

# BACHELOROPPGÅVE

## Vennskapsrelasjonar mellom småbarn:

Kvalitativt studie av vennskapsrelasjonar på ein småbarnsavdeling med barn mellom 1-3 år.

*"Kan du hjelpe meg? Ja, eg kjemme!"*

Av

Kandidatnummer: 304

Stine Nordal

Førskulelærerutdanning

PE3-312

Mai, 2013



# Innholdsliste

<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Disposisjon for bacheloroppgåva</b> .....	<b>2</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>2</b>
<b>2.1 Vennskapsrelasjon</b> .....	<b>2</b>
2.1.1 Kva er vennskapsrelasjon?.....	2
2.1.2 Kva kan vennskapsrelasjonar bety for dei yngste barna? .....	2
<b>2.2 Utvikling</b> .....	<b>3</b>
2.2.1 Sosial utvikling .....	3
2.2.2 Daniel Stern – <i>Relasjons- og samspelsformar</i> .....	5
2.2.3 Barns etikk .....	6
<b>2.3 Personalet</b> .....	<b>7</b>
2.3.1 Støttande stillas .....	8
<b>2.4 Lovverk</b> .....	<b>8</b>
2.4.1 Rammeplanen.....	8
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>9</b>
<b>3.1 Etisk omsyn</b> .....	<b>9</b>
<b>3.2 Val av metode</b> .....	<b>9</b>
<b>3.3 E-postintervju</b> .....	<b>10</b>
<b>3.4 Observatørrolle</b> .....	<b>11</b>
<b>4.0 Presentasjon av empiri</b> .....	<b>11</b>
4.1 I møte med barna .....	11
4.2 Vennskapsrelasjonar .....	11
4.3 Utvikling.....	13
4.4 Personalet.....	14
<b>5.0 Drøfting av empiri og teori</b> .....	<b>15</b>
5.1 Korleis kom vennskapsrelasjonar til uttrykk?.....	15
5.2 Vennskapsrelasjonar .....	16
5.3 Barnehagen.....	16
5.4 Faktorar som spelar ein verknad på relasjonsskaping .....	17
5.5 Tileigning av etikk.....	17
5.6 Inkludering i eit fellesskap .....	17
5.7 Personalet.....	19
5.7.1 Rammeplanen.....	19
5.7.2 Målretta arbeid.....	19
5.7.3 Betyding av tilknytning .....	20
5.7.4 Fagkompetanse i personalet.....	21
5.8 Lovverk .....	21
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>22</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>23</b>
<b>8.0 Vedlegg</b> .....	<b>24</b>
8.1 Intervjuguide til e-postintervjuet .....	24

# Vennsksrelasjonar mellom småbarn:

Kvalitativt studie av vennsksrelasjonar på ein småbarnsavdeling med barn mellom 1-3 år.

*"Kan du hjelpe meg? Ja, eg kjemme!"*

## 1.0 Innleiing

Som førskulelærarstudent har eg undra over korleis vennsksrelasjonar kjem til uttrykk blant småbarn i barnehagen. Kan barn i denne alderen uttrykke vennskap på den måten som eldre barn og vaksne gjer? Skapar dei vennskap på same måte som eldre barn eller vaksne? Og kan dei vise den same gleda ved gjensyn og evna til å ivareta vennskap over tid? Eg har erfart at småbarn viser stor glede ved gjensyn med kvarandre, men om denne gjensynsgleda oppstår kvar gong dei sjåast eller om det er i ein spesiell situasjon at det skjer, er usikkert. Ønskjer barna alltid å vere ilag med vennane sine, eller leikar dei ilag med dei barna som er mest spennande og interessante akkurat der og då?

Eg vil i dette studiet nytte mogelegheita til å utforske min nysgjerrigheit rundt korleis vennsksrelasjonar kan komme til uttrykk blant dei yngste barna i barnehagen. Eg har vald å fokusere på barn i alderen eitt til tre år, og vil ha fokus på korleis barn i denne aldersgruppa tar initiativ til å skape og ivareta vennsksrelasjonar dei har knytt til andre barn. Vidare ynskjer eg å finne ut i kva grad kan personalet kan støtte barna og å formidle korleis barnet best kan tileigne seg evna til å skape nye og ivareta etablerte relasjonar til andre.

## 1.1 Problemstilling

Den endelige problemstillinga vart denne;

*I kva form kjem vennsksrelasjonar til uttrykk på ein småbarnsavdeling med barn frå eitt til tre år?*

*Og korleis kan personalet opptre som støttande stillas i desse relasjonane?*

## 1.2 Disposisjon for bacheloroppgåva

I denne oppgåva vil eg starte med å greie ut om teoriar relevant for temaet. Eg vil i teoridelen ta utgangspunkt i pensum som er knytt til småbarnspedagogikk, men vil og nytte anna teori som eg tykkjer er relevant inn mot min problemstilling. Deretter vil eg presentere metodane eg har vald, og deretter presentere det innsamla stoffet frå empirien. Vidare vil eg drøfte desse resultata med bakgrunn i teoriar nemnt innleiingsvis. Har vald å setje opp drøftingen på den måten at empirien og teorien blir drøfta slik det passar seg i teksten, og eigne meiningar vil jamt bli nemnd. Eg vil runde av med ein avslutting som fortel kort om studiet gav meg det resultat eg ynskte av problemstilling, og kva eg sitt igjen med av lærdom.

## 2.0 Teori

### 2.1 Vennsapsrelasjon

#### 2.1.1 Kva er vennsapsrelasjon?

Omgrepet *vennsapsrelasjon* er samansett av orda *vennskap* og *relasjon*. I følge Greve (2009) er vennskap eit fenomen det er vanskeleg å definere konkret, men vennskap handlar om å ivareta ein relasjon ein har oppnådd. Denne relasjonen varer over lengre tid, kor individa har eit behov for å bry seg om kvarandre og for vere ilag (Greve, 2009). Relasjonen handlar om å ha knytt eit band til nokon, der ein gjennom fleire interaksjonar har skapt ein kontakt som er gjensidig for begge partar. Vennsapsrelasjonar kan ta mange ulike formar, og det er dermed ikkje sagt at nokon er betre i forhold til kvarandre. Blum (1994, referert i Greve, 2009) hevder at alle vennskap er ein eineståande relasjon som har kvar sin sjeldne beretting.

#### 2.1.2 Kva kan vennsapsrelasjonar bety for dei yngste barna?

Barnehagen kan sjåast som ein møteplass for dei yngste barna på same alder, og dermed gje grunnlag for samspel med andre (Løkken, 1996). Barna i barnehagen får moglegheit til å kunne skape eit trygt og tillitsfult forhold, som kan vere ein viktig grunnstein for evna til vennskap, fellesskap og leik både i småbarnsalder og seinare i livet (Løkken, 1996). Ein studie av Aureli og Colechia (1996) viste at barnehageordningar av høg kvalitet fremmar sosial kompetanse hos barn under 3 år. Barn som hadde barnepassordningar som til dømes barnehage, hadde høgare frekvens av kompleks symbolsk leik, leikte over lengre tidsintervall og samspelte hyppigare med jamaldra barn på eit høgare nivå, enn barn som ikkje

deltok i liknande barnepassordningar. Som konklusjon trekker forfattarane i studien fram at moglegheita for å delta i barnehage er viktig for å fremme sosial kompetanse hos dei yngste barna. Ein nyare og liknande studie av Campell, Lamb og Hwang (2000) synte tilsvarende resultat. Dei studerte assosiasjonen mellom mengda tilbrakt tid i barnepassordningar, deriblant barnehage, og sosial kompetanse frå eitt og eit halvt år til 15 år. Dei konkluderte med før barnet fyller tre og eit halvt år er kvaliteten og varigheita for barnepassordninga viktig i å forme og auke barn sine sosiale ferdigheiter.

Filosofen Merleau-Pontys (referert i Løkken, 2005) var ueining i at barn under tre år blei omtalt som "ikkje-sosiale", og at når barn leika var det ein usosial tilnærming som blei kalla "skubbekontakt". Løkken (2005) utbroderer dette synet og forklarar ei hending på avdelinga der barna kom springane ilag, med latter og glede, tett inn til kvarandre og uttrykte ein følelse av å delta i ei felles oppleving (Løkken, 2005). Denne form for "flokkmentalitet" meite ho ikkje kunne tolkast som "skubbekontakt" mellom "ikkje-sosiale" småbarn. Ho opplevde det motsette, at barna fekk ein felles oppleving av å oppdage noko nytt og spennande, og dette gruppefellesskap blei skapt etter fleire regelmessige møter i barnehagen (Løkken, 2005). Merleau-Ponty (referert i Løkken, 2005) skapte eit bilde av barnets relasjonar ilag med andre i sine Sorbonne-føredrag. Dette blei avgjerande for det synet på småbarn ilag med Løkkens erfaringar gjennom mange år på småbarnsavdeling, spesielt inn mot relasjonar barn har seg imellom (Løkken, 2005). Vi menneskjer har ein spesiell handlingsstil som gjer at ein kan tolke kroppslige uttrykk med ein meining bak (Løkken, 2005). Denne handlingsstilen gjer at ein kan få kunnskapar som menneskjer overfører vidare seg imellom, som gjer det muleg at ein skal kunne forstå kvarandre sine intensjonar (Løkken, 2005).

