagen (Borge & Natvig, 2007). ”Hensikten med studien er å undersøke om resiliensprosessen i vennskap moderere sammenhengen mellom risikoutsatte barn og psykopatologi hos barn” (Borge & Natvig, 2007, s. 145). Prosjektleder Anne Inger Helmen Borge sier i en artikkel i avisen Hadeland at de under denne undersøkelsen ønsker å finne ut mer om barns venner og jevnaldrene. Borge sier at de med denne undersøkelsen ønsker å finne ut om det å ha venner kan være forebyggende og beskytte barn i mot fremtidige problemer. Undersøkelsen skal foregå ved intervju av barnehagebarn og ved å spørre foreldre spørsmål angående barns utvikling, vennskap og trivsel (Jorstad, 2006). Det deltar 625 barn i 2 til 6 års alder, fordelt på 33 barnehager i to kommuner i Norge og er den største undersøkelsen om vennskap som til nå har blitt gjennomført i barnehagen. Et mål med undersøkelsen er å finne ut om det er noen sammenheng mellom sosiale relasjoner og utvikling av resiliens hos risikoutsatte barn i barnehagen (Borge & Natvig, 2007). Når Borge snakker om risikoutsatte barn henviser hun til barn som er hyperaktive og uoppmerksomme. De første funnene er blitt presentert i boken resiliens i praksis – teori og empiri i et norsk perspektiv (Borge & Natvig, 2007). De første funnene kan fortelle oss at det finnes en sammenheng mellom

resiliens og vennskap hos barn som er hyperaktive/ uoppmerksomme så lenge barna ikke utvikler andre atferdsvansker. De barna som ikke utvikler hyperaktivitet/uoppmerksomhet kan bli beskyttet av gode relasjoner som gjerne kommer av gjensidige vennskap (Borge & Natvig, 2007).

Anne Greve (2007) har skrevet en doktoravhandling ved Universitetet i Oslo om vennskap blant to og tre åringer i barnehagen. Hovedproblemstilling for studiet lyder som følgende: ”Hva er karakteristisk for to-treåringers ulike vennsksrelasjoner i deres livsverdener i barnehagen?” (Greve, 2007, s. 12). Funn i avhandlingen baserer hun på videoobservasjoner av to og tre åringer i barnehagen. Hun mener resultatene av denne studiene viser at to-treåringer danner vennskap med andre jevnaldrene. Og at det ikke er tilfeldig hvem de ønsker å leke med. Barn som går i barnehagen skaper historier sammen og historiene vil være med på å påvirke det vennskapet som dannes (Greve, 2007).

Kristin Pedersen og Jenny Hysing gjennomført i 2001 et prosjekt om når barn faller utenfor i leken i barnehagen. Målet med undersøkelsen var: ”å beskrive sentrale kjennetegn ved de voksnes strategier for å fremme lekekompetanse hos barn som faller utenfor i leken” (Pedersen & Hysing, 2001, s. 38). Prosjektet ble gjennomført ved intervju i fire barnehager, to sentralt på Østlandet og to i mer spredtbygde områder på Vestlandet. De intervjuet styrere i alle fire barnehagene og en pedagog i en av barnehagene. Barnehagene som skulle delta måtte utøve god pedagogikk, både innenfor det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske området. Sentrale funn som kom frem var betydningen av tilgjengelige og tydelige voksne som har fokus på at barn skal mestre (Pedersen & Hysing, 2001). Det vil bli referert til undersøkelsen videre i teorikapittelet.

2.3 Lek

”Å fange barns lek er som å fange såpebobler” (Pape, 2002, s. 59). Pape nevner at forskere i mange år har prøvd å studere leken for å komme frem til en forklaring på

den (Pape, 2002). Hun mener at det viktigste ikke er hvilken måte en forklarer leken på, men at det blir mer betydningsfullt, ”å se på lekens muligheter og begrensinger og hvilke forpliktelser den voksne stilles ovenfor i denne sammenheng” (Pape, 2002, s. 60). Lek er et fenomen som det ikke er samstemmighet om en felles definisjon på (Vedeler, 2001; Lillemyr, 2006; Lillemyr, 2004; Skram, 2007). Leken er komplisert, har mange forskjellige sider (Vedeler, 2001) og dens funksjon forandres etter som hvem som praktiserer den (Lillemyr, 2006). Leken kan karakteriseres av glede, spenning, frihet og frivillighet (Vedeler, 2001; Vedeler, 2007). Siden leken er frivillig, kan en ikke tvinge barn til å leke, de må ha lyst til å gjøre det selv (Skram, 2007). Andre karakteristiske trekk ved lek er at den foregår ”på liksom”. Ofte kan en se barn som leker at en pinne med et blad rundt er pølse i brød, at steiner kan være penger eller at noen stoler satt sammen kan være en bil eller en buss (Olofsson, 1993). Leken forbereder barnet på voksenlivet og at det trengs regler og system for å skape orden (Lillemyr, 2006). Når barn leker, skjer det på bakgrunn av en indre motivasjon, men ytre impulser kan også være med på å sette i gang lek. Gjennom leken får barn en stor mulighet til å bearbeide tidligere erfaringer, opparbeide seg sosial kompetanse og styrke språket (Vedeler, 1997). Gjennom leken vil barn lære mye og de kan prøve ut allerede lært kunnskap som kan gi dem ferdigheter som de kan bruke i andre sammenhenger. I leken får de prøve ut ting som de er usikre på og dermed oppnå en større forståelse og en større innsikt i samfunnet og sin egen rolle (Lillemyr, 2004).

Mange forskere har vært opptatt av at leken er ”på liksom” og at den er en ufarlig arena som gjør den til en sosial setting hvor barn kan prøve ut roller, verdier og normer (Eik, 2003). Lillemyr (2006) mener at det er mindre sjanse for barn til å mislykkes i leken enn i virkelighetens verden. Det gjør den til en lavrisikosituasjon for barn fordi her kan de sette virkeligheten til side og lage egne modeller av omverdenen. På denne måten tar barn kontrollen og gjør verdenen mindre farlig (Skram, 2007). Vedeler (1983) fremhever det Skram sier om leken som ”lavrisiko”, og mener at i leken kan barn tørre å mislykkes og feile. Her kan de tørre å ta en annen rolle eller prøve seg frem, da det er lekeprosessen som er viktigst og ikke produktet.

Vedeler mener at leken kan være bra for barn som har vanskelig for å godta at det presterer dårlig (Vedeler, 1983).

Det er tre type leker som eldre barnehagebarn leker: regellek, rollelek og konstruksjonslek (Vedeler, 2007). Regellek er lek som har forhåndsdefinerte regler, som for eksempel gjemsel, boksen går eller slå på ring. For å kunne delta i leken forventes det at deltagerne følger reglene. Skulle det være behov for å forandre på noen av reglene, skal alle som deltar være enig i dette (Vedeler, 2007). Under rollelek leker barna at de er noen andre, de tar en annen rolle, for eksempel når de leker mor og far. Ved slik lek kan barna late som de er et annet sted, at det er en annen tid og at virkeligheten er annerledes enn den egentlig er. I rolleleken tar barn i bruk de erfaringene de har med den rollen som de skal spille. I konstruksjonslek forandres ting eller materiale til noe en selv har ønske om å lage, for eksempel ved bygging av klosser, togbane eller byer ute i sandkassen (Vedeler, 2007).

2.3.1 Hvorfor leker ikke alle barn?

I barnehagen vil en finne barn som ikke leker. Mange av disse barna står enten utenfor og ser på eller de buser inn og ødelegger leken. Det kan være mange grunner til at barn ikke leker, Olofsson (1993) nevner tre grunner. Hun mener at barn som er uttrygge ofte ikke deltar i leken fordi leken krever trygghet. Barna som er utrygge, må være på vakt og tørr ikke slippe seg fri mens barn som er trygge klarer å slippe seg fri og kan være med på å leke fantasidyr eller eventyr (Olofsson, 1993). De uttrygge barna er ofte urolige og klarer ikke å holde konsentrasjonen lenge nok til å delta i leken og mister fort handlingen i leken. Disse barna kan fort være med på å ødelegge leken enten ved å avbryte eller forstyrre den (Olofsson, 1993). En annen grunn til at barn ikke leker kan være at de lever i en kaotisk verden med problemer i familien. Kanskje foreldrene krangler, skal skilles eller de har eldre søsken som bekymrer foreldrene. Det at foreldrene har egne problemer gjør at de ikke har overskudd til å leke med barnet, slik at barnet går glipp av denne leketreningen. Lever barn i en slik urolig og vanskelig situasjon kan de igjennom leken få lekt ut

vanskelige situasjoner slik at de blir lettere å forstå (Olofsson, 1993). I leken får barn mulighet til å prøve ut roller og ideer, som igjen medfører læring (Drugli, 2008). For å oppnå dette må en vite hvordan en leker, noe ikke alle barn har lært seg (Olofsson, 1993). Olofsson (1993) sier at denne manglende evnen og barns urolighet kan være årsak til at mange barn ikke leker. I leken forgår det mye læring både fysisk, språklig og sosialt, noe som gjør leken til et sted å bearbeide opplevelser og erfaringer, noe som gir barn en større forståelse om omgivelsene som er rundt dem (Vedeler, 1983).

2.3.2 Lekesignaler

Gregory Bateson mener at barn må kommunisere på flere plan for å være med i lek. Et av planene er metakommunikasjon, hvor barn må skille mellom lek og virkelighet og hvor det er viktig for barn å fortelle andre at dette foregår ”på liksom” (Lillemyr, 2004). Når barn leker kan de gå ut og inn av leken flere ganger. Ofte går de ut av leken for å tydeliggjøre noe i leken, for eksempel kan barn si ”så gikk du liksom i butikken” eller ”nei, det er ikke sånn du leker baby/doktor/butikkdame”. Her brukes det Bateson referer til når han snakker om metakommunikasjon, nemlig at barn snakker om det som skjer i samspillet dem i mellom (Skram, 2007).

Bateson mener at barn bruker ansiktsuttrykk, stemmen, at de signaliserer med øynene og tar i bruk forskjellige væremåter for å fortelle andre at dette bare er lek (Olofsson, 1993). Anne Greve (2007) fant i sine studier at barn bruker ”blikk, stemme, toneleie, gester og verbal tale” (Greve, 2007, s. 286) når de skal oppnå kontakt eller kommunisere med andre. Greve fremhever at disse kommunikasjonsuttrykkene i seg selv ikke er tegn på vennskap, men at de brukes når nye vennskap skal etableres og gamle skal videreutvikles (Greve, 2007).

Mange barn forstår ikke de lekesignalene andre barn viser og klarer derfor ikke å skille mellom virkelighet og lek. Dette gjør det for eksempel vanskelig å være en løve eller et troll (Olofsson, 1993). Når barn ikke har klart for seg dette skillet blir det viktig at de voksne som er rundt barnet tydeliggjør hva som er lek og hva som ikke er lek. Ved å være deltagende i leken kan en vise barn at de kan gå ut og inn av leken

når de selv skulle ønske det (Olofsson, 1993). Mange av de barna som blir avvist gang på gang av andre, strever med å forstå de sosiale signalene som foregår i samspill men andre. De klarer heller ikke å oppfatte de nonverbale reglene som finnes i lek og samvær. Disse barna ødelegger derfor ofte leken uten å mene det og de tillegger seg ofte en væremåte som kan virke skremmende på de andre barna. Dette kan fort føre til en negativ spiral som det blir vanskelig å komme ut av. Det er derfor viktig at de voksne som arbeider i barnehagen retter fokus mot det sosiale samspillet og den interaksjonen som forekommer (Broström, 2000). Rammeplanene for barnehagen støtter opp under dette når den sier at barnehagen har ansvar for å ta dette på alvor og sette inn tiltak tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.3.3 Lek og sosial kompetanse

Pedersen og Hysing (2001) spurte i sine studier fra barnehagen om hva som er med på å fremme barns lekekompetanse. Her svarte informantene at det var viktig med voksne som er aktive og at en arbeider med statusen til barn som faller utenfor gruppen ved å inkludere dem i noe som alle liker å holde på med (Pedersen & Hysing, 2001). Da barn som skal utvikle sitt potensiale, trenger å oppnå god sosial interaksjon med andre. Leken vil kunne være med på å gi barnet denne sosiale interaksjon da en her blir stilt ovenfor ulike sosiale oppgaver og lærer å tilegne seg forskjellige løsningsstrategier. I barnehagen blir det derfor vesentlig at leken gir barn mulighet til å utfolde seg og lære (Vedeler, 2007). Som voksen i barnehagen blir det viktig at en gir barn erfaringer som de kan spille ut i leken. Slike erfaringer kan barn få ifra samtaler med en voksen, ved å være deltagende i voksnes arbeid for eksempel når det skal bakes, lages mat, ryddes, eller pyntes til fest. Ved å være på tur i nærmiljøet eller ved å stifte bekjentskap med forskjellige yrker. Barn kan også få lekeideer ved å ta opp forskjellige temaer på avdelingen, for eksempel i en samlingsstund. Forskjellige temaer kan være hvordan en hadde det før i tiden i forhold til hvordan en har det nå, eventyr og dikt eller prosjekt om byen en bor i (Vedeler, 1983).

Olofsson (1993) trekker frem det at barn behøver å ha leketøy å leke med. Det er viktig at dette er leker som er både gode og varierte (Barne- og familiedepartementet, 1995), og at de oppleves som interessante og spennende for barna slik at de ønsker å leke med dem (Lillemyr, 2006). Lillemyr (2006) mener at de voksne bør ha dette i baktankene når de skal kjøpe inn leketøy for barn.

2.4 Vennskap

Allerede i førskolealder legges grunnlaget for vennskap. Det er derfor viktig hvordan barnehagen legger opp til lek, læring og omsorg, da dette er arenaer hvor vennskapsbånd knyttes (Mørland, 2007).

Kamerater er andre barn som en ikke selv har valgt å være sammen med, for eksempel en barnehagegruppe eller en skoleklasse. Disse barna er sammen fordi andre har bestemt det, for eksempel foreldre eller personale i barnehagen/skolen. Innenfor denne gruppen finner en igjen barn som selv ønsker å være sammen og som leker sammen frivillig. Dette er barn som gjerne ønsker å være sammen med hverandre også utenfor barnehagetiden. Oppstår det slike forhold, er barn venner, dvs venner er personer som en selv velger å være sammen med (Broström, 2000).

”Vennskapsforhold kan defineres som stabile, dyadiske relasjoner kjennetegnet av gjensidighet og felles positive følelser. Vennene oppsøker hverandre målrettet og viser uttalt glede ved å være sammen og de omtaler hverandre ofte som venner” (Broström, 2000, s 53). En faktor som ser ut til å være viktig for trivsel i barnehagen er det å ha en venn, dvs noen en kan tøyse og tulle med, krangle med og bli venner med igjen og noen å dele hemmeligheter med (Pape, 2002). For at det skal utvikle seg vennskap mellom to barn må begge være enige om det. Det hjelper ikke om ett barn har bestemt seg for å være venner med noen, da vennskap er frivillig og noe en ikke kan tvinges til (Dunn, 2004). Greve (2007) er enig i det Dunn fremhever når hun mener at en relasjon må være gjensidig for at en skal kunne oppfatte det som vennskap. Hun mener også å ha sett i sine studier at det kan være vennskap selv om

en av partene ikke ønsker å være sammen så lenge gjensidigheten er tilstedet. Hun kaller dette for vennskapets dialektikk. Med dette mener hun at de som er venner er det på både godt og vondt noe som gjør vennskap motsetningsfylt (Greve, 2007). I barnehagen vil barn få mulighet til selv å kunne knytte vennskap til andre barn og de vil kunne få oppleve å bli gjensidig valgt som en venn (Borge & Natvig, 2007).

Det å begynne i barnehagen er nytt for alle barn og alle vil være sårbare i begynnelsen men noen barn ser ut til å takle denne overgangen bedre enn andre. Disse barna blir gjerne oppfattet som trygge, selvsikre, harmoniske og veltilpassende, mens de barna som ikke takler overgangen så bra ofte er mer usikre (Borge & Natvig, 2007). De selvsikre barna finner gjerne fort sin plass i barnegruppa og kommer ofte med innspill i leken. Dette gjør dem populære blant andre barn (Broström, 2000; Borge & Natvig, 2007). Disse barna kan også samarbeide med andre barn både når det gjelder lek og når problemer skal løses (Vedeler, 2007). De mindre selvsikre kommer med lite innspill og får mindre henvendelser fra andre barn (Broström, 2000; Borge & Natvig, 2007). Pedersen & Hysing (2001) spurte sine informanter i barnehagen om hvilke barn som stod utenfor leken. Informantene svarte at det var stille barn som er lite uttrykksfulle, barn som er dominerende, barn som ikke selv tar initiativ når det gjelder lek, barn med dårlig selvhevdelse og de som lar seg styre av impulser (Pedersen & Hysing, 2001).

Nærhet og tetthet er to faktorer som ser ut til å være viktig for utvikling av vennskap. Disse faktorene dannes på bakgrunn av å være i nærhet og ha fortrolighet med andre og målrettet utvelgelse av hverandre (Broström, 2000). I barnehagen får barn mulighet til å utvikle nærhet og tetthet til andre barn gjennom å leke sammen og prøve ut forskjellige relasjoner. Noen av disse relasjonene vil etter hvert kunne utvikle seg til vennskap (Broström, 2000). Når vennskap skapes eller er skapt, oppsøker ikke barn hverandre tilfeldig men ønsker for eksempel å sitte ved siden av hverandre, de følger etter hverandre når ting skal gjøres, de gjennomfører en aktivitet sammen og de spør hverandre direkte om de skal leke (Broström, 2000). Anne Greve (2007) påpeker at vennskap ikke kommer av seg selv men at det må ivaretas og

dyrkes for at det skal videreføres. De involvertes forhandling og reforhandling kan være med på å holde liv i vennskapet (Greve, 2007).

2.4.1 Utvikling av vennskap

I begynnelsen av et barns liv er det eldre personer som foreldre, søsken eller andre i familien som barn først danner relasjoner til. Etter hvert som de blir eldre og begynner i barnehagen, på skolen eller får lov til å gå utenfor huset, vil de danne relasjoner til barn som er mer jevnaldrene. De relasjonene som da dannes vil være annerledes enn de som knyttes med foreldre og eldre søsken (Ladd, 2005). I samspill med barn som er jevnaldrene vil det kunne være mer likhet i forhold til kompetanse, kunnskap, makt, ansvarlighet (Ladd, 2005), gjensidighet, emosjonelle nærhet og at de er oppmerksom på at konflikter kan løses rettferdig (Lamer, 2000). Sammen med andre barn kan de lære av andres handlinger og ikke bare av egne. De får mulighet til å etterligne gode samspills situasjoner og på den måten videreutvikle seg i samhandling med andre. En slik beskrivelse viser at slike relasjonene vil gi barn nyttige sosiale erfaringer og gleder, som igjen kan hjelpe barnet med å tilpasse seg senere i livet (Lamer, 2000). I samspill med eldre søsken eller foreldre vil det være annerledes da det vil oppstå en skjevhet i forhold til erfaring (Ladd, 2005).

