



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# **BACHELOROPPGAVE**

**Barnehagepersonalets tilrettelegging for  
barns vennskap**

**Kindergarten's straff facilitation of  
childrens friendships**

**Ledelse, samarbeid og utvikling**

**ABLU-LSU**

**Avdeling for lærerutdanning**

**Barnehagelærerutdanning**

**1. Juni 2017**

**10695 ord**

**Elisabeth Andreasson**

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

## **Sammendrag**

Tema for denne oppgaven er personalets rolle i tilretteleggingen av barns vennskap i forhold barna som ikke har gode vennsksrelasjoner i barnehagen. Jeg tar for meg hvordan pedagogiske ledere sammen med sitt personal tilrettelegger for og arbeider for at barna skal ha gode muligheter til å utvikle vennskap.

Både teorier og forskning understreker at barns relasjoner er viktig for deres allsidige utvikling. Resultatet viser at personalet har en avgjørende rolle i barns vennsksdannning. Pedagogisk leder bruker ulike verktøy i arbeidet med å lede personalet i tilrettelegging av vennsksrelasjoner. Funn viser betydningen av kollektive refleksjoner over personalets grunnsyn i forhold til vennsksrelasjoner for å kunne tilrettelegge for disse på gode måter. Ved at personalet tar barns perspektiv skaper de et klima som fremmer vennsksdannning i barnegruppen. Personalets tilstedeværelse og engasjement trer frem som viktige komponenter for å sikre gode leke og vennsksrelasjoner.

## **Abstract**

The theme of this paper is the role of staff in the organization of children's friendship in relation to children who do not have good friendship relationships in kindergartens. I examine how educational leaders look at and work with children's friendship.

Both theories and research emphasize that child relationships are important for their versatile development. The result shows that staff play a crucial role in childhood friendship. Educational leaders use various tools in the management of staff in facilitating friendship relationships. Findings show the importance of collective reflections on the staff's perspective in relation to friendship relationships in order to facilitate them in good ways. By taking the children's perspective, they create a climate that promotes friendship in the children's group. The presence and commitment of the staff emerge as important components to ensure good relationships and friendships.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1.0 Innledning</b> .....	2
<b>2.0 Teori</b> .....	3
2.1 Vennskap mellom barn .....	3
2.1.2 Sosialisering og sosial kompetanse .....	4
2.1.3 (Utenforskap hos barn).....	5
2.1.4 Lekegrupper .....	5
2.2 Pedagogisk leders rolle .....	5
2.2.1 Modellering .....	6
2.2.2 Refleksjon .....	6
2.2.3 Aktiv eller passiv voksenrolle? .....	7
2.3 Det relasjonelle klimaet .....	7
<b>3.0 Metode</b> .....	8
3.1 Kvalitativ metode .....	9
3.2 Kvalitativt intervju som metode .....	10
3.3 Mitt valg av kvalitativt intervju .....	10
3.4 Utvalg .....	11
3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervjuer .....	11
3.6 Reliabilitet og validitet .....	12
<b>4.0 Analyse</b> .....	13
4.1 Syn på vennskap.....	13
4.2 Fokusområder i arbeidet med barns vennskap .....	14
4.2.1 Utenforskap hos barn .....	15
4.3 Pedagogisk leders rolle .....	15
4.3.1 Modellering .....	15
4.3.2 Refleksjon .....	15
4.3.3 Aktiv eller passiv voksenrolle? .....	16
4.4 Det relasjonelle klimaet .....	17
<b>5.0 Drøfting</b> .....	17

5.1 Syn på vennskap.....	17
5.2 Fokusområder i arbeidet med barns vennskap .....	19
5.1.2 Utenforskap hos barn .....	20
5.1.2 Lekegrupper .....	21
5.3 Den pedagogiske lederens rolle .....	21
5.3.1 Modellering .....	21
5.3.2 Refleksjon .....	22
5.3.3 Aktiv eller passiv voksenrolle? .....	26
5.4 Det relasjonelle klimaet .....	27
<b>6.0 Resultat .....</b>	<b>28</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>33</b>
<i>Vedlegg 1 Intervjuguide.....</i>	<i>33</i>
<i>Vedlegg 2 Invitasjon til intervju .....</i>	<i>36</i>



## **1.0 Innledning**

Hvorfor er vennskap viktig? Rammeplanen (2011) peker på betydningen av at barn ser seg selv som et verdifullt bidrag til fellesskapet som en grunnenhet for videre utvikling og trivsel.

Dette kan sees med bakgrunn i barns egen benevnelse av venner som det aller høyeste på listen over hva som er viktig for dem i barnehagen. Over 90% av fire og femåringene går i barnehage idag og de aller fleste tidlige erfaringer med vennsksrelasjoner skjer dermed i barnehagen. I et lekefellesskap legges grunnlag for barns vennskap med hverandre. Deltakelse i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskapning i barnehagen (Rammeplanen for barnehager, 2011). Det er imidlertid ikke alle som får disse erfaringene. Mellom 5 og 10% av barna har kroniske problemer med avvisning, utestengning og plaging (Deater-Deckard, 2001). Disse blir holdt utenfor lek og opplever avvisning (Stewart & Rubin, 1995). Barnehagene skal ifølge barnehageloven ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (2011). Å undersøke barnas vilkår for vennsksdanning i barnegruppen bli i dette perspektivet viktig siden vennskap vil være med å gjøre sårbare barn mer robuste. Arbeidet vil innebære aktivt arbeid med mål, metoder, strategier og verktøy i å skape verdier som vennskap, gode relasjoner, tilhørighet og delaktighet (Sandsmark, 2012). Dette er arbeid som ikke går automatisk og som dermed krever aktivt arbeid fra personalet i barnehagen med pedagogisk leder i spissen har ansvar for. Pedagogisk leder har i kraft av sin stilling et ansvar for at alle de ansatte jobber slik at barna opplever trygghet og tilhørighet (Rammeplanen (2011). Pedagogisk leders oppgave er å lede og støtte personalet i kunnskapsprosesser og slik sikre at alle barn får gode muligheter til å utvikle vennsksrelasjoner. Gjennom å ta i bruk ulike lederverktøy kan pedagogisk leder sikre kunnskapsutvikling rundt barns vennskap i personalgruppen slik at barns vennskap kan tilrettelegges for på hensiktsmessige måter.

### **1.1 Problemstilling**

Vennsksrelasjoner gir grobunn for at barna basert på deres historie sammen, utvikler en egen spesiell forståelse for hverandre (Greve, 2009). Mange barn lærer å regulere og kontrollere følelser og oppmerksomhet som er nødvendig for relasjonsbyggingen allerede i to-treårsalderen, med andre ord kan barn kan lære sosiale, intellektuelle og følelsesmessig ferdigheter som gjør det mulig å forme vennskap i barnehagens kontekster (Ihlebak, 2007. Hentet fra Helmen Borge, 2009). Dette kan bidra til følelse av sammenheng og mening i tilværelsen. Barna som ikke inkluderer seg selv eller inkluderes står i fare for ikke bare miste disse erfaringene, men dårlige jevnaldningsrelasjoner innebærer ifølge Helmen Borge (2009) også økt sannsynlighet for avvisning, ensomhet, sosial angst, sosial tilbaketrekking og dårlig selvbilde. Barn som ikke får tilstrekkelig positive leke og

samhandlingserfaringer i barnehagen, har også mistet en gyllen mulighet for å lære å ta del i andres innspill og til å kunne ta et annet barns perspektiv (Ruud, 2009). Å tilrettelegge for vennskap bidrar på denne måten både til å forebygge mobbing og å gjøre barn mindre sårbare. Både teorier og forskning understreker at barns relasjoner er viktig for deres allsidige utvikling (Hasanbegovic, 2012, Hartup, 1998). I et lekefellesskap legges grunnlag for barns vennskap med hverandre. Dette gir grunn til et nærmere innsyn i barnehagens praksis rundt vennsksrelasjoner, ikke minst når vi vet hvor viktige relasjoner er for resten av barns utvikling (Greve, 2009). Pedagogisk ledelse av vennsksarbeidet er nødvendig for å sikre at arbeidet har den kvaliteten Barnehageloven og Rammeplanen (2011) krever. Med bakgrunn i dette er min problemstilling: Hvordan kan personalet i barnehagen arbeide for å legge til rette for utvikling av vennskap for barn som av ulike grunner ikke har gode jevnaldrings/vennsksrelasjoner?

## **2.0 Teori**

### **2.1 Vennskap mellom barn**

Vennsksrelasjoner er preget av nærhet, fortrolighet, både positive og negative følelser, innbyrdes avhengighet og vi-følelse ifølge Bröström & Hansen (2004). Man kan si at venner har en preferanse for hverandre, de ønsker å være sammen. Å leke sammen skaper en følelse av fellesskap og delaktighet og er grunnlaget for utvikling av vennskap mellom barn (Öhmann, 2008). Greve (2009) karakteriserer vennskap som selvvalgt og noe man må oppnå. Barns vennsksrelasjon er ifølge Frønes (2006) preget av av kompleksitet og foranderlighet og må derfor vedlikeholdes. Vennskap kan sies å innebære en form for gjensidighetskontrakt mellom likeverdige (Sullivan, 1953) ved at gjensidighet ligger som premiss for vennsksrelasjoner (Frønes, 2006). Blum skriver at vennskap innebærer en unik relasjon med sin unike historie (1994, Hentet fra Greve, 2009). Vennskap kommer dermed til uttrykk på ulike måter, og betydningen av et vennskap kan ikke måles av andre (Frønes, 2006). Frønes (2006) beskriver dette som at en utenforstående (voksen) må være forsiktig med å gi sin forståelse av barn-barn relasjonen gyldighet grunnet vennskapets umiddelbare og subjektive natur.

