

MASTEROPPGAVE

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å skape inkluderende lekefellesskap?

En kvalitativ intervjustudie om 5 barnehagelæreres erfaringer.

Marit Rue – Ellingsen
Kamilla Borgli Karlsen

15. november 2022.

Masterstudium i spesialpedagogikk
Avdeling Halden
Lærerutdanning



Abstract

The purpose of this study has been to gain insight into what kind of problems preschool teachers encounter in their work to create inclusive play communities and what solutions they have come up with. The study's starting point is theory which shows that inclusion in play is both important for children's well-being at the moment and for the child's development of a positive self-image and belief in their own abilities. Furthermore, that self-image and belief in one's own abilities is important for the child's development and learning and for the ability to be included and to establish relationships later in life.

The problem posed in the study is: *What experiences do preschool teachers have in creating an inclusive play community?* In addition, it raises three research questions; 1) *How do the preschool teachers work with play?* 2) *How do the preschool teachers contribute to developing the children's empathy?* 3) *How do the preschool teachers work to recognize diversity in the play community?*

The study has had a qualitative research design with interviews of five kindergarten teachers. Through thematic analysis, the study has uncovered three main themes: organization of play, staff present and the kindergarten as a learning organisation. The analysis shows that the informants are concerned with the free play, but that there is a common opinion that the staff sometimes have to organize or intervene in the children's play in order for all children to feel included. This is understood to mean that the preschool teachers, in line with a relational and contextual understanding of inclusion, intervene in the play where they see a need to make the social environment more inclusive. The analysis shows that the preschool teachers attach great importance to the children's empathy and ability to recognize and understand their own and others' feelings. In this work, they emphasize being actively present when the children play. The analysis suggests however, also that different attitudes among the staff can create certain challenges. Among other things, different attitudes to different types of play and to children with different characteristics are highlighted and to how it is correct to react when children's emotions get out of control. Finally, the analysis suggests that the informants have a theoretical understanding of diversity where all dimensions of a child's identity are emphasized and that the variation in the child group is seen as something normal. The analysis nevertheless suggests that in some cases there are different attitudes among the staff, which means that there may be a need for some kindergartens to focus more on reflection,

attitude work and dialogue in order to change the kindergarten's planning, implementation and assessment of its educational practice.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i hva slags problemstillinger barnehagelærere støter på i arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap og hvilke løsninger de har funnet fram til. Studiens utgangspunkt er teori som viser at inkludering i lek både har betydning for barns trivsel i øyeblikket og for barnets utvikling av et positivt selvbilde og tro på egne evner. Ved å bli akseptert av de andre i leken kan barnet utvikle sosiale ferdigheter, et positivt selvbilde og tro på egne evner. Denne utviklingen kan påvirke fremtidig læring og for evnen til å etablere relasjoner senere i livet.

Studiens problemstilling er: *Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å skape et inkluderende lekefellesskap?* I tillegg reiser den tre forskningsspørsmål; 1) *Hvordan jobber barnehagelærerne med lek?* 2) *Hvordan bidrar barnehagelærerne til å utvikle barnas empati?* 3) *Hvordan jobber barnehagelærerne med å anerkjenne mangfold i lekefellesskapet?*

Studien har hatt et kvalitativt forskningsdesign med intervju av fem barnehagelærere. Gjennom tematisk analyse har studien avdekket tre hovedtemaer; *organisering av lek, tilstedeværende ansatte og barnehagen som lærende organisasjon*. Analysen indikerer at informantene er opptatt av den frie leken, men at de ansatte noen ganger må organisere eller griper inn i barnas lek for at alle barn skal føle seg inkludert. Dette blir forstått slik at barnehagelærerne, i tråd med en relasjonell og kontekstuell forståelse av inkludering, griper inn i leken der de ser behov for å gjøre det sosiale miljøet mer inkluderende. Videre viser analysen at barnehagelærerne legger stor vekt på barnas empati og evne til å gjenkjenne og forstå egne og andres følelser. I dette arbeidet legger de vekt på å være aktivt til stede når barna leker. Analyser indikerer imidlertid også at ulike holdninger blant personalet kan skape enkelte utfordringer. Blant annet blir det trukket fram ulike holdninger til forskjellige typer lek og til barn med ulike egenskaper. Og videre til hvordan det er riktig å reagere når barns følelser kommer ut av kontroll. Avslutningsvis gis det holdepunkter for at informantene har en teoretisk forståelse av mangfold der alle dimensjonene i et barns identitet vektlegges og at variasjonen i barnegruppen ses på som noe normalt. Analysen antyder likevel at det i noen tilfeller er ulike holdninger blant de ansatte. Dette indikerer at det kan være behov for i større

grad å sette fokus på refleksjon, holdningsarbeid og dialog, for å endre barnehagens planlegging, gjennomføring og vurdering av sin pedagogiske praksis.

Forord

Nå trykker vi om litt på «lever oppgave», og med det avslutter vi et kapittel i livet som det er vanskelig å beskrive med få ord. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært lærerik og givende, men også vanskelig og frustrerende. Når vi nå står her med en ferdig oppgave, er det med blandede følelser.

Først og fremst føler vi oss heldige som har fått mulighet til å virkelig fordype oss i en tematikk som vi begge engasjerer oss i; inkludering. Aldri før har vi vel følt oss mer sikre på at vi har valgt riktig vei i livet. Samtidig føles det rart og trist å skulle sette punktum på et prosjekt som har krevd absolutt alt av oss det siste året. Vi ønsker å takke alle som på hver sin måte har bidratt i denne prosessen. For å gjøre dette avsnittet så ryddig som mulig, vil vi først takke til våre nærmeste hver for oss, før vi sammenfatter en felles takk på slutten.

Fra Kamilla: Til min kjære Mats, den største takken går til deg. Takk for at du viste meg «kunnskapens vei» og for at du alltid trodde jeg kom til å klare det. Ingenting av dette hadde vært mulig uten deg. Til mine kjære døtre, Mali og Saga. Takk for at dere minner meg på hver eneste dag hvor viktig lek er, og at dere inviterer meg inn i disse magiske lekuniversene. Dere har vært, og er mine største inspirasjonskilder til å sette lek i fokus i mitt arbeid. Tilslutt vil jeg takke min gode venn Cathrine. Takk for at du oppfordret meg til å gjøre ord til handling, dine kloke refleksjoner om barnehagelivet vil alltid være med meg.

Fra Marit: Til familien min. Mamma, pappa og Marianne. Deres støtte og kloke ord har vært helt avgjørende i denne prosessen. Takk for at dere alltid har hatt tid til å snakke om oppgaven, til å servere middag og for utlån av stuebordet. Til Atle. Året som nygifte ble ikke helt som vi hadde sett for oss. Det har vært minimalt med kvalitetstid, til fordel for utallige morgener og kvelder med nesen i bøkene. Takk for at du gang på gang har fått meg til å føle at mine mål er våre mål. Nå kan vi endelig ta fatt på hverdagen vår igjen!

Vi vil også takke våre gode venner Karen og Preben. Takk for at dere har delt av deres kunnskap og erfaringer. Dere har gått denne veien før oss, og har bidratt mer enn dere kanskje vet selv. Til informantene våre. Tusen takk for at dere stilte opp i intervjuene. Denne oppgaven hadde ikke blitt noe av uten dere. Og sist, men ikke minst. Tusen takk til vår veileder Dan Roger Sträng. Takk for din uendelige tålmodighet. Takk for at du har vist engasjement i studien vår, og med stødig hånd har veiledet oss igjennom denne prosessen. Nå

skal vi videre ut i arbeidslivet, og fortsette å besvare spørsmål med spørsmål, slik du har lært oss. Vi gleder oss!

Innhold

Abstract	2
Sammendrag.....	3
Forord	5
1. Innledning.....	12
1.1 Bakgrunn og formål.....	12
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.3 Begrepsavklaring	14
1.4 Spesialpedagogisk relevans	15
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	16
2 Rammer, teori og tidligere forskning	17
2.1 Innledning.....	17
2.2 Barnehagens ansvar for inkludering	17
2.2.1 Innledning	17
2.2.2 Barnehagens ansvar for inkludering	18
2.2.3 Den historiske utviklingen i synet på inkludering i barnehagen.....	19
2.2.4 Hvordan forstås inkludering i dag.....	21
2.2.5 Oppsummering.....	23
2.3 Rammer, teori og tidligere forskning om lek	24
2.3.1 Innledning	24
2.3.2 Barnehagens ansvar for lek	25
2.3.3 De sårbare barna og leken.....	26
2.3.4 Lekens rolle i et inkluderende fellesskap	27
2.3.5 Synet på lek og hvor involverende rolle barnehagelæreren kan ha i lek	28
2.3.6 Ulike tiltak som kan bidra til inkluderende lek.....	32
2.3.7 Oppsummering.....	36
2.4 En lærende organisasjon i barnehagen	37

2.4.1 Innledning	37
2.4.2 Barnehagens ansvar for å være en lærende organisasjon.....	37
2.4.3 Lærende organisasjoner	38
2.4.4 Oppsummering.....	40
2.5 Strukturelle forhold og inkludering	40
2.5.1 Innledning	40
2.5.2 Bemanning og organisering av barnehagedagen	41
2.5.5 Oppsummering.....	42
3. Metode.....	42
3.1 Innledning.....	42
3.2 Bakgrunn for valg av forskningsmetode	43
3.3 Bakgrunnen for valg av kvalitativ metode	45
3.4 Valg av informanter.....	46
3.4.1 Innledning	46
3.4.2 Utvalgsriterier	47
3.4.3 Størrelsen på utvalget.....	47
3.4.5 Rekrutteringsprosessen	48
3.4.6 Presentasjon av informantene	48
3.4.7 Oppsummering.....	50
3.5 Metode for innhenting av data.....	50
3.5.1 Innledning	50
3.5.2 Semistrukturert intervju	51
3.5.3 Intervjuguide	52
3.5.4 Gjennomføring av intervju.....	53
3.5.5 Transkripsjon	54
3.5.6 Oppsummering.....	55
3.6 Bearbeiding av materialet	55

3.6.1 Innledning	55
3.6.2 Forforståelsen og den hermeneutiske sirkelen	56
3.6.3 Tematisk analyse.....	56
3.7 Forskningskvalitet og forskningsetikk.....	60
3.7.1 Innledning	60
3.7.2 Validitet.....	61
3.7.3 Reliabilitet.....	65
3.7.4 Forskningsetiske vurderinger	66
4. Analyse.....	69
4.1 Innledning.....	69
4.2 Inkludering.....	69
4.3 Organisering av lek.....	70
4.3.1 Lekegrupper	71
4.3.2 Det fysiske miljøet	72
4.4 Tilstedeværende ansatte.....	74
4.4.1 Anerkjenne følelsene til barna.	75
4.4.2 Følelser som tema	77
4.5 Mangfold og barnehagen som lærende organisasjon	78
4.5.1 Samarbeid	79
4.5.2 Holdningsarbeid	80
4.6 Oppsummering av hovedtema	82
Hovedtema 1: Organisering av lek	83
Hovedtema 2: Tilstedeværende ansatte.....	83
Hovedtema 3: Barnehagen som lærende organisasjon	83
5 Drøfting.....	83
5. 1 Innledning.....	83
5.2 Inkludering.....	84

5.3 Organisering av lek.....	85
5.3.1 Inkludering ved å organisere barnas lek	85
5.3.2 Hvordan organiserer barnehagen leken.....	87
5.3.3 Planlegging og systematisk arbeid med lek	88
5.3 4 Oppsummering.....	89
5.4 Tilstedeværende ansatte.....	90
5.4.1 Personalstyrte pedagogiske aktiviteter	90
5.4.2 Støtte i lek	91
5.4.3 Oppsummering.....	93
5.5 Mangfold og barnehagen som lærende organisasjon	93
5.5.1 Mangfold.....	94
5.5.2 Holdningsarbeid	94
5.5.3 Samarbeid	96
5.5.4 Oppsummering.....	97
6 Oppsummerende refleksjon.....	98
6.1 Hovedtemaer og funn	98
6.2 Forslag til videre forskning.....	100
6.3 Oppgavens begrensinger.....	101
Litteraturliste.	103
Vedlegg 1.....	115
Vedlegg 2.....	119
Vedlegg 3.....	120

Et inkluderende lekefellesskap i
barnehagen
– Barnehagelæreres erfaringer

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Barnehagen er et av de første stedene barn opplever å delta i et fellesskap utenfor familien. I følge Rammeplanen for barnehagene (heretter kalt rammeplanen) skal barnehagen gi «rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette utdraget fra rammeplanen understreker flere viktige forhold. For det første framheves barnehagens ansvar for at alle barn skal oppleve å være inkludert i et *fellesskap med andre*. Dette gjelder barnets opplevelse her og nå av å samhandle med andre barn i lek, og i de øvrige aktivitetene i barnehagen. For det andre understreker utdraget at barn har *ulike forutsetninger* for å bli inkludert og for å oppleve fellesskap med de andre barna. Det kan være ulike årsaker til barns sårbarhet når det gjelder å bli inkludert, men det er barnehagens oppgave å tilrettelegge for alle barn. For det tredje understreker utdraget hvordan opplevelsen av fellesskap er en viktig faktor for å *utvikle et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner*. Dette perspektivet retter blikket mot hvilken betydning det å bli inkludert og å oppleve fellesskapsfølelse i barnehagen har for barnets framtid. Dette fordi et positivt selvbilde og tro på egne evner er viktig for barnets utvikling, læring og evnen til å etablere relasjoner senere i livet (Nordahl & Overland, 2021).

Dessverre er det slik at ikke alle barn opplever å være inkludert i et fellesskap med andre barn i barnehagen. Flere studier viser at mange barn opplever å bli utestengt fra lek i barnehagen (Nordahl et al., 2018; Ashiabi; 2017; Øksendal et al., 2019; Ytterhus, 2002). En kunnskapsoversikt om mobbing viser til flere studier med funn om mobbing i norske barnehager (Storli Aaseth et al., 2021). En rapport fra en ekspertgruppe viser at også forsøkene på å tilrettelegge for sårbare barn noen ganger bidrar til ekskludering (Nordahl et al., 2018).

Vi har funnet relativt lite norsk forskning om de langsiktige konsekvensene av å bli utestengt i barnehagen. Imidlertid viser både Lund et al. (2017) og Lund og Helgeland (2020) til at barns

erfaringer med sosiale relasjoner kan følge barnet videre i livet og være avgjørende for barnets livskvalitet og livsmestring. Et inkluderende lekefellesskap i barnehagen framstår derfor ikke bare som viktig for å gi barna en god oppvekst, det kan også ha betydning for å gi barna et godt liv som voksne.

Fordi mer enn 97 prosent av barn i alderen 3 til 5 år går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2022), er barnehagen en viktig arena der barn kan oppleve inkludering og lære inkludering. Barnehagene har også et samfunnsmandat med å skape inkluderende lekefellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når mange barn likevel ikke opplever å føle seg inkludert i barnehagen kan spissformuleringen til den britiske professoren Martyn Rouse (2008) være relevant:

Selv om det er stor oppslutning om inkludering på et filosofisk plan, så er det grunn til bekymring for at inkludering av mange grunner er vanskelig å gjennomføre, herunder fordi det pedagogiske personalet ikke vet hvordan de skal gjøre det¹. (Rouse, 2008, s. 1)

Formålet med denne studien er å undersøke barnehagelærernes egne erfaringer med inkluderende lekefellesskap, og videre drøfte problemstillinger de har støtt på i arbeidet og de løsningene de har funnet. Vi håper at innsikt i barnehagelærernes erfaringer kan bidra til å skape kunnskap om forutsetninger for inkluderende praksiser for det mangfoldet av barn som går i norske barnehager.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som vist ovenfor er vårt utgangspunkt at barns opplevelse av å være en del av et inkluderende fellesskap er en viktig faktor for deres trivsel i barnehagen og for deres videre utvikling og læring. Det å være inkludert i barnehagens lekefellesskap kan ha betydning for barnas evne til selv å bli inkludert og evne til å inkludere andre, både nå og senere i livet. Det er barnehagelæreren som har det daglige ansvaret for å skape det fellesskapet som barna skal være en del av i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det barnehagelærernes erfaringer, forståelse og bevissthet knyttet til arbeidet med inkludering i barnehagen vi vil undersøke.

¹ Vår oversettelse

På bakgrunn av dette er vår problemstilling:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å skape et inkluderende lekefellesskap?

Forskningsspørsmålene våre er:

- 1. Hvordan jobber barnehagelærerne med lek?**
- 2. Hvordan bidrar barnehagelærerne til å utvikle barnas empati?**
- 3. Hvordan jobber barnehagelærerne med å anerkjenne mangfold i lekefellesskapet?**

Med det første forskningsspørsmålet ønsker vi å utforske barnehagelærernes erfaring med å planlegge og evaluere lekefellesskapet. Vi ønsker også få innblikk i deres erfaringer med tilstedeværelse i lek for å fremme inkludering og for å bringe barn som blir utestengt inn i leken.

Det andre forskningsspørsmålet bygger på empatiens betydning for den sosiale og relasjonelle kompetansen (Nergaard, 2020). Ifølge Nergaard (2020) lærer barn empati gjennom lek, samtidig som empati også er en forutsetning for lek.

Det siste forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i at mangfold kan forstås på ulike måter og at barnehagelærernes forståelse av dette begrepet vil ha betydning for hvordan de arbeider med å skape et inkluderende lekefellesskap (Arnesen, 2017).

1.3 Begrepsavklaring

Noen sentrale begreper i studien kan forstås på ulike måter. Disse begrepene omtales grundigere i kapittel 2. For at vår forståelse av begrepene skal være klar for leseren fra begynnelsen av oppgaven, gjengir vi våre definisjoner her.

Inkludering

Vi legger til grunn Haug (Egelund et al., 2006) sin definisjon om at inkludering består av de fire elementene fellesskap, delaktighet, demokratiske prosesser og læring. I tillegg er inkludering en grunnleggende handle- og tankemåte for alt pedagogisk arbeid (Nordahl & Overland, 2021) og en prosess der man ikke kan nå målet en gang for alle, men at man må strekke seg etter målet hver dag med nye beslutninger på nytt og på nytt (Solli, 2010).

Empati

Empati innebærer evnen til å identifisere følelser, gjenkjenne dem hos seg selv og forstå andres følelser og opplevelser, i tillegg til å reagere følelsesmessig på en egnet måte (Hoffman, 2007).

Mangfold

Mangfold er en forståelse av variasjon i barnegruppen som noe normalt, og der alle dimensjonene i barnets identitet vektlegges (Skeie et al., 2022).

1.4 Spesialpedagogisk relevans

Spesialpedagogikkens basisoppgaver kan oppsummeres til *kartlegging av vansker, ressurser og muligheter, støtte og hjelpetiltak for læring og utvikling, forebygging mot risikofaktorer og problemutvikling, og personlig muligheter for utvikling av kompetansefortrinn* (Befring & Næss, 2019). I denne studien undersøker vi barnehagenes inkluderende praksis, herunder om de to basisoppgavene, *forebygging mot risikofaktorer og problemutvikling og personlig muligheter for utvikling av kompetansefortrinn*, er ivaretatt.

Forebyggingsoppgaven innenfor spesialpedagogikken omfatter å begrense risikofaktorer, fremme faktorer som beskytter og å fremme livsmestringskompetanse (Befring & Næss, 2019). Denne oppgaven omfatter å beskytte mot ulike risikofaktorer ved eller rundt barnet, som må møtes med å fremme beskyttende faktorer i barnehagen. Risikofaktorene barnet møter utenfor barnehagen, som for eksempel omsorgssvikt, fokuserer studien ikke på. Derimot gir studien innblikk i barnehaglærenes erfaringer med å beskytte mot utestengning og med å fremme inkludering. Dette er arbeid som kan være særlig viktig for å kompensere for andre sårbarheter som et barn allerede kan ha (Midthassel et al., 2011)

Den siste av spesialpedagogikkens oppgaver er å legge til rette for personlighetsutvikling med vekt på selvaksept og livskvalitet (Befring & Næss, 2019). Barnehagen skal innenfor denne oppgaven legge til rette for personlighetsutvikling med vekt på selvaksept og livskvalitet. Dette aspektet av spesialpedagogikken henger tett sammen med forebyggingsoppgaven, og innebærer å gi sårbare barn positive opplevelser av seg selv, mestringsglede og hjelp til å utvikle personlige interesser (Befring & Næss, 2019).

Denne studien fokuserer på barnehagelærerens erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap i barnehager. Den tar utgangspunkt i et relasjonelt og kontekstuellet perspektiv på inkludering, som innebærer at alle barn i størst mulig grad skal få nødvendig hjelp og støtte som en del av det allmennpedagogiske tilbudet (Befring & Næss, 2019, Johnsen, 2019, Nordahl et al., 2018, Kunnskapsdepartementet, 2017). Johnsen (2019) omtaler dette perspektivet som et radikalt skifte i idégrunnlaget for både pedagogikk og spesialpedagogikk, og reiser spørsmål ved evnen til å tilpasse kjernen i spesialpedagogisk praksis til fellesskapet. Ved å undersøke informantenes erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap som en del av deres pedagogiske praksis, vil studien gi mulighet til å få innblikk i hvordan det allmennpedagogiske tilbudet ivaretar oppgavene med forebygging og utvikling slik de er beskrevet av Befring og Næss (2019).

1.5 Oppbygning av oppgaven

For å gi svar på vår problemstilling om hvilke erfaringer barnehagelærere har med å skape et inkluderende lekefellesskap, beskriver vi først det teoretiske grunnlaget som denne studien bygger på i kapittel 2. Dette kapittelet redegjør for barnehagens ansvar for å sørge for inkluderende fellesskap i barnehagen ifølge rammeplanen, og for teori og tidligere forskning om lek.

For å vise hvordan vi har arbeidet for å komme fram til våre konklusjoner presenterer vi i kapittel 3 de vitenskapelige metodene vi har brukt og de vitenskapsteoretiske tilnærmingene vi har lagt til grunn i arbeidet med oppgaven. Vi begrunner de valgene vi har gjort og beskriver prosessene vi har gjennomført. Avslutningsvis drøfter vi også undersøkelsens kvalitet med fokus på validitet og reliabilitet og vi reflekterer rundt forskningsetiske utfordringer i tilknytning til undersøkelsen.

Kapittel 4 inneholder analysen av data. Vi har analysert intervjumaterialet ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). På bakgrunn av den tematiske analysen ble det dannet tre hovedtemaer.

I kapittel 5 drøfter vi hovedtemaene i lys av teorien som det er redegjort for i kapittel 2 og i metoden som er beskrevet i kapittel 3.

I det avsluttende kapittel 6 oppsummerer vi studien. Dette gjør vi ved å oppsummere funnene i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter foreslår vi noen mulige temaer for videre forskning om inkluderende lekefellesskap i barnehagen og antyder noen mulige tiltak for at fokuset på inkludering skal få høyere prioritet hos barnehagelærerne. Kapittelet avsluttes med en drøfting av studiens begrensninger.

2 Rammer, teori og tidligere forskning

2.1 Innledning

I dette punktet presenterer vi rammer, teori og tidligere forskning som er utgangspunktet for studien vår og som vil være relevant for analysen og drøftingen i kapittel 4 og kapittel 5. Først beskriver vi barnehagens ansvar for inkludering, som er studiens ene hovedtema. Deretter redegjør vi for lek, som er studiens andre hovedtema. Videre presenterer vi hvordan barnehagen kan organisere arbeidet med å utvikle kvaliteten på sitt inkluderingsarbeid gjennom å være en lærende organisasjon. Avslutningsvis redegjør vi for strukturelle forhold som kan ha betydning for barnehagens mulighet til å skape inkluderende lekefellesskap.

2.2 Barnehagens ansvar for inkludering

2.2.1 Innledning

Denne studien belyser barnehagelæreres erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap. For å kunne drøfte disse erfaringene er det nødvendig å avklare hva inkludering betyr og hvilke forventninger som stilles til barnehagene om inkludering. Vi beskriver derfor først de formelle kravene til inkludering som er fastsatt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) i pkt. 2.2.2. Dette er relevant for studiens problemstilling, fordi de krav som stilles i rammeplanen skal legge føringer for det arbeidet som gjøres i barnehagen. Videre presenterer vi i pkt. 2.2.3 den historiske utviklingen i synet på inkludering i barnehagen. Dette fordi det er viktig å ha kunnskap om hvordan holdningene til inkludering har endret seg over tid for å forstå dagens diskurs. Deretter redegjør vi i pkt. 2.2.4 for pedagogisk teori som belyser ulike sider av inkluderingsbegrepet slik vi bruker det i denne studien. De formelle kravene til inkludering og de faglige oppfatningene er viktige forutsetninger for å forstå, analysere og drøfte barnehagelærernes erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap.

2.2.2 Barnehagens ansvar for inkludering

Når barnehagelærerne arbeider for at alle barn skal føle seg inkludert i barnehagen, må de ta hensyn til de forventningene om inkludering som er fastsatt i rammeplanen.

Barnehagelærernes erfaringer med inkluderende lekefellesskap vil derfor være preget av de rammene som fastsettes for barnehagene i dette styringsdokumentet. Rammeplanen for barnehagene er en forskrift, slik at innholdet i planen er bindende for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nedenfor beskriver vi kort de viktigste bestemmelsene om inkludering i denne planen.

Inkludering er berørt flere steder i rammeplanen. Det går blant annet fram i avsnittet om barnehagens formål og innhold at barnehagepersonalet skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek. Personalet skal også sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre omtaler rammeplanen inkludering i avsnittet om barnehagens pedagogiske virksomhet. Der framgår det at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Det blir også slått fast at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i barnehagens allmennpedagogiske tilbud. Barnehagen skal også bidra til inkludering gjennom tilrettelegging for sosial deltakelse, der deltakelse i lek er særlig viktig. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger tidlig innsats for inkludering, som kan innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk for noen barn, over kortere eller lengre perioder, med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap. Videre skal barnehagen sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet.

Under omtalen av barnehagens fagområder fremgår det at barnehagepersonalet skal inkludere alle barna i språkstimulerende aktiviteter. Alle barna skal også inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling, samt oppleve motivasjon og mestring ut fra egne forutsetninger. Der rammeplanen omtaler vennskap og fellesskap stiller den krav som gjelder inkludering, uten at dette begrepet er brukt. Det fremgår blant annet at alle barn skal kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og ansatte og at barnehagen aktivt skal legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.

Samlet setter rammeplanen tydelige krav til barnehagen om at alle barn skal oppleve å være inkludert. Det tydeliggjøres samtidig at barnehagen har et ansvar for å iverksette tiltak for å oppnå inkludering for de barna som har særlig behov for det, og at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnehagens allmennpedagogiske tilbud. Den viser også at barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, livsmestring og følelse av egenverd. Rammeplanen understreker på denne måten betydningen av inkludering her og nå, men også inkluderingens forebyggende effekt ved å bidra til livsmestring. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver et vidt inkluderingsbegrep, uten å fastsette en klar definisjon.

Forventningen om inkludering av barn med ulike behov i barnehagen har endret seg over tid. Vi gir en kort presentasjon av denne utviklingen i punktet nedenfor.

2.2.3 Den historiske utviklingen i synet på inkludering i barnehagen

Synet på inkludering i barnehagen i dag er resultatet av en utvikling som har skjedd over flere tiår. Denne utviklingen har foregått i tilknytning til utviklingen i synet på forskjeller i barnegruppen, som i dag omtales som mangfold. Som vi har vist ovenfor, kan en slik utvikling skje med ulik framdrift i teori, styringssignaler og praksis. For å forstå dagens diskurs om inkludering i barnehagen, og for å forstå at det kan være ulike holdninger til inkludering i enkelte barnehager i dag, er det viktig å ha kunnskap om hvordan holdningene til inkludering har utviklet seg over tid. Nedenfor presenterer vi den historiske utviklingen i synet på inkludering i barnehagen fra 1960-tallet fram til forslagene til Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018) og til Stortinget behandlet Kunnskapsdepartementets oppfølging av forslagene i Stortingsmelding nr. 6 (2019–2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Innenfor barnehagesektoren har det, i likhet med i skolen, vært en praksis med egne institusjoner for barn med funksjonshemninger (Ot. prp. nr. 23 (1975-75)). Dette har sammenheng med det tidligere synet på mennesker med funksjonshemninger. Utviklingen av dette synet beskrives i Stortingsmelding nr. 88 (1966-67) «Om utvikling av omsorgen for funksjonshemmede» (Sosialdepartementet, 1966). Der beskrives det hvordan man tidligere mente at funksjonshemmede ikke trengte de samme tilbudene som andre. Derfor fantes det spesielle institusjoner for barn med funksjonshemninger. Dette synet på barn med funksjonshemninger endret seg gradvis fra 1950 tallet, slik at fra 1975 fikk barn med

funksjonshemming rett til prioritert plass i de ordinære barnehagene og skulle med dette bli integrert sammen med andre barn i de ordinære barnehagene (Barnehageloven, 1975, § 10).

I diskusjonen om barnehagene, ble inkluderingsbegrep først brukt i offentlige dokumenter i Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) «Kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Der ble begrepet brukt om hvordan barn med en annen kulturell bakgrunn skulle få delta i aktiviteter og utvikle seg sammen med etnisk norske barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Nordahl et al. (2018) foreslår å erstatte dagens ordning med spesialpedagogisk hjelp og erstatte den med et nytt helhetlig system. Rapporten legger til grunn en relasjonell og kontekstuell forståelse, hvor barns utfordringer i barnehagen har en sammenheng med struktur og kultur, læringsmiljøet og ikke minst med innholdet i den ordinære pedagogiske praksisen. Alle barn med behov for særskilt tilrettelegging i barnehagen skulle derfor få nødvendig hjelp og støtte der de er (Nordahl et al., 2018). Dette forslaget bygger på en forståelse av mangfold der ethvert menneske har sine særegenheter når det gjelder bakgrunn, ferdigheter, sårbarheter, interesser og behov. Mangfold og variasjon i barnegruppen blir i denne forståelsen sett på som noe normalt og som omfatter alle typer forskjeller mellom barn. Dette mangfoldet er noe som barnehagens fellesskap skal møte og anerkjenne gjennom sin inkluderende praksis (Arnesen, 2017).

Dette innebærer ifølge Nordahl et al. (2018) at søkelyset må rettes mot de faktorene som barnehagelæreren kan ha direkte innflytelse på, og i mindre grad rettes mot det enkelte barns vansker. Historisk går utviklingen altså fra et individuelt perspektiv på mangfold, der fokuset er på forhold ved barnet som gjør at det avviker fra andre barn, og til et relasjonelt og strukturelt perspektiv der fokuset vektlegger alle dimensjonene i barnets identitet og hvordan disse kommer til uttrykk i samspillet med omgivelsene (Skeie et al., 2022). Det er ikke barna som skal tilpasse seg barnehagen, men det er barnehagen som skal ivareta og tilpasse seg behovene til barna i mangfoldige barnegruppen (Nilsen, 2017).

Kunnskapsdepartementet har ikke fulgt opp ekspertgruppens forslag om å oppheve ordningen med rett til spesialpedagogisk hjelp og erstatte den med et nytt helhetlige system. Departementet har likevel gått langt i å akseptere ekspertgruppens forståelse av inkludering og mangfold. Imidlertid understreker departementet at noen barn og elever som i dag får

tilbud i spesialklasser eller spesialskoler opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud. Selv om departementet ikke har sluttet seg til ekspertgruppens forslag om å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp, så ønsker departementet en mer inkluderende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I denne historiske gjennomgangen har vi vist hvordan både inkluderingsbegrepet og forståelsen av mangfold har endret seg over tid. De tidligere segregerende tiltakene i egne barnehager og skoler er gradvis blitt erstattet av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, som er tiltak integrert i de ordinære tilbudene. Selv om retten til slike tilbud er opprettholdt, forstås inkludering i dag i større grad i et relasjonelt og strukturelt perspektiv. Et slikt perspektiv vektlegger alle dimensjonene i barnets identitet og hvordan disse kommer til uttrykk i samspillet med omgivelsene. Denne forståelsen av inkludering har utviklet seg sammen med en forståelse av mangfold, hvor variasjon i barnegruppen blir sett på som normalt og noe som barnehagens fellesskap skal møte og anerkjenne igjennom sin inkluderende praksis. Det gjenstår imidlertid noe før det paradigmeskiftet Nordahl et al. (2018) foreslår er gjennomført i reglene for barnehagene. Vi håper at vår studie kan være et bidrag til å belyse hvordan praksisfeltet forstår inkludering og mangfold i dag.

