

Lenka Schanche Tepla

# Helsefremmende og inkluderende arbeid i barnehager

Pedagogiske leders forståelse og praksisbeskrivelser

Masteroppgave i Helsevitenskap  
Veileder: Borgunn Ytterhus  
August 2019



Lenka Schanche Tepla

# Helsefremmende og inkluderende arbeid i barnehager

Pedagogiske lederes forståelse og praksisbeskrivelser

Masteroppgave i Helsevitenskap  
Veileder: Borgunn Ytterhus  
August 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for medisin og helsevitenskap



# Sammendrag

Denne masteroppgaven er en del av hovedprosjektet «*Inclusive and healthy spaces in early childhood*» som er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og DMMH og hvor professor Borgunn Ytterhus er prosjektleder. Prosjektet handler om å finne ut hvordan barnehager skaper helsefremmende og inkluderende rom for mangfoldet av barn i barnehagen. Blant hovedstudiens formål er å utforske hvordan barn selv skaper slike rom. Min del av prosjektet og denne oppgaven fokuserer på hvordan pedagogiske ledere i barnehagene oppfatter og praktiserer helsefremmende og inkluderende arbeid både innendørs og utendørs i barnehagenes storbarnsavdelinger. Andre del-prosjekter har undersøkt hvordan spesialpedagoger og assistenter i barnehagene bidrar med helsefremmende arbeid.

Ved å intervju pedagogiske ledere i seks kommunale barnehager, og analysering av empiriske data ved hjelp av Constructing grounded theory (CGT) har det kommet frem en del interessante funn. De pedagogiske lederne benytter en rekke forskjellige arbeidsmåter for å fremme blant annet barnas trivsel, læring, mestring i hverdagen og ønsker å tilrettelegge for gode opplevelser, som fremmer barnas fysiske og psykiske helse.

De pedagogiske lederne uttaler også at de har behov for mer kompetanse på inkludering, og da spesielt på hvordan de inkluderer de med særskilte behov. Som hindrende faktorer påpeker de pedagogiske lederne lav voksentetthet og mange administrative oppgaver som hindrer dem å være sammen med barna så mye som de ønsker og mener at de behøver å være. De blir også påpekt manglende fysiske utforming av enkelte barnehager.

Jeg har i denne oppgaven drøftet mine funn mot eksisterende forskning, nasjonale og internasjonale føringer, og mot teoretiske rammen av salutogenese.

I min konklusjon kommer jeg frem til at de pedagogiske lederne uttrykker at de jobber med å fremme både den fysiske og psykiske helsen i egentlig alt de gjør med barna. Jeg bruker her 'uttrykker' siden studien baserer seg på intervjuer, og ikke på deltakende observasjon av praksis. Intervjuene viser likevel at de pedagogiske lederne virker å være samstemte i en viss grad i sine beskrivelser av praksis, tanker og prioriteringer.

# Abstract

This thesis is a part of the main project «*Inclusive and healthy spaces in early childhood*» which is a collaborative project between the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) and Queen Maud University College of Early Childhood Education (QMUC or DMMH) where professor Borgunn Ytterhus at NTNU is the project lead. The main projects goals are to discover how kindergartens creates an environment (space) for health promotion and inclusion for the diverse group of children in the kindergartens, and study how the children themselves creates these "spaces". My part of the project and this thesis has examined how educational supervisors in Norwegian kindergartens understand and practise health promotion and inclusion for the oldest children in the kindergartens.

Through qualitative interviews in six municipal kindergartens and analysis of the empirical data by using Constructing grounded theory (CGT), some interesting findings were made. The educational supervisors described several factors that promote the mental health for the children, such as their wellbeing, sense of inclusion, participation, self-esteem, standing within the group and participation. The educational supervisors also mentioned that they have a need for more competence in the field of inclusion and specifically on inclusion of children with special needs. As obstructing factors in their health promoting activities, they mentioned the lack of enough skilled and available adults, the amount of administrative work which further reduces the amount of skilled and available adults and the physical architecture in some of the kindergartens.

I have in this thesis discussed my findings against existing research, against national and international guidelines, laws and regulations, and against a salutogenic approach.

I conclude with that the educational supervisors express that they in reality work with promoting both the children's physical and mental health in everything they do. I use the wording express, since this study is based on interviews and not on observation in practise. The analysis of the data shows that the educational supervisors are quite coherent in their descriptions of their practises, thoughts and priorities.

# Forord

Jeg vil med dette takke de som har hjulpet meg med at denne studien ble til, uten de pedagogiske lederne som bidro med noe av sin verdifulle tid, ville ikke dette vært mulig.