#### **2.1.2 Sosialisering og sosial kompetanse**

Askland og Sataøen (2013) viser til forskning av blant annet Stern (2003) som viser at barn er født sosiale og ikke kan overleve eller utvikle seg normalt uten mellommenneskelige relasjoner. Mennesket blir altså født som grunnleggende sosialt. Det er gjennom relasjoner og de kunnskaper barnet høster om seg selv og andre gjennom samspill, som danner grunnlag både for kognitiv læring og mental helse (Drugli 2014, Maslow 1954, Durkheim 1951). Utvikling er dermed et resultat av utallige møter mellom barnet og omgivelsene. For at læringen barna får gjennom disse møtene skal



være av positiv art, vil utviklingen av sosial kompetanse være av stor betydning. Sosial kompetanse som et overordnet begrep er i Rammeplanen (2011) understreket som et premiss for å kunne danne meningsfulle relasjoner med andre og fungere i sosiale samspill. Utvikling av sosial kompetanse skjer i barnehagens fellesskap og er viktig både for her og nå og i et lengre fremtids perspektiv (Lamer, 2014). Spence og Donovan (1998) definerer sosial kompetanse som evnen til å oppnå resultater preget av suksess i interaksjon med andre. Barna opparbeider seg gradvis kulturell kompetanse i samhandling med andre og utvikler en forståelse for sosiale strukturer og praksiser (Sommer, 2014). Gjennom sosialisering lærer barna at de er ulike, de hevder seg selv samtidig som de utforsker og tar i bruk ulike tilpasningsstrategier for å bli en del av gruppen (Sommer, 2007). Konflikter mellom barn kan her sees som en streben etter å tilpasse sine intensjoner og handlinger til den gjeldende kulturelle konteksten (Sommer, 2014) ved at barna deler sine erfaringer og slik blir en del av et fellesskap, og på den andre siden søker barna opplevelser av å være differensiert fra andre, å være seg selv, noe jeg tidligere har pekt på. Spenningsforholdet her bidrar til barnets utvikling. Slik kan konflikter sees både som motsats til vennskap, men også være en del av vennskap. Personalets rolle blir å utfordre barna til å mestre balansen mellom selvhevdelse og å se andres behov bygges sosial kompetanse gjennom deltakelse i fellesskapet (Rammeplanen, 2011), noe som forutsetter en aktiv voksenrolle. At personalets rolle er viktig er understreket av forskning som har vist at det er en sammenheng mellom de ansattes samspill med barna og barnas samspill med hverandre (Ekholm og Hedin, 1992). At personalets rolle er viktig er understreket av forskning som har vist at det er en sammenheng mellom de ansattes samspill med barna og barnas samspill er trer personalets betydning av å være rollemodeller tydelig fram (Rammeplanen, 2011). Pedagogisk leder har ansvar for en faglig praksis basert på Rammeplanenes bestemmelser og ved å initiere til kollektiv refleksjon over sin rolle og sitt barnesyn syn som vil ha betydning for hvordan dette synet preger praksis.

### **2.1.3 Personalets rolle i arbeidet med inkludering**

Noen barn har lett for å komme inn i lek, og disse barna klarer oftere å bygge relasjoner selv. Andre barn blir stående på sidelinjen og vil kunne trenge hjelp å få dette igang eller på rett spor.

Pedagogisk leder har sammen med sine ansatte et særlig ansvar for å skape et godt forhold til barnet som ikke er akseptert, siden dårlige relasjoner mellom personalet og barna har sterk sammenheng med dårlige relasjoner også til andre barn (Pianta, 1996. Hentet fra Drugli, 2008). For å kunne hjelpe disse barna er det avgjørende at personalet kunnskap om barna på avdelingen og innsikt i hvilke type støtte de trenger. En observerende tilnærming er dermed en nødvendighet i arbeidet. Observasjon handler om å se etter noe med en særlig oppmerksomhet (Bjørndal, 2002. Hentet fra

Baltzersen, 2014). Gjennom systematisk observasjon er det lettere å rette å bli klar over hvordan gruppen fungerer og hvordan personalet kan hjelpe barnet som ikke har gode vennsrelasjoner fordi det kvesser blikket når persepsjonen slik rettes bestemt mot et tema (Løkken & Søbstad, 2006).

### **2.2.3 Aktiv eller passiv voksenrolle?**

For barna som strever med relasjonsbygging og ikke får venner, vil nettopp deltakelse i hverdagslige situasjoner med voksne som er engasjerte og som kan brygge broer mellom barns interesser, kunne bidra til at barna får øynene opp for hverandre. Her har de ansatte et ansvar for å følge opp barna som ikke deltar i lek eller holdes utenfor (Kunnskapsdepartementet, 2011). Personalet er rollemodeller og hvordan de voksne snakker til barna, bruker sin makt, involvering/engasjement i gruppen og gir barna status ved å legge til rette for aktiviteter som gjør barnet attraktivt, vil kunne virke inn på hvordan barnet blir ansett og tatt imot av de andre barna. Rammeplanen (2011) peker på at personalet er rollemodeller for barna, noe som innebærer at de personalets væren ovenfor hverandre og mot barna i høy grad vil påvirke forholdet mellom barna. Melin (2013) fant i sin doktoravhandling at støtte fra de voksne gjennom aktiv deltakelse med barna i rollelek som en måte å sikre inkludering på. Dette understøttes gjennom forskning av White & Kistner (1992) som avdekket at økt positiv oppmerksomhet fra pedagog til barn med atferdsvansker var på å øke aksepten av barnet i forhold til andre barn, også uten at andre tiltak er satt inn (Hentet fra Drugli 2008). Ved at personalet er aktive i leken som gode rollemodeller for barna, kan barna få nøkler som kan hjelpe dem i å knekke lekekoder. På denne måten bidrar personalet med til å opparbeide sosial kompetanse barnet som en nøkel for å øke barnas samspillsferdigheter (Rye, 2007).

### **2.1.4 Lekegrupper**

Å dele barna inn i lekegrupper kan gi barna nye muligheter til å danne vennskap og relasjoner på tvers av hvordan barna til vanlig interagerer og samspiller. Hoven (2007) beskriver at barna kan bestemme hva som skal gjøres i lekegruppene, mens personalets rolle er å organisere hvem som er sammen i gruppene. Vedeler (2007) skriver at lekegrupper er et egent sted for personalet å vise barn hvordan de kan ta kontakt med andre og hvordan en viderefører den leken en holder på med, grunnet at det er mindre antall barn i gruppen. Ved at pedagogen har mer tid til det enkelte barn kan lekegrupper være en egnet metode for å støtte og videreutvikle barns sosiale kompetanse og slik hjelpe dem å utvikle gode lekeferdigheter.

## **2.2 Pedagogisk leders rolle**

Med en overvekt av ufaglærte i barnehagen er det et premiss for kvalitet at arbeidet ledes av pedagogisk leder som besitter barnehagefaglig kompetanse slik at arbeidet utøves i samsvarer med samfunnsmandatet. Personalets kompetanse er den viktigste ressursen i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013) og utvikling av kunnskap og kompetanser nært knyttet til utviklingen av det pedagogiske arbeidet (Aasen, 2012). For at ufaglærte medarbeidere skal kunne støtte barns vennskap, må de ha kunnskap om barn. Derfor vil arbeidet med å støtte de ansattes kunnskapsutvikling i hvordan de kan være nær barnas vennskapsutvikling, være sentral. Det er flere verktøy den pedagogiske lederen kan ta i bruk i det daglige arbeidet for å utvikle personalets kunnskap og bevissthet om barns vennskap. Basert på funnene i denne oppgaven har jeg valgt å trekke fram modellering og refleksjon som grunnlag for utvikling av personalets kunnskaps og ferdighetsutvikling.

### **2.2.1 Modellering**

Modellering skjer ved at veisøker observerer og imiterer en eller flere modeller (Boge, Markhus, Moe, Ødegaard, 2005). Veisøkerens læring forutsetter aktiv deltakelse og observasjon av modeller i praksis (Boge et. al., 2005). Den desentrerte veiledningsmodellen åpner opp for at flere enn den pedagogiske lederen kan være modell (Boge et. al., 2005). Dette kan finne sted i et klassisk læresvenn forhold der kopi av atferd er målet eller i en desentrert mesterlære der målet ikke er ren etterligning av mesteren, men hvor veisøker lærer gjennom aktiv deltakelse i et praksisfellesskap (Nilsen & Kvale, 1999 Hentet fra Boge et. al., 2005). Dialog, observasjon og deltakelse er verktøy som brukes av praksisdeltakerne for å bygge en kunnskapsbasert praksis hvor veisøkers læring kan sees som et produkt av aktiv deltakelse i praksisfellesskapet der læring skjer gjennom interaksjon mellom sosialt definert kompetanse og personlig opplevelse (Lave & Wenger, 1991. Hentet fra Aasen, 2012). I barnehagen observerer eksempelvis assistentene atferden til den pedagogiske lederen i arbeidet med barna og kan modellere denne (Aasen, 2012). Pedagogisk leder vil ha kompetanse på observasjon og kan lære dette videre til sitt personal.

### **2.2.2 Refleksjon**

Kvistad og Sjøbstad (2005) peker på at refleksjon vil være med å bidra til å gi personalet større forståelse for egne væremåter og relasjoner i barnehagen. De regelmessigheter som finnes i miljøet som vi ofte tar for gitt er selvfølgeligheter som må reflekteres over og gjøres eksplisitte (Aasen,

2012). Gjennom kollektive refleksjoner kan personalet undersøke de holdninger, verdier og normer som ligger bak atferden som kommer til uttrykk i arbeidet med barna. Ved at pedagogisk leder bruker sitt fagspråk og hjelper assistentene til å sette ord på deres erfaringer og på denne måten tilrettelegge for faglig utvikling i personalgruppen (Ødegård, 2011). Holdninger kommer ofte til uttrykk gjennom hvordan personalet bruker språket og språket er også verktøyet personalet bruker i refleksjon over samhandlingen (Ødegård & Røys, 2013). Slik kan teori og praksis knyttes sammen (Boge, et. al., 2009. hentet fra Aasen, 2012). Ved at praksis blir synliggjort, kan den reflekteres over og vurderes. Refleksjon bidra til å utvikle skjønn som i følge Hennem og Østrem (2016) betyr å handle på bakgrunn av kunnskap som en base for arbeidet, uten at man kan anvende det direkte. I barnehagen er personalets handlinger læringssituasjoner for barna (Aasen, 2012). Det blir derfor en viktig oppgave for pedagogisk leder å gjennom refleksjon utvikle kunnskapen og slik skjønnet til de ansatte og slik bevisstgjøre personalet på læringen barna får i samhandlingen i barnehagen (Aasen, 2012).