2.2.4 Hvordan forstås inkludering i dag

I dette punktet beskriver vi ulike sider ved begrepet inkludering. Forståelsen av dette begrepet er viktig fordi det er dette begrepet som senere er utgangspunktet når vi analyserer og drøfter barnehagelærernes erfaringer med inkluderende lekefellesskap. Mange forskere har forstått og definert begrepet inkludering. Vi tar utgangspunkt i Haug (Egelund et al., 2006), Nordahl & Overland (2021) og Solli (2010) sine tilnærminger til inkludering. Disse forskerne blir hyppig referert til eller brukt som utgangspunkt for drøfting av andre forfattere. Innledningsvis presenterer vi Haugs (Egelund et al., 2006) definisjon av inkluderingsbegrepet. Videre utfyller vi definisjonen med Nordahl og Overland (2021) og Solli (2010) sine tilnærminger til inkluderingsarbeid.

Definisjon av inkludering med utgangspunkt i Haug og Nordahl og Overland

Fenomenet inkludering er mangetydig og komplekst og derfor også vanskelig å undersøke (Arnesen, 2017). Mange har forsket på inkludering og gitt beskrivelser av innholdet i inkluderingsbegrepet. Det er fellestrekk i de ulike beskrivelsene av inkluderingsbegrepet, samtidig som de enkelte elementene i begrepet vektlegges forskjellig. Mange av disse

fellestrekkene inngår i Haugs (Egelund et al., 2006) definisjon av inkludering, som består av de fire elementene fellesskap, delaktighet, demokratiske prosesser og læring. Denne definisjonen beskriver inkludering som et fenomen som både handler om ytre rammer, og en opplevelse hos barnet selv. Det første elementet i Haugs (Egelund et al., 2006) definisjon handler om *fellesskap*. Under fellesskap belyses viktigheten av at hvert enkelt barn føler seg som en del av barnegruppen og det sosiale livet i barnehagen. Det er altså ikke tilstrekkelig at barnet er en del av barnegruppen fysisk. Barnets indre opplevelse av å være en del av fellesskapet er essensiell. Det andre elementet handler om *delaktighet*. Det vil si at hvert enkelt barn i barnegruppen skal ha mulighet til å bidra aktivt, og at de skal oppmuntres til å gjøre det. Det tredje elementet er *demokratiske prosesser*. Essensen i dette elementet er at alle barn i barnegruppen skal bli hørt, og at de skal kunne uttrykke seg med den uttrykksformen som passer dem. Det fjerde og siste punktet er *læring*. Det vil si at lærings- og lekemiljøet må gjøre det mulig for barna å bidra og lære av og sammen med hverandre (Egelund et al., 2006). Det første punktet innebærer at de ansatte i barnehagen må ha oppmerksomhet på barnets indre opplevelse. De tre siste punktene innebærer at de ansatte i barnehagen må ha oppmerksomhet på hvordan mangfoldet i lekefellesskapet blir ivaretatt, slik at alle barn med hver sine særegenheter blir sett og anerkjent som en ressurs.

Nordahl og Overland (2021) er ikke uenige i at Haugs (Egelund et al., 2006) fire elementer er viktige i arbeidet med inkludering, men utfyller definisjonen ved å hevde at inkludering forutsetter en grunnleggende handle- og tankemåte hos barnehagelærerne som inngår i all pedagogisk praksis. Målet for denne grunnleggende handle- og tankemåten er at alle barn skal ha en meningsfull deltakelse og tilhørighet i et fellesskap med de andre barna (Nordahl & Overland, 2021).

Inkludering som en prosess

Vi har ovenfor redegjort for en definisjon av inkludering som består av elementene fellesskap, delaktighet, demokratiske prosesser og læring, samt at arbeidet med inkludering forutsetter en grunnleggende handle- og tenkemåte i all pedagogisk praksis. Vi viser her at arbeidet med å skape inkludering i barnehagen også kan ses på som en prosess. Det vil si at målet ikke kan nås en gang for alle, men at barnehagelæreren i all sin pedagogiske virksomhet må strekke seg etter målet om at alle barn skal føle seg inkludert, hver dag med nye beslutninger på nytt og på nytt (Solli, 2010).

Arbeidet med å skape inkludering kan ses på som en prosess fordi det hver dag kan oppstå akutte situasjoner der de ansatte må ta raske beslutninger. I slike situasjoner kan det lett oppstå dilemmaer fordi det er mange behov som skal ivaretas på samme tid og at disse behovene kan komme i konflikt med hverandre (Solli, 2010). Noen ganger kan slike dilemmaer mellom ulike behov ligge på individnivå, for eksempel ved at barnets behov for å føle seg inkludert ved å delta i alle aktiviteter sammen med resten av barna må vurderes mot barnets behov for en oppfølging som ikke kan gis i gruppen. Slike egne tiltak for enkeltbarn kan være nødvendig, men kan også virke ekskluderende (Arnesen, 2017). Andre ganger kan konflikten ligge på gruppenivå, for eksempel mellom en gruppe barns behov for å fortsette uforstyrret i en velfungerende lek og et utestengt barns behov for at en av de ansatte griper inn i leken for at barnet skal bli inkludert. Hva som er riktig avgjørelse i det enkelte tilfellet vil kunne avhenge av en rekke forhold, for eksempel ved barnet, ved barnegruppen, hvor mange av de ansatte som er til stede og den sosiale stemningen når situasjonen oppstår. Dilemmaene vil kreve håndtering igjennom refleksjon og bevissthet om hva man vil oppnå (Solli 2010). Dette gjør at arbeidet med inkludering er en kontinuerlig prosess, hvor det hele tiden må tas nye avgjørelser. I slike dilemmaer må beslutningene tas utfra en grunnleggende faglig og etisk holdning. Foran under pkt. 2.2.3 viser vi hvordan de faglige holdningene som har ligget til grunn for denne type avgjørelser har endret seg over tid.

Vi legger til grunn en forståelse av begrepet inkludering der det består av de fire elementene fellesskap, delaktighet, demokratiske prosesser og læring (Egelund et al., 2006) Videre at inkludering er en grunnleggende handle- og tankemåte (Nordahl & Overlands, 2021) og er en prosess der nye beslutninger må tas hele tiden (Solli, 2010). Disse beslutningene kan ofte være preget av dilemmaer mellom ulike hensyn som kan komme i konflikt med hverandre.

2.2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet kravene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), historisk utvikling og teori som kan belyse ulike sider av arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap i barnehagen.

Vi har vist at rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) setter krav til barnehagen om at alle barn skal oppleve å være inkludert. Videre har vi vist hvordan både inkluderingsbegrepet og forståelsen av mangfold har endret seg over tid ved at tidligere segregerende tiltak i egne barnehager gradvis er blitt erstattet av integrering med spesialpedagogisk hjelp. Inkludering

blir nå i større grad forstått i et relasjonelt og strukturelt perspektiv der fokuset vektlegger alle dimensjonene i barnets identitet og hvordan disse kommer til uttrykk i samspillet med omgivelsene. Denne forståelsen av inkludering har utviklet seg sammen med en forståelse av mangfold hvor variasjon i barnegruppen blir sett på som normalt og noe som barnehagens fellesskap skal møte og anerkjenne igjennom sin inkluderende praksis. Videre har vi redegjort for Haugs (Egelund et al., 2006) definisjon av inkludering, med vekt på fellesskap, delaktighet, demokratiske prosesser og læring, og at inkludering ifølge Nordahl og Overland (2021) kan ses på som grunnleggende handle- og tankemåte. Avslutningsvis har vi vist at inkludering også kan ses på som en prosess der man ikke kan nå målet en gang for alle, men at man må strekke seg etter målet hver dag med nye beslutninger på nytt og på nytt (Solli, 2010). Det er den relasjonelle tilnærmingen, samt definisjonen til Haug (Egelund et al., 2006) og disse to perspektivene til Nordahl og Overland (2021) og Solli (2010) vi legger til grunn for analysen og drøftingen i denne studien.

2.3 Rammer, teori og tidligere forskning om lek

2.3.1 Innledning

I dette kapittelet redegjør vi for barnehagens ansvar for lek og for pedagogisk teori og tidligere forskning om lekens betydning for inkluderende lekefellesskap i barnehagen. Innledningsvis i pkt. 2.3.2 beskriver vi de formelle kravene til lek som er fastsatt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er relevant for studiens problemstilling, fordi de krav som stilles fra rammeplanen skal legge føringer for det arbeidet barnehagelærerne gjør for å skape et inkluderende lekefellesskap. Deretter i pkt. 2.3.3 presenterer vi forskning som viser til årsaker til at ekskluderende prosesser kan oppstå i lekefellesskapet, for å vise noe av den problematikken barnehagelærere kan møte på i sitt arbeid. I pkt. 2.3.4 redegjør vi for hvorfor leken er viktig for barna. Dette for å vise hvorfor det er viktig for barnehagelærere å jobbe systematisk med lekefellesskapet for å oppnå målet om en inkluderende barnehagehverdag for alle barn. Videre viser vi i pkt. 2.3.5 at synet på lek veldig forenklet kan deles inn i to ulike forståelser, der det ene synet åpner for en mer organisert tilnærming til lek enn det andre synet (Øksnes, 2010). Hvilket syn barnehagelæreren har på leken, vil ha betydning for når og hvordan barnehagelærerne kan intervenere i barnas lek for å skape inkluderende lekefellesskap. I pkt. 2.3.6 beskriver vi ulike tilnærminger som kan benyttes for å skape inkluderende lekefellesskap, før vi avslutningsvis oppsummerer i pkt. 2.3.7. Både de formelle rammene og de faglige oppfatningene er viktige

forutsetninger for å forstå, analysere og drøfte barnehagelærernes erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap.

2.3.2 Barnehagens ansvar for lek

Barnehagens ansvar for at barn får delta i lek er fastsatt en rekke steder i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017). På denne måten blir barnehagen et virkemiddel til å oppfylle barns behov for deltakelse i lek, som er en demokratisk rettighet etter FNs barnekonvensjon (Forente nasjoner, 1989, artikkel 31).

Barnehagen skal ivareta barns behov for lek, og leken blir framholdt som en viktig del av arbeidet for å gi barn en god barndom (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mange av punktene i rammeplanen omhandler barnehagens ansvar for inkludering i forbindelse med lek. Personalet skal blant annet organisere og inspirere til ulike typer lek og fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i og erfare glede med lek. Videre skal personalet bidra til at barna får felles erfaringer gjennom lek, og veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre ved å bidra aktivt til at alle barn kommer inn i leken. Det går videre fram av rammeplanen at lek skal benyttes til danning og til læring og at barna gjennom lek med andre skal oppleve vennskap og lære å beholde venner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Rammeplanen vektlegger at personalet skal være bevisst på å vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek og at barnehagens årsplan skal vise hvordan den arbeider med lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplanen stiller altså krav til at lek skal ha en plass i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er i denne forbindelse relevant å vise til avsnittet i rammeplanen som presiserer at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i barnehagens allmennpedagogiske tilbud. Ifølge rammeplanen er leken barnehagens viktigste sosialiseringsarena der alle barn skal delta ut fra egne behov og forutsetninger. Dette kan innebære at personalet må arbeider særlig målrettet og systematisk med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap.

Barnehagelærerne skal ikke kun skape rom i timeplanen for lek hver dag. De har også et ansvar for å jobbe systematisk med lekefellesskapet, igjennom å organisere og støtte barna, samt å vurdere egen praksis.

Vi har her vist at det å bli inkludert i lek har stor betydning for barn, både fordi det fører til trivsel her og nå, og fordi det fører til læring og utvikling av sosial kompetanse som barnet vil ha nytte av på lengre sikt. Dette redegjør vi for nedenfor.

2.3.3 De sårbare barna og leken

Når barnehagen skal skape et inkluderende lekefellesskap er det mange forhold som spiller inn. Vi redegjør i pkt. 2.3.6 for en del ytre forhold som kan bidra til at alle barn føler seg inkludert i lek. Dette er forhold som barnehagen kan påvirke og som barnehagen skal sørge for, i tråd med forutsetningene i rammeplanen og faglige anbefalinger. Til tross for barnehagens ansvar for å sikre at alle barn opplever å være inkludert i lek, viser enkelte studier at noen barn blir utestengt fra lek. Disse studiene påpeker at det er noen indre forhold, altså forhold ved barnet, som kan gjøre noen barn mer sårbare for å bli utestengt enn andre barn. Fordi kunnskap om barnets eller barnegruppens sårbarheter vil være nødvendig for å igangsette riktige tiltak for å skape inkluderende prosesser (Nordahl et al., 2018), redegjør vi for denne forskningen nedenfor.

Ashiabi (2017) viser i en studie at det er en sammenheng mellom svakere lekeferdigheter og språk- og kommunikasjonsferdigheter, og grad av innpass i leken. Øksendal et al. (2019) viser i sin studie at barn med atferdsvansker og utviklingsforstyrrelser har høyere risiko for å bli utestengt fra lek enn andre barn, og at risikoen øker i takt med antall vansker. Videre viser Ytterhus (2002) at barn med forskjellige grader av vansker oftere gir uventet eller ingen respons når andre barn tar kontakt i lek (Solli, 2017).

Enkelte ganger kan også den spesialpedagogiske hjelpen virke ekskluderende. Nordahl et al., (2018) viser til at fordi spesialpedagogiske tilbud i noen grad organiseres utenfor fellesskapet kan dette tilbudet virke både stigmatiserende og lite sosialt inkluderende. Dette synspunktet støttes også av en undersøkelse av barnehagetilbudet til barn med spesialpedagogisk hjelp, der 8-9 prosent av foreldrene til disse barna opplyste at barnet var alene med spesialpedagogen eller assistenten i mer enn halvparten av tiden i barnehagen (Wendelborg et al., 2015).

Undersøkelsene det er vist til ovenfor gir holdepunkter for at ekskluderende prosesser i barnehagen er et komplekst og sammensatt fenomen, hvor barn og miljø vil spille inn på hverandre, og at barnehagene innenfor rammen av en relasjonell og strukturell tilnærming må ta hensyn til indre faktorer hos barna som gjør dem sårbare for utestengning.

I dette punktet har vi vist at barnehagen skal sørge for at barn blir inkludert i lek og at leken blir brukt til å inkludere barn i fellesskapet med de andre barna. Videre har vi vist at noen barn likevel ikke blir inkludert i leken. Nedenfor redegjør vi for teori om hvorfor det er viktig at alle barn blir får være en del av et inkluderende lekefellesskap.

2.3.4 Lekens rolle i et inkluderende fellesskap

Lek er et fenomen som vanskelig lar seg beskrive eller forklare med få ord og forskjellige forfattere trekker frem forhold som begrunner at lek er viktig i et inkluderingsperspektiv. Pape (2020) trekker fram at det er gjennom lek at barn opplever å være inkludert i et barnefellesskap og at denne opplevelsen oppstår ikke i et tomrom, men i samspillet med gruppen og innenfor de rammene barnehagen gir. Wood (2014) hevder at barna igjennom leken får mulighet til å bruke fantasi, øve egen handlefrihet, selvregulering, eierskap og kontroll, og samtidig styre sin egen læring. Leken er ifølge Øksnes (2010) en kilde til trivsel, et sted for avslapping, et sted å ha det gøy og la seg rive med. Leken er også et sted hvor barna kan oppleve humor og glede, og få mulighet til å utrykke seg på sine måter.

Leken er imidlertid også viktig i et utviklings- og forebyggingperspektiv. Pape (2020) mener at leken er viktig fordi barn som får delta i lek, og har noen å leke med hver dag, har et stort fortinn framfor barn som ikke inkluderes i lekefellesskapet. Blant annet vil barn som deltar i lek, gjennom samhandlingen med andre barn i leken, kunne utvikle positive sosiale holdninger og handlinger (Pape, 2020). Videre vil barna ha bruk for de ferdighetene og normene de utvikler gjennom lek senere, blant annet fordi disse ferdighetene og normene bidrar til læring og utvikling (Lillemyr, 2011). Lund et al. (2017) og Lund og Helgeland (2020) finner i sine studier at barns dårlige erfaringer med sosiale relasjoner og mobbing i barnehagen kan følge barnet videre i livet og være avgjørende for livskvaliteten som voksen. På denne måten understrekes den forbyggende betydningen av inkluderende lekefellesskap. Et inkluderende lekefellesskap i barnehagen er derfor ikke bare viktig for å gi barna en god oppvekst, det kan også ha betydning for å gi barna et godt liv som voksne.

Samlet indikerer dette at det å bidra til at alle barn inkluderes i leken både har betydning for barnas trivsel her og nå, men også innebærer mulighet for at barna utvikler en bedre sosial kompetanse som de vil ha nytte av på lengre sikt.

Som vi har vist, kan leken være et godt sted å være. I arbeidet med inkluderende lekefellesskap er det imidlertid viktig å være oppmerksom på at leken er en sosialt kompleks aktivitet som krever mye av deltagerne (Wood, 2014; Kibsgaard, 2019). Et av lekens kjennetegn er at den er på liksom. Dette innebærer at forskjellige gjenstander kan få ulike roller, avhengig av hva barna opplever at leken trenger. Leken kan også endre seg raskt og barna kan bevege seg ut og inn av lekens virkeligheten (Pape, 2020). Dette innebærer at lekens deltagere må mestre å kommunisere på et metaplan, både for å kommunisere selv, men også for å oppfatte signaler om når det er lek og når det er virkelighet (Pape, 2020). Samtidig er leken også et sted hvor barna forhandler om makt, og det kan foregå et maktspill i den frie leken om hvem som får delta, hva som skal skje, hvem som skal ha hvilke roller, og hvem skal få bestemme. Ofte kan også barn beskytte leken de er i gang med, ved å avvise andre barn eller stenge de ute (Öhman, 2014). Leken er altså ikke problemfri, og det som nettopp driver leken framover; fantasi, at den er på liksom, roller og kommunikasjon, kan også være de faktorene som skaper ekskluderende prosesser.

Vi har her vist at det å bli inkludert i lek har stor betydning for barn, både fordi det fører til trivsel her og nå og fordi det fører til læring og utvikling av sosial kompetanse som barnet vil ha nytte av på lengre sikt. Forståelsen av hvor mye barnehagelærerne bør organisere eller gripe inn i barns lek for at den skal bli inkluderende, kan være avhengig av synet på lek. Vi beskriver ulike syn i neste punkt.

2.3.5 Synet på lek og hvor involverende rolle barnehagelæreren kan ha i lek

Synet på lek kan veldig forenklet deles inn i to ulike forståelser der barnehagelærerens rolle i leken vurderes ulikt (Øksnes, 2010). Den ene forståelsen tar utgangspunkt i at leken kan bidra til utvikling og læring, og derfor kan være nyttig som pedagogisk verktøy (Lillemyr, 2011). I den andre forståelsen er lek frivillig og skjer for lekens egen skyld (Olofsson, 1993).

Hvilket syn barnehagelæreren har på leken, har betydning for når og hvordan barnehagelærerne kan intervenere i barns lek for å skape inkluderende lekefellesskap. Melaas (2020) hevder også at pedagoger utfra begge disse tilnærmingene til lek kan skape barrierer for barn som ønsker å komme inn i igangsatt lek, og for barn som ønsker å fortsette leken uten å inkludere flere barn. Derfor fremmer han viktigheten av jevnlig å vurdere om egen praksis bidrar til å hemme eller fremme lek, uavhengig av tilnærming metode.

Selv om de fleste barnehagelærere i dag praktiserer en forståelse av lek som ligger midt mellom de to forståelsene, kan kjennskap til disse to synene være viktig for analysen og drøftingen av våre informanternes erfaringer med egen rolle i inkluderende lekefellesskap. Vi redegjør nedenfor for begge synspunktene på lek, før vi redegjør for forskning som argumenterer for ulik grad av intervensjon fra barnehagelæreren i barnas lek.

Lek med fokus på utvikling og læring

Her presenterer vi den forståelsen av lek som legger til grunn at leken er en arena som kan brukes til utvikling og læring hos barn. Synodi (2010) legger til grunn en forståelse av leken som en arena som kan brukes til utvikling og læring hos barn. I denne forståelsen kan lek og pedagogikk forenes slik at både barnas egen initierte lek og barnehagelærernes tilrettelegging og intervensjon i leken får en betydning.

Lillemyr (2020) argumenterer for at det innebærer å ta barns lek på alvor å bruke lekens pedagogiske muligheter i oppdragelsen. Han nevner for eksempel at de ansatte noen ganger bør gripe inn i eller delta i barns lek for å oppnå språklig og sosial. Samtidig er han klar på at det gjelder noen forutsetninger. I det pedagogiske arbeidet med leken må det alltid legges til grunn at leken er et mål i seg selv for barnet. Barnehagelæreren inngripen i eller deltakelse i leken må skje på barnas premisser, med forsiktighet og respekt, fordi barnehagelæreren i slike situasjoner går inn i barnas verden. Barnehagelæreren må sette seg inn i den aktuelle lekens typiske trekk og kjenne barna som deltar i den. Dette kan best skje ved å være tilstede og observere barna og leken (Lillemyr, 2020). Også Greve og Løndal (2012) beskriver en tilnærming til lek som innebærer at de ansatte legger til rette for samspill mellom barna. Fordi leken både er en arena for vennskap, men også for ekskluderende prosesser, hevder de at det er nødvendig med ansatte som ser på lek og læring i vid forstand, slik at det kan legges til rette for positive erfaringer rundt samspill. De understreker at ansatte ikke kan tvinge barn sammen, men at aktiv deltagelse og støtte i samspillet er svært viktig.

Pape (2020) er enda tydeligere i sin tilnærming når hun hevder at rammer og struktur skapt av de ansatte er en forutsetning i arbeidet med et inkluderende lekefellesskap. I dette ligger det at de ansatte ikke kun skal være til stede og støtte ved behov, men at de også må skape en plan som skal følges opp i praksis. Hun viser blant annet til verdien av faste lekegrupper, felles opplevelser og lukke dører for å sikre at alle barn får delta i lek. Nome (2014) hevder at i denne tilnærmingen kan den ansattes bidrag til leken være både å tilrettelegge med materiell,

men også å være et støttende stillas og rollemodell i leken. Det kan handle om å gi barna felles bakgrunnskunnskaper som kan brukes i lek og ha mål for ferdigheter og kompetanser som skal øves på. Med dette kan leken både planlegges og evalueres, på bakgrunn av mål som kan eksistere på utsiden av leken.

Alvestad et al. (2019) observerte i deres studie hvordan barn kunne bli gående rundt alene i den frie leken, uten å få hjelp fra ansatte til å komme inn i lek. På bakgrunn av dette stiller de spørsmål ved om det kan være utfordrende å oppdage at barn blir utsatt for ekskludering når barnegruppene er store og leken er helt fri. Også Lund og Helgeland (2016) hevder at ekskluderingsprosesser som skjer i den frie leken ikke nødvendigvis blir fanget opp av de ansatte. Videre hevder Seland (2009) hevder at for de barna som mestrer frie rammer og løs struktur, vil frileken kunne oppleves som en pause fra organiserte aktiviteter og ansattes innblanding. Samtidig påpeker hun at en slik tilnærming vil kunne begrense de ansattes handlingsrom når det kommer til å observere barna, og støtte barna i deres sosiale utvikling og i inkluderende samspill. Hun argumenterer derfor for at en stram struktur rundt lekefellesskapet kan øke de ansattes mulighet for å sikre at alle barn blir sett, får støtte og får mulighet til å delta i samspill. Dette synspunktet synes å ha støtte i en studie som undersøkte betydningen av at ansatte var tilstede i barnas lek (Acar et al., 2017). Undersøkelsen viser at samhandlingen mellom barna var best når barna styrte aktiviteten og de ansatte ikke var tilstede. Imidlertid inntraff positive endringer i samhandlingen mellom barna i størst grad når det var ansatte tilstede. Undersøkelsen viste også at barnehagelærernes støtte ved «stillasbygging» førte til bedre samhandling mellom barna. Undersøkelsen kan forstås slik at barn i hovedsak samhandler og inkluderer hverandre best i selvstyrt lek uten involvering fra barnehagelæreren, men der hvor samhandlingen er dårlig slik at noen blir utestengt er det viktig at barnehagelærerne støtter og veileder barna. Derfor forutsetter organiseringen av leken en avveining mellom ulike inkluderingsformål og eventuelle skadevirkninger for den frie leken, slik Solli (2010) beskriver.

Oppsummert åpner denne forståelsen av lek for at barnehagelæreren kan være til stede, gripe inn, delta og organisere barnas lek i arbeidet med å skape et inkluderende lekefellesskap. Forutsetningen er imidlertid at de ansatte avveier ulike hensyn, og at involvering skjer på barnas premisser, og med forsiktighet og respekt.

Leken for lekens egen skyld

I dette punktet redegjør vi for den forståelsen av lek som legger til grunn at leken skal være morsom, at den er frivillig og skjer for lekens egen skyld. I denne forståelsen har barna selv kontroll over leken og de ansattes rolle er i større grad rettet mot å legge til rette for leken ved å organisere leker, materialer og fysisk miljø (Wood, 2014). Barna bidrar på denne måten selv til egen og andres læring (Nergaard, 2020).

Flere forfattere har på ulike måter argumentert for denne forståelsen av lek. At det er barnet som eier leken og dens betydning fremgår blant annet av uttalelsen til den New Zealandske lekforskeren Brian Sutton-Smith om at « Every child knows what it means to play, but the rest of us can merely speculate» (Sutton-Smith, 1997). Øksnes (2010) viser til den ungarske psykologen Csikszentmihalyi (1996) som hevder at når barn trer inn i lek, trer de inn i en fokusert mental tilstand som gir dem en opplevelse av hengivelse og lykke som kalles flow. Det betyr at leken blir så altoppslukende at barnet går inn i sin egen verden (Øksnes, 2010). Leken skal være uavhengig av ytre mål, og være preget av en indre motivasjon, hevder Nome (2014) og viser til Deci og Ryan (2002). Dette synspunktet er utdypet av blant andre Øksnes (2010). De henviser til Rousseau når de argumenterer for at barnehagelæreren ikke skal blande seg for mye inn i barns lek, fordi leken da mister sin spontanitet og glede. Leken blir med denne tilnærmingen sett på som noe som verken kan eller skal styres. Dette synet har støtte i en studie av Kim (2005) som viser hvordan et barn med assistent tok mer selvstendige valg og deltok mer aktivt i lek med andre barn de gangene assistenten ikke var tilstede. Tilsvarende antyder en studie av Harper og McCluskey (2003) at barn blir mindre aktive i lek og tar mindre kontakt med andre barn når de ansatte deltar i leken.

Øksnes (2010) hevder at når leken ses på som et pedagogisk redskap for å forberede barn til skolen eller til voksenlivet, styrer de ansatte gjerne barn inn i en lek som er sosial innrettet. Konsekvensen av dette kan være at man fremmer den rolige og «snille» leken, og med det mister man lekens mangfoldighet og flertydige side. Barn som foretrekker den bråkete og voldsomme leken, kan med en slik tilnærming bli utfordret i deres naturlige plass i lekefellesskapet (Øksnes, 2010).

I dette avsnittet har vi sett på to forskjellige tilnærminger til lek. På hver sin måte fremmer de en tilnærming til lek som kan bidra til å skape gode forutsetninger for inkluderende lekefellesskap. Den tilnærmingen en barnehagelærer har til lek, vil også påvirke de tiltakene

som settes inn for å fremme inkluderende praksiser, eller håndtere ekskluderende prosesser. Nedenfor vil vi presentere tiltak som på hver sin måte kan bidra til inkluderende lek.

2.3.6 Ulike tiltak som kan bidra til inkluderende lek

Det finnes mange praktiske tiltak som kan planlegges eller benyttes i en oppstått situasjon for å skape et inkluderende lekefellesskap og for å legge til rette for at det enkelte barn skal oppleve å være inkludert. I dette punktet redegjør vi for enkelte tilnærminger som er referert til i teori og som kan være bakgrunn for vår drøfting av barnehagelærernes erfaringer med praktisk tilrettelegging for inkluderende lek. Innledningsvis vil vi gjøre rede for hvordan empati hos barna og de ansatte kan bidra til inkludering, og hvordan empatien kan utvikles. Videre hvordan det å anerkjenne barns ferdigheter og sosiale posisjoner i lys av berikelsesperspektivet og utvekslings- og bytteteori kan bidra til inkludering. Vi vil deretter redegjøre for hvordan lekegrupper kan bidra til å utvikle nye inkluderende relasjoner. Avslutningsvis viser vi hvordan det fysiske miljøet kan bidra til å skape inkluderende lek.

Barnets og de ansattes empati

Her beskriver vi hva empati er og hvorfor utvikling av barnas empati er viktig for inkluderende lekefellesskap. Videre beskriver vi hvordan barnehagelærerne kan bidra til å utvikle barnas empatiske egenskaper.

Empati innebærer evnen til å identifisere følelser, gjenkjenne dem hos seg selv og forstå andres følelser og opplevelser, i tillegg til å reagere følelsesmessig på en egnet måte (Hoffman, 2007). Empati er ifølge Nergaard (2020) en forutsetning for lek og utgjør sammen med ferdighetene prososial adferd, samarbeid, selvkontroll, selvheldelse og det å vise evne til ansvarlighet, barnets sosiale kompetanse (Lamer, 1997).

Flere forfattere legger vekt på at empati er en svært viktig egenskap for positivt sosialt samspill i barnehagen (Masterson & Kersey, 2013). Empati har en viktig rolle i lek, fordi leken forutsetter at barna hele tiden tolker og reflekterer over de andre barnas følelser, intensjoner og tanker (Brownell et al., 2002). Barnas empatiske ferdigheter er dermed viktige for flyten i leken. Samtidig er deltakelse i lek også viktig for empatisk utvikling, fordi leken gir øvelse i å identifisere og gjenkjenne følelser hos andre, og å forestille seg andres perspektiv (Nergaard, 2020). Lek og empati står altså i et dialektisk forhold, og påvirker hverandre gjensidig.

Noen former for lek viser seg å være særlig egnet til å fremme barns empati. Nergaard (2020) trekker fram ulike former for rolle-, fantasi- eller sosiodramalek som egnet til dette formålet. Slik lek gir barna stor mulighet til både å uttrykke og å gjenkjenne forskjellige følelser, samtidig som de må mestre sin egen tilpassing av følelser.

I tillegg til at lek kan utvikle barnas empati, kan de ansatte også bidra til denne utviklingen på ulike måter. For eksempel kan barnehagelæreren bidra til barns utvikling av empati og bedre regulering av følelsene sine ved å lære barnet om følelser, lære det å bli kjent med følelsene og lære det å gi uttrykk for dem. Dette er viktig fordi følelser er et språk som må avkodes og forstås. Uten et slikt språk vil barna ofte kunne oppleve følelser sterkt og umiddelbart og overveldende, slik at de ikke klarer å håndtere dem (Öhman, 2020). De ansatte kan også bidra til empatiutvikling med planlagte aktiviteter i den pedagogiske praksisen (Nergaard, 2020). På den ene siden kan det handle om å ha empati eller følelser som tema der barna lærer begrep for følelser, lærer å uttrykke dem og lære å bli kjent med dem, med utgangspunkt i bøker, eventyr, film eller teater. Dette kan hjelpe barna med å forstå både seg selv og andre bedre (Öhman, 2020). På den andre siden kan det handle om å arbeide med konflikthåndtering og uenigheter når det oppstår. Det vil innebære at de ansatte søker å få fram og lytte til barnas følelser og opplevelser, uten å belære, lete etter syndebukker eller straffe (Pape, 2020).

