



Bilde: Jane Jünger

«DE VIL IKKE LEKE MED MEG»

Vennskap som utfordring

Denise Jünger

Bacheloroppgave ved Steinerhøyskolen

Barnehagelærer deltid 2021

Antall ord: 11.992

Innholdsfortegnelse

1	Forord.....	3
2	Innledning	4
2.1	Faglig begrunnelse.....	4
2.2	Problemstilling.....	5
2.3	Avgrensning.....	5
2.4	Presentasjon av kilder	6
2.5	Begrepsbruk.....	7
2.6	Oppgavens oppbygning	7
3	Vennskap.....	8
3.1	Begynnende vennskap	8
3.2	Barn-barn relasjoner	9
3.3	Voksenstøtte	10
4	En bro for vennskap	11
4.1	Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	11
4.1.1	Fem hovedområder.....	11
4.2	Lek	12
4.2.1	Lek og vennskap	13
4.2.2	Lekeevne.....	13
4.2.3	Lek og kommunikasjon	14
4.3	Støtte til lek og sosial kompetanse	14
4.3.1	Avvisning.....	15
4.3.2	Støtte til sosial kompetanse og lek.....	15
4.3.3	De voksnes rolle.....	16
4.3.4	Et godt språkmiljø.....	16
5	Avvisning, inkludering og de sosiale strukturene	17
5.1.1	Hvorfor barn avviser	17
5.1.2	Å bli med i leken - atkomststrategier	18
5.2	Barnegruppen.....	18
5.2.1	De sosiale strukturene.....	18
5.2.2	Sosial status	19
5.2.3	Popularitet.....	19
5.2.4	Voksenstøtte - Gruppen og individet	20
6	Steinerpedagogikkens syn på voksne, barnet og leken	21

6.1	Voksenrolle - Forbilde og etterligning	21
6.2	Barnas lek og de voksne	22
7	Drøfting	23
7.1	Vennskap som utfordring	23
7.1.1	Vennskap, lek og sosial kompetanse	23
7.1.2	Avvisning og konflikter som del av barnehagehverdagen	24
7.2	Voksenstøtte for vennskap	25
7.2.1	Avvisning og den frie leken	25
7.2.2	De voksne som forbilde	26
7.2.3	Språk som sosialt redskap	27
7.2.4	Barn som forbilde	28
7.2.5	Sjenerthet	30
7.2.6	Voksnes støtte til barns vennskap	31
7.3	Avslutning	32
	Litteratur	34

1 Forord

Her vil jeg takke min familie, mine venner og ikke minst Stian for oppmuntrende ord, mye hjelp, samtaler og støtte. Jeg vil også takke mine medstudenter og kollegaer for innspill, deres interesse og motiverende ord.

Til slutt vil jeg også takke veilederen min, Dag Øystein Nome, for gode råd og motiverende tilbakemeldinger.

2 Innledning

Min oppfatning av og forventninger til vennskap i barnehagen er nok preget av mine egne opplevelser i barndommen. Fra min tid som barnehagebarn husker jeg godt hvor viktig min bestevenninne, Jelena, var for meg. Vi gjorde helst alt sammen, og hadde vårt faste program i barnehagen. Hvis Jelena ikke var i barnehagen, var det vanskelig å komme i gang med leken med de andre barna, selv om jeg pleide å leke ofte med dem utenom barnehagetiden.

I de årene jeg har jobbet i barnehagen har jeg ofte bekymret meg for barn som ofte ikke hadde noen god venn å være med eller en gruppe å leke med. Ofte kom disse barna bort til de voksne og klaget over at ingen ville leke med dem. Situasjonen løste seg i mange tilfeller fort og barna ble med i en lek, men ikke alltid. Særlig etter overgangen til storbarnsavdeling har jeg observert at en del barn kan bli stående utenfor lek og vennskskapsforhold over lengre tid. De gir ofte uttrykk for sin tristhet og frustrasjon over det. Disse observasjonene har berørt noe i meg, og har fått meg til å tenke over og være nysgjerrig på barns vennskskapsrelasjoner.

2.1 Faglig begrunnelse

Viktigheten av vennskap, felleskap og tilhørighet som del av barnehagens formål og arbeid er nedfelt mange steder i rammeplanen for barnehager. Det framheves at barnehagen skal bidra med at alle barn i barnehagen «får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også i den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene blir disse temaene påpekt: «Alle mennesker har behov for tilhørighet og vennskap, og det gir trygghet å ha en å være ekstra glad i, en å ha det gøy med, en å dele interesser med eller en å fortape seg i leken med» (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 23).

Forskningen framhever vennskapets positive effekter for barn. Disse effektene virker både i barndommen og langsiktig i framtiden (Vedeler, 1999, s.103). Vennskap blir sett på som en av nøklene for å beskytte barn mot ensomhet, ekskludering og mobbing. Det gir god psykisk helse og gir godt grunnlag for læring og utvikling (Nome, 2018).

Derimot blir det tydelig at ikke alle barn finner venner (Greve, 2018, s.55). Dette kan føre til smertelige avvísninger og utenforskap hos barna (Martinsen & Nærland, 2009, s.169). Siden vennskap blir framhevet som en viktig del av barndommen, mener jeg at det er viktig å undersøke hvordan barn kan støttes i å danne vennskap.

2.2 Problemstilling

Både rammeplan og forskning framhever vennskapets viktighet. Det blir også påpekt at vennskap ikke alltid skjer ut av seg selv. Noen barn har ikke faste venner og en del av barna deltar sjeldent i leken, selv om de ønsker det. Jeg har selv observert at problemer med språk, men også sjenertethet, kan bidra til at barn sliter med å delta i lek og å finne venner. Dette blir ofte synlig etter at barna har begynt på storbarnsavdelingen, der lek sammen med andre ofte er normen. Her kan det bli særlig tydelig når barna ikke er del av leken. Det er ofte barna som ikke kan benevne andre i gruppen som venn, som jevnlig står utenfor leken. Uten å finne venner og lekekamerater kan barna gå glipp av mange goder barnehagen kan stå for. Jeg ønsker derfor å forstå hvorfor det er slik at noen barn har vansker med å danne vennskap. Videre vil jeg finne ut hvordan man kan støtte disse barna. Jeg vil undersøke om steinerpedagogikkens praksis og metoder danner gode forutsetninger for barna og hvordan de voksne i barnehagen kan støtte barna med danning av vennskap.

Hvorfor sliter noen barn med å danne vennskap, og hvordan kan en pedagog i steinerbarnehagen arbeide for å støtte disse barna?

2.3 Avgrensning

I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg på barn som går på storbarnsavdelingen, altså en alder mellom 3 og 6 år.

For barn med forskjellige vansker og diagnoser kan deltakelse i lek være vanskeligere enn for de fleste barn. Denne oppgaven skal derimot ikke behandle et spesialpedagogisk tema. Jeg nevner spesifikke språk- og talevansker, som betegner vansker med talen eller med språkets innhold, som ikke har annen bakenforliggende årsaker, men er vedvarende. En språkutvikling utenfor det normale kan også betegne en forsinket språkutvikling (Høigård, 2016, s.219). Jeg vil i denne oppgaven konsentrere meg på hvordan en slik forsinket utvikling eller språk- og talevanske kan utvirke seg på barns sosiale samspill og deltakelse i lek.

Temaet og problemstillingen åpner for et bredt spektrum man kan undersøke angående barns relasjoner, som dessverre ikke får plass her. Erting og mobbing er et tema som kunne ha gitt en interessant og aktuell vinkling på oppgaven, særlig etter den nye mobbeloven for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2020) har tredd i kraft. Videre kan det å belyse

kjønnsforskjellene i barns samspill og vennskap, men også måten barna avviser og ekskluderer på, være et spennende tema. Jeg tror at forståelsen av dette kan være nyttig for å få innblikk i gruppens dynamikker. En interessant aspekt er også hvordan gruppestørrelsen og voksentettheten i barnehagen kan utvirke seg på barns vennskap. I og med at jeg har observert at det er ofte de yngste som særlig sliter i samspillet og lek på storbarnsavdeling, kan man stille seg spørsmålet om det er til fordel for barna å dele avdelinger under slike aldersmessige aspekter.

2.4 Presentasjon av kilder

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke boken «*Vennskap*» (2018), redigert av Anne Greve, professor i barnehagepedagogikk på Oslo Met som skriver om små barns vennskap i barnehagen og Maria Øksnes, professor i pedagogikk hos NTNU som forsker om lek. Boken belyser vennskap fra forskjellige synspunkter. Liv Vedeler er professor emeritus i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo skriver i «*Pedagogisk bruk av lek*» (1999) både om barns lek i seg selv, men også hvordan lek kan brukes for å fremme barns utvikling. Margareta Öhman er psykolog og familieterapeut og skriver om barns lek i et relasjonelt perspektiv i «*Det viktigste er å få leke*» (2012). For å få en bedre forståelse for hvordan barn som avvises kan støttes, bruker jeg «*Jeg vil også være med!*» (2010) av Ellen Birgitte Ruud. Hun skriver om sin forskning på barnehagebarn som blir avvist og ignorert i lek og måter å støtte disse barna på. Harald Martinsen er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo og Terje Nærland, psykolog med Ph.d. i barns sosiale og språklige utvikling, gir i boken «*Sosial utvikling i førskolealderen*» (2009) en oversikt over barns samspill og konflikter og kan gi ytterlig innsikt i måter og sammenheng barn avviser på.

For å belyse den steinerpedagogiske voksenrollen og syn på lek og samspill bruker jeg flere av Rudolf Steiners skrifter og foredrag, blant annet «*Barnets oppdragelse*» (2006) og «*Antroposofi og pedagogikk*» (2008).

2.5 Begrepsbruk

For å avgrense steinerpedagogikk fra annen pedagogikk, vil jeg i det følgende bruke begrepet «allmenn pedagogikk» for pedagogisk teori som ikke er knyttet til steinerpedagogikken.

Det er de pedagogiske ledernes ansvar å veilede personalet. Alle skal kunne arbeide i tråd med en pedagogikk som oppfyller rammeplanens målsetninger og barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både pedagoger og andre medarbeider er viktig i barns barnehageliv. I Norge er det ikke bare pedagoger som er sammen med barna i barnehagen, men ofte også voksne med annet yrkesfaglig bakgrunn. I litteraturen brukes forskjellige begrep, som medarbeiderne, pedagogen eller læreren. Jeg selv velger å bruke begrepet «voksen» eller «de voksne». Både for å understreke stillingen en har i forhold til barna, men også for å samle alle som arbeider med barna i barnehagen. Noen tiltak jeg beskriver utføres kanskje som regel av en pedagog. Andre derimot kan, og av og til må, gjelde for. Dette blir særlig viktig når vi belyser den steinerpedagogiske forbilderollen.

2.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler.