### **2.3 Det relasjonelle klimaet**

Det er mange barn og voksne tett i barnehagen og det miljøet som skapes vil være gjensidig påvirket av faktorer som bakgrunn, personlighet, erfaringer, personalets grunnsyn og barnesyn. I denne gjensidige påvirkningsprosessen vil organisasjonens klima kunne sees som en overordnet beskrivelse av de relativt stabile sosialpsykologiske egenskapene ved organisasjonen, noe som forklarer hvordan organisasjonen fungerer og arbeider. Klima blir slik en metode for å analysere organisasjonen ved at det gir begreper for å forstå hvordan organisasjonen fungerer for å kunne endre den om nødvendig. Klimaet uttrykker de atferds- og holdningstilbøyelighetene som finnes i organisasjonen og er et resultat av medlemmenes samspill (Ekholm & Hedin, 1993). I en personalgruppe vil atferden ofte ha store likheter og dermed utgjøre at det samme klimaet råder I en barnehage. Det relasjonelle klimaet beskrives av Ekholm og Hedin (1993) som et mønster i måten å oppføre seg på, en «stil» som gjør at en kan skille en barnehage fra en annen. Fra et sosialkonstruktivistisk synspunkt er klimaet kontekstuel og situert (Ekholm og Hedin, 1993). Pedagogisk atmosfære blir av Johansson (2003) defineres som den atmosfæren personalet skaper ved å enten ta hensyn til barns perspektiv eller å unnlate å ta barns perspektiv, der atmosfæren sees som felles og varige trekk med hensyn til holdninger, væremåter og emosjonelt engasjement eller tilstedeværelse i barnas livsverdener. Atmosfæren kommer til uttrykk i hvordan personalet snakker om og til barna, hvordan personalet engasjerer seg og på måtene de møter og deltar i barns verdener. Johanneson skriver at kjennetegnet på et samspillende miljø er et stort engasjement for barnas livsverden (Johanneson, 2014). Et anerkjennende miljø er synlig i de ansattes væremåte, graden av imøtekommenhet og hvor klar personalet er for å ta imot barnas innspill, ofte nede på

- gulvet med barna. De voksnes holdninger defineres utifra tre kategorier Bae (2009) gjengir som: a) «Barn som medmenneske», hvor barnas initiativ tas på alvor og man forsøker å forhandle.
- b) «Voksen vet bedre» som vil si barna blir definert fra et voksenperspektiv som at de må spise opp maten eller tåle visse ting.
- c) «Barns intensjoner er irrasjonelle» hvor den voksne møter barna initiativ som de er uten mening eller at barna bare handler for å utfordre voksne.

Den pedagogiske atmosfæren er avgjørende for barns trivsel (Ekholm & Hedin, 1991). I en gjensidig prosess vil de personalets og barnas adferd påvirke og forsterke hverandre (Ekholm og Hedin, 1992). Emosjonell tilstedeværelse som lekenhet hos personalet har betydning for å skape åpen dialog mellom barna og de personalet (Bae, 2009). Hvordan personalet samspiller med barna og hverandre får betydning for barnas hverdag og danning av vennskap siden det er barnas levde liv og erfaringforråd som bygger vennskaprelasjonene (Greve 2009).

### **3.0 Metode**

I denne delen av bacheloroppgaven vil jeg beskrive metoden jeg har valgt for å finne svar på problemstillingen. Metode bruker vi for å innhente gode data for å belyse spørsmål vi har. På denne måten er metode et redskap for å tilegne seg ny kunnskap (Dalland, 2012). Systematikk og grundighet er ifølge Christoffersen, Tufte og Johanessen (2010) kjennetegn på metode/empirisk forskning. Metodelæren gir oss ifølge Hellevik (2002) oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvensene av å velge de enkelte alternativene. Å bruke en metode vil ifølge Johanessen, Tufte & Christoffersen (2010) si å følge veien til et mål der målet er å finne fram til informasjon om en sosial virkelighet, undersøke hvordan denne informasjonen skal analyseres og hva dataene forteller om prosesser og forhold i samfunnet. Altså benyttes metode som et verktøy for å finne ut av om våre antakelser av virkeligheten stemmer eller ikke. Bergsland og Jæger (2014) skriver at det finnes flere måter å samle informasjon, men skiller metode i to hovedtyper, kvalitativ og kvantitativ metode. Det vesentligste skillet mellom metodene omhandler hvordan dataene registreres og analyseres. Kvalitativ metode går mer i dybden og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder legger vekt på utbredelse og antall (Thagaard, 2013. Hentet fra Bergsland og Jæger 2014). I det følgende vil jeg beskrive hvilke metode jeg valgte å bruke og hvorfor.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode innebærer å trekke slutninger fra det spesielle til det allmenne og generelle, altså fra empiri til teori (Bergsland og Jæger, 2014). Fordi jeg ønsker et dypdykk i et fenomen blir den kvalitative metoden relevant for min forskning. En forståelse for informantens sosiale miljø og den

komplekse helheten informanten beveger seg i, er viktig for å gjøre en respektfull tolkning og forståelse for tolkningen av dataene (Vedeler, 2000). Her vil jeg forsøke å forstå mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle imotsetning til kvantitativ metode (Dalland, 2012). Målet med kvalitativ metode er å få en forståelse av menneskers atferd og deres motiver og hensikter (Løkken og Søbstad, 2006). Gjennom de utvalgte pedagogiske ledernes utsagn og refleksjoner fikk jeg en forståelse for hvordan de gjør ulike vurderinger, arbeider og tar beslutninger, dette på bakgrunn av deres erfaringer, holdninger, opplevelser og kunnskap av barns vennskap. Slik kunne jeg danne et bilde av ulike faktorer som påvirker og former arbeidet med vennskap i barnehagehverdagen som grunnlag for undersøkelsen.

Siden deres utsagn møtes og farges av min tolkning og forståelse vil dette dermed ikke være en nøytral tolkning, noe som krever bevissthet og erkjennelse rundt eget ståsted for det som undersøkes (Dalland, 2012). En betingelse for å kunne være så nøytral som mulig i tolkning av data er å forstå de fortolkningsglassene en bruker og det ståstedet en som forsker tolker utifra gjennom hele oppgaven.

### **3.2 Kvalitativt intervju som metode**

Kvalitativt intervju er egnet når forsker søker svar på hvordan noe gjøres eller oppleves basert på menneskelig erfaring, refleksjoner, kunnskap. Siden jeg stiller bruker spørreordet hvordan i min problemstilling anser jeg kvalitativt intervju som en egnet metode for å finne svar på min problemstilling (Dalland, 2012).

Et kvalitativt intervju kjennetegnes ved at informanten formulerer sine svar selv (Larsen, 2007). Larsen (2007) skiller kvalitative intervju mellom strukturerte og ustrukturerte intervju. Et strukturert intervju vil si at vi har en liste med svar som vi følger i fast rekkefølge. Ustrukturert intervju innebærer å ha en intervjuguide uten å følge denne slavisk. Informanten får prate fritt om det hun er opptatt av (Larsen, 2007). Intervjuguiden min bestod av spørsmål jeg hadde skrevet ned på forhånd, hvor noen av spørsmålene hadde underspørsmål for å utforske grader av fenomen samt situasjonsbestemmelse av disse, altså kortsvars spørsmål. Intervjuene kan sies å være ustrukturerte ved at jeg bevegde meg i intervjuguiden og stilte spontane oppfølgingsspørsmål etter hva informantene dro frem som var aktuelt å til knyttet til problemstillingen. Grunnet ulik vektlegging hos de ulike informantene, bidro dette til noen utfordringer når jeg skulle sammenligne noen av svarene. For å dekkende informasjon rundt noen temastilte jeg spørsmål til to av informantene i etterkant av intervjuet. Med tanke på min begrensede erfaring med intervju ville et mer strukturert intervju lettet analyseprosessen. Imidlertid er det grunn til å tro at verdifull informasjon i forhold til oppgavens problemstilling da kunne gå tapt.

Kvalitativt intervju kan sies å være en tidkrevende metode, særlig etterarbeidet. Det også er krevende å systematisere og analysere den informasjonen man som forsker innhenter (Jacobsen 2005). Jeg valgte derfor å begrense utvalget informanter til tre barnehagelærere. Jæger? nevner at tre til fem informanter et passelig antall informanter. Dette samstemmer med min erfaring, der jeg etter å ha foretatt tre intervjuer vurderte jeg at det innhentede materiale var dekkende for mitt fokus i oppgaven.

### **3.3 Mitt valg av kvalitativt intervju**

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg å få god og dekkende kunnskap om hvordan personalet arbeider med vennskap i barnehagens ulike kontekster. For å få materiale som jeg behøvde, vurderte jeg det som hensiktsmessig å foreta intervju med personal med barnehagefaglig bakgrunn og på denne måten samle informasjon fra et begrenset ansatt informanter med ulik erfaring innenfor dette området. Ved å bruke kvalitativt intervju fikk jeg en helhetlig innsikt i personalets erfaringer og synspunkter i fenomenet som skal undersøkes (Løkken og Søbstad, 2006). Utifra det innsamlede materiale vil jeg kunne si noe om hvordan arbeidet med vennskap blir operasjonalisert i barnehagehverdagen, for deretter å tolke dette opp mot faglige teorier og begreper. Dette vil innebære et dypdykk i pedagogens praksis, og innebærer en systematisering av innsikten i deres egne tanker og handlinger rundt tema (Bergsland & Jæger 2014).

### **3.4 Utvalg**

Å få nok informanter til oppgaven var en utfordring. Grunnet få svar på forespørsel om intervju og tiden gikk, fant jeg det mer effektivt å ta direkte telefonkontakt med barnehager listet på kommunen sine nettsider. Når jeg tok kontakt med barnehager i en større omkrets utenfor byen, fikk jeg raskt informantene jeg trengte. Informant 1 har jobbet som pedagogiske leder i 5 år, informant 2 har vært pedagogisk leder i 10 år og informant 3 vært i arbeid som pedagogisk leder i et halvt år. Alle informantene jobber i avdelingsbarnehager. Informant 1 og 2 er pedagogiske ledere på 3-6 års avdelingen, mens informant 3 er pedagogisk leder på 1-6 års avdeling.

Mine utvalgskriterier for deltakelse i prosjektet var barnehagelærere fra barnehager med fokus på vennskap i sine årsplaner (for å også for å kunne undersøke hvilke implikasjoner skriftlig materiale har på praksis gjennom det som kommer fram i intervjuet.) Jeg foretok dermed det Dalland (2012) kaller et *strategisk utvalg* hvor mennesker som utifra kunnskap og erfaring innen området ble kontaktet.

### **3.5 Forberedelse og gjennomføring av intervjuer**

Før første intervju foretok jeg testing av utstyret som en del av forberedelsene. Jeg mentaliserte også intervjusituasjonen på forhånd ved å øve på spørsmålene på lydopptak for å finne ut om rekkefølgen på spørsmålene var hensiktsmessig og finne gunstige innganger til spørsmålene. En



god forberedelse av intervjuet er med på å legge til rette for et godt møte med intervjupersonen (Dalland, 2012) mye fordi man da har kapasitet til å konsentrere seg om intervjupersonen og ikke det som skal skje etterpå. Det at jeg hadde lite erfaring med en faktisk intervjusituasjon gjorde likevel at jeg i det første intervjuet fulgte intervjuguiden mer eller mindre til punkt og prikke hvor intervjuet i større grad kunne oppleves som nettopp et intervju, i motsetning til den mer ideelle samtaleformen (Dalland, 2012). Å unngå at intervjuet skulle ta form av et avhør var noe jeg var blitt advart om på forhånd, men som jeg likevel fant var utfordrende i det første intervjuet hvor fokus på innhold, notater og mulige oppfølgingsspørsmål. Pausene som oppstod mellom spørsmålene der jeg noterte ivrig i tilfelle mobilopptaket ikke fungerte, bidro til dette. Jeg erfarte likevel at pausene var nyttige når jeg transkriberte intervjuene da pausene ved noen anledninger førte til at informanten utdypet tankene rundt tema ved å komme med eksempler og flere momenter, noe som bidro til å nyansere og berike svarene. Etterhvert som jeg fikk mer intervjuerfaring ble det lettere å løsrive seg fra intervjuguiden og spontant følge interessante momenter i informantens utsagn noe som førte til bedre flyt i intervjuet. Intervjuguiden fungerte da som en pekepinn da jeg fulgte opp med spørsmål rundt det informanten la vekt på i intervjuet og flettet dette inn i den forberedte intervjuguiden, slik at informantens unike vinkling kom til syne. På denne måten var jeg ikke knyttet til intervjuguiden, og beveget meg iforhold til det informanten var opptatt av. Dette var nødvendig siden ulike aspekt og forståelse kom fram i de ulike intervjuene grunnet at informantene er forskjellige personer med ulike fortellinger og vektlegging av sin pedagogiske praksis.