Dunn (2004) mener barn er opptatt av hvordan venner har det, de er opptatt av at de skal ha det bra og er sensitive i forhold til behov. Når det gjelder søsken er ikke dette viktig på samme måte. Barn kan godt ta en bamse fra en søster eller bror, men dette gjør en ikke i mot en venn. Dunn (2004) mener dette viser at venner betyr noe for barn og at det derfor er viktig at en forsker på den relasjonen som finnes mellom barn. Hun mener videre at barn knytter vennskap tidlig i livet (Dunn, 2004). Zick Rubin (1982) deler Dunns syn og mener at vennskap er viktig tidlig i barns liv. Han mener at vennskap opptrer hos barn allerede i treårsalderen og noen ganger ennå tidligere (Rubin, 1982). Anne Greve (2007) fremhever i sine studier av vennskap blant 2 og 3 åringer i barnehagen, som Rubin, at barn allerede fra toårsalderen utvikler vennskap til andre.

En av de utfordringene Dunn møtte på under studiene hun foretok om vennskap blant toddlere (2 – 4 år) og tidlig skolebarn (5 – 6 år) var det å vite hva slags vennskap barna har med hverandre (Dunn, 2004). Det var også vanskelig å vite hvordan dette forandrer seg etter som barna utvikler seg og blir eldre. Under sine studier så hun at det vennskapet som begynner tidlig i et barns liv ikke er det samme som ungdom eller voksne viser. For det tidlige vennskapet er ikke bygd på lojalitet og forpliktelse (Dunn, 2004). På vei til å utvikle et slikt vennskap, må barn lære seg å dele ideer og følelser med andre og de må kunne sette seg inn i andres følelser og bry seg om hvordan andre har det (Dunn, 2004). Rubin (1982) hevder at for å kunne opprettholde et vennskap trenger barn å inneha sosiale ferdigheter, slik som å opptre anerkjennende og støttende ovenfor andre, mestre konflikter og selv klare å komme med i aktiviteter. Han mener at barn som hele tiden må be voksne om å hjelpe i samhandling med andre ikke vil kunne være støttende ovenfor andre barn (Rubin, 1982).

Sammenheng mellom dårlig sosial kompetanse og atferdsvansker kan ses allerede i barnehagealder (Vedeler, 2007). Det at barn får oppleve vennskap og tilhørighet i en kameratgjeng så tidlig som mulig kan ha betydning for hvordan de senere tilpasser seg sosialt og emosjonelt. Dette kan også ha en stor betydning for hvordan de tilpasser seg skolearbeid og oppnår faglig utvikling (Vedeler, 2007).

2.5 Lek og vennskap i barnehagen

Grunnlaget for vennskap blant barn legges i leken. Det er derfor viktig at leken innehar forskjellige uttrykksformer slik at barn kan få venner uavhengig av alder, språk eller kulturelle forskjeller da sosial kompetanse læres i samhandling med andre. Barn som blir utestengt fra leken går glipp av mye av denne kompetansen og vil få dårligere mulighet til å danne vennsksrelasjoner med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det å ha venner er viktig for å oppnå tilgang til fellesskapet og skaffe seg erfaringer om sosial tilpasning og utvikling. Barn skaffer

seg venner igjennom gjensidig og tilpasset lek og i lek med andre tar barnet med seg forventinger og fremgangsmåter som de har erfart ved tidligere samspill (Tetzchner, 2003).

Lek og vennskap kan gi barn sosiale erfaringer som ingen andre relasjoner kan gi da det foregår i samhandling med jevnaldrene (Lamer, 2000). Når barn er sammen med andre barn reforhandler de hele tiden status, mens når de er sammen med voksne får de en underordnet rolle (Lamer, 2000). I kameratgruppen møter barn andre som er jevngamle og i samme posisjon som det er hensiktsmessig å sammenligne sosialt og blant kamerater forutsettes det at barn er jevnbyrdes når det gjelder språk, sosiale ferdigheter og handling (Vedeler, 2007). Er barnet derimot bare sammen med voksne blir det til at de voksne dominerer og får en annen type rolle enn jevnaldrende. I en slik sammenheng vil barnet fort kunne tilpasse seg de voksne da de vet mer om hvordan verden henger sammen og kan formidle det. I et slikt forhold finnes en nærhet og kontakt som kan bli tatt for gitt og de voksne kan lettere forstå og overse hvis barnet ikke strekker til. På denne måten vil ikke barnet behøve å utvikle seg for at den andre parten skal forstå hva det mener eller gjør (Vedeler, 2007).

Barn bruker forskjellige strategier for å komme med i leken. De barna som er populære i lekegruppen bruker å stå utenfor leken og se før de gradvis blir med i leken (Tetzchner, 2003). Barn som blir oversett i leken står utenfor og ser på leken uten å ta del i den. U populære og pågående barn kutter ofte ut den delen med å stå utenfor å se og bare kaster seg inn i leken med en gang, noe som ofte ender med avbrytelse av leken (Tetzchner, 2003). Barn som tar del i gjensidige vennerelasjoner er gjerne mindre ansente og dominerende, ofte mer støttende emosjonelt og mer uavhengig enn barn som ikke inngår i slike relasjoner. Disse barna har ofte en bedre utviklet sosial kompetanse, er mer utadvent, tilpasser seg bedre, er uselvsk og kan vise til bedre prestasjoner på skolen enn de barna som har lite eller ingen venner (Tetzchner, 2003). Skulle en sammenligne populære og upopulære barn vil en se at de reagerer forskjellige i forhold til å ta andres perspektiver, hvordan en oppfatter andre, deres hensikt og hvilke motiver de forteller om (Tetzchner, 2003).

2.6 Lek og vennskap som forebyggende tiltak i barnehagen

Barn tilbringer mange timer i barnehagen i løpet av en uke, ofte opp i mot 41 timer (Statistisk sentralbyrå, 2008). Det er derfor viktig at barnehagens personale gir barn en trygg tilknytning utenfor familien noe en kan sikre seg ved å vise empati ovenfor barnet, vise at en ser barnet for det den er, ved å følelsesmessig engasjere seg og ha forventninger til barnet som er realistiske (Killén, 2007).

Edvard Befring (2004) definerer forebygging som: ”Forebygging dreier seg om å iverksette tiltak som kan medføre at en kommer en uheldig utvikling i forkjøpet. Her vil det være snakk om å forsterke betingelsene for de positive vekstfaktorene som finnes” (s. 156). Killén (2007) nevner tre forskjellige måter å arbeide forebyggende på, primær-, sekundær- og tertiær forebygging. Ved primærforebygging ønsker en å sette inn helsefremmede tiltak for hele befolkningen før problemer oppstår, for eksempel ved fødselskurs for gravide eller barselgrupper for mor eller far (Killén, 2007). I sekundærforebygging arbeider en med å identifisere faktorer for risiko og jobber for at problemer ikke skal få utvikle seg videre, for eksempel tiltak fra barnevern eller spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Killén, 2007).

Tertiærforebygging settes inn når problemer er oppstått og en ønsker å redusere eventuelle følger av disse, eksempelvis ved henvisning til psykiatrien for behandling (Killén, 2007). Ved lek kan primærforebygging være når en ønsker å bedre leken på avdelingen generelt, mens når en setter i gang med lekegrupper vil dette være sekundærforebyggende tiltak (Hoven, 2008).

Ogden (1999) referert i Pedersen & Hysing (2001) viser til at ved å utøve god allmennpedagogikk kan en være med på å hjelpe barn som trenger hjelp uten å måtte sette inn spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det å arbeide med sosial kompetanse i barnehagen kan ses på som et godt allmennpedagogisk tiltak. Gjennom dette arbeidet kan en vise barn hvordan en omgås andre og hjelpe dem til å oppleve positive samspill med andre. Ved å arbeide slik kan en styrke barn slik at de bedre kan håndtere utfordringer som dukker opp (Ogden, 1999 ref. i Pedersen & Hysing, 2001).

Barn som står utenfor fellesskapet kan begynne å tenke destruktivt som ”det er ingen som vil leke med meg” eller ”jeg duger ikke til noen ting”. Som personale kan en forebygge dette ved å vise barn den magien som oppstår når en er sammen med andre og leker (Folkemann & Svedin, 2004). Å ha venner kan også gjøre barn mer motstandsdyktig og mindre sårbare mot eventuelle utfordringer som kan komme. Barn med venner tåler bedre belastninger som kan oppstå i løpet av livet enn barn uten venner. Hvor mange venner en har er ikke viktig bare en har noen gode venner som en kan betro seg til i vanskelige situasjoner (Norsk rikskringkasting [NRK], 2007).

3 Leken i det pedagogiske tilbudet i barnehagen

3.1 Lek som et pedagogisk virkemiddel

Bruk av lek i det pedagogiske arbeidet passer godt da det er en aktivitet som faller naturlig for barn. De har en indre motivasjon for å leke, slik at en trenger ikke å motivere barnet til trening (Hoven, 2007). Skal en bruke lek i det pedagogiske arbeid må en ta barns lek på alvor og vise respekt for at leken er deres verden og som pedagogen må en ha bred kunnskap om hvordan barn leker (Lillemyr, 2004). Måten en velger å være deltagende i leken vil variere i forhold til det pedagogiske grunnsynet en har. Noen voksne vil ønske å gripe inn i leken på noe Lillemyr (2004) har valgt å kalle for direkte og uten i fra. For eksempel ved å stå utenfor leken og gripe inn hvis det trengs slik at leken blir ført videre. Andre voksne ønsker å være med i tilretteleggingen i forkant av leken, noe Lillemyr (2004) kaller for indirekte måte. Her kan de voksne komme med for eksempel tepper, sjal eller pappesker som barna kan leke med. Andre igjen ønsker å være deltagende i leken ved å ha en egen rolle, noe Lillemyr (2004) kaller for direkte og innenfra. Et spørsmål som er viktig å stille seg når en skal være deltagende i barns lek er om en kan gå inn i leken uten å ta over styringen. Klarer en ikke delta på barnas premisser i leken, kan den fort bli ødelagt da voksnes deltagelse ikke alltid er positiv (Lillemyr, 2004; Røys, 2000). Røys (2000) nevner at voksne kan være deltagende i leken hvis det er nødvendig for å beskytte den fra andre som ønsker å ødelegge den. Videre nevner han at voksnes kan delta, når barn trenger hjelp og støtte, for eksempel i form av materiale eller informasjon og når en ønsker å heve statusen til barn i gruppen (Røys, 2000).

3.1.1 Lekegrupper

Ved å benytte seg av lekegrupper på avdelingen kan en være med på å videreutvikle barnas lek. Her vil det være de voksne som står for organiseringen mens barna tar seg

av innhold og uttrykksform (Hoven, 2007). Det er viktig at en som pedagog i forkant har tenkt igjennom hvor lenge gruppene skal vare, når de skal finne sted og hvem som skal være på hvilken gruppe (Hoven, 2007). For å sette sammen gode lekegrupper er det viktig å ha en pedagog som har kunnskap om barna på avdelingen, innsikt i hva barna trenger og som vet hva en ønsker å få ut av gruppene. Da lekegrupper er en strukturert måte å jobbe med lek på som samtidig ivaretar lekens egenskaper. I lekegruppen kan barn få være med på å bestemme og påvirke innholdet og sin egen rolle (Hoven, 2007). I disse gruppene kan barn få mulighet til å tilegne seg mestringsstrategier som de kan benytte i samspillet med andre. Disse strategiene går på hvordan en tar kontakt med andre barn som en ønsker å leke med, hvordan en er med på å opprettholde og videreføre leken og hvordan en velger å reagere i konfliktsituasjoner. En av hovedoppgavene til de voksne vil være å gi barn mulighet til å lære seg disse strategiene. Barn kan også under lekegrupper få mulighet til å utføre sosiale oppgaver (Vedeler, 2007).

Ved å legge opp til lekegruppe rundt barn som sliter i samspillet med andre kan en hjelpe dem til å utvikle gode relasjoner til andre barn. En kan også bruke det de andre i gruppen er gode til i arbeidet med å lære disse barna nye ferdigheter. Det er hensiktsmessig at en slik lekegruppe består av relativt få barn, da det er lettere for en voksen å få kontakt når det er få barn i gruppen (Hoven, 2008).

3.2 Voksenrollen

Lek har ikke alltid blitt prioritert i barnehagen selv om den er blitt sett på som viktig. Den har blitt sett på som "fri" helt siden Frøbels tid og som voksen har en trodd at barn utvikler seg gjennom leken uten påvirkning, noe som har gjort det vanskelig å forholde seg til den (Lindqvist, 2005). I barnehagen har de voksne et ansvar for at alle barn får mulighet til å være sammen med andre og utvikle vennsksrelasjoner. Det er spesielt viktig å hjelpe de barna som ikke selv klarer å danne vennskap til andre og ta utgangspunkt i deres utvikling slik at vennskap blir noe de etter hvert klarer å

meste på egenhånd. Når en skal hjelpe disse barna er det viktig å tenke på at en ikke kan tvinge barn til å være venner, men en kan legge forholdene til rette slik at andre barn ønsker å delta (Greve, 2007).

Når voksne skal hjelpe barn til å oppnå vennskap er det viktig å ta seg tid til å se på hvilke vennsksapsrelasjoner som allerede finnes i gruppen eller som er på vei til å skapes. På den måten kan en ta utgangspunkt i eksisterende vennskap når nye vennskap skal dannes (Greve, 2007). Anne Greve (2007) har sett at barns vennskap kan dannes/skapes på mange forskjellige arenaer. Hun så at i barns frilek hvor de selv kan bestemme hvem de skal leke med og hva de vil leke med var en fin arena hvor vennskap kan oppstå. Hun mener også at de voksne har et ansvar for hvordan de velger å dele inn rommene som finnes i barnehagen slik at barna får mulighet til å være sammen uforstyrret (Greve, 2007).

Vennskap blant barn kan dannes på andre arenaer enn ved lek. For eksempel under måltidet, i samlingsstund, ute på tur, mens en står og vasker hendene på badet eller under voksenstyrte aktiviteter (Greve, 2007). I slike aktiviteter er det ofte de voksne som bestemmer hvem som får sitte ved siden av hverandre, hvem som får holde hverandre i hendene på tur og lignende. I slik voksenstyrte situasjoner er det derfor viktig at en tar hensyn til vennsksapsrelasjoner som allerede er blitt dannet og relasjoner som er i startfasen (Greve, 2007). Ved å ta hensyn til barnas ønsker kan en være med på å styrke relasjonene ytterligere og vise at en respekterer deres verden (Greve, 2007).

I lek lærer barn helt grunnleggende ting som gjøre det fristende for de voksne i barnehagen å organisere og strukturere den, slik at leken kan brukes i den formelle læringen som finner sted i barnehagen (Røys, 2000). Rammeplanene for barnehagen nevner at leken har en egenverdi for barn (Kunnskapsdepartementet, 2006) og at den derfor ikke skal ses på som bare et pedagogisk virkemiddel (Røys, 2000).

3.2.1 Voksen deltagelse i lek

Et tema som er blitt diskutert i mange år innenfor lekteori er om de voksne skal være deltagende i barns lek eller ikke (Lillemyr, 2006). Tidligere mente en det var best at de voksne holdt seg utenfor barns lek (Vedeler, 1983). Dette utsagnet passer godt i forhold til Frøbel som hevdet at voksne ikke skulle delta i leken, men at de heller skulle legge til rette for læring og utvikling (Lillemyr, 2006). Dette synet er endret og flere hevder nå at voksne bør være deltagende i leken (Hoven, 2007). Det finnes flere måter å være deltagende i barns lek og kvaliteten på deltagelsen vil være avhengig av hvilke holdninger de voksne har til leken (Hoven, 2007). For at kvaliteten på deltagelsen skal bli best mulig, bør den voksne nærme seg barns lek med varsomhet, sensitivitet og respekt. Ikke overta og styre barns lek da den er deres område (Hoven, 2007). Følger de voksne barnas premisser i leken, kan positive lekesekvenser dannes, og barn vil oftere komme med initiativ og nye ideer hvis de får styre leken selv (Drugli, 2008). En bør derfor vise engasjement og være positive ovenfor den leken barna allerede leker (Hoven, 2007). Det kan en voksen gjøre ved at en finner seg en rolle som passer inn i leken. En kan velge en rolle hvor en ved hjelp av rollen kan engasjere barn som selv ikke klarer å komme inn i leken. Som voksen kan en også tilføre leken nye momenter som passer inn og som kan være med på å gi leken nytt liv (Vedeler, 1983).

Pedersen og Hysing (2001) fant flere sentrale funn når de undersøkte voksnes strategier for å hjelpe barn inn i leken. Funnet som kom frem var viktigheten med tydelige voksne, at en hadde fokus på mestring og at de voksne var tilstedet og tilgjengelige. Andre funn var viktigheten med å sette ord på ting, at en var der ungene er, at en er flink til å rose det positive ungene gjør og at en bruker kartlegging som et verktøy i arbeidet med å finne ut av hva barn trenger. Det kom også frem at det er viktig at de voksne lærer barn lekekodene, at en som voksen er engasjert, glad og fornøyd og at en gjør ting sammen med barna (Pedersen & Hysing, 2001).

Rammeplanene for barnehagen (2006) tar opp viktigheten av at de voksne er tilstedet for barna i deres lek. Her mener en at barn vil trenge voksne som kan oppmuntre,

støtte og begeistre barna i leken. Ved engasjerte voksne vil det være lettere å observere barna i leken og se om alle barna er deltagende i det sosiale spillet som forgår i barnehagen. Hvis det oppdages barn som ikke er deltagende er det de voksnes ansvar å gi disse barna spesiell oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2006). En av barnehagens største oppgaver må være å legge til rette for lek, slik at alle barn kan få mulighet til å delta, da det finnes barn som trenger tilrettelagt lek slik at de kan lære å leke. Det er også viktig at barnehagen arbeider forebyggende slik at en kan oppdage de barna som trenger tilrettelagt lek og kan sette inn tiltak for å hjelpe dem. Disse barna vil være avhengige av at de voksne velger å sette inn gode tiltak som kan være med på å styrke deres utvikling i en positiv retning (Pedersen & Hysing, 2001).