I **kapittel 1** presenteres innledningen, det vil si bakgrunn for valg av tema, den faglige begrunnelsen og refleksjonene som ledet meg til min problemstilling. Problemstillingen heves fram og jeg avgrenser oppgaven. Videre presenterer jeg hovedkilder og definerer begrep jeg skal bruke i oppgaven.

Kapittel 2 handler om barns vennskap og hvilke forutsetninger barnehagen byr for barns vennskap. Til slutt skal jeg belyse hvordan de voksne kan støtte barn i sin danning av vennskap.

Kapittel 3 handler om det som hjelper å danne vennskap, sosial kompetanse og lek. Videre beskriver jeg språkets viktighet i lek. Til slutt skal jeg beskrive hvordan voksne kan støtte barn i lek og samspill.

Kapittel 4 handler om avvisning blant barn, hva som skal til for å bli med i lek og den sosiale strukturen som danner seg i barnegruppen.

Kapittel 5 beskriver et steinerpedagogisk syn på voksenrollen og leken.

Kapittel 6 inneholder drøftingen og avslutningen.

3 Vennskap

I det følgende vil jeg beskrive barns vennsksforhold. Her vil jeg belyse barns vennskap i barnehagen og sammenhengene som kan bidra til at vennskap blir vanskelig å danne for noen barn. Videre vil jeg belyse hvordan de voksne kan støtte barns vennsksdanning.

Vennskap er ikke enkelt å definere og definisjonen av vennskap er historisk, kulturelt og sosialt betinget. Definisjonen forandrer seg altså med tiden, stedet og til og med gruppen av mennesker man befinner seg i (Øksnes, 2018, s.11). I Utdanningsdirektoratets Læringsveileder «barns trivsel – voksnes ansvar» defineres vennskap som «*å møtes i et forhold hvor den enkelte opplever seg som godtatt og verdsatt for akkurat den han eller hun er*» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Her fremheves en følelsesmessig opplevelse som kan oppnås gjennom vennskap. Liv Vedeler (1999, s.104) legger vekt på ønsket om å tilbringe tid sammen og leke sammen med venner. Hun viser til at felles i de forskjellige definisjonene av vennskap står felles aktivitet, positive følelser og støtte, samt geografisk eller følelsesmessig nærhet.

Einar Sundsdal (2018, s.26,28,29), førsteamanuensis i pedagogikk ved NTNU, utdyper dette synet på vennskap med at vennskap i dag ofte defineres som en forbindelse mellom likeverdige, som er i et frivillig, støttende og gjensidig forhold. Han utvider forståelsen av vennskap til relasjoner som er preget av en ambivalens av likhet og annerledeshet. Mens annerledeshet kan ses på som en fare for danning av vennskap, er den også nødvendig for at vennskap kan bestå. Gjennom annerledesheten i vennskapet åpner det seg en større verden (Sundsdal, 2018, s.28,30). Imidlertid påpeker Sundsdal (2018, s.31) at vennskap ikke bare er preget av positive følelser. Adskillelse og smerte er også del av vennskap, noe han mener er nødvendig for at det kan bestå. Vennskap er altså en komplisert relasjon som både er preget av likhet og forskjeller, positive og negative følelser. Det legges vekt på tiden og aktiviteter venner deler sammen, gjensidigheten og verdsettelse de kan gi hverandre.

3.1 Begynnende vennskap

Voksenvennskap blir sett på som komplekse forhold. Stabilitet, gjensidighet, langvarighet er viktige elementer i disse forholdene. Barn derimot kan leve og oppfatte sine vennskap på andre måter (Øksnes, 2018, s.12). Konsensus i nyere forskning viser at forventninger til barns vennskap må skilles fra synet på voksnes vennskap (Øksnes, 2018; Greve, 2018). Vennskap

blant de minste barna har i de siste årene blitt undersøkt av blant annet Anne Greve, professor i barnehagepedagogikk ved OsloMet. Greves forskning utfordrer forståelsen av hva vennskap er, og kommer med nye begrep som *vi-relasjoner* og *være-i-verden-sammen* for å beskrive de yngstes relasjoner. Hos de yngste barna er det nonverbale, kroppslige her-og-nå-relasjoner som kan gis samme verdi som vennsapsrelasjoner eldre barn utvikler i rollelek og samtaler (Greve, sitert i Nome, 2019, s.36,37). Barns vennsapsoppfatning forandrer seg gjennom barndomsperioden. Mens de yngste barna legger mest vekt på de ytre trekk som nærhet og likhet, blir det følelsesmessige felleskapet i vennskap viktigere hos eldre barn (Vedeler, 1999, s.104). Randi Dyblie Nilsen (2018, s.63), professor ved senter for barneforskning ved NTNU, preger begrepet vi-felleskap. Dette kan være situasjonsavhengige, spontane, dynamiske, midlertidige og ustabile forhold. Barn opplever dette vi-felleskapet som noe mer enn den konkrete aktiviteten, de opplever en samhørighet og solidaritet. Selv om vi-felleskap ofte kan skifte og er dynamiske, så kan det ikke tilfeldig byttes. Gjentakende vi-felleskapsmøter kan være en del av det som bygger vennskap over tid, men vennskap og vi-felleskap kan også eksistere ved siden av hverandre (Nilsen, 2018, s.77,78). Barns vennskap kan altså ikke tolkes på lik måte som voksnes vennskap, men kan, særlig hos de yngste i barnehagen, bestå av korte øyeblikk sammen.

3.2 Barn-barn relasjoner

Vennskap skapes når barn er sammen og gjør felleserfaringer. Likhet, felles alder og interesser og geografisk nærhet samt jevnlig kontakt i fritiden kan bidra til danning av vennskap (Steinsholt, 2013, s.114). Likheten kan være alder, men også av temperament og samværsstil og trekk som intelligens, empati og sosial kompetanse (Martinsen & Nærland, 2009, s.156). Dette er viktige faktorer, men ikke en garanti for vennskap, mener Steinsholt (2013, s.114). Vennskap mellom barn er et gode, ikke noe en kan planlegge eller bestemme seg for å skape. Vennskap oppstår ikke gjennom bevisste målrettede handlinger, selv om vennlige møter og felleserfaringer kan ha vennskap som resultat (Steinsholt, 2013, s.113). Å danne et vennskap tar tid (Greve, 2018, s.78). For vennskap trengs «med-struktur». Med-strukturen oppstår gjennom en dyp gjensidig viten for hverandre, der den andres sanne selv blir synlig. Gjennom å være gode mot hverandre blir barna synlige for hverandre. Å se en del av seg selv i vennen, eller gjennom å oppdage noe i vennen som de ikke ser i seg, oppdager en vennens sanne selv (Steinsholt, 2013, s.114). Vennskap blir i stor grad båret av emosjonene det framkaller, glede, spenhet og tilfredshet. Vennskap danner et «oss», det er samhørighet

og felleskap, men skaper også avstand fra «de andre» (Hansen, 2018, s.131). Torgeir Alvestad (2018, s.86), universitetslektor ved Göteborg universitet, som forsker om barns læring gjennom lekforhandlinger, framhever at vennskap er forskjellige og at forskjellige barn har forskjellige målsetninger i lek. Noen har et sterkt ønske om makt, andre vektlegger god lek høyere (Alvestad, 2018, s.86).

Lek beskrives som et viktig element av barns vennskap. Öhman (2018, s.115) påpeker at det å bli venner gjennom å leke sammen og å leke sammen fordi man er venner, er elementer som forsterker hverandre. Sosial kompetanse er viktig både for lek og vennskap, i lek øver og bruker barn sosial kompetanse og danner vennskap (Engdahl, 2018, s.141). Med økende alder stilles jevnlig større krav om sosiale ferdigheter til barna for hva de må kunne for å være del av et vennskap, samtidig som det å være del av et vennskap trener akkurat det som kreves (Martinsen & Nærland, 2009, s.166,167).

3.3 Voksenstøtte

Å hjelpe barn med å bli kjent gjennom felles aktivitet og hyggelig samvær, kan støtte barn i å utvikle vennskap. Like erfaringer eller interesser kan framheves av de voksne. Gjennom tilrettelagte gruppeaktiviteter i gjennomtenkte sammensetninger kan voksne hjelpe til samspill (Vedeler, 1999, s.107). Plassering i garderoben eller ved bordet kan videre skape nye bekjenskap hos barna (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Barns lek er ofte bygget opp slik at det inkluderer noen, og ekskluderer mange. Forsøker de voksne å inkludere andre i denne leken, bryter leken ofte sammen og barna går videre (Sundsdal, 2018, s.35). Dette kan være et dilemma nå det samtidig består et ønske om og gode grunner til å hjelpe barn som står utenfor. Voksne må være seg bevisst dette når de planlegger inngrep i leken (Vedeler, 1999, s.106) Til sist må de voksne bruke pedagogisk skjønn i deres tilnærminger. Vennskap er frivillig og selv om en ønsker at alle barn skal ha venner, er det ikke mulig å tvinge fram vennskap. De voksnes holdninger kan derimot bidra til at alle barn kan kjenne seg verdsatt, uansett om de har en venn. Derfor kan man forsøke å legge til rette for lek og samspill mellom barna (Greve, 2018, s.56,57,58). Sammenfattende kan man si at sosial kompetanse og lek er viktige for å danne vennskap. Voksne kan skape fellesopplevelser, framheve likheter og gjøre barn mer synlig i gruppen. De kan sørge for at alle barn blir sett og verdsatt. De voksne kan støtte barna på vei og skape gode grunnlag for at barn kan finne venner.

4 En bro for vennskap

Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er svært viktig for barns samspill og ved deltakelse i lek. Derfor vil jeg gå inn på hva som utgjør sosial kompetanse og hvordan voksne kan støtte barn i utvikling av sin sosiale kompetanse. Videre vil jeg beskrive sammenhengen mellom lek og vennskap og belyse hva som skal til for at barn kan delta i lek. I beskrivelsen av vennskap blir det tydelig at vennskap og lek henger tett sammen. Både god sosial kompetanse og deltakelse i lek kan ses som gode forutsetninger for vennskap.

4.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Vedeler (1999, s.95,96) skiller mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter knytter seg til spesielle situasjoner og bestemte relasjonsforhold. Barn bruker sosiale ferdigheter til å tilpasse sin handling i konkrete situasjoner og i forhold til ulike mennesker. Sosial kompetanse er en evne av overordnet karakter som er dynamisk og krever forskjellige sosiale ferdigheter (Vedeler, 1999, s.95,96). Frem til nå har ingen av definisjonene for sosial kompetanse blitt sett på som allmenngyldige. Hvilke egenskaper og mål som vektlegges er forskjellig (Ogden, 2015, s.228). Sosial kompetanse kan defineres som en ressurs som gjør det mulig å møte utfordringer som oppstår i samspill. Samtidig gjelder det å ivareta trivsel, et godt selvbilde og å unngå å skade andre og seg selv (Pape, 2000, s.21,22,25). Miljøet har innvirkning på hvordan enkelte barns kompetanse trer fram og hvordan de fungerer sammen med sin omgivelsene. Hvor sosialt kompetente barn oppfattes, kan derfor være avhengig av kontekst (Pape, 2000, s.23).

