

## Inkluderende fellesskap i barnehagen

En etnografisk studie av hvordan barnehagelærere gjør inkludering.

KRISTIN HALSNE BERENTSEN

Master i Psykososial helse  
med spesialisering i arbeid med  
barn og unge

### VEILEDER

Jonas Højgaard Frydenlund

Biveileder

Jan Friesinger

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap

Institutt for Psykososial helse

## Forord

Endeleg kan eg sitje her og sjå enden av masterprosjektet mitt! Det har vore fantastisk å få oppdatere seg på ny kunnskap i spesialiseringa Psykososialt arbeid med barn og unge. Samtidig har det å gjennomføre eit masterprosjekt vore både lærerikt og krevjande.

Noko av det som var mest spennande med prosjektet var å få være ute i felt å observere og intervjuje. Eg er svært takknemleg for mine små og store informantar! Tusen takk for at eg fekk komme inn i dykkar barnehagekvardag, og observere korleis inkluderande fellesskap kan sjå ut. Det var ei oppleving for meg, og eg lærte mykje av dykk!

Eg vil rette ein stor takk til min vegleiar Jonas Højgaard Frydenlund for inspirasjon, engasjement og nyttige tilbakemeldingar, og for at du har hatt trua på prosjektet mitt. Det har gjort heile forskjellen!

Takk også til Jan Friesinger som har vore velvillig og bistått meg med vegleing når Jonas har hatt pappapermisjon. Eit nytt blick på oppgåva var konstruktivt.

Tusen takk til medstudentar som eg har fått bli kjent med og diskutert fag med. Spesielt vil eg takke Mathilde Lidi kvåle og Victoria Christense Skarstein for hjelp og oppmuntringar i prosessen! Det har vore godt å ha nokon å diskutere med, å dele gleder og frustrasjonar med. Eg har satt stor pris på dykk!

Takk til alle som har vist interesse, spurt korleis det går og oppmuntra meg. Det er godt å kjenne på at familie og venner vil meg vel!

Sist, men ikkje minst! Takk til Tom Øyvind som har tatt seg av hus, heim og våre tre flotte gutar når eg har dratt til Grimstad! Du er min beste støttespelar og eg er takknemleg for å ha deg ved mi side! Jacob, Sivert og Torjus takk for at de har halde ut med ei mor som har hatt nasen i bøker og pc. De er det mest verdifulle eg har!

Kristin Halsne Berentsen

Stavanger 01.05.2024

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Barnehagen er en viktig institusjon i barns hverdag. Her oppholder de seg nesten daglig. Rett til å være inkludert i et felles læringsmiljø er løftet fram i Salamanca-erklæringen internasjonalt, og Rammeplan for barnehagen sier at det skal være et inkluderende fellesskap i barnehagen. Arbeidet med å sikre at alle barn er inkludert i fellesskapet er krevende og har ikke lyktes for alle barn alle steder. Dette gjelder særlig barn som får spesialpedagogisk hjelp.

### **Hensikt og problemstilling:**

Hensikten med studien er å se på hvordan det allmennpedagogiske arbeidet kan bidra til å legge til rette for inkludering. Forskningsspørsmålet mitt er:

*Hva er det barnehagelærere gjør i det allmennpedagogiske arbeidet som bidrar til inkludering av alle barn?*

### **Metode: Design, utvalg og analyse**

Jeg har valgt å gjøre en etnografisk studie med intervju og observasjon. Jeg har observert i en barnehageavdeling for små barn og intervjuet pedagogisk leder der. Jeg har brukt en tematisk analyse inspirert av Braun & Clarke. Til hjelp i kodingen har jeg brukt analytiske spørsmål.

### **Resultater:**

Funnene er samlet i 5 hovedtema. Disse er fundament, pedagogisk håndverk, hvor går grensa, «du, jeg og vi» og barnets stemme.

### **Konklusjon:**

Funnene viser at barnehagelærere som støtter barn ut fra en forståelse av hvor barna er i sin utvikling, og har en anerkjennende holdning i arbeidet med barn kan gjøre et godt arbeid med det inkluderende fellesskapet. Denne anerkjennende holdningen står fram for meg sammen med tilstedeværelse, støtte til lek og aktiviteter og samarbeid om å organisere gode rutiner og grupper.

### **Nøkkelord:**

Inkludering, anerkjennende holdning, småbarnsavdeling, barnehagelærer, etnografi

## Summary

**Background:** Kindergartens are important institutions in children's everyday lives. The right to be part of an inclusive educational setting is highlighted in the Salamanca declaration internationally, and the Framework Plan for Kindergartens states that the community in kindergartens shall be inclusive. The work of ensuring that all children are included in the kindergarten communities is demanding and has not yet succeeded for all children. This is especially true for children who receive special educational assistance.

### **Purpose and research question:**

The purpose of this study is to look at how general educational work can contribute to inclusion. My research question is:

*What do kindergarten teachers do in general educational work that contributes to the inclusion of all children?*

### **Method: Design, selection and analysis**

I have chosen to do an ethnographic study with interviews and observation. I have observed in a kindergarten department for young children and interviewed the kindergarten teacher there. I have used a thematic analysis inspired by Braun & Clarke. To help me coding, I have used analytical questions.

### **Findings:**

The findings are collected in 5 main themes. These are foundations, educational craftsmanship, "where do we draw the line", "you, I and we" and the "voice of the child".

### **Conclusion:**

The findings show that kindergarten teachers who support children based on an understanding of the child's development, and have an appreciative attitude in their work with children, can do good work with the inclusive community. This attitude of appreciation stands out to me along with presence, support for play and activities, and cooperation amongst colleagues in organizing good routines and groups.

### **Keyword:**

Inclusion, attitude of appreciation, toddler ward, kindergarten teacher, ethnography

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
Summary.....	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon .....	1
1.2 Forskning .....	2
1.3 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.4 Hensikt og forskningsspørsmål.....	4
1.5 Begrepsavklaring .....	4
1.5.1 Inkluderende fellesskap .....	4
1.5.2 Allmennpedagogikk.....	6
2.0 Teoretisk forankring .....	7
2.1 Stillasbygging .....	7
2.2 Sone for nærmeste utvikling .....	8
2.3 Anerkjennende relasjoner.....	9
3.0 Metode .....	12
3.1 Kvalitativ forskning .....	12
3.2 Sosialkonstruktivisme.....	12
3.3 Etnografisk metode .....	13
3.3.1 Adgang.....	14
3.3.2 Observasjon.....	15
3.3.3 Intervjuer .....	16
3.4 Ethiske overveielser.....	16
3.4.1 Informert samtykke .....	18
3.4.2 Forskerrollen og metodekritikk.....	18
3.5 Analyse .....	19
3.5.1 Tabell 1. Eksempel på hvordan jeg har brukt analytiske spørsmål .....	21
4.0 Resultat.....	23
4.1 Tabell 2. Oversikt over funn .....	23
4.2. Fundament .....	23
4.2.1 Rutiner .....	23
4.2.2 Grupper .....	25
4.2.3 Fellesskapsfokus .....	26
4.2.4 Samarbeid.....	27

4.3 Pedagogisk håndverk.....	28
4.3.1 Invitasjon .....	29
4.3.2 Støtte .....	31
4.4. Hvor går grensa? .....	33
4.4.1 Grenser og sosial kompetanse .....	33
4.4.2. Refleksjon .....	35
4.5. Du, jeg og vi .....	36
4.5.1. De voksne ser barna .....	36
4.5.2. Tilstedeværelse .....	38
4.6. Barnets stemme .....	39
4.6.1 Voksne lytter .....	39
4.6.2. Barn kan velge .....	41
5.0 Diskusjon .....	43
5.1 Den anerkjennende holdningen .....	43
5.2 Gode opplevelser i fellesskapet .....	48
5.3 Handlingsrom for inkludering.....	51
6.0 Konklusjon .....	54
7.0 Litteraturliste .....	56
Vedlegg 1. Søkestrategi.....	62
Vedlegg 2. Samtykkeskjema.....	63
Vedlegg 3. Informasjonsskriv til foresatte.....	68
Vedlegg 4. Intervjuguide.....	70
Vedlegg 5. Godkjenning fra SIKT.....	73
Vedlegg 6. Godkjenning fra FEK.....	75
Vedlegg 7. Chat med SIKT.....	76

## 1.0 Innledning

### 1.1 Introduksjon

I dag er barnehagen en viktig institusjon for barn og familier i samfunnet vårt. Så mange som 97 % av barna mellom 3 og 5 år gikk i barnehagen i 2016, (Statistisk sentralbyrå, 14.09.2017). Barnehagen skulle i utgangspunktet bidra til at kvinner kunne få seg lønnet arbeid utenfor hjemmet (Backe-Hansen et al., 2008, s. 11) og omsorg og oppdragelse var viktige oppgaver. Fremdeles bidrar barnehagen til at begge foreldre i en familie kan ha lønnet arbeid, men i barnehagens innhold har det vært en vridning fra omsorg og oppdragelse til et større fokus på læring. Rammeplan for barnehagen (2017) sier at; «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Barnehagen er en viktig del av barns hverdag. En institusjon som skal ivareta deres behov for omsorg, lek og sosialisering og nå også med et større ansvar for å se til at barn utvikler seg og blir forberedt på skolen som venter dem.

Barn lærer og utvikler seg ulikt og spesialpedagogiske tiltak blir iverksatt for de som har ekstra behov for hjelp og støtte (Nordahl, 2018, s. 52). Tradisjonelt har spesialpedagogisk hjelp blitt gitt som timer med en ekstern spesialpedagog eller assistent som skal bidra til at barnet får et ekstra løft og i større grad tilpasser seg resten av barnegruppen. Dette har dessverre ofte ført til ekskluderende tiltak, som å bli tatt ut av barnegruppen for å trene på ulike ferdigheter. Internasjonalt har læring for alle og inkludering i et felles læringsmiljø blitt løftet fram gjennom Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og FN's konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (De forente nasjoner, 2006), som ble innlemmet i Norsk lov i 2013. Dette har her i Norge gjenspeilet seg i nasjonale føringer for barnehager fra år 2006 (Korsvold, 2011, s. 13). Likevel ser det ut til at realiseringen av disse rettighetene tar sin tid. I 2019 kom det en stortingsmelding som handler om inkluderingen av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehager og skoler «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Meldingen bygger blant annet på en rapport skrevet av en ekspertgruppe med Nordahl (2018) i spissen. I rapporten blir det konkludert med at arbeidet som foregår i skoler og barnehager ikke er godt nok. «Ekspertgruppens hovedfunn er at vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Nordahl,

2018, s. 215). Vi trenger å vite mer om hvordan dette kan gjøres på gode måter. I Meld. St. 6 (2019-2020) (s. 48) pekes det på mulighetene som ligger i å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet til alle barn. Målet er at færre barn skal ha behov for ekstra støtte og tilrettelegging fordi miljøet allerede er støttende og tilrettelagt.

## 1.2 Forskning

Forskning om inkludering i barnehager har jeg har funnet gjennom å søke på Oria og EBSCO host. I tillegg har jeg funnet noen studier gjennom annen forskning og litteratur jeg har lest. Jeg har begrenset søket til de siste ti årene og til fagfelleverderte artikler. Søkestrategien min finnes i vedlegg 1.

På samme måte som inkludering er et vidt begrep, spenner også forskningen vidt. Mye forskning rundt inkludering er gjort innenfor «Inclusive education» (UNICEF) som har sin bakgrunn i FNs menneskerettigheter (De forente nasjoner, 2006) og handler om at alle skal ha rett til læring i de samme institusjonene. Selv om vi her i Norge legger lite vekt på læring og ikke har en opplæringsplan i barnehagen, er det vanlig i andre land og verdensdeler. Forskning i Norge og nordiske land har i større grad fokus på barnegruppen som en helhet og her er også begrepet tilhørighet mye brukt.

En del studier handler om å inkludere enkeltbarn eller barnegrupper med særlige utfordringer inn i det generelle barnehagetilbudet. Studiene viser at disse barna er agenter for sin egen inkludering, særlig når de støttes av pedagogene (Parry, 2015; Recchia & McDevitt, 2023; Syrjämäki et al., 2018). Den spesialpedagogiske hjelpen kunne stå i veien for deres deltakelse og Hillesøy (2016) så lite samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet. Aylward og Neilsen-Hewett (2021) fant at opplæring i metode for å møte autistiske barn resulterte i bedre praksis for alle barna. Ytterhus og Åmot (2021) så at barn med og uten funksjonsnedsettelse foretrakk å leke på små steder med konstruksjonsleketøy og trygge voksne lett tilgjengelig. Det er altså en del forskning på hvordan det fungerer å inkludere barn som trenger ekstra tilrettelegging i ordinære barnehager, men det ser ut til å være et klart skille mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk.

En del studier ser på barn fra ulike kulturer og deres utfordringer i barnehagen. Giæver (2020) så at man kunne skape gode vilkår for barnas dialoger i flerkulturelle barnehager ved å



bygge et fundament av felles forståelse og åpenhet for å kommunisere på ulike måter. I arbeidet med fellesskap i flerkulturelle barnehager finner Østrem (2022) i intervjuer med pedagogene at de er aktive og arbeider for å lære barna det de trenger for å delta, samtidig som de endrer på strukturer i fellesskapet der det er nødvendig. Her blir det lagt vekt på språkarbeid og kulturforståelse.

Arbeid i grupper ser ut til å ha positive effekter for barns opplevelse av tilhørighet (Karlsudd, 2021) og å lese bøker i grupper gav også en gevinst for språklæring og derigjennom det sosiale samspillet (Clasen & Jensen de López, 2017). For små barn peker Eide et al. (2019) på organisering og rutiner i barnehagehverdagen som viktig for å bli sett og oppleve medvirkning. Katsiada et al. (2018) har også forsket på små barn i dagsenter i Hellas og så at de søkte mot voksne som var tilgjengelige. Disse studiene har et smalt fokus på enkelt tiltak og organisatoriske grep.

På hvilken måte pedagogene forstår demokrati i barnehagens kontekst, får betydning for barnas erfaring med slik deltakelse (Pettersvold, 2014). Eek-Karlsson og Emilson (2023) fant at pedagoger så fokus på både fellesskapet og på forskjellighet som betydningsfullt for at barn skal oppleve tilhørighet. Ree (2020) undersøkte både barnas og pedagogenes tanker om hva som bidro til at de kunne delta i fellesskapet. Johansson og Rosell (2021) fant at pedagogen hadde betydning for at barna kunne lære av erfaringer med både eksklusjon og inklusjon i ulike barnefellesskap i barnehagen. Fugelsnes (2022) finner at personalet i barnehagen skaper betingelser for barnas tilhørighet og felleskap. Fra barns perspektiv ser lek ut til å være en sentral aktivitet med betydning for inkludering og opplevelse av tilhørighet (Einarsdóttir & Ólafsdóttir, 2023). Også Grindheim (2014) så hvordan lek fikk betydning for den demokratiske deltakelsen til barn i barnehagen. Hvilke erfaringer barn har med seg gir dem kunnskap å ta med inn i leken (Chesworth, 2016). I disse studiene er det fokus på opplevelser med og forståelser av tilhørighet og demokrati, og lek trer fram som en sentral aktivitet for barna som går på store barns avdelinger.

Det meste av forskningen er gjort på avdeling for store barn og har fokus på pedagogers forståelse av demokrati og tilhørighet, en del har fokus på hvordan barnefellesskapene fungerer. Fugelsnes (2022) sin studie av hvordan personalet skaper vilkår for tilhørighet er den som ligger nærmest min egen studie. Denne er gjort blant barn på 3-8 år. Dette er et stort, viktig og krevende tema som jeg mener har godt av at forskningen er bred og

viser ulike forståelser, arbeidsmåter og sider ved inkludering og fellesskap. Målet må være at forskningen gjennom å favne bredt også kan nå ut og bidra til god praksis hos flest mulig.

### 1.3 Bakgrunn for valg av tema

Min motivasjon for å forske på inkludering har sin bakgrunn i mitt arbeid med barn som har ekstra utfordringer i barnehagen, likevel eller kanskje nettopp derfor, er jeg interessert i hva som virker i allmennpedagogikken. Hvordan kan allmennpedagogikken utvikles slik at barnehagen blir et godt sted å være for alle, der alle kan oppleve å være sett, hørt og inkludert. Kommunen jeg er ansatt i har for tiden et utviklingsarbeid for å skape gode praksiser for inkludering i barnehagene. Utviklingsarbeidet er satt i gang med bakgrunn i Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Foreløpig er det som Meld. St. 6 (2019-2020) skriver om, ulik praksis ute i barnehagene.

### 1.4 Hensikt og forskningsspørsmål

Det foregår altså mye arbeid i forhold til inkludering i barnehagene nå. Noen barnehager har funnet sin måte å gjøre det på, andre strever mer. Derfor ønsker jeg å bidra til utvikling av praksis gjennom dette forskningsprosjektet. Jeg vil prøve å finne en barnehage som opplever å få til et godt arbeid med inkludering for å prøve å forstå hva det er de gjør som kan se ut til å lykkes? Hvordan «gjør» barnehagelærere inkludering? Her er det interessant å se med egne øyne hva som blir gjort og få tak i pedagogenes tanker rundt hva inkludering er, hvilke strategier de bruker og hvilke erfaringer de har gjort seg. Tanken er at det allerede gjøres mye godt arbeid som kan inspirere andre. Jeg har valgt følgende forskningsspørsmål:

*Hva er det barnehagelærere gjør i det allmennpedagogiske arbeidet som bidrar til inkludering av alle barn?*

### 1.5 Begrepsavklaring

#### 1.5.1 Inkluderende fellesskap

For å kunne studere hvordan pedagoger skaper et inkluderende fellesskap må vi ha klart for oss hva det er. I Store norske leksikon blir inkludering beskrevet som

«å kunne leve som likestilt borger i samfunnet og være medborger på linje med andre. For å realisere politikken kreves både universell utforming og individuell tilrettelegging» (Lid, 2023). Inkludering er altså et ideologisk begrep som preger politikken i samfunnet vårt på mange ulike områder og handler om at alle skal kunne være likestilte borgere i samfunnet. Det har sitt utspring i kampen om rettigheter for mennesker med funksjonsnedsettelser og har fulgt etter integreringsbegrepet. Sven Nilsen (2017) skriver om hvordan dette har utviklet seg i den norske skolen fra segregering, via integrering og til inkludering. Integreringstanken skulle ta barn og unge inn i det ordinære tilbudet. Inkludering handler derimot om å endre skoler og barnehager slik at der er rom for alle, slik de er.

I barnehagelovens (2020) formålsparagraf §1 brukes ikke begrepet inkluderende fellesskap men det blir sagt at barnehagen skal bygge på verdier fra kristen og humanistisk arv og verdier forankret i menneskerettighetene. Det står at barna skal ha rett til medvirkning, at barnehagen skal være et sted for fellesskap og vennskap, fremme demokrati og likestilling og motarbeide diskriminering. Ut fra dette kan man forstå at det i barnehagen skal være et fellesskap som alle skal få være en del av og ha innvirkning på, men det står ingenting om hvordan. Barnehagelovens viktigste forskrift, Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier mer om hva et inkluderende fellesskap innebærer:

«Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et inkluderende fellesskap vil ifølge rammeplan for barnehager handle om at barna får mulighet til å uttrykke seg og at noen lytter til dem, enten det skjer med ord eller på andre måter. Alle barn skal få delta og medvirke i barnehagens ulike rutiner, aktiviteter og relasjoner og gjennom dette kunne ha innflytelse på det som skjer barnehagen. Det finnes ulike forståelser for hva dette betyr i praksis. Blant andre Berit Bae har diskutert og problematisert hvordan man har lett for å se på medvirkning og demokratisk praksis i barnehagen som rett til å bestemme selv og ta individuelle valg (Bae, 2012a). Hun hevder at dette ikke var intensjonen da paragrafen kom inn i barnehageloven i 2005. Medvirkning i barnehagen kom som et resultat av barnekonvensjonens (Menneskerettsloven, 1999) § 12 som omtaler barns rett til å bli hørt (Bae, 2012a, s. 16). I arbeidet med å virkeliggjøre dette må en

ta hensyn til barns ulike måter å kommunisere på ut fra alder og utvikling. Samtidig må ulike rettigheter barna har sees i en sammenheng, slik som barns beste, deres rett til å la være å uttale seg, til å slippe ansvar og til å leke som det ønsker (Bae, 2012a, s. 20-21).