Gjennom klargjørende oppfølgingsspørsmål og føringene spørsmålene mine la til rette for skapte vi kunnskap gjennom å utfylle hverandres forståelse rundt tema og ulike begreper. Dette er noe Kvale (2001) mener oppstår i den språklige interaksjonen i intervjusituasjonen. Gjennom at spørsmålene som stilles er med å forme svarene, kan forskeren sies å være sitt eget instrument i intervjusituasjonen (Dalland, 2012).

For å få et godt utbytte av intervjuet må en tett innpå informanten og slik var det viktig å etablere en god kontakt tidlig i intervjuet. Deling av erfaringer rundt utdanningen i starten av intervjuet med informanten i form av en mindre uformell samtale, åpnet for dette. Kontakten betegner Thagaard (2009) som preget av nærhet mellom forsker og informant og krever innlevelse underveis i informantens situasjon. Et intervju kan sies å være en tillitserklæring ved at informanten stiller seg åpen om sine erfaringer. For å underbygge for tillit i intervjusituasjonen og gjøre intervjuet komfortabelt for informanten, bekreftet og understøttet jeg informantens utsagn ved å anerkjenne svarene verbalt underveis. Dette kunne kompensere for det faktum at jeg ikke delte intervju spørsmålene med informanten på forhånd. Dette var noe som kunne gjort informanten tryggere, men som også kunne bidratt til at svarene ble preget av at informantene hadde forberedt svar istedet for å ta utgangspunkt i her og nå (Kleppen, 2014).

### **3.6 Reliabilitet og validitet**

Validitet handler om dataens relevans eller gyldighet (Larsen, 2007). Larsen (2007) argumenterer for at bruk av kvalitativ metode kan gjøre det enklere å sikre høy validitet grunnet fleksibiliteten man som forsker har i intervjusituasjonen. Ved at jeg stilte relevante spørsmål iforhold til problemstillingen både i intervjuguiden, men også spontane oppfølgingsspørsmål bidro på denne måten til å øke oppgavens validitet. Det begrensede forskningsgrunnlaget oppgaven hviler på, må sees iforhold til oppgavens generelle omfang. Det at omfanget informanter ble begrenset til tre pedagogiske ledere gjør det ikke mulig å tekke noen fullstendig eller utfyllende fremstilling eller generalisering av virkeligheten fra funnene utifra min undersøkelse. Slik kan ikke validiteten i oppgaven karakteriseres som høy. Likevel er det mulig at resultatene i oppgaven i en viss grad kan ha overføringsverdi i pedagogisk arbeid. Reliabilitet handler om at den informasjonen vi får blir behandlet på en så nøyaktig måte som mulig (Larsen, 2007). Under transkriberingen skrev jeg ordrett ned hva informantene sa og sikret på denne måten å få et presist grunnlag for mine analyser.

## **4.0 Analyse**

Jeg vil følgende kapittel presentere mine hovedfunn fra det empiriske arbeidet som har blitt gjennomført. Etter intervjuene er det noen av områdene informantene har omtalt som jeg særlig synes er interessante å belyse iforhold til min problemstilling som omhandler hvordan personalet i barnehagen kan arbeide for å legge til rette for utvikling av vennskap for barn som av ulike grunner ikke har gode jevnaldningsrelasjoner/vennskapsrelasjoner. Jeg har på bakgrunn av dette valgt ut fire følgende hovedfunn: 1) syn på vennskap, 2) fokusområder i arbeidet med barns vennskap, 3) pedagogisk leders rolle og 4) klimaets betydning for vennskapsutvikling.

### **4.1 Syn på vennskap**

Jeg vil begynne med å gå igjennom det synet på vennskap som informantene formidler gjennom intervjuene. Jeg begynte intervjuene ved å stille spørsmålet «*Hva er vennskap mellom barn?*» for å finne ut hva informantenes tenker vennskap er og på denne måten få fram at jeg ønsket deres forståelse av vennskapsbegrepet og ikke en definisjon av vennskapsbegrepet.

Her kom det ulike vektlegginger til syne. Informant 1 uttrykker at venner er «*når barna blir glad for å se hverandre [og] når de har lyst til å leke sammen*». Venner har ifølge informanten en preferanse for hverandre ved at de ønsker å være sammen. Hun nevner turgrupper hvor de ansatte har «*delt de litt opp hvis det er noen som er veldig nære venner og ikke lar andre komme inn i det vennskapet*

*eller den leken de har så splitter vi de gjerne de vennene opp sånn at de går på tur med andre».* Informant 2 uttrykker også en oppdeling av vennegruppe ved ekskludering «*avogtil må vi styre det litt og splitte det litt opp sånn at vi gruppedelinger og sånt at det ikke at det er forskjellige som er sammen på gruppene».*

Informant 2 uttaler at venner «*handler om noen du er med og deler lekeverden med».* Hun beskriver vennsksapsarbeidet ved at personalet jobber med å skape det hun kaller «*vi følelse»* «*på denne avdelingen, vi hører sammen, vi bryr oss om hverandre, vi har ansvar for hverandre at alle har det bra her og bygge litt opp den «vi følelsen».*

Informant 3 velger å vise til det konkrete arbeidet med vennskap istedet for å si noe om hva vennskap er. Informanten uttaler «*vi er opptatt av å ha venngrupper, ikke sant»* og velger slik å praktisk vise til hvilke forståelse av vennskap hun som pedagog besitter. Fordi vennskap er basert på en subjektiv opplevelse kan det være utfordrende å gi noen allmenn forklaring på vennskap. Hun velger å trekke fram felles opplevelser av vennskap i form av vennegrupper og vennskapstre.

#### **4.2 Fokusområder i arbeidet med barns vennskap**

For å kunne besvare problemstilling min om hvordan personalet i barnehagen kan arbeide for å legge til rette for utvikling av vennskap for barn som av ulike grunner ikke har gode jevnaldningsrelasjoner/vennskapsrelasjoner, er det vesentlig å kunne si noe om hvordan informantene arbeider med tilrettelegging av vennskap generelt i barnehagehverdagen. For å kunne få innblikk i det pedagogisk leder vektlegger i arbeidet med vennskap i hverdagen, stilte jeg spørsmålet «*Hvordan arbeider dere med vennskap generelt?»*

Hos informant 1 dreide svaret seg inn mot håndtering av konflikter. Venner er barn som klarer å leke sammen «*uten for mye konflikter og klarer å løse konflikter som oppstår».* Informanten trekker frem lav forekomst av konflikter og vilje til å løse disse konfliktene når de kommer, som et kriterium for å kunne kalle en relasjon for vennskap. Et sitat viser godt hvordan informant tenker om konflikthåndtering blant barn «*... det og at vi oppfordrer de til å prøve å finne løsninger på konflikter selv. Alle får lov til å fortelle fra sitt ståsted hva som har skjedd».* Denne informanten uttrykker at de som er venner må klare å løse konflikter, men at «*de selvfølgelig får hjelp til å løse konfliktene».*

Informant 2 legger vekt på dialog med barna i arbeidet med barna som ikke har gode vennsksapsrelasjoner, «*vi kan snakke om følelser, hvordan ting føles sånn, hvordan ting føles, at de*

*kanskje ikke har det så kjekt. Vi snakker veldig mye om det, vi snakker mye om hvordan vi er med hverandre og hva hvordan vi behandler hverandre».*

Et særlig fokus som kommer fram på spørsmål om hvordan de pedagogiske lederne jobber med tilrettelegging av vennskap generelt, er lekegrupper. Dette kommer fram hos informant 1 og 3, og omtales av informant 3 som «*vennegrupper eller mindre grupper*». Hos disse informantene ble lekegrupper nevnt relatert til å fremme vennskap i aldersbaserte grupper og spesifikt rettet mot barna som står utenfor. Informant 3 sier de har «*mindre grupper der vi kan sette sammen barn vi ser kan fungere*» for å vise hva hun tenker vennegrupper kan bidra til i forhold til inkludering av barna som ikke har venner på avdelingen.

Informant 1 sier at «*avogtil er de vi voksne som bestemmer hvem som skal være i de forskjellige lekegruppene og avogtil får de sette seg opp selv med vennene sine*».

#### **4.2.1 Personalets rolle i arbeidet med inkludering**

Jeg stilte oppfølgingsspørsmålet «*hvordan arbeider dere med de barna som trenger ekstra hjelp?*» for å få innsikt i konkrete arbeidsmåter. Her vektlegger informantene personalets rolle for å hjelpe barna inn i lek. Informant 1 uttrykker «*vi prøver jo å være med de og viser de gjerne hvordan man kan komme inn, gi de litt forskjellige vinklinger og løsninger på hvordan man kan komme inn i en lek*». Informant 3 beskriver personalets arbeidsmåter for å gjøre barnet som er utenfor attraktiv for de andre barna slik: «*vi er positive, ønsker å være med det barnet. Det henger ofte sammen med det at hvis de voksne er interessert så blir ungene interessert*».

For å få innblikk i hvem som er innenfor og utenfor når det gjelder vennskap nevner informant 2 at de bruker observasjon. «*Hvem de vil være med, hvem de vil holde seg inne med. Hvem tørr de si imot og hvem sier de ikke si imot?* Slik får de fram «*ulike roller, ulik posisjonering*».

#### **4.3 Pedagogisk leders rolle**

For at arbeidet med å tilrettelegge for vennskap i barnehagen for barn som ikke har gode jevnaldningsrelasjoner, vil ledelse av arbeidet være viktig for å sikre god gjennomføring av arbeidet. I intervjuene var det derfor viktig å få innblikk i hvordan de pedagogiske lederne leder sitt personal i arbeidet med vennskap på sin avdeling.