3.2.2 Voksnes kompetanse i barnehagen

I 1982 fikk Bae tildelt et forskerstipend som gjorde det mulig for henne å jobbe som vikar i barnehagen i noen måneder. I løpet av disse månedene la hun merke til at mye av dagen gikk med til oppgaver som å kle på eller av, spise, ha samlingsstund, hvile, tørke noen på do, trøste, vaske, rydde og lignende. Hun så at resultatet ble lite tid til refleksjon og diskusjon (Bae, 1996). Bae (1996) mener det er viktig at førskolelæreren får mulighet til dette, slik at inntrykk og opplevelser i løpet av dagen kan gjøre en mer bevisst og dermed unngå gjentakelser og stangnasjon som fører til at en ikke kommer videre i arbeidet (Bae, 1996). Hun nevner også at førskolelærere ofte kan ha problemer med å formidle det vesentlige med sitt arbeide. Barn er små vesener som er i bevegelse, noe som gjør at de voksnes oppmerksomhet må flyttes fort. Det betyr at de voksne må hive seg rundt og ta fatt på nye arbeidsoppgave uten å få tid til å reflektere over tidligere oppgaver (Bae, 1996). Etter at stipendiatet gikk ut og Bae var ferdig som vikar i barnehagen merket hun at mye av de erfaringene hun satt igjen med satt i kroppen. Hun fikk kjenne livet i barnehagen på kroppen, hvordan det var å løfte enkelte barn eller hvordan det var å se de små hendene når de skulle vaskes. Det at hun satt igjen med så mye kroppslige erfaringer gjorde det vanskelig å sette tiden inn i en systematisk form (Bae, 1996). Bae lurte i den forbindelse på om dette kan spille inn på førskolelærernes vanskeligheter med å sette ord på arbeidet

sitt. Om det er slik at mye av den kunnskapen er erfart gjennom kroppen og derfor vanskelig å sette ord på (Bae, 1996). De voksne vet hva de skal gjøre, men har vanskelig for å gi uttrykk for hvorfor eller hvordan ting gjøres. Det kan være lett å si at det er slik en alltid har gjort det her i barnehagen (Røys, 2000). Rammeplanene for barnehagen (1995) referere til dette som ”taus kunnskap”. Ved å arbeide slik slipper de voksne å måtte begrunne og problematisere det de gjør i løpet av dagen (Røys, 2000). Disse observasjonene vil være viktig å være klar over i mitt prosjekt og tas hensyn til ved vurdering og drøfting av intervjuene som danner basis for oppgaven.

4 Vitenskapsteori, design og metode

4.1 Fenomenologi

I et forskningsprosjekt benyttes en vitenskapelig metode som blir redskapet en benytter for å få svar på det en ønsker å undersøke og for å finne ny kunnskap. Metoden vil derfor spille inn på hvordan en innhenter, organiserer og tolker informasjonen (Larsen, 2007).

Dette prosjektet er et kvalitativt forskningsprosjekt med en fenomenologisk forståelsesramme. Befring (2007) hevder at kvalitativt arbeid ofte refereres til som fenomenologiske eller hermeneutiske studier. ”Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskap, og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger” (Kvale, 2007, s. 40). Innenfor fenomenologien har en valgt å ikke skille mellom subjekt (mennesket) og objekt (ting rundt oss), da en mener at menneskets sinn ikke bare finnes inni mennesket. En ønsker heller å rette fokus mot de opplevelsene som skjer mellom mennesker og mennesker og verden rundt dem (Langdridge, 2006).

Fenomenologi er erfaringsvitenskap med fokus på hvordan mennesker opplever den verdene de lever i (Langdridge, 2006) med menneskets subjektive opplevelse i sentrum (Dalen, 2004). I fenomenologien får en med seg det som særpreger eller er uventet med en situasjon og en kan fange menneskers egen opplevelse og forståelse av deres hverdag (Befring, 2007). I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å se på hvordan barnehagen gjennom lek kan hjelpe barn til å danne vennskap med andre. Ønsket var å få tak i førskolelærerens tanker og erfaringer om hvordan lek kan brukes som et forebyggende tiltak i barnehagen. Jeg ønsket å finne forskjellige strategier som de voksne kan benytte seg av for å hjelpe barn inn i lek. Ved å legge vekt på

informantenes egen opplevelse og oppfatning av temaet var det fenomenologiske perspektivet hensiktsmessig. Informantenes subjektive opplevelse kommer tydeligst frem ved dette perspektivet (Langdridge, 2006).

4.2 Undersøkelsens design

Designet en velger å bruke i et forskningsprosjekt vil kunne fortelle noe om hvordan arbeidet er strukturert og bygget opp (Langdridge, 2006). Det vil si noe om metodene en har valgt for å foreta undersøkelsen og knytte datamaterialet til de forskningsspørsmålene en har stilt. Metodene skal også hjelpe til å finne svar på den problemstillingen en har stilt (Risberg, 2007). Måten en velger å strukturere og bygge opp arbeidet er avhengig av hvilke spørsmål en ønsker å finne svar på i undersøkelsen (Langdridge, 2006).

I dette prosjektet valgte jeg å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju for å innhente informasjon om temaet. Ved å benytte seg av intervju kan en fange opp andre menneskers oppfatning av den livssituasjonen de lever i og fange opp informantenes egne tanker, følelser og erfaringer (Løkken & Søbstad, 1995). Jeg ønsket å finne ut av hvordan førskolelærere ser på viktigheten av lek og vennskap i barnehagen og deres egne tanker og opplevelser av temaet. I intervjuet kunne jeg legge vekt på informantenes egne oppfatninger av temaet og bruke spørsmål som ”hva tenker du om”, ”kan du beskrive”, ”hvilke tanker og erfaringer” eller ”hvordan arbeider dere”. Ved å ta i bruk slike spørsmål åpner en for samtale rundt spørsmålene. I kvalitativ forskning ønsker en å fokusere på andre menneskers livsverden (Kvale, 2007) og få et innblikk i hva andre mennesker tenker og føler (Dalen, 2004). For å oppnå dette må en se bort i fra den forhåndskunnskapen en som forsker har om temaet og heller konsentrere seg om de erfaringene som informantene sitter med (Kvale, 2007).

4.2.1 Kvalitativ forskningsintervju

I de senere år har bruken av kvalitative forskningsopplegg økt (Befring, 2007). En av grunnene kan være at pedagogikken i dag har fått større behov for å få tak i opplysninger om dynamikken som finnes i relasjonen mellom barn og deres oppvekstmiljø. Kvalitative data bygger på samtaler som deltagende observasjon og intervju. Denne type forskning har rom for en aktiv samhandling mellom forsker og informant og den åpner for personlige valg og improvisasjon underveis (Befring, 2007). Velger en kvalitativ forskning så forekommer dataene som oftest i form av lydopptak eller skriftlig form. Denne type forskning kan være nyttig å bruke hvis en ønsker å fange inn det som særpreger eller som er uventet ved en situasjon (Befring, 2007).

Fenomenologien er opptatt av de erfaringer mennesker har omkring den livsverdenen de lever i og ønsker å rette fokus mot de menneskelige fenomener (Olsson & Sörensen, 2003). I oppgaven har jeg valgt å benytte semistrukturert intervju for å kunne følge opp utsagn som informanten kommer med ved å stille utdypende spørsmål og få en større dybde i intervjuet enn ved en mer strukturert intervjuguide. En strukturert intervjuguide innebære ja/nei spørsmål eller spørsmål med svaralternativer (Johnsen, 2007).

Før intervjuene var jeg usikker på hvordan jeg skulle klare å følge med på om vi hadde vært innom alle spørsmålene. Dette ble ikke noe problem under intervjuene da det viste seg at jeg visste godt hva vi hadde vært innom. Grunnen til det tror jeg var fordi jeg kunne spørsmålene og rekkefølgen på dem godt slik at jeg kunne ligge i forkant. Noen ganger stilte jeg spørsmålet selv om vi hadde vært innom temaet tidligere i håp om at informantene hadde kommet på noe mer underveis. Av erfaring er det ofte slik at en kommer på mer ettersom en har kommet i gang med samtalen.

Informantene skal få en opplevelse av at en ønsker å forstå verden fra deres ståsted og at en ønsker å få vite hva informanten kan fortelle om temaet som undersøkes. Det fenomenologiske perspektivet vektlegger at en tar del i informantens forståelse og de

følelsene som de sitter inne med (Kvale, 2007). Et av målene med et forskningsintervju er å få informantene til å ville åpne seg og fortelle om egne opplevelser og følelser. Det kan oppnås ved å lage en ramme rundt intervjuet som gjør at informantene føler seg trygge og ivaretatt (Kvale, 2007; Løkken & Søbstad, 1995). I kvalitativ forskning vil situasjonen mellom forsker og informant være bygget på sensitivitet og nærhet. Hvis den samhandlingen som finner sted mellom forsker og informant er åpen, vil det være større sjanse for at en får frem informantens egne tanker og erfaringer på området (Olsson & Sørensen, 2003). Dette ble forsøkt ivaretatt ved å la informantene få snakke fritt og ikke avbryte selv om de fortalte om noe som gikk utenfor spørsmålet. Ved å la informanten snakke fritt, dukket nye momenter opp som ikke var tenkt på under utvikling av intervjuguiden.

4.3 Vitenskapsteoretiske vurderinger

4.3.1 Hermeneutikk

I samhandling med andre mennesker tolker vi det som blir sagt eller gjort slik at vi kan oppnå en forståelse av det som skjer. Denne tolkningen refereres ofte til som hermeneutisk tolkning (Fuglseth, 2007), noe som betyr fortolkningslære (Dalland, 2002). ”Hermeneutikk handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig” (Dalland, 2002, s. 55).

Historisk sett har hermeneutikken vært benyttet til tolkning av bibelen og andre tekster (Dalland, 2002). Når det gjelder å tolke intervjuer, tolkes de i forhold til det perspektivet en har på temaet (Kvale, 2007).

Innenfor hermeneutikken ønsker en å finne de skjulte meningene som kan ligge bak et fenomen og tolke disse. For å oppnå dette, må en som forsker veksle mellom å se på helheten og delene, subjekt og objekt og forskerens førforståelse. Tolkningen vil dermed ikke ha noen bestemt begynnelse eller slutt. Denne vekslingen kalles for den hermeneutiske spiral (Dalland, 2002).

4.3.2 Førforståelse

Mennesket har oppfattelse om fenomener og på bakgrunn av oppfattelsen tolker en det som skjer rundt seg (Dalland, 2002). Tolkningen finner ofte sted fordi en ønsker å oppnå en større forståelse av hva det er som skjer. Ved å oppnå en større forståelse kan en sette hendelsen inn i en helhet og en sammenheng (Dalen, 2004). Som forsker benytter en seg også av denne førforståelsen når en kan skal oppnå en helhetsforståelse av det en forsker på (Dalland, 2002). Innenfor hermeneutikken velger forskeren å tolke sine intervjuer på bakgrunn av den førforståelsen som finnes på det som skal undersøkes (Kvale, 2007; Dalland, 2002). Denne førforståelsen, som består av tanker, oppfatning og følelser, vil ikke være til hinder for tolkningen. Den vil heller kunne være til hjelp for forskeren. Forskeren ønsker innenfor hermeneutikken å se på helheten i motsetning til positivismen som heller ønsker å se på materialet bit for bit (Dalland, 2002). Når en tolker forstås ikke bare det som kommer frem muntlig, en velger også å se på fenomener som kan ligge bakenfor teksten (Kvale, 2007).

Førforståelsen jeg tok med inn i forskningsprosjekt var inspirert av erfaringer jeg har fått gjennom jobb i barnehage og teori om lek og vennskap i barnehagen. Jeg har jobbet som pedagog i flere år, og har på den måten opparbeidet meg en førforståelse på hvordan det er å arbeide i barnehagen. Jeg vet for eksempel at det er en utfordring å få nok tid til å ta seg av alle barna like godt. I den travle hverdagen i barnehagen er det et kontinuerlig prioriteringsarbeid å sette i gang spesielle tiltak for barn. I denne oppgaven ønsket jeg derfor å se på hvordan barnehagen kan bruke lek som et forebyggende tiltak i det allmennpedagogiske opplegget. Hvordan en kan benytte lek som hjelpemiddel i arbeidet med å hjelpe barn som sliter med å knytte vennskap til andre.

4.4 Metodisk perspektiv

4.4.1 Utvalg

Populasjonen en ønsker å undersøke med intervju er ofte så stor at en av ressursmessige årsaker ikke kan nå hele gruppen (Langdridge, 2006). I mitt tilfelle ville populasjonen være et representativt utvalg av førskolelærere i norske barnehager. En må foreta et utvalg og utvalget blir den gruppen en velger å undersøke, og på bakgrunn av det som kommer frem kan en å si noe om hele populasjonen (Langdridge, 2006). Rammene for dette prosjektet ga mulighet til et svært lite utvalg, og resultatene vil bare kunne peke på tendenser, og ikke gi uttrykk for hele populasjonen, dvs førskolelærer i norske barnehager.

Jeg har foretatt ett prøveintervju og tre intervjuer. Mine informanter ble valgt ut i forhold til følgende kriterier:

- Informantene skulle ha førskolelærerutdanning
- Alle skulle jobbe i barnehagen
- Informantene skulle arbeide i forskjellige barnehager slik at jeg fikk frem flere arbeidsmetoder
- De skulle arbeide med barn i alderen 2 – 6 år

Jeg valgte å intervju førskolelærere og ikke assistenter i barnehagen da jeg ønsket å finne ut om de er bevisste på hvordan lek kan brukes som et allmennpedagogisk tiltak. Og om de ser på leken som et tiltak eller noe som barna gjør når det ikke er noe fast opplegg i barnehagen.

Det kunne selvfølgelig også vært spennende å bruke assistenter som informanter for på denne måten å ha fått en bredere syn på barnehagen og det arbeidet som foregår der.

Jeg tok kontakt med flere barnehagen og fikk på denne måten kontakt med førskolelærere som ønsket å være med. Før jeg sendte e-post til styrerne sendte jeg en e-post til virksomhetslederen for barnehagene i kommunen og ba om samtykke til å intervju førskolelærere. Tillatelse ble gitt skriftelig. Tre førskolelærere ønsket å delta, samt en styrer som ville delta i prøveintervjuet.

4.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden er planen for intervjuet og kan utarbeides på mange forskjellige måter. En kan velge en guide med mange forhåndformulerte spørsmål eller en hvor bare temaene er skrevet opp (Dalland, 2002; Kvale, 2007; Dalen, 2004). For mine intervjuer valgte jeg en semistrukturert guide. Ved å velge denne type guide var det mulig å følge opp informasjon som mine informanter gav meg underveis med spontane spørsmål.

I forhold til problemstillingen var det områder jeg ønsket å komme inn på under intervjuet, disse områdene var:

- Lek og vennskap
- Bruken av lek som et pedagogisk hjelpemiddel i barnehagen
- Hvordan oppdage barn som strever
- Hvordan hjelpe barn som strever

Intervjuguiden er utarbeidet i forhold til det Monica Dalen (2004) refererer til som traktprinsippet. Først i intervjuet begynner en med spørsmål som er mer generelle, for eksempel bakgrunn eller praksiserfaring, slik at det blir en trygg start på intervjuet. Etter hvert kan en gå over til å spørre de spørsmålene som er selve essensen for så å løse opp og spørre om mer generelle ting igjen. Ved å bruke denne måten kan en få informantene til å slappe av og skape en god atmosfære rundt intervjuet (Dalen, 2004; Johnsen, 2007). I mine intervjuer begynte jeg med bakgrunnsspørsmål om

utdannelse, antall år i arbeid som pedagog og om erfaringer fra barnehage før utdannelsen. Videre stilte jeg spørsmål om lek og vennskap før jeg stilte spørsmålene hvordan oppdage og hvordan hjelpe barn som strever med å komme inn i lek. Avslutningsvis ble informantene spurt om deres syn på lekens plass i fremtiden og om eventuelle tilleggskommentarer.

Temaene i intervjuguiden ble følgende: *Bakgrunn, lek og vennskap, samspillsvansker, voksenrolle, god/dårlig lekekompetanse, hvordan oppdage de barna som strever i samspill med andre, hvordan hjelpe disse barna, hvilken betydning legger barnehagen i utvikling av vennskap, kan vennskap skapes på andre arenaer enn lek og avslutning.*

4.4.3 Prøveintervju

Ved bruk av kvalitativt intervju bør en ha gjennomført prøveintervju. Det kan brukes til å teste ut intervjuguidens relevans og se om en vil få svar på problemstillingen og til å trene seg selv i intervjurollen. I etterkant av samtalen kan en få tilbakemelding på spørsmålene, om noe bør kuttes, omformuleres eller om noe bør legges til (Dalen, 2004; Dalland, 2002). I denne settingen kan en også få tilbakemelding på hvordan en mestret rollen som intervjuer, var en imøtekommende, lyttende og lot personen få snakke ferdig eller bare overkjørte en informanten og ikke lyttet. Prøveintervju er også en fin mulighet til å sjekke ut om opptakeren fungerer. Det er kjedelig å finne ut i etterkant av intervjuet at opptaket ikke ble noe av (Dalen, 2004).

Ett prøveintervju ble foretatt med en styrer som arbeider i barnehagen. Her fikk jeg tilbakemelding på at vedkommende forstod intensjonene med spørsmålene og at de var bra formulert. Etter å ha hørt på intervjuet og skrevet ned noen stikkeord, fant jeg flere spørsmål som kunne vært annerledes. Jeg forandret dette i intervjuguiden før jeg gjennomførte de tre intervjuene som skulle gi meg dataene til oppgaven min. I tillegg ble jeg mer bevisst på å komme med tilleggsspørsmål og oppklarende spørsmål underveis i samtalen.

4.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjusituasjonen er ikke bare et møte mellom forsker og informant. Det er også et møte hvor en tar opp et tema som angår begge parter. Det er viktig at intervjuer er godt forberedt slik at en får mest mulig frem under samtalen. Intervjuer bør skape en situasjon der informanten ønsker å fortelle om sine tanker og erfaringer, og det er viktig at en klarer å legge bort sin egen førforståelse under intervjuet (Dalland, 2002).

To av mine intervjuer ble foretatt på arbeidsplassen til informantene mens ett ble foretatt hjemme hos vedkommende. Informantene ble oppfordret til å snakke fritt om deres egne tanker og refleksjoner rundt de spørsmålene som ble stilt noe en kan vise gjennom verbale og nonverbale innspill som å følge opp det som blir sagt med nye spørsmål, ved nikk og ved blikk kontakt (Dalen, 2004).

4.4.5 Opptak

Registrering av intervjuene kan foretas på flere måter, ved videoopptak, notering eller ved bruk av båndopptaker. Båndopptaker er i dag den vanligste måten. Under opptaket kan en konsentrere seg helt og holdent om intervjuet og det som informanten snakker om (Kvale, 2007; Løkken & Søbstad, 1995). En kan ha blikkontakt slik at det som foregår av nonverbal kommunikasjon kan registreres (Løkken & Søbstad, 1995). I etterkant kan en dokumentere tonefall, pauser og ordbruk som forekommer under samtalen. Ved å bruke båndopptaker kan en spole tilbake og høre på noe flere ganger slik at ikke noe blir glemt eller noe vesentlige poenger blir utelatt. Det som kan være negativt ved bruk av båndopptaker er at du ikke kan lagre kroppsspråk og ansiktsuttrykk som forekommer under samtalen (Kvale, 2007).

Under intervjuene brukte jeg en mp3 spiller for å ta opp samtalene, dermed kunne jeg konsentrere meg om informantene og ha fokus på å lytte, følge opp ved nikk, følge opp spørsmål og komme med ytringer.

4.5 Valg av analysemetode

Under dette punktet kommer det frem hvordan jeg har valgt å transkribere og analysere mine intervjuer. Dette vil også bli drøftet opp i mot hensiktsmessig teori.