4.1.1 Fem hovedområder

Kari Lamer (1997, s.21), som er psykolog, forsker om barnehagebarns problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Hun markerer fem hovedområder innenfor sosial kompetanse, som jeg vil beskrive i det følgende: empati og rolletakning, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor.

Empati betyr å kunne leve seg inni andre, forstå andres situasjon og motiver – og å kunne handle deretter (Pape, 2000, s.48,49). **Rolletakning** inkluderer å kunne gjenkjenne andres følelser og sette seg inn i deres posisjon (Lamer, 1997, s.105).

Prososial atferd består av holdninger og handlinger (Lamer, 1997, s.49). Det er handlinger som blir utført med hensikt om å støtte, hjelpe eller være til nytte for andre. Prososial atferd er nært knyttet til empati og er viktig for utvikling av interpersonlige relasjoner og vennskap. Barn med høy prososial atferd finner lettere venner og er ofte populære (Pape, 2000, s.49,54).

Selvkontroll inkluderer impulskontroll og planlegging av egen atferd (Lamer, 1997, s.49).

Det innebærer å kunne holde tilbake og styre sin aggresjon. Ytterlige handler det om å utsette egne behov, eksempelvis ved turtakning, å inngå kompromisser og håndtering av konflikter (Lamer, 1997, s.105; Pape, 2000, s.41).

Selvhevdelse innebærer å kunne ta initiativ overfor andre, invitere til lek og felles aktiviteter. Positiv selvoppfatning inngår i selvhevdelse og gir optimisme til at initiativet faller positivt ut. Å kunne stå imot vennepress er også inkludert her (Lamer, 1997, s.41,49).

Lek, glede og humor inkluderer ikke bare å føle glede, kunne slappe av og involvere seg helt i leken, men også å kunne tre inn og ut av leken, å forstå lekesignaler og å følge lekens skjulte regler, som gjensidighet, turtaking og enighet (Lamer,1997, s.105).

4.2 Lek

Lekens idehistoriske bakgrunn er lang, og viser at lek kan betraktes fra et mangfold av perspektiv- og interesseområder (Öhman, 2012, s.16). Derimot er ikke alt samspill mellom barn lek. Lek har noen grunnleggende karakteristiske trekk som går igjen hos mange forskere: den er spontan og frivillig, den er morsom, krever aktivt engasjement, har ingen tydelig mål, styres av indre motivasjon og gir en følelse av kontroll (Öhman, 2012, s.71,76). Lek gir glede og mestingsfølelse og har slik sin egen motivasjon og motor innebygget. Selv om barn ikke har bevisste hensikter med leken, leder den til læring og utvikling (Öhman, 2012, s.186). Lek er deltaking i det sosiale felleskap, og i leken motiveres barn til å strekke seg til en høyere utviklingsgrad (Vedeler, 1999, s.112). Barn leker altså ut av lyst for å leke. Læringen som skjer i leken betraktes fra et voksent perspektiv

4.2.1 Lek og vennskap

Barn viser interesse for hverandre i leken, finner likheter og forstår hverandre bedre etter hvert. I lek viser barn samhørighet gjennom å vise glede over å være sammen og gi gjensidig bekreftelse, lik kvalitetene som vi finner i vennskap (Öhman, 2018, s.104). Ønsket om å leke kommer både av lekelyst, men også ønsket om å bli akseptert. Lek byr på mulighet for tilhørighet. Når to barn klarer å etablere en lekeverden gir det en følelse av tilhørighet og tilfredsstillelse. Da er det sannsynlig at barna velger hverandre igjen for å leke senere. Lek og vennskap har en gjensidighet og forsterker hverandre (Öhman, 2018, s.106,115). Hvor sosialt eller populært et barn er, gir ingen indikasjon for om det har en venn. Lek er vennsbyggende, men å leke sammen er ikke nok for å danne vennskap. Vennskap har en opplevd dimensjon av samhørighet (Öhman, 2018 s.102,103). Gjennom sosial lek tilegner barn seg sosial kompetanse (Vedeler, 1999, s.92). Lekfellesskap kan ses som grunnlag for vennskap. Forhandlinger og relasjoner som oppstår i lek er også del av barnas vennsrelasjoner (Alvestad, 2018 s.83,84). Lek og vennskap likner altså hverandre i sine egenskaper og følelser de framkaller. Mye som inngår i lek er også del av vennskap.

4.2.2 Lekeevne

Öhman (2018, s.105) introduserer begrepet lekeevne (lekstyrka). Det skal anskueliggjøre at de ikke bare er kompetanse og ferdigheter som må trenes og øves inn. Det innebærer at barn blir født med grunnlag for lek: samspillsønske og nysgjerrighet for andre. Lek begynner gjennom samspillet med omsorgsgivere. Gjennom å ta i bruk lekeevner sammen med sine nærmeste kan barnet utvikle disse og etter hvert ta i bruk sammen med andre barn (Öhman, 2012, s.59,60). Å leke må trenes og gradvis forfines, gjennom å leke. Lekeevner inneholder lekbarhet, lekkoder, lektransformasjon, lekforhandlinger, lekholdbarhet og lekmønster.

Lekbarhet beror på intersubjektivitet, å kunne dele sitt indre med andre. For å være lekbar må barna være tilstrekkelig trygge. Da er de nysgjerrige, vender seg mot andre og tar initiativ til og finner glede i samspill (Öhman, 2012, s.191). **Lekkoder** er forskjellige signaler som formidler at noe er på lek. Samtidig må det opprettes en enighet om noe er på lek, en gjensidighet og turtaking der alle får bidra og gis plass (Öhman, 2018, s.106,107,108).

Lektransformasjon innebærer en symbolisering, det utvikler seg fra å late å sove til at barnet tar en helt annen rolle og kan gi objekter symbolverdi (Öhman, 2018, s.109).

Lekforhandlinger handler om å fordele roller, opprette et likt nok forståelse av leken og dele fokus. Barna avtaler leken, handling, roller og nye ideer. I leken skaper barn sine egne

lekeverdener. De består både av plass og ting, samt av de indre bildene barna skaper i leken. Forhandlinger om og i leken kan ses på som pågående relasjonsarbeid mellom barn (Öhman, 2018 s.102,103,110). **Lekholdbarhet** handler om å kunne holde lek i gang og opprettholde en lek gjennom forhandlinger. Også bli-med-strategier er en del av lekholdbarhet, konstruktive strategier gjør at barn klarer å innordne seg i eksisterende leken slik at den blir opprettholdt. Barn som ofte leker sammen, danner **lekmønster**. Lekmønster er måten hvordan akkurat disse barn leker sammen (Öhman, 2018, s.103,113).

4.2.3 Lek og kommunikasjon

Kommunikasjon består av verbalspråk, kroppsspråk, mimikk og prosodiske signaler som stemmeleie og tonefall i talen (Sjøvik, 2014, s.178). Ikke-verbal-kommunikasjon er viktig gjennom hele livet, men jo eldre barn blir, jo viktigere blir verbalspråket (Høigård, 2016, s.92). Små barn kommuniserer først og fremst med kroppen. Med økende alder blir verbalspråk viktigere, fra 3-årsalderen av er språk en viktig del av leken (Krogstad, 2013, s.113). Særlig i rolleken er språk viktig. Samtidig er leken en viktig arena for barns språklæring (Høigård, 2016, s.99). Språk er et sosialt redskap (Pape, 2000, s.108). Språklig mestring kan ses på som medvirkende til sosial mestring, språklig sterke barn mestrer ofte sosiale ferdigheter bedre. Språklig, sosial og emosjonell fungering henger i stor grad sammen og har innflytelse på hverandre (Sjøvik, 2014, s.172). Sen språkutvikling og språk- og talevansker kan følgelig virke hemmende på deltakelse i lek og det sosiale felleskapet mellom barna (Krogstad, 2013, s.113). Språk- og talevansker kan påvirke barnets selvbilde og samspill med andre. Barna tyr ofte til aggressiv atferd eller blir avhengig av voksne (Høigård, 2016, s.227). Barn med språkvansker tar mindre kontakt med og blir oftere avvist av andre barn, og kan istedenfor søke voksenkontakt. Voksne er mer tålmodige og støttende enn jevnaldrende (Rygve, 2012, s.333,334). Språk- og talevansker kan altså føre til mangfoldige problemer for barnet, men forsinket språkutvikling kan også utvirke seg på barns deltakelse i lek med andre barn og ha negative effekter på samspillet.

4.3 Støtte til lek og sosial kompetanse

I det følgende vil jeg gå inn på forskjellige måter voksne kan støtte barn i sin utvikling av sosial kompetanse og deltakelse i lek. De voksne kan støtte barna i samspillet og dermed virke som en bro for barns deltakelse i lek.

4.3.1 Avvisning

At et barn blir avvist kan være vanskelig å reagere på. Barn må få lov å avvise for å kunne beskytte seg og sin lek (Öhman, 2018, s.105). Samtidig må et barn som jevnlig blir avvist få hjelp for å kunne delta i lek. Jevnlig avvisning skjer i komplekse sammenheng. Disse kan påvirke og forsterke hverandre. For å forstå sammenhengene, må den voksne se konteksten barnet agerer i. Også de voksnes reaksjoner på barnet må tas med i betraktning. Gjennom sine reaksjoner kan de bidra til at en bestemt atferd blir opprettholdt eller forsterket (Ruud, 2010, s.11,37).

4.3.2 Støtte til sosial kompetanse og lek

Manglende evne til konstruktiv deltakelse i lek skyldes ofte manglende sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, som også gjør det vanskelig for barn å finne venner (Vedeler, 1999, s.94,104). Vedeler (1999, s.98) konsentrerer seg på enkeltbarnet, men er enig i at det er de andre barn som har innflytelse. I barnehagen lærer barn sosial kompetanse overveiende gjennom å iakttå og imitere andre barn (Vedeler, 1999, s.98). Å etterligne forbilder kan være belønning i seg selv, men det må være visse betingelser for at læring kan skje. Viktige faktorer er forutsetninger hos barnet, selve situasjonen og egenskaper ved forbildet. Situasjonen må være overskuelig. Graden av omsorg og belønning fra forbildet, samt likhet, øker forbildets innflytelse. Handlinger som fører til positiv oppmerksomhet, gir motivasjon å gjøre disse etter. Dette prinsippet kan brukes av en voksen til å støtte barnet i det sosiale samspillet. Barns forbilderoller kan voksne øve innflytelse på gjennom å danne mindre lekegrupper (Vedeler, 1999, s.99,100). Det er altså hovedsakelig andre barn som har innflytelse på barns utvikling av sosial kompetanse, men de voksne kan være delaktig og styre en del av denne prosessen.