Videre vil jeg takke til min veileder Borgunn Ytterhus som har med sin tilgjengelighet, inspirerende faglige innspill og tålmodighet vært til stor hjelp. Mine medstudenter har også bidratt både i gruppemøter og i egne diskusjoner.

Takk til medstudent Anita Ånesen for gjennomlesning av mine funn og hennes kommentarer.

Prosesen har vært både utfordrende og lærerik, både faglig og språklig.

Et stort takk vil jeg rette til familien min som har vist støtte gjennom denne utfordrende prosessen og bidratt med uforstyrret tid til studeringen og skrivingen min.

Brno, Tsjekkia, August 2019

Lenka Schanche Tepla





# Innhold

Tabeller .....	xii
Forkortelser/symboler .....	xii
1 Innledning .....	13
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	14
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	14
1.3 Avgrensninger .....	14
1.4 Oppgavens oppbygging.....	15
2 Bakgrunnsforståelse av teamet.....	16
2.1.1 Regelverk og lovverk for barnehager .....	16
2.1.2 Barnehagens kontekst .....	17
2.1.3 Førskolebarn .....	17
2.1.4 Pedagogiske ledere .....	18
3 Teoretisk fundament .....	19
3.1.1 Folkehelsearbeid, innsats for å fremme barns helse.....	19
3.1.1.1 Internasjonale føringer .....	19
3.1.1.2 Nasjonale føringer.....	20
3.1.2 Teoretisk referanseramme: Salutogenese.....	20
3.1.3 Inkludering.....	21
4 Eksisterende kunnskap / tidligere forskning.....	23
4.1.1 Studier som omhandler psykisk helse hos barn .....	24
4.1.2 Studier som omhandler fysisk helse hos barn .....	25
4.1.3 Studier som omhandler fysiske rom og materialitet .....	25
4.1.4 Studier som omhandler inkludering .....	26
5 Metodisk tilnærming.....	27
5.1.1 Sosialkonstruktivistisk perspektiv .....	27
5.1.2 Situere meg selv som forsker .....	28
5.2 Forskningsstrategi .....	28
5.2.1 Kvalitativ tilnærming .....	29
5.2.2 Datainnsamling.....	29
5.2.3 Kvalitative intervju .....	29
5.2.4 Utvalg og rekruttering .....	30
5.2.5 Tidsramme for intervjuene .....	31
5.2.6 Intervjuguide.....	31
5.2.7 Utførelse av intervjuene.....	32
5.2.8 Bruk av tekniske hjelpemidler.....	34

5.2.9	Transkribering .....	34
6	Analysering .....	35
6.1.1	Kodingsprosessen .....	35
6.1.2	Tolkning og teori utvikling .....	37
6.1.3	Memo skriving .....	38
7	Metodekvalitet .....	40
7.1	Reliabilitet .....	40
7.2	Validitet .....	41
7.3	Overførbarhet .....	42
7.4	Svakheter og styrker ved metoden .....	42
7.5	Forskningsetiske refleksjoner .....	42
8	PRESENTASJON AV FUNN .....	44
8.1	Beskrivelser av helsefremmende arbeid .....	45
8.1.1	Behov for fysisk aktivitet, bruk av uterom .....	45
	Udefinerte rom .....	46
	Uterom .....	46
	Voksenrollen .....	47
8.1.2	Barna skal lære for livet, lære å mestre hverdagen .....	47
8.2	Tilrettelegger for miljø som fremmer barnas helse .....	49
8.2.1	Verdien av øyeblikket i hverdagen .....	49
	Følge opp barnas initiativ .....	50
	Å undre seg sammen oppmuntrer barn til å være nysgjerrige .....	51
	Mere spontanitet i hverdagen, ta ting på sparket .....	51
	Faste tilrettelagte aktiviteter i hverdagen .....	53
	Ønsker å ha det koselig sammen .....	53
	De viktige tilgjengelige voksne .....	53
	Å samhandle med foreldre .....	54
8.3	Inkluderende rom/miljø .....	55
8.3.1	Hvert eneste barn i barnehagen skal oppleve å bli inkludert .....	55
	Inkludering gjennom organisering .....	56
	Alminneliggjøring av mangfoldet .....	57
	Den viktige voksenrollen i inkludering .....	57
	Inkluderer foreldre i inkluderende arbeid .....	58
8.4	Hindrende og utfordrende faktorer i hverdagen .....	59
8.4.1	Utfordringer i hverdagen .....	59
	Lav voksentetthet .....	59
	Manglende fysisk utforming .....	60