De ansattes samspill med barna og de erfaringene som dette gir, er også viktige for at barn skal lære å regulere følelsene sine i samspill med de andre barna. Ansatte som har gode relasjoner til barna, som tåler hele spekteret av barns følelser og som klarer å veilede dem gjennom disse, kan være viktige i denne utviklingen (Öhman, 2020). Videre viser en studie at barn som møtes med raushet, omsorg, anerkjennelse og respekt lettere vil kunne se andres perspektiv (Malti et al., 2016). Nergaard (2020) hevder at det er en sammenheng mellom de ansattes egne empatiske egenskaper, og deres evne til å støtte opp om barnets forståelse for andres følelser. Dette synspunktet støttes av en casestudie gjennomført av McCormick (2018), som fant at når de ansatte i en barnehage var tydelige empatiske rollemodeller, fikk dette en positiv innvirkning på barnas egne empatiske tilnærminger til hverandre (Nergaard, 2020). Dette bidro blant annet til at barna i større grad bekreftet hverandre, delte på goder og søkte å redusere andre barns smerte. McCormick (2018) hevder at dette bidro til å bedre det sosiale samholdet i barnegruppen (Nergaard, 2020).

Vi har i dette punktet vist at utvikling av empati hos barn er viktig for inkluderingsarbeidet i barnehagen fordi empati er en forutsetning for lek, og derfor bidrar til inkluderende

lekefellesskap. Vi har også vist at deltakelse i lek er viktig for å utvikle empati. Særlig kan rollelek være egnet for denne utviklingen. For at barna skal lære om følelser og å håndtere dem når de kommer, er det viktig at de lærer et språk som gjør at de kan sette ord på følelsene sine. Videre er de ansattes pedagogiske praksis med å knytte arbeidet med empati til temaer i for eksempel samlingsstunden og det å arbeide med konflikthåndtering viktig. Avslutningsvis har vi vist at de ansattes egne empatiske egenskaper og holdninger kan bidra til å utvikle barns empati gjennom å bygge gode relasjoner, være rollemodeller og å hjelpe barn til å sette ord på følelsene sine.

Anerkjenne barnet og dets ressurser

Personalet i barnehagen kan bidra til et bedre inkluderingsmiljø i barnehagen ved å gi anerkjennelse til barna. Denne framgangsmåten kan begrunnes utfra et berikelsesperspektiv og utfra utvekslings- og bytteteori. Vi beskriver begge tilnærmingene nedenfor.

Berikelsesperspektivet bygger på at alle har et utviklings- og læringspotensial, og at de unike sidene som allerede ligger hos barnet kan brukes som en ressurs for barnet selv og for fellesskapet (Befring, 1997). Ved å anerkjenne hvert enkelt barns ressurser kan barnehagelærere skape et miljø som er godt for hele barnegruppen (Befring, 1997). Siktemålet er ikke at alle skal bli like, men at miljøet som barna møter skal vise verdien av mangfold ved å se på og anerkjenne hvert enkelt barn som en positiv ressurs for hele fellesskapet. En slik anerkjennelse kan bidra til å gi barnet mestringsopplevelser og følelse av egenverd (Befring & Næss, 2019).

Uttekslings- og bytteteorien bygger på at mennesker samhandler med andre mennesker som de vil ha nytte av å samhandle med (Befring & Tangen, 2012). Barnehagepersonalets holdninger til barnas sosiale ressurser påvirker hvordan barna forstår seg selv og sin måte å være på og hvordan de forholder seg til hverandre (Öhman, 2020). Ved å anerkjenne hvert enkelt barn kan personalet bidra til å skape en forståelse for at barn med ulike former for vansker er mer enn vansken sin. På denne måten kan de ansatte bidra til at alle barn blir sett på som noen en kan ha det gøy med, lære av og som kan være til nytte for de rundt seg (Befring & Tangen, 2012). En slik anerkjennelse av barnet vil kunne bidra til at lekefellesskapet ser det aktuelle barnet i et nytt lys (Eriksen & Søndergaard, 2022). At et barn opplever at dets egne særegenheter blir synliggjort og satt pris på i fellesskapet, vil også kunne bidra til at barnet setter pris på disse egenskapene selv (Ladd, 2005).

Lekegrupper

Lekegrupper er en metode som kan benyttes for å skape inkludering i lek. Her er det barnehagelæreren som bestemmer hvilke barn som skal leke sammen i en gruppe, hvor leken skal foregå, og den ansatte kan også være med å styre leken (Kibsgaard, 2019).

Fordi en ansatt deltar i eller styrer leken og det er en avgrenset og definert barnegruppe å forholde seg til, kan lekegrupper gi trygghet til barn som er utrygge og ikke klarer eller våger å ta kontakt selv med andre barn for å leke (Ruud, 2010). Lekegruppene kan på denne måten bidra til at barna opplever å være sammen om noe, slik at de føler seg inkludert og det skapes nye relasjoner (Fugelsnes, 2022). Ved bruk av lekegrupper kan også barn som mangler lekeerfaringer og samspillsferdigheter få hjelp av barnehagelæreren til å komme inn i leken og få lekerfaringer som blant annet bidrar til å utvikle sosial kompetanse (Pape, 2020; Lillemyr, 2020).

Alvestad, et al. (2019) finner i en studie om kvalitet i barnehagen holdepunkter for at organisering av lekegrupper kan ha en god effekt på inkluderingen i barnehagen, fordi lekegruppene gir barn som strever bedre muligheter til å leke og på den måten oppleve seg som en del av lekefellesskapet. Ved å bruke faste lekegrupper blir det lettere for barnehagepersonalet å bygge positive relasjoner med hvert enkelt barn og å åpne opp for en bedre fungerende lek (Öhman, 2020).

Det fysiske miljøet

Barnehagens rom og materialitet er den arkitektur, rom, møbler, materialer, utstyr og leker som finnes i barnehagen (Nordin-Hultman, 2004). Dette kan være en viktig ressurs for det pedagogiske arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap. Samtidig kan rom og materialitet representere det motsatte av ressurser og bidra til å begrense og avgrense barns muligheter til å leke og til å være sammen (Nordtømme, 2015). Vi redegjør her for hvordan det fysiske miljøet kan påvirke barnehagelærernes erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap.

Rommet kan for eksempel brukes til å skjerme en gruppe, slik at den får tid til å utvikle leken og samhandlingen i fred, og brukes ved organisering av lekegrupper som er beskrevet ovenfor (Krogstad, 2017). Når barn behersker et fysisk miljø vil de ofte kommunisere til de andre

barna at her kan dere leke med meg, og dermed bli inkludert i lek (Nordin-Hultman, 2004). Om barnehagen ligger i nærhet til naturen, kan dette også være et godt egnet for å skape inkluderende lekefellesskap. Her vil barna ha tilgang på steder hvor de kan hjemme seg bort og materiale som er åpent for fortolkning. Derfor kan barnehagepersonalet bruke det fysiske rommet til å hjelpe barn til å bli med i leken ved å tilrettelegge for noe de behersker.

Materiale som inspirerer til gode lekeopplevelser mellom barna bidrar til å styrke relasjonene ved å være et bindeledd mellom barna i leken (Nordin-Hultman, 2004). Nordtømme (2015) fant i sin observasjonsstudie av barns aktiviteter i to barnehager at kvaliteten på materiellet i barnehagen var viktig for å skape inkluderende lek. Thorbergsen (2012) hevder at materialets tilgjengelighet har mye å si for barnas lek. For at barna skal kunne bruke lekene, må personalet derfor sørge for at det er tilgjengelig for barna. Dette kan blant annet innebære at lekene er tydelig organisert, at de ansatte passer på å jevnlig rotere på hvilke leker som er framme, samt at lekene kan flyttes på og brukes flere steder (Thorbergsen, 2012; Nordtømme, 2012).

2.3.7 Oppsummering

Vi har i dette punktet vist at barnehagen ifølge rammeplanen skal sørge for at barn blir inkludert i lek. Videre har vi vist at det allikevel kan skje ekskluderende prosesser i leken. Vi forstår ekskluderende og inkluderende prosesser som et samspill mellom ytre og indre faktorer, mellom miljø og barn, i tråd med en strukturell og relasjonell forståelse. Vi har derfor gjort rede for faktorer som kan spille inn i slike prosesser. Videre har vi vist at det å bli inkludert i lek har stor betydning for barn, både fordi lek fører til trivsel her og nå og fordi lek fører til læring og utvikling som barnet vil ha nytte av på lengre sikt.

Deretter har vi vist at synet på lek veldig forenklet kan deles inn i to forståelser, den ene forståelsen tar utgangspunkt i at leken kan bidra til utvikling og læring. I den andre forståelsen er leken frivillig og skjer for lekens egen skyld. Hvilket syn barnehagelæreren har på leken har betydning for hvordan barnehagelærerne intervensjoner i barnas lek for å skape inkluderende lekefellesskap. Vi har vist til forskning som viser at det pedagogiske personalet velger ulike strategier. Det finnes holdepunkter for at barns lek er inkluderende når personalet ikke intervensjoner i leken og for at personalets intervensjoner bidra til mer positiv lek og bedre inkludering når leken skaper konflikter eller utestengning.

Vi har også vist hvordan empati kan utvikles og hvordan empati hos barna og de ansatte har betydning for inkluderende lekefellesskap. Deretter har vi redegjort for hvordan det å anerkjenne barnet og dets ressurser i tråd med berikelsesperspektivet og utvekslings- og bytteteori kan gjøre barnet mer interessant for andre barn og derfor bedre inkludert. Videre har vi vist hvordan lekegrupper kan bidra til å utvikle nye inkluderende relasjoner. Til slutt har vi vist at barnehagelærerne kan bruke det fysiske miljøet til å skape inkluderende lek.

2.4 En lærende organisasjon i barnehagen

2.4.1 Innledning

Å arbeide med barns lek og inkludering i barnehagen forutsetter som vi har vist i pkt. 2.2 og pkt.2.4 kunnskap om barn, lek og inkludering. Barnehagelæreres erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap vil være påvirket av hvordan de sammen med det øvrige personalet vedlikeholder og utvikler sin kompetanse om inkludering og sine holdninger og adferdsmønstre som kan påvirke arbeidet med lek og inkludering (Nordahl & Overland, 2021). Derfor redegjør vi i dette kapittelet for teori om en lærende organisasjon i barnehagen.

Innledningsvis redegjør vi for barnehagens ansvar for å være en lærende organisasjon i pkt. 2.4.2. etter rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deretter redegjør vi for teori om lærende organisasjoner med utgangspunkt i Senges (1999) teorier i pkt. 2.4.3 Avslutningsvis oppsummerer vi i pkt. 2.4.4.

2.4.2 Barnehagens ansvar for å være en lærende organisasjon

Ifølge rammeplanen skal barnehagen blant annet planlegge og jevnlig vurdere det pedagogiske arbeidet og være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne forventningen til barnehagen omfatter også arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap. Planleggingen og vurderingen skal ifølge rammeplanen skje på grunnlag av kunnskap, observasjon, dokumentasjon og refleksjon. Hele personalgruppen skal delta i felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet i barnehagen, slik at det foregår en åpen diskusjon om barnehagens formål, innhold og oppgaver. Både faglige og etiske problemstillinger skal inngå i dette vurderingsarbeidet. Dokumentasjonen av det pedagogiske arbeidet som utarbeides i denne forbindelsen skal kunne gi foreldre, lokalmiljøet og kommunen informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen, og om hvordan barnehagen oppfyller kravene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kravene til barnehagen

om å være en lærende organisasjon er et viktig virkemiddel for å sikre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Gotvassli, 2019). Barnehagelærernes erfaring med å være en lærende organisasjon vil derfor ha betydning for kvaliteten på barnehagenes inkluderingsarbeid. Fordi rammeplanen bare gir overordnede beskrivelser av hva det innebærer å være en lærende organisasjon, må lederne i barnehagen i stor grad selv ta stilling til hvordan barnehagen skal gå fram for å bli en lærende organisasjon (Gotvassli, 2019).

2.4.3 Lærende organisasjoner

For å belyse måter å gå fram på for å bli en lærende organisasjon på, redegjør vi her for teori fra Gotvassli (2019), Nordahl og Overland (2021), Senge (1999) og Pape (2020).

Ifølge Nordahl og Overland (2021) er en lærende organisasjon (Nordahl & Overland bruker begrepet profesjonelle læringsfellesskap) en forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. En lærende organisasjon forutsetter en kontinuerlig prosess der hele personalet skal lære seg selv å endre planlegging, gjennomføring og vurdering av sin pedagogiske praksis, ved å bruke forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis og refleksjon, holdningsarbeid og dialog (Nordahl & Overland, 2021).

Mye av grunnlaget for tenkningen rundt lærende organisasjoner er utviklet av den amerikanske forskeren Peter Senge. Han hevder at drivkraften for å utvikle en organisasjon er spenningen mellom hvordan organisasjonen ønsker å være og hvordan den faktisk er (Senge, 1999; Gotvassli, 2019).

Senge (1999) trekker fram fem temaer som vektlegges i lærende organisasjoner: Det første punktet er *personlig mestring*. Dette handler om at hvert enkelt individ i organisasjonen må være klar over hva de ansatte trenger å lære for å utvikle organisasjonen slik de ønsker den, og bidra til denne læringen. Den andre punktet er *mentale modeller*. Dette innebærer at personalgruppen må undersøke og kritisk vurdere ubevisste holdninger i gruppen som har vært styrende for den pedagogiske praksisen. Det tredje punktet er *felles visjoner*. Dette punktet dreier seg om viktigheten av at alle medlemmene i en organisasjon har den samme oppfatning av målet de skal nå i barnehagen med felles innstas. *Gruppelæring* er det fjerde punktet. Her understrekes betydningen av felles læringsprosesser og av at hele personalgruppen deltar i læringen gjennom dialog og utforskning av muligheter, der forståelse for hverandre og de andres synspunkter er grunnleggende. Det siste og femte punktet er

helhetstenkning. Det vil si at alle i personalgruppen må se helheten i utviklingsprosessen og hvordan de ulike fagområdene påvirker hverandre gjensidig og har betydning for organisasjonens virkemåte (Senge, 1999).

Utviklingen av disse fem temaene bygger på flere forutsetninger. Disse forutsetningene er utdypet av Gotvassli (2019) og Pape (2020). En lærende organisasjon må ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å være lærende (Gotvassli, 2019). Det vil si at den enkelte medarbeider og organisasjonen må ha en vilje og evne til å lytte og spørre for å lære, fornye og forbedre seg. Dette innebærer å reflektere over egen praksis og sammen finne gode løsninger for enkeltbarn og grupper (Pape, 2020). Lamer (1997) hevder at praksis som ikke er gjenstand for slik refleksjon, kan kalles for taus kunnskap. Slik taus kunnskap kan gjerne føre til at avgjørelser tas på bakgrunn av egne holdninger og tanker om hva som er rett og galt. Ansvar for å skape en type kultur for refleksjon og gode dialoger i barnehagen ligger hos ledelsen (Gotvassli, 2019; Pape, 2020).

Nordahl og Overland (2021) utdyper også Senges (1999) teorier og trekker fram betydningen av at det foreligger en grunnleggende tillit mellom alle medarbeiderne, slik at alle våger å snakke om sine egne utfordringer og det de lykkes med. Barnehagen bør også ha entydige regler for kommunikasjonen i fellesskapet, slik at alle kan delta på en aktiv og likeverdig måte (Nordahl & Overland, 2021).

I arbeidet med å forbedre og utvikle seg, er det viktig at barnehagen som en lærende organisasjon baserer seg på kunnskap om hva som er god pedagogisk praksis og informasjon om hvordan egen barnehages pedagogiske arbeid praktiseres (Nordahl & Overland, 2021). For barnehagens arbeid med inkluderende lekefellesskap vil det være forskningsbasert kunnskap om barn, lek og inkludering som er relevant, og som må danne utgangspunkt for hvilke mål barnehagen setter seg. Barnehagen må også skaffe seg oversikt over hvordan den planlegger og gjennomfører en inkluderende pedagogikk, personalets holdninger til barn, lek og inkludering og hvordan barnehagens inkluderingspraksis fungerer på individ- og gruppenivå. Barnehagen bør derfor være oppdatert på relevant forskning og den må foreta observasjon og dokumentasjon av egen praksis og resultater (Nordahl & Overland, 2021).

2.4.4 Oppsummering

Her har vi vist at for å utvikle et godt inkluderende lekefellesskap er det viktig at barnehagen er en lærende organisasjon. Videre at barnehagen er pålagt i rammeplanen å være en lærende organisasjon og denne plikten kan barnehagen oppfylle ved å etablere et samarbeid preget av vilje og evne til å lære, fornye og forbedre seg. For å bidra til et inkluderende lekefellesskap må barnehagen ha oppdatert kunnskap om hva som skaper god inkludering og kunnskap om egen praksis og resultater i inkluderingsarbeidet.

Vi har også vist at en lærende organisasjon ifølge Senge (1999) forutsetter personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, og helhetstenkning. Dette utfylles av Nordahl og Overland (2021), Gotvassli (2019) og Pape (2020) som trekker fram at en lærende organisasjon må ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å være lærende. Det vil si at man må ha en vilje og evne til å lytte og spørre for å lære, fornye og forbedre seg, og til å reflektere over egen praksis og sammen finne gode løsninger for enkeltbarn og grupper (Pape, 2020). Videre må det foreligge en grunnleggende tillit mellom alle medarbeiderne, slik at alle våger å snakke både om sine egne utfordringer og det de lykkes med. Det er ledelsens ansvar å skape kultur for at barnehagen skal lykkes med å være en lærende organisasjon.

2.5 Strukturelle forhold og inkludering

2.5.1 Innledning

Når barnehagelærere skal legge til rette for inkluderende lekefellesskap i barnehagen, bør det skje innenfor rammen av de formelle og faglige forutsetningene som vi har redegjort for foran under pkt. 2.2 til pkt. 2.4. Samtidig spiller også de organisatoriske rammene barnehagelærerne arbeider innenfor en stor rolle for det pedagogiske arbeidet (Nordahl et al., 2018). Lund et al. (2015) finner i en studie om mobbing at forhold som organisering og struktur på barnehagehverdagen har betydning for de ansattes evne og vilje til å reagere på mobbing av barn.

Her redegjør vi i pkt. 2.5.2 for hvordan bemanningen og organiseringen av barnehagedagen kan virke inn på arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap. Avslutningsvis oppsummerer vi i pkt. 2.5.3.

2.5.2 Bemanning og organisering av barnehagedagen

I pkt. 2.3.6 har vi vist flere tiltak som kan bidra til inkluderende lekefellesskap. Der er det vist at den ansattes oppmerksomhet om barnet eller barnegruppen kan være sentral for å gjennomføre tiltak for å utvikle barns empati, anerkjenne barnet og bruke lekegrupper. Dette reiser spørsmål om betydningen av forholdet mellom barnegruppens størrelse og personalressurser.

Flere undersøkelser viser at antallet barn per ansatt kan ha betydning for kvaliteten i barnehagen og for relasjonen mellom barna og de ansatte. En amerikansk undersøkelse fant at færre barn per ansatt og utdanning hos de ansatte medførte at de ansatte var mer lydhøre, sosialt stimulerende og støttende (Bradley & Vandell, 2007). Også en undersøkelse blant OECD-land av blant annet sammenhengen mellom antall ansatte og antall barn viste at færre barn per ansatt ga bedre interaksjoner mellom de ansatte og barna (Schleicher, 2019). En studie om barns sosiale utvikling fant at desto større barnegruppen var, jo lavere vurderte pedagogisk leder barnas sosiale kompetanse (Zachrisson et al., 2012). Samlet gir disse undersøkelsene indikasjoner på at forholdet mellom antallet barn og antallet ansatte i barnehagen kan ha betydning for relasjonene mellom barna og de ansatte.

Hvordan den totale personalressursen fordeles på barnas ulike aktiviteter og på andre oppgaver i barnehagen kan også ha betydning for barnas lek og inkludering. Dette er forhold som kan planlegges i den enkelte barnehage. Nedenfor viser vi til undersøkelser som drøfter organisering av ulike sider ved barnehagedagen. Organiseringen handler om hvilke aktiviteter barna skal ha og når de skal gjennomføres, men handler også om de ansattes arbeidstid og avvikling av vakter, tid for møter og pauser samt tid til administrativt arbeid og planlegging.

I en undersøkelse som blant annet omfattet barnehagepersonalets trivsel (Gjerustad et al., 2021) viser blant annet til hvordan kravene til barnehagene og de ansatte har økt, uten at dette har blitt fulgt opp med tilsvarende økning i bemanningen. Et lignende funn i en undersøkelse utført av Rambøll (2019) viser at økningen i pedagogenes plantid fører til at det er færre ansatte til stede sammen med barna. Flere av informantene i denne undersøkelsen mener at den pedagogiske kvaliteten på barnehagetilbudet går ned i perioden det er færre ansatte på avdelingen. Det er likevel enighet om at pedagogenes plantid er viktig. Det er nettopp i denne tiden, i periodene med lav bemanning, at frileken ofte finner sted (Seland, 2009).

Dagsrytmen i barnehagen blir også preget av vaktssystemet som fordeler de ansatte utover dagen. Forholdet mellom antallet barn og antallet voksne, og dermed muligheten til å drive pedagogisk arbeid, endrer seg i løpet av dagen fordi barnehagens åpningstid er lengre enn en ordinær arbeidsdag (Seland, 2009). En informant i Gjerustad et al. (2021) undersøkelse beskriver arbeidsdagen slik at i åpningstiden på 9 timer er det bare ca. 3 timer med full bemanning på avdelingen.

Disse undersøkelsene viser at fordi personalet i barnehagen har andre oppgaver enn å være sammen med barna og fordi barnehagens åpningstid er lengre enn de ansattes arbeidsdag, blir det faktiske antallet voksne som kan være aktivt til stede i barnas lek vesentlig lavere enn totaltallet på ansatte gir inntrykk av. Slik understreker undersøkelsene betydningen av å organisere barnas aktiviteter og de ansattes arbeidstid og øvrige gjøremål slik at personaltettheten sammen med barna er størst når behovet er størst.

2.5.5 Oppsummering

I dette punktet har vi vist at barnegruppens størrelse i forhold til antall ansatte har betydning for lek og inkludering. Videre har vi vist at organiseringen av barnas aktiviteter og de ansattes arbeidstid og øvrige gjøremål også kan ha innvirkning på barnehagelærernes arbeid med å etablere inkluderende lekefellesskap i barnehagen.

3. Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet redegjør vi for valget av forskningsmetode for å kunne gi svar på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å skape inkluderende lekefellesskap?*». Forskningsmetoden er den fremgangsmåten som brukes for å innhente, organisere og tolke den informasjonen som kan gi svar på problemstillingen (Larsen, 2017). Først redegjør vi for hensyn som var viktige for oss ved valg av forskningsmetode.

Deretter beskriver vi bakgrunnen for vårt valg om å bruke kvalitativ forskningsmetode. Videre drøfter vi kriterier for valg av informanter og størrelsen på utvalget, og redegjør for rekrutteringsprosessen med en presentasjon av informantene. Etter dette følger en beskrivelse av metoden for innhenting av data, der vi argumenterer for bruk av semistrukturert intervju og redegjør for forberedelse, gjennomføring og transkribering av intervjuene. Avslutningsvis

beskriver vi hvordan vi bearbejdet dataene i analysen, før vi drøfter undersøkelsens validitet, reliabilitet og forskningsetiske spørsmål.

3.2 Bakgrunn for valg av forskningsmetode

Formålet med vår undersøkelse er å skaffe ny kunnskap om hvordan arbeidet med å skape inkluderende barnefellesskap fremstår for barnehagelærerne. Det å fremskaffe slik ny kunnskap defineres av Kvale og Brinkmann (2015) som vitenskap. Hvilke vitenskapsteoretiske tilnærminger som blir lagt til grunn i en slik vitenskapelig undersøkelse har betydning både for hvordan datamaterialet konstrueres og hvordan man reflekterer over dette (Thagaard, 2018). Vitenskapsteori handler veldig forenklet om forskjellige forståelser av hva kunnskap, sannhet og forklaringer er (Larsen, 2017). Nedenfor beskriver vi bakgrunnen for valg av de vitenskapsteoretiske tilnærmingene vi har lagt til grunn når vi har valgt forskningsmetode.

I vårt møte med informantene var vi opptatt av deres erfaringer, og hvordan de opplevde utfordringene med å skape gode inkluderende lekefellesskap. Denne tilnærming, der hensikten er å forstå forskningstemaet utfra informantenes egne perspektiver og å beskrive virkeligheten slik informantene oppfatter den, kalles fenomenologisk. Fenomenologien ble rundt år 1900 grunnlagt av den tyske filosofen og professoren Edmund Husserl. Han mente at målet med en fenomenologisk filosofi er å synliggjøre erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Et sentralt begrep i fenomenologien er livsverden. Den fenomenologiske tilnærmingen bygger på en forståelse av at det er den virkeligheten som informantene oppfatter som er den virkelige i deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Med denne studien søker vi derfor å få tilgang på informantenes livsverden for å oppnå en dyp forståelse av fenomenet inkluderende lekefellesskap.

For å oppnå en slik dypere forståelse, må intervjuene i vår studie fortolkes. I en kvalitativ undersøkelse av samfunnsmessige forhold, se pkt. 3.3, skjer en slik fortolkning ofte med en hermeneutisk tilnærming (Nyeng, 2012; Repstad, 2007). Med en hermeneutisk tilnærming fortolkes handlinger og synspunkter utfra en kontekst (Nyeng, 2012) og fortolkningen foregår ved å tolke helheten utfra deler, og deler ut fra helhet (Dalen, 2011; Repstad, 2007).

Det å fortolke helheten utfra delene, og delene utfra helheten, omtales ofte som den hermeneutiske sirkelen, eller den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011; Nyeng, 2012; Repstad, 2007). Dette vil i en intervjuanalyse innebære først å få en forståelse ved å lese hele intervjuet. Deretter å fortolke enkeltdeler av intervjuet og undersøke om forståelsen og enkeltdelen kan gi en ny forståelse av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre er vår forståelse av fenomenet inkludering i lekefellesskapet påvirket av vår forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Vår forforståelse er blant annet preget av vår utdanningsbakgrunn. Vi er begge utdannet barnehagelærere, og er på tampen av en fireårig masterstudie i spesialpedagogikk. Samlet gir dette oss en teoretisk forforståelse som vi tar med oss inn i fortolkningen av fenomenet. Samtidig har vi med oss arbeidsbasert og personlig erfaring. Vi har begge jobbet som pedagogiske ledere i barnehage i rundt 10 år, og har dermed opplevd barnehagehverdagen fra innsiden. Vi har også større og mindre personlige erfaringer rundt inkluderende lekefellesskap, som også vil kunne være en del av vår forforståelse. Samlet har vår bakgrunn gitt oss flere perspektiver som vi vil ta med oss inn i vår fortolkning av fenomenet inkluderende lekefellesskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det er ikke et mål å forsøke å fjerne seg fra sin forforståelse. Likevel er det viktig å være den bevisst selv, og samtidig gjøre leseren klar over den forforståelsen som er tatt med inn i studien (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Ifølge Thagaard (2018) kan kvalitativ forskning være preget av både induktiv og deduktiv tilnærming. Ved en induktiv tilnærming er utgangspunktet virkeligheten, eller datamaterialet, som benyttes for å bygge opp eller forsterke et faglig standpunkt eller en teori. Ved en deduktiv tilnærming er bevegelsen motsatt, hvor kjente teorier danner utgangspunkt for innhenting av empiri (Nyeng, 2012). En abduktiv tilnærming står imellom disse to. Med en slik tilnærming foretas analysen i et forskningsprosjekt gjennom et gjensidig samspillsforhold mellom teori og empiri (Thagaard, 2018). Informasjonen vi fikk fra informantene kan ved deduktiv tilnærming bidra til å utvikle teoretiske perspektiver og det teoretiske grunnlaget kan gi innspill til bedre forståelse av informasjonen. Eksempelvis fant vi igjennom analysen at barnehagens fysiske miljø, holdninger og samarbeid er faktorer som kan prege praksisen. På bakgrunn av dette ble studiens teori utvidet og utviklet. Videre spilte eksisterende teori inn i analysen da informantene delte erfaringer fra sitt arbeid. Selv om de ikke alltid brukte begrepene empati eller mangfold, tolket og kodet vi materialet i lys av teorien vi hadde lest oss opp på om disse begrepene.

Vi har her redegjort for at vi valgte en fenomenologisk tilnærming fordi vi ønsket å få innsikt i barnehagelærernes erfaringer, og deres opplevde utfordringer med å skape gode inkluderende lekefellesskap. Videre har vi redegjort for en hermeneutisk tilnærming til analysen, og hvordan vår for forståelse vil være med å prege våre fortolkninger. Avslutningsvis har vi beskrevet en abduktiv tilnærming. Denne tilnærmingen har påvirket arbeidet med å innhente og analysere data, samtidig har denne tilnærmingen påvirket studiens teoriutvikling.

3.3 Bakgrunnen for valg av kvalitativ metode

For å finne svar på vår problemstilling om barnehagelæreres erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap, må vi velge en forskningsmetode som er egnet til å svare på akkurat denne problemstillingen. Formålet med undersøkelsen og hva slags data som skal innhentes, er viktig for hvilken metode det er hensiktsmessig å bruke. Vanligvis skilles det mellom to hovedtyper av metoder, den kvantitative og den kvalitative, for å skaffe informasjon om forhold i samfunnet som skal analyseres (Tjora, 2021). Her drøfter vi valg av forskningsmetode og argumenterer for å bruke kvalitativ forskningsmetode.

Problemstillingen går ut på å undersøke barnehagelærernes erfaringer med inkluderende lekefellesskap. Disse erfaringene vil bestå av blant annet situasjoner barnehagelærerne har opplevd i sin praksis sammen med barna og sine kolleger, valg de har gjort i disse situasjonene og tiltak de har gjennomført og sett resultatene av. Det er nettopp slike sosiale fenomener, som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens, som egner seg for undersøkelse med kvalitativ metode (Thagaard, 2018).

Vårt formål med undersøkelsen er ikke bare å beskrive barnehagelærernes erfaringer, men også å forstå og fortolke situasjonene de opplever og de valgene de tar, se hermeneutisk tilnærming pkt 3.2. Dette er formål som trekkes fram av både Brinkmann og Tangaard (2012) og av Larsen (2017) som egnet for bruk av kvalitativ metode.

Fordi vi ønsket å komme tett på informantenes livsverden, se pkt 3.2 om fenomenologi, anså vi det som viktig å være i dialog med hver enkelt informant. Da ville vi kunne be om utdypinger hvis noe var uklart og stille tilleggsspørsmål der vi ønsket mer informasjon. Det at dataene i en kvalitativ undersøkelse vanligvis innhentes i en sosial ramme som gir mulighet til

å skaffe fylldig og grunnleggende forståelse for undersøkelsens sosiale fenomener og prosesser (Kvale & Brinkmann, 2015) talte også for valg av kvalitativ metode. Da vi valgte kvalitativ metode var vi klar over at denne nærheten til informantene også kunne påvirke informantene til å ønske å pynte på virkeligheten sin og vår tolkning av deres virkelighetsbeskrivelse (Tjora, 2021 og Larsen 2017). Hvordan vi forsøkte å sikre kvaliteten i undersøkelsen på dette punktet kommer vi tilbake til under drøftingen av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i pkt. 3.7.2 og 3.7.3.

Thagaard (2018) viser også til at kvalitativ metode er velegnet når det skal gjennomføres studier av temaer eller fenomener som det finnes lite forskning på fra før. I vårt arbeid med å skaffe oversikt over kunnskap om inkludering i barnehagene fant vi at det finnes mange prosjekter og forskning om å inkludere én avgrenset barnegruppe og om mobbing. Vi fant imidlertid lite forskning som konkret var rettet mot å skape inkluderende lekefellesskap som omfatter hele barnegruppen, noe som støttet videre opp under konklusjonen vår om å bruke kvalitativ metode for undersøkelsen vår.

