



# Høgskulen på Vestlandet

## Bacheloroppgave

BACH301-OBE-2024-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	09-05-2024 09:00 CEST
<b>Sluttdato:</b>	23-05-2024 14:00 CEST
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave - Bergen
<b>Termin:</b>	2024 VÅR
<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Flowkode:</b>	203 BACH301 1 OBE 2024 VÅR
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	178
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	10865
----------------------	-------

**Egenerklæring \*:**

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har registrert**

**oppgavetittelen på**

**norsk og engelsk i**

**StudentWeb og vet at**

**denne vil stå på**

**vitnemålet mitt \*:**

Ja

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	25
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	310

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i  
vennskapsrelasjoner i barnehagen

Including children with a minority background in friendships in  
kindergarten

**Kandidatnr. 310 og 178**

BLUBACH

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Marie Brandvoll Haukenes

Innleveringsdato: 23.05.2024

Antall ord: 10865

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# Sammendrag

Barnehagens sammensetning gjenspeiler det norske samfunnet, som består av mange forskjellige kulturer, religioner og nasjonaliteter. Dette ser vi blant annet gjennom den konstante økningen av barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Alle barn skal verdsettes og anerkjennes i barnehagen, og mangfoldet skal ses på som en ressurs. Det krever blant annet kunnskap fra barnehageansatte om hvordan deres rolle påvirker barnas relasjonsbygging.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan pedagogiske ledere i noen flerkulturelle barnehager arbeider for å inkludere barn med minoritetsbakgrunn i vennsapsrelasjoner. Gjennom kvalitativt intervju har vi fått innblikk hvordan tre pedagogiske ledere i tre ulike barnehager, arbeider. Vårt overordnede teoriperspektiv er sosiokulturell teori, som blant annet beskriver relasjoner og samhandling som viktige påvirkere i utviklingen. Vi vil gjennom denne oppgaven bruke annen relevant teori som omfatter inkludering, mangfold, lek og vennskap.

Funnene våre viser at inkluderingsbegrepet kan være utfordrende å forklare, men gjennom intervjuene ser vi at dette er noe pedagogene arbeider mye med i praksis, både i personalgruppen, men også sammen med barna. Andre viktige elementer som blir trukket frem er tilstedeværende voksne, gruppedeling og felles lekereferanser, som tiltak for inkludering.

## Abstract

The composition of the Norwegian kindergarten reflects the society, which consists of many different cultures, religions, and nationalities. We see this through the constant increase of children with minority background in kindergarten. Every child must be valued and recognized, and the diversity should be seen as a resource. This requires, among other things, knowledge from educational staff about how their role affect the children's building of relations.

The purpose of this thesis is to examine how educational leaders in some multicultural kindergartens work to include children with minority background in friendships. Through qualitative interviews, we have gotten insight in how three educational leaders in three

different kindergartens work. Our overall theoretical perspective is sociocultural theory, which explains, among other things, how relations and interaction influences development. Through this thesis we will apply other relevant theory about inclusion, diversity, play and friendship.

Our findings show that the concept of inclusion can be challenging to explain, but based on the interviews we understand that this is something the educational leaders work a lot with practically, both with the staff, but also with the children. Other important highlighted elements are present adults, divided groups and shared play references, as initiatives for inclusion.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn.....	6
1.2 Førforståelse.....	6
1.3 Begrepsavklaring.....	7
Pedagogisk leder.....	7
Inkludering.....	7
Mangfold og barn med minoritetsbakgrunn.....	8
Vennsapsrelasjon.....	8
1.4 Oppgaven videre.....	9
<b>2. Teori.....</b>	<b>10</b>
2.1 Sosiokulturell teori.....	10
2.2 Synliggjøring av mangfold i barnehagen.....	10
2.2.1 Inkludering.....	12
2.3 Trygghet og vennskap.....	13
2.3.1 Vennsapsrelasjon.....	14
2.4 Personalets relasjonskompetanse og rolle.....	14
2.5 Lek: inkludering og tilrettelegging.....	16
<b>3. Metode.....</b>	<b>18</b>
3.1 Kvalitativt intervju.....	18
3.1.1 Induktiv/deduktiv metode.....	19
3.2 Utvalg.....	19
3.3 Analyse og bearbeiding av data.....	20
3.4 Forskningsetikk.....	21
3.5 Metodekritikk.....	23
<b>4. Presentasjon av funn og drøfting.....</b>	<b>24</b>
4.1 Pedagogenes forståelse og formidling av inkludering.....	24
4.1.1 Forståelse.....	24
4.1.2 Felles refleksjoner.....	25
4.1.3 Formidling.....	25
4.2 Mangfoldets betydning for relasjons- og lekemønster.....	27
4.2.1 Valg av venner.....	28

4.3 Tilrettelegging av lekemiljø og pedagogens rolle i venns­kaps­relas­joner .....	30
4.3.1 Gruppedeling.....	30
4.3.2 Voksne som bindeledd for vennskap.....	31
<b>5. Avslutning .....</b>	<b>34</b>
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>35</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>37</b>
<i>Vedlegg 1. Intervjuguide .....</i>	<i>37</i>
<i>Vedlegg 2 – Godkjenning fra SIKT .....</i>	<i>38</i>
<i>Vedlegg 3. Informasjons- og samtykkeskriv.....</i>	<i>41</i>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Norge er preget av mange ulike kulturer, religioner, livssyn og etnisiteter samlet innenfor landegrensene. Dette ser vi gjenspeilet i sammensetningen av mennesker i barnehagene. Vi mener dette krever en annen tilnærming fra de ansattes side, enn dersom barnegruppens sammensetning var etnisk homogen. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) understrekes viktigheten av å synliggjøre og fremme mangfoldet i barnehagen. Videre fastslås det at mangfoldet skal ses på som en ressurs og være et grunnlag for «opplevelser, utforskning og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Temaet vi ønsker å fordype oss i er vennskspsrelasjoner i den flerkulturelle barnehagen, som bringer oss til problemstillingen

*«Hvordan arbeider pedagogiske ledere med å inkludere barn med minoritetsbakgrunn i vennskspsrelasjoner?».*

Vi vil konsentrere oss om hvordan pedagogiske ledere jobber for å tilrettelegge for gode relasjoner mellom barna. Dette undersøkes og fortolkes ut fra et sosiokulturelt teoriperspektiv på utvikling og læring.

I 2023 var 20 prosent av barna i barnehagen minoritetsspråklige, og 87 prosent av alle minoritetsspråklige barn i landet gikk i barnehagen (Udir, 2024). Begge disse tallene har vært i jevn økning de siste årene. Gjervan et al. (2012, s. 19) påpeker at Norge alltid har hatt et mangfold av kulturer, religioner og språk, likevel ser vi i nyere faglitteratur at Norge beskrives som mer og mer flerkulturelt. Vi mener den økende statistikken fra Utdanningsdirektoratet underbygger denne påstanden. I rammeplanen står det at “barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). For at dette skal være mulig, må de voksne i barnehagen anerkjenne mangfoldet.

## 1.2 Førforståelse

Allerede i valg av perspektiv og i begrepsavklaringene kommer vår førforståelse innenfor tema frem. Det er ikke mulig for oss å dykke inn i dette prosjektet som helt objektive. Vi har



med oss våre erfaringer, verdier og kunnskapssyn, som Larsen (2017, s. 14) påpeker. Dette har igjen har betydning for hvordan vi formulerer problemstilling, hvilke begreper og teorier vi bruker, og også hvordan vi tolker funn. For det første setter vi verdien om likeverd høyt, og mener dette må komme frem i praksis i barnehagen. For det andre mener vi mangfold må ses på som en ressurs i barnehagen, som grunnlag for gjensidig respekt og følelse av fellesskap, som også rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) vektlegger. Vi er likevel klar over at dette gjerne kan være lettere å si enn å alltid gjennomføre i praksis. Til slutt vil vi legge vekt på hvor viktig relasjoner er for alle mennesker, og at dette har innvirkning på utviklingen helt fra man er små. Denne forståelsen ønsker vi å knytte opp mot et sosiokulturelt perspektiv, som vi skal utdype i teoridelen. Vi vil ikke fastlåse oss til denne teorien, og er åpne for andre perspektiver dersom funnene våre leder til det.

## 1.3 Begrepsavklaring

### Pedagogisk leder

Ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) er en pedagogisk leder den som har ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen, i tråd med godt faglig skjønn. Pedagogisk leder skal sørge for at rammeplanen og barnehageloven oppfylles gjennom arbeidet. De har også ansvaret for både planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Vi vil gi en grundigere begrunnelse på valg av informanter i metodedelen.

### Inkludering

Rammeplanen poengterer at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap, det betyr at alle skal få delta, bli sett og hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Tveitereid et al. (2017, s. 8) skriver at det i inkluderingsperspektivet handler om at det gjøres rom for, og gir fellesskap for kulturelle, religiøse og verdimeslige ulike barn og familier i barnehagen. I politisk sammenheng så snakker en ofte om integrering, som ifølge Eriksen & Sajjad (2020, s. 80) handler om å delta i samfunnets felles institusjoner, samtidig som en opprettholder gruppeidentiteten og det kulturelle særpreget. Tveitereid et al. (2017, s. 9) påpeker at inkludering viser til de relasjonelle forholdene, mens integreringsbegrepet illustrerer de organisatoriske rundt det å bli del av et større fellesskap. Gjennom inkluderingsbegrepet

legges det vekt på vennskap, respekt og gode relasjoner, derfor er det dette begrepet vi ser som aktuelt for vår problemstilling.

## Mangfold og barn med minoritetsbakgrunn

Ifølge Den nasjonale barnehagestrategien favner mangfold mer enn det kulturelle, som for eksempel ulike funksjonsnivå, familietyper, og sosioøkonomisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2023). Gjervan et al. (2012, s. 26) skriver at ordet mangfold kommer fra engelsk «diversity», som beskriver «forskjellighet, ulikhet, heterogenitet, foranderlighet og noe som er vekslende eller uensartet». Når vi videre snakker om mangfold i denne oppgaven så vil det være i en flerkulturell kontekst, selv om vi forstår at ordet i seg selv omfatter flere variasjoner.