### 4.3.1 Modellering

Informant 1 modellerer ønsket atferd til sitt personal gjennom åpen dialog, *«hvis det er jeg som har gjort noe som jeg kanskje ikke burde gjort, så går jeg å gir beskjed til de andre og sier, nå skjedde dette»*. Det er lov til å gjøre feil og informanten gir på denne måten en takhøyde for de andre medarbeiderne til å prøve å feile. Med åpenhet *«føles det ikke så farlig, så da kan de pedagogiske medarbeiderne komme til meg å si du jeg sa dette, burde jeg gjort det eller kanskje jeg skulle gjort det på en annen måte»*. Her legger informanten vekt på at *«de får jo alltid støtte for at de er reflekterte og ser det selv.»*

Informant 2 motiverer *«deler erfaringer og ser på hverandre.»* Hun som leder legger til rette for dialog og leder gjennom å være rollemodell.

### 4.3.2 Refleksjon

Informant 1 sier følgende om refleksjonsarbeidet: *«Jeg prøver ofte å få det inn på hvordan de tenker at barnet føler det i den situasjonen»*. Informanten legger vekt på å vekke de ansattes følelser arbeidet med personalgruppen i forhold til barna som ikke har gode vennskapsrelasjoner. Hun engasjerer de ansatte ved at *«de også får finne på løsninger»*. Informanten 1 vektlegger dialog rundt utfordringene knyttet til barns vennskapsrelasjoner istedet for at *«jeg skal pålegge for mye [...] for vi er jo et team»*. Informanten beskriver videre at det er personalet nærmest situasjonen som reagerer basert på en felles ide om hva personalet ønsker uten at dette synes å være gjort eksplisitt, *«men så gjør vi det nok litt individuelt, det jeg gjør er ikke nødvendigvis det samme som førskolelærerne gjør eller de pedagogiske medarbeiderne gjør»*. Dette kommer fram ved at de *«vi snakker litt om det, men gjerne mer på sånn individuelt barnenivå»*. Arbeidet med vennskap i personalgruppen kommer fram gjennom et fokus på enkeltbarna som er uten gode jevnaldringsrelasjoner og *«ikke på en slik hvordan jobber vi med dette»*.

Informant 2 sier at de snakker sammen i avdelingsmøte og uformelle situasjoner slik at alle er har en felles forståelse av hvordan de arbeider med barns vennskap og beskriver at de er *«noenlunde like i måten å gjøre det på»* og begrunner dette med *«ellers blir det forvirrende for barna.»*

### 4.3.3 Aktiv eller passiv voksenrolle?

På spørsmål om hvor aktiv personalet er svarer informant 1 at *«vi er aktiv og vi følger med og selv om vi ikke klarer å være i leken så har vi alltid et øye med, med hva som foregår og prøver å nærme oss sånn at vi kan høre hva de prater om.»* Her uttrykker at personalet er tilstede i vennegruppene, noe som tyder på at de ser egen rolle som viktig. Hos informant 3 har erfaring med å ikke være tilstede nok i det de antok var et harmonisk vennskap mellom tre barn for å sikre at leken er god, ført til en sein oppdagelse av notorisk utestenging blant barna. Dette er noe hun nevner som en

oppvekker hvor de skjønnte at de må være «*deltakende i leken, interessert i hva de holder på med, hvilke samtaler de har og hvilke lek [...], er det en inkluderende eller en ekskluderende lek.*» Hun beskriver dette som en pågående prosess der de «*vi holder på å jobbe litt med hvordan vi kan oppdage dette før det går for langt.*» Dette nevnes som utfordrende, «*du tenker at de har en god lek og det ser ut som de har en god lek sant men så når du kommer nærmere sant.*»

På spørsmål om hvilke erfaringer pedagogen har med å aktivt gå inn i barnas lek mot det å avvente svarer informant 2 at «*det faktisk har vært bedre å observere fra utsiden før du trekker inn [...]* barna har sånne strategier for å snakke seg fram eller inngå kompromiss og finne løsninger» og viser til egenledelse i lek som en del av dette. Informant 1 legger vekt på at barna «*må få prøve seg selv litt også*». Dette viser at de har tro på at barna får det til selv hvis de bare får tid. Informant 2 forklarer at barna ikke skal bli avhengig eller knyttes kun til pedagogen men hun «*får flere med i leken*» og begrunner dette med at barna får mulighet til å danne relasjoner med de andre barna ved hjelp av voksenstøtten barnet får.

Ved at barnet som er utenfor sammen med en av personalet involveres i en gruppe med barn øker sjansene for positiv relasjonsbygging for på denne måten unngå at barnet kun knytter seg til den voksne.

#### **4.4 Det relasjonelle klimaet**

For å kunne forstå vennskap og hvilke faktorer som påvirker dette i barnehagen i et bredere perspektiv, har jeg valgt å bruke Eva Johanssons (2011) begrep det relasjonelle klimaet. Ved å stille spørsmålene «*hvordan vil du beskrive det relasjonelle klimaet på din avdeling?*» og «*hva tenker du det relasjonelle klimaet har å si for barns vennskapsdanning?*» ønsket jeg å undersøke hvordan klimaet fremmer eller hemmer barns vennskap utifra om atmosfæren er preget av at personalet tar barns perspektiv eller ikke. Dette sett i forhold til problemstillingen som omhandler hvordan personalet kan tilrettelegge for utvikling av vennskap forhold til barna som ikke har gode vennsksrelasjoner.

Informant 1 uttrykker «*vi har et godt klima hvor vi prater sammen alle*» og beskriver videre at «*vi prøver så godt vi kan å ikke ha noen ovenfra å ned holdning til barn [...]* det vi ønsker er jo å prate med barna og at de skal kunne komme å prate med oss».

Hos informant 2 kommer et fokus på miljøet som helhet til syne ved at «*personalet er støttende stillas for barna til de blir mer selvgående og får mer kompetanse*». Gjennom at personalet er tilstede og observerer de behovet for tilrettelegging og støtte hos det enkelte barn.

Informant 3 viser til de personalets engasjement som betegnende for klimaet på avdelingen, «*hvis det er noe som interesserer så tar vi tak i det der.*» Hun nevner at når barna er interessert i noe spesielt «*går vi innpå telefonen og finner filmer.*» Å omsette barnas initiativ til felles aktivitet, kommer til syne som viktig for fellesskapet mellom personalet og barna i barnehagen ved at «*du [som voksen] ikke bare kommer med det du har.*»

## **5.0 Drøfting**

### **5.1 Syn på vennskap**

Funn i intervjuene viser at pedagogisk leder legger vekt på at barna deler lekeverden, noe som kan tyde på respektfull forståelse blant de ansatte for at barna har en egen verden, bestående av lek de voksne ikke har adgang til, skilt fra de ansatte. Dette innebærer at de ansatte tar barnas perspektiv slik møter dem som subjekt (Bae, 2009). Dette tyder på at barns vennskap får rom til å komme til uttrykk på ulike måter noe som samstemmer med teori som viser at betydningen av et vennskap kan ikke måles av andre og at en utenforstående (voksen) må være forsiktig med å gi sin forståelse av barn-barn relasjonen gyldighet grunnet vennskapets umiddelbare og subjektive natur (se Syn på vennskap i teoridelen). Siden vennskap oppfattes ulikt vil ikke de ansatte kunne arbeide utifra en enkelt definisjon av vennskap. Da de voksne på mange måter er premissleverandører for barnas vennsksrelasjoner fordrer dette til en ydmyk holdning hos personalet. Dette belyser viktigheten av at personalet med pedagogisk leder i spissen reflekterer over hva de legger i vennsksbegrepet for å klargjøre hvilke verdier som preger tilnærmingen til barns vennskap i barnehagen.

Ulik teori fremhever det som informantene også peker på, nemlig at venner har lyst til å leke sammen, noe som betyr at vennskap til en viss grad kan sies å være ekskluderende i sin natur (Sigsgaard, 1983). Dette innebærer at noen barn ikke er inkludert i vennskapet og blir stående utenfor, siden barn ofte forsøker å beskytte sine vennsksrelasjoner (Greve, 2009). For å hjelpe et barn som står utenfor må det enkelte barns behov for å være inkludert balanseres med hensynet til at ingen kan tvinges til å være venner (Greve, 2007).

Siden vennskap hviler på frivillighet, kan man ikke pålegge barn å være venner. Vennskap må derfor komme fra barna, men de ansatte og pedagogisk leder for en avdeling eller base har et stort ansvar i å legge til rette for vennsksrelasjoner blant enkeltbarn og barnegruppen. Å oppfylle rammeplanens (2011) mandat om inkludering vil medføre et aktivt arbeid for at alle skal ha noen å leke med. I følge Greve (2009) handler dette blant annet om at pedagogisk leder og andre ansatte i barnehagen må tenke grundig over gruppeinndelinger. Gjennom intervjuene fant jeg at informantene legger til rette for vennsksrelasjoner ved å blant annet ved å ha faste turgrupper

hvor barna som ikke blir inkludert får mulighet til å være med siden de som ikke inkluderer er delt i ulike grupper. Søk splitte opp vennskap inkludering. Ved at barn som ikke er inkludert og står uten gode vennsksrelasjoner får større mulighet til innpass til lek med barn og dermed utvikle og praktisere sine leke og samspillsferdigheter, kan turgrupper forhindre onde sirkler hos barna ved å skaffe dem muligheter til å danne nye vennskap på tvers av de vanlige vennsksbåndene. Å splitte opp venner er imidlertid ikke en metode som er uten etiske implikasjoner og personalet må derfor foreta kontekstbaserte vurderinger. I pedagogisk leders daglige interaksjon med personalet er det lederens ansvar at de ansatte sammen finner tilstrekkelig gode løsninger på de komplekse situasjonene og hensynene som oppstår når barn ikke blir inkludert som alle i personalet kan arbeide mot. Bevisstgjøring hos de ansatte gjennom refleksjon vil på denne måten kunne være med å tilrettelegge for gode vennsksrelasjoner på en respektfull måte. Personalet har som pekt på en viktig rolle i inkludering ifølge Rammeplanen (2001) og personalets syn på barn, vennskap og kunnskaper omkring vennsksrelasjoner blant barn vil kunne ses på som et premiss for at ulike barn blir møtt på best mulig måte.

En informant nevner at å utvikle fellesskapsfølelsen på avdelingen benyttes som ledd i arbeidet med et inkluderende miljø på avdelingen. Et felles vi skriver Greve (2009) skapes gjennom møter som er grunnlag for båndet mellom venner. Gjennom at personalet engasjerer hele barnegruppen kommer et fokus på miljøet som en helhet til syne. Basert på forskning (se i teoridelen) vet vi at barnehager der de voksne er tilstede og snakker aktivt med barna, har sterk innvirkning på mengden samspill mellom barna. Det at de ansatte bruker seg selv og er engasjert, skaper på denne måten et samspillsklima mellom barna som fremmer utvikling av vennskap blant barna.