4.5.1 Transkribering

Når intervjuene er gjennomført skal materialet gjøres om fra muntlig til skriftlig form (Dalen, 2004; Langdridge, 2006; Kvale, 2007). Denne måten å strukturere materialet på er en begynnelse på den analysen som en seinere i prosessen skal gjennomføre (Kvale, 2007; Langdridge, 2006). Transkribering er en tidkrevende prosess som er mer komplisert enn en kanskje skulle tro. Innenfor kvalitativ forskning har en ikke mange spørreskjemaer som skal kodes, men i de aller fleste tilfeller vil kvalitativ tolkning og analyse være mer tidkrevende enn kvantitativ (Langdridge, 2006). Jeg valgte å skrive ned hvert ord som ble sagt under intervjuet for på den måten være sikker på at ikke noe vesentlig informasjon gikk tapt. Denne måten å gjøre det på gjorde at jeg fikk god innsikt i hva informantene fortalte under intervjuet og det var med på lette arbeidet under analysen. Transkriberingen var imidlertid mer tidkrevende enn forventet. Ved transkribering av intervju er det viktig at en dobbeltsjekker det skriftelige materialet opp mot opptaket flere ganger, dermed kan en være sikker på å ikke ha glemt noe eller skrevet feil. Når det er gjort må en så stole på at dataene er riktige. Ved eventuell seinere tvil vil en alltid ha mulighet til å sjekke det mot originalopptaket (Kvale, 2007). Ved å utføre transkriberingen selv, blir en bedre kjent med innholdet i intervjuene noe som vil lette arbeidet i analysedelen (Dalen, 2004; Langdridge, 2006).

4.5.2 Analyse

Analyse av materialet som foreligger, formidler funnene i de innsamlede dataene. For å kunne si noe om hva de forskjellige funnene betyr, må en foreta en tolkning av materialet for å se om en har fått svar på problemstillingen eller

forskningsspørsmålene en har stilt (Dalland, 2002). Jeg valgte å arbeide på datamaskin og systematisere funnene uten å benytte meg av et dataprogram. Når jeg kategoriserte funnene valgte jeg ut en farge for hvert tema slik at jeg kunne se hva som hørte sammen. Dette gjorde jeg på alle tre intervjuene. Da dette var gjort samlet jeg funnene som hørte sammen i nye dokumenter, hvor jeg tok for meg en og en farge. I de nye dokumentene ble det lettere å se hva de forskjellige informantene hadde svart, både det som var likt og ulikt.

Under analysedelen kan en velge en personbasert eller en temabasert analyse (Repstad, 2007). Her er det benyttet en temabasert analyse da det er mest dekkende for å svare på problemstilling. Temaene ble samlet og de 5 temaene som det er fokusert på er: *Lek i barnehagen, vennskap i barnehagen, voksenrollen i lek, hvordan oppdage de barna som strever med å danne vennskap og hvordan hjelpe disse barna*. Tolkningen skjer ved å sammenligne de intervjuene en har foretatt for å finne likheter og ulikheter og ved å vurdere å diskutere de forskjellige temaene (Dalland, 2002). Deretter begynte arbeidet med å få dette over i drøftningsdelen, både funn og sitater. Til sist blir dataene drøftet opp i mot relevant teori. Når en tolker intervjuer vil det ikke alltid være samsvar mellom det en som forsker har tolket og det som informantene hadde ment å fortelle (Dalland, 2002). Det er derfor viktig at en under denne prosessen tar i bruk sin førforståelse da tolkningen en har foretatt vil kunne virke fremmed for informantene (Dalland, 2002).

4.6 Undersøkelsens kvalitet og etiske vurderinger

Under et forskningsprosjekt er det viktig at en hele tiden vurderer kvaliteten på det arbeidet en gjør. Denne kvaliteten kan en måle i form av begrepene validitet og reliabilitet (Repstad, 2007).

4.6.1 Validitet

”Validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes” (Dalland, 2002, s. 50). For at en forskningsrapport skal fremstå som valid må dataene en har samlet inn svare på problemstillingen (Larsen, 2007; Repstad, 2007). For å oppnå dette kan en benytte seg av intervju som metode da intervjusituasjonen er en fleksibel prosess og informantene kan komme med nye momenter som ikke er tenkt på i forkant av prosessen. På bakgrunn av dette kan en foreta forandringer underveis som gjør dataene en sitter igjen med mer valide (Larsen, 2007).

Jeg valgte å sende ut intervjuguiden til informantene før intervjuet så de fikk en mulighet til å forberede seg. Dette kan ha spilt inn på dataenes validitet noe jeg vurderte i forkant, men valgt likevel å sende den ut slik at de fikk mulighet til å forberede seg. Jeg var redd for at hvis intervjuguiden ikke ble sendt ut så kunne jeg ha endt opp med en veldig tynn besvarelse. Den tolkningen en foretar under en forskningsprosess er på bakgrunn av de tanker og erfaringer informantene har fortalt om under intervjusituasjonen og for at en skal kunne ha noe å drøfte blir det viktig at denne informasjonen blir så fyldig som mulig (Dalen, 2004). Etter å ha lest igjennom dataene virker det som at de 3 informantene har svart ut fra egne opplevelser og erfaringer og ikke kom med fiks ferdige løsninger på fenomener.

4.6.2 Tolkingsvaliditet

Datamaterialet en sitter igjen med etter å ha gjennomført kvalitative intervjuer må tolkes for å finne sammenhenger og utvikle en dypere forståelse av temaet.

Datamaterialet en tolker er informantenes egne tanker og erfaringer omkring temaet og for å være sikker på at tolkningen er best mulig er det viktig at transkriberingen er nøye skrevet og så utfyllende som mulig (Dalen, 2004). Under transkriberingen av intervjuene ble opptakene spolt frem og tilbake slik at en kunne være sikker på at alle dataene ble skrevet ned.

4.6.3 Generalisering

I etterkant av intervjustudier er det mange som stiller spørsmål om funnene som kom frem er generaliserbare (Kvale, 2007). Generalisering eller ytre validitet går på om de forskningsresultatene som foreligger kan overføres til andre grupper (Dalen, 2004). På bakgrunn av at dataene bare relateres til 3 informanter, er det stor usikkerhet knyttet til hvorvidt resultatene er generaliserbare. De vil kunne si noe om tendenser men må ha støtte fra annen forskning for å styrke ytre validitet.

4.6.4 Reliabilitet

”Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis” (Dalland, 2002, s. 50). For å kunne stole på forskning og dens kunnskap må en være sikker på at den er gjennomført på en seriøs måte. Utføres for eksempel et intervju vil en alltid kunne spørre seg om en annen forsker eller en annen tid kunne ha gitt andre funn eller om informantens svar kan ha vært påvirket av forholdene eller intervjuer (Larsen, 2007). Det er mulig at en annen intervjuer ville ha fått annen informasjon fra mine informanter enn jeg fikk. Her blir det viktig med felles forståelse slik at alle parter en innforstått med hva en ønsker å snakke om.

Når en foretar intervju kan det dukke opp feilkilder som kan være med på å gjøre forskningen upålitelig. Intervjuer kan for eksempel ha misforstått svarene eller informanten har ikke forstått spørsmålene (Dalland, 2002). Under intervjuene måtte jeg flere ganger gjenta spørsmålene og omformulere dem for informantene. Dette kan ha vært en metode som informantene brukte for å få bedre tid til å tenke igjennom spørsmålene. En forsker tar ofte med seg en førforståelse bestående av kunnskap og erfaring inn i forskerprosessen (Olsson & Sörensen, 2003). Innenfor fenomenologien ønsker en å se bort fra denne førforståelsen slik at en kan fange andre menneskers livserfaringer gjennom deres egne beskrivelser uten å tillegge vår egen forståelse (Langdridge, 2006). Når jeg måtte omformulere spørsmål underveis i intervjuet

kunne disse fort ha blitt inspirert av mine egne tanker og erfaringer rundt temaet, derfor brukte jeg tid på å finne andre måter å formidle det jeg ønsket.

En måte forskeren kan forsikre seg om at prosjektet får høy reliabilitet på er ved å holde orden på hvilken informant som har sagt hva (Larsen, 2007). Dette kan forskeren forsikre seg om ved at informasjonen som kommer frem under intervjuene behandles så presist som mulig. Ved å behandle dataene slik kan en forebygge, sånn at forskningen vil fremstå som pålitelig (Larsen, 2007). Under min drøftningsdel har jeg valgt å skille informantene ved å bruke informant 1, 2 og 3. På den måten vil det være lettere å holde orden på hvem som har sagt hva, og lettere å gi oppgaven en høy reliabilitet.

4.7 Etske hensyn som må ivaretas i prosjektet

Her vil etiske refleksjoner foretatt underveis i forskningsprosessen omtales.

”Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer” (Dalen, 2004, s. 111).

4.7.1 Melding av prosjektet

Den 1. januar 2001 kom personopplysningsloven som skal beskytte personer når det gjelder oppbevaring av personopplysninger. Etter at loven ble innført er det blitt meldeplikt for alle prosjekter som skal innhente personopplysninger ved hjelp av elektroniske hjelpemidler (Personopplysningsloven, 2001:§ 31). Når forskning meldes til NSD, sjekkes den opp mot bestemmelser som finnes i personopplysningsloven og helseregisterloven (NESH, 2006).

Dette masterprosjektet måtte også meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste).

4.7.2 Fritt samtykke

Når en skal få informasjon fra mennesker er det viktig at en innhenter fritt samtykke fra informantene om at de vil delta og at en forteller dem at de har lov til å avbryte samarbeidet underveis hvis de skulle ønske det. Å gi fritt samtykke betyr at forskeren ikke har lov til å presse noen til å delta (NESH, 2006; Kvale, 2007; NSD, 2009; Dalland, 2002). Under dette forskningsprosjektet ble det sendt ut flere e-poster hvor det ble forklart om prosjektet, både dens tema og formål. Her ble det også understreket at det er frivillig å delta og at en kan trekke seg underveis hvis det var ønskelig. Før intervjuene ble startet fikk informantene beskjed om å lese igjennom et skriv hvor det var informasjon om hva forskningen skulle brukes til, at den er frivillig, at de ikke vil kunne få mulighet til å lese intervjuet og oppgaven før levering og at intervjuet skulle tas opp på mp3 spiller. Dette skrivet skrev så informanten under på med navn og dato. Det var viktig for meg å få frem at dette var frivillig og at de kunne trekke seg når de ville underveis hvis de ikke følte seg bekvem med situasjonen. Det er også viktig at forskeren informerer informantene om hva det skal forskes på og hva forskningen skal brukes til (NESH, 2006).

4.7.3 Konfidensialitet

Under kvalitativ forskning møtes som oftest forsker og informant ansikt til ansikt. Det er derfor viktig at informanten føler at de tanker og erfaringer som kommer frem under intervjuet blir oppbevart konfidensielt (Dalen, 2004). For å oppnå konfidensialitet er det viktig at en ikke bruker personlige data som kan være med på å avsløre identiteten til informantene. Skulle det være nødvendig å bruke slike data i studiet må informantene gi spesifikk samtykke, helst skriftlig (Kvale, 2007). Jeg har under drøftningsdelen valgt å kalle mine informanter for 1, 2 og 3. Ved å benytte denne måten å skille dem på er det bare de selv som kan kjenne igjen hva de har svart. Jeg nevner heller ikke barnehagens navn eller navn på andre personer.

I denne forskningen gjelder konfidensialitet både for oppbevaring av intervjuer og sitat som vil forekomme i oppgaven. Den informasjonen som kommer frem under forskningen skal ikke oppbevares lenger enn det er nødvendig for prosjektet (NESH, 2006; Kvale, 2007). I dette tilfelle er det slikt at når prosjektet er blitt godkjent kan både de muntlige og skriftelige versjonene av intervjuene slettes.

5 Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet vil dataene bli presentert, tolket og drøftet opp i mot relevant litteratur. Her vil det komme frem hva informantene har svart likt og ulik og variasjoner i svarene.

5.1 Presentasjon av bakgrunn til mine informanter

Mine tre informanter er:

Informant 1 ble utdannet som førskolelærer i 2000 og har jobbet som pedagog i barnehagen siden. Hun tok fritidspedagogikk før førskolelærerutdanningen. Før utdannelsen jobbet hun 2 år som assistent i barnehage. De barna hun har mest erfaring med er de i mellom 3 og 6 år, men hun har også arbeidet i søskengrupper og på småbarnsavdeling.

Informant 2 ble utdannet som førskolelærer i 1998 og har jobbet 10 år som pedagog i barnehagen. Før førskolelærerutdanningen tok hun grunnfag pedagogikk samt sosialantropologi kurs. Hun hadde ikke arbeidet i barnehage før hun tok førskolelærerutdanningen. Hun har mest erfaring med barn fra 0 til 3 år.

Informant 3 ble utdannet førskolelærer i 2003 og har arbeidet 1 år i barnehagen før utdanningen og fem år etter. Hun har like lang erfaring med store som små barn.

Informant 1 og 2 har jobbet nesten like lenge som pedagog i barnehagen, henholdsvis 8 og ti år, mens informant 3 har jobbet 5 år. Informant 1 og 3 arbeidet i barnehagen før de tok utdannelsen, men ikke informant 2. Samlet har alle mye erfaring fra arbeide som pedagog i barnehage og de har samtidig relativt ny førskolelærerutdanning.

5.1.1 Voksnes kompetanse

Voksnes kompetanse er ikke noe informantene ble spurt om, men jeg ønsker å drøfte dette kort. Temaet kan være med på å kaste lys over noen av de svarene jeg har fått, da ikke alle er like fyldige som andre. Jeg har fått god informasjon i fra alle tre informantene og det er ingen som utpeker seg spesielt.

Når en snakker med mennesker som arbeider i barnehagen kan begrepet ”taus kunnskap” komme opp. Med dette menes at mye av den kunnskapen som finnes blant personalet i barnehagen kan forbli taus, dvs at det er ingen som formidler hvorfor de gjør ting, de bare gjør det (Røys, 2000). Under intervjuene opplevde jeg at informantene svarte utfyllende, men det kunne virke som noen var mer vant til å diskutere og reflektere over sine handlinger. Dette tolker jeg ut i fra svarene jeg fikk, hvor lett de tok spørsmålene og hvor mye hjelp de trengte fra meg underveis. Jeg opplevde at alle mine informanter satt inne med flere tanker og erfaringer enn de fikk formidlet. Når det gjelder svarene jeg fikk inn i løpet av intervjuene, så svarer informantene mye likt og noen har mer fyldige svare enkelte steder enn andre. Spesielt en av mine informanter hadde gode eksempler som gikk akkurat på det som spørsmålet handlet om.

5.2 Hovedtemaer

De fem områdene som pekte seg ut og som vil bli analysert og tolket opp i mot relevant litteratur er:

- Lek i barnehagen
- Voksenrollen i lek
- Vennskap i barnehagen
- Hvordan oppdage de barna som sliter med å danne vennskap

- Hvordan hjelpe de barna som sliter med å danne vennskap

Disse fem områdene vil være strukturen videre i oppgaven.

5.3 Lek i barnehagen

Under intervjuet stilte jeg spørsmål om hvilke tanker og erfaringer informantene har rundt lek i barnehagen. Jeg valgte å stille spørsmålet ut i fra hvilke tanker og erfaringer informanten hadde slik at de ikke skulle oppleve at jeg var ute etter en definisjon på lek. Hensikten var ikke kunnskapsprøve, men at jeg var opptatt av deres tanker rundt fenomenet lek.

Alle mine tre informantene var enige om at lek er viktig for barna. Informant 1 nevnte: ”Jo jeg tenker at lek er viktig i barnehagen, det er en stor del av barnehagehverdagen og det er den arenaen som barn møtes på”. Det kan synes som om leken blir høyt prioritert når førskolelærere snakker om lekens betydning i barnehagen. Alle tre informantene kom med en forklaring på hva leken er bra for og hva barn kan lære, men ikke hva ordet lek betyr. Dette sammenfaller med det Vedeler sier når hun mener at det er vanskelig å finne en definisjon på lek fordi den er komplisert og har mange forskjellige sider (Vedeler, 2001). Lillemyr (2006) nevner at lekens funksjon forandres ettersom hvem det er som bedriver den. I forhold til Lillemyr (2006) kan en tro at leken forandrer seg i forhold til hvem som leker og derfor er vanskelig å si noe om hva lek er. Teorien sier også noe om at leken særpreges av å være spennende, frivillig, indre motivert, foregår på liksom og gir glede for den som utøver den (Vedeler, 2001; Vedeler, 2007; Lillemyr, 2006).

Informant 1 mente at lek er en arena hvor barn kan møtes og hvor de har mulighet til å utvikle seg. ”Det er igjennom lek barn kan videreutvikle, bearbeide inntrykk og erfaringer de har gjort seg og gjør seg”. Det synes som informant 1 mener at barn kan oppnå mye igjennom leken. Som nevnt i teorikapittelet får barn igjennom leken mulighet til å bearbeide tidligere erfaringer, styrke språket og opparbeidet seg sosial

kompetanse (Vedeler, 1997). Dette støtter oppunder det informant 2 er veldig opptatt av, at barn får mulighet til å lære mye og opparbeide seg sosiale kompetanse gjennom leken.

Informant 3 var opptatt av at i leken får barn mulighet til å bli kjent med hverandre: de "(...) lærer seg de forskjellige kodene i livet og livserfaring. Trening og lek, altså tar du for eksempel rollespill så er jo det en utrolig viktig del, her får de jobbet litt med yrker og ja ulike ting". Det synes som informant 3 mener at barn kan lære mye igjennom lek og trening. Hun fremhever rollespill som en viktig del og de lekekodene barn kan lære i leken. Vedeler nevner tre typer leker som eldre barn i barnehagen leker, nemlig regellek, rollelek og konstruksjonslek (Vedeler, 2007). Informant 3 nevnte rollespill som en viktig del av barns lek og at de kan lære om ulike yrker. Som nevnt i teorikapittelet kan barn under rollelek ta en annen rolle og late som de er en annen, for eksempel en bussjåfør eller en politimann (Vedeler, 2007). De kan også prøve ut lært kunnskap i leken noe som kan gi dem nye ferdigheter som kan tas i bruk ved andre anledninger (Lillemyr, 2004). Ved å ta i bruk andre roller ufarliggjøres leken (Eik, 2003). Og det vil være mindre sjanse for at barn vil mislykkes (Lillemyr, 2006), slik at de kan lage egne modeller av omverdenen slik at verdene oppleves som mindre farlig (Skram, 2007).

5.3.1 Ivaretagelse av leken

Alle tre informantene var opptatt av at det er viktig å sette av tid til leken og lekeaktiviteter. Informant 2 formidler: "Det er noe med å passe på å ha rom for leken, altså som tid, at man ikke spikrer for mye opplegg, og at det er en god vekting mellom aktivitet og fri lek". Informant 1 og 3 var spesielt opptatt av at barna har leker å leke med. Informant 3 nevner at barnehagen må ha interessante leker å leke med: "Vi må jo ha leker på avdelingen som barna synes er interessante å leke med og synes det er gøy å leke med. Det gjelder både inne og ute". Det kan synes som at alle tre informantene mener det er viktig å sette av tid til lek. To av informantene tok også opp det at barna trenger leker for å kunne leke. Det kan virke som mine informanter

mener at tid og ulike leker må til for å kunne ivareta leken som forekommer i barnehagen.

Informant 2 påpekte under intervjuet:

Men også det her med å dele gruppa syns jeg er smart i forhold til at de store, når jeg snakker om de store så snakker jeg om 2 til 3 åringene får ro og 1 åringene som kanskje har en annen interesse som kan forstyrre de.