8.5	Oppsummering av mine viktigste funn .....	60
9	Drøfting .....	62
9.1	Helsefremmende arbeid .....	62
9.1.1	Fremmer sosial kompetanse .....	63
9.1.2	Fremmer mestring av utfordringer.....	64
9.1.3	Fremmer psykisk helse .....	65
9.1.4	Samarbeid med foreldre.....	66
9.1.5	Betydning av voksne som rollemodell .....	66
9.2	Et helsefremmende miljø/rom .....	67
9.2.1	Skaper et trygt miljø .....	67
9.2.2	Samhandler med barn .....	68
9.2.3	Tar vare på verdien av øyeblikket.....	68
9.2.4	Ivaretar gode leksituasjoner .....	69
9.2.5	Barnesentrert fokus .....	69
9.2.6	Balanse mellom spontane og planlagte aktiviteter .....	70
9.2.7	Hindrende faktorer .....	71
9.3	Inkluderende miljø i barnehagen .....	71
9.3.1	Allsidig pedagogisk tilbud .....	72
9.3.2	Organisering av inkluderende arbeidet.....	72
9.3.3	Alminneliggjøring av mangfoldet .....	73
9.3.4	Opplevd inkludering.....	74
9.3.5	Voksenrolle i inkluderende praksis.....	75
9.3.6	Inkludering i realiteten.....	75
10	Konklusjon .....	77
11	Veien videre i forskningen .....	80
12	Kritisk blikk på egen forskning .....	81
	Referanser.....	82
	Vedlegg.....	88

# Tabeller

Tabell 1.1: Tabell over utvalg .....	30
Tabell 1.2: Eksempel på koding .....	36

## Forkortelser/symboler

DMMH	Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
WHO	World Health Organization (Verdens helseorganisasjon)

# 1 Innledning

Å sikre og fremme helse for alle er et høyaktuelt tema og er et av FNs bærekraftsmål (FN sambandet, 2019). Barnas oppvekstvilkår og barnehagens betydning i Norge skaper engasjement hos politikere, foreldre og fagfolk fra ulike profesjoner, og ikke minst forskere. Det finnes dokumentasjon på at (tidlig) barndom er en kritisk og avgjørende periode i menneskets livsløp i forhold til hvordan de blir som voksne, og det er viktig å investere i barnas utvikling (Esping-Andersen, 2009, s.30). Nyere internasjonal forskning retter søkelyset på barns sosiale og psykiske utvikling i barnehager og førskole ordninger. En studie utført av O'Connor, Blewitt, Nolan & Skouteris (2018) hevder at et tverrfaglig samarbeid med forskere og profesjonelle arbeidere i barnehager er viktig for å få mer kunnskap for framtidig utvikling av (førskole)oppvekstmiljøer, og i tillegg at innsatsen i tidlig barndom er sett på som mest effektiv for å fremme helsen og forebygge for helserelevante problemer, siden så mange barn deltar i førskoleordninger.

Barnehagen har forandret karakter fra å være et selektivt for noen fåtall av barn til å bli et universelt velferdsgode og i dag går det ni av ti barn i barnehage i Norge (Ellingsæter og Guldbrandsen, 2003, sitert i Hatland, 2011). Et godt fysisk og psykososialt barnehagemiljø er et kjennetegn for barnehager av god kvalitet. Derfor er høy kvalitet en forutsetning for en god hverdag og skaper vilkår for barnas positive utvikling. Et felles politisk mål er blant annet å gi et pedagogisk tilbud som skal være basert på forskningskunnskap med implementering av kunnskaper i folkehelsepolitikken.

Et kjennetegn for barnepassordninger av god kvalitet er blant annet at de tilbyr et oppvekstmiljø som fremmer barnas helse og inkluderer alle barna i tilbudet sitt. Esping-Andersen (2009) hevder at gode førskoleordninger blant annet demper negative konsekvenser av familieforhold. Dermed er det å sikre barn tilgang til gode førskole ordninger et viktig tiltak i en velferdsstat (s. 67).

Jeg mener at barnehagen har en stor betydning for barnas oppvekst og det er viktig å utforske og skape mest mulig kunnskap om omgivelser for implementering av kunnskapsbaserte praksis.

Denne oppgaven er en del av hovedprosjektet «*Inclusive and healthy spaces in early childhood*» som er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og DMMH og hvor professor Borgunn Ytterhus er prosjektleder. Prosjektet handler om hvordan barnehager skaper helsefremmende og inkluderende rom for mangfoldet av barn i barnehagen. Hovedstudiens formål er å utforske hvordan barn selv skaper slike rom og min del av prosjektet fokuserer på hvordan pedagogiske ledere som arbeider i barnehagen skaper helsefremmende og inkluderende, sosiale og fysiske rom for mangfoldet av barn både innendørs og utendørs i barnehagen. I prosjektet settes det særskilt fokus på funksjonshemmede barn og barn med særskilte behov eller vansker. Datamaterialet jeg har samlet inn vil derfor foruten om å bli brukt i min egen masteroppgave, også være en del av datagrunnlaget i hovedprosjektet.