Vi har i dette punktet vist til argumenter som er viktige å legge vekt på når vi velger den forskningsmetoden som er mest velegnet for å undersøke barnehagelærernes erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap. Vi argumenterte for at det var riktig å legge vekt på at vi var ute etter å beskrive, forstå og fortolke barnehagelærernes opplevelse av virkeligheten som et sosialt fenomen, og at vi ønsket å komme tett på informantene. Dette, i tillegg til at det finnes lite forskning om inkluderende lekefellesskap, gjorde at vi valgte kvalitativ metode for å utforske problemstillingen vår.

3.4 Valg av informanter

3.4.1 Innledning

Ifølge Thagaard (2018) er det viktig at utvalget i en kvalitativ studie er hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Hun hevder at dette vil være særlig viktig når utvalget er lite. Nedenfor vil vi presentere de utvalgskriteriene vi har vurdert for å svare på problemstillingen om barnehagelærernes erfaringer med å skape et inkluderende lekefellesskap. Videre redegjør vi for rekrutteringsprosessen og presenterer til slutt informantene.

3.4.2 Utvalgskriterier

En viktig egenskap hos informantene i en kvalitativ undersøkelse er at de har god kunnskap om det temaet de blir intervjuet om (Ryen, 2002). Derfor ønsket vi å finne informanter som hadde god kunnskap om og erfaring med å skape inkluderende lekefellesskap.

På bakgrunn av dette utarbeidet vi fem kriterier som skulle sikre at informantene våre satt på den ønskede kunnskapen og erfaringen. Når informantene velges ut fra slike kriterier kalles det et strategisk utvalg (Thagaard, 2018). Det første kriteriet vi bestemte oss for var at informantene måtte ha fullført barnehagelærerutdanning. Dette skulle sikre at informantene hadde formell kompetanse om temaet. Det neste kriteriet var at de skulle ha erfaring som pedagogisk leder i minst fem år. Dette skulle sikre at den teoretiske kunnskapen fra utdannelsen var supplert med praktisk erfaring. For å sikre at informantene også hadde arbeid med inkludering som en del av sin erfaringsbakgrunn, laget vi også et kriterium om at informantene skulle ha erfaring med barn som på en eller annen måte hadde vært utsatt for ekskluderende prosesser i barnefellesskapet.

Ifølge Dalland (2020) kan relasjonen mellom informant og intervjuer påvirke resultatene. For å minimere innvirkningen av en eventuell relasjon på resultatene, innførte vi i utgangspunktet også et kriterium om at informantene ikke skulle kjenne oss fra tidligere. Se nærmere drøfting av dette under pkt. 3.4.5 og pkt. 3.7.2. Som masterstudenter i full jobb, hadde vi begrenset tid til å fullføre undersøkelsene våre. Vi ønsket derfor å gjennomføre intervjuene på en mest mulig effektiv måte, uten å bruke unødig tid på reising til informantene. Derfor la vi til et kriterium om at informantene måtte bo i en storby på Østlandet.

3.4.3 Størrelsen på utvalget

Det er ingen fasit på hvor mange informanter det bør være i en kvalitativ undersøkelse (Larsen, 2017). Ofte er det en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og heller bruke mer tid på å forberede og analysere undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalland (2020) anbefaler å starte med et lite antall informanter, og viser til at gode samtaler med inntil 3 personer kan gi mye data til en oppgave.

Vi la vekt på at vi ønsket en viss bredde i erfaring, innenfor rammen av de kriteriene vi hadde fastsatt, for å belyse mangfoldet av utfordringer i inkluderingsarbeidet. Dette talte for å ha et høyere antall informanter enn det Dalland (2020) anbefaler. Samtidig tar det å finne

informanter, gjennomføring av intervjuer, transkribering, koding og analyse av hvert enkelt intervju mye tid. Vi fant derfor at fem informanter ville ivareta vårt behov for bredde i dataene ned tanke på studiens problemstilling. Samtidig som tiden vi kom til å bruke på å planlegge, gjennomføre og bearbeide data, ville være akseptabel.

3.4.5 Rekrutteringsprosessen

Prosessen med å finne informanter gikk imidlertid ikke helt som planlagt. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD, utformet vi en mail, og sendte ut til barnehager i området. I mailen forelå det informasjon om prosjektets bakgrunn og formål, og med forespørsel om barnehagelærere som passet til kriteriene kunne tenke seg å stille som informanter. Ingen barnehager tok kontakt. Vi valgte deretter å ringe rundt til barnehagene. Dette var svært tidkrevende, og dessverre fikk vi ingen informanter på denne måten. Årsakene til dette kan være mange. Blant annet er det relevant å trekke fram at barnehagene høsten 2021 og våren 2022 var svært preget av koronapandemien. Pandemien førte til begrensninger i den sosiale omgangen og barnehagene var i minst like stor grad som resten av arbeidslivet preget av sykefravær og karantener blant de ansatte.

Den manglende responsen fra barnehagene vi kontaktet, bidro til at vi måtte tenke nytt rundt utvalgsprosessen og hvilke kriterier vi skulle bruke. Vi tok derfor en beslutning om å snakke med bekjente; tidligere kollegaer og medstudenter som vi visste ville oppfylle kriteriene om utdanning som barnehagelærer, erfaring som pedagogisk leder i minst fem år og erfaring med barn som på en eller annen måte hadde vært utsatt for ekskluderende prosesser i lekefellesskapet. På dette grunnlaget fikk vi et nettoutvalg på fem informanter som sa seg villig til å delta i intervjuer og som tilfredsstilte kriteriene vi hadde fastsatt om utdanning og erfaring. De oppfylte også kriteriet om å bo i en by på Østlandet. Det opprinnelige kriteriet om at informantene ikke skulle ha noen tidligere relasjon til oss ble på denne måten ikke oppfylt. Implikasjonen av dette drøftes under pkt. 3.7.2 om validitet.

3.4.6 Presentasjon av informantene

Som nevnt ovenfor rekrutterte vi fem informanter som alle deltok i intervjuene. Alle informantene oppfylte kriteriene til utdanning og erfaring, og var bosatt i byer på Østlandet. Informantene er i alderen mellom 30 og 47 år, og fire av dem er kvinner og en er mann. For å sikre anonymitet, omtaler vi informantene kun med bokstaver, og anonymiserer kjønnet deres.

Informant A er 30 år og utdannet barnehagelærer. Hen har jobbet som pedagogisk leder i barnehage på Østlandet i 5 år, tre år på storbarnsavdeling og to år på småbarnsavdeling. Hen har erfaring med temaet inkluderende barnefellesskap i forbindelse med barn med særskilte behov, som på ulike måter har hatt behov for inkluderende rammer i leken.

Informant B er 34 år. Hen er utdannet barnehagelærer, og har jobbet som pedagogisk leder i 12 år. Hen har jobbet i to forskjellige barnehager på Østlandet. Begge steder har hen jobbet på storbarnsavdeling. Gjennom sitt arbeid som pedagogisk leder har hen tilegnet seg erfaring rundt tema inkluderende prosesser i barnefellesskapet. Hen har tidligere jobbet med temaet med utgangspunkt i at ett eller flere barn ikke har fått innpass i barnegruppen. Hen står for øyeblikket i en prosess hvor de jobber konkret med å skape et inkluderende felleskap, etter at tilnærmet samtlige barn i barnegruppen har gitt uttrykk for på forskjellige måter at de ikke trives i gruppen.

Informant C er 33 år. Hen er utdannet barnehagelærer, og har jobbet i samme barnehage siden hen ble ferdigutdannet i 2016. Hen har jobbet som pedagogisk leder på storbarn- og småbarnsavdeling. Hen har erfaring med temaet gjennom arbeid med barnegrupper hvor noen av barna har hatt spesialpedagogiske vedtak. Hen har erfaring med inkluderingsarbeid i forbindelse med oppstart av nytt barnehageår, når barna har svært forskjellige måter å leke på, og når noen har blitt utestengt, og eller utestenger.

Informant D er 41 år, og utdannet barnehagelærer. Hen har jobbet som pedagogisk leder i samme barnehage på Østlandet i 20 år på en avdeling med barn fra 1 – 6 år. Hen har særlig erfaring med temaet inkluderende lekefellesskap i forbindelse med barn med spesialpedagogiske vedtak. Hen har vært pådriver for en prosess i barnehagen hvor de har gått fra å ta barnet ut av barnegruppen for å jobbe med det barnets behov, til å se på hvordan de kan jobbe med alle barn med ulike behov i gruppen.

Informant E er 47 år. Utdannet barnehagelærer. Hen har jobbet i to forskjellige barnehager som pedagogisk leder i en samlet periode på åtte år, både på storbarn- og småbarnsavdeling. Gjennom sin jobb som pedagogisk leder, har hen spesielt jobbet med tema inkluderende lekefellesskap der barnegruppen har vært svært sammensatt, og barna i varierende grad har

hatt felles referansepunkter. I denne forbindelse har hen konkret stått overfor tilfeller hvor noen barn har blitt stengt ute, eller har stengt andre ute.

3.4.7 Oppsummering

Vi har i dette punktet redegjort for våre valg av kriterier for utvelgelsen av informanter til undersøkelsen. Kriteriene er krav om utdanning som barnehagelærer, fem års praksis som pedagogisk leder og erfaring med å skape inkluderende lekefellesskap. I tillegg laget vi, av praktiske og tidsmessige årsaker, et kriterium om bosted i en by på Østlandet. For å sikre informantenes uavhengighet av oss som gjennomførte intervjuene, innførte vi også et kriterium om at informantene ikke skulle være bekjente eller kolleger av oss. Videre har vi drøftet hvor mange informanter vi skulle ha i utvalget. Ut fra hensynet til å få bredde i informantenes erfaringsgrunnlag og samtidig ikke bruke for mye tid på intervjuene og bearbeidingen av dem, valgte vi å ha et utvalg på fem personer. Vi har også redegjort for prosessen med å rekruttere informanter, og at vi trolig på grunn av koronaepidemien ble nødt til å fravike kriteriet om uavhengighet for informantene og rekrutterte tidligere bekjente eller kollegaer til utvalget. Avslutningsvis har vi presentert informantene og vist hvordan de oppfyller fire av de fem kriteriene vi hadde fastsatt på forhånd.

3.5 Metode for innhenting av data

3.5.1 Innledning

For å få innsikt i barnehagelærernes erfaringer med inkluderende lekefellesskap måtte vi velge en metode for å innhente data slik at vår problemstilling blir belyst på en hensiktsmessig måte. Innenfor rammen av kvalitativ metode kan dataene skaffes til veie på flere ulike måter, eksempelvis igjennom observasjon, dokumentstudier eller intervjuer (Tjora, 2021). Vi har i pkt. 3.2 redegjort for vårt valg av fenomenologisk tilnærming og i pkt. 3.3 om vårt valg av kvalitativ metode for denne undersøkelsen. Disse valgene tilsier at intervju er en godt egnet metode for å belyse problemstillingen om barnehagelæreres erfaringer med inkluderende lekefellesskap. Dette fordi det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet til nettopp å få innblikk i informantenes livsverden (Larsen, 2017). Barnehagelærerne kan da gi uttrykk for sine erfaringer og beskrive sin virkelighet fra sine perspektiv. Nedenfor vil vi drøfte hva slags intervjuform som er best egnet for undersøkelsen, og hvordan vi planla og gjennomførte intervjuene ved hjelp av en intervjuguide. Til slutt beskriver vi hvordan vi klargjorde dataene for analyse gjennom transkribering.

3.5.2 Semistrukturert intervju

Valget av struktur på intervjuet ble gjennomført med utgangspunkt i den intervjuformen som kunne belyse vår problemstilling på en hensiktsmessig måte. Vi redegjør her for vårt valg av struktur på intervjuene i undersøkelsen.

Når intervjuet skal gjennomføres kan det ha ulik grad av forhåndsbestemt struktur. Det strukturerte intervjuet foregår med presise spørsmål som informanten svarer på, mens det åpne intervjuet lar informantene snakke fritt innenfor rammen av åpne spørsmål. Det semistrukturerde intervjuet ligger imellom disse to ytterpunktene. I det semistrukturerde intervjuet foregår det en samtale mellom informanten og forskeren, med utgangspunkt i noen planlagte spørsmål i en utarbeidet intervjuguide (Johannessen et al., 2010). I semistrukturerde intervjuer vil de åpne spørsmålene i intervjuguiden fungere som en ramme for intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Samtidig gir det semistrukturerde intervjuets åpne spørsmål informantene mulighet til å bruke egne ord i sin virkelighetsbeskrivelse og å prioritere de temaene i intervjuguiden som de selv anser som viktigst. Semistrukturerde intervjuer gir også fleksibilitet til å stille tilleggsspørsmål for bedre å forstå informantenes virkelighetsoppfatning (Tanggaard & Brinkmann, 2012). I tilfeller hvor informantene er særlig opptatt av et tema, åpner det semistrukturerde intervjuet også for å fravike fra intervjuguiden (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Dette er i tråd med en fenomenologisk tilnærming, fordi det bidrar til at de temaene som er viktige i informantens virkelighetsforståelse kommer tydelig fram (Kvale & Brinkmann, 2015).

For oss som er ferske intervjuere var det viktig å velge en intervjuform med noen rammer som sikret at alle viktige spørsmål ble stilt. Da ville vi klare å få belyst de temaene vi hadde bestemt oss for på forhånd og samtidig sikre en tilstrekkelig grad av felles innhold i intervjuene. Utfra vårt valg av fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015) ville intervjuer, der informantene kunne besvare åpne spørsmål med egne ord være hensiktsmessig slik at vi kan få en dypere innsikt i informantenes erfaringer om forskningstema, se pkt. 3.2. Fordi semistrukturerde intervjuer også ville gi oss mulighet til å stille oppklarende tilleggsspørsmål hvis noe var uklart, vurderte vi at semistrukturerde intervjuer ville være godt egnet for å belyse vår problemstilling.

3.5.3 Intervjuguide

Som nevnt ovenfor foregår et semistrukturert intervju med utgangspunkt i noen planlagte spørsmål i en utarbeidet intervjuguide. Denne intervjuguiden er et manuskript som skaper en struktur i intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi redegjør her for hvordan vi utviklet vår intervjuguide og de valgene vi gjorde i den forbindelse.

Da vi utarbeidet vår intervjuguide baserte vi oss på kunnskap vi allerede hadde, om arbeidet i barnehager generelt og om inkluderende lekemiljøer spesielt. Denne kunnskapen hadde vi med bakgrunn i vår utdanning som barnehagelærere, vår mangeårige praksis fra arbeid i barnehager, generell teori som inngår i masterstudiet i spesialpedagogikk og teori om inkludering som vi innhentet spesielt med sikte på undersøkelsen. Her er det særlig relevant å trekke fram Nergaard (2020), Nordahl et al. (2018) og Storli Aaseth et al. (2021). Samlet ga dette oss en innsikt i temaet som var nyttig da vi formulerte intervju spørsmålene. Intervjuene vil kunne bli av høyere kvalitet når forskeren har kunnskap om feltet, fordi spørsmålene da blir bedre og mer relevante for fenomenet som skal undersøkes (Gadamer, 2004 i Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Vi bygget opp intervjuet med generelle spørsmål innledningsvis og spisset spørsmålene utover i intervjuet. Dalen (2011) kaller denne måten å bygge opp intervjuet på for traktprinsippet. Formålet med innledningsspørsmålene er å knytte kontakt med informanten og sikre at informanten føler seg vel i intervjusituasjonen Dalen (2011). Våre innledningsspørsmål handlet om informantenes forståelse av informasjonsskrivet, og om de hadde noen umiddelbare tanker rundt temaet om inkluderende barnefellesskap. Deretter spisset vi spørsmålene mot refleksjon rundt temaene lek, empati og mangfold. Vi avsluttet intervjuguiden med mer åpne spørsmål og en metasamtale om intervjuet. Her la vi inn spørsmål om hvordan informanten hadde opplevd intervjuet, om vedkommende hadde noen spørsmål til gjennomføringen eller videre prosess, og spørsmål som skulle synliggjøre om vi hadde forstått hverandre riktig.

Da vi formulerte de enkelte spørsmålene i intervjuguiden la vi vekt på at spørsmålene var åpne, frie for akademiske ord og ikke hadde konfronterende ordlyd. Denne måten å utforme spørsmålene på skal legge til rette for en avslappet samtale der intervjueren kommer tett på informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden vår ble til slutt på 28

spørsmål, fordelt på tre temaer. I forkant av forskningsintervjuene vil det være hensiktsmessig å gjennomføre pilotintervju (Larsen, 2017). For å teste ut intervjuguiden og sikre at den fungerte etter hensikten, gjennomførte vi tre pilotintervjuer før de egentlige intervjuene ble gjennomført. Vi tok opp pilotintervjuene og lyttet oss gjennom intervjuene i etterkant. Det ga oss mulighet til å drøfte hvordan intervjuguiden fungerte og til å justere spørsmål som ikke ble forstått slik vi hadde forventet. Pilotintervjuene ga oss også en mulighet til å øve på rollen som intervjuer før de egentlige intervjuene ble gjennomført.

I dette punktet har vi redegjort for hvordan vi har utarbeidet intervjuguiden og de valgene vi har tatt i den forbindelse for å sikre best mulig informasjon om barnehagelæreres erfaringer med inkluderende lekefellesskap.

3.5.4 Gjennomføring av intervju

Kvaliteten på intervjuene i en undersøkelse har stor betydning for kvaliteten på den senere analysen i prosjektet (Dalen, 2011). Derfor er det viktig hvordan intervjuene gjennomføres. Vi redegjør her for hvordan vi gjennomførte intervjuene og de avveiningene vi gjorde i den forbindelse for å få et best mulig grunnlag for å svare på problemstillingen vår.

De fem informantene ble intervjuet hver for seg. Hvert intervju varte i mellom 40 og 60 minutter. Da intervjuet ble gjennomført, var det viktig at informanten kunne uttale seg så fritt som mulig. Informanter kan holde igjen informasjon fordi et forskningsintervju vil være preget av et asymmetrisk maktforhold. Dette maktspektet under intervjuet var vi bevisste på selv om det ikke nødvendigvis skal elimineres (Kvale & Brinkmann, 2015). For å dempe effekten av det asymmetriske maktforholdet, valgte vi at bare en av oss skulle være til stede under intervjuet. For at intervjuene skulle kunne gjennomføres uten avbrytelser, avtalte vi å gjennomføre dem etter arbeidstid. Vi valgte tidspunkter hvor ingen av oss hadde dårlig tid i forkant eller etterkant. På grunn av koronarestriksjonene, ble intervjuene gjennomført via videokonferanse (Teams).

En annen problemstilling vi vurderte var hvor godt forberedt informantene skulle være på spørsmålene vi ville stille i intervjuet. Hvis vi sendte ut intervjuguiden i forkant, ville informantene kunne forberede seg og gi bedre faglige begrunnede svar. Vi ønsket imidlertid å få spontane svar som ga uttrykk for barnehagelærernes bevissthetsnivå og refleksjoner slik de er i sitt daglige virke, uten spesielle forberedelser. Derfor besluttet vi å ikke sende ut

intervjuguiden på forhånd. I stedet fikk informantene et informasjonsskriv hvor vi fortalte om prosjektets bakgrunn, formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Her ble det også opplyst om de etiske og formelle sidene ved prosjektet. Blant annet at vi ønsket å ta opptak av samtalen, at prosjektet var godkjent av NSD, og rutiner rundt oppbevaring og sletting av sensitive opplysninger, jf. pkt, 3.7.4.

For at intervjuene skulle gi oss best mulig uttrykk for barnehagelærernes dypere forståelse i arbeidet med inkluderende lekefellesskap, søkte vi å etablere en god relasjon med informantene i oppstarten av intervjuene. I tråd med traktprinsippet (Dalen, 2011), som vi omtalte i pkt. 3.5.4, startet vi hvert intervju med småprat om at vi var takknemlige for at de kunne stille opp, om de hadde lest informasjonsskrivet på forhånd, og om de hadde noen spørsmål. Det var også en informativ del, hvor vi igjen luftet vårt ønske om å ta opp samtalen. Vi understreket at de under hele intervjuet kunne avbryte, gi beskjed om det var spørsmål de ikke ønsket å svare på, eller om det var noe de ikke forstod. Vi minnet også om at det er de som informanter som sitter på erfaringer og refleksjoner som er interessant for oss, og ikke hva vi som forskere mener. Vi informerte også om at vi ønsket i hovedsak deres egne erfaringer, men også tanker og meninger, og at vi derfor underveis ville komme til å stille spørsmål om de hadde eksempler som kunne underbygge eventuelle påstander.

For å kunne bearbeide informasjonen som kommer fram i intervjuet senere i analysen, er det viktig at mest mulig av det som skjer under intervjuet blir bevart. Som ferske i rollen som intervjuere var vi opptatt av å slippe å ha fokus på å notere, slik at vi kunne ha all vår oppmerksomhet på samtalen og informanten under intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2015), kan fokus på å skrive notater underveis være forstyrrende for samtalen. Derfor brukte vi kun opptaker, samt at vi skrev ned umiddelbare tanker etter gjennomføring av hvert intervju.

3.5.5 Transkripsjon

Før analysen er det nødvendig å gjøre lydfilet fra et intervju om til et skriftlig format som er mer egnet for analyse. Dette kalles å transkribere intervjuene. Denne transkriberingen innebærer at det må foretas en del valg som kan ha betydning for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015) Hvilke valg vi tok for å få et best mulig grunnlag for å svare på problemstillingen og begrunnelsen for dem, gjennomgår vi nedenfor.

Det første valget gjelder hvor nøyaktig alle ord og lyder skal skrives ned. Dette valget følger av at talte og skrevne ord er forskjellige uttrykksformer. Man bør velge den formen for transkribering som passer best for den aktuelle forskningen som gjennomføres og ikke nødvendigvis ta med latter, lyder som lages under tenkepauser også videre, fordi dette kan gjøre materialet lite leservennlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordi slike uttrykk ikke vil tilføre forskningen viktig informasjon valgte vi å utelate den type kommunikasjon.

Noen nyanser av verbal kommunikasjon som uttrykkes gjennom blant annet kroppsspråk, stemmeføring og ironi kan også bli borte ved en direkte nedskrivning av det verbale i transkriberingen (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Vi valgte derfor å supplere transkriberingen med de notatene vi hadde gjort i etterkant av intervjuene om forhold som skjedde under intervjuene av ikke verbal kommunikasjon, som vi mente hadde betydning for en bedre forståelse av intervjuet. Fordi vi hadde gjort intervjuene hver for oss, valgte vi også å foreta transkriberingen hver for oss. I etterkant av transkriberingene lyttet vi gjennom lydfilene samtidig med at vi leste hverandres transkribering. Deretter skrev vi ned de refleksjoner vi gjorde og drøftet med hverandre før vi korrigerte transkriberingen til en felles tekst. Til sammen utgjorde de transkriberte intervjuene 91 A4 sider.

3.5.6 Oppsummering

I dette punktet har vi redegjort for hvorfor vi valgte semistrukturert intervju som metode for å innhente informasjon om barnehagelærernes erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap. Det semistrukturerte intervjuets åpne og nære form gir oss en god mulighet til å komme tett på informantenes livsverden. Vi har også vist hvordan vi utarbeidet intervjuguiden med åpne spørsmål, og at vi informerte intervjuobjektene om intervjuet og studien i forkant av intervjuene. Avslutningsvis har vi redegjort for transkriberingen der vi utelot latter og lyder som lages under intervjuet og at vi transkriberte intervjuene hver for oss, men drøftet og korrigerte i etterkant.

3.6 Bearbeiding av materialet

3.6.1 Innledning

Etter at intervjuene er gjennomført må datamaterialet forenkles slik at det kan gi oversikt over forhold og sammenhenger innenfor det temaet som undersøkes. Formålet er å avdekke sosiale mønstre som ikke umiddelbart kan observeres (Larsen, 2017). Dette gjennomføres i analysen

av datamaterialet. Nedenfor gjør vi rede for betydningen av forskerens forforståelse for analysearbeidet og den hermeneutiske sirkelen, før vi viser hvordan vi har gått fram for å kode og tolke datamaterialet.

3.6.2 Forforståelsen og den hermeneutiske sirkelen

Når vi fortolker datamaterialet vårt, vil fortolkningen bli påvirket av vår forståelse av studiens tema. Foran under pkt. 3.2 er det beskrevet nærmere hva forforståelsen er, og hvordan den kan påvirke fortolkningen. I pkt. 3.7.2 har vi vist hvordan vi har tatt hensyn til vår forforståelse for å sikre studiens validitet.

I fortolkningen av intervjuene har vi benyttet en hermeneutisk tilnærming, som er nærmere beskrevet i pkt. 3.2. Dette innebærer at vi har fortolket enkeltutsagn i intervjuene i lys av hele intervjuet, og helheten i intervjuet i lys av enkeltutsagn. Dette omtales ofte som den hermeneutiske sirkel eller spiral (Kleven & Hjordemaal, 2018, Nyeng, 2012 og Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.3 Tematisk analyse

Formålet med en analyse er å forenkle datamaterialet, slik at det gir oversikt over forhold og sammenhenger innenfor det temaet som undersøkes. (Tjora, 2021). En analyse kan gjennomføres på ulike måter. I denne studien har vi gjennomført en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke sin artikkel «Using thematic analysis in psychology» (2006), men også hentet støtte fra andre forfattere. Gjennom en tematisk analyse søker man å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) presenterer seks faser for å gjennomføre en tematisk analyse. Gjennom disse seks fasene ble vi grundig kjent med materialet, kodet mulige funn, samt identifiserte underkategorier og hovedtemaer som ble vurdert som relevante for å besvare forskningsspørsmålene. Temaene som identifiseres som relevante er ikke nødvendigvis de som nevnes hyppigst, men heller det som framheves som meningsfylt av informantene eller som vurderes som interessante av oss med henblikk på forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). Nedenfor presenterer vi prosessen vår gjennom de seks fasene.

Fase 1

Den første fasen handler om å bli kjent med det empiriske materialet. Ifølge Braun og Clarke (2006) er transkribering en hensiktsmessig måte å gjøre dette på. I pkt. 2.5.6. har vi beskrevet hvordan vi gjennomførte transkriberingen. Etter transkriberingen leste vi gjennom materialet flere ganger med en utforskende tilnærming til innholdet. Underveis tok vi notater og skrev ned stikkord. Dette kan være hensiktsmessig til senere i prosessen for å huske alle tanker man har gjort seg under gjennomlesningen. Thagaard (2018) kaller dette for analytiske memos. Da vi gikk gjennom materialet, reflekterte vi hele tiden over hvordan vi forsto informasjonen, og diskuterte dette med hverandre. Allerede her begynte prosessen med å finne potensielle temaer i teksten, i tråd med tematisk tilnærming (Thagaard, 2018).

Fase 2

Neste fase i analyseprosessen er å kode materialet. Koding dreier seg om å organisere data inn i meningsfulle grupper, som senere vil danne grunnlag for utvikling av temaer (Braun & Clark, 2006). Vi gikk systematisk igjennom hele materialet og forsøkte å identifisere det som var relevant for våre forskningsspørsmål. Markeringstusjer og post-it lapper ble brukt for å tydeliggjøre og sortere mulige mønstre. Etter å ha gått igjennom alle intervjuene flere ganger endte vi opp med 44 koder. Disse analyserte vi på nytt og så helheten i intervjuene i lys av kodene. Deretter vurderte vi enkeltkodene i lys av helheten og slo på dette grunnlaget sammen flere koder til vi sto igjen med tolv mulige temaer, se figur 1.

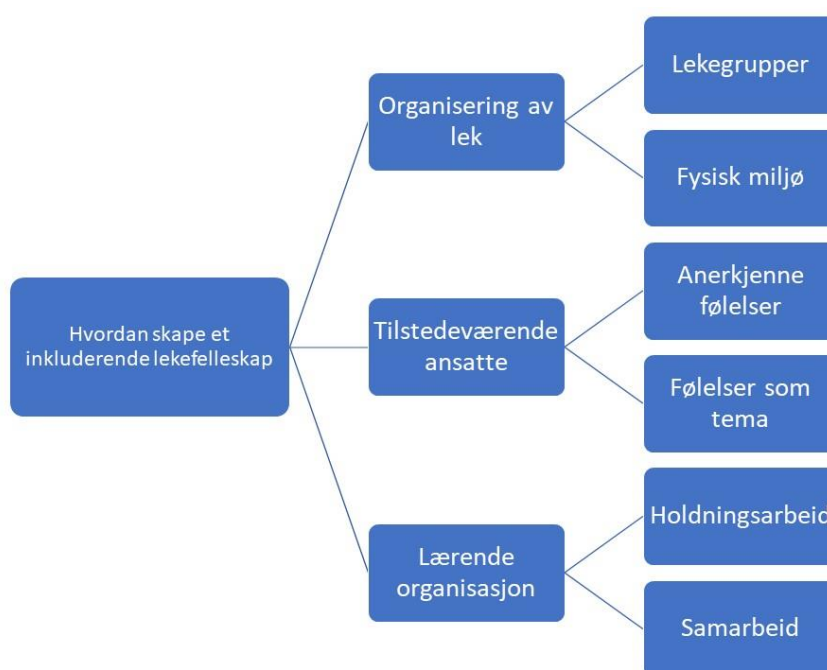
Smågrupper	Fokusere på det positive
Plan for leken	Empatiske ansatte
Materiale og bruk av rom	Følelser
Veilede	Møter regelmessig
Rollemodeller	Felles mål
Delta og styrke	Holdninger

Figur 1 Mulige temaer etter fase 2

Ved at vi gjennomførte kodingen sammen, har vi kunnet reflektere over hvordan vi oppfattet og forsto de ulike utsagnene i materialet. Dette er i tråd med det Thagaard (2018) vektlegger som kjernen i all kvalitativ analyse, nettopp at man reflekterer over hvordan man kan forstå dataene best mulig.

Fase 3

Neste fase i analyseprosessen er å definere temaer som hører sammen og kan fortelle noe relevant knyttet til forskningsspørsmålene (Braun & Clark, 2006). Vi analyserte de ulike kodene på nytt og gjorde vurderinger av hvilke koder som lot seg kombinere og videreutvikles til temaer. For å få en bedre oversikt over hvilke koder som overlappet og som kunne videreutvikles og forme hoved- og undertema, laget vi et tematisk kart. Ifølge Braun og Clarke (2006) vil et tematisk kart være til hjelp for å systematisere de ulike kodene. Fra utgangspunktet vårt med tolv temaer, utarbeidet vi seks undertemaer. Disse undertemaene organiserte vi sammen til tre hovedtemaer. Hovedtemaene beskriver en større tematikk, og undertemaene beskriver nyansene i hovedtemaene (Braun & Clarke, 2006). Se figur 2.