Vi avgrensner oppgaven til å handle om inkludering av barn med minoritetsbakgrunn, som er et begrep som favner alle barn «med utenlandsk bakgrunn uavhengig om de er født i landet eller ikke» (Gjervan et al., 2012, s. 17). En minoritet er en gruppe som er i mindretall i storsamfunnet. I Norge snakker vi mest om to typer minoriteter, som urfolket i nord(samene) og urbane minoriteter (flyktninger, innvandrere og deres barn igjen). En minoritet eksisterer kun i kontrast til en majoritet og motsatt (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 77). Vi vil i vår oppgave avgrense oss til urbane minoriteter, og dermed bruke begrepet *barn med minoritetsbakgrunn* om barn med urban minoritetsbakgrunn.

## Vennsapsrelasjon

Vennsapsrelasjoner kan være komplekse, men endre seg over tid (Greve, 2021, s. 137). Greve (2021, s. 137) skriver at de fleste definisjonene påpeker at relasjonen er nødt til å være gjensidige for å kunne kalles en vennsapsrelasjon. Corsaro (2003, sitert i Zachrisen, 2015, s. 36) mener det å leke sammen, og det å ha en vennsapsrelasjon ligger nært hverandre for barn. Greve (2021, s. 26) sier det er vanskelig å gi en generell definisjon på vennskap, alle vennsapsrelasjoner er unike. Vi velger å samle disse forskjellige måtene å se vennskap på, og bruke begrepet vennsapsrelasjon på relasjonen der barna anser hverandre som venner, har en trygg relasjon til hverandre, og velger å leke med hverandre.

## 1.4 Oppgaven videre

For å forsøke å svare på vår problemstilling vil vi først gjøre rede for relevant teori og eksisterende forskning innenfor mangfold og tilrettelegging av relasjoner i barnehagen, med et forsøk på å ha sosiokulturelt perspektiv som en rød tråd. Videre vil vi belyse kvalitativt intervju som forskningsmetode, og begrunne fremgangsmåte for innhenting av data. Så vil vi presentere betydelige funn og samtidig drøfte disse i lys av teori- og erfaringsbasert kunnskap. Til slutt vil vi oppsummere og svare så godt vi kan på problemstillingen.

## 2. Teori

### 2.1 Sosiokulturell teori

Vi vil i oppgaven basere oss på sosiokulturelt perspektiv som det overordnede teoriperspektivet. Det betyr at vi forstår barns læring og utvikling som en samhandling mellom individuelle forutsetninger og miljømessige forhold (Moen, 2022, s. 269). Dette perspektivet kommer fra den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotskij, som på tidlig 1900-tallet, blant annet var kritisk til de eksisterende utviklingsteoriene som baserte seg kun på individuelle forutsetninger eller kun miljømessige forutsetninger (Moen, 2022, s. 269). Når vi ser på barns læring og utvikling gjennom sosiokulturell teori ser vi at sosial samhandling, altså kommunikasjon og interaksjon er helt avgjørende for læring, og at kulturen en er omringet av har stor innflytelse på utvikling (Greve, 2021, s. 42). Zachrisen (2020, s. 24) påpeker at mennesker er helt innvevd i kulturen og derfor må kulturelle forhold bli tatt med i betraktningen når vi ser på betydningen av relasjoner. Spesielt blir dette med samhandling og kultursynlighet viktige aspekter av sosiokulturelt perspektiv når vi skal se på hvordan pedagogiske ledere arbeider for å inkludere barn med minoritetsbakgrunn i vennsapsrelasjoner. Vygotskij anså det å inngå i sosialt samspill helt grunnleggende for barns kognitive utvikling (Greve, 2021, s. 42).

I et sosiokulturelt perspektiv, i en kultursensitiv omsorgssammenheng, må vi forstå barns «kunnskaper, ferdigheter, handlingsmønster og verdier som konstruert eller tilegnet i en bestemt sosial, kulturell og historisk sammenheng» (Wertz et al., 1995 sitert i Zachrisen, 2020, s. 26). For å kunne utøve kultursensitiv omsorg må barnehageansatte være klar over at alle har en sosiokulturell bakgrunn, og se viktigheten av å bli kjent med det miljøet barna har vokst opp i (Zachrisen, 2020, s.27). Pedagogens rolle i inkludering av barn med minoritetsbakgrunn handler derfor i stor grad om å kjenne alle barnas sosikulturelle bakgrunn og bruke den kunnskapen i praksis.

### 2.2 Synliggjøring av mangfold i barnehagen

Gunnestad (2019, s. 202) understreker at barn med innvandrerbakgrunn ikke er en ensartet gruppe. Det er store variasjoner i hvor lenge man har bodd i Norge, om landene man kommer fra er veldig språklig og kulturelt annerledes enn Norge, og om man kommer alene eller med

flere med samme bakgrunn (Gunnestad, 2019, s. 202). For barnet kan det bli en ekstra påkjenning dersom det er store avstander mellom verdisynet til hjemmet og til barnehagen, og dette kaller Zachrisen (2020, s. 22) skjermet sosialisering. Et eksempel på dette kan være uenighet knyttet til mengden aktivitet ute og inne (Zachrisen, 2020, s. 22).

Nasjonale og internasjonale studier viser at variasjoner i språklig og kulturell bakgrunn ofte blir sett på som et problem, som må overkommes, heller enn en ressurs (Anderson et al., 2011; Cummins, 2000; Lunneblad, 2006; Zachrisen, 2013, sitert i Zachrisen, 2020, s. 61). Rammeplanen legger føringer for at barnehagen skal fremme mangfold som et grunnlag for respekt for menneskeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Hvordan personalet oppfatter begrepet mangfold, og tilrettelegger for det, har mye å si for barnas syn på egen bakgrunn og følelse av anerkjennelse. I litteraturen beskrives det ofte to tilnærminger til mangfold; ressursorientert og problemorientert (Zachrisen, 2020, s. 60; Gjervan et al. 2012, s. 67). Ifølge Zachrisen (2020, s.60) handler den ressursorienterte tilnærmingen om å fokusere på det barna mestrer, heller enn at de mangler noe. Gjervan et al. (2012, s. 67-68) skriver at det brukes variasjonen i språk, kultur og religion som grunnlag for det pedagogiske innholdet, og blir en del av barnehagehverdagen. En slik holdning til mangfoldet i barnehagen vil kunne bidra til bedre selvbilde, identitetsbygging og likeverdige muligheter for utvikling, mestring og læring (Gjervan et al., 2012, s. 68-69). På den andre siden har vi den problemorienterte tilnærmingen hvor mangfoldet ses på som en utfordring eller et hinder for å lære seg *det norske* (Gjervan et al. 2012, s. 63; Zachrisen, 2020, s. 60).

Gjervan et al. (2012, s. 141) påpeker at relasjonene som barna er en del av kan være med på å både styrke eller svekke deres egen selvfølelse. Gjennom opplevelser av gjenkjennelse og identitetsbekreftelse i barnehagens innhold vil barn med minoritetsbakgrunn kunne oppleve barnehagen som meningsfull (Gjervan et al., 2012, s. 143). De skriver også at dersom en tilhører majoritetsgruppen i barnehagen vil man få økte muligheter til å oppleve utvikling og mestring (Gjervan et al., 2012, s. 64). En som derimot tilhører minoritetsgruppen vil muligens ikke få samme muligheter.

Lund (2021) forsøker å kategorisere barnehagers forståelse av mangfoldsbegrepet og praksiser rundt dette, gjennom tre fellesskaper. I ulikhetsfellesskapet fremheves kulturelle forskjeller, og etniske minoriteter blir gjerne omtalt som blant annet «de andre» av personalet. I likhetsfellesskapet vektlegges enkeltbarnet, og kultur ses bort ifra (Lund, 2021, s. 156). Her

fremheves også begrepet fargeblindhet. Mangfoldsfellesskapet synliggjør mangfoldet som en ressurs og individenes kulturelle og sosiale bakgrunn blir sett på som berikelse for fellesskapet. Lund (2021, s. 172) konkluderer med at på tross av ulike forståelser av mangfoldbegrepet så er intensjonene og begrunnelsene for fremgangsmåter for å bidra til inkludering av etniske minoriteter i barnehagen i stor grad felles. Men, hvilke strategier som brukes har stor virkning på om mangfoldsforståelsen fører til inkludering eller videre ekskludering. Blant annet er alle de pedagogiske lederne i undersøkelsen opptatt av å handle etter det de mener er best for barnet, og alle har også (forskjellige) forventninger til foreldrene. I ulikhetsfellesskapet trekkes det for eksempel frem utfordringer med praktiske og materialistiske faktorer som bryter med den «norske normen», blant annet at det er mye styr dersom barn har med seg nudler i stede for brødmat (Lund, 2021, s. 162-164). Dette kan vi knytte tilbake til skjermte sosialisering.

### 2.2.1 Inkludering

Barnehagen skal sørge for at barna føler seg sett, anerkjent og vise deres verdi i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sjøvik (2014, s. 41) mener inkludering handler om å skape en naturlig plass til alle i helheten. Videre påpeker hun at i barnehagen betyr det at barn med minoritetsbakgrunn skal kunne stå frem som lekekamerater som er verdifulle og interessante, og at det er personalets ansvar å sørge for det (Sjøvik, 2014, s. 41). Nilsen (2017, s. 23) sier omtrent det samme, inkludering handler blant annet om å endre barnehagen slik at den tilpasses alle som er der, på denne måten kan alle finne sin plass. Når man snakker om inkludering er det viktig å være bevisst på at alle er forskjellige og har ulike forutsetninger og behov. Barna må derfor møtes ut fra de behovene og forutsetningene de har. For å kunne gjøre det på en god måte er det viktig at både strukturen og innholdet i barnehagen er romslig.

En god start for å arbeide med inkludering kan være å ha en felles visjon, som kan bidra til økt engasjement for å arbeide med temaet (Nilsen, 2017, s. 30). Man bruker ofte kategorisering for å kunne beskrive ulike grupper mennesker i samfunnet, som vi, i likhet med Morken (2017, s. 67), har gjort med barn med minoritetsbakgrunn. Samtidig så kan en slik kategorisering ha negative konsekvenser og gjerne bidra til et bilde av ulikhet og ekskludering (Morken, 2017, s. 67). Barnehagen skal sørge for at barnegruppen utvikler holdninger og kunnskap som bidrar til at alle respekterer og anerkjenner hverandre (Spernes & Hatlem, 2019, s. 189). Dette gjøres blant annet ved at personalet går foran som rollemodeller for

samspill. Samspillet med kollegaer og samspillet med foreldre er gode utgangspunkt for hvordan vi fremmer likeverd og inkludering i barnehagen (Spernes & Hatlem, 2019, s. 188-189).