Greve (2009) presenterer omgrepet eit felles "vi", ho omtaler dette på den måten at ein vennsksrelasjonar mellom barn blir markert når barna går frå å vere "meg og deg" til "vi". Det å oppleve eit felles "vi" kan ha oppstått i barns møte med kvarandre (Greve, 2009). For at eit vennsksrelasjon kan bli omtalt som eit felles "vi" må det vere ein gjensidigheit i relasjonen og eit ønskje frå begge partar (Dunn referert i Greve, 2009).

## 2.2 Utvikling

### 2.2.1 Sosial utvikling

Abrahamsen (1997, referert i Sandvik, 2006) la fram forskning om kva betydning tilknytning i tidleg alder kan ha for småbarn, og dette har bidrege til korleis barnehagar tenkjer om dei yngste i barna. Eit barn blir født med eit behov for å knytte seg til noko, til dømes mor eller andre omsorgspersonar. Barnet søker tilknytning ved gret, suging, etterfølging, smil og klynking (Sandvik, 2006). Barn har behov for å knytte band til ein eller

fleire vaksne, og dette er for å opparbeide eit tryggleik i den verden dei omgåsast i (Sandvik, 2006). Denne tryggleiken må kunne fungere som ein grunnbase som barn kan søke tilbake til under oppdaging av den verden dei er i (Sandvik, 2006), eit fenomen Bowlby refererte til som ein «trygg base» (Berk, 2009). Når barn begynner i barnehagen må tryggleiken byggast opp med nye menneskjer, og her arbeider mange barnehagar med at kvart barn får faste tilknytingspersonar, dette skal vere ein metode for å sikre barns mogelegheit for å vertfall å skape eit tryggleiksforhold til ein vaksne i barnehagen (Sandvik, 2006). Denne personen som blir ein tilknytingsperson har som mål å bli godt kjent med "sine" barn, slik at det skal vere mogleg å kunne lettare tolke barns behov igjennom deira kommunikasjonsmåte. Den pedagogiske leiaren har eit ansvar om å legge fram aktivt kunnskapar frå sin faglege kompetanse om samspel og kommunikasjon, og det er personalet sitt ansvar at alle barn får knytt eit band til nokon i barnehagen (Sandvik, 2006). Dersom ein rettar merksemda mot barnegruppa kan erfare at barnet ikkje berre skapar tilknytning til dei vaksne, men og til andre barn (Sandvik, 2006).

I førskulealder er den sosiale og emosjonelle utviklinga sentral, og ein god sosial og emosjonell utvikling kan ha stor påverknad på seinare kognitiv utvikling og for den mentale helsa hos barn (Drugli, 2012). Når barn skal utvikle seg på det sosiale planet, må barnet auke sin sosiale kompetanse og sine sosiale ferdigheiter (Drugli, 2012). Sosiale ferdigheiter er rettar mot den konkrete åtferda eit barn kan utføre for å få gjennomslag i ein sosial oppgåve, Drugli (2012) gjer uttrykk for fem sosiale ferdigheitar for korleis ein skal kunne samarbeide med andre; passe sjølvhevdning, god sjølvkontroll, god samarbeidsevne, ansvarlegheit og empati. Sosial kompetanse, er eit meir overordna omgrep som sosiale ferdigheitar blir eit omgrep under (Drugli, 2012). Ifølgje Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet [KD], 2011) omhandlar sosial kompetanse det å tileigne seg evna til å ha eit positivt samspel ilag med andre i forskjellige situasjonar. Ved det skal barn få mogelegheit til å tileigne og uttrykke denne kompetansen i ulike samspelsformar med andre barn og vaksne (KD, 2011). Denne kompetansen skal reflekterast i deira evne til å oppnå og halde på vennskap (KD, 2011). For å kunne få mogelegheit til å oppnå denne forståinga for dei sosiale forhold er det eit krav om at barna får meistre og erfare igjennom eit fellesskap, det å kunne delta aktiv og regelmessig i eit fellesskap (KD, 2011 ). Slike tileigningar kan skje i alle moglege hendingar i løpet av ein barnehagedag, dermed bør det vere fokus på at barn får varierte opplevingar, slik at dei kan tileigne seg mange ulike sosiale erfaringar (KD, 2011).

### 2.2.2 Daniel Stern – Relasjons- og samspelsformar

Sterns (2010) interpersonlige teori omhandlar spedbarnsutviklinga og barnets fornemmelser av sjølv. Han delar sjølvopplevingar inn i fem ulike relasjons- og samspelsformar frå barnet er født; *Det gryande sjølv*, *kjernesjølv*, *det subjektive sjølv*, *det verbale sjølv* og *det narrative sjølv* (Stern, 2010). Desse fornemningane er grunnleggande i barnet, men har potensial til å utvikle seg forskjellig frå individ til individ. Utviklinga startar ved fødsel i barnets fyrste møte med omsorgspersonar. Gjennom sansar som taktilkontakt, lukt, hørsel og syn etablerer barnet ein emosjonell kontakt med sine næraste omsorgspersonar. For den aktuelle aldersgruppa i denne oppgåva er utviklingsstadiene Stern refererte til som *det subjektive sjølv* og *verbale sjølv* relevante. I fasen kor subjektivt sjølv kjem til uttrykk er Stern oppteken av *affektinntoning*.

Bråten (2010) definerer Sterns affektinntoning som *“en følelsesmessig innstemming til en annens stemingsleie på en spontan og umiddelbar måte”* (s. 101). Både mor og barn er *“tilstades”* i interaksjonen med kontinuerlig merksemd mot den andre parten sitt emosjonelle budskap. Med mor i denne samanheng, meinast alle primære omsorgspersonar som har hyppig kontakt med barnet, og er dermed ikkje avgrensa til berre biologisk mor. Bråten presiserer at barn allereie ved 9 månadars alder, og trulig før også, har ein basal sosioemosjonell forståelse. Barnet er i stand til å oppfatte minimale abnormalitetar i samspelsformen til mor. Til dømes, dersom mor enten overspeler eller demper sitt naturlege engasjement i leiken vil barnet umiddelbart respondere med å avbryte leiken og ser på mor. Altså, viser spedbarnsforskning at barn til og med under 9 månadar oppfattar og reagerer på korleis andre opptrer i ein interaksjon. Barnet har ein innebygd forventning til korleis motparten skal bidra til relasjonen, og denne inntoninga blir meir spesifikk og avansert etter kvart som at barnet modnar både emosjonelt, sosialt og kognitivt.

Det verbale sjølv er Sterns utviklingsfase for når barnet kjem i sitt andre leveår, her oppstår språket, og i den samanheng får forståelsen av seg sjølv og nye eigenskapar (Stern, 2010). No kan ein skape ein særskilt omtanke for den verden som eksisterer, i tillegg til å skape ein felles mening (Stern, 2010). Språket bygger med andre ord ei bru mellom mentale tilstandar hos dei ulike partane i interaksjonen. Ved hjelp av språk kan barnet ytre sine emosjonelle responsar til samspelspartnaren på ein meir konkret og tydelig måte enn tidlegare. Kommunikasjon gir dersom ein betre plattform for å forstå kvarandre, og slik kan språket bidra til å utvide den interpersonlege opplevinga på ein måte som kan ha vore begrensa når språket ikkje eksisterte (Stern,2010).

### 2.2.3 Barns etikk

Etikk i denne samanheng omhandlar om å få eit forhold til dei sosiale normene og verdiane som gjer seg gjeldande blant barn i samspelssituasjonar (Johansson, 2002). Det formålet som ligg til grunn ved å tileigne seg desse normer og verdiar er at ein skal kunne verne om verdiar som menneskjes likestilling, likeverd, omhug for andre og solidaritet (Johansson, 2002). Johansson fortsett at det er viktig at barn får erfare og tileigne seg dei nemnde etiske verdiane, dette blir og vektlagt både i utdanningssystemet og samfunnsdebattar. Det har etterkvart blitt større fokus rundt verdispørsmåla internasjonalt, der ein kan nemne FNs menneskerettigheits deklarasjon som blei vedtatt i 1948, i 1989 kom og FNs barnekonvensjon (Johansson, 2002). Med desse to var målet å verne om nokre verdiar, og nokon av desse er blant anna dei etiske verdiane (Johansson, 2002). Barn skal få moglegheit til å utvikle eigne evner i tillegg til å danne seg tankar rundt eigne meiningar, og kunne utvikle forståing rundt moralsk og sosial ansvarsfølelse (Johansson, 2002). Ein dag skal desse barna bli fullverdig medlem av eit samfunn, og gjennom å ta til seg etiske normer kan lettare samhandle ilag med andre, både vaksne og barn, på ein meningsfull måte (Johansson, 2002).