Rammeplanen bruker ordet *anledning* og *opplevelse* og viser slik at det ikke kreves av barn at de skal ytre seg eller delta, eller at det skal skje hele tiden, men det skal finnes muligheter for dem til å gjøre det. Bae hevder at barns rett til medvirkning blir til i relasjoner mellom voksne og barn og krever refleksjon og en helhetlig forståelse fra de voksne (Bae, 2012a, s. 22-23).

Lek og non-verbale uttrykk som barn bruker må tas på alvor som deres måte å vise hva de er opptatt av og foretrekker (Bae, 2012c, s. 35). For å forstå kreves kjennskap til hvilke måter barn kommuniserer på og kjennskap til det enkelte barn. Et barn vil i større grad uttrykke seg til en voksen som det er trygg på og en voksen som kjenner barnet godt kan i større grad forstå hva det er barnet forsøker å si (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 70).

FN's barnekomité har også pekt på viktigheten av å ta på alvor hvordan barn uttrykker seg i sine kommentarer til artikkel 12, om barns rett til å bli hørt (Menneskerettsloven, 1999).

En fullstendig gjennomføring av artikkel 12 forutsetter derfor anerkjennelse av og respekt for ikke-verbale former for kommunikasjon, herunder lek, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tegning og maling, som små barn gjerne viser sin forståelse og sine valg eller preferanser gjennom» (Komitéen for barnets rettigheter, 2009, s. 9).

Oppsummert må jeg ha øye for barns muligheter til å ytre seg i fellesskapet og i hvilken grad de voksne ser dem og lytter til dem. Opplever barna at deres språklige og non-verbale ytringer påvirker det som skjer i barnehagen? Er det gode muligheter til å delta i lek, aktivitet og relasjoner?

### 1.5.2 Allmennpedagogikk

Allmennpedagogikk er et begrep som det er vanskelig å finne noen definisjon på. Peder Haug (2011, s. 131) sier at allmennpedagogikk er knyttet til ordinær undervisning som en motsats til spesialpedagogikk, som er knyttet til lærevansker. Disse er i stor grad komplementære og overlappende, men har historisk sett blitt brukt ulike steder. I barnehagen er allmennpedagogikkens mål: «Arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).» Allmennpedagogikk blir altså det vanlige arbeidet i barnehagen.

## 2.0 Teoretisk forankring

Jeg vil presentere noen teoretiske perspektiv som ligger til grunn for mitt forskningsprosjekt. Teorier kan fungere som linser man ser noe gjennom, i dette tilfellet mine observasjoner av inkluderende fellesskap i barnehagen. Betydningen av teorier i observasjonsstudier kommer jeg nærmere inn på i mitt metodekapittel.

### 2.1 Stillasbygging

Meld. St. 6 (2019-2020) viser at barn med rett til særskilt tilrettelegging opplever å ikke få det, men i stedet opplever ekskludering. I denne oppgaven vil jeg se på hva pedagoger gjør for at alle barn skal kunne oppleve et inkluderende fellesskap. Barndommen er en fase der man er i stadig utvikling og læring. Alle barn er forskjellige med ulike forutsetninger og erfaringer og de utvikler seg forskjellig. Derfor ønsker jeg å se på hvordan pedagogene legger til rette for at alle barn skal bli lyttet til og kunne være aktive og medvirkende i fellesskapet. Selv om jeg i min undersøkelse ikke har et ekstra fokus på barn med rett til særskilt tilrettelegging, mener jeg at alle barn har behov for en tilrettelegging ut fra sine forutsetninger.

«Stillasbygging» er et begrep som gir oss et bilde på tilrettelegging. Begrepet «scaffolding» eller «stillasbygging» på norsk, har blitt koblet til Vygotsky og hans teorier om læring og utvikling (Shvarts & Bakker, 2019). Dette viser seg å ikke stemme, men begrepet ser ut til å ha oppstått i et miljø av forskere han har hatt tett kontakt med. Begrepet ser ut til å ha vandret fra Bernstein i en artikkel om barns utvikling av motoriske ferdigheter til en artikkel om læring fra Wood, Bruner og Ross (1976). De skriver om «stillasbygging»:

«a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts (Wood et al., 1976, s. 90).»

Stillasbygging er en form for veiledning i en ferdighet eller oppgave, der barn får hjelp av noen som kan det bedre enn dem. Oppgaven blir forenklet og barnet får gjøre noe av oppgaven samtidig med at en som kan bedre, har kontrollen og utfører de delene av oppgaven som blir for vanskelig for barnet. Wood et al. (1976, s. 89) mener at læring gjennom samhandling er naturlig for små barn. Resultatet er at barna lærer nye ferdigheter raskere enn

om de skulle finne ut av det på egenhånd. Videre i oppgaven bruker jeg ordene stillas eller støtte om dette begrepet.

## 2.2 Sone for nærmeste utvikling

Selv om Vygotsky altså ikke var opphavet til begrepet «stillasbygging» har han et annet begrep som jeg opplever henger sammen med dette, nemlig «sonen for den nærmeste utvikling».

«Sonen for den nærmeste utvikling (...) det vil si det et barn kan gjøre med hjelp i dag vil det være i stand til å gjøre på egenhånd i morgen» (Vygotsky, *Mind in Society*, 1978/2001b, s. 160).

Det handler altså ikke om hva barnet allerede kan gjøre på egenhånd eller hva det klarer når det bare har blitt litt eldre. Her handler det om hva barnet kan gjøre når det er sammen med en voksen. Det barnet kan gjøre selv er en etablert ferdighet, men «sonen for nærmeste utvikling» er det som er mulig for barnet med hjelp og støtte, det som er under utvikling nå. Etterhvert vil barnet klare oppgaven alene. Begrepet stillasbygging kan brukes om den støtten barnet trenger for å være i sin «sone for den nærmeste utvikling» (Shvarts & Bakker, 2019, s. 16). Her kan man se for seg at barna i en barnehage kan ha behov for stillasbygging som en gruppe, samtidig som enkeltbarn kan ha behov for stillasbygging ut fra dette barnets «sone for nærmeste utvikling». Der alle barna trenger et signal om ryddetid, kan et av barna ha ekstra behov for at en voksen er tilstede og bidrar til å gjennomføre oppgaven. Med fokus på barnets «sone for nærmeste utvikling» kan stillasbygging bidra til læring og utvikling.

Vygotsky var særlig opptatt av hvordan man kan legge til rette for læring og utvikling hos barn med funksjonsnedsettelse i sine teorier om defektologi (Somby & Vik, 2023). Han var en motstemme i sin tid når han påpekte at barnas funksjonsnedsettelse blir synlige fordi kulturen er bygget på det som er et forventet normalt utviklingsforløp. Denne kritikken til samfunnet er like aktuell i dag. Barna blir sett for hva de ikke kan og ikke hva de faktisk mestrer. For eksempel vil det bli svært synlig at man ikke kan gå i en trapp hvis det ikke finnes heiser eller rullestolramper. Å ikke være i stand til å gå i trapper skygger lett for andre styrker og evner. Vygotsky var opptatt av at alle barn, også de med en annerledes utvikling

enn den typiske, skulle få innvirke på hvordan vi skaper våre fellesskap. Også i dag er det et stort fokus på hva som er normalt og barn blir sammenlignet og testet på ulike vis i barnehager og skoler. Når alle barn skal inkluderes opplever jeg at fokus ofte blir hva barn med behov for ekstra tilrettelegging sliter med og at det derfor er vanskelig å inkludere dem. Vygotsky så ikke på læring og utvikling som en individuell prestasjon, men var opptatt av de sosiokulturelle prosessene. Han så læring som en «intrapersonlig», altså sosial prosess (Vygotsky, *Mind in Society*, 1978/2001c, s. 149). Denne prosessen foregår mellom barnet og andre mennesker gjennom at barnet ser og erfarer hva andre gjør og får være med under veiledning av en som kan bedre. Først på et senere tidspunkt viser læringen seg som en individuell ferdighet hos barnet. Å sykle er en ferdighet mange lærer som barn. Først ser man andre sykle, at de holder på rattet og trør på pedalene. Når man så skal prøve å sykle er det godt å ha noen som hjelper en å holde balansen. Etter mer eller mindre øving klarer man til slutt å holde balansen, trø og styre sykkelen samtidig på egenhånd. Fra Vygotskys ståsted er det viktig å få være en del av fellesskapet for å kunne lære og utvikle seg. Samtidig kan det å være en aktiv deltaker i et fellesskap kreve både kompetanse og stadig utvikling. Dette kan virke motstridende til vårt ønske om at barn skal få være inkludert slik som de er. Kanskje kan vi se det som en vekselvirkning. Alle barn har en naturlig plass i fellesskapet, samtidig er konsekvensen av fellesskapet læring og utvikling, fordi de aller fleste barn utvikler seg hele tiden. Så vil dette være veldig individuelt og poenget er ikke at man skal utvikle seg, men at man hører til i fellesskapet. Stillasbyggingen handler da om å gjøre fellesskapet tilgjengelig for den enkelte. Poenget blir de voksnes anstrengelser for å lære å kjenne barna så godt at de vet hvor de er i sin utvikling og ut fra dette legger til rette for deltakelse i fellesskapet.

### 2.3 Anerkjennende relasjoner

På samme måte som Vygotsky mener at læring skjer mellom mennesker skriver Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) om hvordan vi er skapt til å inngå i relasjoner og at vil blir den vi er, gjennom disse relasjonene. Forskning har vist at både gener og hjerne påvirkes og utvikler seg i samspill med andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 26-27). I dette samspillet påvirkes partene gjensidig av hverandre. Mellom barn og voksne vil det være et asymmetrisk forhold, der den voksne har større makt og autoritet enn barnet og forfatterne peker på viktigheten av at relasjonene er preget av annerkjennelse. «Annerkjennelse er i stor grad en holdning i møte med barnet, der barnet blir sett som et subjekt» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50-52). Barnet får være seg selv i møte med en voksen som ser bak handlinger og

prestasjoner og til følelsene, slik barnet opplever det inne i seg. Et eksempel kan være en treåring i barnehagen som er gått tom for bleier og protesterer høylytt på den voksnes ide om å låne bleie fra et annet barn. Selv om den voksne fortsatt mener at barnet må ha bleie på, kan hun fortelle barnet at hun skjønner at det blir sint og lei seg og ikke ønsker å låne bleier av andre. Kanskje blir de enige om å fortelle mamma og pappa at de må huske å kjøpe nye bleier til neste dag. Slik kan 3-åringen gå videre med lånt bleie, mer eller mindre fornøyd, men ha sin selvrespekt i behold fordi den voksne forstod de vanskelige følelsene hans. Han blir slik en aktør som medvirker til sin egen situasjon i barnehagen. Relasjoner utvikles gjennom møtene man har med hverandre. Det kan være større hendelser som i eksempelet ovenfor eller små øyeblikk der ansiktsuttrykk, ord og handlinger bekrefter og utvikler relasjonen. Man kan se på den anerkjennende relasjonen som et slags stillas på det psykososiale plan. Barna får støtte til å utvikle sin selvforståelse og til å delta i et fellesskap. Gjennom relasjoner med voksne får barna hjelp til å regulere følelser, til å kjenne egne og andres grenser og til å uttrykke meninger, følelser, opplevelser, ønsker og behov.

Berit Bae (2011) har sett på inkludering i lys av denne relasjonelle forståelsen. Hun ser gjennom sin forskning at samspill preget av anerkjennelse bidrar til inkludering i barnehager. Hvordan de voksne tar imot og svarer på barnas invitasjoner til kontakt og samspill får betydning for barnas deltakelse i barnehagen. Bae deler inn i to samspillsmønstre som hun definerer som henholdsvis «trange og romslige» (Bae, 2011, s. 106), og beskriver slik det rommet for samhandling som er mellom barn og voksne.

De romslige samspillsmønstrene er de som bidrar til barns deltakelse i fellesskapet og er preget av gjensidig dialog mellom barn og voksne. Her er barnas tanker og meninger like viktige som den voksnes. Det er ofte en munter tone, undring og toleranse (Bae, 2012b, s. 60-64). Pedagogen er uttrykksfull, lyttende og tar inn barnas ulike signaler, samtidig som hun ser seg selv og kan ta barnas perspektiv i det som skjer. I de trange samspillsmønstrene er det i større grad pedagogen som tar utspill til kommunikasjon av kontroll og misnøye. Disse to samspillsmønstrene vil være tilstede hos alle i større eller mindre grad gjennom dagen. I situasjoner der de voksne har behov for kontroll eller det er mye å gjøre, vil trange samspillsmønstre dominere. De romslige samspillsmønstrene har bedre kår når det er rom og tid til det. Det kan være et barn som velger å kommunisere på engelsk. Ved at den voksne gjentar barnets utspill på norsk og er i leken som en som setter ord på barnas intensjoner når leken bølger frem og tilbake og bidrar til at alle forstår og blir forstått, kan dette barnet være en aktiv deltaker på linje med de andre barna. Bae skriver: «Ved at de blir fokusert og lyttet til



i samlinger, ved måltider og andre felles situasjoner, framtrer de som interessante deltagere for andre barn rundt» (Bae, 2011, s. 124). Barn trenger å bli sett og hørt på egne premisser for å kunne være aktive deltakere og medvirke i fellesskapet.

Hvordan kan jeg da se at barn er aktive deltakere som medvirker og blir hørt? Berit Bae har forsket mye i barnehager og mener at barns medvirkning og ytringer kommer til uttrykk gjennom «lekende samspill» (Bae, 2012c, s. 33-40). Dette samsvarer også med FN's barnekomité sitt syn på lek og non-verbal kommunikasjon som barns uttrykksmåter. Barn gir selv uttrykk for at lek er viktig for dem, noe de liker å holde på med og hvor de har innflytelse. Det ser ut som barn bruker humor og lekenhet i møte med de voksne sine forventninger og til å utfordre voksnes maktposisjoner. De uttrykker seg også ved å forestille seg at objekter er noe annet enn det de er, og gjennom rytme og musiske uttrykk.

## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ forskning

For å finne svar på spørsmålet mitt har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning er relevant for å belyse sosiale sammenhenger ifølge Flick (2023, s. 3). I dette tilfelle inkludering som en praksis i barnehagen. Jeg ville se på hvordan inkluderende fellesskap kan skapes i en naturlig og lokal sammenheng i nær kontakt med deltakerne i studien. Kvalitativ forskning gir ikke generaliserbar kunnskap, men kan i større grad bidra til forståelse og innsikt i det som blir studert (Thagaard, 2018, s. 11). Målet med kvalitativ forskning er å gå i dybden av det man forsker på (Dalland, 2012, s. 113)

### 3.2 Sosialkonstruktivisme

Forskningsprosjektet mitt tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Det vitenskapsteoretiske perspektivet ser på sosiale fenomener som menneskeskapte og formbare (Rasborg, 2019, s. 382). «De menneskelige omgivelsene, med alle sine sosiokulturelle og psykologiske dannelser, er blitt til i et menneskelig fellesskap» (Berger et al., 2000, s. 67). Et inkluderende fellesskap i barnehagen er resultatet av hvem som jobber der, hvilke barn som går der, hvilke mål som er satt for arbeidet, hvilket syn man har på barn, politiske føringer, foreldresamarbeid og enda mer. Det som kan skapes av mennesker kan også endres av mennesker. Her ligger det en kime til forandring. Måten man ser og anerkjenner et fenomen på, bidrar til å forme det. Derfor vil det stedet vi ser fra, hvilken synsvinkel vi har på fenomenet påvirke hva vi ser. Vi kan også endre hva vi ser ved å se fra et annet ståsted. Ulike historiske perioder og sosiale prosesser har ofte betydning for hvilke synsvinkler som er rådende til enhver tid (Collin, 2014, s. 421). Sosialkonstruktivismen er derfor opptatt av å ha et kritisk blikk på gjeldende oppfatninger i samfunnet. Akkurat nå er inkludering et begrep som preger samfunnsdebatten på mange områder. Hvis vi ser på inkludering i barnehagen kan vi tenke oss at hvilken forståelse man legger til grunn får betydning for hvilke løsninger man finner. Er det snakk om barn med vansker som skal inkluderes eller er det miljøet som legger forutsetningene for barns muligheter til å mestre (Øen, 2022)? Hvilket perspektiv som råder i barnehagen jeg skal observere i, vil vise seg når jeg ser på hva barnehagelærerne «gjør» for å inkludere alle barn. Nietzsche (1844-1900) mente at «all kartlegging av virkeligheten kun er fortolkning» (Rasborg, 2019, s. 384). Det finnes mangfoldige tolkninger av sosiale fenomener sett fra ulike ståsted. Inkluderende fellesskap som et fenomen i barnehagen tolkes i dette

forskningsprosjektet av meg og av mine informanter. Kunnskapen som skapes er derfor ikke en objektiv sannhet, men en fortolkning (Flick, 2023, s. 61). Berger og Luckmann (Berger et al., 2000, s. 36) mener at teorier rundt virkeligheten ikke bør gis for stor plass i utviklingen av kunnskap. Fokuset for kunnskapen bør ifølge dem, være på det som gir fornuftig viten, det mennesket forstår som deres virkelighet. Gjennom observasjon og intervjuer vil jeg få tak i barnehagelærerens viten om sin virkelighet. De kjenner barna og vet hvordan hverdagene i barnehagen ser ut. De vet hvilken forståelse de legger til grunn for arbeidet med inkludering og hvordan de jobber med dette i fellesskapet. Ved å gjøre forskningen og kunnskapen skapt gjennom den, tilgjengelig for barnehagelærere og ansatte i barnehagen generelt, håper jeg å kunne bidra til det Giddens beskriver som «dobbel hermeneutikk» (Gilje, 2021, s. 210-214): Gjennom at jeg som forsker analyserer deres tolkninger og arbeid med det inkluderende fellesskapet, kan de få tak i ny kunnskap om seg selv, sin praksis og kontekst. På denne måten kan forskningen bidra til refleksjon og ny kunnskap.

### 3.3 Etnografisk metode

For å få tak i hvordan barnehagelærere «gjør» inkludering valgte jeg å bruke deltakende observasjoner i kombinasjon med intervju. Jeg ønsket å observere barnehagelærernes arbeid med barna på avdelingen og fokus for observasjonene var det inkluderende fellesskapet. Gjennom intervju med barnehagelæreren ønsket jeg å få tak i hennes tanker rundt arbeidet de gjør. Disse metodene er relevante for kvalitativ forskning (Flick, 2023, s. 50). Observasjoner i felt er særlig nyttige for å undersøke mennesker og de fellesskapene de inngår i (Hastrup, 2015, s. 55). Det er en metode som lar deg se hvordan noe foregår i praksis (Flick, 2023, s. 287-288), og gir førstehåndsinformasjon om det som er under observasjon. For min forståelse av hva som skjer i fellesskapet mellom barn og voksne i barnehagen og på hvilken måte pedagogene virker i og på fellesskapet, var det avgjørende å selv være tilstede og se relasjoner, hendelser, strukturer og kommunikasjon. Livet i en barnehageavdeling vil som oftest ha en noenlunde lik struktur fra dag til dag, men likevel vil det være hendelser og aktiviteter som preger dagene på ulikt vis. Forskeren selv vil påvirke feltet bare ved å være tilstede (Hastrup, 2015, s. 57). Dermed vil det alltid være slik at de observasjonene man gjør er et øyeblikksbilde. Dette kan gi et innblikk og en forståelse for det som blir studert, men ingen fasit.