For noen barn er det vanskelig å delta i lek og de trenger støtte fra voksne. Det kan være hjelp med å lære å leke eller å lære samspill i lek med andre. Avvisning og ignorering går oftest ikke over av seg selv (Ruud, 2010, s.173). Lek kan øves med en mer avansert lekepartner, enten voksen eller barn (Öhman, 2012, s.123,194). Noen barn har ennå ikke forstått visse deler av lek, for eksempel at noe er på licksom. Da trenger barnet hjelp til å oppdage og øve denne måten å leke på. Lekestøtte fra voksnes side kan gjennomføres ved at en tilbyr barnet et uforstyrret samspill, der det skapes fysisk og følelsesmessig trygghet. Den voksne etablerer en trygg relasjon til barnet, og øver og utforsker leken sammen med barnet (Öhman, 2012, s.194,195). En mer direkte lekestøtte kan altså tas i bruk om barn mangler lekeevner.

For å hjelpe enkeltbarn som sliter i samspill anbefales mindre lekegrupper. Her er det lettere å bli inkludert. Store grupper kan virke overveldende, særlig på engstelige og sjenerte barn (Ruud, 2010, s.83,159). Faste lekegrupper kan skape konstruktiv lek. At de er færre relasjoner å forholde seg til gjør leken mer oversiktlig og gir mulighet til å bygge positive relasjoner (Öhman, 2012, s.236). Leken i mindre organiserte grupper på et uforstyrret sted gir den voksne mulighet å konsentrere seg på og hjelpe med samspillet. Den voksnes nærvær er en trygghetsfaktor for alle barna. Gjennom leken i små grupper kan barnet bygge på relasjoner som går utover den etablerte lekegruppen (Ruud, 2010, s.65,160,162).

4.3.3 De voksnes rolle

Fysisk nærvær, tilgjengelighet og ikke-verbale bekreftelser fra voksne kan utvirke seg positivt på leken (Öhman, 2012, s.244,245). En voksen som er nærværende på denne måten kan hjelpe å avverge utrygge situasjoner og trekke fram det positive i et samspill. Den voksnes nærvær kan skape trygghet for de lekende barna. Barn må kjenne seg trygge for at de voksne griper inn når noen forstyrrer deres lek eller krenker og truer (Öhman, 2012, s.234,235).

At barn gjør positive samspillserfaringer og positive erfaringer med å skape og opprettholde kontakter er viktig for sosial og relasjonell læring. De voksnes holdninger og væremåter er viktig for barns interaksjoner, relasjoner og vennskap. Er de voksne positive rollemodeller for barna, viser positive forventninger og glede i samspill med barn, øker sjansene for at barn selv lærer denne væremåten og har de samme holdningene til hverandre. En positiv holdning kan hjelpe barn i sine vennsksrelasjoner, er interaksjonen preget av kreativitet, humor og en pragmatisk tilnærming, blir det lettere å håndtere vanskelige situasjoner (Alvestad, 2018 s.98, 99).

4.3.4 Et godt språkmiljø

Et godt språkmiljø med gode språkmodeller og utfordringer til å bruke språk i varierte sammenhenger, er bra for alle barn (Sjøvik, 2014, s.189). Et godt språkmiljø avhenger i stor grad av de voksne, deres kompetanse og holdninger (Høigård, 2013, s.237). Musiske aktiviteter og gode, altså gjensidige samtaler bidrar til en god språkutvikling (Høigård, 2013, s.232,234). I allsidig lek utvikler barn alle aspekter av språk, og barna øver og lærer språk gjennom å leke (Høigård, 2013, s.236). Barn språkutvikling kan altså i stor grad støttes av voksne, men lek er et viktig øvelsesområde for språk.

5 Avvisning, inkludering og de sosiale strukturene

Avvisning er del av barnehagens hverdag og skjer ofte når barn prøver å delta i andres lek. Her vil jeg gå inn på hvorfor barn avviser og hvilke strategier som hjelper å bli med i etablert lek. Videre vil jeg belyse de sosiale strukturene som danner seg i en barnegruppe.

5.1.1 Hvorfor barn avviser

Lek er skjør, sårbar og kan lett forstyrres (Öhman, 2012, s.39). Å beskytte sin lekeverden er også en grunn for å avvise andre (Öhman, 2018, s.103). Lek er sårbar for avbrytelser og forstyrrelser. Derfor avviser barn ofte andre som prøver å bli med (Vedeler, 1999, s.105). I barnehagen skjer forstyrrelser og konflikter lett, noe som gjør det sosiale ofte flyktig, særlig hos de minste barna. Uavklarte eierforhold, at både ting og sted må deles, bidrar til en beskyttende holdning overfor det man har. Relasjoner og eierskap må bestandig forhandles. Barn har et ønske å beskytte den etablerte statusen, den etablerte leken er verdifull. Trenger andre seg på i en etablert lek, kan det lett oppleves som truende. Det kan oppstå et mønster der to barn går gjennom forhandlinger og etablerer en lek, senere avviser et tredje barn. Dette kan grunne i ønske om å beskytte allerede etablerte sosiale forhold. Å dele med flere kan være vanskelig (Nome, 2019, s.84). Hvem som er med og hvem som står utenfor leken kan skifte fort. Avvisning henger ikke sammen med at barn ikke vil dele, men at de vil fortsette å dele det de allerede deler (Corsaro, 2003, s.40). I barnehagen befinner barna seg i et offentlig rom. Gjennom sosial og antisosial atferd kan de bygge allianser og relasjoner, og utvikle måter å sette opp grenser for andre. Slik kan barna beskytte små private øyeblikk, leker og relasjoner (Nome, 2019, s.89,94). At barn blir avvist innimellom er helt vanlig (Öhman, 2018, s.105). Barn foretrekker å leke med andre barn som kan leke, noe som kan bidra til at de som ikke har høye nok lekeferdigheter ofte blir utestengt fra leken. Dette gjelder både for yngre barn og jevnaldrende med lavere lekekompetanse (Öhman, 2012, s.99). Avvisningen mot upopulære barn blir synlig i 2 ½ til 3 års alderen, noe Martinsen og Nærland (2009, s.189) mener ikke henger sammen med utviklingsmessige særtrekk, men med de voksnes nærvær og innflytelse på leken. Hos de eldre griper voksne mye mindre inn i leken, og styrer dermed også mindre hvem som leker sammen. Barna velger selv hvem de vil leke med (Martinsen & Nærland, 2009, s.245). I frileken kan ekskludering bli særlig tydelig, da barn her velger selv hvem de tilbringer tiden sin sammen med (Ruud, 2010, s.35).

5.1.2 Å bli med i leken - atkomststrategier

Å komme inn i etablert lek, kan være vanskelig. De fleste forsøkene å komme inn i en etablert lek mislykkes. Barn reagerer forskjellig på avvising. Noen trekker seg tilbake, andre prøver igjen. Dette lønner seg til slutt, barn bruker i snitt tre forsøk for å bli akseptert i etablert lek (Martinsen & Nærland, 2009, s.123). For å få adgang til en etablert lek trenger barn gode atkomststrategier. Vedeler (1999, s.101) påpeker sosial kompetanse som nødvendig kunnskap, hun framhever relevans, responsivitet og det å forstå at ting tar tid. Atkomststrategier kan deles inn i aktive og passive strategier - og alt innimellom. En passiv strategi er for eksempel å vente i nærheten av leken. Moderat direkte strategier er eksempelvis tilpasset lek ved siden av gruppen, det lykkes oftere og skjer på gruppens premisser (Ruud, 2010, s.31). En aktiv og direkte strategi kan være å komme med et nytt forslag eller objekter som kan utvide leken, søke gruppens eller enkeltbarns oppmerksomhet, og henvise til etablerte (vennskaps)relasjoner. Dette er en måte å tilpasse seg leken på og dermed lykkes strategien ofte (Martinsen & Nærland, 2009, s.126,130; Öhman, 2018, s. 104). For å bli med i lek er en god atkomststrategi til fordel. Gode atkomststrategier preges av å tilpasse seg leken eller gruppen.

5.2 Barnegruppen

Her vil jeg vise opp hvordan sosiale strukturer danner seg i barnegruppen og hvordan sosiale strukturene har innflytelse på barns status og reglene rutiner innenfor gruppen. Strukturene og det sosiale klimaet i gruppen har innflytelse på hvordan enkeltbarn klarer seg sosialt.

5.2.1 De sosiale strukturene

I en barnehagegruppe danner det seg sosiale strukturer. Disse består av de sosiale relasjonene som oppstår mellom barna i gruppen. En del av strukturen utgjør inkludering eller avvising av andre barn, samt hierarkier og relasjonsmønstre mellom barna. Regler, rutiner og ritualer angående hvordan barn forholder seg til hverandre er også del av denne strukturen. I leken har forhandlinger en viktig rolle. Barna forhandler seg her implisitt fram til en sosial struktur med koder, normer og atferdsregler. Dette involverer også status og plassering i gruppen og ansvarsfordeling bland barna, samt vennskapsstatus mellom de enkle barn (Alvestad, 2018 s.87,96,99). Lekens har her en ambivalent status. Barn ønsker å delta i en spennende lek sammen med lekekamerater. Samtidig må det forhandles om hvem som får delta i leken, lekens innhold og leketemaets utvikling, rollefordeling, hvem sine ideer som blir akseptert og hvem som får en ledende rolle i leken. Dette kan ende i maktkamper som forstyrrer leken. Klarer ikke barna å finne løsninger, kan leken bryte sammen. Konflikter er ofte en del av lek.

De kan oppfattes som forstyrrende og ødeleggende, men de fremmer også kognitiv og sosial læring (Ruud, 2010, s.20,22). Det å bli kjent med og å lære å respektere andres motstand og grenser er altså uvegerlig del av den sosiale læringen i barnehagen (Nome, 2019, s.91).

Forhandlinger om den sosiale strukturen er altså del av leken, men kan også virke forstyrrende på leken. Om leken kan bestå avhenger av barnas forhandlingskompetanse og de forskjellige barnas mål i leken.