Barn lærer seg verdiar rundt omsorg som omhandlar å gjere det gode mot andre (Johansson, 2002). Personalet må på forskjellige måtar prøve å medverke til å vere observant på barns behov for støtte, oppmuntring og hjelp (Johansson, 2002). Vidare kan barn kan prøve å oppnå situasjonar der dei kan spreie glede, det vil sei at dei kan prøve å hjelpe andre barn med det dei kan oppfatte at det andre barnet kan trenge (Johansson, 2002). Johansson skisserar denne modellen som viser korleis barns omsorg;



(Johansson, 2002:99).

Her framstiller ho eit syn på at barn har omsorg i seg, og den omsorga uttrykkast gjerne igjennom hjelp til andre barn på same alder eller eldre, men barn kan og ha eit behov for å uttrykke omsorg ovanfor dei som er yngre. Ho viser til at barn gjerne syner ein annan omsorg for barn som er yngre enn dei har for barn som er like gamle. Vidare beskriv ho at barn kan få ei omsorgshaldning for dei yngste barna, ved å framsyne ein ømheit og omtanke for dei yngre, og ein kan legge merke til at dei blir mjukare i målet og at dei lenar hovudet ned mot den yngste mens dei gjerne legger ein arm om skuldra (Johansson, 2002). Ein kan og oppleve at barna vil bære, ha dei yngre på fanget og løfter dei, slike situasjonar kan skje i mange variantar. Omsorg handlar om å gjere godt, det å kunne hjelpe andre med å oppleve ein meistranes følelse av ein situasjon (Johansson, 2002).



## 2.3 Personalet

Rammeplanen (KD, 2011) fastslår at "kvaliteten i det daglege samspelet mellom menneska i barnehagen er ein av dei viktigaste føresetnadene for utvikling og læringa til barna." (KD, 2011:56). Om det daglege samspelet ikkje held høg nok kvalitet, kan det til dømes oppstå dårleg stemning, krangling barn-barn og andre situasjonar som påverkar miljøet (KD, 2011). Vennsapsrelasjonar kan skapast lettare i eit miljø som byr til trivsel (KD, 2011). For at ein skal kunne halde oversikt over utvikling og trivsel hos barnegruppa og det enkelte barn, skal personalet i barnehagen observere og vurdere barna i ulike situasjonar i løpet av barnehagedagen for å sikre kvaliteten for opphaldet i barnehagen. Fokuset i desse observasjonane skal vere på både samspelet mellom barn-barn, barn-vaksen og vaksen-vaksen (KD, 2011). Det arbeidet ein gjer i barnehagen skal vurderast utifrå dei kriteriana som står under barnehagelova, i nokon tilfelle lokale retningslinjer, og rammeplanen.

Jessee, Strickland og Jessee (1994, refererer i Løkken, 1996) drøfter rundt kor stor betyding pedagogar og omsorgspersonar som er rik kunnskap og har evne til å fostre og styrke starten på dei sosiale interaksjonar mellom dei yngste barna i barnehagen, har for kvaliteten. Ny vitskapen og auka forståing for dei yngste barnas betyding for kvarandre, kan vere med å auke lyst til å styrke kvaliteten på pedagogikken på ein småbarnsavdeling, tenk utifrå pedagogikken som virke slik den skal i praksis i forhold til barns evner, interesser og behov (Løkken, 1996). Ved alt som skal kunne sjåast og forstå må kunne stå i eit samspel, og då krev det erfaring rundt teori- og praksiskunnskapar (Løkken, 1996). Det ligg eit ansvar hos personalet om dei er fagleg og ansvarsbevisst i sitt virke i barnehagen (Løkken, 1996). Sandvik (1994, referert i Løkken, 1996) viser til tre omgrep; *normgivar*, *turistguide* og *ankerfeste*. Med *normgivar* meinast å gje barn ein innføring i dei reglar som gjeld for samfunnet vårt, og set opp kva dei personalet burde gjere; framheve kva som er verdifullt, kva som er godt og vondt, det å sette grenser når barn strekker seg for langt, vere kreativ med å finne mulegheiter til å løyse situasjonar når barn går seg "fast" (Løkken, 1996). *Turistguiden* handlar om at dei vaksne skal ta del i å involvere og engasjere seg rundt det å presentere ulike retningar ved livet for barnet. Og til slutt, *ankerfeste*, som omhandlar å lage ein base for barna der tryggleik blir i hovudfokus, det er for å auke sjansen for at barn blir tryggare og tørr å utfordre seg sjølv med å utforske og finne ut av ulike oppdagingar (Løkken, 1996).

### 2.3.1 Støttande stillas

*“Begrepet støttende stillas ble første gang brukt av Wood, Bruner og Ross (1976, som referert i Lindèn 1992) som didaktisk eller praktisk pedagogisk hjelp i arbeid med barn” (Askland & Sataøen, 2009:199).*

Støttande stillas kan vere ein metode for personalet å hjelpe barn i møte med andre barn, dette kan vere ein måte som kan støtte barnet til ein god start på ein relasjon med eit eller fleire barn (Askland & Sataøen, 2009). Ved utføring av støttande stillas kan det gjennomførast på den måten at den vaksne går aktivt inn ilag med barnet i den handlinga barnet skal utføre, sånn at den vaksne kan hjelpe barnet med å komme i kontakt med andre barn eller det enkelte barnet (Askland & Sataøen, 2009). Og når den vaksne ser at barnet begynner å klare seg sjølv kan den vaksne gje mindre og mindre støtte til barnet (Askland & Sataøen, 2009). Dermed kan den vaksne ha vore medhjelpar til at barnet får ein oppleving av nye ein relasjon.

## 2.4 Lovverk

### 2.4.1 Rammeplanen

*“Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.” (KD, 2011:7).*

Barnehageloven § 1 formål (referert i Rammeplanen, KD, 2011) legg grunnlag for at barnehagens formål er å verne om barnas trong for lek og omhug, slik at ein kan få fram danning og læring som base for mangfaldig utvikling, gjennom samarbeid og gjensidig forståing ilag med føresette til barnet. I tillegg skal barnehagen vidareføre base verdiar som omhug, fellesskap og medansvar, og så skal ein representere eit samfunn der ein bygger opp om gjensidig respekt for menneskeverd og om retten til å vere ulik (KD, 2011).

## 3.0 Metode

### 3.1 Etisk omsyn

I forarbeidet av studiet tenkte eg igjennom etiske omsyn eg måtte ha fokus på. Då var det knytt til arbeidet inn mot dei metodane eg valde, observasjon og e-postintervju. Her spelte fleire roller inn; barn, personale, foreldre og andre som blei ein del av studiet. Gjennom studiet hadde eg møter med barna, det var for å kunne observere korleis vennsksapsrelasjonar kunne komme til uttrykk blant småbarn. Med omsyn til barna som verken kjende eller var vand med meg som person inne på avdelinga, tenkt eg det var best å ta ein roleg start for å respektere deira behov for å lære meg å kjenne.

Eg begynte fyrste dagen med å vere på avdelinga ilag med barna, utan å sitte med penn og papir, slik at barna fekk mogelegheit til å bli kjent med meg på ein normal måte. Når eg kom tilbake andre dag var barna blitt kjende med meg, dette følte eg ved at barna tok kontakt med meg når eg kom i barnehagen. Dermed valde eg å begynne observasjonane mine, her valde eg å notere fortløpande når ein situasjon skjedde. Tok og omsyn til barns ynskjer om å ha leiken for seg sjølv, om dette kom til uttrykk i deira veremåte når eg observerte. Om eg opplevde at barna ikkje likte å ha meg i området når dei leika, trekte eg meg bort og kom heller tilbake og sjekka om dei reagerte annleis på mitt nærvær. Eg har vald å bruke fiktive namn på barna og personalet i oppgåva, men alder som gjengitt er korrekt. Dette for å beskytte anonymiteten til barna.