### 3.3.1 Adgang

Etnografisk metode krever at man får adgang til et sted hvor man har mulighet til å observere det som skal undersøkes. I dette tilfellet ville jeg se pedagoger sammen med barn. Jeg måtte altså finne en barnehage som ville slippe meg inn, noe som var lettere sagt enn gjort. Ifølge min leder er det stor pågang av ulike forskningsprosjekter som ønsker tilgang til voksne og barn i barnehager. De ulike lederne i virksomhetene fungerer som portvakter man må få tilgang gjennom (Jonasson, 2012, s. 65). Til tross for at min leder hjalp meg å sende ut informasjon om prosjektet mitt til de andre lederne, fikk jeg ingen informanter. Jeg begynte deretter å se på planer og dokumenter på hjemmesidene til barnehager og sende ut e-post til dem som så ut til å ha noen gode tanker rundt inkludering. De fleste e-postene ble aldri besvart, men noen ledere jeg kjente gjennom tidligere jobb, gav meg positive svar. For å kunne svare på spørsmål og si mer om prosjektet hadde jeg et digitalt møte med den barnehagen som ble aktuell.

Det virker som lederne i barnehagene er bevisste på arbeidsmengden som ligger på pedagogene og prøver å skjerme dem for merarbeid. Resultatet var at jeg kunne få tilgang til en småbarnsavdeling (0-3 år), der pedagogen for øyeblikket ikke hadde andre ekstra oppgaver og var villig til å bli med. Pedagogen på den tilstøtende avdelingen forklarte meg at hun var positiv til observasjonen, men på grunn av ekstra verv og oppgaver i barnehagen kunne hun ikke bruke av kontortiden sin til et intervju og hadde derfor takket nei til å bli med på prosjektet. De to småbarnsavdelingene lå vegg i vegg og samarbeidet mye. Siden pedagogen i utgangspunktet var positiv til observasjon, spurte jeg om å få lov til å observere dem når avdelingene var sammen. Det kunne jeg og slik fikk jeg et lite blick inn i den andre avdelingen også. Kousholt og Juhl (2023, s. 568) skriver om å være utholdende i arbeidet med å skaffe informanter uten å være for pågående.

Det viste seg at den beste måten å samle inn samtykker på, var å snakke med hver enkelt ettersom jeg hilste på dem og få samtykke samtidig. I tillegg til informasjonen som ble gitt til barnas foreldre ønsket jeg å informere barna også. Min erfaring er at det både er nyttig og fint å snakke med barn og vise at man tar dem på alvor. Side det ble småbarnsavdelinger jeg skulle observere, så jeg det likevel ikke som hensiktsmessig. Det ville være vanskelig å skape en forståelse for hva jeg skulle gjøre, som gav mening for barna. Jeg bestemte meg for at barn som gav uttrykk for at de ikke ønsket at jeg var i nærheten, skulle jeg la være å ta inn i mine observasjoner. Kousholt og Juhl (2023, s.

568) skriver om hvordan de forhandlet med barna om samtykke når de kom ut i feltet. Selv om jeg ikke trengte noe samtykke fra barna, følte jeg behov for å gi barna mulighet til å ytre seg om min tilstedeværelse.

### 3.3.2 Observasjon

Observasjonene mine startet i desember 2023 og varte ut januar 2024. Jeg tilbrakte torsdagene mine på denne småbarnsavdelingen, med deler av tiden felles med en annen småbarnsavdeling. Det var 9 barn og 3 voksne som hørte til avdelingen jeg var på og 12 barn og 4 voksne på den tilstøtende avdelingen. Før observasjonene besøkte jeg avdelingen og hadde med samtykke- og informasjonsskriv (se vedlegg 2 og 3). Observasjonene ble utført på 2 halve og 3 hele dager. Som del av en masteroppgave var det ikke tid til omfattende observasjoner og min vei for å få tilgang til feltet gjorde at jeg fikk det travelt. Peter Musaeus (2012, s. 154) argumenterer for at kort tid i felten kan være et godt alternativ ved triangulering gjennom bruk av flere metoder. Jeg vil sammenholde observasjonene mine med intervju av pedagogisk leder.

Jeg fikk samtykke av de voksne på begge avdelinger til å observere dem i samspill med barna med tanke på hva som skaper et inkluderende fellesskap. Jeg valgte å være en relativt passiv deltakende observatør. Barna i en småbarnsavdeling har behov for trygghet og forutsigbarhet, en motsats til min kortvarige tilstedeværelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 83-84). Samtidig kan man bli ganske oppslukt i samspill med barn og som uerfaren forsker det gjaldt å klare å holde fokus på å observere. Ofte satt jeg på gulvet i nærheten av det som skjedde og pratet litt med barna og de voksne, alt etter hva som passet i de ulike situasjonene. Ettersom barna ble tryggere på meg, opplevde jeg at de i stadig større grad kom bort og tok kontakt.

Jeg opplevde at min erfaring fra egen barnehagejobb var en god inngang til feltarbeidet. Jeg var trygg på meg i selv i forhold til å møte nye barn og voksne og jeg kunne formidle en forståelse for det arbeidet personalet stod i. Det ble derfor også ekstra viktig å være åpen og undrende i møte med kulturen i akkurat den avdelingen jeg skulle observere, for å unngå at mitt kjennskap til barnehager som sådan gjorde meg blind for det som foregikk. Det vil likevel være en illusjon å tro at man som forsker i et felt kan være nøytral, man blir nødt til å finne et sted å se fra (Hastrup, 2015, s. 75). Højholt og Kousholt (2012) utfordrer til å se fra barnas synvinkel, helst fra flere barns synsvinkel. Plassert på gulvet og uten noen

andre arbeidsoppgaver prøvde jeg etter beste evne å observere hvordan de voksne sine ord og handlinger, strukturer og rutiner i avdelingen påvirket barna. Siden jeg ikke hadde det travelt fikk jeg med meg ting som de andre voksne gikk glipp av. Det var en nyttig erfaring å ta med tilbake til min vanlige barnehagejobb. Inn i observasjonene hadde jeg med meg mine teoretiske briller som jeg har skrevet om i kapitlet om teoretisk forankring. Disse fungerte som retningslinjer for observasjonene mine (Brinkmann, 2012, s. 197). Et observasjonsfelt er stort og sammensatt og Hastrup (2015, s. 57) sier det derfor er viktig å ha definert hva det er man ser etter. Jeg brukte penn og papir og noterte fortløpende under observasjonene. Notatene ble renskrevet etter hver observasjon.

### 3.3.3 Intervjuer

For å få tak i mer av pedagogens tanker og refleksjoner rundt arbeidet med inkludering i barnehagen intervjuet jeg henne etter at jeg var ferdig med observasjonene. Jeg brukte en semi- strukturert intervjuguide ( se vedlegg 4), med tema og spørsmål jeg gjerne vil vite noe om og noen av spørsmålene kom til etter at jeg hadde blitt kjent med barnehagen. En semi- strukturert intervjuguide er nyttig fordi den åpner for utfyllende data på samme tid som det gir en gjennomtenkt struktur til temaet (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 72). I tiden som deltakende observatør hadde vi rukket å bli litt kjent og trygge på hverandre. Det gav trygghet inn i intervjusituasjonen (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 10). Dette ble en fordel da det ikke lot seg gjøre å gjennomføre intervjuet i arbeidstiden og det ble i stedet gjennomført per telefon. Jeg opplevde at pedagogisk leder var genuint interessert i arbeidet med det inkluderende fellesskapet og at intervjuet ble et samarbeid om å skape kunnskap (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 9). Intervjuet ble tatt opp med diktafon og transkribert etterpå. Jeg valgte å transkribere ord for ord, selv om det man sier ofte ikke passer som en setning (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43). Da jeg skulle bruke materialet inn i analysen, tok jeg bort en del lydord og muntlige talemåter som ikke hadde betydning for innholdet. Som ny i rollen som forsker hadde jeg tidligere gjennomført et prøveintervju. Prøveintervjuet gav meg forståelse for hvilke spørsmål som kunne fungere og ikke og resulterte i noen endringer i intervjuguiden.

### 3.4 Etske overveielser

Et viktig etisk prinsipp i forskning er at ingen skal ta skade av å delta i forskning (Flick, 2023, s. 120). Dermed måtte jeg tenke gjennom prosjektet og vurdere hva det kunne ha

å si for mine informanter. Selve forskningsspørsmålet mitt hadde et positivt fokus, jeg var ute etter å se hva pedagoger gjør som bidrar positivt til å skape et inkluderende fellesskap. Derfor trengte ingen å føle at jeg var ute etter å «ta» dem, jeg var heller ikke ute etter særlig sensitiv informasjon fra informantene. Likevel skulle jeg være tilstede i en avdeling med barn og voksne og skrive ned mine observasjoner av dem, noe som skaper en ubalanse i relasjonene (Thagaard, 2018, s. 87). Det kan oppleves krevende å bli observert og noen kan kjenne på et press i intervjusituasjonen. Derfor var det ekstra viktig å ha en tilstedeværelse som gav trygghet og anerkjennelse til både voksne og barn på avdelingen. Konfidensialitet handler om at opplysninger om informantene ikke brukes på en annen måte enn det de har godkjent (Haugen et al., 2021, s. 34). I observasjoner og intervju har jeg derfor tilstrebet anonymitet gjennom å ikke bruke navn på enkeltindivider eller barnehagen og unngått karakteristikk av personer eller sted som man lett kan kjenne igjen. Opptak av intervju med diktafon og navn og telefonnummer er personopplysninger som omfattes av EU's generelle personvernforordning, GDPR (Personopplysningsloven, 2018). Diktafonen ble låst ned i en skuff, intervjuet ble transkribert og slettet fra diktafonen, så snart det ikke var bruk for det mer.

Etiske komitéer skal vurdere og sikre god etisk standard på forskningen. Behandling av personopplysninger i forskningsprosjektet er godkjent av SIKT (Vedlegg 5), og FEK ved UiA har godkjent prosjektet (vedlegg 6). Godkjenningene er lagt ved prosjektet.

Barnehageloven (2020) § 42 og § 43 er tydelige på at alle har aktivitetsplikt dersom et barn ikke har det bra i barnehagen, særlig dersom en ansatt krenker et barn. Barnevernloven (2022) § 13-2 gir også en opplysningsplikt til barnevernet om man får opplysninger forhold som ligger under denne loven. Skulle jeg havne i en situasjon der det dukket opp en problemstilling i forhold til disse lovene måtte jeg ha gjort noe med det (Haugen et al., 2021, s. 33). Jeg opplyste i informasjonsbrevet til både ansatte og foreldre at det ville være min plikt å gi slike opplysninger til barnehagens leder som er ansvarlig for å ta det videre. Dette kunne potensielt hatt en negativ effekt på min mulighet til å få informanter, men dette er lovverk som gjelder for alle som er ansatte i barnehager og det var ingen som trakk seg på grunn av dette.

### 3.4.1 Informert samtykke

God informasjon til alle involverte er viktig for at informantene skal kunne gi samtykke til å delta i studien på riktig grunnlag (Flick, 2023, s. 123-124). Alle deltakerne fikk utdelt et informasjonsskriv, samtidig som jeg fortalte muntlig om studien og opplyste særlig om at de hadde rett til å trekke seg fra studien når som helst. Dette gjorde jeg fordi jeg så at informasjonsskrivet ikke ble lest. Deretter fikk jeg skriftlige samtykke fra alle. Disse ble levert min veileder, som oppbevarte dem nedlåst på universitet i tråd med gjeldende regelverk.

Selv om fokus i studien min var på hva voksne «gjør», ville barna på avdelingen være en del av observasjonene. Jeg tok kontakt med SIKT for å være sikker på å gjøre dette riktig. SIKT bekreftet at det var nok å informere foreldrene om studien så lenge jeg anonymiserte barna helt, allerede i notatene. Barna er derfor kun skildret som barn og det er ingen navn eller opplysninger om alder, kjønn, etnisitet, diagnoser eller spesielle hendelser med i beskrivelsene. Geografisk sted for observasjon er heller ikke med. Informasjonsskrivet til foreldrene er lagt ved oppgaven, det er også utskrift av chat med SIKT (Vedlegg 7).

### 3.4.2 Forskerrollen og metodekritikk

Forskningens reliabilitet er ofte beskrevet som troverdighet i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 187). I dette ligger det en utfordring i å være tydelig på hvordan min forskningsprosess har foregått. Dette har jeg prøvd å imøtegå ved å beskrive hvordan jeg har gått fram i metode og analyse, og ved å skille mellom datamateriale og egne tolkninger. Rollen som forsker har betydning for hva man ser og derfor vil jeg si noe om hvem jeg er og hva det kan ha hatt å si for min forskning.

Jeg er utdannet som barnevernspedagog og i min yrkeskarriere har jeg stort sett jobbet i barnehage, enten som pedagogisk leder eller som utfører av spesialpedagogisk hjelp. Her interesserer jeg meg særlig for det relasjonelle aspektet ved arbeidet og å prøve å forstå barnas perspektiv. Sammen med den teoretiske forankringen til oppgaven, har dette hatt betydning for mine observasjoner. Samtidig har observasjonene levd i meg som refleksjoner over egen praksis, som igjen har skapt refleksjoner rundt det jeg observerte. Hastrup (2015, s. 59) sier at forskeren er sitt eget verktøy ute i feltarbeid og tar på seg den krevende oppgaven med å



forstå noe i verden gjennom seg selv, derfor vil forskeren både påvirke informanter og datamateriale med sin tilstedeværelse.

Forskningens kontekst er relevant for å studere inkluderende fellesskap i barnehage, men det er en kort studie med kun to avdelinger og et intervju. Dette var en pedagog som var interessert i forskningen min, og et resultat av at jeg lette etter et sted som kunne være et eksempel på god praksis. Derfor kan en ikke se på prosjektet mitt som en undersøkelse som sier noe om hvordan praksis er andre steder. Hensikten var da også å finne gode eksempler til inspirasjon for andre. Pedagogen hadde heller ingen ekstra oppgaver eller verv i barnehagen og kunne slik fremstå som en som hadde bedre tid enn andre. På den andre siden fikk jeg observere personalet på den andre avdelingen også, når avdelingene var sammen. Jeg la ikke merke til at det var en annen praksis eller forutsetning for dem. Ingen av informantene var kjent for meg fra før, men vi delte erfaring fra å jobbe med barn i barnehage.

Et annet ord for validitet er gyldighet og henger sammen med de resultatene vi finner når vi tolker vårt datamateriale (Thagaard, 2018, s. 189). Ved å bruke teorier holdt sammen med datamaterialet gjennom analysen har jeg forsøkt å styrke studiens gyldighet. Jeg har også diskutert analysen med min veileder.

I kvalitative studier vil resultatene ikke kunne generaliseres (Flick, 2023, s. 6). Men tolkningene av resultatene kan ha overførbarhet til andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 193-194). Barnehageavdelinger har ofte mye felles og derfor kan mine tolkninger ha betydning i andre småbarnsavdelinger. De teoretiske begrepene jeg bruker i forskningen vil også kunne bidra til at andre kan finne studien interessant. Jeg ser at noen av tolkningene mine kan relateres til annen forskning på området. Det gir meg tro for at studien min kan ha betydning inn i det mangfoldige, subjektive og kontekstuelle arbeidet som inkludering er.

### 3.5 Analyse

Datamaterialet mitt er analysert etter inspirasjon av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2020). Denne metoden er åpen for ulike vitenskapsteoretiske ståsted og forskerens evne til å reflektere i møte med data og i tolkingen av data, står sentralt.

«it emphasises the importance of the researcher's subjectivity as analytic resource, and their reflexive engagement with theory, data and interpretation» (Braun & Clarke, 2020, s. 330).

Metoden beskriver 6 trinn der man starter med å gjøre seg godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Prosessen med å renskrive observasjonene og transkribere intervjuet ble en god start på det. Etter å ha lest gjennom datamaterialet mitt flere ganger begynte jeg å notere koder. Jeg tok utgangspunkt i min forståelse av inkludering i barnehagen, tidligere beskrevet som barnets muligheter til å ytre seg, delta i fellesskapet og bli sett og hørt. Min veileder gjorde meg kjent med analytiske spørsmål med utgangspunkt i boken «Teoridrevet Analyse» (Johannesen et al., 2018). Jeg tok i bruk analytiske spørsmål for å gå mer dybden i hver enkelt situasjon i materialet. Når man leter etter svar på forskningsspørsmålet kan analytiske spørsmål i møte med datamaterialet hjelpe til å forstå bedre hva man ser (Johannesen et al., 2018, s. 25).

Spørsmålene jeg stilte var: Hvem inkluderer? Hvem blir inkludert og hvem blir eventuelt ikke inkludert? Hva var det som gjorde at den voksne så barnet eller barna? Hvilket inkluderingsarbeid blir gjort? Hva blir man inkludert inn i? Hva ble resultatet? Hvordan jeg har jobbet med disse spørsmålene viser jeg i tabell 1, under dette avsnittet.

En del av kodene etter den første runden med koding og de jeg fant gjennom å stille disse spørsmålene var sammenfallende, men jeg opplevde at de analytiske spørsmålene hjalp meg å se flere nyanser i materialet. Det gav en dypere forståelse og flere begreper for hva som foregikk. Når jeg satte kodene sammen til tema endte noen av kodene opp som navn på tema. Arbeidet med å samle kodene i tema har vært en prosess, der jeg først laget 6 tema med en del undertema. Etterhvert som jeg begynte å arbeide med temaene fant jeg nye sammenhenger, omorganiserte og endte opp med 5 hovedtema med noen undertema. Tema i Refleksiv Tematisk analyse er slik forfatterne beskriver det «konsepter utviklet fra mønster av delt mening» (Braun & Clarke, 2020, s. 331). Observasjonene mine har vært grunnlaget for analysen og er så blitt holdt sammen med intervju av pedagogisk leder. Teori rundt hva inkludering er i barnehagen har vært et utgangspunkt for mine observasjoner og intervju, og har også betydning for min analyse. Derfor anser jeg analysen min for å ha en deduktiv slagside, i den forstand at jeg har kommet til feltet med teori (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Analysen er opptatt av både semantisk og latent innhold. Det vil si at jeg er opptatt av hva man faktisk gjør, men også av hvilken underliggende betydning dette har.

### 3.5.1 Tabell 1. Eksempel på hvordan jeg har brukt analytiske spørsmål

Datamateriale – en situasjon hentet ut fra observasjon	
<p>Det er samling med alle barn og voksne på avdelingen. Den voksne som leder, synger en sang om alle barna som er der. Hun bruker en stangdukke som er gjemt inni et kremmerhus. Hun spør etter navnet til hvert enkelt barn og dukken kommer ut og sier: «Titt tei!» Barna lyser opp og er ivrig med når det er deres navn som blir nevnt.</p> <p>Et barn prøver å vise med fingeren at det har snue i nesene. Når sangen er ferdig spør den voksne: «Vil du tørke snuen? Du kan gå og tørke deg på badet.»</p> <p>Barnet løper på badet og etter en stund går den voksne ut og henter barnet tilbake. Barnet kommer løpende inn og slår ut med armene med et stort smil. Samlingen er kort og så er det frokost.</p>	
Hvem inkluderer?	- Den voksne som har samling
Hvem blir inkludert?	- Alle barna på avdelingen - Et barn med behov for å tørke snue
Hvordan ble den voksne oppmerksom på barna?	- Samling, en <u>rutine</u> der alle er med - <u>Barnets kroppsspråk</u>
Hvilket inkluderingsarbeid ble gjort?	- <u>Anerkjenne den enkeltes verdi</u> gjennom sang-lek - <u>Lytter</u> til barnet som kommuniserer behov for å tørke snue - <u>Støtter</u> barna i å holde fokus gjennom sang og en konkret (konkret objekt, her en stangdukke)
Hva blir man inkludert inn i?	- Et <u>felleskap</u> mellom alle i avdelingen
Hva er resultatet?	- Hvert enkelt barn ble sett og verdsatt, barna lyser opp og er ivrig med - Et barn blir lyttet til og får møtt sitt behov for å tørke snue

Her kunne jeg se at en voksen samler alle barna i en samling, som er et fellesskap mellom alle på avdelingen. Gjennom sangen og stangdukka som sier «Tittei» blir alle barna

verdsatt. Sangen og stangdukka støtter barnas evne til å holde fokus i fellesskapet. Den voksne lyttet til et barn gjennom å lese barnets kroppsspråk. Samlingen er en rutine som her bidro til at alle barna ble sett. Rutine, kroppsspråk, lytte, støtte og fellesskap er koder som går igjen flere steder i observasjonene. Rutine, lytte og støtte ble senere til undertema og fellesskap ble til undertemaet fellesskapsfokus.