## **5.2 Fokusområder i arbeidet med barns vennskap**

En funn i intervjuene viser at personalet oppmuntrer barna til å finne egne løsninger på konflikter. Å lære barna å gå i dialog ved at de får fortelle sin versjon av konflikten kan være en måte informantene muliggjør en mer selvstendig praksis rundt barns konfliktløsning. Dette er i samsvar med nyliberalistiske strømninger i tiden som vektlegger individenes eget ansvar, slik at pedagogikken er rettet mot utvikling av personlige kompetanser hvor delaktighet og medbestemmelse er viktige utgangspunkt (Löfdahl, 2014). For barn uten gode vennsksrelasjoner vil dette kunne innebære flere utfordringer knyttet til å gå i dialog enn barn med venner siden disse vil kunne oppleve mindre støtte i barnegruppen. Synet på barnet som kompetent aktør kan dermed bidra til å gi disse barna mindre tilgang til å utvikle disse kompetansene dersom personalet ikke er til stede som støtte i barnas konfliktløsning. Synet på at barn kan løse konflikter selv kan også



innebære et press på spirende vennskap ved at forventninger til barns konflikthåndtering legges på barna selv.

Et funn viser en forventning om at barna klarer å løse konflikter som et premiss for at barna skal bli kalt venner, selv om det blir uttrykt at de får hjelp fra personalet. De voksne har definisjonsmakt og når vennskapene ikke legitimeres uten at barna klarer å løse disse selv, blir konflikthåndtering formidlet som betingelse for å kalles venner noe som kan medføre at barna opplever ansvar for å løse egne konflikter selv.

Ansvar plasseres dermed hos det enkelte barn, noe Lavalette (2005, hentet fra Löfdahl, 2014) peker på kan bidra til oppløste sosiale fellesskap siden det vektlegger individ istedet for fellesskap. I store baser eller avdelinger med begrenset antall personal vil det dessuten være en fordel at barna klarer å løse konfliktene selv (Greve, Jansen, Pettersvold, Røtnes, Solheim, Østrem, 2012).

Forventninger til barna om å løse egne konflikter vil bli formidlet gjennom personalet og avhenger av at barna er istand til å utvikle innsikt i andres sinn og klarer å gjøre sitt syn tilgjengelig og tydelig for motparten som av en del av den sosiale kompetansen (Sommer, 2014). Siden løsning av konflikter inngår som sosial kompetanse og utvikling av dette skjer i barnehagens fellesskap vil ikke dette være i tråd med Rammeplanens (2011) føringer om at personalet skal hjelpe barna til å forstå at egne handlinger kan gå ut over andre og at ikke alle handlinger er akseptable. Basert på forskning (se sosialisering og sosial kompetanse under Teorikapittelet) vet vi at sosial kompetanse er avhengig av personalets aktive rolle i utviklingen av sosial kompetanse siden de voksne er rollemodeller for barna. Personalets syn på sin egen rolle i tilretteleggingen av barns vennskap, kan tre frem gjennom at pedagogisk leder initierer kollektive refleksjoner rundt personalets funksjon som rollemodeller og deres betydning i barns konfliktløsning. Kollektive refleksjoner vil også kunne åpne for nye perspektiver på vennskap hvor konflikter sees på som inngangsporter for utvikling av sosial kompetanse som forutsetning for barns vennskap.

### **5.1.2 Personalets rolle i arbeidet med inkludering**

Jeg har tidligere presentert forskning som viser til personalets støtte til barna gjennom aktiv deltakelse i rollelek som en måte å sikre inkludering på (se Utenforskap i Teoridelen). Dette samstemmer med mine funn fra intervjuene som viser til at de ansatte er med barnet som er utenfor, for å skape positiv oppmerksomhet rundt barnet. Her bidrar personalets aktive tilstedeværelse til å heve status til barnet med lav sosial status i gruppen. Tidligere forskning presentert (se Utenforskap i teoridelen) har vist at dårlige relasjoner mellom de voksne og barna har sterk sammenheng med dårlige relasjoner også til andre barn. En bevissthet om dette synes å ligge til grunn for det

informanten uttrykker i intervjuet. Gjennom at de ansatte aktivt bruker seg selv som mellomledd mellom barnet og resten av gruppen, kommer det fram at de ansatte bekrefter barnet og slik skaper et engasjement i forhold til de andre barna.

At de pedagogiske lederne i intervjuene benevner at de er tilstede med barna som står utenfor, tyder på at de ser egen rolle som betydningsfull for å støtte for barnet som er utenfor i å danne nye relasjoner og er i tråd med rammeplanens (2011) mandat om inkludering som innebærer personalets aktive rolle.

Et funn viser at de ansattes identifisere ulike roller og posisjonering i gruppen ved å observere hvem barn vil holde seg inne med, hvem de tørr å si imot og hvem de ikke tørr å si imot. Det å være med barna og å kjenne barna blir viktige forutsetninger for å kunne tre inn og hjelpe når barna trenger relasjonsstøtte fra en voksen. Personalet er altså avhengig av ha gode relasjoner til barna for å kunne støtte dem. Det at de ansatte bruker seg selv og setter ord på det positive barna gjør, er måter informantene jobber for å bidra til sette dette barnet i et positivt lys for de andre. Dette krever en observerende tilnæringsmåte. Pedagogisk leder har kompetanse på observasjon og kan dermed lære sine medarbeidere å ha en observerende tilnærming til barns posisjonering som en funksjon for å utvikle og forbedre praksis. Ved å peke ut situasjoner hvor pedagogisk leder peker ut fokusområder hvo personalet sammen belyser ulike perspektiv i praksisfelleskapet/uformelle veiledningssituasjoner og slik øke personalets evne til å legge merke til hvert enkelt barn. (Lave W.

### **5.1.2 Lekegrupper**

Lekegrupper blir i mine funn pekt på som en viktig strategi for å inkludere barna som står på utsiden av felleskapet. Det kommer fram i et av intervjuene at personalet at de er de som bestemmer hvem som skal være sammen i gruppene. Dette samstemmer med Hoven (2007) skriver om at de voksne bør organisere hvem som skal være sammen i gruppene, mens barna kan bestemme hva som skal lekes og hvordan dette skal gjøres. Personalet er med pedagogen i spissen fungerer på denne måten som dirigenter og tilretteleggere av mulige vennskapsbånd ved å koble personligheter som kan gå overens med hverandre. En annen informant beskriver at de avogtil lar barna velge hvem de skal være i gruppe med. Barns medbestemmelse synes her å være en del av utvelgelsespraksis for gruppene. Her vil pedagogens skjønn, altså en balansegang mellom det rammeplanen (2011) bestemmelse som at barn skal få være med å påvirke utifra deres alder og modenhetsnivå balanseres mot hensynet til barna som det er mindre sannsynlig blir valgt. Å arbeide med sosial kompetanse i hele gruppen vil her være viktig for å sikre alle barns deltakelse (Rammeplanen, 2011).

### **5.3 Den pedagogiske lederens rolle**

For å kunne arbeide med gode relasjoner blant barna må personalet jobbe sammen. Lederen må altså få personalet til å dra lasset i fellesskap. For å skape et godt barnehagemiljø er kompetente og gode ledere som kan utvikle sine ansatte nødvendig. Lederen må derfor skape motivasjon og bidra til inspirasjon og læring (Boge, Markhus, Moe, Ødegaard, 2005) gjennom å bruke ulike verktøy (Skogen, 2005).

#### **5.3.1 Modellering**

Mine funn viser at pedagogisk leder ved å selv være åpen om det hun gjør feil, modellerer en lignende atferd for sitt personal. Pedagogisk leder viser menneskelighet, noe som ifølge Kaufmann og Kaufmann (2009. Hentet fra Aasen, 2012) pedagoger til en sannsynlig modellkandidat for de personalet. Ved at pedagogisk leder er åpen om egne feiltrinn i møte med barn, senkes terskelen hos medarbeidere for å selv kunne si ifra om feil. En slik ufarliggjøring av feil vil kunne bidra til et gjennomiktig miljø hvor personalet er trygge til å utvikle kunnskap for å kunne endre praksis rundt tilrettelegging av barnas vennsrelasjoner i avdelingen. Det kommer videre fram i undersøkelsen at pedagogisk leder anerkjenner medarbeidere og sin egen innsats ved å åpne for bevisstheten om at å være profesjonell ikke betyr at man aldri gjør feil, men at man kan lære av feilene gjennom refleksjon. Dette samsvarer med det Hennem og Østrem (2016) skriver at profesjonell yrkesutøvelse er kjennetegnet av en erkjennelse av at man ikke gjør alt riktig alltid, og betegner pedagoger som utøver yrket med ydmykhet og alvor. Åpenhet rundt yrkesutøvelsen er forenelig med Rammeplanen (2011) som peker på de personalet skal reflektere over sin praksis, noe som også er i tråd med lærerprofesjonens etiske plattform som understreker at metodefrihet og profesjonell skjønnsutøvelse gir pedagoger et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene som gjøres. Etersom de ansatte utvikler kompetanse kan den pedagogisk lederen gi de ansatte flere oppgaver og delegeres mer ansvar. I takt med de ansattes utvikling noe som samsvarer med den desentrerte oppfatningen av mesterlæremodellen (Nilsen og Kvale, 1999. hentet fra Boge, et. al., 2005).

Et annet funn peker også på at den desentrerte mesterlæringsmodellen (Boge et. al., 2005) er aktuell i informantenes syn på ledelse. Funnet viser at de ansatte lærer ved å se på hverandre noe som tyder på at ikke bare pedagogisk leder er rollemodell, men at de er det for hverandre. Dette samstemmer med den desentrerte mesterlæringsmodellen hvor flere enn pedagogisk leder kan stå fram som faglig autoritet (Boge et. al., 2005). Med praksisfellesskapet som utgangspunkt uttrykkes et syn på erfaringsdeling som en viktig komponent for at personalets handlinger skal være preget av en felles forståelse rundt praksis. Pedagogisk leder har imidlertid ansvar for at praksis holder et faglig nivå i

forhold til sin stilling og har kraft av utdanningen faglig kompetanse i ledelse av barn og voksne. Pedagogisk leder kan derfor bidra med faglig kunnskap og slik i praksisfelleskapet utvide og belyse ulike perspektiver på barns vennskap og personalets betydning i arbeidet. At pedagogisk leder synliggjør sin kompetanse gjennom å dele kunnskaper med personalet blir her viktig. Ettersom medarbeidernes kompetanser utvikles, vil de ansatte i større grad kunne være modeller for hverandre. Funnene viser videre at de ansatte deler erfaringer noe som tyder på at pedagogisk leder legger til rette for dialog i personalgruppen. Siden det ikke er nok at pedagogisk leder belyser sin faglige kompetanse, men at lederens atferd vil være av betydning for om lederen ansees som modell eller ikke vil det være avgjørende at den pedagogiske lederen innehar samspillkompetanse noe som innebærer samarbeid og evne til dialog. Personlighetsfaktorer spiller også inn. Slik blir samarbeid gjennom dialog en måte for å koordinere seg med resten av teamet for å kunne arbeide effektivt. Slik blir gode relasjoner til personalet en forutsetning for å utvikle faglig innsikt.