En studie fra Universitetet i Stavanger (UiS) prøvde å identifisere arbeidsmåter som kunne bidra til inkludering av barn med et annet førstespråk enn majoritetsspråket, og som selv har eller har foreldre som har immigrert (Keles et al., 2021). Studien identifiserte fire temaer, hvor et vi vil trekke frem er styrkebaserte tilnærminger, hvor en fremhever at språklige og kulturelle særtrekk hos barna med minoritetsbakgrunn er like mye verdt som majoritetens (Keles et al., 2021). Et annet tema studien identifiserer var at meningsfulle møter og samhandlingsaktiviteter fremmer sosial inkludering. Dette kan for eksempel være lek, og Keles et al. (2021) påpeker at gjennom slike meningsfulle møter lærer barna om ulike kulturer og kulturell sensitivitet. Forfatterne understreker at ettersom utviklingen av fordommer og holdninger starter tidlig i livet, er slike arbeidsmåter viktig slik at sosial ekskludering kan forhindres (Keles et al., 2021).

## 2.3 Trygghet og vennskap

Personalet skal bidra til at alle kan få leke med andre, oppleve vennskap og lære å beholde venner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Det er ikke bare viktig å tilegne seg kunnskap om gode relasjoner og hvordan man viser sensitivitet, men barnehagen i seg selv er nødt til å ha en innarbeidet kultur hvor de reflekterer over egen praksis når det gjelder samspillet med barna (Mælan & Drugli, 2022, s. 27).

I trygge tilknytningsrelasjoner vil barnet kunne bruke den voksne som en trygg havn, hvor den kan få støtte. Barn som opplever trygghet og vet at de får den støtten de trenger klarer å ta imot flere utfordringer enn de som føler seg utrygg (Mælan & Drugli, 2022, s. 14). Mælan & Drugli (2022, s. 16) skriver at tilknytningsteorien beskriver hvordan barn utvikler indre arbeidsmodeller for samspill. Arbeidsmodellene baserer seg på relasjonene barn utvikler til sine omsorgspersoner. Hvis et barn har positive indre arbeidsmodeller, vil dette bidra til å skape et positivt miljø rundt barnet. Hvis barnet derimot opplever en utrygg tilknytning, kan dette føre til en stagnering av barnets utvikling på både kort og lang sikt, barnet utvikler gjerne uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill. Det kan være vanskelig for disse barna å etablere nye relasjoner både til voksne og andre barn.

Ifølge Mælan & Drugli (2022, s. 21) er det nær sammenheng mellom kvaliteten på relasjoner og barns sosioemosjonelle utvikling. Den sosioemosjonell utviklingen handler om å forstå og håndtere følelser, og å vise empati for andre. Det henger også sammen med barns inkludering i lek og jevnalderfellesskapet (Mælan & Drugli, 2022, s. 21). Barn som ofte er sinte eller engstelige kan oppleve at andre barn ikke vil leke med dem, de trenger gjerne derfor ekstra voksenstøtte for å bli kjent med og forstå følelsene sine. Gjennom en relasjon med sensitive voksne vil barnet kunne lære sosiale ferdigheter som gjør dem i stand til å etablere relasjoner, og å uttrykke seg på måter som gjør at de fungerer bra sammen med for eksempel andre barn (Mælan & Drugli, 2022, s. 22).

### 2.3.1 Vennskapsrelasjon

Gjennom barnas levde erfaringer og opplevelser vil et felles «vi» være sentralt for å kunne bygge, markere og bevare vennskapsrelasjoner uavhengig av hvordan det oppstår (Greve, 2021, s. 139). Dette kan man få til gjennom blant annet felles erfaringer. Møtet som finner sted mellom barna i barnehagen er sentralt i oppbyggingen av vennskapsrelasjoner (Greve, 2021, s. 139). Mæland & Drugli (2022, s. 11) påpeker at de ansatte er ansvarlige for at det utvikles positive relasjoner mellom barna. Greve (2021, s. 42) sier at utviklingen av vennskap, sett gjennom et sosiokulturelt perspektiv, antas å være et resultat av aktiviteter og interaksjoner med venner.

Det å være deltaker i et fellesskap, handler om å være inkludert (Zachrisen, 2020, s. 94). Selv om barna går på samme avdeling, betyr ikke det nødvendigvis at de danner et vennskap, eller at de får en felles forståelse (Zachrisen, 2020, s. 94). Gjennom samspill og lek på tvers av ulike språk og kulturelle ulikheter kan barna få forståelse for demokratiske verdier som likeverd, respekt for mangfold og ulikheter, samt lære å stå opp mot diskriminering (Zachrisen, 2020, s. 98).

## 2.4 Personalets relasjonskompetanse og rolle

De ansatte i barnehagen er nødt til å bedrive et sosialt ingeniørarbeid, som handler om en aktiv voksenrolle, for å kunne støtte opp om et godt og likeverdig samspill mellom barn med ulik etnisk bakgrunn (Zachrisen, 2015, s.116). De ansatte må reflektere over sentrale



spørsmål: hvordan støtte opp om gruppedannelser på tvers av etnisk bakgrunn, hvilke hensyn må tas, hvordan skapes gjenkjennelse for alle uavhengig av etnisk bakgrunn, og hvordan man kan skape spennende lekemiljø som appellerer til hele gruppen (Zachrisen, 2015, s.116-117).

Ifølge Zachrisen (2020, s. 99) kan personalet, gjennom observasjon, komme tettere inn på kvalitetene i lekefellskapet. Gjennom refleksjon kan en stille seg selv spørsmål om hvordan en bruker makten man har, hvorfor vi gruppedeler slik vi gjør – er alder og kjønn det viktigste i gruppedelingen? Eller tenker vi på språklig kompetanse, kulturell bakgrunn, interesser og hvilket potensial det er for vennsbygging i gruppedelingen (Zachrisen, 2020, s. 99)?

Zachrisen (2020, s.98) skriver at de ansatte har stor innflytelse på kvaliteten i samspillet i barnegruppen, samt på de relasjonene som oppstår og utvikles. De ansatte kan støtte barna både indirekte og direkte. Gjennom indirekte støtte kan man skape gode rammer rundt samspillene, for eksempel ved å lage et inspirerende lekemiljø med områder hvor det også kan være roligere. Direkte støtte kan handle om at man går inn i en aktiv rolle i samspillet under en lekesituasjon (Zachrisen, 2020, s. 99-100). Zachrisen (2020, s.100) nevner også to ulike samspillsmønstre. Gjennom det dyadiske samspillsmønsteret går kommunikasjonen stort sett mellom den ansatte og hvert enkelt barn i en gruppe. I gruppesamspillet derimot, er det mer fokus på samhandling mellom barna. I gruppesamspillet blir de ansatte viktige støttespillere for barna i deres samspill. Ofte kan støtten innebære hjelp til å organisere samspillet både fysisk og ved hjelp til å etablere og opprettholde et fellesskap. I gruppesamspillet leder den ansatte ofte barnas oppmerksomhet mot hverandre. Gruppesamspillene bidrar til at barna har lettere for å bli inkludert og å få medvirke i fellesskapet på en mer helhetlig måte (Zachrisen, 2020, s. 100).

Zachrisen (2020, s. 101) hevder at barn ofte holder på med parallell-lek. Hvis man da som voksen kan synliggjøre for barna mulige kontaktpunkter mellom dem, kan det bidra til å skape et rom for samhandling og samarbeid (Zachrisen, 2020, s. 101). Videre skriver hun at det finnes ulike måter de ansatte kan støtte barnas samlek på, gjennom omarbeiding, gjentakelse, utvidelse og spørsmål. Gjennom spørsmål kan man støtte startfasen av leken, for eksempel kan man spørre om hvem som vil ha en viss rolle i leken, eller hva de ulike figurene i en lek gjør (Zachrisen, 2020, s. 102).

Når barnegruppen er ny på høsten, kan man for eksempel legge vekt på organisering av fellesleker og aktiviteter (Zachrisen, 2020, s. 113). Ved hjelp av det, kan barna skape samhold og bli kjent på tvers av ulike bakgrunner. Gjennom organiserte aktiviteter kan barna oppleve en vi-følelse, og at de har ulike lekekamerater. Barna vil også bygge opp et felles lekerepertoar som de kan bruke senere (Zachrisen, 2020, s.113).

## 2.5 Lek: inkludering og tilrettelegging

For barn er leken en inngangsport til samhandling med jevnaldrende, gjennom leken etableres og utvikles relasjoner mellom barna (Mælan & Drugli, 2022, s. 39). Når man får være en del av et fellesskap, slik som i en lek, vil dette kunne bidra til at barna føler seg verdifulle (Mælan & Drugli, 2022, ss. 39, 40). Mælan & Drugli (2022, s. 40) påpeker dog at hvis man derimot ikke har så mange gode jevnaldrende relasjoner og ikke får delta i lek, kan dette være en stor belastning for barna, og kunne være en risikofaktor for blant annet barns utvikling og selvoppfatning. Kommunikasjon mellom barna, både den verbale og nonverbale er viktig for at et samspill og vennskap skal etableres og utvikles. Studier viser at hos de eldre barna er språklige ferdigheter betydningsfulle når det kommer til å skape relasjoner mellom barna. For å kunne være i leken med de andre barna, må man forstå språket det lekes på, samt ha erfaringer som gjør at man forstår innholdet i leken. Dette kan være ekstra utfordrende for barn med minoritetsbakgrunn (Mælan & Drugli, 2022, s. 40). Dette vil vi knytte tilbake til det Zachrisen (2020, s. 101) sier om synliggjøring av kontaktpunkter.