## 4.0 Resultat

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt kom jeg fram til 5 tema med noen undertema. Forskningsspørsmålet mitt er som før:

*Hva er det barnehagelærere gjør i det allmennpedagogiske arbeidet som bidrar til inkludering av alle barn?*

Temaene jeg kom fram til i analysen er satt opp i tabell 2, som kommer nedenfor.

### 4.1 Tabell 2. Oversikt over funn

Hovedtema	Undertema
Fundament	<ul style="list-style-type: none"><li>- Rutiner</li><li>- Grupper</li><li>- Fellesskapsfokus</li><li>- Samarbeid</li></ul>
Pedagogisk håndverk	<ul style="list-style-type: none"><li>- Invitasjon</li><li>- Støtte</li></ul>
Hvor går grensa?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Grenser og sosial kompetanse</li><li>- Refleksjon</li></ul>
Du, jeg og vi	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ser barna</li><li>- Tilstedeværelse</li></ul>
Barnets stemme	<ul style="list-style-type: none"><li>- Voksne lytter</li><li>- Barn kan velge</li></ul>

### 4.2. Fundament

Jeg har kalt dette temaet for fundament fordi dette er en del av arbeidet i barnehagen som gjør det mulig å arbeide godt med inkludering. Det er kanskje ikke dette man først tenker på når man snakker om inkluderingsarbeid, men jeg så i mine observasjoner at det hadde betydning gjennom å ligge til grunn for det inkluderende arbeidet.

#### 4.2.1 Rutiner

Under observasjonene mine ser jeg at dagene på avdelingen har en klar rytme og struktur, det man i barnehageverden gjerne kaller rutiner, som vil si at mange faste ting skjer på samme måte hver dag. Disse rutinene ser ut til å hjelpe både voksne og barn til å vite hva som skal skje. På veggen henger bilder som viser barna rekkefølgen i dagens gjøremål, når det er måltid, bleieskift, hviletid, lekegrupper osv. Rutinene ser ut til å bidra til at barna bli

aktive i fellesskapet fordi de vet hva som skal skje. Et eksempel på dette er en episode som handler om rutinen ryddetid, noe de vet godt hva er:

*«De voksne begynner å snakke seg i mellom om at det er tid for å rydde og spise frokost. Barna får det med seg, sier «ryddetid» og begynner å rydde.»*

Her får ikke barna noen beskjed om at det er ryddetid, men de oppfatter ordet og vet tydelig hva som kommer. Aktiviteten smitter mellom barna og de rydder alle sammen. Jeg ser lignende mønstre i rutinesituasjoner som måltid, soving og bleieskift. Barna vet hva rutinene innebærer og handler ut fra dette. Jeg ser også at kjente rutiner gjør det mulig for barna å påvirke det som skal skje, for eksempel ved å protestere på kravet om å skifte bleie.

*Et barn har ikke lyst til å skifte bleie. Den voksne sier at barnet kan velge om det vil skifte bleie før eller etter frukt. Barnet vil skifte bleie etter frukt.*

Rutinene i dagen gjør at barnet vet hva som skal skje og har forståelse for hva det vil si å bytte bleie før eller etter fruktmåltidet. Slik får barnet mulighet til å påvirke sin hverdag. Samtidig tar den voksne ansvar for at barnet får ny bleie innen rimelig tid.

Pedagogisk leder sier i intervjuet at de har en fast dagsrytme, slik blir barna vant til hvordan dagene er lagt opp og hvilken rekkefølge ting skjer i. Foreldrene får hjem en ukeplan som viser hva som er planlagt for hver dag. Hun sier at det skaper trygghet og forutsigbarhet for barna. Observasjonene mine viser tydelig at barna kjenner rutinene og dagsrytmen. De vet hvor deres plass ved bordet er, at man sitter i ring på det runde teppet under samlingen og når det er tid for å skifte bleier. Når de skal gå på tur finner de selv frem refleksvesten. Det at barna kjenner rutinene gjør at de i stor grad er aktivt med i dem, selv tar initiativ til dem eller protesterer på dem. Barna er slik deltakende og ytrer seg om det som skjer. Rutinene bidrar også til at de voksne har fokus ut mot barna. Samling er for eksempel en rutine der målet er å skape felles fokus i sang og små fortellinger, alle barna blir også sett gjennom navnesanger. Samtidig skaper rutinene rom for den voksne til å ha barna i fokus ved at det er en plan for det som skal skje og hvordan det skal skje. Dermed trenger de voksne vanligvis ikke å bruke tid og tankevirksomhet på hvordan strukturen i hver dag skal se ut fordi det er bestemt på forhånd.

#### 4.2.2 Grupper

Barna og de voksne er ofte delt inn i grupper. Denne avdelingen har ni barn og tre voksne og har laget tre grupper med tre barn og en voksen på hver. To grupper går gjerne på tur mens en annen gruppe er inne og har en formingsaktivitet. De leker også i grupper fordelt på to ulike rom som hører til avdelingen. I tillegg har de et lite kjøkken og en gymsal de kan bruke.

Pedagogisk leder forteller at de har lagt opp til å være mye i grupper i denne barnehagen. Hun opplever at det skaper et godt miljø for inkludering. Gruppene består av faste barn og voksne og at de er satt sammen for at gruppene skal fungere godt. Pedagogen påpeker at det er mye tid igjen der man ikke har disse faste gruppene og slik får alle barna mulighet til å være sammen. Gruppene gjør at de får mer tid sammen med barna og større mulighet til å se det enkelte barn, mener hun. Barna finner mer roen, det er færre konflikter og de voksne klarer i større grad å være i forkant av situasjoner. Dette påvirker også de voksnes tålmodighet med barna.

Under observasjonene min er barna ofte delt i grupper. I tiden med grupper opplever jeg at de voksne er tilstede og har fokus på barna. Andre oppgaver som praktisk arbeid på kjøkkenet for eksempel, har lite fokus i denne tiden. Her er en gruppe med 3 barn og en voksen som leker inne i lekerommet.

*«Nam» Barnet leker at dyra spiser på den voksne. Voksen – «Nei!» Den voksne ler og løfter barnet opp. Et annet barn kommer med en bamse. «Ole Brum» spiser den voksne på ryggen. Den voksne løfter barnet opp og later som han spiser det. Barnet ler. Barnet finner en løve som vil spise den voksne. Voksen – «Nei, nei, nei, ikke spis meg!» Han tar barnet på fanget og kiler det! «Nei!» Barnet hylar høyt og ler. Et litt rolig og stille barn kommer bort til den voksne, står foran ham og ler. Den voksne tar barnet i beina. Voksen - «Nå tar jeg deg!» Alle tre barna legger seg på gulvet og den voksne drar dem i beina. Barna hylar og ler.*

I denne observasjonen ser vi at den voksne spiller videre på barnas initiativ og det utvikler seg en lek med mye spenning og latter. Alle barna bli til slutt med i leken, men et av barna trenger litt tid før det nærmer seg leken de andre har satt i gang. Det er ikke flere barn enn at den voksne klarer å gi hvert barn oppmerksomhet uten at leken går i stå. Siden leken

holder på en stund rekker det rolige barnet også å bli med og barnet trenger ikke å konkurrere om å komme fram til den voksne. Slik ser det ut til at gruppen fungerer etter hensikten i denne situasjonen. Alle deltar på sine premisser og blir sett av den voksne i leken.

Organisering i faste grupper ser ut til å gi gode vilkår for deltakelse fordi det er færre om plassen og oppmerksomheten. De voksne har bedre tid og oversikt til å se den enkelte og lytte til dem. Mulighetene for å kunne påvirke hverdagen i barnehagen er tilstede.

#### 4.2.3 Fellesskapsfokus

Et felles fokus på hverandre i fellesskapet ser ut til å skape deltakelse og samhold mellom barna. Det finner man i samlingen der alle er med, eller i mindre samlinger, som boksamling i grupper. Her opplever man og gjør ting i fellesskap, slik som sanger, fortellinger og enkle leker. Særlig sang eller musiske aktiviteter ser ut til å skape felles engasjement og deltakelse.

*«Det er et felles fokus rundt kofferten med ting i. Noen barn får apekatter og et barn får en krokodille. De synger sangen «Fem små apekatter». Noen barn får utdelt apekatter og et barn en krokodille. Det barnet som har krokodillen skal fange apekattene. Barna er engasjerte og ser ut til å like og være kjent med aktiviteten fra før.»*

Felles fokus mellom barn og voksne og barn og barn kan også oppstå spontant. I dette måltidet starter barns initiativ opp en sang i fellesskapet.

*Et barn synger. Voksen – «Synger du?» Et annet barn synger Bjørnen sover.  
Voksen – «Vil du også synge? Hva skal vi synge? På låven sitter nissen?»  
De voksne og noen barn blir med og synger og gjør bevegelser til sangen.*

Pedagogisk leder sier at hun er opptatt av å skape et fellesskap mellom alle på avdelingen. Hun viser til måten de voksne snakker om barna som gruppe og de aktivitetene man gjør sammen.

*«Og det her med at man snakker positivt om gruppa. Det er så kjekt at vi går på tur sammen.»*



Hun nevner navnesangene i samling der man sammen klapper eller rister på et rasleegg til alle barnas navn. Pedagogen mener det gir hvert enkelt barn en god følelse av å bli sett, både som seg selv og som en del av fellesskapet. Ved spisebordet henger et fellesbilde av alle barna på avdelingen som barna liker å se på. De peker på de enkelte barna på bildet «Se der er N. og der er N.»

Her ser vi hvordan et positivt fokus på å være et fellesskap og gjøre ting i fellesskapet ser ut til å bidra til aktiv deltakelse hos barna og en opplevelse av å være inkludert i fellesskapet.

#### 4.2.4 Samarbeid

Pedagogen og medarbeiderne hennes ser ut til å vite hvordan dagen skal se ut og hva de skal gjøre. Innimellom har de små utvekslinger for å gjøre avklaringer. I intervjuet forteller pedagog at samarbeidet mellom de voksne er viktig av flere grunner.

*«At personalet har en felles forståelse for hvordan man har lyst til å ha det på avdelingen, da. Det er veldig viktig at man har utarbeidet klare mål og har struktur på hvordan man vil ha det.»*

Enighet om hvilke mål man har og hvordan man skal nå dem gjør det lettere å dra i samme retning.

*«At vi i personalgruppa er inkluderende med hverandre og har det godt sammen, fordi at barn merker hvis man ikke har det greit.»*

Pedagogen mener at samarbeidet også må handle om at de voksne bryr seg om og inkluderer hverandre. Det gir god stemning på avdelingen og påvirker hvordan barna har det.

De to småbarnsavdelingene samarbeider også med hverandre. Samarbeidet er både planlagt som at de deler på å sitte sovevakt i soveskuret og mer tilfeldig når de av en eller annen grunn trenger hjelp. Ved en anledning observerte jeg at pedagogisk leder bad om hjelp fra den andre avdelingen. Det resulterte i en fin stund med maling og lek for noen barn fra hver avdeling. Da de fra den andre avdelingen måtte inn til seg selv var både barn og voksne fornøyde. Her uttrykt ved pedagogisk leders ord.

*«Takk for besøket! Ha det på badet din gamle sjokolade! Det var sååå kjekt å ha dere på besøk. Vi kan gjøre det igjen en annen gang.»*

En annen gang det ble krevende med et barn som var veldig lei seg og få voksne på avdelingen, dukket en av de voksne på naboavdelingen opp og hjalp med å starte opp måltidet. Pedagogene på avdelingen bekreftet at hun ikke hadde spurt om hjelp, men at den andre voksne hadde sett situasjonen og hjalp til på eget initiativ. Pedagogen sier at de voksne på småbarns-avdelingene kjenner hverandres barn godt og skjønner når noen trenger ekstra oppfølging av en voksen. Det kan se ut til at de har øyne og ører åpne for hverandre og hjelper til ved behov.

Samarbeidet handler om at de voksne har det bra sammen og er enige om arbeidet på avdelingen. Det gir grunnlag for god stemning og for at barn og voksne vet hva som skal skje. Samarbeidet mellom avdelingene ser ut til å bidra til effektivisering av arbeidet og hjelp og støtte i situasjoner der det oppstår behov. Det gir større muligheter til å være tilstede for barna, se dem og lytte til dem, slik observasjonene over også viser. Slik ser samarbeidet ut til å få betydning for barns inkludering. Arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap, ser ut til å være et arbeid de voksne også gjør som et fellesskap.

Både rutiner og gruppeinndeling er strukturer i barnehagens hverdag som jeg så fremmet inkludering. Rutinene bidro til at barna visste hva som skulle skje og dermed deltok. Gjennom gruppeinndelingen ble det lettere for de voksne å se det enkelte barn. Pedagogens og de andre voksne sitt fokus på fellesskapet i avdelingen bidro til barnas opplevelse og forståelse av fellesskapet. Samarbeidet mellom de voksne på avdelingen og med naboavdelingen skapte en felles forståelse, effektiviserte noe av arbeidet og gav mulighet til å få hjelp. Med disse grunnleggende strukturene på plass og en felles forståelse for hva man vil oppnå og hva som er viktig i arbeidet, er det lagt et fundament for hva som er mulig å få til.

#### 4.3 Pedagogisk håndverk

Dette temaet handler om pedagogisk arbeid som fremmer inkludering. Det man gjør her kan man lære noe om, men ofte trengs det øvelse for å bli god i et håndverk. I dette temaet vil jeg skrive om invitasjon og støtte. De voksne inviterer barna med i ulike aktiviteter

samtidig som de tar imot barnas invitasjoner inn i deres lek og aktiviteter. På ulikt vis støtter de barna i det de holder på med og bidrar til at barna kan mestre og delta.

#### 4.3.1 Invitasjon

De voksne i barnehagen inviterer ofte til deltakelse i ulike typer lek og aktiviteter som forming, praktiske gjøremål, lese bok og mye mer. En del aktiviteter er planlagt og står på ukeplanen, slik som at en gruppe skal ha forming og to grupper skal gå på tur. Det er også lek og moro som oppstår mer spontant. Både voksne og barn kan finne på leken og de voksnes tilstedeværelse og invitasjon får ofte flere barn med.

*Den voksne ser på et barn som ikke har engasjert seg i noe enda og smiler. – «Hva skal jeg og N. finne på? Hva vil du finne på? Husker dere hvor høyt tårn dere bygde i går med V. ?» Hun er entusiastisk i stemmen.*

Den voksne ser et barn som ikke er kommet i gang med noe enda og henvender seg med spørsmål om hva barnet kan tenke seg å gjøre. Da det ikke gir noen umiddelbar reaksjon henvender hun seg til flere barn og minner dem på hva de gjorde i går. Dette viser seg å lykkes og flere barn begynner å bygge tårn sammen.

Mens en del barn sover går de andre en tur i gymsalen. Den voksne inviterer barn fra begge avdelingene med på en felles aktivitet.

*Voksen – «Kom vi sitter i bassenget!» Alle setter seg oppi bassenget.*

*Voksen – «Å, det var deilig!» Hun drar i gang en sang som de synger. Etterpå spør hun barna hvilke sanger de vil synge og barna foreslår ulike sanger som de synger sammen.*

Den voksne bruker sin entusiasme og engasjement for å få alle barna med seg i «bassenget». Etterpå oppfordrer hun barna til å delta i aktiviteten gjennom å synge og komme med sangforslag. Flere av observasjonene mine viser at de voksne bruker entusiasme, spenning, humor og glede for å skape interesse hos barna når de inviterer til aktiviteter. Noen ganger blir enkeltbarn tatt med i aktiviteter og gjøremål som pedagogen holder på med, men oftest er det snakk om å engasjere en gruppe barn eller å inkludere enkeltbarn inn i en lek eller aktivitet med flere.

Noen barn trenger at invitasjonen kommer med en mer nøytral tilnærming uten for mye press. Timingene ser ut til å bety noe her, at barnet finner et lite rom i den aktiviteten det selv driver med. De voksne ser ut til å ha forstått dette og inviterer om igjen, gjerne på nye måter. I denne observasjonen sitter et barn og leker med biler på motsatt side av rommet, mens de andre setter seg ved bordet for å bli med i formingsaktiviteten.

*Barnet vil leke i stedet for å bli med på aktiviteten. Den voksne forsikrer barnet om at det er helt frivillig å være med og starter aktiviteten sammen med de to andre barna.*

*Barnet kommer etterhvert bort til bordet.*

*Voksen – «Vil du også? Jeg har til deg også.» Barnet – «Nei!»*

*Barnet går tilbake til bilene, men kommer snart til bordet igjen og vil bli med.*

*Barnet – «Syltetøy.» Voksen – «Ja, syltetøyglass! Se, skal du riste?»*

*Barnet vet ikke helt hvordan.*

*Voksen – «Skal jeg hjelpe deg?» Hun hjelper barnet med ristingen. Barnet – «Ferdig»*

*Voksen – «Vil du ha i sukker og riste? Se!»*

*Barnet – «Ferdig» Voksen – «Det er greit at du er ferdig. Vil du riste?»*

*Barnet – «Nei!» Barnet er allerede borte ved bilene.*

Her ser vi et barn som er mer opptatt av sin egen aktivitet enn den aktiviteten pedagogen lager til. Når barnet viser interesse ved å komme til bordet, inviterer pedagogen på ny. Det ender med at barnet blir med i aktiviteten en kort stund før det sier seg fornøyd med deltakelsen og går tilbake til sin egen aktivitet igjen.

Barna inviterer også de voksne inn i det de er opptatt av.

*To barn finner skjell og steiner på et brett som står oppå en kommode. De tar dem med bort til duplobordet og viser dem til meg. «Se en stein, se et skjell» Barna viser begeistring for alt de finner. [.....]Et tredje barn rekker ikke opp. En voksen kommer fra kjøkkenet og løfter brettet med skjell og steiner ned og bort på duplobordet. Nå kan alle være med.*

Under observasjonene opplever jeg at barn kom bort til meg og de andre voksne med ting de vil vise. De inviterer til et felles fokus rundt det som opptar dem. Barna får innflytelse i sin hverdag når de voksne tar imot disse invitasjonene.

De voksne ser ut til å ha øye for barnas aktivitet og deltakelse i fellesskapet. De inviterer og lar seg invitere inn i barnas univers, samtidig som det er lov å leke i fred. Selv om utgangspunktet er et barn som går uvirksomt, gis invitasjoner ofte til flere barn. Unntaket er når et barn får være med den voksne i en praktisk oppgave som ikke passer for mange om gangen. De voksne bruker entusiasme og engasjement i invitasjonene, men tilpasser seg det enkelte barn og noen ganger må gjentatte invitasjoner gis for at timingen skal bli perfekt. Slik bruker de voksne invitasjoner og engasjement for å fremme barnas deltakelse og medvirkning i fellesskapet.

#### 4.3.2 Støtte

For at barna skal kunne delta i det som skjer, ytre seg og oppleve mestring gir de voksne ofte en eller annen form for støtte. Utgangspunktet er barna, deres utvikling og behov. På småbarnsavdeling er mye av det som skjer allerede tilrettelagt for denne barnegruppen. For eksempel i formingsaktiviteter og samlinger. Formingsaktivitetene er enkle, for eksempel å lime snøkrystaller på ett ark som pedagogen har smurt lim på. I samlinger sitter de voksne sammen med barna, det brukes enkle sanger og konkrete objekter (objekter som viser hva sangen eller historien handler om, f.eks. en krokodille), de samme sangene over tid. Det hjelper barna å lære sangene, å holde fokus og gjennom dette deltakelse.