5.2.2 Sosial status

Tradisjonelt deles den sosiale status i forskjellige grupper, som populære, ignorerte, avviste og nøytrale barn. De fleste barn kan innordnes som nøytrale og deltar til vanlig i store lekegrupper, eller ha en eller flere faste venner. U populære barn samles under begrepene avviste og ignorerte barn, og har lav status hos jevnaldrende. For barn er det svært viktig å bli akseptert av jevnaldrende (Martinsen & Nærland, 2009, s.168,169,191). Ut ifra tidligere erfaringer lager barn seg mentale strukturer. Barn med positive erfaringer har fokus på positive opplevelser sammen med andre. Barn med negative erfaringer kan ha negative forventninger, regner med å bli avvist og fokuserer på negative signaler. Andres påvirkning kan framkalle, vedlikeholde eller forsterke atferden. Atferd er ofte en utløsende faktor for avvisning, samtidig som avvisning og en merkbart lav status kan forsterke atferden (Ruud, 2010, s.40,43). Popularitet og upopularitet kan forklares med visse egenskaper og væremåter hos barnet, men disse viser seg til å ikke være en garanti for at et barn blir populært eller upopulært. Det avhenger også av gruppen barnet er del av og det sosiale klimaet (Martinsen & Nærland, 2009, s.176, 191). Hvordan barnets sosiale kompetanse oppleves er også viktig for statusen (Ruud, 2010, s.45). I samspillet forfølger barn individuelle mål, noen legger vekt på forholdet til andre barn, andre har behov å dominere lekens innhold (Ruud, 2010, s.31). Det kan oppstå uheldige samspillsmønstre om disse rollene aldri byttes. Da kan det eskalere i konkurransepreget atferd eller dominering og underkastelse (Ruud, 2010, s.25; Öhman, 2012, s.193). Den sosiale statusen er viktig for barna, en lav status kan føre til eller forsterke uønsket atferd som igjen kan utvirke seg negativt på barnets status. Andres oppfatning er altså viktig for barnet og dårlige erfaringer kan forsterke barnets negative forventninger til andre.

5.2.3 Popularitet

Populære barn, altså barn mange har lyst å leke sammen med, har ofte en eller flere positive kvaliteter som gjør at de får positiv oppmerksomhet av andre barn. De er ofte vennlige og

mer sosiale med de andre barna. De har ofte god sosial kompetanse og gode lekeferdigheter (Martinsen & Nærland, 2009, s.171,173,174).

Upopulære barn beskrives som ignorerte og avviste barn, som får enten lite oppmerksomhet eller hovedsakelig negative reaksjoner av jevnaldrende og har ofte vanskeligheter med å finne venner. Ignorerte barn engasjerer seg lite i samspill med andre barn. De ses ofte på som kjedelige av jevnaldrende (Martinsen & Nærland, s.192,193). Upopularitet kan bli utløst av at andre barn kjenner seg plaget, særlig gjennom aggresjon. Sjenanse kan gjøre barn upopulære (Martinsen & Nærland, 2009, s.177,183). Sjenerte barn har ofte en negativ selvoppfatning og negative forventninger til andre. De kan være opptatt av å finne avvisende tegn fra andre. Barna kan oppfattes som mindre vennlige, blant annet fordi de ofte sender avvisende non-verbale tegn (Flaten, 2010, s.62,63,69). Sjenerte barn har en lavere toleranse for uenigheter og situasjoner som kjennes ubehagelige og kan derfor trekke seg fort tilbake. De liker best å være sammen med barn de kjenner godt og kjenner seg trygge på (Flaten, 2010, s.101,137). Hos upopulære barna kan man finne fellestrekket at de beveger seg på yttergrensen av den vanlige måten å oppføre seg i gruppen (Martinsen & Nærland, s.182,183). Det er altså ofte barn som ikke faller utenfor gruppens sosiale normer som ses på som upopulære og blir dermed oftere avvist enn andre barna.

5.2.4 Voksenstøtte - Gruppen og individet

Å arbeide med hele gruppen kan både bety å forbedre miljøet, motvirke maktkamper, bidra til god lek og å arbeide med enkeltbarns status i gruppen (Vedeler, 1999, s.102). Å være tydelig på hva som er akseptabel oppførsel og for eksempel finne logiske konsekvenser for slik atferd, skaper trygghet hos barna (Ruud, 2010, s.66). Ved dårlig miljø anbefales mer voksenstyring, rammer som kan virke tryggende og mindre lekegrupper (Öhman, 2012, s.233). Dette innebærer at de voksne må være til stede i barns lek. De må se på barnas samhandling, hvem som leker med hvem i gruppen og hvilke mønstre som har dannet seg. Gjennom sitt nærvær har de voksne muligheter å gripe inn når det skjer uakseptabel oppførsel (Ruud, 2010, s.64). Å la gruppen bli kjent med et upopulært barn på nye måter kan gi det bedre status og åpner muligheter for å finne lekekamerater eller venner. Gode lekledere kan i tillegg bedre miljøet, stemningen og samspill i gruppen. Gjennom å finne gode lekere i gruppen, altså de som verdsetter og klarer å utforme en god og spennende lek, kan den voksne satse på å utvikle gode lederegenskaper hos barnet, og slik styre innflytelsen på gruppen (Vedeler, 1999, s.102).

6 Steinerpedagogikkens syn på voksne, barnet og leken

I dette kapittelet ønsker jeg å belyse steinerpedagogikken særlig med hensikt til voksenrollen og steinerpedagogikkens syn på lek.

Forbilde og etterligning, rytme og sansepleie betegnes som steinerpedagogikkens grunnpilarer i barnehagealderen. Rytme, deriblant dags- og ukesrytme, som brukes som grunnlag for trygghet og forutsigbarhet. Rytmer og tydelige overgangssignaler skaper ro, sammenheng og forutsigbarhet for barna (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s.8,19). I dagsrytmen inngår ofte samlingsstunden, eller «ringen». Samlingsstunden med sang, musikk, rim og regler virker fellesskapsbyggende. I steinerbarnehager er det også tradisjon å fortelle eventyr i ringen, som kan gi barna felles referanserammer i lek og samspill (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s.35,36)

6.1 Voksenrolle - Forbilde og etterligning

Forbilde-og-etterlignings-prinsippet består av den voksne som har ansvaret å være et godt forbilde og barnet, som har et indre behov å etterligne. Barna gjør ikke bare etter de voksnes handlinger, men opplever det moralske og tankemessige i sine omgivelser. Dette har til følge at den voksne i nærheten av barn bare skal gjøre slik som barn trygt kan gjøre etter. Glede, lyst og ekte kjærlighet skal gjennomstrømme barnets ytre omgivelser og virke på barnet (Steiner, 2008, s.25; Steiner, 2006, s.23). Det er altså både indre holdning og ytre handling som påvirker barnet. Følgelig virker også omsorgen i de voksnes handlinger, hvordan de henvender seg andre mennesker og omgivelsen, på barnet - og barnet gjør dette etter (Sundt, 2015, s.25). Innholdet i kommunikasjonen har lite virkning på barnet, og det har lite virkning å formane eller belære barnet muntlig, mener Steiner (2008b, s.25). Dette synet skal ikke skape stumme voksne, men betyr at språk skal brukes i sammenheng med relaterte handlinger (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s.11). Steiner (1979, s.23) beskriver også en mer individtilpasset oppdragelse. For eksempel kan et barn som går på tåspissene, ses som noen som var mer ustødig i sitt forrige liv. Derfor trenger dette barnet at den voksne oppholder seg i dets nærhet og gjør mye foran barnet som det kan etterligne. Steiner har i liten grad kommentert samspillet mellom voksen og barn utover forbilderollen. Steinerpedagogene Arve Mathisen og Frode Thorjussen (2016, s.21) presenterer en voksenrolle der den tradisjonelle steinerpedagogiske forbilderollen blir utvidet med tanken på samspill, kommunikasjon og interaksjon med barna. Her legges altså fram en voksenrolle som balanserer det å være en

praktisk arbeidende voksen med interaksjon og gjensidige forhold med barna. I det følgende vil jeg kalle dette synet på forbilderollen en «utvidet forbilderolle».

6.2 Barnas lek og de voksne

Steiner ser på lek som en seriøs aktivitet for barn, lek er ikke bare tidsfordriv, men er en naturlig impuls (Steiner, 2015a). Han mener at det er i leken barnet etterligner. De voksne skal forholde seg på en naturlig måte, men skal tilpasse sitt hverdagslige arbeid slik at det blir passende for etterligning - altså at arbeidet utføres på en enkel måte som barnet klarer å gjøre etter (Steiner, 2015b). I steinerpedagogikken legges stor vekt på at barns lek og det frie initiativet i barns lek, i tillegg til lekens egenverdi. De voksne skal bidra til positiv lek, de skal være medhjelpere når det oppstår problemer i leksituasjonen. Det å gå inn i leken skal skje på barnas premisser (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s.23).

Denne forbildeorienterte arbeidsmåte kan i noen tilfeller føre til utfordringer. Når den arbeidende voksnes oppmerksomhet er rettet på arbeidet, kan barna tolkes det som likegyldighet. Vender den arbeidende voksne seg bort fra barnas konflikter, kan det virke aksepterende for utestengende atferd (Sundt, 2011, s.16). Steiners uttalelser om den voksne som skal utføre meningsfylt hverdagslig arbeid, har ført til en kultur der de voksne i stor grad er opptatt av å være gode forbilder i det hverdagslige praktiske arbeidet (Mathisen & Thorjussen, 2016, s.20). De voksnes rolle kan altså ses i en balanse mellom å være et arbeidende forbilde og støtte i leken.

7 Drøfting

7.1 Vennskap som utfordring

Denne oppgaven har som mål å vise hva som gjør at barn sliter med å danne vennskap. Videre skal det undersøkes hvordan en steinerpedagog kan hjelpe barna å etablere vennskap i barnehagen. I denne første delen vil jeg sammenfatte aspekter som kan gjøre det vanskelig for barn å danne vennskap.

7.1.1 Vennskap, lek og sosial kompetanse

Vennskap er relasjoner som utvikler og forandrer seg gjennom barns liv. Små barn erfarer korte og dynamiske vi-fellesskap, som kan utvikle seg til mer langvarige forhold hos de eldste barna i barnehagen (Nome, 2019, s.37). Likhet, jevnlig kontakt over tid og gjensidighet er blant annet viktige for barns vennskap (Steinsholt, 2013, s.114). Dermed kan det se ut som om barnehagen byr på gode forutsetninger for vennskap. Her møtes barna regelmessig over lang tid, deler opplevelser og er ofte aktiv i felles lek. Derimot fører ikke alltid godt samspill og lek til vennskap (Steinsholt, 2013, s. 113). Vennskap beskriver et spesielt felleskap. Når barn danner et «oss» seg imellom, betyr det at det må finnes en avgrensning fra «de andre» (Hansen, 2018, s.131; Steinsholt, 2013, s.114) Vennskapsforhold kan altså være ambivalente.. Det kan føre til at noen barn ikke blir del av noen av disse forholdene i gruppen. Barnehagens forutsetninger kan kanskje føre til at mange barn finner venner, men det gjelder ikke alle barn.