I forhold til personalet hadde eg informert om kva eg ville sjå etter, slik dei visste kvifor eg skulle vere der. Har og tatt dei omsyna som trengs for å sikre anonymitet i henhold til lovverket om å verne om privatlivet, og dokumentert alt anonymt. Dette i tillegg til at ingen skal føle seg uthengd ved enten å bli nemnd eller ikkje. Namnet på observasjonsbarnehagen har også vorte haldt anonym.

### 3.2 Val av metode

I starten av arbeidet med bacheloroppgåva skulle vi utføre ein pilotstudie, med dette arbeidet var målet å finne dei metodane som kom til å gje eit best mogeleg resultat inn mot problemstillinga. I mitt tilfelle konkluderte eg med at metodane som kunne gje det beste resultatet i mitt arbeid var observasjon og e-postintervju. I følgje sosiologen Vilhelm Aubert (referert til i Dalland, 2012) kan metode vere eit utgangspunkt for å tileigne seg ny kunnskap, og eit hjelpemiddel for å tileigne seg ny data rundt eit tema. Det finst to retningar ein kan følgje når ein skal finne ny kunnskap; kvalitativ og kvantitativ metode. Med kvalitative undersøkingar meinast primært observasjonar som ikkje let seg måle kvantitativt eller talfestast (Dalland, 2012). I motsetnad vil kvantitative undersøkingar i større grad omhandle data med numeriske

verdiar. Eg har vald å halde undersøkingane mine kvalitative kor resultatet skal kunne sjåast i ein samanheng for å kunne utvikle ein forståing for korleis vennsksrelasjonar kjem til uttrykk på ein småbarnsavdeling. For å oppnå dette valde eg observasjon som metode, då denne metoden eignar seg godt i kvalitativt studie.

### 3.3 E-postintervju

Eg valde e-postintervju i staden for vanleg intervju. Grunnen til dette er at eg i tidelegare arbeid i løpet av studiet har fått testa ut vanleg intervju, og har følt at ein slik setting kan bli kunstig og ukomfortabel, og eg ønskte eit godt utgangspunkt for utfyllande, gjennomtenkte og reflekterte svar. Informantane eg valde var enten førskulelærer eller pedagogisk leiar på ein småbarnsavdeling. Den eine informanten jobba på ein småbarnsavdeling med barn frå under eitt år til tre år og hadde fleire år med erfaring på småbarnsavdeling. Den andre informanten var ein nyutdanna førskulelærer som arbeida som pedagogisk leiar ein dag i veka på sin småbarnsavdeling. Ho har hatt mange vikariat innan ulike småbarnsavdelingar, så eg såg dette som ein moglegheit for å få eit nyutdanna sitt inntrykk av vennsksrelasjonar blant småbarn. I tillegg fekk eg endå ein informant, uventa og har ikkje heilt forklaring på korleis det skjedde, men styrar hadde fått spørsmåla ved ein misforståing, og ho tok det på strak arm og svara på spørsmåla sjølv om ho var usikker på om ho skulle svare på dei eller ikkje. Eg har vald å ta dette med i empiridelen, for eg følte det kunne vere interessant å få høyre meiningar rundt korleis vennsksrelasjonar kjem til uttrykk hjå ein med leiarrolle i barnehagen. Styrar hadde og tidlegare arbeida på ein småbarnsavdeling, så hadde mykje erfaringar å komme med.

Intervjuguiden som eg lagde innehaltdt seks spørsmål rundt vennsksrelasjonar. Eg begynte med å kartleggje kva informanten tenkte rundt omgrepet "*vennsksrelasjon*" hjå barn i eitt- til treårsalderen, og om slike relasjonar kom til uttrykk på deira småbarnsavdeling. Så, ville eg vite noko om korleis personalet kan påverke desse vennsksrelasjonane, og i kva grad får barn støtte til desse relasjonane. Eg spurde også korleis personalet la til rette for vennskskaping utifrå utvikling og funksjonsnivå hjå barna. Til slutt runda eg av med dei siste spørsmåla som omhandla om informanten tykte vennsksrelasjonar var viktig blant småbarn, og om dei hadde ein praksisforteljing som dei kunne fortelje.

### 3.4 Observatørrolle

Ved observasjonen valde eg å ha ein passiv observatørrolle, med det meiner eg at eg haldt meg litt på avstand frå situasjonen som blei observert. Eg valde, som tidlegare nemnd, å bli kjend med barna den fyrste dagen eg var innom avdelinga, og andre dagen gjekk eg meir inn i observatørrolla. Eg hadde med ei notisbok og ein penn som følgde meg igjennom timane eg var på avdelinga, her noterte eg fortløpande når det kom ein relevant situasjon inn mot mitt tema. Når eg oppdaga situasjonar som fanga min merksemd følgde eg med på korleis barna uttrykte seg ved at eg var i nærleiken. Mista dei fokus på det dei gjorde eller fortsett dei som om eg ikkje var der? I situasjonar der barna viste meir oppmerksomheit til meg enn det var oppi trekte eg meg tilbake, og heller kom forsiktig tilbake etter ei stund, for å sjå om det gjekk betre denne gongen at eg stod å såg på deira handling.

## 4.0 Presentasjon av empiri

### 4.1 I møte med barna

Eg planla at under observasjonane skulle eg observere korleis vennsksrelasjonar vart uttrykt i barnehagen. Eg valde å ta kontakt med ein barnehage der eg fekk løyve til å komme. Avdelingane hadde på det meste tretten barn, og alder var frå ni månader til tre år. Eg følgde barnegruppa både inne og ute. Som nemnt i metodedelene, valde eg å ha ein observatørrolle som var litt i bakgrunnen, og i nokre situasjonar kom barna med invitasjonar med ein leike eller spørsmål som bydde inn til leik. Då fekk eg komme på eit enda nærmare område for å sjå korleis vennsksrelasjonane kom til uttrykk.

### 4.2 Vennsksrelasjonar

Gjennom e-postintervjuet yngste eg å finne ut kva mine tre informantar tenkte rundt dette omgrepet *“vennsksrelasjonar”*. Ein av informantane meinte at alder ikkje var ein avgjerande faktoren for om barn utviklar vennskap, og at andre faktorar som kjemi, mogning, personlegdom, trygghet, tilrettelegging frå personalet, kommunikasjonsevne, språkleg-, sosial- og motorisk utvikling, og det fysiske rommet var viktigare. Dette forsterka mitt inntrykk av at vennsksrelasjonar blant småbarn er ein realitet, og ikkje noko som berre eldre barn og vaksne opplever. Informantane responderte at dei hadde opplevd at vennsksrelasjonar kom til uttrykk på deira småbarnsavdeling. Desse relasjonane kunne komme til uttrykk gjennom gjensynsglede, latter, kranling, song, springe ilag, rolege stunder, rolleleik, smile til kvarande, gjensidig glede, felles opplevingar, omsyn for kvarande og leikar kjekt i lag. Eine informanten

nemnte også at nokre barn har lettare for å få god kjemi med nokon i personalet, men dette er noko som er individuelt frå barn til barn.

Under observasjonen la eg merke til at nokre barn hadde etablert "vennepar". Med vennepar meiner eg to eller fleire barn som likar seg i lag med kvarandre og som interagerer hyppig. Her kunne ein tydeleg sjå at dei hadde ein gjensidig relasjon ovanfor kvarandre, og likte seg godt i kvarande sitt selskap.

*Eit av vennskapsparet eg såg var ei jente (2,8) og ein gut (2,6), Vilde og Jan, dei såg ut til å ha god kjemi og lik interesse. Dei likte spesielt den raude stolen som såg ut som eit egg, stolen hadde ein funksjon som gjorde at ein kunne dra ned eit stivt stoff slik at det blei heilt lukka inni stolen. Dette kunne Vilde og Jan drive med kjempe lenge. Ein kunne høyre dei fnise lang veg. Oda (3,0) legger merke til at dei har stor glede av kvarandre og stolen, og kjem bort og vil vere med. Ho får tak på dukka som Vilde og Jan har med seg i stolen, men det vert ikkje positivt mottatt av Vilde og Jan. Dei fakkar dukka fort tilbake og viser med eit tydeleg kroppsspråk at Oda ikkje får den. Oda spør forsiktig "Oda vere med?", Vilde og Jan respondera med å svare "Nei". Oda blir trist i blikket, ho ser ned i golvet og snur seg vekk ifrå stolen, Vilde og Jan fortsetter vidare med leiken sin. Kari i personalgruppa får med seg denne hendinga og kjem bort til Oda, ho forklarar at Vilde og Jan hadde dukka, og at Oda kan finne ei dukka som ho kan leike med, Kari går i lag med Oda for å finne ei dukke.*

Av andre observasjonar eg gjorde meg la eg merke til at eit anna vennepar som kunne starte ein leik på morgonen etter frukost. I dette tilfellet omhandla leiken bilar. Henrik (2,7) og Per (2,5) var verbale i leiken, og forklarar veldig nøye kva dei gjorde heile tida, det kan virke som dei skulle halde kvarandre informert om kva dei gjorde med bilane. Ei stund etter leiken hadde starta kom ein vaksen og sa at no skulle alle ut, gutane blir med den vaksne for å kle på seg.