Det kan synes som informant 2 mener at det å dele barnegruppa etter alder er bra, da barn i ulike aldre har forskjellige interesser.

Informant 1 legger også vekt på den voksnes rolle når det gjelder ivaretagelse av leken da hun mener at:

(...) de voksne er der som støttespillere, jeg syns ikke at de voksne nødvendigvis alltid må være med på leken for å ivareta leken, men det kan være at de må litt hva skal jeg si, voktere i gåsetegn og litt vare for at det blir rom og at det blir verna litt om enkelt leker. Slik at andre ikke får lov å komme og torpedere.

Det synes som informant 1 mener at de voksne ikke alltid må være delaktig i barnas lek, men at de bør være i nærheten slik at de kan gi hjelp hvis det trengs. Hun trekker frem de voksnes betydning hvis barn prøver å ødelegge andres lek. Som nevnt i teoridelen så mener Røys (2000) at voksne kan delta i leken hvis de mener at den trenger å bli beskyttet fra andre som vil ødelegge den.

Informantene ble spurt om hvordan de prioriterer rom for lek i barnehagen, med rom ble det ment tid. To av informantene nevnte at de delte opp barnegruppen. På avdelingen til informant 2 deler de gruppen opp etter alder og i ulike rom:

Vi har hviling, for vi deler faktisk ungene etter alder når de hviler også, at de store hviler på et eget rom, og de små ligger ute i vognene. Også har du noen som ikke hviler, og de som ikke hviler får på en måte hele avdelinga for seg og da får de velge akkurat hva de vil leke med, de har tilgang på alt og de har en helt annen ro. Også kommer de store som har hvilt ut og da er de fortsatt få, men da har de to rom å spille på. Så samme måte bruker vi det fysiske rom ute litt variabelt og oppfordrer ungene til å, for eksempel vi setter opp lavvo bak huset og då appellerer det med en gang til 2 – 3 åringene. Ettåringene synes det er litt skummelt både å gå bak huset og være inne i lavvoen.

Det kan virke som informant 2 velger å dele barnegruppen opp under flere av dagens aktiviteter, og ikke bare når det skal være lekegrupper. Hun mener at det å bruke de forskjellige rommene på avdelingen når noen av barna skal sove og hvile gir de barna som ikke trenger hvile en større ro i leken.

Informant 3 nevner at de deler barnegruppen opp i to. De har også flere rom som de kan spille på:

Vi har jo fellesrommet som dem kan være på med en voksen. Vi har lillerommet hvor en liten gruppe med barn kan være, vi har en hems hvor de kan sitte og lese i fred som også de voksne kontrollere litt for at det ikke skal bli herjelek oppe på hems.

Informant 1 mener det er viktig å ikke legge opp for mange rutiner i løpet av dagen, men at det skal være noen bolker som vil gi barna mulighet til å leke fritt. Hun synes også at barna er flinke til å gi tilbakemeldinger på hva de ønsker å gjøre. Har de vært for mye ute spør de om å få komme inn eller om å få gå ut hvis de har vært for mye inne. Hun nevner det fysiske rom og leker som viktige:

Samtidig som vi legger til rette for, vi innreder rom vi prøver å ha leker tilgjengelig, men også noen leker som er utilgjengelig sånn at vi kan komme inn med nye momenter, at man ikke går og ser på de samme tingene hver eneste dag og at ting blir spennende men at vi har litt på lager at vi ruller litt på leker og på rom å leke i. For å gjøre det mer spennende og mer innbydende.

Det synes som informantene mener at det å dele barna opp i flere grupper og på forskjellige rom er viktig når en skal gi barn rom for lek. Informant 1 trekker frem forskjellige leker. Som nevnt i teoridelen trekker Olofsson (1993), rammeplanene for

barnehagen (1995) og Lillemyr (2006) frem betydningen av leketøy for barn. At de trenger leketøy som de kan oppleve som spennende og interessante. De voksne bør ha dette i tankene når de skal kjøpe inn leker til barn (Lillemyr, 2006).

5.3.2 Barn med god lekekompetanse

Informantene kom med flere gode beskrivelser på egenskaper som barn med god lekekompetanse innehar. Informant 1 mener at dette er: ”Barn som er aktivt, som lever seg inn i og som klarer å videreføre leken og tilføre nye momenter. Hvis det dukker opp et problem så finner de en løsning”. Det syns som om informant 1 mener at barn som har god lekekompetanse er de barna som klarer å tilføre leken noe nytt og på denne måten kunne videreføre den. Hun never at disse barna er aktive og at de finner en løsning hvis det skulle oppstå problemer. Borge og Natvig (2007) mener at barn som innehar god lekekompetanse kommer med egne innspill noe som gjør dem til en populær lekekamerat (Borge & Natvig, 2007). Skulle det oppstå konflikter eller problemer i leken vil disse barna i samarbeid med de andre barna kunne løse dette (Vedeler, 2007).

Informant 3 mener de barna som har en god lekekompetanse kan leke med flere barn uten å komme i konflikt og begynne å krangle:

At dem kan sette seg ned og leke med flere uten å hele tiden komme i konflikt og krangle med hverandre, at de kan være uenige og allikevel ha en fin flyt i leken. At dem faktisk leker og ikke kaster og heller bygger et hus.

Informanten synes å mene at barn med god lekekompetanse kan være sammen med flere barn uten å hele tiden komme i konflikt. Skulle de bli uenig med noen kan de allikevel opprettholde en fin flyt i leken. Både informant 1 og 2 var opptatt av at dette er barn som tør å ta en rolle i leken. Informant 2 mener disse barna har god fantasi og at språket ikke er en hindring for å ha oppnå god lekekompetanse. Alle tre informantene påpekte at for at barn skal vise god lekekompetanse trenger de å ha

knekt både lekekodene og de sosiale kodene og de må ha lært om det å gi og ta.

Informant 1 nevner at disse barna har lært seg å stoppe opp og titte litt før de deltar:

De barna som stopper litt opp kikker litt før de på en måte bare sklir inn i leken og tar en rolle som de ser det er behov for. De hopper ikke inn og bare tata nå blir jeg med og leker, jeg aner ikke hva dere leker men her er jeg midt i, jeg skal bare være med.

Informant 1 nevner at barn som har god lekekompetanse ikke hopper inn i leken, men avventer litt for å se hva som skjer. Dette kan støttes av det Tetzchner (2003) sier når han mener at barn tar i bruk forskjellige metoder for å komme inn i leken. Han mener at de barna som er populære i leken ofte stopper opp og blir stående og se hva de andre leker med, før de etter hvert deltar i leken (Tetzchner, 2003).

Informant 1 kom med et eksempel på et barn som hun mener at innehar god lekekompetanse:

Det var tre stykker som lekte på avdelingen og alle tre ville ha det samme men det var bare to gjenstander og det ble litt sånn knuffing før den ene sier jammen da kan jo jeg bare være ikke sant og tar frem en helt annen bil og da kunne den bare være søppeltømmer da. Og da tenker jeg da har du lekekompetanse, istedenfor å videreutvikle den fighten om de to like bilene så klarer barnet å tilføre at den skulle være søplebilen og leken fortsatte, men med den som søppelbil. Både det da å se bort i fra det egen behovet for at man ville ha den bilen og tilføre noe til leken tenker jeg da har du lekekompetanse.

Det synes som informantene trakk frem dette eksemplet fordi hun mente at gode lekere kan sette sine egne behov til side slik at leken kan fortsette og allikevel tilføre leken noe. Tetzchner (2003) mener at barn som opptrer emosjonelt støttende ovenfor andre barn får i større grad delta i vennsksapsrelasjoner. Han nevner også at barn som er populære reagerer annerledes enn upopulære barn når det gjelder å ta andres perspektiv (Tetzchner, 2003).

5.3.3 Barn med dårlig lekekompetanse

Når spørsmålet ble snudd og det ble spurt om barn med dårlig lekekompetanse, mente informant 1 at dette var barn som ikke fant rytmen og at de:

(...) går ofte inn i leken tar ut av armene på de som sitter der og leker med lego også bare, oi den legoklossen vil jeg ha. Også tar man den legoklossen man hadde lyst på, man finner ikke en tilsvarende en. Ofte parallell leker på en måte, ikke ved siden av for så å jobbe seg inn i leken heller. Det er bare pang krasj rett på, vi spør ikke vi bare tar oss til rette. Det er klart at det gjør noe med det her å knytte vennskap fordi det oppstår konflikter. De andre barna syns man er dum eller syns at man er påtrengende og dem syns at nei han skal i hvert fall ikke få være med på leken fordi dem bare ødelegger, og det er klart at da vil man heller ikke få noe vennskapsfølelse.

Det synes som informant 1 mener at barn med dårlig lekekompetanse bare tar seg til rette i leken og at de fint kan ta leker som andre barna leker med. Hun mener at denne måten å nærme seg leken på gjør noe med deres mulighet til å knytte vennskap med andre, da de andre barna ikke har lyst til å være sammen med dem som bare ødelegger leken. Som nevnt i teorikapittelet så vil ofte barn som er pågående og upopulære kaste seg inn i leken uten å stoppe opp og se hva som skjer. Dette ender ofte med at leken avbrytes (Tetzchner, 2003).

Informant 2 mener at disse barna ofte ikke har utviklet god nok sosial kompetanse og lekekodene ikke er knekt og at disse barna ikke er like flinke til å ta innspill i fra andre:

Det går litt fort i svingene så de klarer ikke å lytte på hva de andre har av innspill eller de klarer ikke å være åpne for det. Hvis ikke de kan være lydhør og skal ha igjennom sine meninger hele tiden blir jo det her med å gi og ta veldig skjev. Da blir det ofte til at de detter ut av leken og ikke får være med for da er de på en måte ikke med i det som står i en lek kontrakt, at alle skal gi og alle skal ta. Hvis man ikke respekterer når noen sier nei eller det gjør vondt så blir man ikke attraktiv i lek.

Det synes som informant 2 mener at de barna som har dårlig utviklet lekekompetanse strever med å ta innspill fra andre barn i leken. At de hele tiden skal ha gjennom sine

meninger og derfor fort kan falle ut av leken. Hun nevner også at disse barna ikke har knekt lekekodene og ikke har god nok utviklet sosial kompetanse. Bateson mener at barn må kunne kommunisere på flere plan for å delta i leken. Barn trenger å vite hva som er på liksom og hva som er virkelighet (Lillemyr, 2006; Lillemyr, 2004). De må også kunne tolke de forskjellige kommunikasjonsuttrykkene som barn bruker under leken, dvs stemmen, ansiktsuttrykk og signaler de sender med øynene. Klarer ikke barn dette kan de falle utenfor leken (Olofsson, 1993).

Informant 3 tenker på disse barna som mer observatører som er litt utenfor leken og som har vanskeligheter for å vite hvordan de skal komme inn i leken. Noen av disse barna har heller ikke lyst til å være med i leken, noe som gjør det vanskelig for voksene som prøver å hjelpe dem. Hun tenker seg at de voksne her må begynne med å sette seg ned og leke med barnet og håpe på at det vil komme flere barn til. Som nevnt i teoridelen trekker Olofsson (1993) frem flere grunner til at barn ikke ønsker å delta i leken. Den første grunnen kan være at de ikke føler seg trygge nok til å slippe seg fri. Mange av disse barna er urolige og mister fort konsentrasjonene, slik at de fort faller ut av leken (Olofsson, 1993). En annen grunn kan være at de ikke har lært seg lekekodene, da de lever i en kaotisk verden hjemme og at foreldrene ikke har lært dem dette (Olofsson, 1993).

Jeg spurte informanter om hvilke utfordringer barnehagen har når en skal hjelpe barn med å skaffe seg venner. Informant 1 nevner at det vil være utfordring i forhold til å finne aktiviteter som er spennende: "Om det er bibliotek tur eller om det er å gå på en lekegruppe og pusle puslespill eller om det er å gå en liten tur i skogen og gi felles erfarings bakgrunn". Det synes som at informant 1 mener det er viktig å gi barn felles erfaringer. Som nevnt i teorikapittelet er det viktig at en gir barn felles erfaringer som de kan bruke i leken. Voksne kan gi barn disse erfaringene gjennom tur i nærmiljøet, la barn være med når det skal lages mat i barnehagen, la de bli kjent med forskjellige yrker eller ved at en tar opp forskjellige temaer på avdelingen (Vedeler, 1983).

Informant 2 mener at barnehagen må kartlegge hva det er barnet trenger hjelp med, slik at en best mulig kan hjelpe barnet:

Gjerne rollespill hvis det er en unge som er blitt sånn fire til seks år tenker jeg og prøve å hjelp ungen til å se sin egen atferd. Hvis det er noe med dens atferd som ikke er bra, prøv å se om du klar å forklare eller vise det for ungen hva slags effekt det har. Samtidig rose den ungen veldig på det den er god på, vær tilstedet i lek, invitere. Hvis en unge sliter med å få venner så vil jeg ha involvert foreldrene også i forhold til at de kunne, jeg syns det er en kjempe enkelt godt tiltak som foreldrene kan gjør er å invitere med hjem. Det har en sånn effekt for da vokser ofte de som kanskje ikke har, som ikke er så god på det her med vennskap og lek, da vokser de veldig for det å få med noen hjem da har de noe felles, da har de en plattform. Og det å ta med seg det i barnehagen og hvis det er en voksen eller de voksne i barnehagen kan følge det opp på en måte helt konkret med å ta tak i og ta med ungen ut i små grupper og ja.

Det synes som informant 2 mener det er viktig å kartlegge barn som en ser sliter i hverdagen og på bakgrunn av kartleggingen sette i gang tiltak som kan hjelpe barnet. Hun nevner også at foreldrene til disse barna spiller en stor rolle i dette arbeidet. Pedersen & Hysing (2001) fant i sine studier i barnehagen at kartlegging var en av de strategiene som ble brukt for å hjelpe barn som strevde i samspillet. Rammeplanene for barnehagen (2006) mener at engasjerte voksne vil lettere kunne oppdage barn som sliter i samspillet med andre (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Informant 1 og 2 trekker frem atferden i leken, mens informant 1 og 3 trekker frem det å lære barnet lekekodene, når de snakker om å veilede barnet. Informant 3 sier følgende:

Da tenker jeg den voksne må hjelpe barnet med å lære seg disse lekekodene, og den eneste måten å gjøre det på er å leke med barnet, å sette seg ned og også veilede barnet mens man leker. Og på den måten vil de stort sett klare å lære seg kodene. Også vise oss hvordan man tar kontakt med andre barn og inviterer dem til sin lek eller, hvordan man tar kontakt og går inn i en lek, at man er med barnet. Slik at barnet ser hva du gjør fordi de gjør jo mye av det vi gjør.

Det virker som informant 3 mener det er viktig at de voksne hjelper barn som ikke har lært lekekodene slik at de kan få innpass i leken, at en viser dem hvordan en tar kontakt med andre og hvordan en inviterer andre inn i lek. Vedeler (2007) mener at lekegrupper er et fint sted å vise barn hvordan en tar kontakt med andre og hvordan en viderefører den leken en holder på med.

Informant 1 nevner også hvilke utfordringer de voksne kan stå ovenfor når de skal hjelpe barn som sliter i samspillet med andre:

Utfordringen blir å finne noe som gjør barnet mer populært, at det barnet som ikke har så mange lekekoder kommer i fokus og ikke at det er du som voksen det er kult å gå på tur med og ikke med det barnet. Da har du på en måte bomma, og det å få til det er nok en utfordring.

Det kan se ut som informant 1 mener det er viktig å finne aktiviteter som er spennende når en skal hjelpe barn som sliter i lek med andre, slik at andre barn vil være med i leken, men det er viktig å passe på at de andre barna ikke blir med bare fordi en voksen deltar.

5.3.4 Hva fremmer lekekompetanse?

Informant 1 nevner flere egenskaper som kan fremme barns lekekompetanse: ”Mange ting sosial kompetanse blant annet, det her med hvordan man tar kontakt med andre mennesker, om hvordan man oppfører seg, har man empati for de man møter fremmer lekekompetanse”.

Informant 1 synes å mene at sosial kompetanse kan være med på å fremme barns lekekompetanse. Som nevnt i teorikapittelet er lekende barn i sosial interaksjon men hverandre (Vedeler, 2007).

Jeg spurte informantene om det er noen rammer i barnehagen som kan settes for å fremme lekekompetanse blant barna i barnehagen, for eksempel tid og rom for lek. Informant 1 og 3 nevner lekegrupper når de blir spurt om hvilke rammer som kan hjelpe barn. Informant 3 sier dette: ”Det som jeg synes er viktig er at man også skal få sjansen til å leke i fred og ro, at dem kan leke i små grupper og selvfølgelig at det er tilrettelagt lek på avdelingen”. Det synes som informant 3 mener at det er viktig at barn får leke i små grupper og at de får ro og fred til å leke.

I forbindelse med lekegrupper nevner informant 1:

(...) i lekegrupper så er det færre barn i rommet det er færre stimuli og andre ting å konsentrere seg på. Man er mer tilstedet, mer fokusert, og holder seg til de som er der, utvalget er ikke så stort og da må man på en måte tilpasse seg litt.

Det synes som informant 1 mener at i lekegrupper kan det være lettere for barn å konsentrere seg da det vil være færre barn å forholde seg til og mindre stimuli som kan virke forstyrrende.

Alle tre informantene nevner voksenrollen når rammene for barnehagen skal settes.

Informant 1 nevnte dette under intervjuet:

(...) at en voksen er der det synes jeg er viktig, det å gi barn noen hjelpemidler, sånn som for vi ser jo ofte det i forhold til vennskap og lek og sosial kompetanse det er å ha de sosiale antenner det er å lese situasjoner, hvordan man møter blid og høflig andre barn og voksne hvordan de blir tatt i mot, hvordan de blir innviet i lekens verden, kontra de som ikke har det, det er det stor forskjell på.

Informant 1 synes å mene det er viktig med voksne som kan hjelpe og støtte barn som strever i leken. At det er voksne som kan vise barn hvordan en tar kontakt med andre og hvordan en får innpass i leken. Informant 2 nevner: ”Og at også at det er voksne tilstedet som kan spore av og på når det går galt eller rett, at de får ros når de blir sett når de sier ja. Og får tillegg for det”. Det synes som disse to informantene ser på voksenrollen som viktig i arbeidet i barnehagen. Informant 1 nevner at de voksne må hjelpe barn til å oppføre seg i lek og at en som voksen må hjelpe barn til å skaffe seg sosiale antenner. Informant 2 mener at det er viktig med voksne i nærheten når ting kan spore av og at det er viktig at de voksne roser barna når de gjør noe bra.

Informant 2 sier også:

Blant annet at de har tilgang på mange unger, lærer av hverandre i lek, at de faktisk har tilgang på mange barn som kan forskjellige ting da vil de på en måte lære veldig mye av hverandre. Det er å få mulighet til å lek i barnehagen at ikke vi tilrettelegg alt i hjel, at de får rom for å leke.

Det synes som informant 2 mener det er viktig at barn har tilgang på å leke med andre barn slik at en kan lære av hverandre, og at de får tid til å leke. Hoven (2008) mener

at ved å bruke det de andre barna i gruppa er gode på kan en lære barn som strever nye ferdigheter.