Vennskap og lek står i en gjensidighet som forsterker hverandre (Öhman, 2018, s.115). Barn som sjeldent deltar i leken, har dermed mindre mulighet til å danne vennskap. Til deltakelse i lek trengs lekeevne (Öhman, 2018 s.105). Lekeevne overlapper til dels med begrepet «sosial kompetanse», som vi finner hos Lamer (1999, s. 21). I tillegg beskriver sosial kompetanse måter å forholde seg til andre på. Mestrer et barn det sosiale i lek og lekeevnen dårlig, minsker dette sjansen for deltakelse i lek (Lamer, 1999, s.19). Barn vil leke med barn som har god lekekompetanse (Öhman, 2012, s.99). Dette kan være en utfordring når barns samspill og lek utvikler seg med alderen og derfor bestandig stiller nye krav (Martinsen & Nærland, 2009, s.166,167).

Ikke bare det sosiale og lekeevne er viktig for deltakelse i lek, men kommunikasjon og språk er styrende i leken hos de eldre barna (Høigård, 2016, s.99). Vansker med språk og tale og sen språkutvikling kan være medvirkende til at barn sliter med deltagelse i lek. I tillegg kan barnas frustrasjon over å ikke mester kommunikasjon gjøre at de tyr til aggressiv adferd eller tilbaketrukkethet (Høigård, 2016, s.227). Denne atferden kan igjen bidra til avvisning

(Rygvold, 2012, s.334). Både sen språkutvikling og språk- og talevansker kan ha innvirkning på barnets deltakelse i lek, dets atferd og dermed dets status i gruppen.

7.1.2 Avvisning og konflikter som del av barnehagehverdagen

Barnehagen er en arena med spesielle forutsetninger og regler. En nesten tilfeldig blanding av barn og voksne skal bli til en god gruppe (Øksnes, 2018, s.13). Avvisninger skjer ofte i barnehagen (Öhman, 2018, s.104). Det kan forklares med at alle ting, rommet og de voksne er offentlige og må deles på. Her kan det være en fordel å finne noen å etablere en aktivitet sammen med, finne et sted og utstyret til aktiviteten og beskytte det man har. Barnas relasjoner og lekeverdener er skjøre og beskyttes ofte gjennom at andre barn blir avvist (Nome, 2019, s.84). «Han plager oss», kan man høre om et barn som prøver å bli med i leken. Det virker rimelig å tenke at barnehagens forutsetninger bidrar til hyppigere avvisninger. At alt er offentlig i barnehagen kan ha en dobbelthet. Det kan bidra til at barn finner sammen over å dele, samtidig som det kan føre til avvisning. Forhandlinger er del av barnehagelivet. Eierforhold må avklares, roller, lekens tema og utvikling må forhandles (Nome, 2019, s.84; Öhman, 2018 s.110). Både det å bli med i leken og å opprettholde leken avhenger av tilpasning til den sosiale situasjonen. Klarer ikke barn å håndtere forhandlinger på en bra måte, får de problemer med å opprettholde samspillet. Å tåle motstand og avvisning fra andre og å respektere andres grenser, samt å selv sette grenser, blir altså en del av den sosiale læringen for barnehagebarn (Nome, 2019, s. 91,92). De voksne må derfor avveie når de trenger å hindre avvisning og når barna må få retten til å leke uforstyrret.

Barn danner allianser både i lek og samspill. I lekens forhandlinger inngår implisitt en forhandling om den sosiale strukturen med avgrensninger, status og plassering i gruppen. Normer og regler som gjelder blant barna inngår i forhandlingene (Alvestad, 2018 s. 87). Den sosiale statusen har innflytelse på inkludering og ekskludering i barnegruppen (Martinsen & Nærland, 2009, s.168,169). Popularitet har å gjøre med barnets atferd, væremåte og hvor kompetent barnet oppfattes (Ruud, 2010, s.22,45). Hvor sosial kompetent et barn viser seg, er avhengig av enkeltbarnet, miljøet og konteksten (Pape, 2000, s.23,25). Maktmåling og alliansebygging kan for eksempel vise seg ved at fireåringen roper «Bare de som har leverpostei i matpakken kan være med!», med ytre kjennemerker prøver han å definere andres status og avviser for eksempel barnet ved siden av ham. Barn kan gi uttrykk for sine allianser og prøve å befeste sin status gjennom å avgrense og avvise andre. Avvisning er altså vanlig i barnehagen og selv om barn har god sosial kompetanse trenger det ikke å bety at de kan bli

med i leken. Avvisning kan bli problematisk når et barn blir jevnlig avvist. Et dårlig miljø i gruppen beskriver Öhman (2012, s.220) som preget av maktutøvelser, redsel, stress bland barn og mange irettesettelser fra voksne. At et barn ofte står utenfor samspillet, kan ikke bare skyldes barnet selv. Barnets atferd og sosiale kompetanse viser seg i et samspill med gruppen og de voksne rundt. Holdninger og miljøet i gruppen har innflytelse på et barns atferd, og barnets atferd gjenspeiles ofte i dets status (Ruud, 2010, s.40; Martinsen & Nærland, 2009, s.191). Når et barn faller utenfor i lek og relasjoner, må derfor både gruppen og enkeltbarnets atferd tas i betraktning. Hvor lett barn faller utenfor i samspill har også med den sosiale strukturen å gjøre. Å skape et godt miljø bland barna, kan derfor tjene alle barn i gruppen, men kanskje særlig barn som sliter i lek og vennskap.

7.2 Voksenstøtte for vennskap

I det følgende avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan en barnehagelærer i steinerbarnehagen kan støtte barn som sliter med å danne vennskap. I denne delen av drøftingen vil jeg bruke teorien jeg har lagt fram og anskueliggjøre den med noen eksempler.

7.2.1 Avvisning og den frie leken

Deltakelse i lek er viktig for barna. Martinsen og Nærland (2009, s.189) påpeker, at avvisning ofte skjer i barnestyrt lek, når barn kan velge fritt hvem de leker med. Når voksne i mindre grad er del av leken, har de mindre innflytelse over lekens deltakere. En grunn for at barn avviser, er at de vil beskytte sin lek og sine relasjoner (Nome, 2019, s.84). Det kan også forklare at barn avviser når de oppfatter at andre barn ikke er gode nok til å leke (Öhman, 2012, s.99). Faren for at leken går i stå eller avbrytes er større sammen med barn med svakere lekeevne og forhandlingskompetanse. Steiner ser på lek som en naturlig impuls i barnet, barns lek skal tas seriøst (Steiner, 2015a). Dermed skapes det i steinerbarnehager mye tid for det som ofte kalles for frilek, altså lek som blir styrt av barna. Samtidig legges det i steinerpedagogikken stor vekt på den voksne som skapende forbilder (Steiner, 2015b).

Voksenrollen vi ser beskrevet i steinerpedagogikken er en voksne som i liten grad er styrende i leken. Voksne kan delta i lek på barnas premisser og støtte leken om nødvendig (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s.23). Öhman (2012, s.235) framhever nødvendigheten av den voksnes nærvær i leken. Den nærværende voksne kan avverge utrygge og støtte det positive samspillet.

Dersom vi legger argumentasjonen, at avvisning skjer mest i barnestyrt lek, til grunn, taler det for voksnes nærvær i barns frie lek, særlig i en gruppe der et eller flere barn ofte blir avvist.

Da kan den voksne støtte barnas samspill og slik gjøre en deltakelse i leken og godt samspill mer sannsynlig. Den voksne i steinerbarnehagen står her mellom to viktige oppgaver: støtten av barn i leken gjennom nærvær, og den arbeidende forbilderollen, som gir barn inspirasjon til lek. Med en framhevelse av den arbeidende voksne som forbilde består en fare for at de voksne ikke er nærværende nok i barns lek. En bevissthet for balansen mellom disse rollene kan ses som nødvendig for å bidra til god lek hos alle barn. Dette kan for eksempel handle om hvilket arbeid de voksne velger, men også hvordan de voksne plasserer seg. Å ha god oversikt over rommet, samt en nærhet til de lekende barn, særlig til barn med særlig behov for støtte, kan tenkes å være en fordel.

7.2.2 De voksne som forbilde

Blir et barn gjentakende ganger avvist, må man finne ut av hvorfor dette skjer. De voksne må se sammenhengene barnet agerer og reagerer i, men også barnet selv og dets atferd mot andre (Ruud, 2010, s.37; Martinsen & Nærland, s.183). Avvisning og barns sosiale status henger tett sammen (Martinsen & Nærland, 2009, s.168,169). Det sosiale klimaet er medvirkende på om barn blir akseptert inn i en lek. Hva som aksepteres av oppførsel hos barn og regler som gjelder, inngår implisitte i forhandlinger i lek (Alvestad, 2018 s. 87). En lav status i gruppen får et barn ofte på grunn av negativ atferd. Samtidig kan lav status føre til forsterkelse av negativ atferd (Ruud, 2010, s.40). Ved å framheve gode lekere og gi de verktøyet til å bli gode lekledere, foreslår Vedeler (1999, s.102), er det mulig å ta innflytelse på klima og struktur i gruppen. Gode lekere kan være mer inkluderende for andres deltakelse, men også velge god lek framfor en maktposisjon. For et godt klima er det viktig å skape trygghet for barna. Ruud (2010, s.66) framhever at tydelighet fra de voksne for hva som er akseptabel atferd er viktig, og skaper trygghet for alle barn. En nærværende voksen har mulighet å gripe inn i slike situasjoner og ta innflytelse på hvilken atferd som ses på som akseptabel blant barna. Selv om barna imellom seg danner en sosial struktur med normer og regler, kan de voksne til en viss grad styre disse. Med sine holdninger er de voksne forbilde for barna. Både hos Steiner (2008b, s.25) og Alvestad (2018 s.98,99) poengteres at den voksnes positive væremåte kan ha innflytelse på barnas væremåte. Alvestad (2018 s.98,99) framhever at de voksne kan være forbilde. De voksnes holdninger og væremåter, når de viser positive forventninger til barna og glede i samspill, kan virke forbilledlig på barna. Gjennom at de voksne viser seg slik, kan de også prege barnas holdninger og væremåter. En positiv holdning kan være behjelpelig i relasjoner og kan gjøre det lettere å håndtere vanskelige situasjoner. Positive holdninger hjelper barn i samspill. Voksenrollen som positiv rollemodell finner vi igjen i

steinerpedagogikken. Steiner (2008b, s.25; 2006, s.23) beskriver at barn skal oppleve en kjærlighetsfull omgivelse og mener at barn oppfatter også det moralske i de voksnes handlinger. Forbilderollen inkluderer omsorgen for og måten vi henvender oss til mennesker og omgivelser (Sundt, 2015, s.25). Både i steinerpedagogikk og allmenn pedagogikk er et positivt forbilde viktig, slik at barna kan etterligne den. Holdninger og væremåter kan virke forebyggende på gruppen. Om det likevel oppstår et dårlig miljø i gruppen, kan dette måtte kompenseres med mer voksenstyring, mener Öhman (2012, s.233).