Prosjektgruppa består av tre masterstudenter og ledere av hovedprosjektet førsteamanuensis Ingvild Åmot og professor Borgunn Ytterhus. Mine to medstudenter og jeg har rettet fokuset mot ansatte i barnehagen. De to andre masterstudentene som

deltok i prosjektet, har intervjuet spesialpedagoger Velde (2018) og assistenter/fagarbeidere Ulla (2017) i de samme barnehagene som meg.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barns helse, utvikling og oppvekst, særlig i en sosial kontekst er noe som har opptatt meg gjennom årene. Med bakgrunn som barnesykepleier har jeg vært i nær kontakt med mangfoldet av barn og deres familier i en årrekke. Jeg har også erfaring som skolesykepleier ved en internasjonal skole i Saudi Arabia og fra barnehager både fra Saudi-Arabia og Norge som fagarbeider. Denne verdifulle arbeidserfaring har beriket min innsikt og forsterket min interesse. Da tilbudet om å delta i prosjektet *Inclusive and healthy spaces in early childhood* i forbindelse med mine studier ved NTNU kom, vekket det min interesse og jeg takket ja med glede for å få muligheten til å fordype meg og lære mer om feltet jeg er interessert i.

## 1.2 Studiens formål og problemstilling

I denne masteroppgaven er jeg interessert i å se nærmere på hvordan pedagogiske ledere skaper inkluderende og helsefremmende sosiale rom ut fra deres perspektiv. Formålet er å belyse hvordan pedagogiske ledere arbeider med å opprettholde og fremme helse til alle barn både innendørs og utendørs i den alminnelige barnehagehverdagen. Jeg ønsker samtidig at studien min skal bidra med sin bit av kunnskap til hovedprosjektet.

Forskningsspørsmålet mitt er:

*«Hvordan definerer og implementerer pedagogiske ledere helsefremmende og inkluderende rom i sitt arbeid med barn i barnehagens daglige praksis?»*

Empirien som er datagrunnlaget for prosjektet mitt, er innhentet ved hjelp av kvalitative intervjuer av seks forskningsdeltakere som er pedagogiske ledere i seks forskjellige kommunale barnehager. Kvalitative intervju anser jeg på som en godt egnet og relevant forskningsmetode som kan hjelpe meg å besvare min problemstilling. Alle de personidentifiserbare opplysninger om de pedagogiske lederne er blitt anonymisert.

## 1.3 Avgrensninger

Denne oppgaven er spesifikt basert på pedagogiske lederes oppfattelse og erfaringer av arbeidet med førskolebarn, dermed er de nøkkelinformanter i dette prosjektet.

Denne studien omhandler hverdagspraksis som er forstått som skaper helsefremmende og inkluderende sosiale rom, samt arbeid i forhold til 5-åringene i barnehagen, de som ofte omtales som «storbarn». Jeg anser som viktig å understreke at formålet med prosjektet er å utforske forståelser og praksiser i forbindelse med helsefremmende og inkluderende arbeid.

Empiriske forskningsdata er innhentet kun fra kommunale norske barnehager. Kriterier for det strategiske utvalget var: barnehagene (i) hadde barn både med og uten

funksjonsnedsettelse i gruppene og fordi (ii) barnehagene lå både i urbane og rurale strøk. Studien er basert på tverrsnittet av norske barnehager.

Fokuset i denne oppgaven er videre lagt til hvordan helsefremmende og inkluderende arbeid i hverdagen oppleves i dag i de norske barnehager.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt opp i ni kapitler.

Innledningsvis presenterer jeg bakgrunn for valg av tema, studiens formål og problemstilling, og avgrensninger. I det neste presenterer jeg bakgrunnsforståelse av temaet, som følges av teoretisk fundament. Deretter kommer en kort oversikt over eksisterende kunnskap og tidligere forskning. Så presenterer jeg metodisk tilnærming hvor jeg redegjør for mitt ståsted som forsker, og beskriver forskningsstrategi og fremgangsmåte i prosessen. Deretter kommer en beskrivelse av analyseprosessen i steg. I kapittel 8 presenteres mine funn, med en kort oppsummering. I kapittel 9 drøfter jeg noen av de analytisk relevante og interessante funn opp mot eksisterende forskning, teoretiske rammeverk, regelverk og lovverk for barnehager. Kapittel 10 inneholder konklusjon, deretter kommer noen forslag for videre forskning før jeg gjør et kritisk blikk på egen forskning i det avsluttende kapittelet.

Informasjonsskriv, intervjuguide og brev fra NSD ligger som vedlegg.