*I det eg kjem ut ser eg at Henrik og Per har funne tilbake til kvarandre ute, men no har dei bytta bilar ut med traktorar. Begge kjører rundt med kvar sin traktor i snøen, og plutsleg bryt Henrik ut "Hjelp, eg henger fast.", då har han kjørt traktoren inn i ein haug med snø, og Per svarar "Eg kjemme og hjelpe deg". Like etter på Per har hjelpt Henrik kjører Per den andre retninga og bryt ut "Kan du hjelpe meg?" og Henrik respondera med "Ja, eg kjemme". Slik fortsett leiken deira, og det kan sjå ut som begge gutane er tilfreds med leiken og kvarandre sine innspel.*

Det kan sjå ut til at Henrik og Per har opparbeida ein vennsksrelasjon, det er på grunnlag av at det ser ut til at barna visar kvarandre gjensidig omsorg, det å hjelpe og passe på kvarande. Dei viser og eit kroppsspråk som kan tolkast med at dei likar å vere ilag, dei viser og evne til å ta kontakt med kvarande

både inne og ute, det å tilpasse det dei driv med utifrå om dei er ute eller inne. Det kan sjå ut som Henrik og Per har ein relasjon som er gjensidig i fleire situasjonar, for når det er lunsjtid, vil desse to sitte overfor kvarandre, og det kan vere for at då er det lettare å kommunisere med blikk, som vidare kan føre til verbal kommunikasjon, herming og god latter.

Det å skape vennsksrelasjonar såg ut til å ikkje alltid vere like lett. Eg observerte ueinigheit blant barna, at nokon barn kunne sjå ut til å bli utestengd eller at enkelt barn ikkje fekk vere med i leiken. Har tidelegare nemnd ein kort situasjon om Oda som ville vere med i leiken til Vilde og Jan, men i det tilfellet fekk ikkje Oda vere med. Men kunne i løpet av observasjonane sjå at når Vilde og Jan ikkje var begge på avdelinga, kunne til dømes Oda og Vilde leike i lag i dukkekroken med kvar si dukka og ei dukkeseng, og dette såg ut til å vere ein veldig harmonisk leik. Dei kommuniserte på ein roleg og trygg måte, brukar verbalt språk der dei kommuniserer om dukkane skal ha mat, sove eller gå på tur. Slike relasjonar opplevde eg at Oda og Vilde kunne ha fleire dagar.

### 4.3 Utvikling

Vidare kunne eg observere ein forskjell mellom eitt- og toåringane sin måte å vere i kontakt med andre. Denne skilnaden kan tilskrivast ulike fasar av sosiale utvikling som gjer barnet i stand til å tilnærme seg og samspele med andre på ein meningsfull måte. I tillegg såg det ut som eittåringen var meir avhengig av å få ein tilknytning med ein i personalet, og at personalet var til stades på golvet for å skape ein leik rundt noko spesielt, om det ikkje var mogelegheit for dette fekk eg inntrykk av at eittåringane gjekk meir å vandra frå ting til ting, og fant ikkje heilt roen.

*Kari er ein assistent på småbarnsavdelinga og har fleire års erfaring med småbarn. Ho har tidelegvakt denne morgonen og har ansvar for frukosten. Når nokre barn har begynt å bli ferdig med frukosten sin, kjem mellomvakta, Linda, på avdelinga, og dei er to vaksne på avdelinga. Ola (1,2), Sander (1,3) og Renate(1,6) er ferdig med frukosten og blir hjelpt ned på golvet for å aktivisere seg. Ola går bort og drar Linda i buksa, prøver å få augekontakt, men Linda er for opptatt med å hjelpe dei andre barna som sitt rundt bordet at ho får ikkje med seg Ola sitt kontaktforsøk. Han blir ståande attmed. Sander og Renate går rundt på avdelinga med finn seg ikkje til rette med noko av leikane som er til stades, Renate tek til å søke mot Kari, ho pirkar Kari i låret og Renate får augekontakt. Kari spør «Skal vi finne noko å leike med?» Renate snur seg og går mot ein kasse med klossar i. Kari tek initiativet til Renate og blir med bort til kassen og setter seg ned på golvet. Det tar ikkje lang tid før Ola og Sander er på same plass og er klar for å bli med på det Kari og Renate skal starte med.*

Denne situasjonen får ein sjå korleis barna tomlar rundt og ikkje heilt finn roen, men når den vaksne responderer på barna sine behov for bistand til stimulering, kan ein vere med å starte ein aktivitet som fleire kan ta del i.

Toåringar og treåringar deltok meir i leik med andre barn, og kunne starte ein leik utan bistand frå nokon i personalet. Dei barna som hadde eit betre utvikla verbalt språk hadde det ofte lettare for å kommunisere med andre barn. Eg kunne observere at nokre barn kunne leike på tvers av alder, men veit ikkje om dette var noko varig vennsksrelasjon eller ein midlertidig parallell leik. Men, dei hadde ein kjemi som personalet kunne arbeide vidare med for å kople to barn ilag, og leggje grunnlag for ein ny vennsksrelasjon. I desse leikane på tvers av alder var det i nokre tilfelle non-verbal kontakt. Dette kunne sjå ut til å vere deira måte å kommunisere gangen i leiken, og dette såg ut til å fungere for begge partar. Ved misforståingar kom det eit tydeleg kroppsspråk til syne, som gjorde at det andre barnet tolka kva det var. Men nokre gongar skjedde det situasjonar som gjorde nokon i personalet måtte gripe inn og forklare, spesielt når eit barn ikkje blei tolka rett og reagerte med å knipe eller klaske til barnet som ikkje forstod. I desse leikane eg observerte kunne vere alt frå billeik, dukkeleik, springe ilag osv. I nokre situasjonar fungerte dei eldre som ei hjelpande hand, ved å løfte på, ta i handa og følge dei yngste ein plass.

#### 4.4 Personalet

Både ved observasjon og e-postintervjuet var eg nysgjerrig på korleis personalets rolla var på ein småbarnsavdeling. Observasjonane viste meg at personalet på avdelinga var trygge, omsorgsfulle og rolege, dette kunne eg sjå og høyre ved korleis personalet brukte eige blick og stemme. Dei hadde ein harmonisk måte å samspele med ilag med både barna og seg imellom. Eg kunne i nokre situasjonar sjå ein meir stressa tilstand, som til dømes under lunsj, når fleire barn kunne sitte å spørje eller skrike etter mat, då kunne ein sjå at nokon av personalet blei litt oppkava og stressa med å få smurd på til dei barna som ropte etter mat. Men, opplevde også fine lunsjstunder. Under samanhengar som ved leik, var personalet ofte nede på barnas nivå, for både å leike og for å rettleie barna i ulike situasjonar som dei kunne ende opp i.

Også i e-postintervjuet hadde eg fokus på korleis personalet kan vere med å påverke barns vennsksrelasjonar, og på kva måte kan ein støtte barna i desse relasjonane. Dei svara at personalet har ein stor påverkingskraft som kan brukast, både på ein positiv og negativ måte. Den eine informanten reflekterte rundt om dei vala som blir tekne når det kjem til skiljing av vennepar kan ha vore meir til fordel for personalet enn for barna. For eksempel at personalet skal få sleppe at desse barna lagar mykje rot og kaos når dei er i lag, og dermed vel å skilje dei for å skape meir ro. I slike tilfelle kan det vere at akkurat denne relasjonen som omhandlar, i personalet sine ord, «kaos» og «rot», er ein utruleg viktig relasjon for



barna, og ved å bryte dei ifrå kvarandre ikkje gjer barna noko godt. Så rundar informanten av med å skildre at dersom to venner sitter på ein kafé, og servitøren kjem bort og seier *”me har vald å skilje dykk, for de ler så høgt”*, korleis ville det følast? Sjølv tenkjer eg det kunne enda med irritasjon og sinne. Og kanskje det er slik det vil følast for barn og, som blir skilt? Det fekk meg til å tenkje.