I steinerpedagogikken arbeides det også med rytmer, som dags- og ukesrytmer, for å gi gruppen et trygt utgangspunkt (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s.8). Felles aktiviteter som ringen, kan gi hele gruppen en følelse av samhörighet og fellesskap (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s.35). I kombinasjon med en nærværende voksen kan dette bidra til trygghet i gruppen. Oppsummerende kan vi si at den steinerpedagogiske vektlegging på faste rytmer kan virke tryggende på barn og bidra til et godt miljø i gruppen. I den allmenne pedagogikken blir særlig de voksnes nærvær, men også deres styring framhevet. Også den voksnes forbilderollen blir nevnt, på en liknende måte som vi finner i den steinerpedagogiske forbilderollen. Gjennom å være nærværende i lek og et positivt forbilde, kan de voksne hjelpe gruppen å danne et godt miljø og fellesskap. Det blir tydelig at mer styring overfor gruppen enn det som beskrives som vanlig i steinerpedagogikken kan være nødvendig. Dagens forutsetninger i barnehagen er annerledes enn de var til Steiners tid, eller bare for noen tiår tilbake. Barn tilbringer en stor del av sin våkentid i barnehagen. Dermed er det kanskje slik at vi må tilpasse oss denne realiteten og ta noe mer styring. I en verden der store barnegrupper ellers forhandler den sosiale strukturen imellom seg. I noen tilfeller kan det altså være nødvendig å opptre som en mer styrende voksen. Ellers kan det over de mange timene barna tilbringer i barnehagen også være fare for et dårlig miljø som preger store deler av barns liv

7.2.3 Språk som sosialt redskap

Språk er et viktig sosialt redskap og språklig mestring bidrar til, og henger sammen med sosial mestring (Pape, 2000, s.108; Sjøvik, 2004, s.172). Sammenfattende kan man si at god språklig kompetanse er til fordel i lek og i sosiale sammenheng, særlig hos eldre barnehagebarn (Krogstad, 2013, s.113; Høigård, 2016, s.227). Klarer et barn seg dårlig språklig og sosialt, kan det for eksempel bli synlig i aggressiv atferd (Høigård, 2016, s.227). Jevnlig avvisning kan forsterke barnets reaksjon, som ofte er aggresjon eller tilbaketrekking fra andre (Ruud, 2010, s.40). En slik situasjon vil jeg illustrere med det følgende eksempelet:

Jon er 3,5 år når han begynner på storbarnsavdelingen. Han har en utydelig tale. Barna forstår ham dårlig og kommenterer hans språk. I begynnelsen søker Jon mye voksenkontakt, han liker å hjelpe til på kjøkkenet og er flink til å kutte grønnsaker. Etter hvert prøver han oftere å delta i andres lek. Han er særlig interessert i boltrelek, og tilslutter seg barn som løper. Etter hvert skubber han de andre barna eller kaster seg oppå de. Dette gjør at de andre barn trekker seg tilbake, og klager til de voksne over at Jon plager og forstyrrer deres lek.

Etter hvert begynner Jon å bli mer aggressiv i sine henvendelser. Han dytter ofte barn som går forbi ham. Mange virker redde for han og trekker seg unna når han er i nærheten.

Hjelp med språket kan hjelpe Jons situasjon, slik at han forbedrer sin kommunikasjon med de andre barna. Her vil jeg derimot konsentrere meg på det sosiale, og forholdene rundt Jon. I Jons tilfelle ser vi at han både sliter med å snakke med de andre barna, men også at han strever med deltakelse i lek. Han møter ofte på avvisning og reagerer med økende aggresjon. Aggressiv atferd kan føre til at andre barn kjenner seg plaget, og kan bidra til at et barn blir upopulært (Martinsen & Nærland, 2009, s.188). Ruud (2010, s.173) framhever, at avvisning mot bestemte barn oftest ikke går over av seg selv. Dermed er det viktig å støtte barna i samspillet med andre barn. Som nevnt tidligere skjer det mer avvisning i frilek, som kan gjøre lek i steinerbarnehager enda mer utfordrende for Jon. Gjennom voksnes nærhet og gjennom å trene atkomststrategier og sosial kompetanse, kan Jon støttes i sitt samspill med andre barn.

7.2.4 Barn som forbilde

Både lekeevne og sosial kompetanse kan øves sammen med og læres av andre barn, noe som forutsetter god sosial kompetanse hos barnet som etterlignes (Vedeler, 1999, s.98).

Jevnaldrende kan ha stor innflytelse på hverandre, slik at både arbeid med det enkle barnet, men også i stor grad arbeid med holdninger og væremåter i gruppen kan være til fordel for alle barn. De voksne kan gjøre seg dette til nytte, ved å framheve utvalgte barn som forbilde. Man må da være bevisst på hva som gjør barn til forbilde og i hvilke situasjoner forbilder virker sterkest. En oversiktlig situasjon, egenskaper hos forbildet og forutsetninger hos barnet som skal støttes, er viktige (Vedeler, 1999, s.99,100). Både Öhman (2012, s.236), Ruud (2010, s.83) og Vedeler (1999, s.100) anbefaler mindre lekegrupper for å la barn utvikle sin sosiale kompetanse og trene sine lekeevner. Små grupper i et avgrenset rom kan gjøre det lettere for barn og voksne å få til et godt samspill. De er mer oversiktlig og forbilder blir

lettere å observere (Vedeler, 1999, s.99,100). De voksnes oppmerksomhet er uforstyrret (Ruud, 2010, s.67). I gjentakende mindre lekegrupper kan barna lettere danne positive relasjoner (Öhman, 2012, s.236). Ikke minst kan barn som er engstelige profitere av mindre grupper (Ruud, 2010, s.159). Her kan den voksne ta innflytelse på gruppesammensetningen, støtte barna i lekeprosessen og støtte sosiale samhandlinger. Uansett om en velger små grupper for å støtte et barn eller prøver å støtte et barn i en mer hverdagslig sammenheng, må barnets forutsetninger og muligheter tas med i betraktning. (Vedeler, 1999, s.107). I lekegrupper er det lettere for barnet å delta i vellykket lek, også på grunn av voksenstøtten. Men også støtte i pågående fri lek er til fordel for barna. En nærværende voksen som griper inn når barna trenger hjelp, kan både støtte enkeltbarn og gi trygghet til hele gruppen (Öhman, 2012, s.235). Det er derimot viktig at de voksne respekter barns grenser når de avviser andre fra sin lek (Öhman, 2018, s.105). Barna må få lov å beskytte sin lek og dermed få avvise andre fra deltakelsen. For Jon kan det bety at deltakelse i mindre lekegrupper kan gjøre det lettere for ham å gjøre positive samspillserfaringer i leken, men også at han kan lære av andre barn hva slags atferd som fører til godt samspill og lek. Slik jeg forstår steinerpedagogikken handler den ved siden av grunnleggende tryggende og lekinspirerende prinsipper, også om tilpasningen til enkeltbarnas behov (Steiner, 1979, s.23). Dette, mener jeg, taler for at lekegrupper kan ses som verktøy som kan tas i bruk i steinerbarnehager.

Barn kan støttes i å bli bedre kjent med hverandre på enkle måter i hverdagen, for eksempel gjennom plassering ved bordet i matsituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjennom å framheve likheter, felles interesser og kunnskap, kan de voksne bidra til at barn kan bli sett på en ny måte av sine jevnaldrende (Vedeler, 1999, s.107). Ved å framheve barnets mestring, kan barnet gjøres synlig på en positiv måte. I eksempelet kan man bruke dette ved å framheve områdene Jon mestrer, som hjelpen i matlagingen. Slik kan han bli synlig på en positiv måte og få anerkjennelse for sitt bidrag til gruppens måltid.

I eksempelet med Jon kan støtte bety å være et tydelig forbilde i sin væremåte og støtte hans deltakelse i lek med mindre lekegrupper. Forbilderollen kan, ideelt sett, virke gjennom hele dagen, i motsetning til planlagte lekegrupper. En mindre, avgrenset lekegruppe kan være til god hjelp for Jon, han kan trene sine lekeevner og sosial kompetanse i et beskyttet rom med voksenstøtte. I en slik lek kan han bli bedre kjent med de andre barna erfare tydeligere hvilken atferd som er akseptert og har større sjans til å gjøre gode samspillserfaringer. Jon står fram som et heller upopulært barn. Gjennom at vi jobber med Jons atferd, kan vi forbedre hans stilling i gruppen. De voksne kan hjelpe ved konflikter og slik skape trygghet for de andre

barna. Det å hjelpe enkeltbarn med deres atferd og gi gode konfliktløsninger, skape en trygg omgivelse for alle barn (Öhman, 2012, s.234). På denne måten kan støtte av enkeltbarn ses som støtte for hele gruppen.

7.2.5 Sjenerthet

Sjenerte barn kan slite med deltakelse i lek og få en lav status i gruppen på grunn av sin atferd. Sjenerte barn har ofte en negativ selvoppfatning og negative forventninger til andre barn. Dette kan gjøre at de er særlig oppmerksomme på negative tegn fra andre (Flaten, 2010, s.62,63,69). Dette kan forklares med at barn skaper seg mentale strukturer gjennom erfaringer. Ved å være spesielt oppmerksom på tegn for avvisning, opplever de flere avvisninger (Ruud, 2010, s. 43). Sjenerte barn kan oppfattes som avvisende på grunn av sitt kroppsspråk (Flaten, 2010, s.69). Hvordan de voksne kan støtte barnet i en slik situasjon vil jeg vise med hjelp av et eksempel:

Eva er 3 år gammel, for noen måneder siden begynte hun på storbarnsavdelingen. Hun tar sjeldent kontakt med andre barn og leker mye for seg selv. Ofte observerer hun andres lek. Ved bordet lytter hun, men svarer sjeldent på henvendelser, hverken fra voksne eller barn.

En høstdag er vi ute. Der liker Eva å holde seg nærme de voksne. Hun vil helst holde en voksen i hånden, eller leke med de voksne. Det har hun gjort i mange uker nå. Hun pleier ikke å vise særlig interesse i å leke med barn. Men nå klager hun: «Ingen vil leke med meg.» En voksen foreslår at hun slutter seg til en større gruppe barn som løper. Leken består av at de løper fram til et mål, kaster seg på bakken og ruller rundt. Så løper de mot et nytt mål. Når gruppen løper forbi, spør den voksne: «Kan Eva være med?» «Ja da!» roper leklederen og løper videre. «Hørte du, du kan være med!» sier den voksne smilende til Eva. Hun blir stående og ser på gruppen som løper forbi. «De vil ikke leke med meg», sier hun trist.