## 2 Bakgrunnsforståelse av teamet

### 2.1.1 Regelverk og lovverk for barnehager

Barnehagers virksomhet i Norge er regulert av barnehageloven, Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017) og rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017), det henvises i tillegg til Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon, art 3 nr. 1 i forskriften (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017).

Alle barnehager er forpliktet til å oppfylle barnehagens formål slik det er beskrevet i barnehageloven og i Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Ifølge barnehageloven § 1 skal barnehagen «i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» og ikke minst «bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Barnehageloven, 2005).

Rammeplanen gir også føringer for hvordan eier, styrer, barnehagelærere og andre ansatte skal arbeide for at alle barn skal få et barnehagetilbud av høy kvalitet, og går nærmere inn på hva de ansattes roller er, blant annet hva de pedagogiske ledernes ansvarsområde er (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanen som trådte i kraft 1. august 2017 erstattet den forrige rammeplanen som var fra 2006 (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017).

Både Barnehageloven og Rammeplan for barnehager omtaler helsefremmende arbeid. I §2 i loven om barnehager står det nedfelt at barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Barnehageloven, 2005), rammeplanen sier også at «Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

Grunnlaget og kriteriene for et helsefremmende og inkluderende miljø skal bygge på FNs barnekonvensjon, barnehageloven, folkehelseloven, gjeldende forskrifter og rammeplanen for barnehagen, og pedagogiske ledere er ansvarlige for å iverksette dette i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Videre skal pedagogiske institusjoner tilpasse seg med hensyn til mangfoldet av barn som dreier seg om inkludering. At barnehagen skal gi alle barn et likt utgangspunkt uansett funksjonsevne, bakgrunn eller sosiale forskjeller, er blant regjeringens målsetninger. Alle barna skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet i alle aktiviteter i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I barnehagens sosiale kontekst får barn som kommer fra forskjellige familiebakgrunner møte og øve seg på sosiale ferdigheter ved hjelp av voksne med den rette kunnskapen i



et felleskap og i et støttende og rettferdig miljø. Ifølge rammeplanen skal barna få ta del i og medvirke i felleskapet, barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det rettes fokus på mangfoldet og inkludering av alle i Barnehageloven hvor det skrives at barnehagen har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn, får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle medlemmer av fellesskapet (Barnehageloven, 2005).

Barn under opplæringspliktig alder er ikke en ensartet gruppe, og barn møter barnehagen med ulike forutsetninger, derfor det er nødvendig med en tilpasset opplæring. En tilpasset opplæring kan oppfattes på ulike måter, på et individperspektiv og et systemperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre har barnehagen et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov (Barnehageloven, 2005), slik at de med særskilte behov kan å få den riktige opplæringen.

Ifølge kapittel 4, §13 har barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritet ved opptak i barnehage (Barnehageloven, 2005). I artikkel 23 i barnekonvensjonen står det at «et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet» (Barneombudet, 2019). Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.40).

### 2.1.2 Barnehagens kontekst

Norske barnehager har tradisjonelt vært organisert i avdelinger, med faste barnegrupper, personale og romtilhørighet. Barnehager har blitt større i den siste tiden og de fleste barnehager bygget siden 2005 er for det meste organisert som basebarnehager (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011). Basebarnehager er barnehager hvor hver gruppe av barn har sin base, mens det meste av barnehagen ellers består av fellesarealer, i motsetning til avdelingsbarnehager hvor hver avdeling har sine egne arealer. Det er fortsatt blant de store barnehagene (over 50 barn) også mange som er organisert som tradisjonelle avdelingsbarnehager eller som en kombinasjon av avdelings- og basebarnehage, eller som en mellomting – med alternativ gruppeorganisering (Vassenden et al., 2011).

### 2.1.3 Førskolebarn

Nesten alle barn i førskolealder går i barnehage i Norge, i 2018 gikk 97.1% av alle barn i alderen 3-5 år går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2019). I denne oppgaven fokuserer vi på førskolebarn, som stort sett er 5 åringene i barnehagene. Dette er barna som skal begynne på skolen og som er de eldste barna i barnehagene.

#### 2.1.4 Pedagogiske ledere

Pedagogisk leder har et ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet, gjennom planlegging, operasjonalisering, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16). Pedagogiske ledere har innvirkning på blant annet det pedagogiske innholdet for barna, miljøet og hvordan dagene går opp, samtidig som de må forholde seg til forskrifter og faglige dokumenter, som inkluderer at «Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr.1» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

I Folkehelsemeldingen (2014-2015) hevder regjeringen at barnehagepersonalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for barnehagebarnas trivsel og utvikling (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Kapittel 5 i Barnehageloven, §18 sier at pedagogiske ledere må ha utdanning som barnehagelærer eller en annen treårig pedagogisk utdanning på høghskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk (Barnehageloven, 2005).