Barns sosiale kompetanse er under utvikling, og derfor trengs involverte voksne som hjelper til med sosial problemløsning når det er nødvendig, uten slik voksenstøtte kan det være vanskelig å komme inn i leken (Mælan & Drugli, 2022, s. 40). Barn som ikke har utviklet sin sosiale kompetanse enda, står i fare for å bli avvist av dem som har det. De risikerer å utvikle få vennsksapsrelasjoner og da slite med å få utviklet den sosiale kompetansen de trenger. Ansatte i barnehagen kan derfor støtte barnas relasjoner til hverandre ved å tilrettelegge for ulike typer lek. Man kan gjennom voksenstyrte aktiviteter invitere til lek og samspill (Mælan & Drugli, 2022, s. 41). Det gir ofte en større trygghet, samt oversikt når det er færre barn som deltar i leken, og det kan for noen barn være enklere å forstå sammenhengen i leken når det er færre barn. Som ansatt kan man derfor legge til rette for barn ved å etablere lek i et avskjermet område, og i mindre lekegrupper (Mælan & Drugli, 2022, s. 42).

Zachrisen (2015, s. 43) skriver at flere studier gjort antyder at barna i barnehagen søker sammen med jevnaldrende som de deler noen felles referanser med. Videre nevner hun at andre studier viser at de voksne kan både direkte og indirekte legge noen føringer for gruppedannelsen mellom barna i barnehagen (Zachrisen, 2015, s. 43). Funn fra et internasjonalt forskningsprosjekt viser derimot at barn ønsker å være inkluderende, og at de ikke er så opptatt av hvor andre barn kommer fra, eller om de har en annen etnisk eller kulturell bakgrunn (Kulberg, 2020). Språkviteren Linda Thompson (Thompson, 2020, sitert i Zachrisen, 2015, s. 43-44) fant derimot ut, i sin studie, at barn utvikler to typer nettverk i løpet av starten av barnehagetiden: tette og mer løse nettverk. I de tette vennsgruppene har medlemmene alltid samme etniske bakgrunn, barna ser ut til å danne vennskap med dem som likner en selv. I de mer løse nettverkene kan relasjonene være mer påvirket av de ansattes valg av gruppesammensetning, og her kan barn med ulike bakgrunner bli knyttet sammen.

Interetniske leksituasjoner kan inneholde mindre verbal tale enn intraetniske leksituasjoner, og da bli preget av færre *late-som-om* elementer, og den sosiale leken kan være ekstra utfordrende for de med minoritetsbakgrunn (Zachrisen, 2015, s. 121). Zachrisen (2015, s. 121) forstår interetniske lekesituasjoner som lekesituasjoner hvor barn med ulik etnisk bakgrunn er involvert. Pedagogene Randi Evenstad og Kari Jorde (Evenstad, 2007, sitert i Zachrisen, 2015, s.44) sine studier, satte søkelys på lek som en arena for samhandling mellom barn fra ulike kulturer. De har funnet ut at rollelek kun fungerer blant barn med en felles språkbeherskelse, den fysiske leken derimot fremstår som en lekeform hvor det er lettere å delta på tvers av ulike kulturer og språklig kompetanse. Evenstad (2007, sitert i Zachrisen, 2015, s. 44) påpeker også at det ofte ikke blir gitt rom for den fysiske leken inne. Zachrisen (2015, s. 97) skriver at hun skiller mellom de ulike leksituasjonenes formmessige klarhet. Hvis den formmessige klarheten er stor vil det være lettere for barn å lese en situasjon, samt å forstå forventningene til dem i en lek, hvis derimot den formmessige åpenheten er stor vil det være vanskeligere for et barn å kunne gjøre det samme.

For å gi støtte til utvikling av vennskap mellom barn kan man se på noen betingelser som mer sentrale enn andre i dette arbeidet. Dette kan man se på gjennom betingelsene i Allports kontakthypotese (Zachrisen, 2015, s. 115). Gjennom Allports kontakthypotese fremheves fire elementer som er sentrale for å styrke samspill og samhold mellom mennesker med ulike etniske bakgrunner (Zachrisen, 2015, s.121). Disse er relativ likhet, reell samhandling og felles målsetting, unngå konkurranse og institusjonell støtte. Vi vil videre kun gå inn på reell

samhandling og felles målsetting, da denne er mest aktuell videre i drøftingen vår (Zachrisen, 2015, s. 116). Reell samhandling og felles målsetting, handler om at barna regulerer sine handlinger i relasjonen til hverandre og at de har et felles mål som det å leke. Lekesituasjoner som legger stor vekt på et gjensidig samspill og samarbeid kan ha større potensial til at barna bygger vennskap på tvers av etnisk bakgrunn (Zachrisen, 2015, s. 117-118). Zachrisen (2015, s. 122) påpeker at det er viktig å se disse fire betingelsene i sammenheng, da de hver for seg vil kunne ha liten effekt.

## 3. Metode

Vårt mål er å få innsikt i pedagogiske lederes perspektiv på og arbeidsmetoder for å inkludere barn med minoritetsbakgrunn i vennsksrelasjoner, og i dette kapittelet skal vi redegjøre for kvalitativ forskningsmetode, og hvorfor vi mener det er den mest hensiktsmessige tilnærmingen til problemstillingen. Vitenskapelig metode er en måte for å gi oss svar på ulike typer forskningsspørsmål (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28). Bergsland & Jæger (2022, s. 28) påpeker at det som er sentralt for empirisk forskning handler om å samle inn, analysere og tolke data. Før vi valgte metode innhentet vi kunnskaper om temaet vi valgte, vi klargjorde formålet med studien og vi fant informasjon om ulike innsamlings- og analyseringsteknikker slik Bergsland & Jæger (2022, s. 28) understreker viktigheten av.

I kvalitativ forskningsmetode har vi interesse av å forstå sosiale fenomener ut ifra informantenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Gjennom undersøkelser i denne retningen kan en gå mer i dybden og få mange opplysninger om få enheter, mens man i kvantitativ metode ofte er opptatt av få opplysninger om mange enheter (Larsen, 2017, s. 27). Ettersom vi ønsker å undersøke hvilke erfaringer informantene har angående tilrettelegging av vennsksrelasjoner anser vi kvalitativ metode, og nærmere bestemt kvalitativt intervju, som den mest passende fremgangsmåten for å innhente tilstrekkelig med informasjon.

### 3.1 Kvalitativt intervju

Vi har valgt kvalitativt intervju for å kunne få best mulig innsikt i informantenes refleksjoner rundt vår problemstilling. Ved å bruke kvalitativ metode vektlegger en betydning, samt at man får innsikt i de menneskelige uttrykkene, enten språklige ytringer eller handling (Bergsland &

Jæger, 2022, s. 28). Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) påpeker at det er informantenes erfaringer og opplevelse av verden som skal avdekkes. Ifølge Bergsland & Jæger (2022, s. 28) vil både informanten og forskeren kunne påvirke forskningsprosessen.

Våre intervjuer er semistrukturert/delvis strukturert, dette vil si at intervjuet er en samtale mellom forskeren og informanten, men er styrt av forskeren ved hjelp av en intervjuguide (Bergsland & Jæger, 2022, s. 34). Det vil også si at dersom informanten sier noe som vi ønsker å gå enda mer i dybden på, kan vi stille oppfølgingsspørsmål. Dette kan også bidra til å øke påliteligheten og gyldigheten i forskningen. For å sørge for disse kvalitetene har vi i intervjuguiden inkludert noen forslag til oppfølgingsspørsmål under flere av hovedspørsmålene (*vedlegg 1*). På den måten prøver vi å sikre at vi får svar på det vi faktisk spør om. Alle informantene blir stilt de samme hovedspørsmålene slik at vi kan sammenligne i etterkant.

### 3.1.1 Induktiv/deduktiv metode

I utgangspunktet ønsker vi å ha en induktiv tilnærming til forskningsmetoden. Ved denne tilnærmingen er forskeren mer åpen for ulike forklaringer og relevant teori knyttes til funnene etter innhenting (Larsen, 2017, s. 24). Motsetningen til dette er deduktiv tilnærming hvor en i større grad har et teoretisk utgangspunkt og lager en problemstilling ut ifra den teoretiske avgrensningen (Larsen, 2017, s. 24). Vi antar at vi vil veksle mellom bruk av deduktiv og induktiv tilnærming. Denne dynamiske tilnæringsmetoden kalles abduksjon og fremhever samspillet mellom teorien og empirien (Bergsland & Jæger, 2022, s. 29). På denne måten låses ikke funnene til én teori, og det er mulighet for at informantenes svar åpner opp for bruk av annen teori enn først antatt. Tjora (2021, s. 168) forklarer at nødvendigheten av abduksjon handler om å analysere funnene slik at det kan sies å beskrive noe generelt om et fenomen, og ikke kun noe om den gitte casen. Dette bringer oss tilbake til viktigheten av å ikke bli fastlåst i egen forforståelse av tema og egne forhåndsantakelser om funn og tilhørende teori.

## 3.2 Utvalg

Larsen (2017, s. 89) skriver at å bestemme utvalg, altså hvem som skal være undersøkelsespersoner, er viktig for veien videre. Utvalget vårt består av pedagogiske ledere. Hvordan man velger ut personer får en betydning for hvilken undersøkelse det blir (Larsen,

2017, s. 89). Vi har benyttet ikke-sannsynlighetsutvelgning da vi valgte informanter. Det betyr at utvalget ikke ble plukket ut tilfeldig, og vi kan ikke vite om utvalget vil representere resten av populasjonen (Larsen, 2017, s. 89).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) understreker at den pedagogiske lederen har ansvaret for å sette i gang og lede pedagogisk arbeid i henhold til styringsdokumentene og godt faglig skjønn. De skal også planlegge, gjennomføre, dokumentere, vurdere og utvikle arbeidet i barnegruppen. Det innebærer da også pedagogisk arbeid med kulturelt mangfold som vi også tidligere har påpekt at rammeplanen vektlegger.

Vi valgte tre pedagogiske ledere i Vestland fylke, med tanke på at det er her vi også bor. I denne sammenhengen betyr det at de tre pedagogiske lederne i denne oppgaven ikke vil være helt representativ for hele populasjonen av pedagogiske ledere i Norge. Under utvelgelsen av informanter hadde vi som et kriterium at barnehagene de jobbet i hadde spesifisert på deres hjemmeside, eller i årsplanen at de var en barnehage med kulturelt mangfold, eller at vi selv hadde erfaring med at disse barnehagene har flere barn med minoritetsbakgrunn. Vi hadde også fokus på at de hadde erfaring med dette arbeidet, mer enn fokus på ansiennitet. Variasjonen i denne utvelgelsen baserer seg på at informantene er fra forskjellige barnehager, og dermed fra forskjellige arbeidsfellesskap. Vi valgte å kontakte potensielle informanter per telefon, vi informerte om hvem vi er, hvor vi kommer fra, hva målet vårt med oppgaven er, samt spurte om de var villige til å stille til intervju.