### **5.3.2 Refleksjon**

Funnene viser at pedagogisk leder bruker refleksjon til å støtte personalet til innlevelse i hvordan barnet har det. Refleksjon blir slik en metode for å øke bevisstheten rundt de ansattes holdninger. Ved at pedagogisk leder legger til rette for kollektive refleksjoner over holdninger vil personalet kunne bli bevisst hvordan holdningene påvirker daglig tilrettelegging av vennsapsrelasjoner da disse i stor grad vil kunne overføres til barna. Ved å gi de ansatte muligheter til å prøve å forstå barnet som ikke har gode vennsapsrelasjoner vil dette kunne utvikle en holdning der forskjellighet får aksept og verdsettes gjennom at de ansatte leter etter gullet i barna som er utenfor slik at de gode sidene til barnet oppdages.

Funn viser at pedagogisk leder ikke bruker kollektive dialoger med sitt personal. Her rettes istedet refleksjonen mot enkeltbarn. Her er det naturlig å stille spørsmål ved hvorfor ikke kollektive dialoger blir brukt. Et mulig svar kan dreie seg om at pedagogisk leder nivellerer sin kunnskap til personalets nivå i frykt for å bli sett på som en bedreviter. Dette kan sees i sammenheng med funnene som viser at pedagogisk leder ikke ønsker å pålegge medarbeiderne for mye. Et slikt syn kan tyde på at pedagogisk leder ikke ønsker å fremheve sin egen rolle. Dette kan skape utfordringer iforhold sin posisjon som leder og påvirke hvordan hun leder. Dersom ikke pedagogisk leder bruker sitt fagspråk vil ikke kunnskapen pedagogisk leder besitter kunne hjelpe det ufaglærte personalet til å sette ord på sine handlinger og slik utvikle praksis. Å vise fagkunnskapene og slik utvide de ansattes forståelse vil være en styrke både for personalet og barna. Refleksjon blant medarbeiderne over personalets arbeidsmåter og holdninger? vil på denne måten kunne sees som et premiss for barna blir møtt på best mulige måter siden personalets syn på barn vil være med å prege personalets

tilrettelegging av mulige vennskapsbånd. (Det kan derfor stilles spørsmål) om refleksjon over enkeltbarnet er en metode som hjelper i den konkrete situasjonen, men ikke gjør noe med problemet som ligger til grunn siden de ansatte ikke reflekterer eller går innpå grunner til hvorfor situasjonen er som den er. Isåfall vil dette kunne fungere som en kortvarig løsning av enkeltkonflikter istedet for å bli et utgangspunkt for å se hvordan personalet sammen kan endre praksis. Slik kan kollektive refleksjoner bidra til at praksis er basert på tilfeldigheter.

En felles forståelse er i teamtenkningen nødvendig for at teamet skal dra i samme retning noe som krever tydelig ledelse (Aasen, 2012).

### **5.3.3 Aktiv eller passiv voksenrolle?**

Funn i intervjuene viser til ulike erfaringer med å være aktiv kontra det å inneha en mer tilbakelent posisjon i barns vennsbygging gjennom utsagn som beskriver at de ikke hadde vær nær nok leken til å fange opp ekskluderende tendenser. Synet på barna som selvgående i relasjonene kan innebære at de voksnes rolle blir noe mer distansert. En tilbakelent holdning blant personalet i barnehagen er ifølge Ellen Os (2016), et trekk ved europeisk tradisjon hvor en vekstpedagogisk tilnærming til konflikter i barns lek la vekt på barnas behov for personlig bearbeiding av konflikter, frustrasjoner og engstelser, noe som innebar en mer perifer voksenrolle (Lillemyr, 2011). I de senere år er imidlertid betydningen av relasjonen voksen og barn blitt framhevet i sammenheng med pedagogisk arbeid i barnehagen (Bae, 2009. Hentet fra Lillemyr, 2011). Et premiss for å kunne støtte leken være å være nær den. Aktiv observasjon er en forutsetning for å kunne gjøre nettopp dette og vil bidra til å oppdage hvilke lek barna har og hvilke samtaler barna har er nødvendig for å kunne forstå lekens dynamikk og slik støtte opp om de positive sidene i barnas samspill. En informant fremhever sin rolle som tilrettelegger av vennskap gjennom å få flere med i leken informanten har med barnet som er utenfor. Dette understøttes av forskning tidligere trukket fram som viser at pedagogens oppmerksomhet mot barnet uten gode vennsrelasjoner har stor innvirkning på barnets trivsel og inkludering i gruppen. Spørsmålet om når pedagogen aktivt skal gå inn i leken vil være grunnlagt på pedagogens barnesyn og profesjonelle skjønn noe som forutsetter en bevisst bruk av seg selv i leken hvor respekt for barnas lek ligger til grunn (Hennum og Østrem, 2016).

En informant i undersøkelsen min viser de voksnes beredskap iform av å ha et øye med i leken. Det ser ut til at personalet vurderer graden av involvering i barnas lek utifra den konkrete konteksten noe som kommer til syne ved at barna får prøve på egen hånd. Det at informantene gjennom intervjuene viser at de foretar individuelle vurderinger i de konkrete situasjonene ved å observere og nærme seg og høre hva barna prater om før man trer inn i barnas lek bekrefter dette ved å tyder

på at de voksnes plass i leken er grunnlagt på barnas premisser i de aktuelle hverdagskontekstene og sammenfaller med hvordan Berit Bae (2009) vektlegger personalets rolle som deltakende i barnas dialoger på barnas egne premisser.

#### **5.4 Det relasjonelle klimaet**

Pedagogisk leder viser på ulike måter at de tar barnas perspektiv. En informant uttrykker at de ønsker å snakke med barna og at barna kommer til dem og at både voksne og barn prater sammen ilag Ønsket om å ta barnas initiativ på alvor og møte dem samsvarer med Johanssons (2011) kriterier for en samspillende atmosfære. En åpen dialog hvor barnas initiativ blir tatt imot er knyttet til emosjonell tilstedeværelse til noe som samsvarer med Baes (2009) ? søk. . Tilrettelegging av dialog tyder på at klimaet i avdelingen er preget av varme i relasjonene, noe som vil bidra til at vennskap får gode vilkår for å utvikles. Når de ansatte viser engasjement gjennom å gå i dialog med barna og tar imot barnas initiativ, underbygger for at barnas perspektiv ivaretas i det daglige samspillet. Slik bidrar klimaet til å motvirke at barna danner lukkede lekerelasjoner hvor det ikke er plass til andre barn.

Et funn peker på at pedagogisk leder vurderer de konkrete situasjonene ved å gi den støtten hun oppfatter barna behøver noe som innbefatter sensitivitet for hvor barna er både emosjonelt og mentalt. Dette er noe som inngår i Blums (1994. Hentet fra Johansson, 2013) begrep responsivitet som beskriver personalets evne til å være åpen og lydhør for barnet ved å oppfatte barnets behov og samtidig være villig til å støtte barnet. En lyttende tilnærming kommer til syne ved at pedagogisk leder tilrettelegger for at barna skal bli møtt på det de undrer og lurer på. At personalet møter barna på deres vilkår vil kunne bidra til et klima som favner barna. Pedagogisk leder uttrykker viktigheten av for å være åpen for barnas initiativ og om nødvendig sette den voksnes planer til side. Slik skapes det rom for at barn og voksne møtes som medvirkende subjekter noe Emilson og Johansson (2009) understreker forutsetter emosjonell tilstedeværelse og lekenhet. En pedagogisk leder uttrykker at de ansatte prøver å unngå å ha en ovenfra og ned holdning mot barna. Dette indikerer en reflekterende holdning som innebærer å se på egen praksis. Siden barna lærer av personalets handlinger i praksis vil dette være av stor betydning. I lys av forskning presentert tidligere (se Det relasjonelle klimaet i teoridelen) vet vi at det er en sammenheng mellom de ansattes samspill med barna og barnas samspill med hverandre

## **6.0 Resultat**

### **Resultat**

Vennskap er komplekst fenomen og jeg føler gjennom dette arbeidet at jeg har fått en bredere forståelse for de ulike sidene ved barns vennskap gjennom arbeidet.

I drøftingen har jeg vist til fire aspekt som jeg tenker er viktig for å tilrettelegge for gode vennsksrelasjoner i barnehagen.

Sentralt står de ansatte med den pedagogiske lederen i spissen for arbeidet med å tilrettelegge for et klima som favner barna slik at barna uten gode vennsksrelasjoner. Å være nær barnas lek nødvendig for å støtte barns vennsksrelasjoner. Pedagogen har en aktiv rolle sammen med personalet i å styrke og tilrettelegge for vennsksrelasjoner som aktive deltakere i barns lek og vennsksutvikling. En respekt for barnas vennskap som en egen verden krever en reflekterende tilnærming i barnehagens hverdagsliv. Ved at pedagogisk leder setter ord på handlinger kan personalet få (nye ideer) til hvordan de kan tilrettelegge for barns vennsksrelasjoner på fruktbare måter. Synet på egen rolle og barns vennskap får rolle får konsekvenser for hvor aktiv personalet er i disse prosessene i praksis. (Pedagogisk leder har en viktig rolle med å sikre felles forståelse i alle i personalgruppen.) For å kunne lede utvikling blant personalet er det en forutsetning at pedagogisk leder innehar både faglig kompetanse og samspillkompetanse og slik kan gå foran som et godt forbilde for sine ansatte. Å være åpen om feil kan være en måte for personalet for å sikre en ansvarlig praksis rundt tilretteleggingen av barns vennsksrelasjoner ved å sette ord på handlinger (og bidra til å bli klar over holdninger).

Dialog og lydhørhet for barnas initiativ har gjennom informantene tredd frem som viktige indikatorer på et godt klima. Åpenhet for barns perspektiv og ta på alvor barns spørsmål viser en verdsetting av barns initiativ som kommer til syne i praksis, noe som har blitt vist som viktig aspekt (stor betydning for) i arbeidet med å skape et samspillende klima på avdelingen. Lekegrupper er noe informantene dro frem som en måte å tilrettelegge for vennsksrelasjoner i gruppen. For at dette skal fungere som en arena for inkludering er det viktig at personalet har en tydelig rolle som organisatorer og slik sikre inkludering for alle.