Vidare fortel den eine informanten at ved medverking til vennsksrelasjonar kan små barn få bestemme i same grad som eldre barn, for det som er avgjerande for barns medverking er dei vaksne er til stede, med å sjå det enkelte barnet, gruppa som heilheit, mønstera i leiken, kva barna likar, kva dei meistrar og stimulere til vidare utvikling. Det å kunne ta barna på alvor, lytte til det barnet vil kommunisere, både verbalt og med kroppsspråket. Avgjerande faktorar kan vere stabil personalgruppe og trygge barna, det er fyrst då ein kan få slike sider av barnet stekt til syne. Den siste informanten legg mest fokus på at dei vaksne kan bruke *”makta”* sin til å til dømes lage rammer for det barnet kan få bestemme. Som at med lunsj kan barna bestemme kven den kan sitte med, og her kan barnet legge opp til å sitje attmed det barnet som den har best kontakt med. Det som informantane svarar er det ein kan observere inne på avdelinga, det dei vaksne er der og rettleier dei barna som treng det, og så vil vere opp til kjemi, mogning, personlegdom og liknande blant barna som gjer om det blir skapt nye vennsksrelasjonar, og om desse relasjonane for blir gjensidig.

## 5.0 Drøfting av empiri og teori

### 5.1 Korleis kom vennsksrelasjonar til uttrykk?

For å gi ein meningsfull introduksjon til diskusjonsdelen er det rasjonelt å bringe opp problemstillinga mi:

*I kva form kjem vennsksrelasjonar til uttrykk på ein småbarnsavdeling med barn frå eitt til to år?  
Og korleis kan vaksne opptre som støttande stillas i desse relasjonane?»*

Gjennom arbeidet med empiri la eg merke til at vennsksrelasjonar kom til uttrykk. Dette vart tolka utifrå at nokre barn hadde relasjonar som varde over lengre tid, der ein kunne sjå at barna hadde omhug for kvarandre og ville vere ilag. Som referert i teorien, hevder Blum (1994) at alle vennsksrelasjonar har ein eineståande relasjon som har kvar sin sjeldne beretting, og dette kan eg gjennom empirien forstå, for kvart barn har sin individuelle beretting ilag med sin ven.

Eg observerte også at relasjonar kunne komme til uttrykk gjennom å vere ei hjelpande hand, frå eit eldre barn til dei yngste barna, blikkontakt i garderobe, matstunder, samlingsstunder, aktivitetar, fri leik, latter og humor, springe ilag, tulle og tøyse. Dette er kanskje berre ein liten del av det store biletet av det barn viser relasjonar gjennom. I nokre tilfelle kunne ein legge merke til at nokon barn hadde knytt eit ekstra band som

kom til syne gjennom deira samspel ilag. Gjennom samspel som viste ein gjensidig omsorg og respekt for kvarandre, det å kunne tolke kvarandre sine handlingar og så utføre handlingar som blei sett på som god innverknad på ein eventuell leik eller anna handling som føregjekk, og spesielt gjennom deira hyppige iver til å vere ilag.

## 5.2 Vennsapsrelasjonar

På bakgrunn av den teorien eg har presentert ovanfor er det meir hensiktsmessig å forstå vennskap som ein relasjon med opphav i individuelle og unike berettingar mellom to eller fleire partar. Etter ein opplevd beretting som lagar interesse om eit vidare behov for å ivareta det som er opplevd, skapast ein relasjon som kan gjenspeglast av begge med eit ynskje om å ha omsorg for kvarandre, vise kvarandre anerkjenning og respekt, og det å kunne ha tillit og forståing for kvarandre.

## 5.3 Barnehagen

I barnehagen opnar ein verden av moglegheiter for at barn skal kunne oppleve denne følelsen av å skape ein vennsapsrelasjon til andre barn. Løkken (1996) hevder at barnehagen kan vere ein møteplass for barn på same alder, og at dette kan gje grunnlag for samspel med andre. I barnehagen kan barn gjennom å vere med andre skape eit trygt og tillitsfult forhold som kan vere med å lage grunnstein for evna til vennskap, fellesskap og leik både i småbarnsalder og seinare i livet. I ettertid av observasjonane mine tenkjer eg at barnehagen kan ha ein stor betyding for dei yngste i barnehagen. Ein opnar for moglegheit der barna får møte barn som er jamaldra, yngre og eldre, og dette såg ut til å vere både morosamt og ein utfordring for enkelte barn. Utfordringa låg meir i aldersforskjell og utvikling, kor utvikla var barna innan for mogning, funksjonsnivå, språk og sosiale kompenseringar. Dette var noko som var ulikt frå individ til individ, men utifrå dei forskjellar var avdelinga ein harmonisk plass å vere på. Personalet var på barns nivå og støtta barnet eller barna ved behov. Teoretikaren Bruner (1976, referert i Askland & Sataøen, 2009) sitt omgrep *støttande stillas*. Eg kunne sjå støttande stillas i handlingane til personalet, men om desse var bevisste handlingar eller ikkje er uvisst. Ein av informantane gav uttrykk for deira bevisstheit rundt rolla som personale opp mot støttande stillas. Informantane beskrev blant anna situasjonar som relasjonsskaping, konfliktløysing og liknande, der dei vel å støtte barnet til handlinga er muleg for barnet å handtere åleine.

## 5.4 Faktorar som spelar ein verknad på relasjonsskaping

Når barn i så ung alder skal kunne ha moglegheit til å skape relasjonar seier den eine informanten at faktorar som kan spelar ein rolla i slik skaping er kjemi, mogning, personlegdom, trygghet, kommunikasjonsevne, språkleg-, sosial- og motorisk utvikling og det fysiske rommet, og at personalet som legge til rette for desse elementa må ha ein bevisstheit over dette. Kva som kan vere påverkande er til dømes det fysiske rom, og her kan ein spørje seg; byr rommet til leik og læring, som kan føre til hyppigare møte blant nokon barn som kan vidare bli til vennsksrelasjonar? Av andre element som må ligge til grunne er kjemi hos barna, dette er noko personalet ikkje kan hjelpe med, for kjemi er noko ein føler individuelt, men personalet kan hjelpe med at barn med lik interesse kan få ein felles oppleve som kan skape ein felles interesse.

## 5.5 Tileigning av etikk

Barn tileignar seg ein etikk, der dei lærer korleis dei skal samspele ilag med andre slik at det kan bli meiningsfulle handlingar for alle som er involvert. Men for at barn skal tileigne ein god måte for alle partar kan det her og vere viktig personalet stiller som støttande stillas i barns veg mot å få ein forståing for etikken. Samfunns messig har det blitt større fokus på desse verdiane, så tiltak til å verne om desse verdiane blei FNs menneskjerettigheits deklarasjon vedtatt i 1948, og seinare i 1989 kom FNs barnekonvensjon. I observasjonsbarnehagen kunne eg sjå at dette var noko barnehagen arbeida aktivt med, at barn skulle tileigne seg desse normer og verdier igjennom kvardagshandlingar i samspel med andre. Personalet ga og rom for at barn skulle få utvikle egne evner i tillegg til å danne seg tankjar rundt egne meiningar, og kunne utvikle forståing rundt moralsk og sosial ansvarsfølelse. Dette kan vere med å hjelpe barn på vegen mot å bli eit fullverdig medlem av eit samfunn, for det er akkurat det dei skal bli i sitt vaksne liv.

## 5.6 Inkludering i eit fellesskap

Eg la merke til under observasjonane mine er at nokon gongar er det ikkje like enkelt å bli inkludert i eit fellesskap. Som nemnd i empirien er det ei hending mellom Vilde, Jan og Oda. Vilde og Jan har ein vennsksrelasjon som dei syner gjennom hyppige møter i aktivitetar og leik, i leiken gjer dei uttrykk for at det er berre plass til dei to. Vilde og Jan viser interesse for å vere ilag, for om den eine ikkje er kommen tar det ikkje lang tid før eine spør personalet om den motsette felles "part" ikkje kjem snart. Slike ytringar kan vere ei bekrefting på at dei har oppnådd ein relasjon som har utvikla seg til eit vennsksrelasjon som

begge er opptekne av å ivareta. Kanskje dei har oppnådd eit felles "vi", som igjennom fleire møter barn har seg imellom kan danne eit felles "vi", men for at dette fellesskapet skal følast som eit "vi" må det vere ein gjensidigheit i relasjonen, og det er akkurat det Jan og Vilde viser ved sine handlingar. At dei føler eit behov og eit ynskje om å vere ilag, og at når dei ikkje er ilag så saknar dei kvarandre.