### 3.3 Analyse og bearbeiding av data

Etter intervjuene startet analyseprosessen med å transkribere, vi transformerte altså intervjuene fra talespråk til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). På den måten ble intervjuet bedre egnet for analyse. Deretter leste vi gjennom alle intervjuene flere ganger i sin helhet, noe Larsen (2017, s. 114) hevder er lurt å gjøre for å få et helhetsinntrykk. Gjennom både å høre gjennom, skrive ned og lese gjennom intervjutekstene flere ganger blir vi godt kjent med språkinholdet og meningsinnholdet. Dalen (2011, s. 58) skriver at å transkribere egne gjennomførte intervjuer vil styrke analyseprosessen gjennom en spesiell nærhet til materialet. Det var helt grunnleggende at vi hadde god kjennskap til innholdet i alle intervjuene, slik at vi kunne fortolke utsagn, og dermed sette det inn i ulike kontekster når vi

videre skulle kategorisere datamaterialet. På den måten kunne vi se etter både konkrete ytringer fra informantene, samt helhetsinntrykket av deres meninger.

Vi analyserte den innhentede dataen ved hjelp av innholdsanalyse slik Larsen (2017, s. 113-14) beskriver det. Etter transkribering og gjennomlesing klassifiserte vi tekstene i koder som så ble sortert i kategorier. Dalen beskriver koding som «å systematisk gjennomgå dataene for så å sette merkelapp på hva det egentlig handler om» (Dalen, 2011, s. 62) Dette gjorde vi basert på både deskriptive koder og fortolkende koder, altså både det som blir eksplisitt sagt, men også vår forståelse av innholdet (Larsen, 2017, s. 115). Videre lette vi etter meningsfulle mønstre, og kategoriserte sitater under de ulike temaene. Dermed kunne vi sammenligne svar og analysere utsagn. De meningsfulle mønstrene presenteres gjennom de forskjellige underkapitlene i funn- og drøftingsdelen, som vi så analyserte og tolket i lys av tidligere forskning og teori.

### 3. 4 Forskningsetikk

Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) skriver at en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Det er knyttet moralske spørsmål til både intervjuundersøkelsens midler og mål. Samspillet i intervjuet påvirker informantene, og kunnskapen som kommer frem i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Etske problemstillinger vil man se under hele forløpet i en intervjuundersøkelse, man må derfor ta hensyn til potensielle etiske problemer fra starten og frem til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det er noen etiske utfordringer som kan oppstå knyttet til vårt tema. Informantene våre kan blant annet gi uttrykk for holdninger eller fordommer til barn med minoritetsbakgrunn som ikke er forenelige med føringene fra både rammeplanen og barnehageloven. En annen etisk utfordring kan være at informantene deler sensitive personopplysninger om barn, foresatte eller ansatte. Lund (2021, s.148-175) skriver om mangfoldskonstruksjoner i barnehagen, og hvordan dette kan få ulike konsekvenser for ivaretagelsen av inkludering av minoriteter i barnehagen. Hvis ikke barnehagene ivaretar og forstår det kulturelle mangfoldet i barnehagen, kan dette prege svarene som informantene gir på spørsmålene vi stiller under intervjuet. En etisk utfordring vi som forskere må være bevisste på er å beskrive det som kommer frem på en måte som ivaretar informantens personlige integritet, og ikke tillegger dem holdninger og verdier som vi ikke har

dokumentasjon på (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2023).

Det kan også komme fram et negativt syn på dette hos oss som forskere, og det er derfor viktig å ha klart for seg egen førforståelse. Vi må ta stilling til og være bevisst vårt eget ståsted i forhold til det vi undersøker. Vi har gått inn i oppgaven med vår egen bakgrunn og forståelse som vi har redegjort for i innledningen.

Vi søkte til SIKT for å kunne bruke båndopptaker under intervjuene (*vedlegg 2*). Ved å bruke båndopptaker, går vi ikke glipp av verdifull informasjon. Gjennom et informasjonsskriv og samtykkeskjema (*vedlegg 3*) ga vi informantene informasjon om studiens overordnede mål, samt at deltakelsen er frivillig og at informanten kan trekke seg når som helst uten negative konsekvenser. Vi fikk samtykke av informantene i form av at de huket av i en boks, da et skriftlig samtykke vil utløse meldeplikt til SIKT (Bergsland & Jæger, 2022, s. 51), noe vi ikke anser som nødvendig. Under intervjuene med informantene, minnet vi dem på taushetsplikten de har. I et kvalitativt intervju kan det være vanskelig å ivareta anonymiteten til informantene, da de forteller sin historie (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47), vi velger å benevne informantene med oppdiktete navn videre i oppgaven: «Oda», «Kari» og «Lise». Anonymisering innebærer at vi fjerner «forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet» (NESH, 2023). Frivillig deltakelse er nødvendig, og at samtykke har vært informert bidrar «til å bygge tillit og trygghet mellom forskere og forskningsdeltakerene» (NESH, 2023).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) skriver at validitet handler om hvorvidt en metode egner seg for å undersøke det man ønsker. Vi vil argumentere for at gjennom denne oppgaven og bruk av intervju som forskningsmetode, er validiteten god da metoden som er brukt er relevant for å finne svar på problemstillingen vår. Spørsmålene i intervjuguiden vår hjelper oss å undersøke problemstillingen. Likevel har vi underveis oppdaget andre spørsmål vi burde ha stilt som kunne hjulpet oss til å få enda bedre svar på problemstillingen, blant annet spørsmål om hvorfor pedagogene gruppedeler slik de gjør. Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) skriver videre om reliabilitet. Reliabilitet handler om troverdigheten av materialet, og om det kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Hvis flere forskere hadde gjort den sammen undersøkelsen, og kommet frem til det samme kunne man ha argumentert for at



troverdigheten var høy. Hadde andre forskere gjort samme undersøkelsen, kunne det hende at de hadde kommet frem til det samme som oss, men dette er ikke sikkert da svarene kunne variert ut fra både ansienniteten til informantene, deres erfaringer, barne- og personalgruppens sammensetning, samt barnehagens beliggenhet mm. Generalisering handler om funnene kun er av interesse for noen få eller om de kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Vår undersøkelse har for få informanter til at vi kan generalisere vår forskning.

### 3.5 Metodekritikk

En av ulempene ved den kvalitative metoden er at det, som nevnt, ikke gir statistisk generalisering (Larsen, 2017, s. 29). Det betyr at det er en sjanse for at det ikke representerer hele gruppen informantene er en del av. Vi er ute etter å få personlige og profesjonelle perspektiver på problemstillingen, og dette er i utgangspunktet vanskelig å generalisere statistisk. Vi håper likevel at det bidrar til et innsyn i viktige refleksjoner rundt temaet, fra profesjonelle i barnehagefeltet.

En annen ulempe ved kvalitativ metode er spørsmålet om informantenes ærlighet. Det kan være vanskeligere å være ærlig i intervju hvor du sitter ansikt til ansikt med informanten, enn dersom informanten skal svare på et skjema (Larsen, 2017, s. 29). Informantene fikk ikke utdelt intervjuguiden på forhånd, som betyr at de ikke har kunnet forberede seg. Da mener vi at vi får innsikt i hvordan informantene faktisk arbeider, heller enn at de skulle forberede seg og utrykke den idealistiske måten å arbeide på. Vi er klare over at de likevel kan kunne ønske å pynte på svarene for å gi et godt inntrykk, eller å skjule faglig usikkerhet.

Ærligheten til informantene avhenger også av intervjueren. Intervjueren eller selve metoden kan påvirke resultatet, og dette kalles intervju-effekt eller kontrolleffekt (Larsen, 2017, s. 124). Denne effekten kan handle om at informanten ønsker å imponere med svarene sine, og dette må en som intervjuer være oppmerksom på (Larsen, 2017, s. 124). Dette henger sammen med vår forforståelse, både i hvordan vi formulerer spørsmål, men også i hvordan vi analyserer svarene. Ifølge Larsen (2017, s. 125) er det større sjanse for at man får et bestemt svar dersom det stilles for ledende spørsmål, dette kalles spørsmåleffekt. Vi jobbet derfor målrettet med intervjuguiden slik at spørsmålene skal åpne opp for informantenes erfaringer og ikke lede for mye til et bestemt svar (Se *vedlegg 1*).

## 4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet skal vi presentere de meningsfulle mønstrene vi fant gjennom intervjuanalysen og drøfte dette i lys av tidligere presentert teori. For å finne ut hvordan pedagogene tilrettelegger for vennsksrelasjoner var det nødvendig å få innsikt i deres forståelse for inkludering og om mangfoldet har noe å si for relasjons- og lekemønster i barnehagen.

### 4.1 Pedagogenes forståelse og formidling av inkludering

#### 4.1.1 Forståelse

Det var markant forskjell i hvordan de tre pedagogene snakket om inkluderingsbegrepet. Et interessant funn fra vår analyse var at kun «Oda» forklarte konkret hva hun mente inkludering handlet om.

«At alle skal ha noen å leke med. Alle skal oppleve hva betyr å ha en venn. Alle skal på en måte bli invitert. Alle skal ha glede av å komme inn i barnehagen og oppleve at noen sier hei til deg og blir glad av å se deg.»

De to andre nevnte verken det å være en del av fellesskapet, eller det å være en del av gode relasjoner i barnehagen. Likevel trakk «Lise» frem viktigheten av å få medvirke, blant annet gjennom å velge hvem de får sitte ved under måltid og hvor gruppen skal gå på tur. «Kari» kom heller ikke konkret inn på hva hun la i begrepet inkludering, men gjennom andre ting hun uttrykte i intervjuet fikk vi en forståelse av at hun var opptatt av at alle skulle ha noen å være med og at barna selv ikke var så opptatt av at de var forskjellige, men alle lekte med alle.