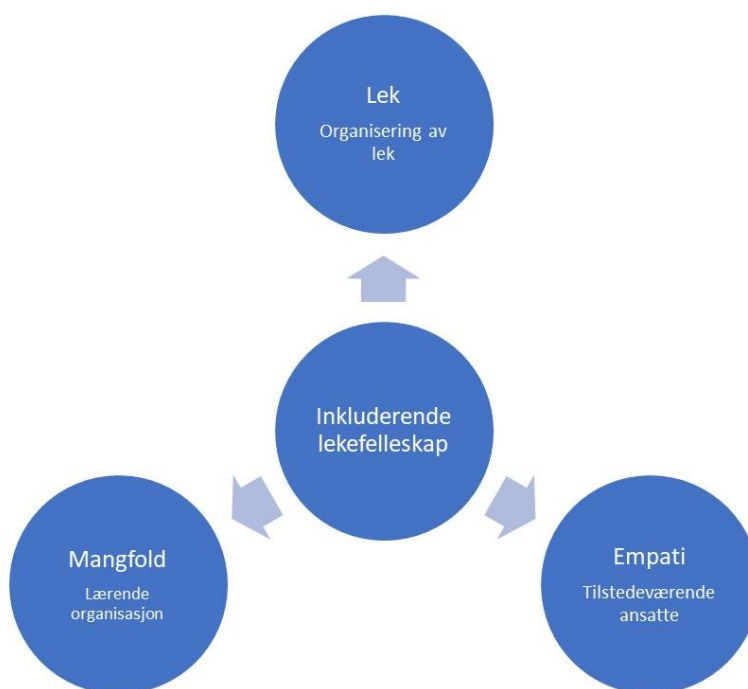
Figur 2: Studiens hovedtemaer og undertemaer

Fase 4

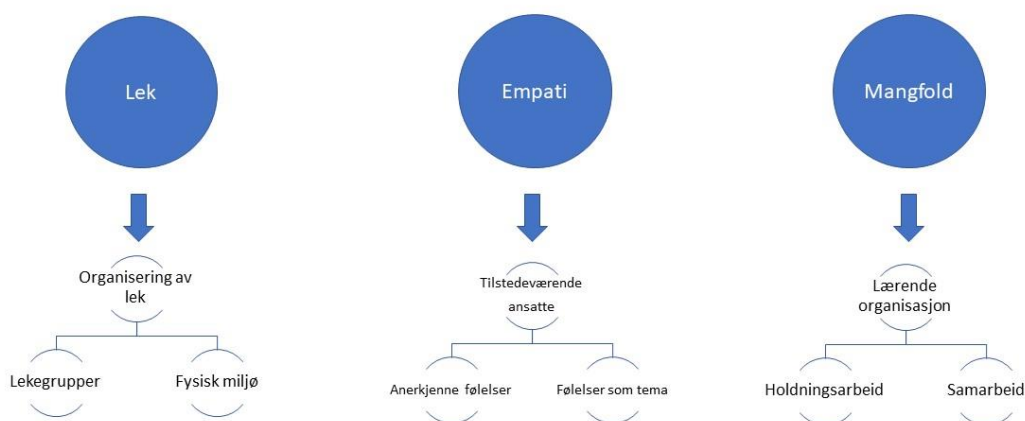
I denne fasen gikk vi igjennom hoved- og undertemaene for å sikre at de ga et riktig uttrykk for informasjonen i intervjuene. Ifølge Braun og Clarke (2006) er det nødvendig med en gjennomgang av temaene for å vurdere om det er en sammenheng mellom kodene innenfor hvert tema, og for å vurdere om hovedfunnene representerer helheten i materialet. Denne prosessen innebar at vi igjen leste igjennom funnene våre flere ganger. Ifølge Braun og Clarke (2006) vil vi i denne prosessen kunne erfare at noen temaer ikke egentlig er et tema, og vi kan ved ny gjennomlesning oppdage nye mønstre. I denne gjennomgangen undersøkte vi blant annet om mønstrene var basert på utsagn fra én eller flere informanter. Dette førte til at vi justerte litt på temaene.

Fase 5

I denne fasen skal analysens endelige temaer tydeliggjøres og defineres (Braun & Clark, 2006). Vi arbeidet her med å finne korte og presise navn på underkategorier og hovedfunn som bidro til å synliggjøre innholdet i hvert tema. Vi hadde allerede, som vist i figur 2, funnet navn på våre temaer. Denne fasen av den tematiske analysen førte dermed ikke til noen endringer i navn og tema. Analysen ledet med dette til de tre hovedtemaene organisering av lek, tilstedeværende ansatte og barnehagen som en lærende organisasjon. Dette er illustrert i figur 3. Figur 4 viser hvordan hvert hovedtema er bygget opp av to undertemaer.



Figur 3: De tre hovedtemaene analysen ledet fram til



Figur 4: Oppbyggingen av hvert hovedtema, og hvert hovedtemas tilknytning til forskningsspørsmålene.

Fase 6

I analysens sjette fase produserte vi analysens ferdige rapport, se kapittel 4. Denne rapporten skal ifølge Braun og Clarke (2006) gjøre rede for mønstrene og validiteten i datamaterialet på en ryddig og tydelig måte. I vår analyserapport siterte vi noen utsagn som eksemplifiserer de identifiserte underkategoriene. I noen av sitatene er enkelte småord fjernet og andre steder er den muntlig oppbygging av setninger gjort om for å øke lesbarheten i sitatene, slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver. Meningsinnholdet i sitatene er ikke endret.

3.7 Forskningskvalitet og forskningsetikk

3.7.1 Innledning

For at vår undersøkelse av barnehagelæreres erfaringer med inkluderende barnefellesskap skal ha betydning, er det viktig at den har tilstrekkelig kvalitet. Ved vurderingen av kvaliteten til en undersøkelse blir det lagt vekt på forskningens validitet og reliabilitet. Vi drøfter her først oppgavens validitet. Det vil si i hvilken grad drøftingene og funnene våre er sanne og gir uttrykk for det vi ønsker å undersøke. Videre drøfter vi oppgavens reliabilitet. Det vil si i hvilken grad funnene våre er pålitelige og kan etterprøves. Avslutningsvis drøfter vi hvordan forskningsetiske utfordringer er ivaretatt i undersøkelsen.

3.7.2 Validitet

Validitet handler om å vurdere gyldigheten av de tolkninger og resultater som vi kommer fram til i vår studie (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2019; Larsen, 2017; Tjora, 2021). Begrepet validitet er, i likhet med reliabilitet, utviklet innenfor kvantitativ forskning (Repstad, 2007). Innenfor denne tradisjonen kan vurderingen av validitet knyttes til begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Indre validitet dreier seg om relasjonen mellom variabler, for eksempel om en variabel er årsak til den andre variabelen. Fordi kvalitative studier vanligvis ikke har tallfestede indikatorer som kan brukes til slike forklaringer har indre validitet liten betydning i kvalitativ forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ytre validitet dreier seg om hvilke personer og hvilke situasjoner resultatene i en undersøkelse er gyldige for. Dette har sammenheng med i hvilken grad resultatene i en studie kan generaliseres til å gjelde for andre personer eller situasjoner enn de som deltok i studien (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som vi skal vise nedenfor har vår studie liten overførbarhet til andre, og kan ikke generaliseres. Det samme gjelder vanligvis også for andre kvalitative studier. I kvantitative studier dreier begrepsvaliditet seg om i hvilken grad de indikatorene som måles faktisk tar høyde for alle relevante forhold i det temaet som skal undersøkes og ikke fanger opp forhold som ikke er av betydning for dette temaet (Kleven & Hjordemaal, 2018). I en kvalitativ undersøkelse som vår har begrepsvaliditet betydning i den forstand at det er viktig at intervjuer og intervjuobjekt har samme forståelse av sentrale begrep i undersøkelsen. Dette kommer vi tilbake i drøftingen i kapittel 6.

Flere forskere med sterk tilknytning til kvalitativ forskning har hevdet at det er nødvendig med andre tilnærminger og begreper i vurderingen av kvalitet i kvalitativ forskning (Repstad, 2007; Dalen 2011; Thagaard, 2018). Dalen (2013) beskriver validitetsvurderinger i kvalitative intervjustudier og drøfter validitet i forbindelse med forskerrolle, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2013). Fordi det er en kvalitativ intervjustudie vi gjennomfører, tar vi utgangspunkt i hennes tilnærming nedenfor. Vi supplerer også med andre forfattere som behandler validitet i kvalitative studier.

Før vi drøfter validitet i tråd med Dalens (2011) tilnærming drøfter vi først om resultatene i studien vår kan overføres til andre grupper eller situasjoner. Som vist ovenfor blir slik overførbarhet hos noen forfattere ansett som en del av den ytre validiteten i undersøkelsen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er flere grunner til at funnene i vår undersøkelse ikke er generaliserbare, i den forstand at de vil ha gyldighet for alle eller de fleste barnehagelærere.

For det første er et utvalg på fem informanter for lite til at funnene kan sies å være representative for alle barnehagelærere. Videre har vi benyttet et strategisk utvalg av informanter, slik at informantene ikke er et tilfeldig utvalg av barnehagelærere (Kleven & Hjordemaal, 2018). Vårt formål med problemstillingen har heller ikke vært å gjøre funn som nødvendigvis kan generaliseres, men å få en dypere forståelse av de utfordringene barnehagelærerne møter når de jobber med å skape inkluderende lekefellesskap og de refleksjonene de gjør i den sammenheng.

Ifølge Dalens (2011) tilnærming til validitetsvurdering i kvalitative studier er rollen som forsker viktig. Som vi viste i pkt. 3.6.2 var vår forforståelse en forutsetning for å komme i gang med dette prosjektet. Der redegjorde vi for at vår forforståelse bygget både på teori vi har lest i forbindelse med undersøkelsen, i masterstudiet og under utdanningen til barnehagelærere, og på vår praktiske erfaring gjennom flere år som pedagoger i barnehager. Slik redegjør vi for vår egen posisjon innen temaet inkludering i lekefellesskapet. Dalen (2011) hevder at det er avgjørende å tydeliggjøre egen tilknytning til fenomenet, både for egen del og for de som skal vurdere studien. I kapittel 3 er det redegjort for teori som utgjør mye av vår forforståelse i tilknytning til studiens tema. Denne kunnskap bidro positivt ved at den la grunnlaget for utformingen av problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden i undersøkelsen. Vår forforståelse og forventninger kan imidlertid ha betydning for studiens validitet, fordi den kan påvirke forståelsen under intervjuet og i tolkningen i etterkant. Dette kan for eksempel skje hvis spørsmålene stilles for å få de svarene som er ønsket, eller hvis analysen foretas ved å lete etter svar som bekrefter de opprinnelige antagelsene (Maxwell, 2013; Befring, 2020). Derfor har vi vært oppmerksomme på at vår forforståelse og forventninger om funn kan ha hatt betydning for våre tolkninger av informasjonen fra barnehagelærerne. Maxwell (2013) hevder imidlertid at forskeren ikke nødvendigvis må distansere seg fra egen forforståelse for å sikre studiens validitet. Det er imidlertid viktig å være bevisst og oppmerksom på hvordan ens forforståelse påvirker en selv, og da også prosessen i studien. For å hindre at vi som forskere påvirker studiens funn, har vi satt av tid til drøfting rundt egne holdninger og tanker igjennom hele prosessen for å øke vår egen bevissthet rundt vår forforståelse og dens eventuelle påvirkning på studien. Som vi har vist tidligere gikk vi inn i denne studien med både erfaringer og kunnskap som en del av vår forforståelse. Fordi vi har vært to forskere i denne studien, har vi sammen kunnet jobbe for å være kritiske til egne holdninger og tanker rundt fenomenet vi forsker på. Nettopp på grunn av disse samtalene, ble vi oppmerksomme på vår forforståelse. Vi har snakket om- og stilt

kritiske spørsmål til hverandres erfaringer og tanker rundt temaene fra start til slutt. Underveis har vi hatt både like og ulike oppfatninger, og begge situasjonene har stilt krav til oss om å ta et skritt tilbake og stille hverandre og oss selv spørsmålene; hvorfor ser vi dette slik? Er det noe vi har oversett på veien? Hvilke faktorer spiller inn? Samlet har dette hjulpet oss til å ha et kritisk blikk på hele prosessen, slik at studien kan bli både nyansert og gyldig.

Dalen (2011) legger også vekt på hvordan studier er utformet når validiteten skal vurderes i en kvalitativ undersøkelse. Som beskrevet i pkt. 3.5 gjennomførte vi semistrukturerte intervjuer der vi fulgte en intervjuguide som var utarbeidet på forhånd. Vi la vekt på å ha åpne spørsmål som ikke var ledende og lot informantene snakke fritt og snakke om forhold de selv så på som viktige. Vi endret også spørsmål og la til spørsmål underveis når nye momenter dukket opp, eller når noen av informantenes uttalelser var uklare. På den måten justerte vi intervjuene for at informasjonen i størst mulig grad skulle gi uttrykk for den virkeligheten vi ville undersøke. Etter å ha valgt å bruke semistrukturert intervju som metode for å innhente data om barnehagelærernes erfaringer med inkluderende lekemiljøer vurderte vi om vi også skulle supplere intervjuene med andre metoder for datainnhenting. Dette kunne være relevant fordi en kombinasjon av fremgangsmåter for å innhente data vil kunne bidra til å styrke forskningens kvalitet ved at metodene utfyller hverandre (Larsen, 2017).

Ved å observere barnehagelærerne og deres barnegrupper kunne vi fått en ny kilde til innblikk i informantenes virkelighet, samtidig som observasjonene ville kunne brukes til å vurdere samsvaret mellom det informantene ga uttrykk for i intervjuene med det de faktisk praktiserte. Vi mener derfor at det kan argumenteres for at en kombinasjon av disse to metodene ville styrket forskningens kvalitet. Det var imidlertid vanskelig å gjennomføre dette i praksis fordi barnehagene i østlandsområdet var sterkt preget av koronapandemien da vi samlet informasjon til undersøkelsen høsten 2021. Mange arbeidet under det som ble omtalt som rødt nivå i lengre eller kortere perioder. Fordi det var umulig på det tidspunktet å forutsi når vi eventuelt kunne gjennomføre observasjoner, og fordi det er begrenset tid til disposisjon for en masteroppgave, besluttet vi å begrense oss til å samle inn data ved bruk av semistrukturerte intervjuer .

Ifølge Dalen (2011) er utvalg av informanter også viktig for vurderingen av validitet. Foran i pkt. 3.4.2 har vi beskrevet at et av kriteriene vi brukte for å velge informanter var at informantene ikke skulle ha noen relasjon til noen av oss på forhånd. Kontakten mellom informant og intervjuer er avgjørende for utviklingen av intervjuet (Dalland, 2020). Vi var opprinnelig opptatt av at denne mellommenneskelige relasjonen ikke skulle være påvirket av

at vi hadde vennskapelige eller kollegiale relasjoner med informantene fra tidligere fordi vi antok at slike relasjoner ville kunne påvirke intervjusituasjonen. For å sikre at dataene i undersøkelsen gir uttrykk for den virkeligheten vi undersøkte, ønsket vi derfor at informantene var helt uavhengige av oss. Som det går fram av pkt. 3.4.5 viste det seg imidlertid vanskelig å rekruttere i samsvar med dette kriteriet under korona-epidemien. Derfor ble vi nødt til å rekruttere venner og tidligere kollegaer til å delta i intervjuene. Disse informantene tilfredsstilte de kriteriene vi hadde utarbeidet med krav om utdanning, praksis og erfaring med inkludering, men altså ikke kriteriet om uavhengighet. På dette punktet kan derfor validiteten ha blitt svekket i forhold til det vi opprinnelig la opp til. Imidlertid har vi gjennom transkribering av intervjuer og tolkning av data vært bevisste på å ikke inkludere våre erfaringer fra tidligere med informantenes samhandling med barn. Dette for å sikre at funnene reflekterer informantenes egne opplevelser, og ikke våre tidligere observasjoner av dem i arbeid.

Avslutningsvis i sin tilnærming til validitetsvurderinger i kvalitative studier legger Dalen (2011) vekt på at datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger må vurderes kritisk. Vårt datamateriale bestod av intervjuer. Vi har vist i pkt. 3.5 at vi blant annet på grunn av koronarestriksjonene og tiden vi hadde til rådighet valgte ikke å supplere dataene med observasjoner. Larsen (2017) understreker betydningen av å være kritisk under forskningsprosessen blant annet ved å stille spørsmål ved egne slutninger. Fordi validitet dreier seg om i hvilken grad våre tolkninger av intervjuene gir gyldige svar på spørsmålene vi stiller er det viktig hvordan tolkningene begrunnes (Thagaard, 2018) og forskeren bør redegjøre for de valgene som er foretatt i forskningsprosessen og som har dannet grunnlaget for fortolkningene (Larsen, 2017). På bakgrunn av en slik redegjørelse kan eventuelle lesere selv ta stilling til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2021). I prosessen fra transkribering og koding og til avslutningen av analysen har vi først arbeidet hver for oss og deretter begrunnet for hverandre hvordan vi har avledet våre konklusjoner fra datagrunnlaget og hvordan vi har støttet oss på relevant teori i denne prosessen. På denne måten har alle konklusjoner blitt vurdert med et kritisk blikk og vi har blitt bevisste på hva vi har bygget våre konklusjoner på. I pkt. 3.6.3 har vi redegjort for hvordan vi på grunnlag av koder utviklet først undertemaer og deretter hovedtemaer til bruk i analysen.

Vi har i dette punktet redegjort for hva validitet er og ulike tilnærminger til validitet, før vi har drøftet validiteten i studien. Vi har først drøftet undersøkelsens generaliserbarhet og konkludert med at funnene ikke kan generaliseres, fordi utvalget er for lite og er et strategisk

utvalg. Deretter har vi drøftet hvordan vår forforståelse kan ha påvirket undersøkelsen, og vi har redegjort for hvordan vi har valgt å synliggjøre betydningen av denne i analysen. Videre har vi drøftet hvordan vi under intervjuet kunne bidra til at informasjonen vi mottok i størst mulig grad ga uttrykk for informantenes virkelighetsforståelse av temaet vi undersøker. Her vektla vi at informantene kunne snakke fritt innenfor rammen av en intervjuguide, og der vi kunne stille tilleggsspørsmål. Vi har også drøftet betydningen av den mellommenneskelige relasjonen mellom informant og intervjuer, og redegjort for hvorfor vi ikke klarte å oppfylle kriteriet om å ikke bruke informanter som vi hadde en relasjon til fra tidligere. Bruk av observasjon som metode for å supplere dataene for intervjuene har vi også drøftet. Selv om observasjonsstudier kunne gitt et bredere datagrunnlag, valgte vi ut fra de praktiske utfordringene under koronaepidemien og tidspresset vi arbeidet under å ikke gjennomføre observasjonsstudier. Som en del av validitetsvurderingen har vi også vist til hvordan vi var kritiske til våre slutninger i analysen og begrunnelsen for dem ved å analysere hver for oss og deretter diskutere kritisk med hverandre.

3.7.3 Reliabilitet

I dette punktet drøfter vi reliabiliteten i undersøkelsen vår. Reliabiliteten handler om etterprøvbarehet. Etterprøvbareheten er viktig for at funnene skal være troverdige (Larsen, 2017). I kvalitative studier er det ikke mulig å kontrollere et resultat ved å gjennomføre samme intervju flere ganger. Forskeren må derfor redegjøre for utvikling av data under forskningsprosessen på en pålitelig og tillitvekkende måte, slik at en leser selv kan vurdere resultatene (Dalland, 2020). Thagaard (2018) kaller dette å gjøre forskningsprosessen transparent eller gjennomsiktig. Larsen (2017) vektlegger også at under datainnsamlingen må spørsmålene i intervjuet være klare, tydelig og forståelige, og ikke ledende. Videre må transkripsjonen være nøyaktig under behandlingen av data, og i dataanalysen må kodingen av tekst være nøyaktig (Larsen, 2017).

For å oppnå god transparens har vi tidligere i dette kapittelet beskrevet forskningsstrategien og forskningsmetoden trinn for trinn. I pkt. 3.4.2 har vi redegjort for hva vi la vekt på i valg av informanter. Vi har på grunn av vanskelighetene med å rekruttere informanter under koronaepidemien ikke kunne følge kriteriene våre fullt ut og måtte intervju tidligere bekjente eller kollegaer. I pkt. 3.5.3 og pkt. 3.5.4 har vi redegjort for hvordan vi forberedte og gjennomførte intervjuene, med utgangspunkt i en utarbeidet intervjuguide med åpne spørsmål og der vi gjennom pilotintervjuer luket ut spørsmål som kunne virke ledende. Vi viste også at

informantene fikk snakke mest mulig fritt under gjennomføring av intervjuene, men at vi også stilte oppfølgingsspørsmål der vi så behov for det. Hvordan vi transkriberte intervjuene hver for oss og deretter drøftet og korrigerende teksten redegjorde, vi også for. I pkt. 3.6 har vi beskrevet hvordan vi har bearbeidet dataene i de transkriberte intervjuene i analysen. Vi har vært åpne på vår forforståelse og dokumentert dataene vi bygger på gjennom å gjengi utdrag av informantenes uttalelser og begrunne vår tolkning av dem. Her har vi også trukket inn teori vi har omtalt i kapittel 3, som blant annet utgjør en del av vår forforståelse.

I dette punktet har vi redegjort for hvordan en undersøkelse kan gjøres etterprøvbart ved at forskeren er åpen om forskningsprosessen og de valg og vurderinger som er gjort underveis og som har ledet fram til undersøkelsens konklusjoner. Videre har vi vist til omtale av hvordan vi har valgt informanter, forberedt og gjennomført intervjuene, transkribert intervjuene og hvordan vi har analysert dataene, slik at funnene skal være troverdige.

3.7.4 Forskningsetiske vurderinger

I dette punktet redegjør vi for krav til forskningsetikk i undersøkelser av problemstillinger som gjelder menneskers rolle i hverdagen, slik vår undersøkelse av barnehagelærernes erfaringer med inkluderende lekefellesskap gjør. Forskningsetikk dreier seg om normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2015). Etikk i kvalitativ forskning handler blant annet om hvordan forskeren møter informantene, hvordan informantene informeres om undersøkelsen, hvilke spørsmål som stilles og hvordan informasjonen blir behandlet (Larsen, 2017). Dermed vil forskningsetiske problemstillinger kunne oppstå under tematisering, planlegging, intervjusituasjon, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Vi vil nedenfor redegjøre for, og drøfte våre vurderinger når det gjelder samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne.

Flere av situasjonene som er beskrevet ovenfor er problematisert i retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (NESH, 2021). Det er også formelle regler om blant annet databehandling i personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018, § 8) og forvaltningsloven (Forvaltningsloven, 1967, § 13 e). Vi har lagt de forskningsetiske retningslinjene til grunn for vårt arbeid, og studien er gjennomført i samsvar med reglene i personopplysningsloven og forvaltningsloven. Blant

annet er forskningsprosjektet vårt meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata - NSD.

Det er et krav til kvalitative forskningsprosjekter at de som blir observert eller deltar som informanter skal gi sitt samtykke til deltakelsen. Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør dokumenteres (NESH, 2021 og Tjora, 2021). At samtykke er informert innebærer at deltakere skal informeres både om innholdet og gjennomføringen av selve intervjuet og om bruken av dataene (Thagaard, 2018). Det er også viktig å informere om at deltakerne kan trekke seg fra undersøkelsen, også etter at intervjuet er gjennomført (Tjora, 2021). Vi ga alle våre informanter en skriftlig orientering om temaene vi skulle intervju dem om og hvordan intervjuene skulle gjennomføres. De fikk også vite hvordan vi planla å bearbeide intervjuene, herunder anonymisere dataene, og at prosjektet var en masteroppgave i spesialpedagogikk. Alle informantene ga deretter et skriftlig samtykke til deltakelse. Informasjonen vi ga og måten samtykkene ble gitt på, var i samsvar retningslinjenes krav til informert samtykke.

Kravet om konfidensialitet følger av pkt. 21 i NESH (NESH, 2021). Der fremgår det at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen. Hensikten med konfidensialitetskravet er å sikre deltakernes rett til å beskytte sitt privatliv (Thagaard, 2018). Å ivareta deltakernes privatliv skjer både gjennom den praktiske håndteringen av intervjuene, for eksempel å holde utskrifter nedlåst og slette dem når de ikke lenger skal brukes (Kvale & Brinkmann, 2015), og ved å overholde taushetsplikt ved ikke å dele identifiserbare opplysninger med andre (NESH, 2021). Hensynet til konfidensialitet får også betydning for presentasjonen av resultatene. De må ikke formuleres på en slik måte at informanter eller de som det blir informert om kan identifiseres (Thagaard, 2018). Vi har ivaretatt konfidensialiteten ved at vi i beskrivelsen av utvalget av informanter har passet på å at verken informantene eller barnehagene de arbeider i kan identifiseres. I transkriberingen har vi fjernet navn og annen informasjon som identifiserer personer, barnehager eller steder. I analysen og drøftingen har vi også vært omhyggelige med å formulere oss slik at ingen skal kunne identifiseres. Lydfilene fra intervjuene og utskrifter av dem har vært lagret på hver vår pc med passord uten personidentifiserbare opplysninger, slik at de ikke omfattes av bestemmelsene om personregistre. De vil bli slettet når oppgaven er ferdig vurdert. Informantenes krav til konfidensialitet er dermed ivaretatt i samsvar med retningslinjene.

Det går fram av de forskningsetiske retningslinjene at forskning kan påføre de som er gjenstand for forskningen eller er informanter skade eller utsette dem for andre urimelige fysiske og psykiske belastninger knyttet til omdømme, integritet og menneskerettigheter. Slike ulemper av forskningen kan oppstå for de som er gjenstand for forskningen eller er informanter fordi de er i en belastet situasjon, er en sårbar gruppe eller at temaet er for privat eller kontroversielt (NESH, 2021; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Forskeren må vurdere om nytten av prosjektet og mulige nytte for deltakerne er viktigere enn mulige uheldige konsekvenser for deltakerne ((NESH, 2021 og Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har vurdert risikoen for skade eller urimelige belastninger som følge av vår undersøkelse av barnehagelæreres erfaringer med inkluderende lekefellesskap. Vi viser her til det vi har beskrevet ovenfor om hvordan vi har ivarettatt hensynet til konfidensialitet. Videre har vi lagt vekt på at barnehagelærerne vi intervjuet ikke er en sårbar eller utsatt gruppe. Vår analyse av intervjuene vil medføre at deres erfaringer og refleksjoner blir analysert og drøftet. For noen vil dette potensielt kunne oppleves som ubehagelig. Vi legger imidlertid til grunn at informantene som profesjonelle, utdannede yrkesutøvere vil kunne håndtere denne mulige effekt av å delta som informant. Dette er også en risiko de er kjent med på grunnlag av informasjonen de ha fått. Forskningsprosjektet omfatter behovene og tilbudene til barn, men berører ingen enkeltbarn eller bestemte grupper av barn direkte. Hvis prosjektet fører til økt fokus på inkludering hos informantene ville dette kunne gir bedre tilbud til barna i barnehagene der informantene arbeider. Hensynet til barna taler derfor heller ikke mot at vi gjennomfører denne undersøkelsen.

Vi har her redegjort for hva forskningsetiske problemstillinger er og for hvordan vi med informasjon og skriftlig samtykke har oppfylt de forskningsetiske kravene til informert samtykke. Videre har vi vist hvordan vi har oppfylt kravene til konfidensialitet ved å anonymisere all informasjon, overholde taushetsplikten og lagre personidentifiserbare opplysninger på en trygg måte og vurdert om undersøkelsen kunne medføre konsekvenser for deltakerne og om disse konsekvensene i så fall var forsvarlige sett i lys av den samfunnsmessige nytten. Vi har også drøftet hvordan vår undersøkelse tilfredsstiller de forskningsetiske kravene og funnet at kravene er oppfylt.

4. Analyse

4.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres analysen av studiens datamateriale. Studiens formål er å bidra til kunnskap om inkludering i barnehagen, og å få innsikt i barnehagelærernes erfaringer med å skape et inkluderende lekefellesskap. Innenfor denne problemstillingen har tre forskningsspørsmål dannet retningen for arbeidet vårt:

- Hvordan jobber barnehagelærerne med lek?
- Hvordan bidrar barnehagelærerne til å utvikle barnas empati?
- Hvordan jobber barnehagelærerne med å anerkjenne mangfold i lekefellesskapet?

I pkt. 3.6.3 har vi beskrevet hvordan den tematiske analysen har ledet fram til de tre hovedtemaene *organisering av lek, tilstedeværende ansatte og barnehagen som lærende organisasjon*. Kapittelet er strukturert etter disse tre hovedtemaene. Hvert av hovedtemaene består av undertemaer som vi kom fram til etter å ha kodet intervjuene og slått kodene sammen i flere runder til seks undertemaer. Disse undertemaene behandler vi under sine respektive hovedtemaer. Informantene i analysen presenterer vi med bokstavkoder fra A – E.

Innledningsvis har vi en kort analyse av informantenes forståelse av inkludering. Dette for å sikre at informantene legger til grunn samme forståelse av dette begrepet som vi gjør i denne studien. Avslutningsvis oppsummere vi analysens tre hovedtemaer i pkt. 4.6, før vi drøfter dem opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 5.

4.2 Inkludering

Alle intervjuene startet med at informantene fikk spørsmål om hva de oppfatter med inkludering. Informantene virket litt usikre når de skulle beskrive egen forståelse av begrepet. Det viste seg imidlertid at de hadde flere felles synspunkter da de begynte å reflektere. Som vist i pkt. 2.2.4 består Haugs definisjon (Egelund et al., 2006), av de fire elementene fellesskap, delaktighet, demokratiske prosesser og læring. Informant A nevnte begrepet «fellesskap», informant B nevnte «alle skal med» og informant E nevnte «å skape broer. Disse utsagnene fra informantene dekker i hovedsak meningsinnholdet i Haugs (Egelund et al., 2006) element «fellesskap». Informant A nevnte også «alle får bidra og yte», som kan forstås med omtrent samme meningsinnhold som «deltakelse» i Haugs definisjon (Egelund et

al., 2006). Det kan også informant D sitt utsagn om at « alle skal kunne leke med alle, ikke bare med bestevennen». Flere nevnte også det å få være den man er, og betydningen av aksept for at normalen er at alle er forskjellige. Ingen av informantene nevnte noe som kan komme inn under elementene demokratiske prosesser eller læring. Under temaet lek var det imidlertid flere som nevnte læringsaspektet. Det kan tyde på at informantene er opptatt av at barna skal delta i læring, uten at de knytter dette til inkluderingsbegrepet.

For å sikre at vi la samme meningshold i begrepet inkludering ble alle informantene orientert om den forståelsen av begrepet som vi legger til grunn i studien med utgangspunkt i Haug (Egelund et al., 2006), Nordahl og Overlands (2021) og Solli (2010), og som vil bli brukt under intervjuet.

4.3 Organisering av lek

I det første hovedtemaet ønsket vi å høre informantenes erfaringer rundt temaet lek og inkludering. Vi startet samtalen med et åpent spørsmål om hva et «inkluderende lekemiljø» var for dem. Formålet var å få et bilde av hvilken plass lek har som planlagt aktivitet og hvordan informantene bruker leken til å skape inkludering. Alle informantene fortalte at den frie leken var noe de prioriterte og ga stor plass i løpet av dagen. Det var allikevel kun én av fem informanter som om oppga at de brukte plantiden sin til å planlegge og evaluere lek. Informant A delte en refleksjon om at den frie leken kanskje får for lite plass:

Det å reflektere rundt den frie leken. Ja det har vi kanskje gjort, men da alltid på det negative. Hvis vi har sett at det har vært utfordringer (...) Men uavhengig av disse episodene... Hvordan kan vi bygge opp frileken slik at vi kan invitere til enda mer fantasi, enda mer lek? Det skulle jeg ønske at vi snakket om. Frileken har ikke samme status opplever jeg, som de andre aktivitetene. (A)

Eksempelet indikerer at informant A anerkjenner leken som verdifull for barna, og videre at det vil være verdifullt å drøfte arbeidsmetoder rundt leken med kollegaer. Hens erfaring er imidlertid at leken ikke har samme plass på møter som andre aktiviteter. Alle informantene oppga at selv om den frie leken fikk stor plass, var det likevel nødvendig med en viss organisering av leken med utgangspunkt i behov hos enkeltbarn eller i barnegruppen. Når informantene skulle gi eksempler på hvordan de organiserte leken for å skape inkludering, nevnte flere det å dele barna i grupper. Et annet tiltak som ble nevnt av flere var å bruke rom

og materiell for å inspirere til lek. På denne bakgrunn redegjør vi for undertemaene lekegrupper og rom og materiell nedenfor.