I dette fellesskapet som Vilde og Jan har oppnådd kan det sjå ut som andre har ynskje å ta del i dette fellesskapet. I mine observasjonar var Oda eit barn som viste interesse for å få vere med i det som Jan og Vilde haldt på med, men i dette tilfellet fekk ikkje Oda vere med. Eg føler at dette kan vere noko som kan følast sårt for eit barn, men det kan og vere at eg som vaksen følte det sårt på hennar vegne? Om barnet oppfattar avvisinga som ein stygg handling frå deira side er usikkert, samstundes tenkjer eg at avvisinga frå Vilde og Jan si side heller ikkje nødvendigvis reflekterer vonde intensjonar mot Oda. Det kan vere så enkelt, men så vanskeleg, som at barna som avviser er redd for at ny tilføyning i fellesskapet kan øydelegge leiken som alt er. At dei prøver å verne om det dei har skapt, og dermed blir det lettare og avviser andre som ynskjer å vere ein del av leiken. I slike tilfelle tenkjer eg at personalet må vere vakne i sitt arbeid, for slike situasjonar må ein få med seg, dette er med tanke på å hindre Oda i å oppleve mange situasjonar der ho vert avvist. Vidare trur eg at ein kan oppleve at personalet sin framgangsmåte i slike situasjonar kan vere *"Her må alle vere venner, så Oda må få vere med i leiken"*. Kva skjer då med leiken til Jan og Vilde då? I etterkant av eit sånt val kan ein spørje seg sjølv; er det eit målet i seg sjølv at alle barn skal vere vennar og kunne leike fint ilag, eller er målet at alle skal kunne samspele ilag mot eit fellesskap som kan vere til det beste for alle?

Drugli (2012) beskriver at barn skal utvikle evna si innanfor det sosiale og det emosjonelle. Ein god sosial og emosjonell utvikling kan ha stor påverknad på seinare kognitiv utvikling og for den mentale helsa hos barn. Ein viktig del av denne utviklinga er den sosiale kompetansen som barn må tileigne seg. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) kjem det til uttrykk at den sosiale kompetansen omhandlar at barn skal tileigne seg evna til å ha eit positivt samspel ilag med andre i forskjellige situasjonar. Denne tileigninga skal kunne gjenskinast i deira evne til å oppnå og halde på eit vennskap. Så om eg skal trekke tilbake dømet med Vilde, Jan og Oda kan det hende i denne samanheng at Vilde og Jan har ein annan forståing for korleis ein kan samspele positivt med kvarandre enn Oda har. Som vist i empirien er det litt alderforskjell på barna, Oda er den eldste på tre år, mens Vilde er nokre månader yngre og Jan enda nokre månader yngre. Men, når det er Oda som er barnet som kjem og rappar tingen ifrå Vilde og Jan, kan det oppfattast som at ho ikkje klarar heilt å tolke Vilde og Jan sine handling som "privat", og vel å ta seg inn på ein måte uansett korleis utfallet blir. Her kan ein trekke parallellar til Sterns affektinntoning. Og dette kan sjå i ein samanheng med Vilde, Jan og Oda sin handtering av situasjonen. Det kan hende at Oda ikkje meistrar like godt som Vilde og Jan å tilpasse seg til deira affektive tilstandar, og vel då heller å tre fram som ho gjer, at ho tar noko for å komme inn i leiken. Det kan også vere omvendt, at Vilde og Jan ikkje heilt oppfattar Oda

sine følelsar rundt det å ville bidra i leiken, det at dei kanskje kan skape noko til felles. I tillegg skriv Stern (2010) om det verbale sjølvvet, her har barnet tileigna seg eit språk, og det skal kunne gjere at det blir lettare å kommunisere, men med Vilde, Jan og Oda kan det vere at nokon av dei er meir utvikla og klarar ikkje å tolke dei som ikkje har komme like langt i utviklinga av eit språk. Sjølv om aldersspennet mellom barna ikkje er så stort, så vektlegger fleire forskarar (Stern, 2010; Greve, 2009) at alle barn utviklar seg individuelt på eigne premissar og frå sine utgangspunkt.

Den franske filosofen Merleau-Ponty (referert i Løkken, 2005) meinte at vi menneskjer har ein handlingsstil som gjer at ein kan tolke dei kroppslege handlingane med ein meining bak. Dette gjer at ein kan oppfatte kvarandre og forstå kva dei ulike part meiner. Under empirien la eg merke til at barn var i eit miljø som var skapt for å oppnå kontakt med andre, og at barna lett kunne tolke kvarandre sine handlingsuttrykk. Men i nokre tilfelle, som tidlegare nemnt, var det litt kommunikasjonsproblem, som kunne føre til konflikt eller ueinigheit.

## 5.7 Personalet

### 5.7.1 Rammeplanen

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet [KD], 2011) fastslår at kvalitet på det kvardagslege samspel mellom dei menneskja som er i barnehagen, har ein påverknad på barns utvikling og læring. Rammeplanen (KD, 2011) legg då fokuset mot miljøet i barnehagen som eit viktig element for kvalitet i det tilbodet dei gjer barna i barnehagen. For at eit miljø skal kunne vere av ein form som er det beste for alle, kan ein opne for eit miljø som ein kan lettare skape vennsksrelasjonar i. I eit arbeid for å utvikle barnehagen mot betre kvalitet kan personalet ha ein avklaring om kva som ligg i omgrepet *kvalitet*, dette er med omsyn til at alle har kanskje ikkje dei same tolkingane av omgrepet. Dermed må den som er pedagogisk leiar ta ansvar med å gjere personalet bevisste på omgrepet, fyller personalet med fagkunnskarar som er knytt til omgrepet, og kvalifisere personalet til å observere kvardagen i barnehagen, slik at ein kan dokumentere om ein held dei punkt som er sett for kvalitet i barnehagens lovverk.

### 5.7.2 Målretta arbeid

På ein avdeling kan det vere ein god idé å reflektere rundt omgrep som er knytt til relasjonar: vennskap, konflikt, fellesskap, individuelle forskjellar, interesser, kjemi og liknande. Det er med tanke på å klargjere eit personale på dei situasjonar knytt til desse temaa, og dette kan bidra til at personalet vert betre førebudd på korleis ein kan handtere slike tilfelle. Dette er med omsyn til at alle på ei avdeling bør ha som mål å

jobbe mot positive opplevingar av å tilhøyre eit fellesskap. Når ein ser at barn opplever situasjonar som kan opplevast som sårande tenker eg det er viktig at vi brukar oss sjølv ved å tilby å finne på noko med det barnet slik at dette barnet kan til dømes auke sin eigen status. På denne måten kan andre barn i barnehagen få lyst å finne på noko med dette barnet. I tilfellet med Oda, ville eg som tilsett tenkt gjennom kva relasjonar Oda har til andre gjennom dagen sin i barnehagen, har ho slike opplevingar fleire gongar for dagen, i veka, i månaden, for om det er tilfelle er dette noko som eg ville ha tatt tak i. Så tilsett i ein barnehage har ein ei viktig rolle med å observere korleis barnehagekvardagen opplevast for alle barna, så her vil fagkompetanse, iver og lyst til å arbeide med barn vere viktige faktorar å ha i ei personalgruppe. Om Oda har fleire episodar med slike opplevingar kan personalet vurdere om det er nokon andre Oda kan finne ein god tone med, eit eller fleire barn som Oda har noko til felles med, ein interesse til dømes. Eit av måla i barnehagen burde vel kanskje vere å jobbe mot at alle barn bør i alle fall ha éin ven, framfor at alle skal vere vener. Sjølv sagt må ein arbeide for eit positivt miljø, kor alle kan samspele harmonisk og fredelig, men det er ikkje dermed sagt at alle må ha oppnådd ein *vennskapsrelasjon* med *alle* for å få dette til.

### 5.7.3 Betyding av tilknytning

Abrahamsen (1997, referert i Sandvik, 2006), viste kva betyding tilknytning i tidleg alder kan ha for små barn. I observasjonane mine barn-vaksen kunne eg sjå at jo yngre barnet var, jo viktigare var tilknytning til personalet. Barn i slutten av fyrste levealder og starten av sitt andre, kunne vandre rundt om ikkje nokon i personalet tok seg tid til å komme ned på deira nivå, der dei kunne støtte og aktivisere til ein leik eller aktivitet. Så, i ettertid tenkjer eg at på ein småbarnsavdeling må personalet bruke mykje meir av seg sjølv som person og vere meir aktiv inn mot å aktivisere dei yngste barn. Det å kunne gje av seg sjølv slik at ein kan oppnå tillit frå barna, og vidare kan syne at andre barn kan vere ein potensiell leikekamerat. Av tiltak som var gjort på avdelinga var at barn fekk ein tilknytingsperson i starten av sitt opphald i barnehagen. Denne tilknytingspersonen skal ha som mål å bli kjend med "sine" barn, på den måten skal barnet kunne ha ein vaksen som kan prøve å tolke deira signal som barnet gjer uttrykk for. I slike samanhengar er det viktig at den pedagogiske leiaren vidareformidlar sin kunnskap og faglege kompetanse rundt samspel og kommunikasjon. For på ein avdeling er personalet ansvarleg for at alle barn får knytt eit band til ein eller fleire, og det overordna ansvar for at dette ligg hjå den pedagogiske leiaren, og over der igjen styrar. Det er viktig at i denne samanheng har fokus på at barn knyter ikkje band berre til vaksne, men også barn, og dette var noko som den avdelinga eg observerte var klar over. For tilknytingspersonen gav etter kvart som barnet blei trygg på avdelinga rom for at barnet fekk samspele aleine med andre barn, og dette såg ut som å fungere.