En god del av det støttende arbeidet skjer her og nå. I lek og aktivitet med flere barn ser jeg de voksne drive et utstrakt oversiktsarbeid. De skaffer seg oversikt gjennom å ha øye for hvor barnas fokus er og prøve å forstå deres intensjoner. Pedagogene bruker sin oversikt til å støtte barna gjennom å strukturere aktiviteten, setter ord på det som skjer, hvem som står for tur, hva som kommer etterpå og heie på barna. Samtidig posisjonerer de seg slik at de kan støtte barna på andre måter for eksempel fysisk, ved å holde i hånda eller på annen måte bidra til at barna klarer å utføre aktiviteten. Slik kan mange barn delta.

*En voksen prater med barna som står i kø for å skli på sklia. Hun sier hvem sin tur det er og holder et og et barn i hånda. Teller med barna «1, 2, 3, Oi!»*  
*«Stille deg bak i køen. Bra!» Barna sklir etter tur. De koser seg og sklir om og om igjen. «Se!» Barna roper på den voksne at hun skal se på dem. «1, 2, 3. Ta det rolig og fint» Vil du også være med? Går det bra? Kom igjen!»*

Her strukturerer den voksne barnas aktivitet ved å holde orden på hvem sin tur det er. Hun hjelper barna med å utføre aktiviteten gjennom å telle og holde i hånden, samtidig som hun har øye for andre barn som er rundt. Barna vil gjerne at hun skal se dem når de sklir og pedagogen kommer med ulike utrop når barna suser ned i sklia. Alt arbeidet som legges ned, ser ut til å støtte det enkelte barn og leken de har i fellesskap.

I en annen lek i gymsalen er det mange barn som har lyst til å leke i og rundt en «hytte».

*I gymsalen er det tre voksne og en del barn fra begge de små avdelingene.*

*De voksne lager en hytte med skumputevegger. Barna kryper inn og ut av hytta.*

*En voksen forteller barna hvordan man kan klatre inn i hytta uten at den faller sammen. Han hjelper noen barn å dele på puter, slik at de får en hver å stå på ved siden av han. Han står ved hytta og prater med barna som er i og rundt hytta.*

*«Vær forsiktig! Hei! Kommer du deg ut? Du må flytte deg så N. kommer ut. Vil du bli med inn i hytta heller? Se! N. sitter der. Ja, vil du være med? Du kan gå gjennom trekanten. Vil du også?» Et barn vil komme ut gjennom taket. «Nei, det går ikke.» «Vil du gå gjennom rød eller gul vegg? Nå må du flytte deg. Nå kommer N.»*

*Barna løper rundt, kryper inn og ut av hytta og noen henter ting som de tar inn i hytta.*

Hytta har begrenset plass og noen av veggene har lett for å falle sammen. Pedagogen finner et sted der han får oversikt og prøver å forstå barnas hensikter. Han formidler sin forståelse til barna gjennom å sette ord på det som skjer, hva som er mulig og hjelper dem å tilpasse seg. Han passer på at hytta står og inviterer barn inn i aktiviteten. I andre observasjoner ser jeg også at pedagogene viser hvordan ting kan gjøres, for eksempel i konstruksjonslek. De gir barna flere sjanser til å tørre og mestre aktivitetene og de støtter barna i det sosiale samspillet. Her er et godt eksempel på det siste:

*Barnet går mot et annet barn og den voksne stopper det.*

*Voksen – «Husker du jeg sa, jeg vil ikke at du skal dytte andre barn.» Barnet protesterer.*

*Voksen – «Skal vi si at vi ikke vil at N. skal rase det vi bygger?» Barnet nikker enig.*

Fordi pedagogen har forstått barnets intensjon kan hun hjelpe det å si i fra uten å dytte. Barnets sosiale ferdigheter får mulighet til å utvikles og konflikten reduseres.

Jeg finner at støtte fra voksne bidrar til at barn kan delta i fellesskapet ut fra sine forutsetninger. Tilrettelagte aktiviteter gjør at barna opplever mestring. Pedagogene støtter også selve barnefellesskapet og det sosiale samspillet. Ulike strategier tas i bruk av pedagogene. Poenget er å få oversikt og prøve å forstå barnas hensikter. De strukturerer barnas aktivitet ved å sette ord på det som skjer, hva man kan gjøre og lar barna få prøve igjen. Støtten og engasjement i barnas lek ser også ut til å bidra til at den opprettholdes.

#### 4.4. Hvor går grensa?

I dette temaet ser jeg på hvordan grenser, opplæring i sosial kompetanse og selvrefleksjon hos de voksne også skaper forutsetninger for inkludering.

##### 4.4.1 Grenser og sosial kompetanse

Barn på småbarnsavdelinger er i den alderen der barn er mest voldelig med hverandre, påpeker pedagogisk leder. De kan gjøre ting som irriterer, ta leker fra andre, ødelegge andres byggverk eller slå og bite. Pedagogisk leder sier at barn som slår eller dytter andre, lett kan få et stempel på seg fordi andre blir redd for at barnet skal gjøre det igjen. Hvis barnet egentlig ville være med i en lek er det dumt at andre er redd for at det skal slå. Pedagogen mener utrygghet undergraver et godt inkluderende fellesskap og at barna trenger voksne som passer på slik at de slipper å være redde for å bli bitt, dyttet, slått eller liknende. De trenger voksne som kan hjelpe dem med å løse opp i konflikter og å komme inn i lek og aktivitet på en god måte.

Jeg observerer de voksne stoppe negativ atferd i ulike sammenhenger.

*To barn har et sammenstøt.*

*Voksen – «Leker dere?» Den voksne går bort til to barn. «N. får vondt når du biter»  
Den voksne bruker en rolig og vennlig stemme. Barna roer seg.*

*Voksen – «Sitt med beina ned og ikke spark i N. Det liker hun ikke.»*

De voksne på avdelingen er tydelige men rolige i både stemme og kroppsspråk når de setter grenser for negativ atferd. De forklarer hvorfor noe ikke er bra, slik at det skal gi mer mening for barna. Jeg observerer også i noen sammenhenger at de regulerer følelser til både det barnet som slo og det barnet som ble slått. Når en voksen griper inn får barna tryggheten tilbake og den voksne kan bidra til å finne utav det som ble vanskelig.

I intervjuet sier pedagogen at de snakker mye om at man kan være gode mot hverandre. Hun sier at de har fokus på å bruke ord i konflikter i stedet for å slå, at barna kan si i fra om at en leke er deres. Slik viser de barna alternative måter å forholde seg til konflikter, samtidig prøver de også å hjelpe barna til å forstå andre barn og deres atferd. Slik som at et barn som gjør noe de andre opplever som negativt vil kanskje egentlig bare leke.

Jeg ser de voksne arbeider aktivt med å lære barna sosial kompetanse. Ved måltidet handler det om å spør etter det man vil ha. - Kan jeg få? Når noen gjør noe man ikke liker blir barna oppfordret til å si – stopp! Akkurat nå er det - å vente på tur, som er i fokus.

*Et barn peker på bildet på veggen «Vente på tur». De har et bilde på veggen som viser en rekke med barn som venter på tur. Dette er noe de jobber med på avdelingen akkurat nå.*

Bildet på veggen viser noen barn som står på rekke, og det er tydelig at barnet vet at dette skal illustrere å vente på tur. Pedagogen bruker bildet til å snakke med barna om det når de sitter ved bordet og i andre sammenhenger der de må vente på tur. Sosialt akseptert atferd blir sett og heiet på av de voksne.

*Voksen – «Så bra at du brukte ordene dine og sa det til meg.»*

Her ser vi den voksne holde opp det å bruke ord og si i fra. Ofte følger det også en forklaring på hvordan andre opplever det barnet gjør. De voksne i barnehagen ser det som en viktig oppgave å heie på og jobbe med å øke barnas sosiale kompetanse. Å være gode mot hverandre, dele leker og vente på tur handler om å gi plass til hverandre og er slik en måte å inkludere andre. En annen side ved det er at de voksne snakker om det og at barna øver på disse tingene sammen. Det blir noe felles, et felles prosjekt for fellesskapet og slik vi gjør det her hos oss.



Å ha grenser for hvordan man er mot hverandre og øve på sosiale ferdigheter i å omgås på gode måter er litt to sider av samme sak. Det handler om å ha et fellesskap som fungerer. Fellesskapet må ha plass til den enkelte og den enkelte må forholde seg til fellesskapet. Det er nødvendig å stoppe negativ atferd mellom barn. Barn i denne alderen er ikke i stand til å tenke logisk over slike ting, det er følelsene deres som styrer. Dermed blir det de voksne sitt ansvar å passe på grensene mellom barna og hjelpe barna å regulere følelser. At de voksne tar dette på alvor betyr mye for tryggheten i fellesskapet. Når de voksne setter ord på og forklarer grenser, negativ atferd og barnas følelser bidrar de til at barna kan bli kjent med seg selv og andre og utvikle forståelse for hvordan fellesskapet fungerer.

#### 4.4.2. Refleksjon

Selv rutiner og mål for arbeidet hindrer ikke at det å jobbe med barn også har et snitt av uforutsigbarhet. Det vil alltid dukke opp nye situasjoner og problemstillinger, og man har ikke alltid sett og forstått alt. Noen ganger viser det seg for eksempel at den voksne ordner opp i noe, men har misforstått situasjonen. Her er det et barn som vil leke i en krok der et annet barn leker. Det første barnet vil ikke slippe det andre barnet til.

*En voksen gir beskjed om at alle kan få være med å leke og legger bilteppet utover slik at begge barna kan leke på det. Hun hadde ikke sett at det første barnet brukte teppet til å gjemme en bil inni. Når hun forstår at hun har oppfattet situasjonen feil beklager hun det og passer på at barnet får bilen som det lekte med.*

Tanken om at alle skal få være med er god, men noen ganger har de voksne ikke sett hele opptakten til et problem. Den voksne forstår her at hun har tatt feil og tar det på alvor. Når hun ordner opp viser hun at hun lytter til barnet.

Noen ganger har de voksne regler som kanskje ikke er viktige.

*Et barn har akkurat fått tilbake en bil som noen hadde tatt. Barnet trenger ny bleie og den voksne vil legge vekk bilen mens de går på badet. Da barnet protesterer ombestemmer den voksne seg og lar barnet få ta med bilen.*

Her ser det ut til at den voksne raskt forstår at det er dumt å legge vekk en bil som man nettopp har måttet kjempe for å få tilbake. Barnets protest gjør at hun reflekterer og endrer mening.

Pedagogen sier at de jobber mye med å spør hverandre om det man gjør og reflektere over det. De har snakket mye om at de kan spørre hverandre når de ser noe som de oppfatter som ugreit, i stedet for å holde det inni seg. Det kan hende at det har skjedd mye i situasjonen forut for det man ser. Pedagogen tror det å spørre hverandre om disse vanskelige situasjonene kan skape refleksjon. Så må de voksne noen ganger beklage overfor barna, ting de har gjort eller sagt.

Jeg finner at refleksjon hos de voksne bidrar til at barnas stemmer får komme fram. Selv om det er de voksne som reflekterer, kanskje på bakgrunn av andre voksne sine innspill, er konsekvensen at barnas stemmer i større grad blir hørt. Da har de lyttet til hvilken urett som ble gjort mot barnet. Når de voksne ser at de har gjort noe dumt og ber barna om unnskyldning, er de også modeller i sosialt samspill for barna, noe vi akkurat har sett har betydning for det inkluderende fellesskapet. Det ser ut til at dette refleksjonsarbeidet er noe de voksne gjør i et fellesskap av medarbeidere. De refleksjonene de har med hverandre følger med inn i arbeidet med barna.

#### 4.5. Du, jeg og vi

Dette temaet handler om hvordan de voksne på avdelingen ser barna og er tilstede for dem.

##### 4.5.1. De voksne ser barna

Å bli sett er en del av det inkluderende fellesskapet, i følge den definisjonen av inkludering jeg legger til grunn i prosjektet mitt. I intervjuet sier pedagogisk leder at hun synes det er viktig at alle barn blir sett og at hun tror det har betydning for at de skal ha det bra i barnehagen. Hun tror det skaper en god følelse i barna å vite at de voksne blir glade for å se dem og at det gir barna lyst til å komme i barnehagen.

De voksne på avdelingen ser barna på ulike måter og jeg vil forsøke å vise hvordan og hvilken betydning det har. Jeg starter observasjonene mine tidlig om morgenen på den tiden

barna kommer til barnehagen. Før det blir frokost, sitter de voksne klar og ønsker hvert barn velkommen inn på avdelingen.

*Enda et barn kommer, det løper rett i fanget på en voksen. Voksen – «Oi!» Barnet får en klem.*

*Barn blir tatt på fanget når de kommer inn, og alle blir ønsket velkommen med smil og ord i en vennlig lys tone. «Så kjekt å se deg!»*

Her ser vi barn som kommer til barnehagen og blir tatt imot med smil, vennlige ord, en klem eller et fang. Ofte blir barnas navn nevnt og uttrykket «så kjekt å se deg» går igjen. Det ser ut som de voksne virkelig setter pris på barna og at barna opplever seg sett. Noe av det samme skjer i samlingen der de bruker sanger med barnas navn i. Barna lyser opp når deres navn blir nevnt og ser ut til å like sangleken og oppmerksomheten som gis til den enkelte.

Barna blir sett i alle slags situasjoner og det kan virke ganske liketil.

*Barn – «Her kommer jeg!» Voksen – «Der kommer du! Skal jeg dytte deg inntil?» Hun hjelper å dytte barnets stol inntil bordet.*

I observasjonene jeg har vist ovenfor ser og anerkjenner de voksne barnets eksistens i betydningen: Det er fint at du er til.

Pedagogene kjenner barna godt og vet hva de liker å gjøre.

*En voksen vasker barnet sitt ansikt og hvisker «Skal du gå og finne bilene?»  
Barnet hvisker fornøyd tilbake og springer bort til bilene.*

Den voksne vet at barnet liker å leke med biler, her viser hun barnet at hun ser hvem det er, et barn som liker å leke med biler.

Noen ganger søker barna de voksnes bekreftelse.

*Barn – «Jeg er ikke baby» Voksen – «Nei, du er ikke baby.»*

*Barn – «Klare selv.» Voksen – «Ja, du klarer selv.»*

Denne voksne anerkjenner hvem barnet sier at det er. Hun gjentar barnets utsagn og bekrefter barnets forståelse av seg selv. Barnas forståelse av hvem de er blir altså til i et samspill med andre, en relasjon. Hvordan barnet blir sett i relasjonen får betydning for hvordan det ser seg selv. Et barn med et yngre søsken i samme avdeling, ville ikke godta at andre barn klappet dette yngre søskenet. Det ble vanskelig å se seg selv som storesøsken hvis andre kunne gjøre det samme. Når barna blir sett for den de er handler det om deres personlighet og deres interesser og hvem de er i forhold til noen andre. Utsagnet – jeg er ikke en baby, viser at barnet ser seg selv i forhold til en baby.

Å bli sett har stor betydning og handler om hvem vi er. I observasjonene mine bli barna sett for å være til, «så kjekt at du er her!» De blir også sett som den de er, det vil si deres personlighet, deres interesser og hvem de er i forhold til noen andre. Barna søker også bekræftelse på hvem de er fra de voksne. Å bli anerkjent og satt pris på som en del av fellesskapet får betydning for alle barn. I fellesskapet får de også utvikle sin forståelse for hvem de er i relasjon til de andre i fellesskapet.

#### 4.5.2. Tilstedeværelse

De voksne på avdelingen er tilstede for barna. Det viser godt når man ser hvor de sitter, ofte på gulvet eller i vindusbenken der barna leker. De møter barna i barnehøyde. Slik starter dagen med de voksne på gulvet på avdelingen når barna kommer. Gjennom dagen er de der barna er, ofte på gulvet i lek, i gymsalen, ved bordet eller ved siden av de barna som skal hvile seg. Den fysiske tilstedeværelsen som jeg lett kan se, har betydning for barnas inkludering.

*Den voksne sitter på gulvet med et lite barn i fanget og flere barn flokker seg rundt, finner plass i fanget eller nær den voksne. Et barn viser fram en bok.*

*Barnet - Se nissen! Voksen – Ja, nissen!*

Her ser vi en voksen som sitter på gulvet, tilgjengelig for barna og engasjerer seg i det barna har sitt fokus mot. Dette tiltrekker flere barn og bidrar slik til å bygge relasjoner mellom barna. De voksne er tett på det som skjer og kan få innblikk i barnas lek og samspill, samtidig som barna lett kan nå dem. Det kan være ulike behov som trenger å møtes eller den voksne kan være en god lekekamerat. Her et glimt av et barn som tar den voksne inn i leken sin.

*Barnet – «Lage mat!» Barnet finner forskjellige kjøkkenting og later som det lager mat. Etter en liten stund kommer barnet og serverer mat til den voksne.*

*Voksen – «Oi, varm!» Barnet går og finner mer mat. Voksen - «Mmmm, oi, mer mat!*

Pedagogen lar seg lokke til å smake på maten og barnet får erfaring med å påvirke sine omgivelser. Barnets engasjement og interesse blir sett og anerkjent av den voksne. Ofte kan flere barn leke rundt den voksne, som må parere innspill fra flere kanter samtidig. Den voksne kan også bli et bindeledd som gjør at barna får en felles lek. Ved å være i barnehøyde bidrar pedagogene også til trygghet og en god stemning i avdelingen. For eksempel når pedagogen legger seg ned på gulvet og prater med barna som skal hvile litt, eller tar imot et lite barn som ville komme på besøk.

*Et barn fra den andre avdelingen vil komme på besøk. Den voksne setter seg ned i døråpningen og prater med barnet før hun tar barnet med inn på avdelingen. Barnet holder seg for øynene som for å skjule at det er der. Den voksne engasjerer seg i leken ved duplobordet, barnet gjemmer seg ikke lenger, men smiler og leker med skjell.*

Pedagogen kommer nær og lytter til barnet og dets ønske om å komme på besøk, samtidig toner hun seg inn på barnets følelse og hjelper det i overgangen til å finne trygghet i leken. Tilstedeværelsen er altså ikke bare fysisk, men også mental.

Når de voksne er i barnehøyde både fysisk og mentalt, kan barna lett ta kontakt og få dekket sine behov. De voksne er tett på og barnas ulike behov for nærhet, trygghet, trøst, støtte i lek eller konflikter blir tydelige for den voksne. Tilstedeværelsen innebærer også et felles fokus med barna som særlig kommer til uttrykk i lek og samspill.

#### 4.6. Barnets stemme

Et aspekt ved inkluderende fellesskap i barnehagen handler om at barn får ytre seg og bli hørt. Jeg observerte mange måter dette viste seg på i avdelingen og vil skildre det her. Dette temaet består av undertemaene «voksne lytter» og «barn kan velge».

##### 4.6.1 Voksne lytter

For at barns rett til å bli hørt skal bli virkelighet, må noen lytte. utfordringen er ofte å lete etter det som ligger bak ord eller atferd. Jeg så under observasjonene mine at de voksne

var vendt mot barna, lyttet og prøvde å forstå. Ofte handlet det om å forstå barns frustrasjoner eller konflikter med andre barn. Kanskje er barnet trett og sultent etter en lang tur og jobben med å smøre brødiskiva var det som fikk det til å tippe over.

*Et barn får ikke til å smøre skiven og er frustrert.*

*V – «Skal vi gjøre det sammen? Ja, det var vanskelig!*

*Dere var sultne! Ja, det var ikke rart, vi har gått så langt.*

Her vet pedagogen at barnet har vært på tur og forstår at frustrasjonen bunner i dette og at barnet ikke er «vanskelig». Da er det godt med litt hjelp og forståelse.

Barns følelsesmessige uttrykk er ytringer av glede, tristhet, frykt eller sinne. Gråt er et eksempel og her tar en voksen et barn på fanget.