5.3.5 Avvisning

På spørsmålet om barn som avviser andre og om barn skal få lov til å leke med hvem de vil, svarte mine informanter at det vil være individuelt og at barn ikke alltid må leke med alle. Informant 2 sier:

Det tenker jeg er å vise ungene respekt også, men ikke gjør det som en regel at de bestandig skal få lov til det. Unger skal møte mangfoldet, men vi skal respekterer at de har en kjemi med noen for det har vi voksne å. Vi har kjemi med noen kollegaer og men av og til blir vi satt i gruppe og må samarbeide med andre og da skal vi takle det å.

Informant 2 fremholder at ved å la barna leke med dem de ønsker viser de voksne at de respekterer barna og deres valg. Hun legger til at dette ikke må gjøres til en regel, da hun mener at barn må lære seg å samarbeide med alle. Informant 1 sier nesten det samme som informant 2:

(...) jeg syns ikke vi voksne skal bestemme og overkjøre barns personlighet, det blir akkurat som vi voksne er heller ikke særlig interessert i at noen skal bestemme hvem vi er sammen med og hvem vi har felles interesse med. Men det man derimot kan gjøre er å gjøre enkelt barn mer attraktive, lage aktiviteter hvor barn kan finne hverandre naturlig uten at det er på trengt og overstyrt og bestemt på en måte da.

Informant 1 nevner noe av det samme som informant 2 nemlig at de voksne ikke skal bestemme hvem barn skal være sammen med. Hun trekker også frem hvordan en heller kan heve statusen til enkelt barn i gruppa, ved å lage aktiviteter hvor barn kan møte hverandre mer naturlig. I teoridelen er det nevnt at når en skal hjelpe barn som strever med å skaffe seg venner er det viktig å få barnet med i lek sammen med de andre. Dette kan en gjøre ved å benytte seg av aktiviteter som gjør at andre barn ønsker å delta og ikke føler seg forpliktet til å delta (Greve, 2007).

Informant 2 mener at de voksne i barnehagen må finne ut hvorfor noen barn blir avvist av de andre barna:

Er det den som avvises som er veldig sterk og som har null toleranser, er det en kjemi i mellom de to som ikke stemmer, er det en strid eller er ikke den som blir avvist samarbeidsvillig, prøver jeg å skulle til ta fugleperspektivet å se situasjonen og prøve å se et mønster for å hjelpe de til å løse det. Eller noen gang så må man faktisk godta at det er noen som ikke passa sammen til å leke. Men det skal man ikke konkludere med det før man har sjekke litt rundt forbi.

Her fokuserer hun på viktigheten av å finne ut av hvorfor barn blir avvist av andre barn, for å kunne hjelpe. Dermed vises et systematisk forebyggingsperspektiv der barnehagen hjelper barnet i dets utvikling, samtidig som respekt for individuelle forskjeller respekteres.

Informant 3 sier:

Nei, vi prøver jo at vi skal ha et litt bredere spekter for hvem de leker med men så må vi også se an litt personligheten til barna for enkelte barn har veldig vanskeligheter med å knytte seg til andre mennesker. Så det er sikkert noe man kan jobbe med men av og til så er det rett og slett lite granne umulig og da blir det vanskelig. Så da må man jo nesten støtte opp med de få dem personen faktisk klarer å leke med. Det er litt sånn på skjønn men stort sett så vi har på en måte ikke så mye av det problemet inne hos oss heller. De fleste leker jo med alle.

Det synes som informant 3 mener en må ta hensyn til barnas personlighet, da barn ikke knytter seg så lett til andre, og derfor forholder seg til få andre barn.

5.3.6 Lekegrupper

Alle tre informantene bruker lekegrupper. I barnehagen til informant 1 har de valgt å ha aldersinndelte grupper på tvers av avdelingen, fire timer en gang i uken. Her har de aktiviteter som er tilrettlagt for aldersgruppen. De har også lekegrupper på avdelingen, her har de et kor gående, hvor resten av barnegruppa:

(...)den deler vi noen dager etter barnas valg i tråd med barns medvirkning, så får de velge imellom et par aktiviteter. Noen dager så deler jeg de helt bevist etter hva jeg føler at de barna som sitter igjen trenger trening eller erfaringer i. Og legger opp aktiviteter i forhold til det.

På avdelingen til informant 2 deler de også opp barnegruppa:

(...) da kan vi for eksempel legge opp til at de små har inne aktivitet, de store går ut i skogen med to voksne. Og da treng ikke det å vær noe tema i skogen da er det fri lek og på måte ta det etter ungene har lyst til å finne og det som opptar de.

Og lekegruppene setter de sammen ved:

Jeg har jo snakket mye om aldersbestemte gruppen men vi prøver også å dele opp etter de vi trur kan ha det kjekt sammen, for man ser jo litt mennesketypen, også prøver vi å se litt, vi er to småbarnsavdelinger.

Informant 3 nevner at de deler opp barnegruppen i to:

Nå har vi satt dem sammen etter alder sånn at de eldste er på halve gruppa og de yngste på den andre, vi har en ren tre års gruppe. Så vi har de som er født fra januar til juni på en gruppe og juli til desember på andre gruppen. Det blir jo litt sånn. Vi realiserer litt med at vi tar en gruppe ut og har enten voksenstyrte aktiviteter med den halve gruppen eller fri lek.

Alle tre informantene bruker lekegrupper, noe som kan tilsi at disse gruppene er noe de syns er viktig å bruke i arbeidet i barnehagen men informantene har valgt å organisere lekegruppene på forskjellige måter. Alle tre informantene nevner grupper som er satt sammen av de voksne. Informant 2 mener i tillegg at det er viktig at barna får holde på med det de ønsker under leken. Dette støttes av det Hoven (2007) mener når hun hevder at det er de voksne som skal stå for organiseringen av lekegruppene, mens barna kan styre hva som skal lekes og hvordan dette skal gjøres.

Informant 1 sier at lekegrupper kan brukes til læring, til å danne vennskap og øve kunnskap. Informant 2 nevner at i lekegrupper kan en tilrettelegge på barnas nivå: ”Men helt klart at de voksne kan i større grad tilrettelegge på deres nivå uansett hva vi skal, samling, tur, opplegg, formingsaktiviteter”.

Det virker som informant 2 mener det å dele opp barnegruppa gjør det lettere å kunne tilrettelegge på barnas nivå, uansett hvilke aktiviteter en legger opp til og at denne tilretteleggingen er viktig. Hun mener også at en kan bruke lekegruppene til å lære barn noe: ”Du kan spille spill, du har jo sosial kompetanse og kognitiv utvikling med en gang. Men også tid og at det skal være deres valg, hva de skal gjør”. Det virker som informant 2 mener at det å dele opp barnegruppen kan brukes til å lære barn sosial kompetanse og styrke deres kognitive utvikling.

Informant 3 kommenterer at lekegrupper er veldig fint i forhold til vennskap og det å knytte sosiale bånd. Hun nevner også at det blir lettere med voksen kontakt:

Vi er jo to til tre voksne pr gruppe, det kommer an på hvor mange voksne det er i barnehagen den dagen. Og det gjør det jo enklere for barna også å komme til oss og føle at de har en voksen i nærheten og det blir ikke 25 barn som kan være litt kaos.

Informant 3 sier at i lekegrupper er det lettere for barn å oppnå voksenkontakt enn når det er full barnegruppe. Som nevnt i teoridelene vil det være lettere for voksne å gi barn oppmerksomhet i større grad i mindre grupper (Hoven, 2008).

Det kan virke som informantene mener at lekegrupper kan brukes på mange forskjellige måter og at barn kan ha utbytte av dem. Vedeler (2007) nevner at barn kan få mulighet til å lære seg sosiale mestringsstrategier ved å benytte seg av lekegrupper.

5.4 Voksenrollen i lek

5.4.1 Voksendeltagelse i lek

Informant 2 og 3 sier at så lenge leken går fint er de voksne mer observatører, men så fort leken ikke fungerer eller barna bare virrer og løper rundt så går de inn og veileder eller finner på noe med disse barna. De nevner også at blir de invitert inn i leken så deltar de. Informant 2 sa det slik:

Det er litt variabelt, det kan være tilstedeværelse uten deltagelse, altså som om å være i samme rom og ikke gjør noe ut av seg som observatør. Men hvis vi ser at en i den gruppa som ikke fungerer så veileder vi underveis. Blir vi invitert inn i leken så er vi med.

Informant 1 nevnte mer hvilke forskjellige voksne som finnes i hennes barnehage. Hun mener at personligheten til de voksne har mye å si i forhold til hvilken rolle en tar i leken. Noen voksne er ikke like løssluppene og kaster seg ut i leken, mens andre igjen klatrer i trærne og krabber på knærne. Hun nevner også at voksne har forskjellige områder som de er deltagende på:

Også har vi vel forskjellige områder hvor vi er deltagende tenker nå jeg, noen er flinke til å være fysiske aktive på ute området vårt, der andre kanskje står litt mer opp og ned og er mer oppdragere og observatører og passer på og føler at de må ha en oversikt. Mens andre kaster seg inn i leken og føler like vel at de har kontroll. Andre igjen har sine sterke sider på bordaktiviteter, forming, estetiske fag for eksempel. Og kanskje er mer rolig av seg og ikke fullt den aktive leken, så er noe mer aktive på den fronten. Og noe driver med sang og musikk, mens andre driver med idrett.

Det kan se ut som flere av mine informanter mener at så lenge leken går bra så trenger en ikke å involvere seg. Som nevnt i teoridelen har en lenge diskutert voksnes deltagelse i leken (Lillemyr, 2006). Tidligere mente en at de voksne ikke skulle være delaktig i barnas lek (Vedeler, 1983). I dag har en endret mening og mener at det er viktig at de voksne er delaktig i lek (Hoven, 2007). Rammeplanene for barnehagen understreker også denne viktigheten, da den nevner at engasjerte voksne lettere kan observere og se om alle barn deltar i leken. Og at hvis det viser seg å være noen barn som ikke deltar i samspillet så blir det de voksnes ansvar å følge disse barna opp (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.4.2 Ideelle voksne i lek

Informant 1 mener at en drømmevoksen er:

(...) en som ikke trenger å se på klokka, trenger ikke å holde tid, man kan bare stenge alt ut og la seg oppsluke av leken tenker jeg. For å være helt med. Det kunne man nok være flinkere til ikke bare i vår barnehagen men i norske barnehager generelt tror jeg. Det der med å, for det er faktisk mulig, det er fullt mulig å la et par av de andre på avdelingen ha fullt kontroll, mens en for eksempel vet du hva nå går jeg inne her, si i fra når klokka er elleve og vi skal ha samling, for nå er jeg helt til stedet der hvor jeg er. Og blir flinkere til å ta en sånn en timeout for de voksne og si at nå skal jeg leke. Nå er jeg helt med her så nå må noen andre passe klokka.

Det synes som informant 2 og 3 tenker at en ideell voksen er en som deltar i leken på barnas premisser. Hoven (2007) mener at de voksne kan være delaktig i barnas lek på mange forskjellige måter og at kvaliteten på det arbeidet de gjør vil være avhengig av hvilke holdninger de har. De voksne bør nærme seg barnas lek med sensitivitet, varsomhet og vise dem respekt (Hoven, 2007). Ikke overta barnas lek da dette er deres område (Hoven, 2007). Drugli (2008) mener at ved å la barna få styre leken, og heller være en lekepartner, vil barna oftere ta initiativ og komme med nye ideer selv.

Informant 2 mener at den ideelle voksen er:

(...) en voksen som ble invitert inn i leken og som lot seg styre av det leken, altså at det er ungen i leken som bestemmer. Og at ikke den voksne må bestemme med mindre det blir voldsomt eller noen blir erta eller leken tar en retning som ikke er god. Så lenge det er ungenes valg og den er god så. Og at den voksne har respekt og ydmykhet og kan tilføre nye elementer hvis det skulle være nødvendig selvfølgelig.

Det synes som informant 2 mener at respekt og ydmykhet er to viktige stikkord når det gjelder voksenrollen i lek. Det kan bygges oppunder av Lillemyr (2006) som snakker om lek som et pedagogisk virkemiddel, nemlig at en må nærme seg leken forsiktig, vise respekt og ta leken på alvor.

5.5 Vennskap

Informantene ble spurt om hvilke tanker og erfaringer de har gjort seg rundt vennskap blant barn i barnhagen. Informant 1 nevner at det kan virke som noen barn knytter sterkere bånd enn andre:

Og man legger forskjellige ting til grunn for å kalle det et vennskap, noen er vennen til alle og jeg er ikke alltid så sikker på at de vet hva det innebærer å være en venn. Mens noen knytter seg veldig til en eller to og kan kalle de for venner. Og vise tydelige tegn som vi voksne legger i det å ha et vennskap. At man er lojale, at man er mye sammen, at man har felles interesser.

Det syns som informant 1 mener at noen barn er venner med alle, mens andre finne noen få som de ønsker å være sammen med. Som nevnt i teoridelen velger små barn bevisst hvem de ønsker å leke med (Greve, 2007).

Hun sier det er helt klart at: "(...) barn skaper vennskap i barnehagen, de knytter seg til de som har felles interesse, alder, kjønn, bakgrunn".

Det synes som informant 1 mener at barn knytter forskjellig type vennskap. Dunn (2004) har foretatt studier av småbarn og tidlig skole barn og her så hun at det var vanskelig å vite hva slags vennskap barn skapte seg imellom og hvordan disse utviklet seg med barnas alder. Hun mente å ha sett at det vennskapet som oppstår tidlig i barns liv ikke karakteriseres på samme måte som ungdom og voksne, av lojalitet og forpliktelse. På veien for å oppnå slikt vennskap må barn lære hvordan en bryr seg om andre, kunne sette seg inn i andres følelser og lære å dele ideer (Dunn, 2004).

Informant 2 sier hun fikk en aha opplevelse da hun begynte å arbeide på småbarnsavdeling og fant ut at små barn også danner vennskap til hverandre:

(...) jeg tenkte ikke over at det kunne dannes vennskap, jeg tenkte at der lekte de vel parallell lek og gikk mer etter leken enn personene. At hvis de valgte å leke med dukke så var det ikke på grunn av at det var andre barn i den leken med at dukka var attraktiv. Så det var vel en veldig positiv erfaring med å se at vennskap dannes kan dannes veldig tidlig.

Informant 2 har kommet frem til at små barn også har venner noe som støttes oppunder av det Anne Greve (2007) fant under sine studier av to og tre åringer i barnehagen. Hun mener å ha funn som kan tyde på at barn i denne alderen har venner (Greve, 2007). Rubin (1982) og Dunn (2004) deler dette synet med Greve og mener at vennskap skapes tidlig.

Informant 3 sier at det er viktig med vennskap da det: "(...) bygger opp det sosiale hos barna og det å forholde seg til andre mennesker og, ja litt normer og regler i livet, altså turtaking, venting og deling og, at de lærer seg disse tingene". Det synes som informant 3 mener at gjennom vennskap kan barn lære å forholde seg til andre, lære turtaking, venting og det å dele. Dunn (2004) mener at barn på vei til å utvikle et vennskap bygd på lojalitet og forpliktelser må lære seg å dele ideer og følelser med andre og lære å være anerkjennende ovenfor andre barn.

Informantene ble spurt om de hadde noen gode eksempler på vennskap i fra deres hverdag i barnehagen. Alle tre informantene kom med fine eksempler, to av de vil bli nevnt her. Informant 1 kom med dette eksemplet:

Jeg hadde et senest i dag hvor en var veldig lei seg når foreldrene gikk, også sier jeg til det barnet at har du lyst til å leke noe, nei det hadde ikke lyst til å være her og hadde ikke lyst til å leke noe, hadde ikke lyst til noe jeg foreslo liksom. Ja vil du sitte litt på fanget mitt da, nei det skulle være alene. Ja da får du stå der i vinduet litt da også være litt lei deg, du skal få lov til det, det er helt greit. Men si fra da ikke sant, så får jeg ta en liten runde. Også slenger jeg ut som en siste forsøk på at kanskje du skal sette deg i sofaen og lese en bok da. Nei og i det jeg snur med rundt da så står det et annet barn med pulverheksa boka og ser på meg og sier jeg henta pulverheksa boka for den vet jeg at han liker. Det var sånn oi likesom, ja, da tenker jeg at det er barn som på en måte ikke var med i det hele tatt men som observerte fra et annet sted i rommet at her foregår det noe og kommer hjelpende til.

Informant 2 nevner dette eksempelet på vennskap i hverdagen:

Jeg ser det jo hver dag med de små. Det var en morgen ei jente kom i barnehagen også spurte hun etter kameraten sin, og han var ikke kommet. Så sier jeg han kommer nok snart. Også så jeg at hun gikk rundt og tenkte litt også hentet hun to dukker som hun gikk og bar på. Jeg tenkte ikke så mye over det før han kom inn døra, da spurtet hun ut i garderoben og var kjempe glad for å se han og han var like glad for å se henne. Der hun forteller han jeg har funnet en dukke til deg, vi har venta på deg.

Det synes som de to barna i dette eksemplet liker å være sammen med hverandre og har et vennskap. Som nevnt i teoridelen oppsøker ikke barn som er venner hverandre tilfeldig. En kan merke at barn som er venner spør hverandre om de skal leke, de gjennomfører aktiviteter sammen og de ønsker å sitte ved siden av hverandre (Broström, 2000).

5.5.1 Betydningen av vennskap

Når det gjelder betydningen av vennskap i barnehagen mener informant 1 at det er viktig uansett alder. Hun mener å ha sett at vennskap er viktig for trivsel og det å drive leken videre. Dette stemmer med det Anne Inger Helmen Borge viser til i sin resiliens forskning, at vennskap er viktig for barn (Borge & Natvig, 2007).

Jeg tror alle er helt avhengig av en eller annen form for vennskap. Det er noe med det å ha noe å glede seg til når man skal i barnehagen. Jeg tro at det ligger i vår natur, det er i forhold til mitt menneskesyn at man er sosial. Vi er avhengig av andre mennesker og trenger å ha gode tilbakemeldinger og støttespillere rundt seg som gir positiv feedback og det vil jo man stort sett oppleve hvis du har et godt vennskap.

Informant 1 mener at vennskap er viktig for alle mennesker og at alle er avhengig av å ha noen som kan gi dem tilbakemeldinger. Informant 2 og 3 mener også at vennskap er viktig i barnehagen. Informant 2 understreker dette ved å si: ”Å det er kjempe viktig, det er uvurderlig. Stor betydning. Det er det som er drivkraften deres for å gå i barnehagen tenker jeg.”

Det synes som alle tre informantene setter vennskap høyt i barnehagen og at det er viktig for barna. Dette er i tråd med nyere forskning der en er fokuserer på at

vennskap dannes veldig tidlig (Greve, 2007) og at vennskap er viktig for barn (Borge & Natvig, 2007). To av informantene nevner at vennskap er en av grunnene til at barn ønsker å gå i barnehagen. Som nevnt i teoridelen er venner noen en selv ønsker å være sammen med og som en leker frivillig med (Broström, 2000). Informant 1 mener at vennskap betyr mye for barns trivsel i barnehagen. Dette kan bygges oppunder av det Pape (2002) nevner når hun trekker frem en faktor for trivsel i barnehagen, nemlig det å ha en venn (Pape, 2002).