#### 5.7.4 Fagkompetanse i personalet

Som nemnd i teorien refererer Løkken (1996) til Jessee, Strickland og Jessee (1994), der dei drøftar rundt viktigheita av at ein har eit personale som har pedagogar og omsorgsgivarar med rike kunnskapar og evne til å fostre og styrke starten på dei sosiale interaksjonar mellom dei yngste barna i barnehagen. Med hjelp av ny vitskap og auka forståing for dei yngste barnas betydning for kvarandre, kan vere med å bidra til iver og lyst til å auke ein god kvalitet i arbeidet på ein småbarnsavdeling. Jo meir kunnskap, jo meir kan ein jobbe målretta mot det beste for barna, spesielt dei yngste som ikkje har vore i fokus før dei siste tiåra. Sandvik (1994, referert i Løkken, 1996) gjer tydeleg uttrykk for kva rolle personalet inneheld, ho kjem inn på tre omgrep som rommar denne rolla: *normgivar*, *turistguide* og *ankerfeste*. Korleis kan ein som personale praktisere desse omgrepa i den verkelege kvardagen i barnehagen? For å komme over desse tre omgrepa som personale må ein som pedagog gjennomføre ein forventingsavklaring i forhold til kva alle i personalet legg i dei ulike omgrepa, så kan ein som pedagog gå inn på kvart omgrep for å avklare eventuelle misforståingar. For jo meir ein arbeidar med noko, jo betre rusta blir ein til å nå mål.

#### 5.8 Lovverk

Ifølgje barnehagelova § 1 formål (KD, 2011) skal barnehagepersonalet møte barn med respekt og tillit, og vere anerkjennande mot barndommens eigenverdi. Det skal bidra til glede og trivsel i læring og leik, i tillegg til å vere eit miljø som utfordrar og er eit stad for tryggleik for fellesskap og vennskap. Ein skal også som barnehagepersonale få fram eit demokrati og likestilling, og så arbeide mot all form for diskriminering. Med eit slik formål kan det vere ein god fordel å vere målretta og ha vilje til å oppnå eit ynskja resultat på avdelinga. I eit forarbeid med eit arbeid som ein ynskjer eit resultat som er godtatt, kan ein som pedagogisk leiar ha ein forventingsavklaring i forkant av arbeidet, dette kan vere med å gjere slik at personalet får følelsen av å vere ein medarbeidar i arbeidet som skal gjennomførast. Og ein slik kjensle frå personalet kan vere med å auke kvalitet og samspel i barnehagen, det er viktig å kunne føle seg ein del av eit team. Den pedagogiske leiar har eit ansvar å rettleie personalet mot dei rette måla og det å kunne gjennomføre dei mål som er sette for barnehageåret.

## 6.0 Avslutning

I arbeidet mot svaret på problemstillinga, som var ”I kva form kjem vennskapsrelasjonar til uttrykk på ein småbarnsavdeling med barn frå eitt til to år? Og korleis kan vaksne opptre som støttande stillas i desse relasjonane?”, føler eg har eg sitt igjen med mykje kunnskapar rundt vennskapsrelasjon og korleis personalets rolle kan stå fram som støttande stillas i desse relasjonane. Eg kunne gjennom observasjonane mine legge merke til at vennskapsrelasjonar kom til uttrykk i mange variantar, men alle unike på kvar sin måte. Det ein kunne spesielt legge merke til var blant anna at i vennskapsrelasjonane hadde barna ein gjensidigheitsfølelse for kvarandre, ein iver til å ivareta relasjonen, vise kvarandre omsorg og dele opplevingar ilag via humor og latter, blikkontakt og gjensynsglede. Å få innsikt i desse prosessane har gitt meg mykje som pedagog og eg sitt igjen med eit positivt inntrykk av barns vennskapsrelasjonar. Men, vennskapsrelasjonar hadde sine sider som ikkje alltid var like enkle å tolke, som når nokon ikkje fekk vere med i leiken til andre og om desse vala var bevisst frå dei som ikkje inkludere fleire. I desse situasjonane kom personalet si rolla godt til syne, her brukte dei vaksne omgrepet *støttande stillas*, dei brukte av seg sjølv til å støtte barnet i den prosessen med å komme med i leik med andre. I nokon tilfelle har dei vaksne starta ein leik med dette barnet, og så etterkvart blei fleire barn som ville vere med, og når desse barna handtera leiken åleine trekker den vaksne seg vekk etterkvart.

I etterkant av studiet føler eg sjølv at eg har lærd mykje om det som omhandlar vennskapsrelasjonar og personalrolla i desse situasjonane. Har også tenkt gjennom ulike dilemma som kan oppstå ved å arbeide i ein barnehage, og reflektert rundt ulike løysingar. Eg tenker at fokus på relasjonsbygging og sosial kompetanse hos dei yngste barna er viktig av fleire grunnar. For det første bidrar denne kunnskapen til å ivareta barnet sine sosiale behov, for som blant anna Stern (2010) har nemnt så er barnet allereie ved fødsel orientert mot omgjevnadane og behov for å etablere tilknytning til andre. For det andre tenkjer eg at fokus på å støtte sosial utvikling hos småbarn skapar eit tryggare, og meir forutsigbart miljø for både små og store. Eg tenkjer at ein barnehage der barna både har faste tilknytingspersonar i personalet som bidrar til å skape tryggleik, glede og hjelp til sosiale samspel, samt ein eller fleire vener å samhandle med, er ein harmonisk og stabil barnehage. Vidare trur eg at det er svakheitar ved å krevje at alle barn skal vere vennar, for dette kan fort bli eit urealistisk og uendelig prosjekt. Absolutt alle vennskapsrelasjonar er unike og spring ut frå barna sjølv. Dette er ein naturleg prosess, og du kan ikkje påtvinge den, berre støtte den. Når ein ser at barn fell utanfor det sosiale fellesskapet, så trur eg at ein bør presentere eit nytt barn som ein ser at kan sjølv kan få utbytte av relasjonen. Altså, ein bør introdusere barn for kvarandre som kanskje har felles interesser eller ein felles historie sånn at ein har eit grunnlag å bygge relasjonen på. Me veit at ynskje om samspel må vere gjensidig for at det skal komme innunder definisjonen «vennskapsrelasjon», difor må me leite etter barn som har gjensidig glede av kvarandre sitt samvær og nærleik.



## 7.0 Litteraturliste

Askland, L. og Sataøen, S.O. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Aureli, T. og Colecchia, N. (1996) Day care experience and free play behavior in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 1-17

Berk, L. E. (2009). *Child development*, 9th ed. Boston: Pearson Education, inc

Bråten (2010) *I begynnelsen: Fra nyfødt-imitering og altersentriske deltagelse*. I V. Moe, K. Slinning og M. B. Hansen (Red) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 93-116). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, Olav. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.

Campbell, J. J., Lamb, M. E., og Hwang, P. (2000) Early child-care experiences and children's social competence between 1 ½ and 15 years of age. *Applied Developmental Science*, 4, 166-113.

Drugli, M. B. (2012). *Liten i barnehagen. Forsking, teori og praksis*. CAPPELEN DAMM AS.

Greve, Anne. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red). (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.

Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogiske Forum.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo.

Løkken, Gunvor. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Sandvik, Ninni. (2006). *TEMAHEFTE: om de minste barna i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Stern, Daniel N. (2010). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide til e-postintervjuet

1. Kva tenkjer du ved omgrepet *vennskapsrelasjon* mellom barn frå 1-3 år?
2. Kjem vennskapsrelasjonar til uttrykk på din småbarnsavdeling?
3. Kan personalet påverke barnas vennskapsrelasjonar?
4. Om du skulle ha laga eit opplegg knytt til vennskapsrelasjonar mellom småbarn, ville du tatt omsyn til utviklinga hos barna?
5. Tenkjer du at vennskapsrelasjonar blant små barn er viktig?
6. Har du ein praksisforteljing knytt til vennskapsrelasjonar mellom barn frå alder 1-3 år?