Barnas medvirkning er viktig for å bli en del av det inkluderende fellesskapet, gjennom å bli hørt og få delta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), vi synes likevel det er interessant at «Lise» ikke sa noe om den relasjonelle siden ved inkludering, eller at alle skal ha plass i gruppen. For oss så virker det som om hun muligens forvekslet begrepene «inkludering» og «medvirkning». Selv om alle, gjennom intervjuene, uttrykker viktigheten av at alle har noen å være med, og etter hvert trekker frem arbeidsmåter for inkludering, synes vi det er tankevekkende at ingen faktisk beskriver inkludering som at alle skal anerkjennes og være

verdifulle i fellesskapet, eller viktigheten av å fremheve mangfoldet. Dette vil vi hevde at demonstrerer betydningen av felles refleksjoner rundt verdier i barnehagen.

#### 4.1.2 Felles refleksjoner

Det var også noen forskjeller i hvordan pedagogene beskrev viktigheten av refleksjoner rundt inkluderingsbegrepet.

«Det fysiske miljøet er viktig, men jeg tenker jo det at vi i personalet er viktigere for å kunne være veiledere, og støttespillere. Sånn at vi har god dialog i personalet i forhold til det å være tett på både fysisk, men også mentalt.» (Kari)

«Vi jobber hele tiden med det og være bevisst på de barna som trenger litt ekstra støtte og veiledning fra oss voksne». (Oda)

«Oda» sa konkret at de ofte snakker om hvordan de kan legge til rette for gode relasjoner mellom barna på gruppemøter.

«vi snakker jevnlig om dette temaet på gruppemøtene, slik at vi alle har en felles forståelse av hva som kan være utfordrende og hvordan vi skal jobbe».

For at de voksne skal være rollemodeller med en inkluderende praksis så er det viktig at personalet har en felles visjon (Nilsen, 2017, s. 30). Vi mener det er tydelig gjennom «Oda» sin begrepsavklaring at de har snakket om hva inkludering betyr på deres avdeling. Mælan & Drugli (2022, s. 27) sier at barnehagen trenger en innarbeidet kultur hvor de får reflektere over egen praksis. Gjennom de ansattes bevissthet rundt mulige utfordringer knyttet til inkludering og vennskap, blir det lettere for dem å støtte barna som trenger det gjennom forståelse og å tilpasse seg til barnas behov (Mælan & Drugli, 2022, s. 14).

#### 4.1.3 Formidling

Alle pedagogene understrekte viktigheten av å snakke om inkludering og vennskap sammen med barna, men uttrykte noe ulike holdninger i hva og hvordan de formidler. Både «Oda» og «Lise» fremhevd samlingsstund som et tiltak for å snakke med barna om inkludering. «Oda» sa dette gjerne kom opp på dersom det skal starte nye barn, spesielt et med minoritetsbakgrunn.

«Så vi på en måte tar det opp sammen med barna, også foreslår hva de kan gjøre for å inkludere barnet i leken.»

«Lise» sa de gjerne har samlinger med inkludering og vennskap som tema.

«Vi snakker om det gjerne i samling, sånn at de på en måte har et fokus, og med gjerne temaer med bøker, visuelle bilder og konkrete. Vi har en del bøker om inkludering og vennskap, relasjoner ... ja... som vi bruker.»

«Kari» mener barna på hennes avdeling ikke ser forskjeller og at det de gjerne legger vekt på er at de prøver å ikke ta minoritetsspråklige barn ut av gruppen.

«Altså vi prøver å ikke gjøre barna mer spesielle på noe som helst måte. Vi behandler alle likt, også prøver vi heller også motivere og inspirere de norskspråklige og de som behersker norskspråket bra til å heller hjelpe til.»

Selv om både «Lise» og «Kari» nevner tiltak de har for inkludering, ser vi også trekk ved intervjuene som tyder på at holdningene deres ikke ser mangfoldet utelukkende som ressurs. I intervjuet med «Lise» ser vi blant annet at *norske barn og andre kulturer* satt opp mot hverandre, og forskjellen blir tydeliggjort. For eksempel når hun sier

«Forskjellen er jo gjerne kanskje at unger i Norge er mye mer vant med å være ute. Og finner mer aktiviteter, finne på å være ute og bruke rommet. Mens de som kommer fra andre kulturer er ofte mye mer vant med inneleker»

Som Spernes & Hatlem (2019, s. 189) sier skal barnehagen sørge for at barnegruppen respekterer og anerkjenner hverandre, og at personalet må gå foran som rollemodeller. Gjennom samlingsstunder mener vi barnehageansatte kan sørge for at barna avler holdninger og verdier som fremmer mangfoldet. Dette anser vi som forenelig med at anerkjennelsen av barnas sosiokulturelle bakgrunn bygger opp deres selvbilde, slik Zachrisen (2020, s. 60) og Gjervan et al. (2012, s. 67-68) påpeker. Da har man en såkalt ressursorientert tilnærming til mangfoldet heller enn problemorientert.

Som Morken (2017, s. 67) mener, kategoriserer vi ofte ulike menneskegrupper, som for eksempel barn med minoritetsbakgrunn. Dette mener han gjerne kan føre til ekskludering og følelse av ulikhet, og dette vil vi knytte opp mot de forskjellige mangfoldskonstruksjonene som Lund (2021) kategoriserer. Dersom «Oda» for eksempel holder en samlingsstund før det

skal komme et nytt barn, og i stor grad fokuserer på at dette barnet ikke snakker norsk og kommer fra *et annet land*, antar vi at dette kan bidra til et såkalt ulikhetsfellesskap, som Lund (2021, s. 156) fremlegger, hvor kulturelle forskjeller fremheves og etniske minoriteter gjerne blir sett på som *de andre*. Dersom samlingsstundene brukes til å fremheve mangfoldet, og ikke formidler det at det nye barnet snakker et språk som gruppen er ukjent med som en utfordring, så vil det heller virke som avdelingen har et mangfoldsfellesskap, hvor variasjonen av språk og kultur ses på som en ressurs og berikelse for gruppen (Lund, 2021, s. 156). Med anerkjennelse og fremheving av variasjoner innenfor mangfoldet vil pedagogen kunne unngå marginalisering, ved at barnas egne kulturelle erfaringer ikke blir tilsidesatt. I intervjuet med «Lise», mener vi noe tyder på at holdningene og handlingene på deres avdeling peker mot ulikhetsfellesskapet Det kan for oss virke som om «Kari» og hennes avdeling har en mangfoldsførståelse som passer inn under likhetsfellesskapet, som Lund (2021, s. 156) beskriver som en måte å se litt bort fra kultur og å være såkalt fargeblind.

Det er dog viktig å påpeke at vi ikke kan konkludere med hvilke mangfoldskonstruksjoner de har på disse avdelingene kun ut ifra disse få intervjuene. Vårt formål er å vise hva de forskjellige utsagnene *kan* antyde.

Gjennom sosiokulturelt perspektiv så vet vi at utvikling og læring påvirkes av sosial samhandling, og at kultursensitiv anerkjennelse handler om å forstå at barnas kunnskaper påvirkes av individuelle forutsetninger og miljøet rundt. Zachrisen (2020, s. 27) sier at de voksne i barnehagen må se viktigheten av, og bli kjent med, oppvekstmiljøet til barna, og dersom «Lise» skal bevege seg mot mangfoldsfellesskapet må hun finne ut om det er en kulturell, religiøs eller annen personlig grunn for at barna med minoritetsbakgrunn er mer vant med å være inne.

## 4.2 Mangfoldets betydning for relasjons- og lekemønster

Alle pedagogene indikerte at barn med minoritetsbakgrunn og majoritetsbakgrunn inngår i ulike typer lek, i tillegg til at de opplever lekemiljø forskjellig. «Oda» la vekt på at barn som ikke mestrer majoritetsspråket gjerne går inn i leker hvor de ikke er så avhengig av verbalspråket

«De er ofte fysisk aktive, for da trenger de ikke å bruke det verbale språk»

Hun sa også at det kan bli vanskelig for disse barna å komme inn i den etablerte leken

«Det blir vanskelig å bli inkludert. Så ofte har jeg opplevd at de barna blir på en måte satt utenfor, og blir ekskludert både bevisst og ubevisst.»

«Lise» derimot sa at hun opplever at barn fra Norge er mer vant med å være ute, finne på aktiviteter og bruke uterommet.

«mens de som kommer fra andre kulturer er ofte mye mer vant med inneleker, som Lego, tegning, perling. Og da ser du gjerne igjen at de ofte finner veldig roen med det. Imens når vi er ute så er det kanskje vanskeligere for dem å finne sin arena.»

«Kari» sa at barn med minoritetsbakgrunn gjerne har med seg en annen type lekkunnskap enn det hun har sett i barnehager hvor barnegruppen i hovedsak består av barn med majoritetsbakgrunn.

«sånn at det er i perioder mye skyting og dreping, og Youtube-referanser, som vi jobber litt med. (...) Altså hvordan kan vi... istedenfor at de skal drepe hverandre... hvordan kan vi gjøre om på det lekemønsteret på en måte?»

Disse utsagnene mener vi henger godt sammen med Mælan & Druglis (2022, s. 40) påstand om at for å kunne være med i leken, må en forstå språket det lekes på og ha erfaringer som gjør lekens innhold forståelig. Både non-verbal og verbal kommunikasjon er viktig for å opprettholde leken (Mælan & Drugli, 2022, s. 40). Vi knytter det også opp mot Evenstad og Jordes (Evenstad, 2007, sitert i Zachrisen, 2015, s. 44) studier, hvor funnene sier at det er lettere for alle å delta på tvers av kulturer og språklig kompetanse i den fysiske leken. Zachrisen (2015, s. 121) sier også at interetniske lekesituasjoner kan inneholde mindre verbal tale enn intraetniske situasjoner, og at det er den sosiale leken som kan være utfordrende for barn med minoritetsbakgrunn. For barn uten felles språkbeherskelse vil for eksempel rollelek være utfordrende, mens den fysiske leken kan gjøre det lettere å delta på tvers av ulike språk (Evenstad, 2007, i Zachrisen, 2015, s. 44). Det blir også påpekt i teoridelen at det ofte ikke blir gitt rom for den fysiske leken inne (Zachrisen, 2025, s. 44), og derfor søker kanskje barna seg til de aktivitetene som «Lise» snakker om.

#### 4.2.1 Valg av venner

Angående hvem barna inngår i vennsrelasjoner med i starten, virket pedagogene å være noe uenige i. «Kari» erfarte at det som regel var aktivitetene som styrte hvem barna lekte med, å ikke relasjonene i seg selv. Hun sa likevel at de eldste ofte virket å få et sterkt samhold

og fellesskap gjennom at det er de som snart skal begynne på skolen. «Oda» derimot sa at hun opplever at de med samme morsmål ofte trekker mot hverandre.