*Et barn sitter hos den voksne og gråter. Voksen – «Er du lei deg?» Barnet viser den voksne hvor det gjør vondt. Voksen – «Var derfor du var lei deg?» Barnet – «Ja»*

Barnet får trøst og når gråten har roet seg, lytter den voksne til hva som var problemet. Barnet får regulert følelsene sine gjennom en lyttende voksen som tar barnet på alvor. I observasjonene mine så jeg også personalet ta imot barnas språklige og kroppslige uttrykk for glede og sinne.

Å bli hørt handler om at dine meninger blir respektert. Her oppdager en voksen et barn som trenger å få ny bleie.

*Voksen – «Du har bæsja du!» Barnet protesterer med lyd.*

*Voksen – «Jo, jeg lukta det. Er du ikke ferdig?»*

*Barnet uttrykker med lyd og kroppsspråk at det stemmer.*

*Voksen – «Da kan vi ta det etterpå.» Barnet uttrykker enighet.*

Den voksne lytter til barnets non-verbale kommunikasjon og forstår. Hun viser respekt for barnets syn på saken. Barnas motstand blir også hørt, som da barna nærmest kollektivt gav uttrykk for at de var tørste, mens den voksne var opptatt med å smøre skiver. En annen voksen kommer til og finner frem melk, hvorpå alle barna drikker høylytt.

Det er også godt å få dele gode følelser og opplevelser i fellesskapet. For eksempel om hva de har gjort den formiddagen. Barnet forteller og den voksne lytter og spør videre om det barnet forteller. Slik får barnet dele sin opplevelse med andre.

De voksne på avdeling lytter til barna, enten det er noe barna sier med ord, kroppsspråk eller gråt og andre følelsesuttrykk. Vi ser her at det er rom for barnas stemmer. Når barna blir hørt får det betydning for deres erfaring med å bli respektert og tatt på alvor og de får påvirke sin egen hverdag.

#### 4.6.2. Barn kan velge

Å uttrykke valg er ikke alltid like lett for små barn, fordi språket ikke er kommet så langt enda. Likevel kan de ifølge pedagogisk leder ha medvirkning dersom man lytter til deres non-verbale kommunikasjon og tar utgangspunkt i deres interesser. I boksamlingene opplevde hun at et barn var urolig og ikke likte leseaktiviteten i særlig grad. Da fant hun en bok der man i forbindelse med lesingen skulle gjøre ulike bevegelser. Dette mestret barnet og boksamlingene ble en kjekk aktivitet likevel. Pedagogen synes det er viktig å ikke være for fastlåst i det som er planlagt, men se hva som fungerer for den gruppen barn man har.

Barna på avdelingen har også en del valgmuligheter. Å ta valg er en del av et demokratisk fellesskap. Gjennom å velge selv får barna påvirke barnehagedagen sin og være betydningsfulle i fellesskapet. Når de voksne legger opp til ulike aktiviteter får barna velge om de vil delta eller ikke.

*Barnet vil ikke være med på aktiviteten. Den voksne forsikrer om at det er frivillig å være med. «Du trenger ikke være med.» Den voksne finner fram glitter, lim osv.  
Voksen - «Skal du være med?» Barnet – «Nei!»*

Barnet blir værende i sin egen lek og er uinteressert i aktiviteten den voksne lager til. Den voksne inviterer barnet flere ganger samtidig som hun forsikrer at barnet kan velge. Etter måltidet deler avdelingen seg i to grupper som leker på hvert sitt rom. Et barn som var ferdig og hadde gått fra bordet får velge om det vil gå inn på det andre rommet og leke.

*Den voksne sier at barnet kan få gå til det andre lekerommet sammen med den andre voksne. Barnet sier «Være med», plukker opp to lekefisker og løper til det andre lekerommet.*

Barnet lot seg ikke be to ganger og var rask med å benytte seg av muligheten. Det var ikke alltid mulig for barna å velge hvor de ville leke når det ble delt inn i to lekegrupper, så dette var tydeligvis et kjærkomment valg.

Avdelingen har mye forskjellige leker barna kan bruke, og så lenge de ikke tar noe fra andre kan de velge fritt. Måltidet er en annen arena der barna får mange valg. De får velge hva de vil ha på skiva, hvor mange skiver de vil spise og hva de vil drikke. Personalet viser barna ulike alternativer, noe som er en forutsetning for å kunne velge. Derfor kan valg for barn fungere i slike sammenhenger der valgmulighetene er kjent for dem, slik som mat og leker.

Å velge fremmer barns inkludering. De får være aktive og påvirke hverdagen sin. Noen valg kan de si ifra om så lenge de kjenner alternativene. Andre ganger handler det om den voksne sin evne og vilje til å se hva som fungerer i barnegruppen og legge opp til aktivitet på bakgrunn av barnas interesser og det de ser ut til å ha en preferanse for. Barns non-verbale kommunikasjon har like stor betydning som ord, særlig i denne alderen.



## 5.0 Diskusjon

Jeg vil nå diskutere resultatene fra analysen opp mot teori og tidligere forskning. Mitt forskningsspørsmål er:

*Hva er det barnehagelærere gjør i det allmennpedagogiske arbeidet som bidrar til inkludering av alle barn.*

Fokuset for drøftingen min vil være i hvilken grad funnene har betydning for alle barns inkludering i barnehagens fellesskap.

### 5.1 Den anerkjennende holdningen

Fra første dag ute i feltet, kjente jeg på den gode stemningen i avdelingen når personalet ønsket barna velkommen til en ny barnehagedag. Jeg skildrer i temaet «Du, jeg og vi» hvordan voksne og barn så ut til å sette oppriktig pris på hverandre. Det kan minne om den anerkjennende holdningen som Schibbye og Løvlie (2017, s. 49) snakker om, der man blir sett og verdsatt for å være seg selv. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) sier at barnehagen skal «være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å «ytre seg, bli hørt og delta». Ree (2020, s. 94) så at et vilkår for barns medvirkning, var at pedagogene var opptatt av fellesskapet og det enkelte barn som en del av dette. Man hadde ansvar for hverandre og kunne bli med i det andre hadde startet. Samspill som hadde en anerkjennende holdning i bunn, så ut til å bidra til inkludering i barnehager, i følge Bae (2011, s. 106). Tilknytningsteori ser på barns relasjonelle tilknytning som vesentlig for barns utvikling (Brandtzæg et al., 2013, s. 13).

Å bli møtt med en anerkjennende holdning ser i mitt materiale ut til å skape en god stemning mellom barn og voksne på avdelingen. Vi setter en anerkjennende holdning i sammenheng med å bli sett, og Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) sier at dette er sentralt for å bli til som menneske. Vi blir til gjennom at andre ser oss i en relasjon, og det at noen ser oss får konsekvenser for hva vi tror om oss selv og om verden rundt oss. Jeg observerte barna på avdelingen komme løpende inn om morgenen, rett i fanget på en voksen, gjerne med en klem og et smil. Disse barna var trygge på at de voksne brydde seg om dem. Disse rettighetene til å bli sett og hørt gjelder alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Er det mulig å se hvert enkelt barn i et fellesskap som barnehagen er? Får noen barn fordeler av å være de voksnes favoritt? Hva skal komme først av fellesskapet og individet? Ree (2020, s. 101) finner da også at

pedagogene står i spennet mellom å se det enkelte barns utspill og deltakelse og samtidig se alle barns perspektiver i et inkluderende fellesskap. Det blir en prosess der alle må gi og ta med målet om at mangfoldet skal få plass i fellesskapet. På den andre siden påpeker Brandtzæg et al. (2013, s. 26), at små barn har behov for å bli sett. Det gir dem ny giv i lek og det de utforsker. Det må altså begynne et sted. Uten at barna blir sett og får relasjoner til de voksne, og til hverandre skjer det lite. I temaet «du, jeg og vi», så vi at barna også selv søkte personalets bekreftelse. De sa gjerne «se», eller de kom bort for en klem. Roland (2021, s. 31) sier at relasjoner blir til i de mange møtene mellom mennesker, der hver interaksjon bygger på den neste. Dersom man skal følge Vygotsky (2001a, s. 159) sin teori om «sonen for den nærmeste utvikling», må man forstå hvor disse barna er i sin utvikling. I følge Brandtzæg et al. (2013, s. 21) har små barn behov for tilknytning til en voksen for å kunne være aktive og leke. Og Bae (2011, s. 124) skildrer hvordan barn gjennom å bli møtt med anerkjennelse i samspill med pedagogene, etterhvert selv bidrar til inkluderende prosesser. Man kan se på de voksnes anerkjennende holdninger som stillas for barnas utvikling, som bidrar til selvforståelse og deltakelse i fellesskapet (Wood et al., 1976).

I temaet «du, jeg og vi» ser vi at barnehagepersonalet sitter på gulvet eller i den brede vinduskarmen, der barna er, store deler av tiden og er bokstavelig talt i barnehøyde. Vi så hos Katsiada et al. (2018, s. 942-943), at emosjonelt tilgjengelig voksne var viktige for barn, idet barna selv tok initiativet til slike forbindelser. Dette kunne like gjerne være medarbeidere som hadde ansvar for matlaging eller vasking. Pedagogene inviterte gjerne barna til å komme bort til seg, i stedet for selv å komme til barna. Slike invitasjoner ble ofte avvist av barna. Tilknytningsteori har også vist oss at små barn har behov for voksne som er lett tilgjengelige (Brandtzæg et al., 2013, s. 20). De voksne blir brukt som et trygt utgangspunkt for å gå ut og leke og utforske, og et sted å komme tilbake til for påfyll av trygghet og omsorg. Vygotsky (Mind in Society, 1978/, s. 159) sitt begrep «sonen for den nærmeste utvikling» viser oss at barn kan håndtere noe som er for vanskelig for dem, hvis de kan gjøre det sammen med noen som kan. Når det var få voksne tilstede i materialet til Eide et al. (2019, s. 10), fikk de en overvåkende rolle der de tok seg av barn som kom til dem, men ikke selv oppsøkte barn som kunne trenge noe ekstra. Åmot (2019, s. 68) studerte voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker. Hun bruker begrepet moderator om en voksen som griper inn og avbryter eller ikke er tilstede, og motsatt begrepet mediator om en voksen som kanalisere barns intensjoner inn i samspill.

Betydningen av at voksne er tilstede for barn er tydelig mange steder.

Tilknytningsteoretiske perspektiver, viser oss at barn er avhengige av voksne for å utvikle seg i en trygg og gjensidig relasjon (Brandtzæg et al., 2013, s. 13). Noe som ikke blir avvist, men likevel utfordret i Katsiada et al. (2018, s. 942-943) sin studie, der det er tydelig at barna selv velger hvem de vil henvende seg til. De tar i bruk de voksne som er mest tilgjengelige fysisk og emosjonelt. Man kan undre seg over hvorfor flere barn avviste pedagogenes invitasjoner til å komme å sitte hos dem. Kanskje opplevde barna at de ikke delte eller anerkjente deres fokus. Når pedagogene prøver å få kontakt ut fra sin posisjon, opplever barna at pedagogene bryter inn i det de holder på med. Det kan gi en opplevelse av å bli behandlet som et objekt for den andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Dette understreker viktigheten av at de voksne er der barna er, og har et felles fokus med dem. Når de voksne blir få og det viktigste blir å ha et overordnet blikk på at alle har det bra, fjerner de seg ofte fra gjensidige interaksjoner med barna (Eide et al., 2019, s. 10). Fokus på barn som objekter kan lett ta over i slike situasjoner og viser hvor sårbart barnehagens miljø er for organisatoriske utfordringer som bemanning. I mitt tema om «du, jeg og vi» finner jeg at tilstedeværelse innebærer et felles fokus i samspill med barna, der de engasjerer seg i det barna er opptatt av. Dette blir en motsats til å overvåke barna eller styre interaksjonen mellom barn og voksne, noe som viser en mangel på anerkjennelse i relasjonen. Hos (Åmot, 2019, s. 68) fikk de voksnes måte å være tilstede i barnas lek betydning for om de støttet det som foregikk eller hindret barnas deltakelse. Voksne som brukte sin tilstedeværelse til å kanalisere barnas uttrykk og intensjoner, bidro til større deltakelse for barn som hadde utfordringer i samspill med andre. Motsatt kunne moderatorrollen, som stoppet negativ atferd eller rett og slett ikke var tilstede og fikk med seg hendelsesforløpet, hindre videre deltakelse. Hvordan man er tilstede kan slik ha innvirkning på barns inkludering i fellesskapet. Ved å vite hva som er vanskelig for ulike barn og hva som skal til for å ta dem inn i sin «nærmeste utviklingszone», kan voksne bidra til å støtte samspillet, slik at alle barn får mulighet til å være aktivt deltakende i lek og aktivitet (Vygotsky, Mind in Society, 1978/2001a; Wood et al., 1976). Særlig små barn trenger voksne for å hente kraft til sin lek og deltakelse, men viser tydelig sitt eget aktørskap ved å selv velge hvem de gir denne tilliten (Brandtzæg et al., 2013; Katsiada et al., 2018).

Å bli lyttet til og møtt med respekt er en annen side ved den anerkjennende holdningen. Det er en forutsetning for barnas mulighet til medvirkning, og er nedfelt i barnekonvensjonens § 12 (Menneskerettsloven, 1999). I temaet «barnets stemme», så jeg at de voksne lyttet til barna og forsøkte å forstå deres verbale og non-verbale kommunikasjon.

Schibbye og Løvlie (2017, s. 68-69) peker på at å lytte til andre handler om å ta inn, forstå og respektere deres følelser. Non-verbal kommunikasjon gir særlig uttrykk for følelser, og er den uttrykksformen små barn bruker mest. Bae (2011, s. 125) har skildret hvordan voksne som forsøker å forstå barn til tross for barrierer i kommunikasjonen, bidrar til at disse barna våger å ta nye skritt inn i fellesskapet. Biesta (2015, s. 28-29) kaller det å «komme inn i verden». Dette er bare mulig hevder han, dersom noen faktisk tar i mot oss. Denne mottakelsen eller anerkjennelsen, har en hake ved seg. Det er nemlig ikke sikkert at vi blir anerkjent slik vi så det for oss, fordi vi er en del av et mangfoldig fellesskap, der alle har rett til å bli tatt imot og alle tar imot på sin egen måte. Brandtzæg et al. (2013, s. 17) viser oss også at det kan være krevende å møte barn en ikke forstår seg på og som skaper negative følelser hos en. Under temaet «hvor går grensa?», så jeg at de voksne i mitt materiale reflekterte over sine møter med barn. Denne refleksjonen hadde i seg en anerkjennende holdning og kunne resultere i endring hos de voksne. Det handlet om å være i stand til å lytte når man ble usikker på egen praksis.

Gjennom å bli lyttet til opplever barn at de voksne forstår hvordan de har det, og barnas følelser blir regulert (Brandtzæg et al., 2013, s. 56). Barn som blir møtt av en lyttende, anerkjennende voksen får større muligheter til å finne sin plass i fellesskapet. Som en rettighet kan det å lytte til barn ses på som rett fram, liketil og selvfølgelig. I praksis kan det å lytte til barn likevel by på utfordringer. Barns kommunikasjon kan være vanskelig å forstå. De bruker ofte kropp, bevegelser og ansiktsuttrykk i sin kommunikasjon og derfor må de voksne forsøke å tolke dette (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 68-69). Det krever tålmodighet og oppmerksomhet fra den voksne, gjerne i kombinasjon med at man kjenner barnet. Hvis det i situasjonen er flere barn og flere hensyn som må tas, blir utfordringen å velge hva man skal gjøre først og sist, og så kan øyeblikket dra forbi. Den anerkjennende holdningen handler for Schibbye og Løvlie (2017, s. 116-119) også om å sette grenser for barna. I mitt tema «hvor går grensa» så jeg at personalet satte grenser for barna, og pedagogen sa det var viktig for alles trygghet. Hos Schibbye og Løvlie (2017, s. 116-119) handler grenser om at barn møter motstand fra omgivelsene. Denne motstanden gjør at barnet gradvis blir klar over seg selv som subjekt. I møte med pedagogens eller et annet barns motstand, blir barnet i større grad klar over sine ønsker og behov. Slik kan grenser i relasjoner få betydning for det enkelte barn. Vygotsky (2001c, s. 149) viser oss at utvikling på disse områdene er intrapersonlig, altså foregår den mellom personer. Barna er slik avhengige av fellesskapet for å kunne utvikle sin selvforståelse. Gjennom voksne som klarer å lytte til barns frustrasjoner og anerkjenne

følelsene, finner barnet grensene for seg selv. Siden dette er noe som er under utvikling hos små barn, trenger de støtte. Den anerkjennende holdningen bidrar til trygghet i relasjonene og trygghet for fellesskapet, når de voksne tar ansvar for grensene mellom barna.

Vi så hos Eide et al. (2019, s. 10) hvordan voksne ikke alltid er like tilgjengelige for barna. I en barnehageavdeling er det mange barn og de voksne behøver tid for at alle skal få «komme inn i verden» (Biesta, 2015, s. 28-29). Her kan organisatoriske sider spille sammen med kunnskap og holdninger hos personalet og legge et grunnlag for hvorvidt barns stemmer blir hørt eller ikke. Det kan være en fare for at noen barn kommer først i køen fordi de er lette å forstå, eller fordi det de uttrykker passer de voksnes tanker om hva som er riktig eller galt. Hvordan man skal veie de ulike barnas initiativ inn i fellesskapet har ingen fasit. Refleksjon hos den enkelte pedagog og mellom pedagogene kan bidra til å løfte denne problematikken. Samtidig kan det å bli lyttet til som en av mange andre, der de voksne hjelper å avveie hvilken innflytelse det enkelte barn skal ha, gi verdifull erfaring med hvordan fellesskapet kan fungere.

Det kan altså være krevende å være en lyttende voksen i barnehagen. Blant personalet kan det også herske ulike oppfatninger om hva som er viktig eller rett å gjøre. Pedagogisk leder fortalte under temaet «fundament», at de prioriterte å bruke tid for å bli enige om hvordan de ville ha det på avdelingen. De satte seg mål og planla for å nå målene. I Aylward og Neilsen-Hewett (2021, s. 140) sin studie, sa pedagogene at samarbeid om felles målsettinger og utvikling av kvalitet var en nøkkel til gode resultater i arbeidet med barna. Roland (2021, s. 47) skriver om den autoritative voksenrollen og mener at god kvalitet i relasjoner må gjennomsyre hele organisasjonen og gjelde både barn og voksne. Noe som stemmer med pedagogens tanker om at de voksnes relasjoner er viktige for barna i avdelingen, vist i temaet «fundament». Også Pettersvold (2015, s. 141) finner at en felles forståelse for hvor man vil i kombinasjon med refleksjon, bidrar til at barns medvirkning får bedre kår. Et målrettet samarbeid i personalgruppen kan få betydning inn i arbeidet og relasjonene til barna. Felles forståelse for barn, deres utvikling og felles mål for arbeidet, og et godt arbeidsmiljø, kan bidra til trygge medarbeidere og gjøre det lettere å prioritere i hverdagen. Dette kan være et krevende arbeid, da voksne også er ulike og har ulike erfaringer og holdninger. Pedagogen var som vist i temaet «fundament, opptatt av at de voksne skulle inkludere hverandre. Det kan være et sted å starte i arbeidet med å skape en felles plattform.

## 5.2 Gode opplevelser i fellesskapet

Jeg så at barna hadde gode opplevelser i lek og aktivitet, både i temaet «fundament» og i temaet «pedagogisk håndverk». Barna tok initiativ til mye av leken som foregikk, men de voksne supplerte. Det var tydelig at barna hadde mest felles lek når de voksne var tilstede og støttet leken. I følge Brandtzæg et al. (2013, s. 28) er glede sentralt for små barns trygghet, og for opplevelsen av å ha det fint sammen. Følelsen av glede blir mer intens i fellesskapet. Barnehagepersonalet kunne bidra til deltakelse i fellesskapsaktiviteter ved å gi barna ulik grad av støtte i Fugelsnes (2022, s. 85) sin studie. Syrjämäki et al. (2018, s. 426-427) så hvordan voksne bidro til å støtte deltakelse i lek ved å ta enkeltbarns initiativer inn i samspillet i gruppen. Hos Grindheim (2014, s. 94) ble voksne invitert med i gjemme- og fangeleker av barna. Johansson og Rosell (2021, s. 11) fant i sin studie at lek der fokus var å ha det gøy, var lett å delta i for alle.