4.3.1 Lekegrupper

Alle informantene trakk fram hvordan de organiserte lekegrupper, særlig når de så barn streve med å bli inkludert eller når det ble for lite ro på avdelingen. Alle informantene hadde erfaringer med å dele opp barnegruppen i mindre grupper for å inkludere barn i leken. Erfaringene viste at noen barn mestrer leken bedre når det er færre barn å forholde seg til. Informantene la også vekt på at ikke alle rom er laget for alle typer lek og at noen barn trenger mye plass når de skal leke. Informant C beskrev en erfaring med bruk av lekegrupper:

Vi er veldig mye ute fordi vi ser at han har mye mer øyekontakt med andre barn ute i herjelek. Da tar vi jo ofte med de barna han leker fint med. Det bytter vi litt på da hvem vi tar med ut. Fordi noen ganger tar vi med de som elsker å være ute, så de får vært ute fordi de liker det. Mens andre ganger de barna han leker veldig bra med bytter litt på da. (C)

Her trakk informant C fram hvordan lekegrupper er en bevisst arbeidsmetode på hans avdeling. Eksempelet gjaldt et barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og har problemer med å etablere relasjoner til andre barn. Lekegruppen ble brukt for å inkludere barnet i lek med andre, for å utvide gruppen av barn han har relasjoner til og for å utvikle samhandlingsferdighetene hans. Lekegruppen var organisert rundt lek som barnet liker og behersker, i dette tilfellet utelek og herjelek.

Flere av informantene trakk fram erfaringer med smågrupper for å bedre barnas relasjonskompetanse, noen ganger grupper med bare to eller tre barn. Blant annet fortalte informant A om to barn som hadde vanskelig for å leke sammen. Informanten laget da en liten gruppe med de to barna og en ansatt som kunne veilede i samhandlingen. Informant E viste hvordan lekegrupper noen ganger ble brukt spontant:

Har veldig troa på smågrupper, det å gå sammen med noen få barn. Bare det i seg selv kan skape så mange endringer og så mange positive bivirkninger hos barna. Det er min erfaring. (E)

Her trakk informant E fram at det å dele positive opplevelser sammen, litt skjermet fra resten av barnegruppen, kan bidra til å skape en bedre relasjon mellom barna når det er mye konflikter. Eksempelen viser hvordan informanten brukte lekegrupper litt spontant for å snu stemningen på en dag preget av mye konflikter og uro.

Informant D trakk også fram erfaringer med å bruke lekegrupper for å gi enkeltbarn litt mer status. Eksempelen gjaldt et barn med spesialpedagogisk hjelp som skulle øve på å gå i trapper:

For eksempel, så hadde vi et barn som skulle øve på å gå i trapper. Så tenkte jeg: «Jo det er sånt som gir oss en mulighet til å inkludere i felles lek da». Hvis det er et barn som må øve på å gå i trapper, da tar vi med noen andre barn og går vi masse i trapper. (D)

Eksempelen viser hvordan lekegrupper kan brukes til å gi den spesialpedagogiske hjelpen på en måte som inkluderer, og som samtidig gir barnet som mottar hjelpen status fordi de andre barna synes «trappeleken» er morsom. Eksempelene som ble trukket fram av informanten indikerer at lekegrupper primært organiseres når informantene ser at barn av ulike grunner ikke blir inkludert i lek. Flere av informantene ga også uttrykk for at slike tiltak hadde hatt positiv effekt ved at barna ble inkludert i lek og at de bidro til å utvikle barnas lekekompetanse.

Analysen indikerer at lekegrupper er et hyppig brukt virkemiddel for å inkludere barn som er sårbare for utestengning på grunn av samhandlingsproblemer med andre barn, som kan bli utestengt fordi de trenger spesialpedagogisk oppfølging og i akutte situasjoner med konflikter mellom barna. Analysen viser også at informantene har brukt lekegrupper for å skape gode lekeerfaringer som bidrar til å utvikle sosiale ferdigheter.

4.3.2 Det fysiske miljøet

I forbindelse med spørsmål om frilek kom flere av informantene inn på bruken av rom og materiell. Som et eksempel på bruken av uterommet fortalte informant B om hvordan de ansatte ønsket å inspirere til lek på tvers av etablerte relasjoner mellom barna. De tok med barn fra to avdelinger ut i skogen og utnyttet mulighetene der:

Det var jo da vi sendte hele førskolegruppa ut i skogen med den andre avdelingen i to uker for å bygge relasjoner mellom avdelingene, og endre litt på lekeklikkene. Da ble det liksom mindre protester og mye frilek: Vi bygde gapahuk, det var en sånn stor rot så vi lekte sjørøvere hele dagen. Også var det en sånn hjemmesnekret huske og litt sånn forskjellig. Så det var ting å styre med. Så til slutt ble det liksom bra og det var flere som ble venner og som har beholdt vennskapet da. (B)

Informant B viste hvordan skogen kan benyttes som uterom, og at det også er mye naturmaterieell der som kan inspirere til lek. Hen beskrev hvordan leken i skogen og materiellet som var der virket inkluderende, og skapte nye relasjoner og nye vennskap. På denne måten oppfylte tiltaket også målene de ansatte hadde med å ta barna med ut i skogen.

Informant E forteller om sin erfaring med at rommet og materiellet blir brukt aktivt:

Rommet er en pedagog som bygger leken videre. Den skal støtte leken. Den skal på en måte bidra til at barna får en rik og variert lekeverden. Sånn at de får brukt sitt lekespråk. Jeg forsøker å ha det i bakhodet (...) hva kan vi gjøre her. Hvordan kan vi inspirere når vi har et prosjekt eller et tema? Hvordan kan vi bygge rommet slik at de får en reise dit? (E)

Her viste informant E hvordan personalet kan trekke linjer mellom temaer de arbeider med og bruken av rommene i barnehagen. Informant B hadde en tilsvarende erfaring med bruk av eventyr som en felles plattform for videre lek, og at de tar med leker ut som bygger på temaet. Det å ta med inneleker ut synes også å være et tiltak for å skape variasjon i leken. Informantene trakk også fram betydningen av å variere hvilke leker barna får tilgang på, og at nytt materieell kan bidra til ny lek. Et eksempel på at nytt materieell kan bidra til ny lek med stort felles engasjement går fram av et av informant D sine eksempler der barna hadde snakket om en ananas under en lek:

Jeg husker en gang da barna var veldig opptatt av å leke brannlek og så begynte barna å prate om en ananas i den brannleken. Så en dag var det en ansatt som tok med seg en ananas og la den der de pleide å leke. Barna var helt i ekstase da de så den. Det tenker jeg er viktig. At vi hjelper til å videreutvikle og bidrar med sånne små rekvisitter. (D)

Dette sitatet belyser hvordan informant D har erfaring med at ansatte ved å lytte til barna og ta leken på alvor, kan bidra til å skape magiske øyeblikk for barn med nytt materiell. Selv om informantene hadde mange eksempler som viste hvordan rom og materiell kan være en ressurs i inkluderingsarbeidet, så kom det også fram at mangel på materiell noen ganger kan være barrierer for å skape inkluderende lekefellesskap.

Analysen av hovedtemaet om organisering av lek viser at informantene ser behov for at personalet noen ganger organisere eller griper inn i barnas lek for å bidra til at alle skal føle seg inkludert. Informantene ga uttrykk for at de bruker ulike virkemidler for å skape inkludering, avhengig av hva de anser som behovet i det enkelte tilfellet. Å organisere leken i lekegrupper eller å bruke rom og materiell som inspirasjon for barnas frie lek synes å være det mest vanlige tiltakene.

4.4 Tilstedeværende ansatte

Vi har vist i pkt. 2.3.6 at empati kan være en forutsetning for å delta i lek og at empati også kan utvikles under lek. Derfor stilte vi informantene spørsmål om hvordan barnehagelærerne bidrar til å utvikle barnas empati. Vi startet med å spørre om hvilket fokus empati hadde i deres arbeid. De svarene vi fikk var litt sprikende. En av informantene ønsket ikke å svare på spørsmålet da hen opplevde å ha for lite kunnskap om det. Flere av de andre informantene opplyste imidlertid at empati hadde stor plass i deres arbeid. Analysen indikerer også at informantene som oppga at arbeidet med empati ikke har stort fokus hos dem, likevel har mer fokus på dette arbeidet enn de selv ga uttrykk for. Dette kom fram i eksemplene informantene la fram om hvordan de var til stede i barnas lek, arbeidet med barnas følelser og var gode rollemodeller for barna, se pkt. 2.3.6.

I analysen av intervjuene ser vi at informantene legger vekt på å være aktivt til stede i barnas lek. Særlig var informantene opptatt av å være til stede når de hjalp barna med utvikle empati og å bli kjent med og håndtere følelser. Samtidig har flere opplevelser med at ikke alle ansatte engasjerer seg i den frie leken. Videre går det fram av intervjumaterialet at å anerkjenne følelsene til barna og å ha følelser som tema, er tiltak som informantene finner nyttige. Vi gjennomgår disse to tiltakene nedenfor.

4.4.1 Anerkjennelse følelsene til barna.

Informantene la vekt på å anerkjenne barnas følelser for å fremme empati og understreket at tilstedeværelse var en forutsetning for dette. De trakk fram hvordan de ved å observere og følge med på leken kunne involvere seg og hjelpe barna til å sette ord på følelsene som kunne oppstå. Blant annet prøvde de å belyse for barna hvilke følelser som oppsto i leken, slik at barna kunne forstå hva som hadde skjedd og hvorfor. Informant D delte en erfaring rundt å sette ord på følelser for å få barna til å forstå hva handlinger kan føre til hos andre:

Hvordan vi voksne velger å være med i leken. Og hva vi fokuserer på og bekrefter, eller ikke bekrefter i lek. Jeg tenker at det er å jobbe med empati og være til stede i lek. Jobbe med empati er nettopp det å sette ord på det for de, sånn at de kan dele. Også sier vi: «ser du hvor glad hun blir når du delte den dukken». Også ser jeg igjen at de vokser på det at de har gjort en annen glad. (D)

Informanten D sin erfaring er at barn vokser på å gjøre noe godt for andre, og at slik mestringsfølelse kan føre til at barnet vil gjøre gode ting igjen. Informant A og D trakk fram at å gjøre barn i stand til å se hvordan andre har det, er betydningsfullt i arbeidet med å skape inkluderende lek. I den forbindelse holder det ikke å være fysisk til stede, det er også nødvendig å følge med og oppfatte hvordan samhandlingen mellom barna utvikler seg. Enkelte trakk samtidig fram dilemmaene knyttet til at det er vanskelig å være til stede over alt. Ofte er det mangel på ressurser som gjør at personalet ikke kan være tilstede for barna så mye som det er behov for. Flere informanter har erfaringer med at det ikke blir satt inn vikarer ved sykdom. Analysen antyder at ressursmangel noen ganger kan føre til at barn ikke får den anerkjennelsen og hjelpen til håndtere følelsene sine som de har behov for.

Noen av informantene forklarte dette med at ikke alle ansatte er like engasjerte i leken. I løpet av intervjuene kom det også fram eksempler på situasjoner hvor ansatte ikke har møtt barna med anerkjennelse og forståelse. Informant B trekker frem en episode fra sin praksis der barnehagen tillater herjelek, så lenge det er innenfor klare og tydelige rammer.:

Men så har vi to stykker som har veldig lyst til å være med, som føler seg litt utenfor. Som ikke klarer reglene, og da må jo de ofte gå ut eller. (...) Disse som har veldig lyst

til å være med på den slåssleken, de går jo ingen annen plass. De står jo bare og ser på og hiver seg inn, også eskalerer det. Så jeg syntes det kan være litt vanskelig. (B)

Informant B opplever at rammene for leken kan være ekskluderende for de samme barna gjentatte ganger. Eksempelet indikerer at barn ikke alltid blir hjulpet til å gjenkjenne, forstå og regulere følelsene sine i lekefellesskapet. Videre tyder eksempelet på at de ansattes regler i noen tilfeller kan skape ekskluderende prosesser i lekefellesskapet for enkeltbarn, om de ikke får støtte og veiledning i enkeltsituasjoner.

En annen type erfaring ble delt av informant C. Hen viste til erfaringer med en ansatt som hadde store vanskeligheter med å mestre egne følelser i møte barna. Den ansattes atferd kunne gjøre barna urolige og nervøse. Erfaringen viser hvor viktig det er at også de ansatte kjenner sine egne følelser og klarer å regulere dem. Flere av informantene understreket sin egen oppgave med å være rollemodeller for barna, for eksempel med hvordan man forstår og omtaler andre. Informant E trakk fram at ikke alle handlinger er vondt ment, men kan være uttrykk for et ønske om å få være med i leken. Informant E fortalte:

Tolke signalene fra det ene barnet i beste mening. Ikke som en type destruktiv strategi for å ødelegge for andre. Vi må tolke at hun har et grunnleggende behov for å komme i kontakt med andre mennesker, andre barn. Vi skal hjelpe henne til å komme dit. Hun har bare en dårlig strategi. (E)

Her legger informant E vekt på at barna må hjelpes til å forstå hva slags følelser som ligger bak andre barns handlinger. Samtidig påpeker informanten at barnet som ødelegger må få hjelp til å forstå sin egen følelse og velge andre handlingsalternativer for å oppnå det hun ønsker. Informant C har et annet eksempel med et barn som ofte er involvert i konflikter:

Hvis de er redde for ham, må de bli anerkjent for de følelsene. Så må man oversette litt: «Jeg tror han må øve seg litt». Til de eldste kunne jeg si: «Du har øvd deg mye lenger på å være med i lek enn det han har. Han er litt mindre enn deg så han må øve seg litt mer på det. Og jeg skjønner at du synes det er dumt han slår deg. Da skal du si nei og det er jeg helt enig i». (C)

Informant C legger på den ene siden vekt på at barna skal få anerkjennelse for sine følelser når de blir slått. De skal også få anerkjennelse for å prøve å sette grenser for det andre barnet. På den andre siden indikerer eksempelet at barna skal vise forståelse for barnet som slår. Begge eksemplene viser dilemmaene som kan oppstå når flere barn som er i følelsesmessige konflikter skal gis anerkjennelse og hjelpes til å forstå både egne og den andres følelser.

4.4.2 Følelser som tema

Alle informantene har i større eller mindre grad erfaring med å jobbe med følelser som tema. Det innebærer at temaet blir planlagt inn i organiserte aktiviteter som for eksempel samlingsstund eller i aldersinndelte grupper. Temaet kan også trekkes inn i dagligdagse situasjonene med barna. Informant D forklarte hvordan følelser som tema blir behandlet:

Det å snakke om følelser, lære å kjenne de igjen, snakke om hvordan barna føler seg i dag, hvordan en sint person kan se ut, vi etterligner hvordan en sint person kunne se ut, hva gjør deg sint hva gjør andre sint. (D)

Andre informanter nevnte eksempler med spill, bøker, skuespill og bruke speil for å etterligne ulike følelsesuttrykk. Barnas erfaringer fra disse aktivitetene brukte personalet som eksempler når barnas følelser ble utfordret i leken. Informant A delte erfaringer med en jentegruppe som hadde lett for å utestenge. De ansatte laget skuespill som skulle vise hendelser som faktisk hadde utspilt seg mellom jentene. Senere brukte personalet barnas erfaringer fra skuespillet i konkrete situasjoner. Informant A forteller:

Når vi hørte det begynte å ulme litt så lot vi dem prøve og hvis vi merket at dette gikk absolutt ikke så var det enten det å referere til de skuespillene vi hadde hatt og hvis det ikke gikk gjennom så var det litt det å spille på hva de hadde følt om det var de som ble holdt utenfor og ikke fikk være med i leken. (A)

Dette eksempelet fra informant A viser hvordan et tema er valgt ut og utformet med sikte på å løse en kjent utfordring med utestenging og hvordan temaet senere ble brukt av personalet i konkrete hendelser. Informantens erfaring var at jentene fikk økt bevissthet rundt hvordan utestengning kan oppleves for den som står utenfor leken.

Informant C fortalte om hvordan et tema som er aktuelt for flere barn kan bli et felles tema:

Nå har vi veldig mange som akkurat har blitt storesøsken eller skal bli det i løpet av våren. Så da snakker vi mye om følelsene rundt det da og at liksom barna som allerede er storesøsken kan fortelle litt om det, og barna får fortelle om de følelsene de har rundt det. (C)

I eksempelet kan barna få hjelp til å gjenkjenne og sette ord på følelsene. De kan også oppleve en anerkjennelse av følelsene sine når de snakker om dem og opplever at andre har lignende følelser.

Analysen av hovedtemaet tilstedeværende ansatte viste at informantene uttrykte usikkerhet rundt forståelsen av begrepet empati. Likevel viste intervjuene at alle arbeidet aktivt med å utvikle barnas evner til å gjenkjenne og tolke egne og andres følelser, slik at utviklingen av empati hos barna synes å bli ivaretatt. Analysen indikerer at når informantene skal bidra til å utvikle barnas empati legger de vekt på å være aktivt til stede når barna leker. Slik tilstedeværelse er ifølge informantene nødvendig for å kunne anerkjenne barnas følelser når de oppstår i leken for å kunne veilede barna når følelsene kommer ut av kontroll. Og videre for å trekke forbindelser mellom barnas erfaringer med følelser når dette har vært et tema, og de følelser som barna opplever i leken. Flere pekte også på betydningen av at de ansatte er gode rollemodeller når de håndterer egne følelser og reagerer på barnas følelser. Noen informanter belyste problemstillinger rundt ansattes manglende engasjement og utfordringer rundt ansattes egne holdninger og følelsesreaksjoner.

4.5 Mangfold og barnehagen som lærende organisasjon

For å klare å skape et inkluderende lekefellesskap har vi så langt trukket frem betydningen av å organisere leken og de ansattes tilstedeværelse i leken. Det tredje og siste hovedtema ble utledet i analysen på bakgrunn av informantenes erfaringer med å anerkjenne mangfold i barnehagen. Vi startet denne delen av intervjuet med å spørre om hva informantene la i begrepet mangfold. De var ganske samstemte i svarene sine og ulikheter ble nevnt flere ganger. Blant annet ble det pekt på ulike ressurser og forskjellig behov. Likevel var det flere av informantene som først og fremst knyttet mangfold til forskjeller i kultur og i religion og assosierte mangfold med religiøse fester eller høytider. Det kom også fram erfaringer om at ulike holdninger til mangfold hadde skapt konflikter.

I analysen tolker vi informantenes erfaring som at personalgruppen må jobbe mer sammen som et team for å anerkjenne mangfold som en ressurs i lekefellesskapet. Blant annet forutsetter dette at alle ansatte har en felles forståelse av mangfoldets naturlige plass i barnehagen, at personalet jobber mot felles og uttalte mål i lekefellesskapet, samt at de ansatte har felles holdninger i møte med barna. Vi ser disse erfaringene i sammenheng med kravene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) om at barnehagene skal være lærende organisasjoner. Som vist i pkt. 2.4.2 berører disse kravene i rammeplanen nettopp de ansattes felles forståelse, felles mål og felles holdninger. Nedenfor presenteres de to undertemaene, *samarbeid* og *holdningsarbeid* som kom tydeligst frem i materialet under dette hovedtemaet.

4.5.1 Samarbeid

I samtlige av intervjuene har samarbeid og felles fokus i personalgruppen gått igjen som et tema. Flere av informantene var opptatt av hvor viktig det er å snakke sammen og reflektere sammen om det som skjer på avdelingen. Noen poengterte at man ikke må være redd for å gjøre endringer eller skape nye rutiner. Informant C forteller hvordan barnehagen jobber:

Vi har hatt litt evaluering av rutiner. Det har vi hatt sånn annenhver måned ca. fra august. Vi lagde rutiner for at barnegruppa skal funke best. Også går det et par måneder, også har barnegruppa blitt helt annerledes. De har liksom skjønt det og det, og mestrer forskjellige ting og da må vi evaluere på nytt. (C)

Her viste informant C hvordan personalgruppen jobber systematisk med å lage rutiner for å ivareta mangfoldet og for å skape et inkluderende lekefellesskap.

Flere av informantene hadde erfaringer med at når de gikk sammen og kom til enighet om hvordan man skulle møte et barn, resulterte dette ofte i at barnet klarte å få tilgang til lek med de andre. Informant D forteller:

Vi snakket sammen på avdelingen og ble enig om at da må vi gjøre barnet til en som det er gøy å leke med. En som de andre vil være med og vi skal i alle fall vise at vi syns han er helt fantastisk. De andre barna skal ikke få se noe fra oss voksne på en måte «off, nei han blir for mye». (D)

Informant D trakk her fram betydningen av at alle de ansatte på avdelingen har snakket sammen og står samlet om at barnet må løftes frem og at de ansatte skal vise at de verdsetter barnet. Ifølge utsagnet synes det ikke som at enigheten i dette tilfellet var resultat av et systematisk samarbeid, men mer en spontan samtale på avdelingen. Noen av informantene hadde erfaringer med at det blir personavhengig hvordan det jobbes med mangfold og inkludering fordi personalet ikke står samlet. Informant E delte en erfaring om å møte motstand fra sine kollegaer:

Jeg vet at ofte så kan spontanitet være en byrde for avdelingen eller barnehagen. Men jeg tenker at hvis man har kultur for å være spontan, så tror jeg at man oppnår veldig mange ting. I min nåværende barnehage opplever jeg rigiditet. Veldig rigide rammer. Fordi man er styrt av disse rammene og vaktene. Og hva skjer hvis jeg gjør sånn? Det er så voldsomme konsekvenser i form av at du får reaksjoner fra kollegaene, ikke sant?! (E)

Her løftet informant E fram et eksempel som hen oppfatter som et kulturproblem. Kollegafellesskapet synes ikke å være enige om grunnleggende måter å samarbeide på. Eksempelet indikerer at hvis barnehagen mangler strukturer for hvordan personalet kan drøfte sine synspunkter og holdninger, kan det være utfordrende å foreta spontane valg til det beste for barna.

Analysen indikerer at informantene har et behov for samarbeid om mål, rutiner og holdninger som skal prege arbeidet med mangfold og inkludering. Enkelte informanter har erfaring med at slike utfordringer løftes i regelmessige møter. I andre tilfeller kan diskusjonene mellom de ansatte synes mer tilfeldige, og i noen tilfeller synes det å være lite konstruktiv dialog om samarbeidet.

4.5.2 Holdningsarbeid

Alle informantene snakket om at personalets holdninger både kan fremme og hemme arbeidet med å anerkjenne mangfold i leken, og at holdninger må arbeides med i felleskapet. Informant C utdypet dette slik:

Jeg opplever at det er viktig å snakke sammen: «åh nå gjorde det barnet det. Hvorfor det?» At man søker bakgrunnen og ikke bare «åh det barnet er vanskelig». Men se at

det barnet har det vanskelig, det har bare store utfordringer. Derfor gjør han det han gjør. (C)

Dette utsagnet belyser hvordan informant C ser på holdninger som viktig for å kunne møte mangfoldet av barn på en god måte. Videre at dialog mellom de ansatte må brukes til å påvirke holdningene personalet har til barna.

Det kom fram ulike synspunkter på hvordan barnehagene arbeider med å skape felles holdninger. Informant E beskrev en leder som er tydelig på at alle skal jobbe ut fra barnehagens holdninger og verdier. Den som har avvikende personlige holdninger må enten legge dem bort, eller velge å slutte. En annen informant var opptatt av konsekvensene av at de ansatte har ulike holdninger. Informant A fortalte om sine erfaringer på denne måten:

Jeg opplever at vi er jo mennesker som jobber med mennesker i barnehagen og da opplever jeg at den sammensettingen av voksne har alt å si og det er jo litt lotto.. så jeg tror med mindre du har en ledelse eller noen på toppen der som har veldig tydelige forventninger til hva vi aksepterer av holdninger, syn, verdier så opplever jeg at du kan få et miljø hvor det ikke er som det skal være da. (A)

Flere av informantene snakket om de voksnes holdninger til hva slags lek som er akseptert. Materialet indikerer at informantene har erfaring med at kun en viss type lek tillates, og at det kan påvirke inkludering i lekefellesskapet. Informant E fortalte om sin erfaring med at ansatte ikke vil involvere seg i enkelte typer lek :

Min erfaring er at du må være med på leken. Du må være med ellers så skjønner du ikke hva som skjer. Alle pedagogene må være med. De må erfare hva det er for noe, selv om det kjennes litt rart ut. (...) Det opplever jeg mange pedagoger vegrer seg for. Vi må være med på leken. Og da opplever jeg at det åpner for inkluderende lek. (E)

I dette eksempelet forteller informant E om at ikke alle former for lek er like høyt verdsatt blant de ansatte. Informant E opplevde det som en utfordring at personalet ikke har en felles holdning til barnas lek, og at dette kan medføre forskjellige regler for hva barna får leke avhengig av hvem av personalet som er tilstede.

Enkelte av informantene viste hvordan forskjeller i holdninger i personalgruppa kan bidra til at barn blir behandlet ulikt avhengig av hvem av personalet som er på avdeling. Informant B forteller:

Også har man jo snakket mye om det på lederteamet. Vi har snakket mye om at det ikke er alle voksne som leker med de mest utfordrende barna vi har. Og hvorfor det?

(B)

Her drøfter informant B viktigheten av at alle de ansatte føler ansvar for hele barnegruppen. Informantens retoriske spørsmål antyder at de ansattes holdninger til enkelte barn medfører at disse barna får mindre oppmerksomhet.

Det å gi barn en opplevelse både av å mestre lek og å være sammen med andre er noe informantene trekker fram som viktig i sitt arbeid. Det er mangel på ressurser som gjør at det ikke kan gjøres så ofte som de ønsker. Når de snakker om ressurser er det først og fremst i form av flere ansatte. Flere informanter har erfaringer med at en støtteperson som skal komme er borte på av grunn sykdom. I slike tilfeller må dagen ofte endres, fordi en ansatt må steppe inn for støttepersonen. Avdelingen må da fordele oppgaver med en mindre ansatt en planlagt. Slike erfaringer deler flere av informantene og det resulterer dessverre ofte til at rammene for leken blir dårligere fordi det er færre ansatte på avdelingen. En annen viktig faktor er de ansattes innstilling til barnet, og hvordan evner å se det beste i alle barn.

Analysen tyder på at å anerkjenne mangfold i barnehagen krever samarbeid og felles holdninger. Videre viser den at informantene har svært ulike erfaringer med at hele personalet jobber mot felles mål og har felles holdninger i møte med barna. I enkelte av barnehagene kan det synes som om det er et systematisk arbeid med evaluering, kunnskapsutvikling og felles holdninger. Andre steder kan det synes som om slikt arbeid er mer tilfeldig organisert og enkelte steder nærmest fraværende.

4.6 Oppsummering av hovedtema

Vi har nå presentert våre hovedtemaer og undertemaer i analysen. Målet for denne studien er å se på hvilke erfaringer barnehagelæreren har med å skape inkluderende lekefellesskap. For å belyse denne problemstillingen har vi i dette kapittelet analysert studiens tre hovedtemaer. Vi oppsummerer de tre hovedtemaene nedenfor.

Hovedtema 1: Organisering av lek

Det første hovedtemaet i analysen er at samtlige av informantene ser behov for at personalet noen ganger må organisere eller gripe inn i barnas lek for å bidra til at alle skal føle seg inkludert. Barnehagelærerne gir uttrykk for at de bruker ulike virkemidler for å skape inkludering, avhengig av hva de anser som utfordringen i det enkelte tilfellet. Dette kan være å organisere leken i lekegrupper eller å bruke rom og materiell som inspirasjon for barnas frie lek.

Hovedtema 2: Tilstedeværende ansatte

Det andre hovedtemaet er at informantene vektlegger å være aktivt til stede når barna leker, for å kunne bidra til å utvikle barnas empati. Slik tilstedeværelse er ifølge informantene nødvendig for å kunne anerkjenne barnas følelser når de oppstår i leken, for å kunne veilede barna når følelsene kommer ut av kontroll og for å trekke forbindelser mellom barnas samtaler om følelser som tema og barnas opplevelser i leken. Analysen indikerer videre at informantene opplever å ikke ha lært tilstrekkelig om empati igjennom studiet sitt. Snarere opplevde informantene at det er mer en grunnleggende verdi de bare har med seg.

Hovedtema 3: Barnehagen som lærende organisasjon

Det tredje hovedtemaet er at informantene mener det er behov for et mer systematisk arbeid som omfatter hele personalgruppen for å utvikle kunnskap og kritisk vurdering av egne holdninger og egen praksis når det gjelder mangfold og inkludering i barnegruppen. Analysen indikerer at dette arbeidet ikke utelukkende er uproblematisk, og informantene trakk også frem diverse utfordringer i dette arbeidet. Dette vil bli belyst nærmere i drøftingen.

5 Drøfting

5. 1 Innledning

Formålet med studien er å undersøke barnehagelærernes erfaringer med inkluderende lekefellesskap. Erfaringene som kommer fram i analysen er basert på barnehagelærernes praksis med ulike barnegrupper, der barnehagelærerne med støtte i sin teoretiske og praktiske kunnskap har løst pedagogiske utfordringer innenfor rammen av formelle krav og fysiske, ressursmessige og organisatoriske rammer. Nedenfor drøfter vi de problemstillingene informantene forteller å ha støtt på i arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap og

hvilke løsninger de har funnet. Vi strukturerer drøftingene med utgangspunkt i hovedtemaene våre: *organisering av lek, tilstedeværende ansatte og barnehagen som lærende organisasjon*.

Under de tre hovedtemaene drøfter vi de seks undertemaene vi fant i det empiriske materialet; *lekegrupper, fysisk miljø, anerkjenne følelser, følelser som tema, holdningsarbeid og samarbeid*. Forskningsspørsmålene i studien som er *hvordan jobber barnehagelærerne med lek, hvordan bidrar barnehagelærerne til å utvikle barnas empati og hvordan barnehagelærerne jobber med å anerkjenne mangfold i lekefellesskapet*, inngår som en del av drøftingen. Utgangspunktet for drøftingen er teori og forskning som vi har redegjort for i kapittel 2.

Før vi starter drøftingen av forskningsspørsmålene, drøfter vi kort informantenes forståelse av inkludering. Det har betydning for studiens begrepsvaliditet å sikre at informantenes forståelse av inkludering samsvarer med den forståelsen som studien, med utgangspunkt i teori, legger til grunn.

5.2 Inkludering

I analysen, pkt. 4.2, har vi beskrevet informantenes forståelse av begrepet inkludering. Analysen indikerte at informantene var noe usikre på begrepet. Det viste seg allikevel at de delte flere felles synspunkter, og flere av informantene nevnte elementer som inngår i definisjonen til Haug i Egelund et al. (2006). Det at informantene var litt nølende da de ble spurt om sin oppfatning av inkludering kan være en indikasjon på at den teoretiske forståelsen av begrepet ikke er gjenstand for mye diskusjon i personalgruppene, slik at det kan stilles spørsmål ved om bevisstheten om hva inkludering innebærer er godt nok forankret hos personalet i barnehagen. Som vist i pkt. 2.2.4. er arbeidet med inkludering ifølge Solli (2010) en prosess der det hele tiden må foretas en rekke, både planlagte og akutte, avgjørelser med avveininger av ulike hensyn. Ved at forståelsen av inkludering er så godt forankret at den blir den grunnleggende tenke- og handlemåte for det pedagogiske arbeidet, som den ifølge Nordahl og Overland (2021) bør være, vil det være enklere for personalet å foreta gode avgjørelser i arbeidet med inkludering. Hvordan barnehagen kan forankre felles praksis og holdninger drøfter vi nedenfor under pkt. 5.5 Mangfold og barnehagen som lærende organisasjon.

Til tross for den noe usikre teoretiske bevisstheten om inkludering, viste informantene gjennom sine refleksjoner at de i praksis hadde en god forståelse av begrepet, og at denne forståelsen fanger opp viktige elementer i den forståelsen vi har lagt til grunn i vår studie. Dette inntrykket ble også styrket senere i intervjuene når informantene fortalte om hvordan de skapte inkludering i praksis.