«For eksempel hvis det er to barn som snakker samme språk så har de ofte... de velger å være sammen. Eller hvis det er et søskenpar som har begynt hos oss, så vil de gjerne være sammen hele tiden. Også blir de da ikke inkludert i fellesskapet. Så det er mønster vi prøver å bryte litt»

«Lise» sa noe av det samme, og legger til at det også handler om de med samme nasjonale bakgrunn, ikke bare med samme språk. Men, i spørsmål om de tilrettelegger det fysiske lekemiljøet så nevnte hun også at når de deler seg inn i ulike lekegrupper så opplever hun at barna velger hvilken aktivitet de ønsker å gjøre heller enn hvem de vil være på gruppe med.

Studier som sier noe om hvem barn danner vennskap med er noe delte i konklusjonene sine, og det «Kari» sier om at interesse og innholdet i leken gjerne er avgjørende, sammenfaller med funn fra en internasjonal studie som finner at barn ikke er så opptatt av at de har forskjellige kulturelle eller etniske bakgrunner, og ønsker å være inkluderende (Kulberg, 2010). «Oda» og «Lise» sine erfaringer virker å kunne knyttes opp mot de løse og tette nettverkene som Thompson (2020, sitert i Zachrisen, 2015, s. 43-44) presenterer. Thompson mente at i løse nettverk ble relasjonene påvirket av at gruppen ble sammensatt av de voksne, og selv om det virker som at det er aktivitetene som «bestemmer» hvordan gruppene ser ut, ut ifra intervjuene, så antar vi at det skapes løsere nettverk enn dersom barna hadde valgt hverandre. Vi vil likevel anta at selv om et nettverk starter som løst, så kan pedagogene gjennom ulike tiltak sørge for at de blir tettere. Thompson mener dog også at i de tette nettverkene har medlemmene alltid samme etnisk bakgrunn, som ikke bestandig er tilfellet ut ifra det våre informanter sier, men ofte kan finne sted. Vi ser bevis på dette både hos «Lise», som trekker frem et eksempel om to polske guttene, og «Oda» som sier at søskenpar ofte holder sammen i starten, og at barn med samme språk trekker mot hverandre. Utsagnene til pedagogene, sett i lys av de nevnte studiene, kan vi argumentere for at peker mot at det gjerne er språk som blir barrieren for relasjoner. Etnisk eller kulturell bakgrunn virker ut ifra våre forskningsintervjuer å være av mindre betydning. Vi vil understreke at det virker i hvert fall å være tilfellet fra disse barnehagene, som i utgangspunktet er flerkulturelle og hvor det er et visst fokus på flerkulturalitet.

## 4.3 Tilrettelegging av lekemiljø og pedagogens rolle i venns­kaps­relas­joner

### 4.3.1 Grup­pe­de­ling

Av tiltak er det spesielt en ting som de tre pedagogene hadde til felles, og det var å dele barnegruppen inn i mindre grupper.

«Hver høst går vi i gang med lekegrupper, hvor vi ansatte tar styring over leken for å gi barna noen felles referanser og erfaringer.» (Kari)

«Vi jobber mye med små grupper, og dette er for å skape vennskap på tvers. Og gjerne lage nye venns­kaps­relas­joner som kanskje ikke hadde oppstått hvis man ikke brukte mindre grupper». (Lise)

«De mindre organiserte lekegruppene er jo gull verdt. Da tar vi voksne litt ansvar for hvem som skal være med hvem. Også ser vi jo litt på hvem som kan passe med hvem». (Oda)

Zachrisen (2020, s. 113) skriver også om viktigheten av å legge vekt på organisering av fellesleker og aktiviteter når barnegruppen er ny. Disse erfaringene påpekte «Kari» at kunne bidra til at barna på et senere tidspunkt tok kontakt med hverandre og knyttet venns­kaps­bånd. Dette gjenspeiler det Greve (2022, s. 139) som skriver at barna gjennom felles opplevelser og felles glede kan skape et felles «vi» hvor man igjen kan bygge opp og bevare venns­kaps­relas­joner. Gjennom studien fra UiS påpekte de også at meningsfulle møter og samhandlingsaktiviteter fremmer sosial inkludering (Keles et al., 2021). Zachrisen (2020, s. 113) snakker også om at å bygge opp et felles lekereportoar kan hjelpe barna senere. Greve (2022, s. 139) skriver at det møtet som finner sted mellom barna i barnehagen er sentralt for oppbyggingen av venns­kaps­relas­joner. «Oda» fortalte om det å spille på barnas interesser, hun sa at hvis de visste at flere var glad i å spille fotball gikk de ned på fotballbanen, eller hvis noen var interessert i insekter, gikk de på innsektjakt. Greve (2021, s. 42) påpeker at utviklingen av vennskap, sett gjennom det sosiokulturelle perspektivet antas å være et resultat av aktiviteter og interaksjon med venner. Gjennom det å spille på barnas interesser og samle dem rundt disse, kan derfor bidra til utvikling av vennskap.



Zachrisen (2020, s. 98) skriver at ved å skape muligheter for samspill og lek på tvers av språk og kulturer får barna forståelse for demokratisk verdier og mulighet til å stå opp mot diskriminering.

Det kan tyde på at «Oda» har, som Zachrisen (2020, s. 99) skriver, reflektert over spørsmål som hvorfor man gruppedeler slik man gjør, og om alder og kjønn er det viktigste i gruppedelingen, eller om man tar i betraktning den språklige kompetansen, kulturelle bakgrunnen, barnas interesse eller potensialet som er for vennsbygging i gruppedelingen. Vi kunne nok ha spurt alle informantene enda tydeligere om hvorfor de gruppedeler slik de gjør, og dermed fått flere refleksjoner rundt dette. Samtidig fortalte både «Kari» og «Lise» at de ofte lot barna selv bestemme hvilken aktivitet de ønsket å holde på med, og at barna da valgte aktivitet og ikke hvem de skulle leke med.

#### 4.3.2 Voksne som bindeledd for vennskap

«Kari» fortalte at de tilrettelegger det fysiske lekemiljøet slik at barna skal ha valgmuligheter, men samtidig begrenser de det også slik at ikke alt er fremme på en gang. Etter hvert bytter de ut ting med noe nytt. «Kari» påpekte videre at

«Det fysiske miljøet er viktig, men jeg tenker jo det at vi i personalet er viktigere for å kunne være støttespillere og veiledere».

«Kari» sa at det ofte kan være mye parallell-lek i barnegruppen, og forteller at gjennom å være til stede med barna i leken, kan hun hjelpe til med å styre barna inn på tema som hun vet at de har kjennskap til, uavhengig av etnisk bakgrunn.

«Jeg kan bruke meg selv, og gjerne små figurer som i duplo til å gå i dialog med barna, og gjerne tildele roller».

Som nevnt tidligere fortalte «Oda» om sine erfaringer med barn som ikke har mye verbalspråk, og som har utfordringer med å bli inkludert i leken. Og hun poengterer også viktigheten av den voksne.

«Å være en del av leken, hjelper det veldig på å inkludere alle sammen».

Det første «Kari» sa kan sees på som en indirekte støtte hvor man tilrettelegger lekemiljøet for å skape gode rammer rundt samspillene (Zachrisen, 2020, s.98). Det hun sier om å bruke seg

selv i leken ser vi på som direkte støtte, hvor man går inn i en aktiv rolle under en lekesituasjon (Zachrisen, 2020, s. 100). Gjennom å være tilstedeværende voksne i leken kan man bidra til å skape et gruppesamspill ved å være en støttespiller. Det vil da være lettere å få til at alle blir inkludert og får medvirke i fellesskapet på en helhetlig måte i gruppesamspillet (Zachrisen, 2020, s. 100). Noe «Oda» også påpekte gjennom hennes utsagn. «Kari» sitt utsagn om parallell-lek ser vi i sammenheng med det Zachrisen (2020, s.101) skriver at man som voksen kan bidra til å synliggjøre mulige kontaktpunkter for barna, som kan bidra til å skape et rom for samhandling.

«Kari» gikk ikke noe videre inn på hvordan hun tildeler ulike roller, eller hvilke metoder hun bruker, men Zachrisen (2020, s. 102) trekker blant annet frem spørsmål som en form for å støtte barnas samlek på. Spesielt i startfasen av en lek, hvor man kan spørre barna om hvem som vil ha en gitt rolle i leken eller hvordan de ulike rollene spiller.

Mælan & Drugli (2022, s. 40) skriver om hvor viktig den nonverbale og verbale kommunikasjonen mellom barn er for at et samspill og vennskap kan etableres og utvikles. Spesielt for de eldste barna er den språklige biten en viktig del, samt det med å ha erfaringer som gjør at man forstår innholdet i leken. Alle informantene våre trekker også frem bruken av hjelpemidler som bilder og dagtavler som gode hjelpemidler, samt tegn til tale som et felles språk for alle i barnehagen. «Lise» trekker også frem viktigheten av å jobbe i små grupper, og gjerne med grupper på bare to barn slik at det blir lettere for dem å forstå hva man gjør. Dette er også noe som støttes av teorien som sier at det kan være lettere for barn å forstå sammenhengen i leken når det er færre barn til stede, og at det derfor er viktig at ansatte kan legge til rette for lek i mindre lekegrupper (Mælan & Drugli, 2022, s. 42). Alle informantene våre understreket flere ganger betydningen av å ha tilstedeværende voksne i leken. Barn har en sosial kompetanse som er under utvikling, og det er derfor viktig at voksne involverer seg og kan hjelpe til med problemløsning når det er nødvendig, barn som ikke har utviklet sin sosiale kompetanse kan stå i fare for å bli avvist (Mælan & Drugli, 2022, s. 40). Som ansatt kan man gjennom voksenstyrte aktiviteter invitere til lek og samspill (Mælan & Drugli, 2022, s. 41), og dette er noe «Oda» fortalte at de hadde fast hver tirsdag, ved at to ansatte hadde ansvaret for å organisere utelek, slik at alle kunne bli inkludert.