I temaet «pedagogisk håndverk» viser jeg hvordan pedagogene bidro til felles lek og aktivitet gjennom å invitere barna til lek og aktivitet og gi støtte ved å tilrettelegge leken for barna. Jeg finner dette arbeidet med å invitere og gi støtte til barnas lek og aktivitet i flere av studiene jeg viser til ovenfor, og man kan spørre hvorfor dette er betydningsfullt. Barn leker jo vanligvis helt av seg selv. De samme studiene viser at barn ser lek som noe av det viktigste de holder på med (Grindheim, 2014, s. 94). Derfor blir det så vesentlig å kunne delta i denne betydningsfulle aktiviteten sammen med andre. I barnehagen foregår lek og aktiviteter på ulikt vis og Johansson og Rosell (2021, s. 11), fant at barn fikk ulik adgang til lekefellesskapene. Barns utvikling er ikke strømlinjeformet og barna i barnehagen har ulik alder og utvikling. Vygotsky viste oss at vi kan endre på barrierer i det sosiale miljøet som skaper problemer for mennesker som har en annerledes utvikling (Somby & Vik, 2023, s. 123). Det er det jeg opplever at pedagogene i mine observasjoner gjør når de støtter barnas lek og aktiviteter i temaet «pedagogisk håndverk». De tar utgangspunkt i det barna viser interesse for, skaffer seg oversikt og strukturerer aktiviteten slik at mange kan delta samtidig. Et eksempel kan være å lage en kø. De støtter også enkeltbarns mestring fysisk, og ved innspill til hva man kan gjøre og hvordan. Til slutt heier de på barna og skaper god stemning rundt det som skjer. Et fokus på opplevelsen er altså av større betydning enn at barna kan utføre noe på en spesiell måte (Johansson & Rosell, 2021, s. 11). Slike gode opplevelser ser ut til å blomstre når de voksne er tilstede med sin hjelp og støtte og samtidig heier på og ser barnas begeistring. Kanskje kan opplevelser være et nøkkelord her. Å kjenne på følelser av glede i en

opplevelse krever bare å være tilstede og kan inkludere alle. Samtidig bygger det opp om fellesskapets «vi», fordi opplevelsen gir en felles erfaring. Hos Grindheim (2014, s. 94) var denne typen lek også assosiert med endrede maktforhold mellom voksne og barn og slik betydningsfull for barnas erfaring med å påvirke det eksisterende. Lek og humor virker til å være en strategi barn bruker for å skape motstand mot voksnes kontroll. Bae (2012c, s. 49) sier at barn bruker lek til å uttrykke meninger og valg. I Ree (2020, s. 108) sin studie ønsket barna muligheten til å velge. I mitt tema «barnets stemme» fikk barna også gjøre noen valg. Så lenge disse valgene er basert på noe barn har forutsetninger for og ønske om å gi uttrykk for er det en fin ting. Men pedagogers bruk av valg for å fremme medvirkning kan lett oppleves som krav for barna (Bae, 2012c, s. 49). Å ytre seg i lek derimot er lystbetont og lite alvorlig. Det kan se ut som spenningen ved å utfordre de voksne nører opp under barnas engasjement og aktørskap og gir dem pågangsmot.

I temaet «fundament» så jeg at barna var engasjerte og deltakende i sang og aktiviteter der fellesskapet var i fokus. Pedagogen forsøkte i disse aktivitetene å skape opplevelsen av at «vi har det fint sammen». Bae (2011, s. 124-125), så i sin studie at barnas muligheter til å tre fram som aktive aktører kom gjennom aktiviteter i fellesskapet, der det lekende hadde fokus. Atmosfæren hadde betydning for at det oppstod rom for inkluderende kommunikasjon i Giæver (2020, s. 89) sin studie. Ree (2020, s. 94-95) så at det viktigste for barna i hennes studie, var å høre til og å være sammen med hverandre. Personalet i hennes studie jobbet også for å skape et «vi» gjennom å ta barna med i samtaler og planlegging i fellesskap og brukte ordene vi, oss og dere for å markere fellesskapet.

Gjennom felles aktiviteter styrt av pedagogen så det i mine observasjoner ut til at barna ble aktive i fellesskapet. Hos Bae (2011, s. 124-125) var nettopp slike situasjoner, der man var sammen som et fellesskap, nyttige for barnas inkludering. Det så ut til at atmosfæren som de voksne skapte gjennom sin anerkjennende holdning gjorde det mulig for barna å komme frem med sine initiativer. Lekende uttrykk var en del av denne atmosfæren. Lek gjennom sang, var mye brukt i de felles aktivitetene pedagogen i mine observasjoner la opp til. Barna kan lene seg på formidlingen som skjer i sangen, og sangen peker på hvilke handlinger som skal utføres. Samtidig var det både spennende og moro. Hos Giæver (2020, s. 89) viste personalet vilje til å forstå non-verbal kommunikasjon og et uferdig språk hos barna. Barnas kommunikasjon ble anerkjent som verdifull til tross for at uttrykkene ikke var fullstendige eller korrekte. Kommunikasjon og formidling kan skje på ulike måter. Sang,

humørfylt lek, eller kroppsspråk og de ordene man har kan gi uttrykk for en mening, ønske eller liknende. Velvillighet fra voksne til å forstå det som blir formidlet og til å ta del i gleden bidrar til en anerkjennende atmosfære. I en slik atmosfære skal man ikke prestere noe, man skal bare være sammen. Noe barna hos Ree (2020, s. 94), så som verdifullt. Hvis det å være sammen betyr mye for barn, gir det mening at de blir deltakende og aktive i de sammenhenger der det å være sammen har fokus. Jeg har også beskrevet i temaet «fundament» hvordan barna selv skapte slike fokus ved for eksempel å starte opp sang når de satt rundt bordet. Dette kan styrke forståelsen av at slike opplevelser i fellesskap er noe de liker. Pedagoen i mine observasjoner, var opptatt av å sette ord på gleden ved å oppleve noe i fellesskapet overfor barna. «*Det er så kjekt at vi går på tur sammen*». Det er vanskelig å vite om slike utsagn virker etter hensikten. På den andre siden erfarer jeg at det å sette ord på det man gjør og opplever er vanlig i de barnehager. Tanken er å bidra til å utvikle språk og forståelse. Hvis barna faktisk opplever turen som kjekk, kan den voksnes ord på dette bidra til at barnet får en forståelse for hva det er med på. I en anerkjennende atmosfære av felles opplevelser, lek og kommunikasjon kan det være mulig å kjenne seg verdifull og inkludert. Denne inkluderingen handler ikke om hva man presterer, men at man leker, synger, samtaler og har det fint sammen.

I temaet «fundament» så jeg at barn fikk opplevelser med lek i grupper. I en liten gruppe spilte den voksne videre på et barns initiativ til å «spise» hverandre. To av barna var straks med, men det tredje barnet trengte litt mer tid. I Eek-Karlsson og Emilson (2023, s. 322) sin studie forstod personalet små grupper som nyttige i forhold til barn som søkte trygghet, noe som ser ut til å være situasjonen i det foregående eksempelet. Clasen og Jensen de López (2017, s. 271) rapporterte fra sitt leseprosjekt at gruppens felles opplevelser bidro til fortsatt lek og samspill utenom gruppetiden. Her ser det ut til at felles opplevelser i en gruppe gir inspirasjon til å leke videre etter at gruppetiden er forbi. Dette kan settes i sammenheng med Chesworth (2016, s. 303) sine funn om kunnskap som kapital for barns lek. Erfaringer fra opplevelser og hverdagslige gjøremål var en kilde til lek hos barna og påvirket hvem som kunne være med i ulike typer lek. Opplevelser kan altså gi inspirasjon til lek, samtidig som det kan være et fokus for leken. Pedagoenes evne til å tilrettelegge for aktiviteter som kan gi slike opplevelser og ha et positivt fokus på det fine vi opplever sammen, kan slik være et nyttig fellesskapsfokus. De gode opplevelsene og følelsene må selvsagt være ekte. Å hevde at «vi har det så fint sammen», slik vi så i temaet «fundament», uten at det er tilfelle for alle



barna, kan legge lokk på utfordringer og skape mer eksklusjon hos de som ikke opplever det på samme måte.

### 5.3 Handlingsrom for inkludering

En del av samarbeidet som pedagogen beskriver i temaet «fundament» handler om organisering og strukturer i barnehagen. Organisering i grupper og rutiner i hverdagen så ut til å bidra til å skape rom for barnas inkludering.

I sin forskning fant Eide et al. (2019, s. 8-9) at rutiner kunne bli for rigide. I store barnehager med åpne, fleksibel rom og ulike spesialrom måtte det ofte planlegges veldig nøye for at alle skulle kunne få gjennomføre det de ville. Dermed satt man så fast i organiseringen at det ble lite rom for spontanitet og påvirkning, fra både voksne og barn. Avdelinger med en tradisjonell utforming så i større grad ut til å ha mulighet til litt fleksibilitet i rutinene sine. Hos Ree (2020, s. 107) diskuterte personalet hvordan barnehagens strukturer, slik som rutiner kan hindre medvirkning fordi det blir vanskelig å ivareta subjektiviteten til det enkelte barnet. Eek-Karlsson og Emilson (2023, s. 321) la vekt på at rutiner var kommunisert godt til alle, fordi det å forstå hvordan hverdagen henger sammen er vesentlig for å oppleve å være inkludert.

Å vite hva som skal skje og hvordan hverdagen er i din barnehageavdeling kan sees på som et minimum for å være inkludert. For noen barn er dette kanskje ikke mulig, men i Eek-Karlsson og Emilson (2023, s. 321) sin studie ble det tatt i bruk bilder og tegn for å støtte alle barn i en slik overordnet forståelse. I tema «fundament» ser jeg at det henger bilder på veggen i avdelingen. Med bakgrunn i sitt kjennskap til rutiner har barn mulighet til å velge hvordan de vil forholde seg til dem. Hvorvidt rutiner får betydning for det inkluderende fellesskapet kan henge sammen med muligheten til å påvirke. Finnes det rom for å gjøre noe annerledes en dag eller må alt gå etter planen? Eide et al. (2019, s. 8-9) viser at rutiner kan gjøre hverdagen strengt regulert for både voksne og barn, dersom det er lite rom for å gjøre endringer. Dette dilemmaet kan minne om «trange og romslige samspillsmønstre» som Bae (2011, s. 106) fant mellom voksne og barn i barnehagen. Dersom rutinene blir for rigide blir barn lett redusert til objekter som voksne skal styre i en plan for å rekke alt og ha kontroll. Da tar voksne lett i bruk samspill der det er lite rom for barnas tanker og opplevelser. Rutiner med mer rom for å se barn som subjekter med planer for sin egen aktivitet, kan i større grad gi rom for barnas

perspektiver og aktive deltakelse. Grindheim (2014, s. 67) så at opposisjon ofte kom på bakgrunn av regler og rutiner. Det så ut til at det ikke var rutinene i seg selv de var negative til, det passet bare ikke der og da. Kanskje barna verner om sin egen aktivitet, slik barnet som valgte bort formingsaktivitet under mitt tema «barnets stemme»? I barnehagen er det mange barn og mye som skjer. Når barna protesterer på rutiner og strukturerte aktiviteter kan det komme av at det blir for liten plass til deres fordypning i egne prosjekter, eller at de vil gjøre det på en annen måte. Barna i Grindheim (2014, s. 81) sin studie bidro selv til å skape lekfulle rutiner som viste motstand i overganger mellom det som skulle skje. Barns motstand mot rutiner kan derfor utforskes for å bedre forstå i hvilken grad barna opplever rutinene som nyttige, eller om det er andre måter å gjøre ting på som gir mer mening. Samtidig fremstår barns motstand som noe de gjør fordi det er spennende og morsomt. Det gir dem erfaring med å ytre seg og vise motstand på en uforpliktende og lekende måte. Noen ganger trenger rutiner å fornyes eller endres, men andre ganger kan rutinene få være et utgangspunkt for lekende protest og for i fellesskap å erfare at i dag gjorde vi det helt annerledes.

Grupper er en annen struktur som dukker opp i temaet «fundament», som positiv for barns muligheter til å bli sett, lyttet til og inkludert. Flere studier har sett at organisering i grupper kan ha betydning for inkludering i fellesskapet (Clasen & Jensen de López, 2017; Fugelsnes, 2022; Grindheim, 2014; Karlsudd, 2021). Fugelsnes (2022, s. 79) så at det kunne styrke inkluderingen i fellesskapet å være sammen om gruppeaktiviteter styrt av personalet. En tydelig satt plan for gruppeaktiviteten gjorde at det var lite rom for enkeltbarn til å ta makt og styre hvem som var innenfor eller utenfor. Her ser det ut til å bli laget et slags samspillsmønster (Bae, 2011, s. 106), som er samtidig trangt og romslig. Den voksne legger premissene for barnas deltakelse i fellesskapet for å sikre at alle får plass. Den klare styringen blir rettfærdiggjort i tanken om at «alle skal med», og kan være nyttig som en del av arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap for alle. Bruk av grupper i det allmennpedagogiske arbeidet kan ha ulike formål og fungere på ulikt vis. Det kommer tydelig fram hos Eide et al. (2019, s. 9), som fant at grupper med stadige variasjoner av hvilke og hvor mange barn, på hvilket sted og med hvilke voksne i store fleksible barnehager, gav større grad av utrygghet og mindre muligheter for medvirkning for både voksne og barn. Denne måten å organisere grupper på var helt motsatt at gruppene jeg observerte, som bestod av faste barn og faste voksne. Tryggheten i kjente barn og voksne er et vesentlig behov hos alle barn og særlig hos de minste i barnehagen (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 79-80). I de faste gruppene så jeg voksne som var åpne for barnas initiativ og hadde tid til å høre på barna og være med i lek og moro.

De romslige handlingsmønstrene dominerte og gav barna muligheter til å komme fram som subjekter i relasjonene (Bae, 2011). Ree (2020, s. 101) så at det var mer av denne typen kommunikasjon der det var få barn sammen. Samtidig advarer (Johansson & Rosell, 2021) mot å tro at barn opplever å høre til, bare de er satt sammen som en gruppe i barnehagen. Noe må skje i gruppa som skaper et felles anliggende. Planlegging med fokus på enkeltbarns interesser var vesentlig for å lykkes med å skape tilhørighet gjennom gruppeaktiviteter hos Karlsudd (2021, s. 432). Grupper og rutiner i barnehagens hverdag kan ses på som stillas for inkludering (Wood et al., 1976). Gjennom å bruke disse strukturen på gjennomtenkte måter kan det skapes rom for samspillsmønstre som bidrar til deltakelse og medvirkning. Strukturene i barnehagen kan også gi støtte til personalets arbeid ved at de gir bedre muligheter til å se det enkelte barn. Personalet slipper også å tenke gjennom alle detaljer i hver eneste arbeidsdag.

## 6.0 Konklusjon

Denne oppgaven har hatt fokus på inkluderende fellesskap i barnehagen. Med mål om å finne inspirasjon til hvordan dette kan se ut i praksis har jeg utført en etnografisk studie for å finne svar på forskningsspørsmålet mitt:

*Hva er det barnehagelærere gjør i det allmennpedagogiske arbeidet som bidrar til inkludering av alle barn?*

Funnene gir en indikasjon på at det man holder på med i det allmennpedagogiske arbeidet har betydning for barns inkludering gjennom relasjonelle prosesser der både barn og voksne er delaktige. Det allmennpedagogiske arbeidet favner både strukturer og organisering i barnehagen, lek og aktiviteter, samt relasjoner og holdninger mellom barn og voksne. Jeg har delt diskusjonen i tre deler. Der den første tar for seg den anerkjennende holdningen, den andre ser på betydningen av gode opplevelser, og den tredje har fokus på å skape handlingsrom for inkludering.

Den anerkjennende holdningen gikk som en rød tråd i det relasjonelle arbeidet i barnehagen. Her ble grunnlaget for barns utvikling lagt gjennom at barn blir sett og lyttet til. Barna søkte selv å bli sett ved å oppsøke personalets oppmerksomhet. Her fikk de bekreftet sin selvforståelse. Dette gav trygghet og kraft til å leke og utforske. I anerkjennelsen hadde også grensene sin plass. Der barna i møte med andres motstand kunne forstå mer av seg selv. Gjennom å bli lyttet til ble følelser håndterbare og barna kunne få uttrykke sine tanker og meninger. Disse ytringene kom like gjerne gjennom lek og kroppsspråk som med ord. De voksnes tilstedeværelse gav gode vilkår for å bli sett og lyttet til. Her kunne barna finne felles fokus med de voksne og med de andre barna. Den anerkjennende holdningen kunne også bidra til at de voksne reflekterte over sine møter med barna.

Gode felles opplevelser i lek og aktiviteter var attraktivt for barna å delta i. Personalet bidro til deltakelse ved å invitere til lek og aktiviteter. De støttet også barnas lek ved å legge til rette for at mange kunne være med, og gav støtte til det enkelte barn. Glede og begeistring i felles opplevelser så ut til å ha et særlig potensial for å inkludere alle barna. Barnas lek og humoristiske motstand var også betydningsfulle som erfaringer med å påvirke og ytre seg om sine preferanser. Jeg så også at barn kunne velge, men det var en mer begrenset form for

medvirkning knyttet til situasjoner barna kunne forstå og har oversikt over. De voksnes fokus på fellesskapet i lek og aktiviteter så også ut til å skape samhold og et «vi» gjennom å erfare gode følelser sammen.

Organisering, strukturer og samarbeid gav handlingsrom til gode samspill. Personalets samarbeid var en nøkkel til å skape felles forståelse for hvordan man ville ha det på avdelingen. Gjennom god organisering kunne rutiner og lek og aktivitet i grupper bidra til best mulige forutsetninger for romslige samspillsmønstre. Dette rommet for romslige samspillsmønstre gav plass til anerkjennende holdninger, lytting og gode opplevelser. Grupper og rutiner skapte forutsigbarhet og trygghet for barna og bidro også til at det var lettere for de voksne å se barna.

Jeg finner at barnehagelærere som støtter barn ut fra en forståelse av hvor barna er i sin utvikling, og har en anerkjennende holdning i arbeidet med barn, kan gjøre et godt arbeid med det inkluderende fellesskapet. Denne anerkjennende holdningen står fram for meg sammen med tilstedeværelse, støtte til lek og aktiviteter og organisering av gode rutiner og grupper.

Mye av forskningen rund barns inkludering og tilhørighet er gjort på store barns avdelinger. Barn i småbarnsavdelinger er på et annet sted i sin utvikling. Derfor etterlyser jeg mer forskning rundt inkludering blant de minste i barnehagen. Også forskning som kan vise oss hvordan allmennpedagogikken kan utvides og hvordan allmenpedagogikk og spesialpedagogikk i større grad kan komplementere hverandre i en pedagogikk for alle barn i barnehagen.