Barnehagepersonalet har en viktig oppgave med å være gode rollemodeller og veiledere for barna. Personalet skal hjelpe barna og gi dem støtte slik at de blir inkludert i det sosiale felleskapet og veilede barna i utvikling av deres sosiale kompetanse. Gjennom den daglige og nære kontakten med barna og med sin pedagogiske kunnskap har pedagogiske ledere en sentral posisjon til å påvirke og styre dagene for barna i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018). I 2018 hadde 86.6% av de pedagogiske lederne i barnehagene barnehagelærerutdanning og andelen pedagogiske ledere utgjør 32% av de 96 tusen ansatte i barnehagene (Statistisk sentralbyrå, 2019, tabell 6).

## 3 Teoretisk fundament

I de følgende avsnittene beskrives det kort bakgrunnen for helsefremmende arbeid, inkludering i barnehage i tillegg til ulike definisjoner og sentrale teoretiske perspektiver. Deretter vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem i systematisk søk for å skaffe meg en oversikt over tidligere forskning på feltet.

### 3.1.1 Folkehelsearbeid, innsats for å fremme barns helse

#### 3.1.1.1 Internasjonale føringer

The Ottawa Charter for Health Promotion etablerte i 1986 helsedefinisjonen: "Health is created and lived by people within the settings of their everyday life; where they learn, work, play, and love" (World Health Organisation [WHO], 1986). Et slikt perspektiv på helse innebærer ikke kun fravær av sykdom, men omfatter også den subjektive komponenten, som har fokus på opplevelse av trivsel, velvære og livskvalitet. Dette vil si at en kan oppleve god helse til tross for at en har en funksjonsnedsettelse eller sykdom/særskilte behov. Den subjektive opplevelsen av å ha god helse er summen av fysisk og mentale helse, og er blant annet indikert av hvor godt individer mestrer og håndterer hverdagssituasjoner (Krause, 2011).

Verdens helseorganisasjon (WHO) satser i dag strategisk på optimal tidlig utvikling for barn, og har livssyklusperspektivet og velvære (livskvalitet) som nøkkelord for sitt helsefremmende arbeid også når det gjelder utviklingen av vår tids største last og folkesykdom, de ikke-smittsomme sykdommene (Non-communicable Diseases) (Barne- og familiedirektoratet [BUFDIR], 2017).

FN har vedtatt en egen barnekonvensjon, med rettigheter som gjelder alle barn i verden. Konvensjonen for barns rettigheter ble vedtatt av FN november 1989, og ble ratifisert 1991 i Norge. Fra 2003 gjelder Barnekonvensjonen som norsk lov, og den har en spesiell status ved at den går foran andre norske lover dersom de står mot hverandre, derfor er Barnekonvensjonen også kalt barnas egen grunnlov (Barne- og familiedepartementet, 2019). Konvensjonen sier blant annet at alle barn og unge under 18 år har rett til å ha en trygg og god oppvekst, uansett hvem de er og hvor de bor. Videre handler Barnekonvensjonen om barnas rett til liv og helse, rett til skolegang og utvikling videre rett til omsorg og beskyttelse ikke minst rett til deltakelse og innflytelse og barnets rett til å bli hørt og videre prinsipper blant annet som handler om ikke-diskriminering (Barne- og familiedepartementet, 2019).

Helsefremmende arbeid i tidlig barndom omtales også under begrepet early childhood development (ECD) og innebærer fysiske, sosiale/psykiske og språk/kognitive domener i utvikling. Positive erfaringer og opplevelser i tidlig barndom er viktig for barnas helse og velvære i livet (Lindstrøm & Eriksson, 2015; Maggi, Irwin, Siddiqi and Hertzman, 2010). Krause (2011) hevder at opplevelser og erfaringer i tidlig barndom påvirker barns utvikling av egenverd og mental helse, og hjelper dem med å utvikle evnen til å håndtere

stress og utfordringer i fremtiden. Regjeringen i Norge vil utvikle en helsepolitikk som skaper muligheter og forutsetninger for at hvert enkelt individ kan mestre eget liv og anser som viktig å rette innsatsen mot tidlig barndom. En folkehelsepolitikk som styrker barns muligheter for en trygg og stimulerende barndom, er den viktigste helseinvesteringen et samfunn kan gjøre (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015; Mæland, 2016, s.193).

### 3.1.1.2 Nasjonale føringer

I Norge er de overordnede føringene for arbeid med å fremme befolkningens helse lagt i folkehelseloven (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). I Folkehelseloven (2012) gis kommunene ansvar for det lokale helsefremmende arbeid i sine tjenester. Barnehagen er en av tjenesteområdene kommunen har ansvaret for (Folkehelseloven, 2012).