5.5.2 Vennskap på andre arenaer

Da informantene ble spurt om vennskap kan dannes på andre områder en lek nevnte informant 1 at barnehagehverdagen er mye lek og at det er her vennskap ofte kommer til syne. Etter å ha tenkt seg litt om kom hun frem til andre arenaer:

(...) det her med hente og bringe situasjonene, er jo hvor barn møter hverandre ute i gangen.. Hvis den ene har kommet litt før den andre ikke sant, å jeg har ventet på deg at den rekker ikke å ta av seg jakke og sko ikke sant, før den som allerede har vært der en halvtime kommer med forslag til hva de skal leke og har med tre biler i hver hånd, to til deg og to til deg og begynner å dele. Og det her med å hjelpe hverandre, av og på med jakker og sko og dresser, man hadde ikke gjort det hvis ikke man anså dem som venner eller gode samhandlingspartnere.

Informant 1 har lagt merke til vennskap på andre arenaer enn lek som når barn kommer i barnehagen og andre barn har ventet på at de skal komme. Informant 2 nevner bordsituasjonen og det med "hva skal jeg sende deg". Hun mener at barn som er venner tar vare på hverandre og at legger merke til hverandres behov:

(...) den ene kan bare se på den andre å smile, og så gjør den andre det også, du ser det usagte, de har bare en sånn koneksen som er kjempe god. Og den så det i hvilinga også senest i dag, der ser du det nonverbale koneksen de har på hver sin side av rommet. På hver sin madrass.

Informant 2 trekker frem rutinesituasjoner når hun tenker på vennskap utenfor leken, som bordsituasjonen og hviling.

Informant 3 mener venner gjerne vil sitte ved siden av hverandre under måltidet:

Og ja hvis vi skal på tur så går dem og leier hverandre, sitter sammen og spiser på tur tenkte jeg på nå da, og i barnehagen. Skal sitte ved siden av hverandre og hjelpe hverandre når de kler på hverandre. Altså mye de hverdagsrutinene da, at dem holder seg sammen egentlig hele dagen.

Informant 3 trekker også frem hverdagssituasjoner som andre områder hvor vennskap mellom barn er synlig.

Alle tre informantene trakk frem andre arenaer enn lek hvor vennskap er synlig. Flere av disse arenaene var hverdagsrutiner. Greve (2007) nevner at vennskap kan skapes på andre arenaer enn ved lek og at disse andre arenaene kan være i samlingsstund, under måltidet, under håndvask eller på tur. Hun sier det ofte er de voksne som styrer slike aktiviteter og at det derfor blir viktig at de voksne tar hensyn til allerede dannet vennskskapsrelasjoner. Slik kan en være med på styrke disse relasjonene og vise at en respekterer barns verden (Greve, 2007).

Jeg fulgte opp det informant 3 sa og spurte om hun husket å ha sett noe spesielt i disse situasjonene. Hun svarte:

Dem er hjelpsomme mot hverandre og hjelper hverandre. Ved påsmøring av mat så hjelper de hverandre med å smøre på brødsken og dele dem i to hvis den andre ikke klarer det, mye omsorg og kjærlighet, noen ganger nusser de til og med. Vi har jo en som gikk bort og kalte jenta si for askepotten sin, det var veldig søtt men og det var ikke i lek, det var ja halvveis lek, de satt ut i garderoben og prata egentlig en samtale, Så det er jo veldig koselig. Og dem har samtaler og de synger sammen.

Det synes som informant 3 mener å ha sett at barn som er venner er hjelpsomme og at de viser mye omsorg og kjærlighet mot hverandre. Barn trenger sosiale ferdigheter for å kunne opprettholde et vennskap, de må skaffe seg tilgang til leken og være støttende og anerkjennende ovenfor andre og være med på å løse konflikter (Rubin, 1982). Rubin mener at barn som søker voksen hjelp i samhandling med andre barn ikke vil være til hjelpe for andre barn (Rubin, 1982).

5.6 Hvordan oppdage de barna som trenger hjelp med å skaffe seg venner?

5.6.1 Hva gjøres når barn uten venner oppdages

Når det begynner nye barn i barnehagen påpeker informant 1 at de i forkant snakker om det med barna i samlingsstunden:

Om at nå skal det begynne et nytt barn som heter det og det og den kommer til å ha den og den plassen, å vi snakker litt om hva det er viktig å huske på når det kommer nye. Er det noen som husker når de begynte i barnehagen om hva de synes da. Syns de det var skummelt, fant de noen å leke med og. Jeg opplever vel det som en positiv erfaring av å ha sånne samtaler i forkant det er jo den dagen det nye barnet kommer, så er de veldig nysgjerrig på barnet fordi de er varslet om at det kommer, de har hørt om det, de vet det kommer noen. Og de lurere på, ikke sant om det har gått i barnehage før og kanskje kjenner det noen de kjenner.

Det synes som informant 1 mener det er viktig med grundig informasjon når det er nye barn som begynner i barnehagen, slik at de lettere blir akseptert av de andre barna i gruppen. Det er viktig å snakke med barna i forkant slik at de vet hva barnet heter og hvor det skal sitte.

Jeg fulgte opp dette ved å spørre om hva de gjør i barnehagen hvis de oppdager barn som ikke har venner og hvordan de da ville gått frem. Informant 1 sier de ville først ha begynt prosessen i barnehagen, ved å observere og senere tatt med barnet inn i en lek slik at barnet får felles opplevelser med de andre barna: ”For det ser vi barn som kanskje ikke deltar på mange ting og som faller litt utenfor her i barnehagen kan fort også gjøre det på fritida. De henger ikke alltid med på det de andre barna prater om”.

Informant 1 trekker også frem det å gi barna felles erfaringer som de kan spille på under leken noe også Vedeler (1983) nevner viktigheten av.

Når informant 1 blir spurt om hvordan hun ville tatt opp med foreldrene at barnet deres har vanskeligheter for å skaffe seg venner svarer hun:

(...) jeg ville nok begynt i det små i barnehagen først og så ville jeg ved en naturlig foreldresamtale selvfølgelig tatt det opp. Kanskje rådet foreldrene til litt det her å besøke hverandre hjemme om de bor i nærheten av noe andre i barnehagen, undersøkt litt om vennskap hjemme, kanskje bor familien i en gate som har et bra nettverk med mange barn som det leker med på fritida og ikke har det store behovet.

Informant 2 nevner at kartlegging kan brukes når barn uten venner oppdages i barnehagen for å finne ut hva og hvem det involverer. Hun trekker også frem foreldrene under denne kartleggingen.

Som voksen mener informant 2 en bør sette i gang lekegrupper hvis ikke dette allerede finnes:

Hatt den ungen en til en først, men så invitert inn andre barn og gjerne barn som er sosialt sterke og lekekompetent. Men også som er mild, ikke noen som er veldig dominerende, men noen som har en personlighet som kanskje kunne passe til den ungen.

Informant 2 ble spurt om foreldrenes rolle når slikt ble oppdaget, hun svarte:

(...) helt klart jeg ville ha gjort det hvis jeg hadde fått en unge i barnehagen som jeg ser ikke finner sin plass så tror jeg ganske kjapt at jeg hadde involvert foreldrene. Også for å hente inn bakgrunnskunnskap, tenker i fra hva de har sett, har de noen bekymringer, har ungen har gått i andre barnehager før kan vi få lov til å snakke med den barnehagen, rett og slett nøste inn alle tråder. Er den ungen vant til å være med unger, kanskje fins det ikke unger i nærområdet, det kan være mange grunner til att situasjonen er sånn. Så jeg tenker det med å samle inn mest mulig informasjon i fra mange hold det kan være lurt.

Informant 3 nevnte at de har avdelingsmøte en gang i ukene hvor de snakker sammen om de ulike barna. Skulle det være noen som trenger ekstra hjelp drøftes dette for å komme frem til ulike tiltak for å tilrettelegge slik barn kommer inn i lek. Når hun blir spurt om de tar kontakt med foreldrene svarer hun:

Vi prøver å ordne opp i det først, det gjør vi. Vi snakker ikke med foreldrene, det er ikke vits i å gi dem mer bekymringer enn det de har. Men vi har jo foreldresamtaler to ganger i året, og da kan vi jo ta opp sånne ting. Men det har jo stort sett ordnet seg innen det.

Her vises betydningen av kartlegging og tiltak tydelig og at barn uten venner skal bli tatt hånd om av barnehagen. Det blir viktig å bruke kartlegging som verktøy når en skal finne ut hva barn strever med (Pedersen & Hysing, 2001).

5.7 Hvordan hjelpe de barna som strever med å skaffe seg venner?

5.7.1 Hvordan kan en hjelpe og støtte

Informant 1: Når det oppdages barn som strever med å komme inn i lek eller får seg venner så prater vi med barn:

(...) om det her at når du oppfører deg på en spesiell måte så er det faktisk flere som ikke har lyst til å leke med deg. Det er ikke bare barna rundt, men barnet selv må jo bli bevisstgjort sin rolle også. At det er viktig at den hva skal jeg si tenker seg litt om, ikke at alt skal lekes inn og det må samtidig få noen alvorsord på veien tenker jeg om at sånn oppfører vi oss faktisk ikke. At man trenger på en måte enn sånn vet du hva sånn gjør vi ikke, det er faktisk ikke lov, det kommer litt an på atferden. Du har de barna som slår seg inn i lek og det er klart det vil man jo bli unaturlig og ikke ta en samtale, med de barna.

Det synes som informant 1 mener at det er viktig å snakke med de barna som prøver å brøyte seg frem i leken, slik at de blir bevisst på sin egen rolle og hvorfor en ikke er ønsket i leken.

Informant 2 er opptatt av å rose barna mye for det de er gode på. Hun mener at mange av barna som strever vil merke selv om de ikke er gode på å skaffe seg vennskap.

Hun nevner også voksenrollen: "(...) prøve å være deltagende og i lek. Være en rollemodell rett og slett for å veilede ja".

Informant 3 nevner viktigheten av å veilede og støtte barn som strever med å komme inn i lek, hun sier: "(...) å være positiv selvfølgelig og rose dem når dem prøver i

hvert fall å knytte vennskap. Oppmuntre dem til å ta i mot når andre prøver å knytte vennskap med dem”.

5.7.2 Gjøres det noe spesielt i samspillet

Om det gjøres spesielle tiltak i leken for å hjelpe barn til samspill vil avhenge av barnets styrke og positive sider, sier informant 1:

Hvis du har et barn som på en måte overhode ikke interesserer seg for puslespill så vil det være helt dødfødt å skulle skape gode vennskap ved kanskje å legge til rette for pusleaktivitet da, hvis det er det kjedeligste på denne jord. Da er det jo dømt til at det i hvert fall å ikke lykkes, det er opp og ned på stol og det vil være rundt om kring ikke sant. Så det blir å finne det barnet er god på, og det er jo det er jo noe av det jeg syns kanskje er viktig å finne ikke det barnet alltid mangler men det barnas styrke på en måte.

Hun mener det er viktig å synliggjøre for barn og voksne de gode sidene barna som strever har. Ofte blir det barnet gjør galt veldig synlig, slik at en glemmer bort alt det som er bra. Hun mener at de voksne kan forebygge slik at det negative ikke får overskygge det som er bra:

(...) det er jo sånn konkret eksempel som å holde unger unna hvis du har et barn som er veldig nysgjerrig veldig utagerende som gjør mye av seg. Klar å holde garderobesituasjonen for eksempel, det trenger ikke å få lov til være klovn foran alle foreldrene, skjerm det for sin eget beste. Det barnet trenger ikke leke i garderoben akkurat når tre eller fire er og henter, trenger ikke å få klatre opp i alle babybilseter som er med for å hente større søsken. Trenger ikke å synliggjøre det mer enn nødvendig, for det er egentlig en veldig liten del av hverdagen. Men det er den lille delen som syns veldig godt og som gjør at kanskje noen foreldre sier det barnet får du ikke lov til å leke med hjemme. Å ha noen praktiske tilrettelegginger i løpet av hverdagen tror jeg kan være viktig.

Betydningen av anerkjennelse og fokus på barnets sterke sider fremfor vansker blir fokusert på av informant1.

Informant 2 trekker frem det med å spørre barnet spørsmål underveis i en lek:

(...) la oss si at det er en butikk lek, også er den en sånn lesbar framdrift i den leken sånn den ungen ikke klar å les. Så er det ett eller annet med å stille spørsmål hva tror du det hadde vært lurt å, prøver å få dem til å tenke forskjellige muligheter løsninger. For ofte kan man få en følelse av at dem sett på autopiloten også gjør dem det de pleier. Men få de til å stopp opp og få de til å se seg rundt, ser du hva som skjer her nå.

Det synes som informant 2 mener det er viktig å la barn som strever få være med å sette ord på det som skjer i leken. Slik at barnet reflekterer over hva som skjer og ikke bare setter autopiloten på og durer frem som det pleier.

Informant 3 mener det er viktig å støtte de barna som strever i leken slik at de ikke gir opp:

At barna ikke skal gi opp i leken, for at barn dem har en tendens til å, i hvert fall hvis de ikke kjenner hverandre så har de også tendens til å være litt sånn egne. Og da er det veldig lett for et barn som ikke er vant til å leke å gi opp. Vi må jo hele tiden støtte opp barnet til ikke å gi opp og fortsatt være med og få fram sin mening for det er jo ofte veldig vanskelig, når man ikke kan leke så er det er også veldig vanskelig å si sin mening og ellers er det veldig lett å si sin mening det er enten eller. Vi har jo selvfølgelig de som har veldig mye meninger som ikke er så flinke til å leke det er jo, men det er begge deler.

Alle informantene viser refleksjon og kreativitet i forbindelse med løsningsforslag på tiltak for å hjelpe barn som strever med vennskap. Det fremkommer at alle er bevisste og handlingsfokuserete i forhold til dette. Forskning om betydning av vennskap i tidlig førskolealder er relativ ny (Greve, 2007; Borge og Natvig, 2007) og det er derfor positivt at informantene både hadde kunnskap og erfaringer om dette.

6 Oppsummering

I dette kapittelet oppsummerer jeg funnene og svarer på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. **Problemstillingen er følgende: Hvordan kan barnehagen gjennom lek hjelpe barn til å danne vennskap med andre?** Jeg stilte deretter tre forskningsspørsmål som skal hjelpe med å svare på problemstillingen: Hvordan kan man oppdage de barna i barnehagen som strever i samspill med andre? Hvordan kan man hjelpe disse barna til å danne vennskap med andre barn? Kan vennskap skapes på andre arenaer enn ved lek?

6.1 Lek

Det virker som alle tre informantene var enige i at lek er viktig for barna. To av informantene nevner at barn kan ha utbytte av leken da de kan få mulighet til å bearbeide inntrykk og erfaringer og lære. De nevner også viktigheten av å sette av tid til leken og at barn trenger leker som er interessant å leke med. Informantene trekker frem det å dele barnegruppa i mindre grupper, slik at barna har færre å forholde seg til og lettere kan konsentrere seg. Når det gjelder voksenrollen i leken mener alle tre informantene at voksne ikke må være delaktig hele tiden, men at en er i nærheten slik at en kan hjelpe og støtte hvis det trengs.

6.1.1 God lekekompetanse

Når det gjelder barn som har god lekekompetanse, mener informantene det er barn som kan leve seg inn i leken, som tør å ta andre roller og som har knekt lekekodene. Barn som stopper opp og kikker litt før de tar en rolle i leken, barn som selv klarer å løse konflikter og barn som kan leke med flere uten å hele tiden havne i konflikter. I forhold til teori er dette barn som kan opptre anerkjennende og støttende ovenfor andre (Tetzchner, 2003).

6.1.2 Dårlig lekekompetanse

Barn som har dårlig lekekompetanse er barn som tar seg til rette i leken og kan ta leker ut av hendene til andre barn. En av informantene trekker frem at dette gjør noe med disse barnas mulighet til å knytte vennskap med andre, da de andre barna etter hvert ikke ønsker å leke med dem. Det blir også nevnt at disse barna ikke har utviklet god nok sosial kompetanse og at lekekodene ikke er blitt knekt. Når det gjelder hvilke utfordringer barnehagen står ovenfor når disse barna skal hjelpes, mener informantene det blir viktig å få disse barna inn i leken. Det kan gjøres ved å heve statusen til disse barna, slik at andre vil leke med dem noe en kan oppnå ved å bringe inn aktiviteter som de andre barna har lyst til å være med på. En av informantene trekker frem viktigheten av kartlegging når disse barna skal hjelpes. Hun mener det er viktig at en finner ut av hva det er barnet sliter med og hvordan en beste mulig kan hjelpe barnet.

6.1.3 Fremme lekekompetanse blant barn

Informantene ble spurt om hva som kan fremme barns lekekompetanse. De nevner flere forskjellige områder, at de innehar god sosial kompetanse, at barna får tid til å leke og at de får leke i små grupper. Da lekegrupper ble diskutert kommenterte en av informantene at i disse gruppene er det færre barn å forholde seg til og mindre forstyrrende stimuli.

6.1.4 Avvisning

Alle tre informantene mener at barn skal få leke med dem de ønsker å leke med. En av informantene trekker frem at noen sliter med å knytte seg til andre og derfor forholder seg til noen få. En annen informant nevner betydningen av å ha respekt for barnas valg. Alle tre informantene mener at barna også må kunne være sammen med andre barn, da dette vil kreves når de blir eldre.

En av informantene mener de voksne må være på vakt hvis det er noen som hele tiden stenges ute og ikke får delta i leken. Hun mener at de voksne må finne ut hvorfor det skjer, slik at en kan hjelpe disse.

6.2 Vennskap

Alle tre informantene setter vennskap høyt i barnehagen. Informantene mener at vennskap er en av grunnene til at barn trives og ønsker å være i barnehagen. En av informantene nevner at barn knytter forskjellig vennskap, noen er venner med alle mens andre barn knytter seg til noen få. En annen informant trakk frem at barn knytter vennskap i tidlig alder. Informantene var enige om at barn som er venner ønsker å være sammen ikke bare i lek. De ønsker å sitte sammen under måltidet og i samlingsstund, de ønsker å leie hverandre på tur og venter på hverandre når de komme i barnhagen. Dette kan tydes som at venner er viktig for hverandre ikke bare under leken, men også gjennom resten av dagen.

6.3 Voksenrollen

Flere av informantene nevner at så lenge leken går greit involverer de seg ikke, men så fort det blir konflikter eller barn bare virrer rundt går de inn og veileder. En annen informant trekker frem at voksne er forskjellige og at de derfor tar ulike roller i leken. Hun nevner at noen kan henge i trærne og leke tarzan, mens andre heller vil delta når det er bordaktiviteter inne. Hun mener derfor det trengs ulike voksne i barnehagen.

Når det gjelder den ideelle voksne i lek mener informantene at det er en voksen som ikke behøver å passe klokka, en som deltar på barnas premisser og ikke tar over styringen i leken, men heller lar ungene få bestemme. En av informantene trekker også frem viktigheten av respekt og ydmykhet ovenfor barnas lek.