«Kari» trakk frem viktigheten av å bidra til å vise barna at gjennom samhandling i leken kan man få til noe bra sammen. Dette vil vi knytte opp mot Allports kontakthypotese (Zachrisen,

2015, s. 115). «Kari» sitt utsagn ser vi innenfor elementet som omhandler samhandling og felles målsetting, som kan gi barna et større potensial for å bygge vennskap på tvers av etnisk bakgrunn (Zachrisen, 2015, s. 117-118). Dette henger også sammen med «Oda» sitt utsagn om at de en fast dag i uken har voksenstyrte aktiviteter for hele barnehagen. Gjennom felles voksenstyrte leker, bidras det til inkludering gjennom samhandling og felles mål. Allports fire betingelser må ses i sammenheng (Zachrisen, 2015, s. 122), men vi har valgt å trekke frem dette ene elementet for å bygge på det informantene uttrykte.

Det er også viktig for de ansatte med forståelse for lekens formmessige klarhet eller formmessige åpenhet (Zachrisen, 2015, s. 97). En fysisk aktiv lek som haien kommer, inneholder blant annet regler og er konkret og det kan derfor være lettere for barn med minoritetsbakgrunn å forstå hva som forventes av dem på grunn av den formmessige klarheten. I rolleleker med en stor formmessig åpenhet vil det derimot være vanskeligere for dem å forstå hva det innebærer, da den ofte inneholder mye improvisasjon, som vi kan knytte til det vi nevnte tidligere om den verbale forskjellen i interetnisk og intraetnisk lek.

Mælan & Drugli (2022, s. 14) påpeker at trygge og støttende relasjoner har en stor innvirkning på barns trang til å utforske, og dermed for barnas utvikling og læring. I tillegg har kvaliteten på relasjoner mye å si for barns sosioemosjonelle utvikling (Mælan & Drugli, 2022, s. 21). Hvis de ansatte som «Oda» og «Kari» ikke er bevisst på å skape en trygg havn for barna, kan dette føre til negative indre arbeidsmodeller for barna når det kommer til samhandling, og dermed gjøre det vanskeligere for barna å etablere nye relasjoner til andre barn (Mælan & Drugli, 2022, s. 16). Oda fortalte videre at «å se den utviklingen når et barn kommer hit og klarer ikke forstå noen ting og litt sint og frustrert, og kan sparke og slå alt mulig, til å etter en måned komme å gi deg en klem – det er utrolig kjekt. Og du ser at barnet blir inkludert i leken, eller selv tar initiativ for å inkludere andre. Det gir veldig mye.» Utviklingen viser det Mælan & Drugli (2022, s. 22) beskriver om at sensitive voksne bidrar til at barn kan etablere gode relasjoner.

## 5. Avslutning

Formålet vårt med denne oppgaven var å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider med å inkludere barn med minoritetsbakgrunn i vennsksrelasjoner. Gjennom intervjuer med tre pedagoger fra flerkulturelle barnehager mener vi at vi har fått et innblikk i dette.

Det kom blant annet frem hvor viktig tilstedeværende voksne er for å støtte barnas relasjoner. Blant annet at de voksne er rollemodeller både for å fremme mangfold og for relasjonsbygging. Kultursynlighet og sensitivitet er helt grunnleggende i voksenrollen i barnehagen, og sett gjennom et sosiokulturelt perspektiv er det å fremme dette helt essensielt for byggingen av barnas selvbilde og identitet. For at dette skal være hensiktsmessig er personalet nødt til å ha en felles visjon, og derfor ha arenaer for refleksjon. Dette ser vi viktigheten av gjennom informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet. Kvaliteten på relasjoner mellom voksen-barn og barn-barn påvirker også barnas sosioemosjonelle utvikling, og derfor anser vi vokseninvolveringen som nødvendig for inkludering i lek og i jevnalderfellesskapet, som også Mælan & Drugli (2022, s. 21-22) skriver.

Vi fant også at det gjennomgående ble brukt gruppedeling som et verktøy for inkludering, samt voksenstyrte aktiviteter. Begge disse støtter inkludering i leken der og da, i tillegg til at det gir barna felles erfaringer, som kan hjelpe dem å finne sammen senere basert på felles lekereferanser. På den ene siden uttrykte noen av informantene at barn med minoritetsbakgrunn gjerne trekker mot leker som er av mer fysisk natur på grunn vanskeligheter med å forstå majoritetsspråket i barnehagen, mens en mente de trekker mer mot roligere aktiviteter som perling og tegning. Her ser vi også at verbalspråket er en forutsetning for valg av lekaktivitet og at den voksne gjerne må fungere som et kontaktpunkt for å støtte relasjonene barna imellom.

For å konkludere vil vi påstå at vi gjennom intervju med disse pedagogiske lederne fått innblikk i hvordan de jobber med inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i deres barnehager. Og, fått se hvor viktig de mener barns tilknytning til de voksne er for å bygge gode vennsksrelasjoner med jevnaldrende. I tillegg til at det må tilrettelegges slik at alle, uansett kulturelle og språklige forutsetninger, skal få plass i fellesskapet.

## 6. Litteraturliste

- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2.utg). Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utg). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2023, November). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH): <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis* (7. utg). Gyldendal.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (2021). *Vennskap mellom barn i barnehagen* (Utg. 2) Pedagogisk Forum.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Keles, S., Munthe, E. & Ruud, E. (2021). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1979670>
- Kulberg, J.-H. (2020, 13. februar). *Forskning.no*. Hentet fra Barn bryr seg ikke om etniske og kulturelle forskjeller: <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-innvandring-kultur/barn-bryr-seg-ikke-om-etniske-og-kulturelle-forskjeller/1636776>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehage*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf): <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Hentet fra [Hentet fra](https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf): <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Lund, H. H. (2021, 18. mai). *"De er jo alle barn" - Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen*. Hentet fra [Idunn.no](https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215041261-2021-07): <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215041261-2021-07>

- Mælan, E. N., & Drugli, M. (2022). *Detta vet vi om barnehagen: Gode relasjoner i barnehagen*. Gyldendal.
- Moen, T. (2022). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. . I R. Karlsdottir, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen, *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. (s. 269-277). Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. N. (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65-87). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. N. (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs . I P. Sjøvik, *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (Utg. 3). (s. 38-60). Universitetsforlaget.
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. (2. utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2021). Den induktive tilnærmingen. I I. Stuvøy, G. Tøndel, & A. Tjora, *En smak av forskning. Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt* (s. 159-168). Cappelen Damm Akademisk .
- Tveitereid, K., Vestad, L., Sævik, S., & Fandrem, H. (2017). *Flyktningkompetent barnehage*. Pedlex.
- Udir. (2024, 20. mars). *Fakta om barnehager 2023*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/minoritetsspraklige-barn/#okning-i-antall-minoritetsspraklige-barn-de-siste-10-arene>
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2020). *Omsorg i en kulturell kontekst. Kultursensitiv omsorg i barnehagen*. Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Intervjuguide

**Tema:** Tilrettelegging av vennskapsrelasjoner som grunnlag for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn

*Sentrale hovedspørsmål:*

- Hva er dine erfaringer når det kommer til å arbeide med inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i vennskapsrelasjoner?
  - Er det noen mønstre i leken/ lekemønster basert på kulturbakgrunn
- Fortell hvilke konkrete arbeidsmåter du bruker for å fremme vennskapsrelasjoner i din barnegruppe?
  - Er det noe i det fysiske lekemiljøet dere tilrettelegger for mangfoldet?
- Hva legger du i begrepet inkludering?
  - Hvordan snakker dere med barna om hva det handler om å inkludere?
- Hva gjør du for at barn som ikke snakker majoritetsspråket også bygger gode vennskapsrelasjoner?
- Er det noe i dette arbeidet du ser på som ekstra utfordrende?
- Kan du fortelle om noen mønstre du har sett angående hvem barn går inn i vennskapsforhold med?
- Er det andre ting om dette temaet du ikke har fått sagt, men som du mener er viktig?

## Vedlegg 2 – Godkjenning fra SIKT

### Vurdering av behandling av personopplysninger

31.01.2024

### Referansenummer

264530

### Vurderingstype

Standard

### Dato

31.01.2024

### Tittel

"Vil du være vennen min?" Tilrettelegging av vennskap som grunnlag for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig

Marie Brandvoll Haukenes

### Student

NN og NN

### Prosjektperiode

11.01.2024 - 31.08.2024

### Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

### Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)



Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

## Meldeskjema

### **Kommentar**

#### OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

#### TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av barn, brukere e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3. Informasjons- og samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Vil du være vennen min?” Tilrettelegging av vennskap som grunnlag for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan det tilrettelegges for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn i vennsksrelasjoner*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

*Dette forskningsprosjektet er til en bacheloroppgave der vi ønsker å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider for å sørge for at barn med minoritetsbakgrunn inkluderes i vennsksrelasjoner. Vi ønsker innsikt i hvordan dette skjer i praksis, og hvilke tanker pedagogiske ledere har rundt det.*

*Eventuelle opplysninger og informasjon vi innhenter vil ikke brukes til andre formål.*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.*

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Vi etterspør deg til dette prosjektet fordi du er pedagogisk leder i det vi anser som en barnehage med et fremtredende kulturelt mangfold.*

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuguiden vil inneholde spørsmål om hvordan du jobber med inkludering, og dine tanker rundt tema som vennskap og mangfold. Det vil bli tatt lydopptak, som vil bli transkribert og slettet.*

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- *Kun de to ansvarlige studentene vil ha tilgang på eventuelle kontaktopplysninger.*

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da du vil bli anonymisert.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31/08/24. Alt av personopplysninger blir slettet ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen på Vestlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på vestlandet ved NN ([studentnr@stud.hvl.no](mailto:studentnr@stud.hvl.no)) eller NN ([studentnr@stud.hvl.no](mailto:studentnr@stud.hvl.no)). Ansvarlig veileder er Marie Brandvoll Haukenes ([marie.brandvoll.haukenes@hvl.no](mailto:marie.brandvoll.haukenes@hvl.no))
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen ([Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personvern tjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Marie Brandvoll Haukenes*

*NN og NN*

*Veileder*

*Studenter*

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Tilrettelegging av vennskap som grunnlag for inkludering av barn med minoritetsbakgrunn", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- 
- At mine uttalelser kan brukes i oppgaven.
- At intervjuet blir tatt opp på lydopptak, og så slettet etter prosjektslutt.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)