I Folkehelsemeldingen Mestring og muligheter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015), uttrykker regjeringen ønske om å etablere barnehager med læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og god sosial utvikling, med særskilt fokus på å fremme psykiske helse og gi barnehagetilbud av god kvalitet til alle barn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 23). Ifølge folkehelsemeldingen har blant annet trivsel i barnehage og skole sammenheng med utvikling av god psykisk helse, trivsel og mestring senere i livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Livsmestring handler om å lære å løse praktiske utfordringer i hverdagen selv, ta ansvar og yte omsorg (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

I den nye Folkehelsemeldinga-Gode liv i eit trygt samfunn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019), legger regjeringen vekt på å skape et trygt samfunn og fremme helsevennlige valg. Regjeringen uttrykker også i dette dokumentet, prioritering av tidlig innsats blant barn og unge for å bidra til en god og trygg oppvekst, i tillegg til det ser regjeringen det som viktig å legge til rette for god helse og livskvalitet hos barn som har særskilte behov (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019).

Et annet politisk dokument «Tid for lek og læring; Bedre innhold i barnehagen» har som mål å gi barnehagetilbud av høy kvalitet som er tilgjengelig for alle, uavhengig av familiens sosiale, økonomiske eller kulturelle bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ifølge Statistisk sentralbyrå tilhørte 10,3 prosent av alle barn en husholdning med vedvarende lavinntekt i 2016 (Statistisk sentralbyrå, 2018). En kan si at det politiske målet med å utjevne sosioøkonomiske forskjeller går hånd i hånd med helse og livskvalitet.

### 3.1.2 Teoretisk referanseramme: Salutogenese

Navnet «salutogenese» stammer fra et latinsk ord 'salus' helse og gresk ord 'genesis' eller opprinnelse som betyr '*helsens opprinnelse*'. Begrepsmessig defineres salutogenese som «bevegelsen i retning av helse på kontinuumet mellom helse og uhelse» (Antonovsky, 1993a i Lindstrøm og Eriksson, 2015).

Begrepet salutogenese ble først introdusert av Aaron Antonovsky (1923-1994) som utviklet teoretiske modell av salutogenese. Modellen handler om prosessen med å gjøre individer i stand til å finne og bruke/utnytte ressurser for å utvikle en god helse som gjør

det mulig å leve gode og produktive liv, slik jeg oppfatter den. Den salutogene tilnærmingen fokuserer på ressurser for helse og helsefremmende forløp i motsetning til den biomedisinske eller patogene tilnærmingen der helse genereres ved å eliminere risikoen for sykdom og den er i dag sett på som sykdoms orientert (Lindstrøm & Eriksson, 2015, s. 43, Espnes & Smedslund, 2014, s. 41).

Salutogenese har til felles å utvikle kompetanse basert på tilgjengelige ressurser (Lindstrøm & Eriksson, 2015). I et bredere perspektiv handler det ifølge Lindstrøm «om hvordan man forholder seg til hendelser i livet, hvordan man kan bruke ressursene man har, og reflektere over handlingene sine for å oppnå en bedre og mer meningsfull posisjon i livet, som både øker livskvaliteten og bedrer helsen» (BUFDIR, 2017, s. 207).

Et nøkkelbegrep i den salutogene teorien er opplevelse av sammenheng (OAS). OAS består av tre dimensjoner; *begripelighet* (kognitiv komponent), *håndterbarhet* (atferdskomponent) og *meningsfullhet* (motivasjonskomponent). Disse tre dimensjonene er i samspill med hverandre (Lindstrøm & Eriksson, 2015). OAS kommer frem i tidlig barndom og utvikler seg frem til 30-årsalderen og forblir deretter stabil frem til pensjonsalderen ifølge Antonovskys antakelse (Lindstrøm & Eriksson, 2015, s. 34). Opplevelse av sammenheng handler om en personlig og grunnleggende holdning til livet. Slike holdninger utvikles som sagt fra tidlig barndom og en kan fokusere på å fremme slike holdninger. For å utvikle OAS må man benytte helseressurser, i hovedsak de individuelle eller personlige, og de sosiale ressurser i omgivelsene på en helsefremmende måte. Mennesker med sterk OAS opplever at livet er preget av sammenheng, og at det er begripelig, håndterbart og meningsfylt som med andre ord innebærer for eksempel det å kunne vurdere problemet, velge mestringsstrategi, og å regulere egne følelser (Lindstrøm & Eriksson, 2015, s. 28). Ifølge Krause (2011) er barns selvfølelse og opplevelse av tilhørighet blant de viktigste personlige ressurser i utviklingen av OAS. OAS kan for eksempel styrkes gjennom stabile forhold, opplevelse av annerkjennelse og av miljø tilrettelagt for læring, muligheter for medvirkning, deltakelse og medbestemmelse, hvilken betyr at sosiale omgivelser i tidlig barndom er av stor betydning for å utvikle OAS (Mittelmark et al., 2017). Salutogenese innebærer ifølge en lærende prosess, en ny måte å arbeide med helse og livskvalitet i praktisk virksomhet (Lindstrøm & Eriksson, 2015).