I eksempelet kan vi se at Eva misforstår barnas intensjon når de løper forbi hun. Løpingen er del av leken, men Eva tolker det som avvisning. At Eva mistolker barnas reaksjon kan ha sammenheng mer at hun har en negativ selvoppfatning og forventer avvisning. Det kan også tenkes at Eva ikke forstår at løpingen er på lek, noe som i tillegg kan bidra til mistolkningen. I denne situasjonen blir det tydelig at Eva kan trenge mer støtte fra de voksne. Flaten (2010, s.137) framhever at sjenerte barn kan foretrekke å være sammen med barn de kjenner godt og kjenner seg trygge med. Mindre lekegrupper kan være en hjelp for Eva, for å bli bedre kjent og danne trygge relasjoner med andre barn. Samtidig kan hun trene sine lekeevner og

atkomststrategier i lek. Å framheve likheter og interesser, slik Vedeler (1999, s.107) foreslår kan gi hun en inngangsport. I kapittelet 3 har jeg beskrevet at trygghet er del av lekbarhet. Ute søker Eva ofte de voksnes nærhet og virker ikke trygg nok for å delta i lek. Det er rimelig å tenke at godt etablerte relasjoner til andre barn kan gi hun trygghet for leken både ute og inne. Å utvikle relasjoner, og særlig vennskap, tar tid (Greve, 2018, s.78). I mellomtiden kan forståelsesfulle og nærværende voksne støtte Eva i leken og i samspill med andre barn.

Jeg har allerede presentert at den voksnes forbilderolle i steinerbarnehager kan være preget av praktisk arbeid (Mathisen & Thorjussen, 2016, s.20). Sundt (2011, s.16) problematiserer at en arbeidende voksen kan gå glipp av mye som skjer i barnas relasjoner og virke likegyldig overfor barna. Sjenerte barn kan være veldig oppmerksom på avvisende signaler (Ruud, 2010, s.40). Dette kan gjøre det mulig at disse barn tolker det som avvisning og likegyldighet når de voksne er opptatt med sitt arbeid. På den måten kan det særlig for sjenerte og ofte aviste barn være viktig at de voksne er bevisste på denne muligheten. At voksne er opptatt med praktisk arbeid er nok ikke unikt for steinerbarnehager. Med tanke på Steiners framstilling av det handlende forbilde, består det derimot fare for at den nødvendige balansen jeg har beskrevet tidligere, er vanskelig å opprettholde.

7.2.6 Voksnes støtte til barns vennskap

I barnehagen dannes vennskap ofte gjennom lek og samspill (Engdahl, 2018, s.141). Felles erfaringer, likhet og nærhet til hverandre blir blant annet nevnt for å beskrive barns vennskap. Vennskap er mer enn godt samspill og dette «mer» kan ikke tvinges fram (Greve, 2018). Gjennom å støtte barns deltakelse i lek og gjennom å støtte det gode samspillet mellom barna, kan voksne gi barn muligheter for å danne vennskap. Gjennom å være gode forbilder, bidrar de voksne til gode holdninger i gruppen (Steiner, 2008b, s.25; Alvestad, 2018 s.98,99). Gjennom å støtte barns samspill og være tydelig når det gjelder uakseptabel atferd, kan voksne ta innflytelse på miljøet i gruppen (Ruud, 2010, s.64). De voksne kan bidra til et godt samspill mellom barna, støtte leken og vise opp likheter mellom barna (Vedeler, 1999, s.107). Godt samspill kan støttes gjennom å forbedre barns sosiale kompetanse og lekeferdigheter, og gjennom å tilrettelegge for gruppeaktiviteter. De voksne kan bidra til at barn blir del av fellesskap, kan altså støtte barna på vei til vennskap. Men vennskap kan ikke skapes av voksne, det er barna som velger og skaper mellom seg.

7.3 Avslutning

Spørsmålene jeg stilte meg var hvorfor barn sliter med å finne venner og hvordan vi kan støtte barn med å danne vennskap i steinerbarnehagen. I oppgaven har jeg vist at vennskap ofte skapes gjennom samspill og lek. Men selv om barn regelmessig deltar i god lek sammen med andre er det ikke en garanti for at de har venner. I løpet av oppgaveskrivingen ble det tydelig for meg at det kanskje ikke nødvendigvis er vennskap som skal til for at barna får en opplevelse av å være del av gruppen. Lek og vennskap framkaller liknende følelser, å få lov til å delta i lek kan dermed ses som svært viktig i barnehagen.

Avvisninger er også del av barns hverdag i barnehagen. Dette kan være smertelig for det avviste barnet. Barnehagens forutsetninger kan forklare mange av disse avvisninger, men også enkeltbarnas atferd og gruppens holdninger og normer spiller inn. Selv om de voksne gjerne vil støtte et avvist barn, betyr det ikke nødvendigvis at det voksne skal blande seg i etablert lek for å involvere det avviste barnet. Voksne må utvikle en forståelse for at barn ikke nødvendigvis avviser for å såre, men for å beskytte sin lek og relasjoner. Å gripe inn kan både ødelegge leken og ta en læringsmulighet fra barnet. Barn må få lov til å prøve seg ut, det inkluderer også at de feiler. Til sist betyr det at de voksne må avveie, og kanskje selv prøve og feile, særlig sammen med en ny barnegruppe.

Opplever et barn avvisning jevnlig, og deltar sjeldent i lek, blir det derimot problematisk. Da må de voksne støtte og hjelpe barnet mer direkte med sitt samspill.

I drøftingen har jeg vektlagt den voksnes forbilderolle med sin moralske virkning på barna og den tryggende rytmen som kan virke positiv på gruppen. Disse steinerpedagogiske tradisjonene er kan virke gjennom hele dagen og være en positiv støtte for barna. Dette kan derimot ikke være den eneste løsningen for barn som sliter i lek og samspill. Teorien gjør det tydelig at noen barn trenger tilrettelegging. Disse barn kan støttes enten gjennom å øve lek sammen med en voksen, eller i mindre lekegrupper, der barnet kan observere og etterligne andre barn og oppleve positivt samspill.

Hvor nyttig mindre grupper med nærværende voksne kan være for alle barn, har jeg selv nylig opplevd. Bergen skiftet til «rødt nivå» på grunn av høy smitte og en uke med korte åpningstider, mindre grupper og voksne som var til stede hele dagen, forandret noe i barnegruppen. Konflikten som vi før slet med, løste seg plutselig og barna samhandlet og lekte bedre sammen, også når byen og barnehagen var åpne som vanlig igjen.

I den vanlige hverdagen kan den steinerpedagogiske forbilderollen være en utfordring for noen barn. En for sterk vektleggingen av det hverdagslige arbeidet kan lett føre til at det tar oppmerksomheten fra barna. Dette kan være særlig utfordrende for barn som sliter med

samspill. Jeg tenker at dette er viktig å være bevisst på i sin arbeidshverdag. Av og til må man avveie hvilket arbeid som kan utføres, eller om arbeidet får hvile en stund og barna skal få den voksnes fulle oppmerksomhet.

Til slutt vender jeg tilbake til spørsmålet om vennskap. At alle barn finner venner i barnehagen, er kanskje ikke sannsynlig. Ettersom vi ikke har makt over barns vennskapsdanning, må jeg kanskje forandre spørsmålet mitt. Jeg vil si meg enig i Greves (2018, s.58) framstilling av vennskap i barnehagen: de voksne kan legge til rette for barns gode samspill og lek. Det å danne vennsksapsrelasjonen derimot, må overlates til de som er del av relasjonen. At alle kjenner seg verdsatt i barnehagen er et viktigere mål enn at alle skal ha en venn.

Litteratur

Alvestad, T. (2018). Forhandling, relasjon og interaksjon i yngre barns vennskap. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.82-100). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Corsaro, W.A. (2003). *We're friends, right? Inside Kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.

Engdahl, I. (2018). Att stödja barns vänskapsbyggande. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.134-160). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.

Greve, A. (2018). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.41-60). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hansen, O. H. (2018). Følelsen af venskab. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.119-133). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Høigård, A. (2016). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krogstad, A. (2013). De yngste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s.102-120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>.

Lamer, K. (1997). *DU og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial Utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Mathisen, A. & Thorjussen, F. (2016). Imitation, Interaction and Recognition Communication between Children and Adults in the Waldorf Kindergarten. *RoSE*, 7(2).

<https://www.rosejournal.com/index.php/rose/search/authors/view?firstName=Arve%20Mathisen%2C&middleName=&lastName=Frode%20Thorjussen&affiliation=&country=>.

Nilsen, R. D. (2018). Vi-felleskap i barnehagen. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.61-81). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nome, D. Ø. (2019). *Hverdagshendelsen pedagogikk. Barnehagen sett fra barnehøyde*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nome, D.Ø. (2018). Vennskap i småbarnsavdelinger som private relasjoner på en offentlig arena. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 4. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.651>.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problemløst blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Pape, K (2000). «Æ trur dem søv». *Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.323-340). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sjøvik, P. (2014). Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (s.172-203). Oslo: Universitetsforlaget.

Steiner, R. (2006). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos.

Steiner, R. (2008). *Antroposofi og pedagogikk*. Foredrag i Norge 1921 og 1923. Oslo: Antropos.

Steiner, R. (2015a). The Child's Changing Consciousness and Waldorf Education. Lecture Three. Hentet fra <https://wn.rsarchive.org/GA/GA0306/19230417p01.html>.

Steiner, R. (2015b). The Child's Changing Consciousness and Waldorf Education. Lecture Four. Hentet fra <https://wn.rsarchive.org/GA/GA0306/19230418p01.html>.

Steiner, R. (1979). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos.

Steinerbarnehageforbundet (2018). *Lokal rammeplan for Steinerbarnehagene*. Hentet fra <https://steinerbarnehagene.no/lokal-rammeplan-for-steinerbarnehagene>.

Sundt, A.H. (2015). SPOR – om etterligningens betydning. I B. Edlund & I. T.-N. Skeie (Red.), *Steinerpedagogikk i førskolealderen. Artikkelsamling* (s.15-33). Oslo: Rudolf Steinerhøgskolen.

Sundt, A.H. (2011). *Kjenner vi kildene til barnas dannelse? Et etterligningsperspektiv*. Oslo: Steinerbarnehageforbundet Norge.

Steinsholt, K. (2013). Inn i barnehagens underliv. Danning i et utpreget hermeneutisk landskap: En vag utprøving. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s.95-117). Oslo: Cappelen Damm.

Sundsdal, E. (2018). Barns vennskap med andre. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (19-40). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thorjussen, F. (2015). Den musiske rollemodell – om musikk som basis for samspill i steinerbarnehagen. I B. Edlund & I. T.-N. Skeie (Red.), *Steinerpedagogikk i førskolealderen. Artikkelsamling* (s.35-49). Oslo: Rudolf Steinerhøgskolen.

Utdanningsdirektoratet (2018). *Veileder: barns trivsel -voksnes ansvar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/4-Vennskap/>.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Barnehagemiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehagemiljo/>.

Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2018). Ska vi leka som vi gjorde igår? I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.101-118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Øksnes, M. (2018). Vennskap i barnehagen. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s.11-18). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.