5.3 Organisering av lek

Med forskningsspørsmålet *Hvordan jobber barnehagelæreren med lek?* ønsket vi å få innsyn i barnehagelæreres erfaringer med å bruke lek som et pedagogisk verktøy for å fremme inkludering. Analysen viser at informantene oppga ulike formål for å gripe inn i barnas lek. Disse formålene drøfter vi med utgangspunkt i de ulike teoretiske tilnærmingene til å gripe inn i lek som er redegjort for i pkt. 2.3.5. Videre drøfter vi hvordan personalet organiserer eller griper inn i leken. Denne drøftingen omfatter både de konkrete tiltakene og hvor inngripende personalets organisering er. Til slutt drøfter vi lekens plass i barnehagens planlegging og systematiske arbeid med inkludering

5.3.1 Inkludering ved å organisere barnas lek

Vi har tidligere vist den sterke koblingen mellom lek og inkludering. Leken kan være en inngangsbillett for å bli inkludert i lekefellesskapet (Pape, 2020). Barna kan i lek oppleve å ha det gøy, bruke fantasien sin, få uttrykke seg på egne måter og øve både handlefrihet og selvregulering (Øksnes, 2010; Wood, 2014). Der kan de også lære og kan utvikle positive sosiale holdninger og handlinger i samhandlingen med andre barn (Pape, 2020). Til tross for den frie lekens mange positive sider, kan leken imidlertid også være et sted hvor det foregår ekskluderende prosesser (Öhman, 2014). Alle informantene uttrykte i løpet av intervjuet at organisering av lekefellesskapet var en del av arbeidet med inkludering, slik rammeplanen forutsetter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Analysen viser at det er flere begrunnelser for at personalet organiserer eller griper inn i barnas lek. Å inkludere alle barn i lek synes å være en felles begrunnelse for å organisere eller gripe inn i leken. Her blir for eksempel den positive opplevelsen ved å delta i lek, som blir trukket fram av Øksnes (2010) og Wood (2014), nevnt. Andre begrunnelser har støtte hos Öhman (2020), som å organisere leken for å løse kjente inkluderingsutfordring eller en ekskluderende prosess som plutselig oppstår under lek. En informant beskriver at leken kan bli organisert for at barna skal lære sosiale ferdigheter, slik

Pape (2020) også vektlegger. I noen tilfeller organiseres også leken for å inkludere barn med vedtak om spesialpedagogiske hjelp i tråd med Befring og Næss (2019).

I teorien vi har vist til i kapittel 2 er det også argumenter for at den frie leken er truet, og at for mye påvirkning fra de ansatte kan bidra til at leken blir for målstyrt, og at leken mister sin egenverdi (Nome, 2014; Greve & Løndal, 2012). Analysen viser at informantene legger stor vekt på barnas frie lek, og at utgangspunktet for barnehagelærerne synes å være at leken er barnas domene der personalet ikke skal gripe inn. Når barnehagepersonalet likevel griper inn, synes dette å ha støtte i forskning og å være på barns premisser. Det er flere studier som tyder på at ansattes innblanding i leken kan være svært viktig for å opprettholde et godt samspill mellom barna (Wood, 2014; Acar et al., 2017). Dette støttes også i rammeplanen som fastsetter at personalet skal bidra til at barna får felles erfaringer gjennom lek. Personalet skal veilede barna hvis leken medfører uheldige spillmønstre ved å bidra aktivt til at alle barn kommer inn i leken. Videre skal personalet jobbe målrettet og systematisk over kortere eller lengre perioder med å inkludere barn i meningsfulle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Situasjonene som informantene beskriver synes å ha forankring i en relasjonell og kontekstuell forståelse av inkludering, der det legges vekt på å organisere det sosiale miljøets evne til å skape relasjoner som gjør at alle barn føler seg inkludert.

Selv om det både i teori og i rammeplanen forutsettes at organisering av leken kan bidra til å oppnå pedagogiske formål som er viktige for inkludering, er det også slik at organisering av leken kan medføre ulemper. Kim (2005) viser hvordan et barn med assistent tok mer selvstendige valg og deltok mer aktivt i lek med andre barn de gangene assistenten ikke var til stede. Harper og McCluskey (2003) antyder i en studie at barn blir mindre aktive i lek og tar mindre kontakt med andre barn når de ansatte deltar i leken. Derfor forutsetter organiseringen av leken en avveining mellom ulike inkluderingsformål og eventuelle ulemper for den frie leken, slik Solli (2010) beskriver. Vårt empiriske materiale gir ikke holdepunkter for om eventuelle ulemper med å gripe inn i leken har blitt vurdert. Her kunne det for eksempel vært relevant å vurdere nytten for et enkelt barn mot ulempen for de andre barna som kunne oppleve å få sin lek eller sin vennerelasjon forstyrret. Det kunne også vært relevant å vurdere om det alltid er den beste løsningen for et enkelt barn å bli inkludert inn i de andres lek mot deres vilje. Og videre hvordan tilstedeværelsen fra ansatte påvirker spillet mellom barna. At slike vurderinger ikke ble nevnt kan skyldes at informantene ikke oppfattet at slike

vurderinger var relevante å presentere under intervjuet. Det kan imidlertid også skyldes at slike forhold ikke ble vurdert da tiltakene ble satt i verk.

Drøftingen gir holdepunkter for at informantene legger stor vekt på barnas frie lek. Når de likevel organiserer eller griper inn i barnas lek så har begrunnelsen for tiltaket støtte i pedagogisk teori (Wood, 2014; Acar et al., 2017) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.3.2 Hvordan organiserer barnehagen leken

Vi har foran under pkt. 5.3.1 drøftet om personalet skal organisere eller gripe inn i barns lek og på hvilket grunnlag de i så fall skal gjøre det. Her drøfter vi hvordan de kan organisere eller gripe inn i leken. Lillemyr (2020) argumenterer for at når barnehagepersonalet griper inn i barnas lek må det skje på barnas premisser.

Ruud (2010) mener for eksempel at lekegrupper kan være et positivt tiltak for at barn skal føle seg inkludert i fellesskapet. Dette synspunktet har også støtte hos andre forfattere (Kibsgaard, 2019; Fugelsnes, 2022; Öhman, 2020; Alvestad et al., 2019). Når informantene nevner eksempler på organisering av lek er lekegrupper det tiltaket som blir hyppigst nevnt. I lekegrupper kan barnehagelæreren bestemme hvilke barn som skal leke sammen i en gruppe, hvor leken skal foregå, men også være med og styre leken (Kibsgaard, 2019).

I vårt empiriske materiale er det flest eksempler på at personalet bestemmer hvem som skal være med i leken. Dette er gjerne knyttet til å sikre at et enkelt barn som ellers kunne falle utenfor, blir inkludert. I andre tilfeller er formålet i samsvar med Pape (2020) og Lillemyr (2020), at to eller flere barn som samhandler dårlig sammen, skal utvikle bedre relasjoner. Personalet bestemmer noen ganger hvor leken skal foregå. Dette kan være fordi noen barn trenger å utvikle samhandlingsmønstre eller sosiale ferdigheter i det Ruud (2010) omtaler som trygge rammer, og uten for mye forstyrrelser. Andre ganger er det for å sikre at et barn får leke den type lek som vedkommende behersker best. Det empiriske materialet kan tyde på at informantene i liten grad bestemmer eller overstyrer innhold i leken når lekefellesskapet organiseres. Noen ganger kan personalet imidlertid bestemme innholdet i leken eller delta, slik som når leken bygges rundt et barns spesialpedagogiske opplegg.

Et annet tiltak informantene nevner for å skape inkluderende lek er å utnytte rommet og materiellet i barnehagen. Dette er en tilnærming som Wood (2014) mener ikke er for inngripende i barnas frie lek. Nordtømme (2015) argumenterer for at de fysiske betingelsene i barnehagen, som arkitektur, rom og materialitet, er en pedagogisk ressurs. Nordin-Hultman (2004) viser til hvordan rom og materiell kan invitere til lek. Personalet kan ved å bruke rom og materiell inspirere til lek som skaper inkludering, uten direkte å gripe inn i eller organisere leken. Dette skjer ved for eksempel å finne nye lekesteder i skogen, eller å flytte inneleker ut. Også når informantene beskriver at de bruker rom og materiell, innebærer det i liten grad å styre innholdet i leken utover å inspirere. Det innebærer imidlertid ofte å bestemme hvor leken skal foregå. Samlet virker de organisatoriske tilnærmingene som informantene beskriver i stor grad å være preget av en forståelse av at leken er barnas domene, og at de ansatte i liten grad skal overstyre samspillet i leken. Slik ivaretar de lekens spontanitet og glede i samsvar med den forståelsen av lek som både Øksnes (2010) og Wood (2014) beskriver.

Bruken av tiltakene lekegrupper og bruk av rom og materiell, som blir fremhevet i analysen, har støtte i teori. Slik tiltakene er beskrevet synes de først og fremst å bli brukt for å løse konkrete inkluderingsutfordringer når de oppstår. De synes også å bli gjennomført slik at barna i stor grad får bestemme innholdet i leken selv.

5.3.3 Planlegging og systematisk arbeid med lek

Rammeplanen har særlige bestemmelser om arbeidet med lek og forankring av leken i barnehagens planer. Blant annet skal personalet i barnehagen være bevisst på å vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek. Personalet har også ansvar for å jobbe systematisk med lekefellesskapet, ved å organisere og støtte barna, og for å vurdere egen praksis. Videre skal det gå fram av barnehagens årsplan hvordan barnehagen arbeider med lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse bestemmelse kommer i tillegg til de generelle reglene i rammeplanen om barnehagen som lærende organisasjon, som det er redegjort for i pkt. 2.3.3 og som blir drøftet i pkt. 5.5.

Det empiriske materialet indikerer at lekegrupper eller annen organisering av leken blir brukt som et pedagogisk og didaktisk svar på utfordrende samspill i barnegruppen. Som vist ovenfor blir disse tiltakene først og fremst brukt for å løse kjente inkluderingsutfordringer når de oppstår, og enkelte av informantene gir uttrykk for ønske om at leken ble mer diskutert blant personalet, for å forebygge at eventuelle ekskluderingsprosesser oppstår. Seland (2009)

hevder at en stram struktur rundt lekefellesskapet kan øke de ansattes mulighet for å sikre at alle barn blir sett, får støtte og får mulighet til å delta i samspill. Alvestad et al. (2019) viser til at barn kan bli utsatt for ekskludering eller vandre mye rundt alene uten at personalet oppdager det. Dette synspunktet har også støtte hos Lund og Helgeland (2016), som hevder at personalet ikke nødvendigvis oppdager ekskluderingsprosessene som foregår i leken. Man kan dermed anta at en del barn ikke vil bli møtt med tilpassede tiltak, om de ansatte hovedsakelig planlegger og vurderer leken i situasjoner hvor det er en kjent samspillsutfordring. Derfor kan det stilles spørsmål ved om barnehagene i større grad bør reflektere over og vurdere egen praksis, og planlegge både den frie og organiserte lek med sikte på at den skal være forebyggende og inkluderende både for kjente og ukjente samspillsproblemer. En slik tilnærming vil trolig også bidra til at rammeplanens krav på dette området blir oppfylt.

5.3 4 Oppsummering

Vi har vist at informantene legger stor vekt på barnas frie lek, men i noen tilfeller organiserer og griper inn i barnas lek for å oppnå inkludering. Leken blir brukt å skape til trivsel for barna (Øksnes, 2010) og til å utvikle sosiale holdninger og handlinger (Pape, 2020; Lillemyr, 2011). Å gripe inn i lek for å løse konkrete utfordringer og for å lære sosiale ferdigheter synes å ha støtte i pedagogisk teori, både for å inkludere barn i lek i den aktuelle situasjonen og som et forebyggende tiltak (Pape, 2020; Öhman, 2020; Befring & Næss 2019). Arbeidet med et inkluderende lekefellesskap er imidlertid komplekst, og det kan være nødvendig å veie ulike hensyn mot hverandre for at alle skal føle seg inkludert (Egelund et al., 2006), Solli (2010) og Nordal og Overland (2021).

Videre har drøftingen vist at lekegrupper og bruke av rom og materiell, som er de tiltakene informantene bruker hyppigst når de skal organisere lek, har støtte i teori (Ruud, 2010; Kibsgaard, 2019; Fugelsnes, 2022; Öhman, 2020; Alvestad et al., 2019). Slik tiltakene er beskrevet synes de først og fremst å bli brukt for å løse konkrete inkluderingsutfordringer når de oppstår.

Avslutningsvis reiser drøftingen spørsmål om barnehagene i større grad bør reflektere over og vurdere egen praksis, og planlegge både den frie og organiserte lek slik at den skal være forebyggende og inkluderende både for kjente og ukjente samspillsproblemer.

5.4 Tilstedeværende ansatte

Vårt andre forskningsspørsmål er *Hvordan bidrar barnehagelærerne til å utvikle barnas empati?* Gjennom dette spørsmålet ønsket vi å få informasjon om hvilken plass tiltak for å utvikle barnas empati har i barnehagens arbeid med inkluderende lekefellesskap. Dette temaet er relevant for studiens problemstilling, fordi empati ifølge Nergaard (2020) er en forutsetning for lek. Vi har tidligere vist at empati er en viktig del av sosial kompetanse, sammen med prososial adferd, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og det å vise evne til ansvarlighet, lek, glede og humor (Lamer, 1997). Empati forstår vi som evnen til å identifisere følelser, gjenkjenne dem hos seg selv og forstå andres følelser og opplevelser, i tillegg til å reagere følelsesmessig på en egnet måte (Hoffman, 2007). Å utvikle empati hos barna er derfor viktig for inkludering, som handler om miljøets evne til å tilpasse seg det mangfoldet av barn som til enhver tid er i barnehagen (Nilsen, 2017). Analysen har vist at informantene legger stor vekt på å utvikle barnas empati. Informantene var også opptatt av å være aktivt til stede sammen med barna for å hjelpe og støtte dem i å bli kjent med og håndtere egne og andres følelser.

Med bakgrunn i teorien som er beskrevet i pkt. 2.3.6 om hvordan barns evne til empati kan utvikles, drøfter vi hvilken plass tiltak for å utvikle empati har i barnehagens arbeid med å skape inkludering. Vi drøfter først hvordan personalet bruker planlagte pedagogiske aktiviteter for å utvikle empati. Deretter drøfter vi hvordan de ansatte bidrar til å utvikle empati gjennom støtte i lek.

5.4.1 Personalstyrte pedagogiske aktiviteter

En måte å bidra til å utvikle barnas evne til empati på er å gjennomføre personalstyrte pedagogiske aktiviteter. Slike aktiviteter er viktige for barnas empatiutvikling (Nergaard, 2020). Barna kan ifølge Öhman (2020) lære å forstå både seg selv og andre bedre ved at empati eller følelser er et felles tema der barna lærer begreper for følelser, lærer å uttrykke dem og lære å bli kjent med dem. Slike temaaktiviteter kan hjelpe barna til å få et språk for følelsene sine, slik at de kan sette ord på dem. Dette må læres fordi følelser er et språk som må avkodes for å forstås (Öhman, 2020).

Analysen viser at samtlige informanter jobber systematisk med barnegruppen i organiserte læringssituasjoner, særlig i samlingsstunden. I tråd med Öhman (2020) og Nergaard (2020) brukte informantene bøker, speil og spill for at barna skulle lære å gjenkjenne og sette ord på følelser. I tillegg la informantene vekt på at barna skulle få snakke om følelser rundt

opplevelser de hadde i hverdagen. Barnas erfaringer fra de pedagogiske aktivitetene ble senere hentet fram av personalet når det dukket opp situasjoner i lekefellesskapet som involverte de samme følelsene. Dette er i tråd med Öhman (2020). Informantene opplyste at de arbeidet med barnas empati både for å løse akutte situasjoner som oppsto i leken, slik Brownell et al. (2002) fokuserer på, men også for å utvikle positive sosiale holdninger i tråd med Pape (2020 og Lillemyr (2011). På denne måte mente informantene også å bidra til å forebygge utestengning (Befring & Næss, 2019).

Analysen viser at informantene la stor vekt på arbeidet med å utvikle barnas empati og forståelse av følelser. Videre at virkemidler og temaer som ble fokusert på i de organiserte pedagogiske aktivitetene har støtte i teori. Dette kan ses i sammenheng med Öhman (2020) som hevder at det er viktig å snakke om følelser, for å bli kjent med dem og for å forstå dem. Drøftingen har også vist at organiserte tiltak for å utvikle empati ble gjennomført for å løse akutte situasjoner og utvikle positive sosiale holdninger, samt å forebygge utestengning.

5.4.2 Støtte i lek

I tillegg til at empati kan utvikles gjennom planlagte pedagogiske aktiviteter, kan barn hjelpes til å forstå, tolke og reflektere over egne og andres følelser ved å få støtte og hjelp til konflikthåndtering i lek. Slik hjelp kan de ansatte gi ved å søke å få fram og lytte til barnas følelser og opplevelser, uten å belære, lete etter syndebukker eller straffe (Pape, 2020).

Empati har en viktig rolle i lek, fordi barnas tolkning og refleksjon over de andre barnas følelser, intensjoner og tanker bidrar til å holde leken i gang. Samtidig bidrar deltakelse i lek til empatisk utvikling. Dette fordi leken gir øvelse i å identifisere og gjenkjenne følelser hos andre, og å forestille seg andres perspektiv (Nergaard, 2020). Også de ansattes evne til empati og måte å møte barna på kan ha betydning for barnas empatiutvikling (Nergaard, 2020). Analysen viser at informantene nyttiggjør seg sin relasjonskompetanse i barnas frie lek. Flere informanter legger vekt på å forstå barna, og å hjelpe barna med å forstå seg selv og andre. Analysen viser eksempler på at de ansatte går inn i leken for å støtte barna når det oppstår konflikter. Siktemålet synes å være å hjelpe barna med å forstå hverandre framfor å irettesette og lete etter syndebukker. Dette gjør de ved å være aktivt til stede i barnas lek, slik at de følger med på hva som skjer og kan gripe inn hvis barnas følelser kommer ut av kontroll, i tråd med Pape (2020) og Öhman (2020).

At barna møtes av de ansatte med raushet, omsorg, anerkjennelse og respekt kan gjøre det lettere for dem å se andres perspektiv (Malti et al., 2016; Nergaard, 2020). Ansatte som har gode relasjoner til barna, tåler hele spekteret av barnas følelser og klarer å veilede dem gjennom at disse kan være viktig i utviklingen av empati (Öhman, 2020). Eksemplene i det empiriske materialet kan ses i lys av dette. Informantene viser at de ansatte har stor respekt for barnas frie lek, og ikke griper inn i leken på grunn av barnas følelsesutbrudd før de ser at det er nødvendig. Informantene mener imidlertid at det er nødvendig med en tydelig tilstedeværelse, sånn at de kan se når det er nødvendig å tre støttende inn. Dette for å hjelpe barna med å forstå både egne og de andre barnas følelser.

Materialet indikerer imidlertid at enkelte ansatte ikke har den nødvendige nærhet til barna i leken, og tilsynelatende unngår å være tett på leken til barn med mange følelsesutbrudd. Dette kan få konsekvenser for de ansattes evne til å veilede barna gjennom følelsene sine, fordi de ansattes relasjoner til barna og deres egen evne til empati er ifølge Öhman (2020), Nergaard (2020) og McCormick (2018) viktig i denne sammenheng. Barnehagens arbeid med de ansattes holdninger kommer vi tilbake til under pkt. 5.5.2.

Et annet eksempel beskriver at personalet ikke går inn og støtter og veileder barn når følelsene deres kommer ut av kontroll i herjelek. Når barna i eksempelet blir så engasjert at de ikke klarer å følge reglene, blir de tatt ut av leken og må sitte passive å se på. Dette eksempelet kan være indikasjon på at barn ikke alltid får nødvendig hjelp til å gjenkjenne følelsene sine slik de ifølge Hoffman (2007) bør få, eller til å utvikle selvkontroll i samsvar med Nergaard (2020). I det siste av eksemplene var det personalet som utestengte barna fra leken. Dette er det motsatte av den anerkjennelsen som ifølge Befring og Næss (2019) kan bidra til å gi barnet mestringsopplevelser og følelse av egenverd.

Materialet viser at samtlige informanter opplever at arbeidet med empati er viktig i arbeidet med inkluderende lekefellesskap. Samtidig tyder analysen på at det kan være utfordrende å gjennomføre dette arbeidet i praksis. Blant annet peker informantene på at det er vanskelig å strekke til over alt og at ikke alle ansatte er like engasjerte. Analysen av materialet indikerer dermed et spenningsfelt, hvor informantene på den ene siden framhever dette arbeidet som viktig, men på den andre siden presenterer eksempler som tyder på at de ikke opplever å få gjennomført arbeidet i den grad de ønsker. Det overnevnte eksempelet kan derfor ses i sammenheng med teorien vi presenterte i kapittelet om organisatoriske forhold. En mulig

forklaring på eksempelet kan være at det var lite personale til stede da hendelsene inntraff. Ifølge Seland (2009) er det ofte lavest bemanning under barnehagens frilek. Videre er det holdepunkter for at interaksjon mellom ansatte og barn er bedre når det er færre barn per ansatt (Bradley & Vandell, 2007; Schleicher, 2019). Man kan dermed stille spørsmål om et økt fokus på bemanning under frileken kan være et fornuftig tiltak for å styrke oppfølgingen av enkeltbarn og samspill.

5.4.3 Oppsummering

Her har vi drøftet barnehagelærernes erfaringer med å utvikle barns empati for å skape inkluderende lekefellesskap. Analysen viser at informantene legger stor vekt på å utvikle barnas empati, og at de er opptatt av å være aktivt til stede sammen med barna i dette arbeidet. Videre at virkemidler og temaer som ble fokusert på i de organiserte pedagogiske aktivitetene har støtte i teori. Analysen har også vist at planlagte tiltak for å utvikle empati ble gjennomført for å forbygge utestengning, og at erfaringene fra disse aktivitetene ble brukt til å løse akutte situasjoner som oppsto i leken.

Vi har også vist at informanter legger vekt på å forstå barna, og å hjelpe barna med å forstå seg selv og andre. Dette gjør de ved å være aktivt til stede i barnas lek, slik at de følger med på hva som skjer og kan gripe inn hvis barnas følelser kommer ut av kontroll. Drøftingen viser imidlertid også at ulike holdninger til lek og til barn og til hvordan det er riktig å reagere når barns følelser kommer ut av kontroll, kan føre til at ikke alle barn får tilstrekkelig støtte i lek til å utvikle empati og sosiale ferdigheter.

5.5 Mangfold og barnehagen som lærende organisasjon

Vårt tredje forskningsspørsmål er: «*Hvordan jobber barnehagelærerne med å anerkjenne mangfold i lekefellesskapet*»? Vi ønsket med dette spørsmålet å få vite mer om holdningene til mangfoldet i barnehagene og hvordan personalet skaper et inkluderende miljø som ivaretar alle barna.

Analysen av datamaterialet viser at barnehagepersonalet har ulike holdninger til forståelsen av mangfold. Informantene understreket behovet for at personalgruppen jobbet sammen som et team, hadde felles forståelse av mangfold, felles mål og felles holdninger. På dette grunnlaget drøfter vi hvordan barnehagene arbeider med holdninger til mangfold og for å skape godt samarbeid. Drøftingen gjennomføres i lys av rammeplanens krav om at barnehagen skal være

en lærende organisasjon og teori om lærende organisasjoner. Først drøfter vi kort barnehagelærernes forståelse av mangfoldsbegrepet.

5.5.1 Mangfold

Mangfold forstås ifølge Nordahl et al. (2018) slik at ethvert menneske har sine særegenheter når det gjelder bakgrunn, ferdigheter, sårbarheter, interesser og behov. Den variasjonen i egenskaper som skaper mangfoldet i en barnegruppe er normalt og omfatter alle typer forskjeller mellom barn (Arnesen, 2017). Barnehagens fellesskap skal ifølge Nilsen (2017) møte og anerkjenne mangfoldet i barnegruppen med en inkluderende praksis.

Når våre informanter beskriver sin forståelse av mangfold er de enige om at mangfold handler om at mennesker er ulike. Likevel er det flere av dem som først og fremst knytter mangfold til forskjeller i kultur og religion og assosierer mangfold med ulikhet når det gjelder religiøse fester eller høytider. Dette er en forståelse av mangfold som var vanlig tidligere, men som er blitt erstattet med en forståelse som tar utgangspunkt i at ethvert menneske har sine særegenheter (Arnesen, 2017).

En mulig forståelse av det informantene gir uttrykk for her er at de intellektuelt kjenner til den moderne forståelsen av mangfoldsbegrepet, men at de følelsesmessig henger igjen i en tidligere forståelse av begrepet som er beskrevet foran under pkt. 2.2.3. Enkelte av eksemplene som vi viser til i analysen indikerer at personalet i barnehagene i praksis behandler barn ulikt på grunnlag av barnets egenskaper og på grunnlag av barnets preferanser for lek. Dette drøftes i pkt. 5.3.2. I tillegg til å vise at det finnes ulike holdninger til mangfold viser analysen at det også er eksempler der de ansatte er uenig om pedagogiske praksiser, og at dette kan prege samarbeidet. Dette drøftes i pkt. 5.3.3, sammen med en vurdering av hvordan barnehagene organiserer sitt arbeid for å skape samarbeid om felles holdninger og felles pedagogisk praksis.

5.5.2 Holdningsarbeid

De fleste av informantene trekker fram at det å forholde seg til barn med ulike særegenheter når det gjelder bakgrunn, ferdigheter, sårbarheter, interesser og behov krever arbeid med holdninger, og at det er viktig at personalet har felles oppfatninger av og holdninger til mangfold blant barna og i leken.

Det empiriske materialet viser imidlertid at de ansatte i barnehagene ikke alltid har felles holdninger. Et eksempel fra analysen viser at enkelte ansatte involverer seg i mindre grad med de særlig utfordrende barna i frileken. Dette kan føre til at disse barna opplever mindre anerkjennelse fra disse ansatte. Som beskrevet i pkt. 2.3.6 viser både utvekslings- og bytteteorien og berikelsesperspektivet at det er viktig å gi hvert enkelt barn anerkjennelse. At et barn opplever anerkjennelse fra de ansatte kan bidra til å gi barnet mestringsopplevelser og følelse av egenverd (Befring & Næss, 2019) og setter pris på sine egne egenskaper (Ladd, 2005). Videre kan anerkjennelsen fra de ansatte bidra til at de andre barna ser det aktuelle barnet i et nytt lys (Eriksen & Søndergaard, 2022) og en de kan ha det gøy med, lære av og som kan være til nytte for de rundt seg (Befring & Tangen, 2012). At ansatte har holdninger som gjør at de involverer seg mindre med enkelte barn, kan være uheldig i et forebyggings- og livsmestringsperspektiv. Dette fordi det kan medføre at ikke alle barn i like stor grad opplever støttende anerkjennelse. Ashiabi (2017) viser i sin studie at det er en sammenheng mellom svakere lekeferdigheter og grad av innpass i leken. Øksendal et al. (2019) viser i sin studie at barn med atferdsvansker og utviklingsforstyrrelser har høyere risiko for å bli utestengt fra lek enn andre barn, og at risikoen øker i takt med antall vansker. Man kan dermed anta at tilstedeværelse, støtte og forståelse fra nære ansatte kan være særlig viktig for at disse barna skal få delta i et inkluderende lekefellesskap.

Analysen tyder også på at enkelte ansatte verdsetter noen typer lek fremfor andre. En slik holdning hos de ansatte vil også kunne få konsekvenser for barna. De barna som foretrekker samme typer lek som de ansatte, vil trolig også motta mest anerkjennelse i leken og mest oppfølging og støtte. Mangfoldet i barnas preferanser og mestring av ulike former lek skal bli sett på som noe normalt og som noe barnehagens fellesskap skal møte og anerkjenne gjennom sin inkluderende praksis (Arnesen, 2017). Videre vil anerkjennelse av hvert enkelt barns preferanser og ressurser er ikke bare være et gode for det aktuelle barnet, men det kan også bidra til å skape et miljø som er godt for hele barnegruppen (Befring, 1997). Øksnes (2010) hevder at om man kun fremmer en begrenset form for lek, vil barna gå glipp av lekens mangfoldighet og flertydelige side. De barna som mestrer andre former for lek bedre, vil da kunne miste sin naturlige plass i lekefellesskapet.

Når det empiriske materialet viser ulike holdninger hos personalet til mangfold blant barn og til ulike former for lek, gir det grunnlag for å drøfte barnehagelærernes erfaringer med å

utvikle pedagogiske praksis, faglig kunnskap og felles holdninger. Vi gjennomfører en slik drøfting som omfatter både holdninger og samarbeid nedenfor i pkt. 5.5.3.

5.5.3 Samarbeid

Vi har foran i pkt. 5.5.2 vist at det i enkelte barnehager er ulike holdninger blant personalet til mangfold, men også til ulike former for lek og til barn med ulike egenskaper. Slike ulikheter i holdninger kan lett føre til samarbeidsproblemer og til at barn behandles ulikt og at barna møter forskjellig praksis avhengig av hvem av personalet som er til stede. Samlet viser drøftingen at den pedagogiske praksisen informantene beskriver i hovedsak har støtte i teori og forskning. Likevel er det relevant å drøfte om måten barnehagene samarbeider på, i tilstrekkelig grad bidrar til å inkludere barnegruppens mangfold i lek. Vi drøfter dette spørsmålet i lys av Nordahl og Overland (2021) som hevder at det er en forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø at barnehagen er en lærende organisasjon (Nordahl & Overland bruker begrepet profesjonelle læringsfellesskap).

Det empiriske materialet i studien viser at alle informantene mener at samarbeid er viktig i arbeidet med inkluderende lekefellesskap. Analysen viser imidlertid ulike erfaringer med samarbeidet innad i personalgruppene. Noen eksempler viste at både arbeidsmåter og mål for enkeltbarn og grupper ble diskutert i avdelingsmøter og i lederteam, og at barnehagens praksis evalueres etter en viss tid. En slik praksis synes å være i samsvar med Pape (2020) som hevder at personalgruppen må reflektere over egen praksis og sammen finne gode løsninger for enkeltbarn og grupper.

Andre eksempler indikerer at arbeidsmetoder og mål for leken sjeldent blir drøftet, og at vurderinger gjerne ble gjort i uformelle møter. Om planlegging av lekefellesskapet og faglige diskusjoner i hovedsak skjer i uformelle arenaer, kan avgjørelser som gjelder barna og samarbeidet mellom de ansatte være basert på såkalt taus kunnskap og ikke basert på planer, vurderinger og begrunnelser (Lamer, 1997). Avgjørelsene vil kunne bli preget av den enkelte ansattes kunnskaper og holdninger, og ulike beslutninger vil ikke nødvendigvis bli sett i sammenheng. Dermed blir det også usikkert om alle barn får oppleve å bli inkludert og får ta del i lek, utvikling og læring i samsvar med rammeplanen og pedagogisk teori. Flere forfattere (Senge, 1999; Nordahl & Overland, 2021; Gotvassli, 2019; Pape, 2020) gir holdepunkter for at det er vanskelig å endre holdninger og etablere en felles pedagogisk praksis uten å gjennomføre en kontinuerlig prosess der hele personalgruppen deltar.

Disse eksemplene kan gi grunnlag for å reise spørsmål om hvordan barnehagen arbeider med å utvikle en felles pedagogisk praksis og felles holdninger rundt arbeidet med lekefellesskapet, og videre om den følger rammeplanens krav om å være en lærende organisasjon. Rammeplanen fastsetter blant annet at barnehagen skal dokumentere det pedagogiske arbeidet og hvordan barnehagen oppfyller kravene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet. 2017). Ifølge Nordahl og Overland (2021) er målet at personalet skal lære seg selv å endre planlegging, gjennomføring og vurdering av sin pedagogiske praksis. I dette arbeidet skal barnehagen bruke forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis og refleksjon, holdningsarbeid og dialog. Senge (1999) hevder at en organisasjon må utvikles ved at den setter seg mål om hvordan den vil være, og gjennom felles innsats finner veien dit fra slik organisasjonen er nå.

Vår studie kan tolkes slik at både når det gjelder forståelsen av begrepet mangfold, men også når det gjelder hvordan mangfoldet skal møtes for å skape inkludering, kan det være behov for mer systematikk i enkelte barnehagers arbeide med å utvikle kunnskap og holdninger. I en slik prosess må personalet ifølge Nordahl og Overland (2021) bruke forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis og refleksjon, holdningsarbeid og dialog til å lære seg selv å endre planlegging, gjennomføring og vurdering av sin pedagogiske praksis. Dette vil være nødvendig for å oppfylle kravene til å være en lærende organisasjon, som ifølge Nordahl og Overland (2021) er en forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø.