6.4 Hvordan oppdage de barna som strever

For å oppdage barn som strever, observerer informantene hvilke barn som ikke har lekekompetanse, som stormer inn i leken og ikke regulerer seg ut i fra lekekodene. De er også opptatt av at de stille barna skal ha erfaringer med samspill i lek på en god måte. Samtidig sier to av informantene at ikke alle barn trenger mange lekekamerater, men at for noen holder det med noen få. Teorien sier også at det ikke er antall venner som er det viktige, men at en har en (NRK, 2007). Andre måter å jobbe med barn som strever er å observere de ulike barnas vennsrelasjoner og kompetanse, vurderer situasjonen og legge til rette for bedre ferdigheter slik at barna skaffer seg vennsrelasjoner.

En av informantene trakk frem bruken av observasjon og kartlegging når barn som strever i samspillet med andre skal hjelpes og på den måten komme frem til hva barnet trenger av hjelp og hvordan en kan hjelpe. Hun mente det var viktig at en fikk vite noe om hvordan barnet har det hjemme, har det mange venner å leke med i gata eller leker det stort sett alene. Er det mye alene, kan det hende barnet mangler lekeerfaring og derfor ikke har fått opparbeidet lekekompetanse. Hun mener at slik informasjon kan en få ved å henvende seg til foreldrene. De to andre informantene ville ikke tatt opp denne problematikken med en gang, men bruke avdelingsmøtet til å diskutere hva en gjør videre og hvile tiltak en eventuelt velger å sette inn.

En av informantene nevnte også viktigheten av å snakke med barna i forkant av at det begynner nye barn på avdelingen. Ved å gjøre det kan en jobbe forebyggende og se til at det nye barnet får innpass i barnegruppen. Hun nevner også viktigheten av å gi barna felles opplevelser slik at de kan ta disse med i leken.

6.5 Hvordan hjelpe de barna som strever

Ved at voksne er deltagende i barns lek kan en hjelpe barn som strever i samspillet med andre. Det er samtidig viktig at de voksne passer på slik at det er barnet som blir populært å leke med og ikke den voksne, slik at det er barnets status som blir hevet.

Informantene mente at lekegrupper er en fin måte å hjelpe barn med å skaffe seg venner. Her kan de voksen sette barn sammen i grupper som de tror vil kunne passe sammen eller sette sammen grupper på bakgrunn av alder. Barn trenger å lære seg lekekoder for å kunne være med i lek med andre, disse kodene vil også være viktige når de skal danne nye vennskap. I lekegrupper kan voksne lettere lære barn disse kodene da det er færre barn å forholde seg til og mindre forstyrrende stimuli. I lekegrupper kan barn lære hvordan en skal oppføre seg for å danne vennskap og lek. Mange av egenskapene og ferdighetene som er nødvendig for å være med i lek behøves også for å opprettholde et vennskap, slik som å kunne være anerkjennende ovenfor hverandre og vise empati.

En av informantene var opptatt av å synliggjøre for barn og voksne de gode sidene barn som strever har, slik at disse barna ikke alltid oppfattes som vanskelige. Ofte vil de negative ting barna gjør overskygge alle de gode. Hun mener at voksne kan være med på å forebygge dette ved å skjerme barnet fra situasjoner som en vet kan gå dårlig. Hvis disse barna hele tiden maser på foreldre eller klatrer opp i vogner til småsøsken i en hente/bringe situasjon kan disse barna skjermes fra negativ tilbakemelding ved å holdes unna garderoben.

En annen informant trakk frem at barn som strever må få mulighet til å sette ord på det som skjer i leken. På denne måten kan en gi dem mulighet til å finne andre måter å nærme seg leken på, slik at de ikke bare setter på autopiloten og fortsetter slik de alltid har gjort.

6.6 Vennskap på andre arenaer

Mine informanter nevnte spesielt hverdagsrutiner som måltidssituasjon, hente/bringe situasjon og turer som arenaer en ser vennskap utenom leken.

Det fremkommer tydelig at informantene både har observert hvordan vennsapsrelasjoner er viktig for barna og at disse relasjonene er viktig å la barna få utvikle og få respekt for.

6.7 Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis vil jeg trekke frem de faktorene som kommer frem i dataene og som svarer på problemstillingen: **Hvordan kan barnehagen gjennom lek hjelpe barn til å danne vennskap med andre?**

- Bruk av lekegrupper
 - Organiser grupper med målsetting om å utvikle vennskap og lekekompetanse.
- Voksenrollen
 - Observer og sette i gang tiltak for de barna som strever.
 - Tilrettelegge slik at barn som strever får velge aktiviteter som andre har lyst til å være med på, gjøre barn attraktive.
 - Lære barn lekekoder.
 - Øve sammen med barna, barn og voksen først og så sammen med andre barn.
 - Observere tett på lekegruppa og gi hjelp og støtte når det trengs.
 - Sette i gang tiltak slik at barns status blir hevet, for eksempel ved å fokusere på barnets positive sider og anerkjenne disse.

- Vise respekt og anerkjennelse når barn i venns­kaps­relas­joner trøster hverandre, venter på hverandre eller prøver å hjelpe hverandre.
- Andre arenaer
- La barn som velger hverandre få opprettholde venns­kaps­relas­joner gjennom hele barnehagehverdagen som: måltid, tur, påkledning, samlingsstund etc.

Refleksjoner og konkrete metoder som informantene er opptatt av med barn som strever med å danne vennskap viser at det arbeides systematisk og forebyggende for å hjelpe disse. Dette er i tråd med intensjonene i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

6.7.1 Taus kunnskap

Jeg opplevde ved gjennomlytting av intervjuene at det var variasjon i forhold til bevissthetsnivået og innhold i historier (jamfør tidligere drøfting om ”taus kunnskap” og Berit Baes eksempler i fra arbeid i barnehagen, Bae, 1996). Imidlertid har det vist seg at når jeg grundig analyserte data om deres opplevelser og meninger har alle tre reflekterte eksempler og episoder samt metodisk tilnærming til tema. De benytter seg ikke av faguttrykk og fagterminologi, men beskriver levende observasjoner av barn i barnehagen. Bak disse observasjonene ser jeg både kunnskap om tema og holdninger til barn som er varme og nyttige for deres vekst og utvikling. Kanskje er det viktig at slik kunnskap forblir taus, eller er det vesentlig at det legges organisatorisk til rette i barnehagen for refleksjon, veiledning og begrepsbruk analogt til faglitteratur?

7 Litteraturliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. – en artikkelsamling* -. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Barne- og familiedepartementet. (1999). *Barnehage til beste for barn og foreldre 1999-2000*. St. meld. nr. 27 (1999 – 2000). Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet 8. mars 2009, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19992000/Stmeld-nr-27-1999-2000-.html?id=133808>
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplanen for barnehagen, Q-0903 B*. Oslo: Barne- og familiedepartementet, desember 1995.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2004). Forebygging, kapittel 7. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 156 – 173). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS, 3. utgave.
- Borge, A. I. H., & Natvig H. S. (2007). Resiliens og vennskap blant hyperaktive og uoppmerksomme småbarn, kapittel 10. A. I. H. Borge (Red), *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 1. utgave, 1. opplag.
- Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær. – Vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget AS, Vika.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Dalland, O. (2002). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 3. utgave, 3. opplag.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS. 2. utgave, 1. opplag.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Eik, L. T. (2003). *Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon. Revidert utgave, tredje opplag.
- Folkemann, M. L., og Svedin, E. (2004). *Barn som ikke leker: fra ensomhet til sosial lek*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Fuglseth, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk, kapittel 19. K. Fuglseth, & K. Skogen (Red), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. (s. 256 - 272). Oslo: Cappelens Akademisk Forlag AS. 2. opplag.
- Greve, A. (2007). *Vennskap i mellom små barn i barnehagen*. Doctoral Dissertation, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Gundersen, D. (1998). *Norsk synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget. 2. utgave, 7. opplag.
- Horrigmo, K. J., & Nylehn, B. (2004). *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen. Institusjonell utvikling, ledelse og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hoven, G. (2008). Det é no bærre leik, sjø... En studie om kompetansebygging som forebyggende arbeid i barnehagen. *Statped skriftserie nr. 61*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter. Hentet 16. februar 2009, fra http://publisering.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=48353&epslanguage=NO

-
- Hoven, G. (2007). Lek for alle barn? Kapittel 10. P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s. 221 – 239). Oslo: Universitetsforlaget AS. 2. utgave.
- Høgskolen i Oslo. (2009). Bachelorstudium – førskolelærerutdanning. Hentet 7. mars 2009, fra <http://www.hio.no/Studietilbud/Bachelorstudier/Bachelorstudium-foerskolelaererutdanning>
- Johnsen, G. (2007). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker kapittel 10. K. Fuglseth, & K. Skogen (Red), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. (s. 118- 131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS. 2. opplag.
- Jorstad, E. H. (2006, 12. mai). *Forsker på det første vennskap*. Hadeland.net. Hentet 8. mars 2009, fra http://www.hadeland.net/Nyheter/lokale_nyheter/article2094223.ece
- Killén, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS. 2. utgave, 1.opplag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006, 1. mars). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 1. utgave, 10. opplag.
- Ladd, G. W. (2005). *Children`s Peer Relations and Social Competence. A century of progress*. New Haven: Yale University Press, New Haven & London.
- Lamer, K. (2000). *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 1. utgave, 6. opplag.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger..* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

-
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelige forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lillemyr, O. F. (2006). *Lek på alvor. Førskolebarn og lek – en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget AS, 2 reviderte utgave 3 opplag.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS, 2 utgave.
- Lindqvist, G. (2005). *Lekens muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 1. utgave, 4. opplag.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano AS.
- Mørland, B. (2007). Barnehagen – en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. Kapittel 4. P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s.76 – 93). Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Norges rikskringkasting, [NRK]. (2007, 22. januar). *Kan vi hjelpe barn med å få venner?* Intervju med Stein Erik Ulvund professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hentet 9. februar 2009, fra http://www.nrk.no/programmer/tv/kos_og_kaos/1.1680482
- NSD. (2009). *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Personvernombudet for forskning*. Hentet 15. desember, fra http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/tema.html
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 1. utgave, 1. opplag.

-
- Pape, K. (2002). *"Æ trur dem søv"*. Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget AS. 3. opplag.
- Pedersen, K., & Hysing, J. (2001). Når barn faller utenfor i leken. Voksnes strategier for å fremme lekekompetanse. *Spesialpedagogikk*. Utdanningsforbundet nr. 9 s. 38-44.
- Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger av 14. april 2000 nr. 31. Hentet 15. desember, fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-20000414-031.html#map006>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS. 4. reviderte utgave.
- Risberg, T. (2007). Prosjektplanlegging kapittel 2. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. (s. 20- 28). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS. 2. opplag.
- Rubin, Z. (1982). *Vennskap mellom barn. Barn i utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røys, H. (2000). *Sammensatt landskap. Grunnbok i pedagogisk arbeid*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel. Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget. 2. utgåva.
- Statistisk sentralbyrå. (2008). Barnehager. Foreløpige tall, 2008. Hentet 8. mars 2009, fra <http://www.ssb.no/barnehager/tab-2009-03-16-04.html>
- Tetzchner, S. V. (2003). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 1. utgave, 3. opplag.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vedeler, L. (2001). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS. 1. utgave, 2. opplag.

Vedeler, L. (1997). *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår. Observasjon og pedagogisks bruk av lek for barn med og uten handikapp*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS. 2. utgave, revidert.

Vedeler, L. (1983). Lek - en viktig pedagogisk metode i barnehage og begynnerundervisning. Forsøksnytt: *Forsøksrådets informasjonsserie Årg. 14, nr 7*. Utgitt av: Forsøksrådet for skoleverket, Oslo.

Åm, E. (1989). *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget AS. ·
4. opplag.

Vedlegg

1. Informasjonsbrev til styrene
2. Informasjonsbrev til førskolelærerne
3. Intervjuguide
4. Brev i fra NSD

Vedlegg 1, Informasjonsskriv til styrerne

Hei.

Jeg studere master i spesialpedagogikk og holder nå på med å skrive min masteroppgave. I forbindelse med det så skal jeg intervjuere førskolelærere som arbeider i barnehagen. Jeg sender derfor en e-post til deres barnehage for å høre om det er noen av barnehagens førskolelærere som ønsker å delta? Jeg skal i min oppgave skrive om hvordan barnehagen kan bruke lek som hjelp i arbeidet med å hjelpe de barna som ikke selv klarer å danne vennskap.

Intervjuet vil bli foretatt på kveldstid og ingen navn på personer eller barnehage vil komme frem i oppgaven. Opptakene vil bli oppbevart på en forsvarlig måte og slettet etter at oppgaven er blitt godkjent. Skulle det bli mistanke om juks eller annet så kan det hende at opptakene må fremlegges. Ellers er det ingen andre som skal lytte til opptakene.

Skulle det være noe annet du lurer på så kan vi gjerne ta en samtale.

På forhånd tusen takk.

Vennlig hilsen

Anika Therese Forsberg

Vedlegg 2, Informasjonsskriv til informantene

Jeg holder på å ta min master grad i spesialpedagogikk med fordypning psykososiale vansker ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med dette skal jeg begynne å skrive på min master oppgave. For å skrive denne oppgaven trenger jeg informanter som kan hjelpe meg med å besvare min problemstilling. Jeg ønsker med dette skrivet å undersøke om du vil være en av mine informanter.

Min problemstilling er følgende: *Hvordan kan barnehagen gjennom lek hjelpe barn til å danne vennskap med andre?* De barna jeg ønsker å undersøke er primært de som streve i samhandling med andre barn.

Jeg ønsker å intervjuere førskolelærere som jobber eller som har jobbet i barnehage for å se hvordan man kan bruke leken i barnehage. Jeg ønsker å finne ut hvilket syn man har på leken i barnehage, er den viktig?

Alt informasjon som kommer frem under intervjuene blir anonymisert. Intervjuene vil bli tatt opp på tape, disse vil bli oppbevart konfidensielt, og vil bli slettet etter at masteroppgaven er blitt godkjent.

Med vennlig hilsen

Anika Therese Forsberg

Vedlegg 3, Samtykke erklæring til informantene

Dette gir jeg samtykke til når jeg velger å stille opp på intervju:

- Intervjuene skal brukes som data i min masteroppgave som jeg skriver ved Høgskolen i Sogn og Fjordane / Universitetet i Oslo.
- Ingen navn på personer eller barnehager vil komme frem i oppgaven. Ting vil bli anonymisert i oppgaven.
- Det vil bli brukt opptaker under intervjuene. Disse opptakene vil bli oppbevart på en forsvarlig måte og slettet etter at oppgaven er blitt godkjent. Skulle det bli mistanke om juks eller annet så kan det hende at opptakene må fremlegges. Ellers er det ingen andre som skal lytte til disse.
- Jeg vil etter at intervjuene er ferdige plukke ut de funnene som jeg synes er spennende og bruke de i oppgaven min.
- Intervjuene som jeg foretar vil være min forskning. Denne forskningen vil bli drøftet opp i mot hensiktsmessig teori i oppgaven.
- Hvis du ikke skulle ønske å delta lenger kan du når som helst velge å trekke deg fra intervjuet. Både før intervjuet, under intervjuet og i etter kant.
- Du som informanten vil ikke få mulighet til å lese intervjuet i etter kant eller oppgaven før den skal trykkes. Det vil si at det kan hende at jeg har tolket dine svar på en annen måten enn du mener. Skulle dette skje i det ferdige produktet så beklager jeg dette så mye.

Jeg har fått god nok informasjon til at jeg vet hva jeg skal være med på.

Dato:

Navn:

Vedlegg 4, Intervjuguiden

Min intervjuguide:

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Anonymitetsbeskyttelse

Bakgrunnsvariabler / åpningsspørsmål:

1. Hvilken yrkesbakgrunn har du?
2. Hvilken grunnutdanning har du?
3. Har du tatt noe videreutdanning etter grunnutdanningen?
4. Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
5. Har du arbeidet i barnehagen før du tok utdanningen? Eventuelt hvor mange år?
6. Alderen på de barna du har mest erfaring med?
7. Hvor mange barn er det på den avdelingen du jobber på?

Lek:

8. Hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg rundt lek i barnehagen?
9. Hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg rundt vennskap blant barn i barnehagen?
10. Hvordan jobber man i barnehagen for å ivareta leken? Har du noen eksempler?
11. Har vennskap i mellom førskolebarn vært et tema under utdanningen?

Samspills vansker:

12. Barns vennskap og uvennskap ville jeg tro påvirker hvordan man jobber i barnehagen?
13. Uti fra det du har snakket om nå. Hvordan opplever du klimaet i barnehagen når dere jobber slikt? Gode/mindre gode erfaringer.
14. Hvordan prioriterer der rom for lek i barnehagen?

Voksenrollen:

15. Hvordan deltar de voksne i leken?
16. Hvis du skulle ha beskrevet den ideelle voksne i lek, hva ville du ha sagt?

God/dårlig lekekompetanse:

17. Beskriv godt vennskap og god leke kompetanse? Hva kjennertegner disse barna?
18. Beskriv et barn med dårlig lekekompetanse og som sliter med å knytte vennskap? Hva kjennertegner dette barnet?
19. Hva tenker du vil være utfordringer for barnehagen når man skal hjelpe disse barna til å få venner? Kan du gi eksempler på gode/dårlige?
20. Hva tenker du fremmer lekekompetanse hos barn?

Hvordan kan man oppdage de barna i barnehagen som strever i samspill med andre?:

21. Hva tenker dere i barnehagen om barn som ikke har venner?
22. Hva kan gjøres når et barn uten venner oppdages i barnehagen?
23. Kan du huske et tilfelle? Hva gjorde dere da?

Hvordan kan man hjelpe disse barna til å danne vennskap med andre barn?

24. Hvordan kan du som voksne hjelpe og støtte de barna som ikke selv klarer å knytte vennskap? Kan du gi eksempler på hvordan dere har jobbet når disse barna oppdages?

Hvilken betydning legger barnehagen i utvikling av vennskap i mellom barn?:

25. Hvilken betydning syns du vennskap bør ha i barnehagen?
26. Hva tenker du man trenger for å hjelpe barn med å få venner og delta i lek?

Kan vennskap skapes på andre arenaer enn ved lek?:

27. Har du opplevd vennskap i mellom barn på andre arenaer enn ved lek?
Eventuelt hvilke arenaer?

Avslutning av intervjuet:

28. Hvilke tanker har du om lekens plass i barnehagen i fremtiden? '
29. Er det noe som jeg ikke har tatt med her og som du har veldig lyst til å fortelle eller snakke om?
30. Er det noen spørsmål som du ønsker å utdype ennå mer? Er det noe du har kommet på underveis som du ønsker å fortelle om?

Takk for intervjuet! Takk for at jeg fikk ta del i dine tanker og erfaring!

Vedlegg 5, Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 02.02.2009

Vår ref :20660 / 2 / SOJ Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20660	<i>Lek og vennskap blant barn i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erling Kokkersvold</i>
Student	<i>Anika Therese Forsberg</i>

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

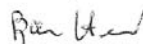
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

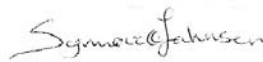
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anika Therese Forsberg, Husebygata 24 b, 3400 LIER

Avdelingskontorer / District Offices:

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