## **Litteratur**

Askland., L. & Sataøen, S., O. (2013) *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*  
Gyldendal akademisk\*



Bae, B. (2009) *Å se barnet som subjekt -noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage\**  
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-soms subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Baltzersen, R. K. (2014) *Praksisveilederen i skolen*

Hentet fra <https://praksisveilederen.pressbooks.com/front-matter/praksisveilederen-i-skolen-versjon-1-0-september-2012/>

Bergsland, M., D. & Jæger, H. (2014) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* Cappelen Damm Akademisk

Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies* New York: Guilford\*

Christoffersen, L., Tuft, P. A. & Johanessen (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* Abstrakt Forlag A/S

Boge, Markhus, Moe, & Ødegård, E. (2005) *Læring gjennom veiledning* Fagbokforlaget

Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Pedagogik: Mangfold og muligheter*. Danmark: N.W. Damm

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter* Gyldendal akademisk

Deater-Deckard, K. (2001). *Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 565-579\*

Drugli, M., B. (2008) *Barn som vekker bekymring* Cappelen Damm\*

Durkheim, E. (1951) *Suicide: A Study in Sociology* The free press of Glencoe

Emilsson, A. & Johansson, E. (2009) Communicated values in teacher and toddler interactions in preschool I Berthelsen, D., Brownlee, J. & Johansson, E. (Red) *Participatory Learning and the early years. Research and pedagogy* New York and London: Routledge, Taylor & Frances group

Greve, A. (2009) *Vennskap mellom små barn i barnehagen* Pedagogisk forum

Frønes, I. (2006) *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning* Gyldendal forlag\*

Hartup, W.W. & Stevens, N. (1999) *Friendships and adaption across the lifespan* Volume 8, number 3, June 1999\*

Hentet fra <https://www.ffri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Hartup,%201999%20-%20Friendships%20and%20adaptation%20across%20life%20span.pdf>

Hasanbegovic, I. (2012) *Forskning om vennskap* I Sandsmark, J. (red.) *Voksne skaper vennskap* (2012) Kommuneforlaget\*

Hedin, B. og Ekholm, A. (1993) *Det sitter I veggene!* Ad notam Gyldendal\*

Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* Oslo: Universitetsforlaget. 7nde reviderte utgave.

Helmen Borge, A. I. (2009) *Vennskap* Skolepsykologi nr 4, 2009\*

Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Vennskap.pdf>

Hennum, B., A. & Østrem, S. (2016) *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* Cappelen Damm Akademisk

Hoven, G. (2007): *Lek for alle barn?* I Sjøvik, P. (red.) *En barnehage for alle* (2007) Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring samfunnsvitenskapelig metode.* Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Johansson, E. (2011) *Små barns læring* Cappelen Damm akademisk

Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Oslo: Departementet\*

Kunnskapsdepartementet (2017) *Kompetanse I barnehagen* Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra

Kvistad, K. & Sobstad, F (2005) *Kvalitetsarbeid I barnehagen* Cappelen akademisk forlag

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

Larsen, A. K. (2007) *En enklere metode* Fagbokforlaget\*

Lillemyr, O. F. (2011) *Lek på alvor* Universitetsforlaget\*

Löfdahl, A. (2014) *Kamratkulturer I förskolan – en lek på andras villkor* Liber\*

Løkken, G. & Søbstad, F. (2006) *Observasjon og intervju i barnehagen* Universitetsforlaget

Melin, E. (2013) *Sosial delaktighet I teori og praktik. Om barns sosiale delaktighet I forskolens virksomhet* (Doktoravhandling) Institusjon for pedagogikk og didaktikk, Stockholms universitet\*

Maslow, A. (1954) *Motivation and personality* Harper & Row publishers, Inc.

Öhmann, M. (2008) *Det viktigste er å få leke* Pedagogisk forum\*

Os, E. (1998) Innad aktiv – utad passiv – eller hva ... *Barnehagefolk* 4, 20-31

Rye, H. (2007) *Tidlig hjelp til bedre samspill* Gyldendal Akademisk\*

Rubin, Z. (1982) 'Children without friends' in LA Peplau og D. Perlman (eds) *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Reseach and Therapy* New York: John Wiley  
Hentet fra [https://www.nrk.no/kultur/kan-vi-hjelpe-barna-a-fa-venner\\_-1.1680482](https://www.nrk.no/kultur/kan-vi-hjelpe-barna-a-fa-venner_-1.1680482)

Ruud, E., B. (2009) *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring I barnehagen* Cappelen Akademisk forlag\*

Sommer, D. (2014) *Barndomspsykologi Små barn I en ny tid.* Pedagogisk forum

Sommer, D. (2007) *Barndomspsykologi Utvikling i en forandret verden* Pedagogisk forum

Spence, S., H. & Donovan, C. (1998) Interpersonal problems. I P. Graham (Ed.), *Cognitivebehavior therapy for children and families* New York: Cambridge University Press

Stewart S. L, Rubin K. H. (1995) *The social problem solving skills of anxious-withdrawn children.* Dev Psychopathol

Sullivan, H., S. (1953) *The Interpersonal theory of psychiatry* W. W. Norton, New York, USA

Stern, D. (2003) *Spedbarnets interpersonlige verden* Oslo: Gyldendal Akademisk

Aasen, W. (2012) *Teamentledelse I barnehagen* Fagbokforlaget\*

Veleder, L. (2007) *Sosial mestring i barnegrupper* Universitetsforlaget

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder* Oslo: Gyldendal Akademisk

White, K. & Kistner, J. (1992) *The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions* Developmental Psychology, 28(5), 933-940

Ødegård, E. & Røys, H. (2013) *Å dra lasset sammen* Cappelen Damm Akademisk

Ødegård, E. (2011) *Nyutdannede pedagogiske ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året av yrket* (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo, Blindern

Selvvalgt pensum merket [\*]

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1 Intervjuguide**

1) Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?

## Vennskap generelt

2) Hva er vennskap blant barn?

3) Hvordan arbeider dere med vennskap og relasjonsbygging i avdelingen/basen i hverdagen?

- Med enkeltbarn
- Gruppen som helhet
- organisering

4) Hvilke plass har vennskap og relasjonsbygging i organisering og planlegging i settinger som

- didaktisk planlagte aktiviteter
- de vanlige rutinene som måltid, samlingsstunder
- i frilek
- gruppeinndeling

5) Hvordan fanger dere opp hva barna selv tenker om vennskap?

5a) I vennekulturer utvikler barna kunnskap om hvem som er innenfor og utenfor (Öhmann 2007) gjennom at barna utvikler det Löfdahl (2014) kaller sosiale kunnskapssystem om barnas status, maktrelasjoner og subjektivitet innad i gruppen.

Hvordan får dere innblikk i dette?

6) Mange barn lærer å regulere og kontrollere følelser og oppmerksomhet som er nødvendig for relasjonsbyggingen allerede i to-treårsalderen, med andre ord kan barn lære sosiale, intellektuelle og følelsesmessige ferdigheter som gjør det mulig å forme vennskap i barnehagens kontekster (Ihlebak, 2007)

-Hva gjør dere for barna som ikke mestrer dette?

- Hvordan arbeider dere med de barna som trenger ekstra hjelp til å komme inn i lek?

-systematisk? (struktur og fordeling av arbeidet)

- fordeler dere ressurser som er tilgjengelig? (slik at de som trenger ekstra hjelp til å komme inn i lek får det)

- sikre gode relasjoner

Barn som står utenfor

- 7) Hvordan avdekker dere om barn er utenfor/ ikke har venner?  
- bruker dere noen observasjonsmetoder, Hvilke? Sosiogram?
- 8) Hva gjør dere når barn har problemer med å få venner?  
–Hvilke arbeidsmåter tas i bruk?
- 9) Hva gjør dere for å bygge opp om relasjonskompetansen til barnet som er utenfor?
- 10) Gjør dere noe for at barnet som er utenfor skal bli attraktiv for de andre?
- 11) I hvilke grad hjelper du og de andre ansatte barna aktivt inn i leken og på hvilke måte?
- 12) Hvordan tenker du rundt betydningen de voksne har i relasjonsbyggingen?
- 13) Hvordan mobiliserer du som pedagogisk leder personalet til å bruke seg selv iforhold til å hjelpe barn som strever?
- 13a) Hvordan avdekker dere holdninger en som ansatt lett kan få ovenfor enkeltbarn som strever?
- 14) Hvilke erfaringer har du med å gå inn i barns relasjonsbygging aktivt mot det å la barnet løse dette selv?
- 15) Hvordan arbeider dere forebyggende i forhold til hele gruppen og enkeltbarn? (Inkludering, arbeid med miljøet som helhet i et sosiokulturelt syn, ikke bare barna som sliter,)

#### Personalet

- 16) Snakker dere noe om hvordan deres (voksne) innbyrdes relasjoner påvirker barna i deres relasjonsbygging?
- 17) På hvilken måte tror du ditt barnesyn og pedagogiske grunnsyn påvirker ditt arbeid med barna som står utenfor og hvordan arbeider du for å bevisstgjøre de ansatte hvordan deres barnesyn påvirker deres tilnærming til barna? (Ressurs eller mangel)

#### Det relasjonelle klimaet

19) Eva Johansson (2011) beskriver graden av de voksnes engasjement eller tilstedeværelse i barnas livsverdener som en del av den pedagogiske atmosfæren på en avdeling/base.

-Hvis du skal si noe om det relasjonelle klimaet på din avdeling/base, hvordan vil du beskrive det?

– Hva tenker du det relasjonelle klimaet har å si for vennskapsdanning?

Ledelse

20) Hvordan leder du som ped leder arbeidet rundt barnas relasjonsbygging iforhold til de andre ansatte?

-Brukes feks veiledning?

21) Hvordan avdekker og tar du tak i eventuelle misforhold mellom det dere sier dere gjør iforhold til relasjonsarbeid og det som faktisk gjøres?

Evt spørsmål om tid:

(6) Hvilke teoretisk/faglig utgangspunkt har du i arbeidet med vennskap i forhold til –

Personalet?

– Barna?)

### ***Vedlegg 2 Invitasjon til intervju***

Forespørsel om å delta på til intervju i forbindelse med en bacheloroppgave

Jeg heter Elisabeth Tholo og skriver denne våren bacheloroppgave innen Ledelse, Utvikling og Samarbeid på barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet.

Temaet for bacheloroppgaven er barns vennskap og personalets rolle i tilrettelegging av vennskap barna som havner utenfor og selv ikke utvikler vennsksrelasjoner. Jeg ønsker å rette fokus på tilrettelegging og hjelp iforhold til disse barna som forebygging for sosial ekskludering med et helhetlig fokus på miljøet som bakgrunn.

Jeg ønsker i den forbindelse å invitere pedagogiske ledere ved barnehagen som gjerne har erfaring med denne problematikken, til et kvalitativt intervju.

Intervjuet gjennomføres snarlig og ta omtrent trekvarter til en time. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuet finner sted.

Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Prosjektet skal avsluttes juni 2017 og alt materialet vil da slettes. Informanter som ønsker det kan få en kopi av oppgaven etter at den er levert.

Prosjektet skal etter sjekk på nsd.no, ikke leveres inn til gjennomgang. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker eller lignende og jeg kommer til å ta notater mens vi snakker. Personvern vil overholdes ved at alt innhold slettes etter transkripsjon.

Vennlig hilsen

Elisabeth Tholo