## 7.0 Litteraturliste

- Aylward, E. & Neilsen-Hewett, C. (2021). Application of an evidence-based early intervention model for children with ASD in mainstream early childhood education and care settings via a targeted professional development program. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 135-149.
- Backe-Hansen, E., Borg, E. & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager* (NOVA rapport 6/08). v. o. a. Norsk institutt for forskning om oppvekst. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/4960>
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom barnehage inkludering* (s. 104-129). Fagbokforl.
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen, Potensialer i det uforutsette*. (s. 13-28). Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bae, B. (2012c). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen, potensialer i det uforutsette*. (s. 33-53). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2020). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnevernloven. (2022). *Lov om barneverntjenester* (LOV-2022-06-17-45). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>
- Berger, P. L., Wiik, F. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Fagbokforl.
- Biesta, G. (2015). Democracy in the kindergarten. Helping young children to be at home in the world. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 21-45). Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra : hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforl.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

- Brinkmann, S. (2012). Præsentation og formidling af deltagerobservationer. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (s. 189-200). Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. SAGE Publications  
<https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Chesworth, L. (2016). *A funds of knowledge approach to examining play interests: listening to children's and parents' perspectives* [294-308]. [Abingdon, Oxfordshire] :.
- Clasen, L. E. & Jensen de López, K. (2017). *BookFun – 'There's more to it than reading a book' – Implementing a Danish early literacy programme that supports professionalism, language development and social inclusion* [254-279]. [Thousand Oaks, Calif.] :.
- Collin, F. (2014). Socialkonstruktivisme i humaniora. I F. Collin & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk vitenskapsteori* (3. utg., s. 417-458). Lindhart og Ringhof Forlag A/S.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- De forente nasjoner. (2006). *Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Eek-Karlsson, L. & Emilson, A. (2023). Normalised diversity: educators' beliefs about children's belonging in Swedish early childhood education. *Early Years*, 43(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1951677>
- Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 18.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Einarsdóttir, J. & Ólafsdóttir, S. M. (2023). *Who belongs in preschool? Perspectives of children and educators* [151-165]. [Abingdon, Oxfordshire] :.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7. utg.). SAGE.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>
- Gilje, N. (2021). Hermeneutikk som metode -Introduksjon til hermeneutisk intensjonalisme. I M. K. Dag Jensen, Sissel Seim & Per Arne Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 189-218). Gyldendal.

- Giæver, K. (2020). *Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen : En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis.*
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar.*
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (2. utg. utg., s. 55-80). Hans Reitzels Forlag.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle—eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 129-140.
- Haugen, H. Ø., Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hillesøy, S. (2016). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen* [Universitetet i Stavanger].
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse av psykologiske fænomener.* (s. 77-89). Hans Reitzels Forlag.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse.* Universitetsforlaget.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability*, 13(7), 3839.  
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/7/3839>
- Jonasson, C. (2012). På vej ind i felten; De indledende skridt som deltagerobservatør. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse av psykologiske fænomener.* (s. 61-75). Hans Reitzels Forlag.
- Karlsudd, P. (2021). Improving children's sense of belonging through group-orientated individualisation. *British Journal of Special Education*, 48(4), 417-437.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8578.12383>
- Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J. & Angeli, V. (2018). *Young children's agency: exploring children's interactions with practitioners and ancillary staff members in Greek early childhood education and care settings* [937-950]. London, UK .:
- Komiteén for barnets rettigheter. (2009). *Generell kommentar nr. 12, barnets rett til å bli hørt.* Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Korsvold, T. (Red.). (2011). *Barndom - barnehage - inkludering.* Fagbokforl.



- Kousholt, D. & Juhl, P. (2023). Addressing Ethical Dilemmas in Research with Young Children and Families. *Situated Ethics in Collaborative Research. Human Arenas*, 6(3), 560-579. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00236-9>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lid, I. M. (2023, 13.07.). Inkludering og rettigheter. I *Store norske leksikon*. Hentet 16.11. 2023 fra [https://snl.no/Inkludering\\_og\\_rettigheter](https://snl.no/Inkludering_og_rettigheter)
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, . Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bke/a12>
- Musaeus, P. (2012). Korttidsetnografi–hverken blitzkrig eller eksil. I M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 149-160). Hans Reitzels forlag.
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Parry, J. (2015). *Exploring the social connections in preschool settings between children labelled with special educational needs and their peers* [352-364]. [Abingdon, Oxfordshire] :.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic studies in education*, 34(2), 127-147. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-02-05>
- Pettersvold, M. (2015). Barns perspektiver på demokrati i barnehagen. *Utbildning & Demokrati–tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 24(2), 91-109.
- Rasborg, K. (2019). Socialkonstruktivisme (M. Antonsen, Overs.). I M. Henricson (Red.), *Videnskapelig teori og metode* (2. utg., s. 381-402). Munksgaard.
- Recchia, S. I. & McDevitt, S. E. (2023). A place for Miguel: Discovering the power of belonging within an inclusive toddler community. *European early childhood*

- education research journal*, 31(1), 51-63.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2159055>
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [University of Stavanger, Norway].
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Shvarts, A. & Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 4-23.  
<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1574306>
- Somby, H. M. & Vik, S. (2023). Vygotskys defektologi - et perspektiv på inkluderende opplæring. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 119-134). Cappelen Dam akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch7>
- Statistisk sentralbyrå. (14.09.2017). *Barnehagedekning før og nå*.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018). *Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups* [418-431]. Worcester (Worcester College of Higher Education, Henwick Grove, Worcester WR2 6AJ) .:
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNICEF. *Inclusive education*. UNICEF. Hentet 06.04.24 fra  
<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183003>
- Vygotsky, L. S. (2001a). Interaksjon mellom læring og utvikling (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning, klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt *Mind in Society*, 1978)

- Vygotsky, L. S. (2001b). Interaksjon mellom læring og utvikling. (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning, klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt Mind in Society, 1978)
- Vygotsky, L. S. (2001c). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning, klassiske tekster* (s. 143-149). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt Mind in Society, 1978)
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING\*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Ytterhus, B. & Åmot, I. (2021). Kindergartens: inclusive spaces for all children? *International journal of inclusive education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-17.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950976>
- Øen, K. (2022, 09.03.2023). *Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/vurdering-av-kompetanse-for-inkluderende-praksis/>
- Østrem, A. J. (2022). Å bevare makt: Strategier med barns fellesskap i barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*.
- Åmot, I. (2019). Mediator eller moderator, Voksenrollen i barns samspill og lek. I Ingrid Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave. utg., s. 61-84). Universitetsforlaget.

## Søkestrategi

Denne søkestrategien er brukt i Oria og EBSCOhost

		Søkebegrep	Søkeord
1.		Barn	Child* or toddler or «early childhood education»
2.	and	Barnehagelærer Or Førskolelærer Or pedagog	Teacher or “preschool teacher” or personnel or staff
3.	and	Inkluder*	Inclusion or “inclusive education” or “social integration” or diversity
4.		Medvirk*	Coop* or partak*
5.		Demokrat*	Democrat*
6.		Deltak*	Particip* or involve*
7.		Fellesskap	Collaboration or peer relation* or “interpersonal relations” or affinity
8.	and	Barnehage	Kindergarden or preeschool or “day care” or “child care”

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Inkluderende fellesskap i barnehagen, hvordan gjør vi det?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagoger i barnehager skaper et fellesskap der alle barna får mulighet til å delta. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I denne studien ønsker jeg å se på hvordan barnehagene legger til rette for at alle barn skal være inkludert i fellesskapet i barnehagen. Målet mitt er å bidra til å utvikle god praksis for inkludering av alle barn. Derfor ønsker jeg å se hvordan det blir gjort i en barnehageavdeling. Jeg ønsker å høre pedagogenes tanker om hva inkludering er, hvilke strategier de bruker og hvilke erfaringer de har gjort seg.

- Min problemstilling er: Hva er inkludering i barnehagen? En kvalitativ studie av hva barnehagelærere gjør i det allmennpedagogiske arbeidet for å inkludere alle barn.
- Jeg ønsker å observere de ansatte på avdelingen for å se hva det er de gjør som bidrar til at alle barn deltar aktivt i fellesskapet.
- 3 til 4 observasjoner i løpet av en måneds tid tidlig på høsten 2023.
- Hver observasjon kan vare ca 2-4 timer. Etterpå stiller jeg noen oppklarende spørsmål
- Jeg er tilstede som en voksen som alle kan henvende seg til, men som ikke bidrar inn i personalets arbeidsoppgaver. Jeg vil legge vekt på å opptre som rolig og trygg.
- I tillegg ønsker jeg å intervjuere pedagogene i avdelingen. Intervjuet vil ta ca 45 minutter.
- Vi avtaler tidspunkt som passer. Intervjuet og observasjonene behøver ikke å skje samtidig.
- Dette er en studie i forbindelse med min masteroppgave.

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

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ønsker å observere i to ulike barnehageavdelinger i Stavanger kommune.

Målet er å komme i kontakt med dere som synes at dere har funnet noen gode strategier i arbeidet med å skape et fellesskap der alle barn får mulighet til å delta. Derfor har jeg tatt kontakt med deg og din barnehageavdeling.

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

- Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg observerer deg i samspill med barna på avdelingen. Jeg vil ta notater under observasjonene.
- Fordi barna blir en del av observasjonen av deg, skal det deles ut informasjon til foreldrene. Barna vil kun bli beskrevet i forhold til de voksnes handlinger og helt anonymt. Foreldrene kan likevel velge at jeg skal utelate deres barn fra observasjonene.
- Jeg vil også intervju deg om temaet. Det vil vare ca 45 minutter. Under intervjuet får du prate ganske fritt ut fra spørsmål jeg stiller deg. Spørsmålene handler for eksempel om hvordan du/dere organiserer arbeidet på avdelingen og hvordan dere jobber pedagogisk og relasjonelt med barna.
- Jeg vil ta lydopptak og notere under intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Kristin Halsne Berentsen, student, og veileder universitetslektor Jonas Højgaard Frydenlund vil ha tilgang til opplysningene.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli lagret i en låst skuff.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode og lagret på en egen navneliste adskilt fra andre data.
- Publikasjon av forskningsprosjektet vil kun skildre deg og de andre i barnehagen anonymt på en slik måte at dere ikke skal kunne bli gjenkjent.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er blitt godkjent. Det vil si ca 15. juni.

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger og lydopptakene slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved student Kristin Halsne Berentsen tlf: + 47 91182479

[Kristin.halsne.berentsen@gmail.com](mailto:Kristin.halsne.berentsen@gmail.com)

eller veileder Jonas Højgaard Frydenlund tlf: + 47 37233474

[jonas.højgaard.fryndelund@uia.no](mailto:jonas.højgaard.fryndelund@uia.no)

- Vårt personvernombud: Trond Hauso, tlf: + 47 93601625

[personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

Jonas Højgaard Frydenlund

Kristin Halsne Berentsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Inkluderende fellesskap i barnehagen, hvordan gjør vi det?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet



---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Informasjon til foresatte om forskningsprosjekt i barnehagen.

Ansatte i barnehagen har sagt ja til å være med i forskningsprosjektet «Inkluderende fellesskap i barnehagen, hvordan gjør vi det?»

### **Formål**

I prosjektet ønsker jeg å se på hvordan barnehagene legger til rette for at alle barn skal være inkludert i fellesskapet i barnehagen. Målet mitt er å bidra til å utvikle god praksis for inkludering av alle barn.

Jeg ønsker å observere de ansatte i barnehagen for å se hva det er de gjør som bidrar til at alle barn deltar aktivt i fellesskapet. Det er de voksnes ord og handlinger som er fokus i min oppgave, men det er barna som reagerer på det de voksne sier og gjør og derfor trenger jeg å se og beskrive hvordan det påvirker barna.

### **Hvem er ansvarlig for prosjektet**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

### **Hva innebærer det for ditt barn**

- Dette har betydning for ditt barn på den måten at jeg vil beskrive hvordan barna reagerer på det de voksne sier og gjør i min oppgave.

- Beskrivelsene vil være helt anonyme. Det vil ikke bli brukt navn, alder, kjønn, nasjonalitet, diagnoser eller spesielle hendelser i beskrivelsene.

-Det vil ikke komme fram i oppgaven hvilke barnehager og steder jeg har vært.

Observasjonene vil bli gjort høsten 2023. Jeg vil være sammen med voksne og barn i deres program for dagen. Observasjonene noteres for hånd. Jeg jobber selv i barnehage og vil etterstrebe å være en rolig og trygg voksen som barna selv kan velge om de vil ta kontakt med eller ikke.

### **Det er frivillig å bli observert**

Som foresatt kan du reservere ditt barn fra å bli observert til oppgaven. Da vil jeg ikke observere ditt barn.

Gi beskjed til pedagogisk leder eller direkte til meg eller min veileder Jonas H. Frydenlund om du vil reservere ditt barn fra å bli observert i samspill med de ansatte i barnehagen. Dette kan du gjøre når som helst og uten noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn og vil ikke påvirke oppholdet i barnehagen på noen måte.

Barnet ditt vil også bli informert om prosjektet av pedagogisk leder og bli gitt mulighet til å si fra om det ikke ønskes at jeg gjør observasjoner som inkluderer barnet.

Kontakt oss dersom du lurer på noe mer om prosjektet eller vil benytte deg av dine og barnets rettigheter.

Pedagogisk leder \_\_\_\_\_

Student Kristin H. Berentsen tlf: 91182479 e-mail: [krishb17@uia.no](mailto:krishb17@uia.no)

Veileder Jonas H. Frydenlund tlf: 37233474 e-mail: [jonas.h.frydenlund@uia.no](mailto:jonas.h.frydenlund@uia.no)

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

Jonas Højgaard Frydenlund

Kristin Halsne Berentsen

## Intervjuguide

### «Inkluderende fellesskap i barnehagen»

Mål for intervjuet:

Se etter pedagogenes forståelse av hva et inkluderende fellesskap er og hvordan det kan skapes. Hvordan legge man til rette for alles deltakelse i fellesskapet? Hvordan kan man lytte til barn, la deres ytringer få betydning? Hvilken plass har anerkjennelse og relasjoner? Hvordan foregår forhandlingene om å være et subjekt og møte de andre som subjekt og hvordan kan de voksne bidra til balanse mellom å ta plass og gi plass. Hvordan blir barns initiativ tatt imot?

Problemstilling:

*Inkluderende fellesskap i barnehagen. En kvalitativ studie av hva barnehagelærere gjør i det allmennpedagogiske arbeidet for å inkludere alle barn.*

Tema:	Spørsmål:	Annet:
Introduksjon	Formålet med prosjektet -Intervjupersonens rettigheter -Unngå å komme med personopplysninger.	Lydopptak Anonymitet
Pedagogens tanker	-Hva legger du i begrepet inkluderende fellesskap?  -Hva tenker du må til for at en skal kunne ha et inkluderende fellesskap? Grunnleggende forutsetninger?	Gi gjerne eksempler
Organisering	-Beskriv hvordan dere planlegger og hva dere gjør når det kommer nye barn til avdelingen. (Hva ligger bak det dere gjør og hva kan det ha å si for barns inkludering i fellesskapet?)  -Hvordan er dagene organisert i denne avdelingen og hvorfor har dere organisert dagene slik?	

	(Jeg mener hva som skjer, hvem er sammen med hvem, gjør hva?)	
Relasjoner	<p>-Hvordan er barnas relasjoner til hverandre?</p> <p>-Hvordan er de voksnes relasjoner til barna..... og til hverandre?</p> <p>-På hvilken måte har relasjonene betydning for fellesskapet?</p> <p>-Dersom et barn har utfordringer med å finne sin plass i fellesskapet. Hva gjør du/ dere, hvordan tenker dere rundt det?</p> <p>-Hvordan kan du se/ forstå om barna opplever seg som en del av fellesskapet eller ikke?</p>	
Tilrettelegging	<p>-Hva gjør dere for at alle barn skal kunne delta i lek og aktiviteter?</p> <p>-I årsplanen står det om et prosjekt som er på trappene. Dere har hatt et liknende prosjekt tidligere. Her har dere fokus på å legge til rette ut fra barns alder og utvikling og sikre medvirkning gjennom å arbeide ut fra barnas interesser.</p> <p>Kan du fortelle hvordan dere planla og jobbet med dette prosjektet?</p> <p>Opplvde dere å nå målene om medvirkning?</p>	

<p>Barns medvirkning</p>	<p>Hvordan kan ulike barns stemmer høres inn i fellesskapet?  Hvordan kan de medvirke i/ ha påvirkning på sin hverdag?</p> <p>-Opplever du at barna selv tar initiativ til eller er aktive i å medvirke/ påvirke det som skjer i barnehagen?  Hvordan gjør de det/ hva gjør de?</p> <p>-Hender det at dere endrer noe i måten dere gjør ting eller hadde planlagt på bakgrunn av barns uttrykk, reaksjoner? Hva kan det være, har du et eksempel?</p>	

[Meldeskjema](#) / [Inkluderende fellesskap i barnehagen, hvordan gjør vi det.](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

866284

**Vurderingstype**Automatisk **Dato**

20.07.2023

**Tittel**

Inkluderende fellesskap i barnehagen, hvordan gjør vi det.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for psykososial helse

**Prosjektansvarlig**

Jonas Højgaard Frydenlund

**Student**

Kristin Halsne Berentsen

**Prosjektperiode**

14.08.2023 - 21.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 21.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



Kristin Halsne  
Berentsen

Tidspunkt for godkjenning: : 26/08/2023

**Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Inkluderende fellesskap  
i barnehagen, hvordan gjør man det? - RITM0224123**

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen  
Forskningsetisk komite  
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap  
Universitetet i Agder

**UNIVERSITETET I AGDER**

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00



Kristin Halsne Berentsen <kristin.halsne.berentsen@gmail.com>

## Vs:

1 e-post

**Kristin Halsne Berentsen** <krishb17@student.uia.no>

26. august 2023 kl. 12:23

Til: "kristin.halsne.berentsen@gmail.com" <kristin.halsne.berentsen@gmail.com>

**Fra:** no-reply@puzzel.com <no-reply@puzzel.com>

**Sendt:** fredag 25. august 2023 12:30

**Til:** Kristin Halsne Berentsen <krishb17@student.uia.no>

**Emne:**

12:12	Sturla Herfindal	<p>Hei, hva kan jeg hjelpe deg med?</p>
12:20	Kristin Halsne Berentsen	<p>Hei! Jeg har chattet med dere tidligere, men veilederen min er i permisjon og jeg har snakket med en annen som vil at jeg dobbeltsjekker. Jeg har et prosjekt der jeg blant annet skal observere pedagoger i en barnehage. Målet er å se hva de gjør som bidrar til å bygge et inkluderende fellesskap. I den forbindelse blir barn en del av observasjonen. Jeg forstod det slik at dersom jeg anonymiserer disse barna helt, ingen navn, alder, kjønn, diagnoser, nasjonalitet eller spesielle hendelser som kan gjenkjennes i tillegg til at det ikke kommer frem hvilken barnehage eller sted jeg er på, trenger jeg ikke samtykke. Foresatte skal selvsagt ha informasjon om observasjonene og ha mulighet til å reservere sitt barn fra å bli observert. Barna skal også få tilpasset informasjon gjennom sine kjente voksne og mulighet til å si fra dersom de ikke ønsker å bli observert.</p>
12:22	Sturla Herfindal	<p>Ja dersom det kun skal tas notater og det ikke noteres ned noe som kan indirekte/direkte kan identifisere noen, så kan det gjøres anonymt. Du kan heller ikke få tilgang til taushetsbelagte opplysninger.</p>
12:24	Kristin Halsne Berentsen	<p>Hei! Det er flott. Jeg vil kun bruke notatbok og vil bruke betegnelsen barn. Jeg har skal ikke bruke andre opplysninger om barna. Denne andre veilederen min ville gjerne at jeg sendte informasjonsskrivet mitt til derer, slik at dere kunne se om det var slik det skulle. ER det mulig?</p>
12:26	Sturla Herfindal	<p>Vi behandler bare prosjekter som behandler personopplysninger. Dersom du er i tvil så kan du melde det inn, men det er ikke nødvendig dersom det er anonymt. I og med at du ikke samler inn personopplysninger er det ingen formkrav til informasjonsskrivet, det viktigste er å få frem hva prosjektet ditt går ut på.</p>
12:27	Kristin Halsne Berentsen	<p>Hei! Det er fint. Takk skal du ha! Er det mulig å få svarene dine sendt på mail, slik at jeg kan bruke de i min søknad til FEK?</p>

- 12:28 Sturla Herfindal For å lagre chatten må du avslutte chatten ved å trykke på krysset i selve chatvinduet, ikke hovedvinduet. Da vil du få opp et spørsmål om du ønsker å få tilsendt en kopi av samtalen på e-post.
- 12:29 Kristin Halsne Berentsen Så flott! Takk! Ha en fin dag 😊
- 12:29 Sturla Herfindal Bare hyggelig!