5.5.4 Oppsummering

Her har vi drøftet informantenes erfaringer med å anerkjenne mangfoldet i lekefellesskapet. Informantene gir uttrykk for en forståelse av mangfold som at mennesker er ulike. Likevel forbinder de begrepet mest med ulikhet i religion og kulturell bakgrunn. Analysen bekrefter mange gode tiltak for at barnehagen skal gi hele det mangfoldige barnefellesskapet følelsen av å være inkludert. Samtidig viser analysen også eksempler som tyder på at enkelte ansatte involverer seg ulikt i barns lek på grunnlag holdninger til bestemte egenskaper hos barna eller bestemte former for lek. Når det gjelder barnehagen som lærende organisasjon viser analysen til eksempler der barnehagens pedagogiske praksis drøftes, planlegges og evalueres i avdelingsmøter eller ledermøter, men også eksempler som viser at planlegging av lekefellesskapet og faglige diskusjoner i hovedsak skjer i uformelle arenaer. Det er også eksempler på at uenighet om pedagogisk praksis ikke er løst. Drøftingen har vist at enkelte

holdninger til mangfold og enkelte praksiser for samarbeid kan svekke barnehagens arbeid med inkludering, slik at barn kan bli utestengt fra lek. Drøftingen antyder at for å sikre mot slik praksiser bør barnehagene vurdere hvordan de fungerer som lærende organisasjoner.

6 Oppsummerende refleksjon

I innledningen til denne studien viser vi til barnehagens ansvar for at alle barn skal oppleve å være inkludert i et lekefellesskap med andre barn, samtidig som vi også trekker fram studier som viser at barnehager ikke alltid klarer å gi alle barn den opplevelsen. Dette er bakgrunnen for vår problemstilling om barnehagelærernes erfaringer med å skape inkluderende lekefellesskap i barnehagen.

I studien har vi redegjort for teoretiske og forskningsmessige perspektiver og videre skissert oppgavens metodiske rammeverk. Deretter har vi gjennomført et semistrukturert intervju og foretatt en tematisk analyse av intervjumaterialet (Braun & Clarke, 2006). Hovedtemaene som ble dannet på bakgrunn av den tematiske analysen, har vi avslutningsvis drøftet i lys av teori og de forskningsmessige perspektivene vi tidligere har redegjort for.

Her oppsummerer vi først studiens hovedtemaer med henblikk i studiens forskningsspørsmål. Avslutningsvis drøfter vi noen tanker om hvordan studiens funn kan bidra med perspektiver som kan utgjøre utgangspunkt for ny forskning.

6.1 Hovedtemaer og funn

Målet med studien har vært å få innsikt i hva slags problemstillinger barnehagelærerne hadde støtt på i arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap og hvilke løsninger de har funnet fram til.

Først viser analysen at informantene er opptatt av den frie leken, men at det er en felles oppfatning at de ansatte noen ganger må organisere eller griper inn i barnas lek for at alle barn skal føle seg inkludert. Analysen viser at å inkludere alle barn i lek er et felles mål for å organisere eller gripe inn i leken. Informantene viser til den positive opplevelsen ved å delta i lek. Videre at organisert lek kan bidra til å løse kjente inkluderingsutfordringer eller en ekskluderende prosess som oppstår under lek. Informantene trekker også fram at organisert lek kan bidra til at barna lærer sosiale ferdigheter. I noen tilfeller organiseres også leken for å inkludere barn med vedtak om spesialpedagogiske hjelp. Dette er i tråd med en relasjonell og

kontekstuell forståelse av inkludering (Nordahl et al., 2018). Analysen viser at barnehagelærerne særlig bruker lekegrupper og tilrettelegging av rom og materiell å skape inkludering, avhengig av hva de anser som utfordringen i det enkelte tilfellet. Tiltakene barnehagelærerne beskriver har støtte i teorien, og selv om de ansatte organiserer rammene rundt får barna vanligvis bestemme innholdet selv. I drøftingen av barnehagenes planlegging og systematiske arbeid med leken reises det spørsmål ved om barnehagene i større grad bør reflektere over og vurdere egen praksis når det gjelder både den frie og organiserte leken. Videre stilles det spørsmål ved om leken på denne måten og kan være mer inkluderende og forebygge bedre både for kjente og ukjente samspillsproblemer.

I arbeidet med barns empatiske utvikling, indikerer analysen at de ansatte legger vekt på aktiv tilstedeværelse ved barnas lek. Informantene uttrykker at slik tilstedeværelse er nødvendig for å kunne anerkjenne barnas følelser når de oppstår i leken, for å kunne veilede barna når følelsene kommer ut av kontroll og for å trekke forbindelser mellom barnas samtaler om følelser som tema og barnas opplevelser i leken. Denne forståelsen har støtte i teori og i rammeplanen (McCormick, 2018; Nergaard, 2020, Kunnskapsdepartementet, 2017). Drøftingen antyder imidlertid også at ulike holdninger blant personalet kan skape enkelte utfordringer. Blant annet blir det trukket fram ulik holdninger til forskjellige typer lek og til barn med ulike egenskaper og til hvordan det er riktig å reagere når barns følelser kommer ut av kontroll. Slike forskjeller i holdninger kan føre til at ikke alle barn får tilstrekkelig støtte i lek til å utvikle empati og sosiale ferdigheter.

Avslutningsvis gir drøftingen holdepunkter for at informantene har en teoretisk forståelse av mangfold der alle dimensjonene i et barns identitet vektlegges og at variasjonen i barnegruppen ses på som noe normalt. Dette er en forståelse som har støtte i teorien (Skeie et al., 2022). Analysen antyder imidlertid at enkelte ansatte involverer seg ulikt i barns lek på grunnlag holdninger til bestemte egenskaper hos barna eller bestemte former for lek. Derfor peker drøftingen på det kan være behov for at enkelte barnehager i større grad fungerer som en lærende organisasjon, der forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis og refleksjon, holdningsarbeid og dialog bidrar til å endre barnehagens planlegging, gjennomføring og vurdering av sin pedagogiske praksis.

Samlet indikerer studien at barnehagelærerne støter på et bredt spekter av utfordringer i arbeidet med å skape inkluderende lekefellesskap. Videre at barnehagelærere velger

pedagogiske tilnærminger og tiltak som har støtte i teori og forskning. Studien reiser imidlertid spørsmål ved om leken i for stor grad er innrettet mot kjente samhandlingsutfordringer, slik at den ikke i tilstrekkelig grad ivaretar ukjente ekskluderingsprosesser. Videre viser studien at arbeidet med å utvikle barns empati blir prioritert av informantene, men at det krever stor grad av tilstedeværelse i barnas lek. Eksempler i materialet på forskjeller i de ansattes holdninger til barn med ulike egenskaper, og andre holdninger antyder at det kan være behov for større fokus på pedagogisk praksis, refleksjon og holdningsarbeid i enkelte barnehager.

6.2 Forslag til videre forskning

Studien har gitt innblikk i sider ved barnehagelærernes arbeid med å skape inkluderende lekefellesskap i barnehagen. Den har vist hvordan arbeidet forutsetter kunnskap og holdninger når det blant annet gjelder inkludering, barns utvikling, lek og mangfold. Samtidig har studien vist at forståelsen av disse begrepene og holdningene til hvordan inkludering og mangfold skal møtes i barnehagen har endret seg over tid. Analysen av det empiriske materialet gir også indikasjoner på at ulikhet i oppfatninger og holdninger mellom personalet i barnehagen noen ganger kan skape utfordringer i arbeidet. Studien reiser spørsmål ved om disse utfordringene kan ha sammenheng med at det legges for liten vekt på hvordan barnehagene i praksis arbeider med å utvikle kunnskap, sette faglige mål, endre praksis og å gjøre personalet bevisst på egne holdninger når det gjelder inkludering og lek. Samtidig stiller rammeplanen og teorien forventninger om en god praksis på dette området. I vårt arbeid med studien har vi savnet mer informasjon om hvordan barnehagene oppfyller disse forventningene. Forskning på barnehagenes utviklingsarbeid for å utnytte leken bedre i inkluderingsarbeidet vil kunne bidra til at mer av det spesialpedagogiske arbeidet kan ivaretas i det allmennpedagogiske arbeidet i barnehagene.

Studien gir med bakgrunn eksempler fra et par av informantene indikasjoner på at en økning i personalressursene kan bidra til mer inkluderende lek og bedre relasjoner mellom barna. Dette var ikke en problemstilling vi tok høyde for under intervjuene, og problemstillingen er derfor heller ikke drøftet i særlig grad i studien. Det kan imidlertid være relevant å gjennomføre studier for å vurdere i hvilken grad økning i bemanningen har effekt på inkluderingsarbeidet eller andre deler av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Forsøk med organisering av barnehagedagen på nye måter, der det tas utgangspunkt i barnas behov for tilgjengelige

ansatte, framfor vaktplaner, møter, pauser og lignende, vil også kunne gi nyttige erfaringer for barnehagene. I et ressursperspektiv vil en analyse av de samlede forventningene til barnehagene i rammeplanen være interessant. Rammeplanens verdi som styringsdokument er begrenset hvis den bidrar til å skape forventninger som det ikke er mulig for barnehagene å oppfylle innenfor gjeldende ressursrammer og organisering.

6.3 Oppgavens begrensinger

Denne studien har noen begrensninger når det kommer til utvalget av informanter, intervju - og analyseprosessen. Vi vil nå belyse hvordan begrensningene kan ha påvirket studiens resultater.

Utvalget

Utvalget i en studie har betydning for hva hvilke slutninger som kan trekkes på grunnlag av datamaterialet (Thagaard, 2018). I denne studien har vi hatt et utvalg på fem barnehagelærere. Dette antallet tilsier at resultatene i studien ikke er generaliserbare. Imidlertid er antallet innenfor det antallet Dalland (2020) anbefaler å starte med i kvalitative intervjustudier. I utvelgelsesprosessen la vi vekt på at informantene skulle ha god kjennskap til problemstillingen i samsvar med Ryen (2002), slik at vi fikk et strategisk utvalg (Thagaard, 2018). Vi laget kriterier om at de skulle ha utdanning som barnehagelærere, minst fem års praksis i barnehage og erfaring med barn som på en eller annen måte hadde vært utsatt for ekskluderende prosesser i barnefellesskapet. I utgangspunktet ønsket vi informanter som ikke hadde relasjoner til noen av oss fra tidligere, fordi relasjonen mellom informant og intervjuer ifølge Dalland (2020) kan påvirke resultatene. På grunn av koronaepidemien var det vanskelig å finne informanter som tilfredstilte dette kriteriet, og vi måtte til slutt bruke tidligere kolleger eller bekjente som informanter. Dermed foreligger det en risiko for at dette har påvirket intervjuene.

Intervjuprosessen

Vi valgte å gjennomføre datainnhenting i form av semistrukturerte intervjuer. Den intervjuformen er en samtale mellom forsker og intervjuobjekt med utgangspunkt i noen planlagte spørsmål i en utarbeidet intervjuguide (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Det ga oss som nye forskere en ramme som sikret at vi fikk stilt de samme planlagte spørsmålene til alle informantene. Samtidig gir de åpne spørsmål i denne intervjuformen informantene mulighet til å bruke egne ord i sin virkelighetsbeskrivelse og mulighet til å stille

tilleggsspørsmål for bedre å forstå informantenes virkelighetsoppfatning (Tanggaard og Brinkmann, 2012). Under analysearbeidet og drøftingen ser vi at det er flere ting vi gjerne skulle ønsket at informantene hadde utdypet. Mer erfarne intervjuere enn oss ville trolig ha klart å få tydeligere og mer utdypende svar fra informantene enn det vi gjorde.

Analysen

Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert forenklet vi datamaterialet i en tematisk analyse etter Braun & Clarke (2006) for å identifisere og analysere mønstre i datamaterialet. Den fortolkningen vi gjorde i analysen ble påvirket av vår forståelse av studiens tema. Vi har kunnskap om feltet fra utdannelsen vår og erfaringen vår som pedagogiske ledere, i tillegg til den teorien vi har lest i forbindelse med studien. I den situasjonen kan man tolke svar slik at de stemmer overens med egne erfaringer. Dette ble delvis kompensert ved at var to med utdanning fra forskjellige høyskoler og forskjellige erfaringer fra arbeidslivet, og at vi diskuterte kodingen og mønstrene vi fant med hverandre. Vårt bekjentskap med informantene kan også ha bidratt til å påvirke fortolkningene våre, fordi vi kan ha hatt forventninger om hvordan de ser på ulike faglige spørsmål. Dette ble også delvis kompensert ved at ingen av informantene var tidligere kolleger eller bekjente av begge to.

Litteraturliste.

Acar, I.H., Hong, S.Y. & Wu, C (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers` peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 25 (6), (s.866-884).

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, B. J., Tunglund, I. B. E., Velde, L. K. & Bjørnstad, E. (2019) *Kvalitet i barnehagen. Rapport for dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. Universitetet i Stavanger, Oslo Met, Universitetet i Sørøst – Norge, Nord universitet og Forskningsråd.

<https://hdl.handle.net/11250/2630132>

Arnesen, A. L. (2017). Inkludering. I: A. L. Arnesen, (Red.). *Inkludering Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s.13 – 31) Universitetsforlaget.

Ashiabi, G. (2017). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher`s Role in Play. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 35 (2) (s.199-207).

https://www.academia.edu/32713834/Play_in_the_Preschool_Classroom_Its_Socioemotional_Significance_and_the_Teachers_Role_in_Play

Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20 november 1989, ratifisert av Norge den 8 . januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Barne – og familiedepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: E, Befring & R, Tangen, (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s.17 – 22). Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2017). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*. Vol. 18, (3). (s.182-187).

<https://doi.org/10.1177/074193259701800307>

Befring, E. & Næss, K. A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I: E, Befring, K, A. B. Næss & R, Tangen. (Red). *Spesialpedagogikk*. (s. 23 – 48). Cappelen Damm Akademiske.

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademiske.

Bradley, R.H., & Vandell, D.L (2007). Child Care and the Well – being of Children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. Vol.161, (7) (s.69-76).

DOI:10.1001/archpedi.161.7.669

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 3, (2) (s.77 – 101).

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og utvikling*. (s. 11- 16). Gyldendal.

Brownell, A. C., Zerwas, S. & Balaraman, G. (2002). Peers, cooperative play, and the development of empathy in children. *Behavioral and Brain Sciences*. Vol. 25, (01) (s.28-30).

DOI:10.1017/S0140525X02300013

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utg). Gyldendal.

Egerlund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderandre pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Liber.

Eriksen, T. H. & Søndergaard, D. M. (2022). Fellesskapende klasseledelse og didaktikk – forutsetninger for forebygging av mobbing. I F.Restad & J. Sandsmark, (Red). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis.* (s.30-37). Kommuneforlaget.

Forvaltningsloven, (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Lovdata.

<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1967-02-10>

Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning* Vol 19, (2). (s.71-87).

<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/272>

Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Lynnebakke, B. (2021). Faglig utvikling, samarbeid, mestrings og ledelse i norske barnehager. Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. NIFU – rapport 2021:7

<https://www.nifu.no/publications/1898633>

Gotvassli, K, Å. (2019). Barnehagen som en lærende organisasjon – teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K. Å., Gotvassli, K. H, Moen & E. Skogen (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage.* (s.17-35). Fagbokforlaget.

Greve, A., Løndal, K. (2012). Læring for lek I barnehage og skolefritidsordning. Nordisk barnehageforskning. Vol 5 nr 19 (s.1-14).

<https://doi.org/10.7577/ndf.447>

Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* (2. Utgave). Fagbokforlaget.

Harper, V. L., & K. S. McCluskey. (2003). Teacher – child and child – child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 18, (2) (s. 163 – 184).

[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(3\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(3)00025-5)

Hoffman, M.L. (2007). *Empathy and Moral Development Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen. L. (2021), *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk idehistorie i europeisk kontekst. I E. Befring., K.A Næss & R. Tangen, (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 107-128) Cappelen Damm Akademiske.

Kibsgaard, S. (2019). Den livsviktige leken. I V, Glaser., I, Størksen. & M. B, Drugli. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2.utg., s. 353-366). Fagbokforlaget.

Kim, G. S. (2005). Kevin: «I Gotta Get to the Market»: The Development of Peer Relationships in Inclusive Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33 (3), (. 163-169).
DOI:10.1007/s10643-005-0041-3

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg). Fagbokforlaget.

Krogstad, A. (2017). Gutten og pappesken: Om barns bruk av rom i Svein Nyhus` bildebok Verden har ingen hjørner. *Norsklæraren*. (2) (s. 66 – 80).
<https://hdl.handle.net/11250/2493968>

Kvale, S. & Brinkmann. S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence – A Century and Progress.* Yale University Press.

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka.* Gyldendal akademiske.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode, Veiledning I samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.* (2.utg) Fagbokforlaget.

Lillemyr, O.F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole.* (3.utg.) Universitetsforlaget.

Lillemyr, O.F. (2020). *Lek på alvor.* (4.utg.) Universitetsforlaget.

Lov om barnehager m.v., LOV-1975-05-05-19
<https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1975-06-06-30>

Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen. (Rapport). Universitetet Agder, FUB, FUG, Abup & Kristiansand kommune.
<https://sosempplan.no/wp-content/uploads/2020/03/Hele-barnet-helelopet-Mobbing-i-barnehagen.pdf>

Lund, I. & Helgeland, A. (2016). *Mobbing i barnehagen: anerkjennelse som forebygging.* Pedlex.

Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, B. V. (2017). På vei mot ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge.* Vol 11. (3). (s.1-19).

<https://doi.org/10.5617/adno.4691>

Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademiske.

Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffiano, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy – related responding in children and adolescent: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. Vol. 45 (6), (s.718-731). DOI:10.1080/15374416.2015.1121822

Masterson, M. L., & Kersey, K. C. (2013). Connecting children to kindness: Encouraging a culture of empathy. *Childhood Education*. Vol. 89 (4), (s.211-216).
<https://www.researchgate.net/publication/283600359>

Maxwell, J. A. (2012). Qualitative Research Design: An Interactive Approach. (s.214-253).
<https://www.researchgate.net/publication/43220402>

McCormick, K. I. (2018). Mosaic of care: Preschool children`s caring expressions and enactments. *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 16 (4), (s.378-392). DOI: 10.1177/146718XI18809388

Melaas, T. (2020). *Blikk for lek i barnehagen. Starte – verne – videreutvikle*. (2.utg.). Kommuneforlaget.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg K. S., & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker – Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.

Meld. St 88 (1966 – 67). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Sosialdepartementet.

https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1966-67&paid=3&wid=c&psid=DIVL2473&pgid=c_1673

Meld. St 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1>

Meld. St 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Nergaard, K. (2020). *Jevnaldningsavvisninger og empati i barns lek og samspill. En hermeneutisk – fenomenologisk studie* (Doktorgradsavhandling) NTNU. Institutt for lærerutdanning.
<https://depotbiblioteket.no/cgi-bin/m2?mode=p&tnr=418753&visalle4900=1&visserie4900=1>

Network, N. E. C. C. R. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf

NESH, (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen. (Red.). *Inkludering og mangfold, sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s.15-35). Universitetsforlaget.

Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*. Vol. 32 (4) (s.65-78).

<https://www.researchgate.net/publication/34156497>

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>

Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Gyldendal.

Nordin – Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Pedagogisk Forum.

Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I: A, Krogstad, G. K, Hansen, K, Høyland, & T, Moser, (Red.) (2012) *Rom for barnehage Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s 213-227). Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet*. Andresen & Butenschøn.

Ot. prp. nr. 23 (1975-75). *Lov om barnehager m. v.* Forbruker og administrasjonsdepartementet

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1974-75&paid=4&wid=a&psid=DIVL545>

Ôhman, M. (2014). Det viktigste er å få leke – om lekens relasjonelle kompleksitet og voksnes intervensjoner i barns lek. I T. H. Rasmussen (Red.) *På spor etter lek. Lek under moderne villkår*. (s.142 – 158). Fagbokforlaget.

Ôhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor – barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Pedagogisk forum.

Pape, K. (2020). *Lek og inkludering i barnehagen. Motvekt til utestengelse og mobbing*. KF.

Personopplysningsloven, (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Lovdata.

<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/2018-06-15-38>

Rambøll, (2019). *Praktisering av barnehageavtalen SFS 2201*. FOU – Prosjekt NR 184005. KS.

<https://no.ramboll.com>

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *University of Aberdeen*, Vol.16 (s.1-20).

https://www.abdn.ac.uk/education/documents/journals_documents/issue16/EITN-1-Rouse.pdf

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

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*.

(Doktorgradsavhandling) NTNU. Norsk senter for barneforskning. (NOSEB).

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722FULLTEXT01.pdf?sequence=1>

Schleicher, A. (2019). Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, *International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/educating-our-youngest_9789264313873-en

Senge, P. (1999), *Den femte disiplin – Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets forlag.

Skeie, G., Fandrem, H & Ohna, S. E. (2022). Mangfold, Inkludering og utdanning. Gode intensjoner og komplekse realiteter. I: G, Skeie., H. Fandrem & S, E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 9 – 23). Fagbokforlaget.

Solli, K. A. (2010), Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, Vol. 4 (1), (s. 27-45).

<https://docplayer.me/36663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>

Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A. L. Arnesen, (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s.34- 50). Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2001) *Aktuell utdanningsstatistikk nr. 7/2001:2.5 Spesialskolar og institusjonsskolar. Skolar og elevar. Skoleåra 1997/98 - 2000/01*

<https://www.ssb.no/a/histstat/au/200107/t-2-5.html>

Storli, A. M, H., Elvethon, E., Løkken, M. I., Nilsen, R. T. & Moser, T. (2021). Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt. *Læringsmiljøsenteret. Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning. Universitetet i Stavanger*.

<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/mobbing-i-norske-barnehager-en-kunnskapsoversikt>

Sutton – Smith, B. (1997). *The Ambiguity of play*. Harvard university press.

Synodi, E. (2010). Play in kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zeland and Japan. *International Journal of Early Years Education*. Vol 18. (3). (s.185-200).

<https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521299>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann. & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s.17-44) Gyldendal.

Tjora, A. (2021). *Kvalitativ forskningsmetoder i praksis*. (4 utg.) Gyldendal.

Thagaard, T. (2018), *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg) Fagbokforlaget.

Thorbergersen, E. (2012). Lekmateriell og barns lek. I A, Krogstad., G.K, Hansen., K, Høyland & T, Moser. (Red.) *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s.231-247) Fagbokforlaget.

Øksendal, E., Brandlistuen, R. E., Holte, A. & Wang, M. V. (2019). Peer – Victimization of Young Children With Developmental and Behavioral Difficulties – A Population – Based Study. *Journal of Pediatric Psychology*. Vol. 44 (5), (s.589-600).
https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00406

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademiske forlag.

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen. S., Haugset, A. S., Kongsvik. T. & Reiling. R. B. (2015). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder.: NTNU. Samfunnsforskning.

Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International journal of early childhood education*. Vol. 22 (1), (s. 4-18)
<https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt forlag.

Zachrisson, H. D., Backer-Grøndahl, A., Nærde, A & Ogden, T. (2012). *Smått er godt: Sosial kompetanse og atferd hos 3-åringer – sammenhenger med barnehagebruk og kjennetegn ved barnegruppen*. Foreløpige resultater fra «Barns sosiale utvikling». Atferdssenteret-Unirand.

Rapport til Kunnskapsdepartementet, tilgjengelig på:

<https://www.barnssosialeutvikling.no/getfile.php/136217-1337002562/Bilder/Barnssosialeutvikling/Rapport%20til%20KD%20fra%20Atferdssenteret%20Mars%202012%20Klar%20for%20nettet%20%282%29.pdf>

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Barnehagelærernes erfaringer om sin inkluderende praksis.*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få høre barnehagelæreres erfaringer rundt det å skape et inkluderende lekefellesskap, og om rammevilkårene i barnehagen i dag bidrar til å hemme eller fremme et slikt arbeid. Det langsiktige målet er en barnehage hvor alle barn får oppleve å være en naturlig del av felleskapet.

.I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk. Med dette prosjektet ønsker vi å undersøke hvordan barnehagelærere jobber med å skape et inkluderende lekefellesskap. Det er nedfelt i Rammeplanen at de ansatte har et ansvar i å sikre at alle barn blir inkludert i barnehagens sosiale fellesskap. Det har også blitt dokumentert av Ruud (2010) som beskriver hvordan strukturerte lekegrupper og sensitiv støtte fra ansatte kan bidra til at barn som tidligere har blitt avvist, i større grad ble inkludert i leken (Åmot og Ytterhus, 2019, s 599). Viktigheten av tilstedeværende ansatte i den frie leken er dermed tydeliggjort både i barnehagens rammer, og i forskningen. Barna selv har også gitt uttrykk for at de ønsker at de ansatte skal være til stede i leken (Nergaard, 2020, s 4). Derfor er det et paradoks at det viser seg at den frie leken ofte blir nedprioritert i hverdagen. Personaltettheten er ofte tettest i de formelle leke- og læringssituasjonene i barnehagen. Svært mange prioriterer å ta ut pause, ha møtetid og plantid i tidsrommet hvor den frie leken finner sted (Nergaard, 2020, s 16). Med utgangspunkt i forskningen som er vist over, er det lett å tenke seg at særlig de barna som

allerede sliter med lekekodene, vil være ekstra sårbare for utestenging i lek når personaltettheten er lav.

Vår problemstilling er *Hvilke erfaringer har barnehagelærere rundt det å skape et inkluderende lekefellesskap?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

J Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er en kvalitativ undersøkelse, og statistisk generalisering er ikke et mål. Vi benytter oss derfor av ikke-sannsynlighetsutvelging i denne undersøkelsen, nærmere bestemt skjønnsmessig utvelging. Vi har plukket ut utvalget på bakgrunn av utdanning (barnehagelærer), stilling (pedagogisk leder), arbeidsplass (barnehage) og geografisk bosted (oslo-området).

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet skal det gjennomføres et dybdeintervju. Vi ser for oss at intervjuet vil vare i ca en time. Utgangspunktet for samtalen er en intervjuguide som vi har forberedt på forhånd. Opplysninger som samles inn underveis er dermed deres tilnærming tema, deres tanker, erfaringer og meninger. Samtalen vil bli registret igjennom lydopptak og igjennom notater.

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.

- Det er kun vi og vår veileder som vil ha innsyn i datamaterialet.
- Vi laster opp materialet i Høgskolens databaser som vil være ID-beskyttet.
- Vi vil anonymisere navnene deres, og erstatte de med fiktive navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2022. Alle personopplysninger og opptak vil bli destruert ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Østfold. Dan Roger Strang, Institutt for pedagogikk, IKT og læring.
Tlf: +47 69608346, epost: dan.r.strang@hiof.no
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen, Rådgiver ved Høgskolen i Østfold.
Tlf +47 69608234 epost: line.m.samulesen@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dam Roger Strand

Kamilla Borgli Karlsen og Marit Rue

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i fokusgruppeintervju
- ☐ å delta i et mulig oppfølgingsintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

[Meldeskjema](#) / [Å skape et inkluderende barnefelleskap: barnehagelæreres erfaringer](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
906070

Type
Standard

Dato
14.02.2022

Prosjekttittel

Å skape et inkluderende barnefelleskap: barnehagelæreres erfaringer

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig

Dan Roger Strang

Student

Marit Rue

Prosjektperiode

01.08.2021 - 16.05.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 16.05.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 13.02.2022

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.02.2022. Behandlingen kan fortsette.

ENDRINGER

Det er lagt til ett nytt utvalg som vil delta gjennom personlig intervju.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

ANSATTE I BARNEHAGEN SIN TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson : Jørgen Wincentsen

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3

Problemstilling : Hvilke erfaringer har barnehagelæreren med i skape et inkluderende lekefellesskap?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobber barnehagelærerne med lek?
2. Hvordan bidrar barnehagelærerne til å utvikle barns empati?
3. Hvordan jobber barnehagelærerne med å anerkjenne mangfold i lekefellesskapet?

Intervjuguide:

1. tema: Hvilke tanker har pedagogen rundt den ansattes rolle i lek.

Hva er inkludering for deg?

Hva slags erfaring har du med tema?

Hva er et inkluderende lekemiljø for deg?

Hvordan vurderer du om et lekemiljø er inkluderende?

Hva er frilek for deg?

Hvilke pedagogiske mål har frileken på din avdeling?

Har frileken en plass i plantiden/møter som gjennomføres på avdelingen? (planlegging, refleksjon, evaluering, for eksempel?)

Hvilke barrierer og muligheter opplever du å møte på i arbeidet for å skape et inkluderende lekemiljø for barn med vedtak? (her kan barrierer være mangel på kunnskap, på ressurser, materiale, tid osv. Muligheter kan være støtte i øvrig personalet, ledelsen, foreldre, andre barn, det fysiske miljøet i barnehagen, gode planer osv.).

Opplever du at utdanningen din har gitt deg nødvendig kunnskap for å skape et inkluderende lekemiljø? Hvis nei, opplever du å få støtte i å utvikle/hente inn nødvendig kunnskap i arbeidstiden? Er det noen fagområder du opplever å mangle kunnskap om?

Diagnoser? Støtte barn i lek? Forebygge utestenging?

Har du noen tanker om hvilken type lek som vektlegges i din praksis? Og på hvilken måte jobbes det med å styrke barna til denne formen for lek?

Hvilke erfaringer har du rundt det å jobbe med barn-barn samspillet i din praksis? Her ønsker vi særlig å høre om hvordan det støttes i her og nå-situasjoner for å skape gode samspill, og å opprettholde samspillet. Altså forebyggingsperspektiv. Smågrupper?

Leketema? Lukke dører?

I hvilken grad og på hvilken måte jobbes det med å utvikle positive relasjoner mellom barna?

Hvilke erfaringer har du som pedagog med å støtte barnegruppen om det har oppstått ekskluderende prosesser mellom barna?

Hva tenker du om utsagnet «alle må få bli med i leken?»

2. tema: Hvordan jobber pedagogen for å utvikle barns empatiske utvikling.

Hvordan forstår du empati? Og hvilken plass har dette begrepet i ditt arbeid?

Opplever du å ha kunnskap om barns empatiske utvikling? I så fall, hvor har du innhentet denne kunnskapen?

Hva legger du i å være en empatisk voksen?

Jobbes det med følelser på din avdeling? Hvordan?

Hvordan tenker du at man kan fremme barns empati? På hvilken måte jobber du med dette i din praksis?

Hvilke erfaringer har du rundt tilstedeværelse i lek som kan bidra til å styrke barns empatiske utvikling?

Har du erfaring med å jobbe med dette som tema i personalgruppen?

3. tema: Hvordan jobber pedagogen med å anerkjenne mangfold i lekefellesskapet.

Hva er mangfold for deg?

Kan du komme med et eksempel på en situasjon hvor mangfold har vært fremmet på en positiv måte? Hvorfor tenker du at dette var positivt?

Hvordan kan personalet bidra til å fremme enkeltbarns status i gruppa? Tenker du at noen barn har større behov for dette enn andre?

Tenker du at noen væremåter, ferdigheter, ressurser og personlighetstyper fremmes mer i barnehagehverdagen enn andre? Hvilke? Og på hvilken måte?

Hvilke holdninger, verdier og kunnskap tenker du at viktige at er på plass i personalgruppen for at mangfold skal fremmes som noe positivt?

Hvilke erfaringer har du med å arbeide for at barn med vedtak opplever seg som fullverdige medlemmer av barnefellesskapet?

Opplever du at dagens rammer er lagt til rette for at alle barn uavhengig forutsetninger kan oppleve å være et fullverdig medlem av barnefellesskapet? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hva opplever du at kan være utfordrende?

Hvordan synliggjøres mangfoldet i barnegruppen på din avdeling? Gjøres det endringer i planer og utforming ut ifra barnegruppen behov og sammensetning?