Ifølge Krause (2011) er ressurser som egenverd og opplevelse av tilhørighet, grunnleggende helsefaktorer, som kan utvikles mest effektivt i tidlig barndom, gjennom utdanningssystemet som er barnehage og barneskole. Opplevelse av egen mestringsevne er et grunnlag for utvikling av håndterbarhet. Når barna opplever muligheter for medbestemmelse og aktiv deltakelse, og barnas styrker og svakheter blir akseptert (når barnet blir anerkjent som det er) styrkes komponenten av meningsfullhet (Krause, 2011). Krause påpeker imidlertid en forutsetning at lærere er videreutdannet til å ha kompetanse på kunnskap om salutogenese (Krause, 2011).

### 3.1.3 Inkludering

Inkludering etter min forståelse i en vid forstand omhandler deltakelse av alle individer uansett bakgrunn, interesser eller funksjonsnivå i felleskapet. Inkludering erstattet begrepet integrering som ble brukt på 1990-tallet som et pedagogisk prinsipp i Norske skoler som handlet om at eleven skal ha utdanningsplan tilpasset til behov, interesse og

evner (Haug, 2014, s. 299). Integrering av barn med spesielle behov ble endret til inkluderende opplæringsmiljøer for barn med alle typer vansker, både fysiske, kognitive og sosiale. Inkludering gir mye mer fokus på kvalitet mens integrering handlet mest om organisering (Haug, 2014, s. 300).

'The Salamanca statement' innebærer at alle barn uansett funksjonsnivå skal ha tilgang til opplæring og at skoler skal være inkluderingsorientert (UNESCO, 1994). Inkluderingsbegrepet i Norge ble påvirket av denne erklæringen og inkluderingsbegrepet ble endret til å gjelde for alle, det vil si at barn med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov deltar i barnehagen sammen med andre barn, men kan få spesialundervisning ved behov (NOU 2009: 18).

Definisjon av inkludering etter Qvortrup og Qvortrup (2018) beskrives i tre nivåer og argumenterer for deling og operasjonalisering av inkludering følgende:

- 1) Det numeriske nivå: er barnet fysisk inkludert i felleskapet?
- 2) Det sosiale nivå: er barnet sosial aktiv i felleskapet?
- 3) Det psykologiske nivå: opplever barnet selv å bli anerkjent av andre i felleskapet, og opplever barnet tilhørighet?

Qvortrup og Qvortrup (2018) påpeker den neglisjerte dimensjonen av inkludering som innebærer den opplevde komponenten. Videre hevder forskerne at inkludering også innebærer omfang av sosial deltakelse og opplevelse av tilhørighet til felleskapet og hevder at den opplevde psykologiske dimensjonen er viktig aspekt som fortjener mer oppmerksomheten.

Inkludering gjelder alle felleskap og miljøer, som for eksempel medlemskap i organisasjoner, fritidsordninger og samfunnet ellers, men en får imidlertid inntrykk at inkludering er mest omtalt i forbindelse med skole og opplæringsarenaer. Inkludering innebærer pedagogiske strategier og aktiviteter som støtter deltakelse av alle barn.

## 4 Eksisterende kunnskap / tidligere forskning

I forbindelse med denne oppgaven har jeg laget en oversikt over eksisterende forskningsbasert kunnskap på aktuelle forskningstema. For å kartlegge eksisterende kunnskap som omhandler pedagogens rolle i helsefremmende og inkluderende arbeid, har jeg utført systematiske søk i noen relevante databaser i tillegg til gjennomgang av relevante og tilgjengelige tidsskrifter: «Nordisk Barnehageforskning» (Nordic Early Childhood Education Research Journal), «European Early Childhood education Research Journal», Norsk pedagogisk tidsskrift, «Childhood» og nb-ecec.org (Skandinavisk forskning på barnehageområdet). Dette gjelder tidsskrifter med utgivelsesår 2008-2018.

I de elektroniske databasene SCOPUS og ERIC har jeg fått oversikt over eksisterende internasjonal forskning og via Oria og Idunn har jeg fått adgang til forskning på barnehager i skandinaviske land.

Litteratursøk ble utført i 2017, 2018 og 2019. Det ble gjennomført systematiske søk etter forskningsbasert litteratur i aktuelle elektroniske databaser. Det ble søkt på følgende søkeord (emneord og tekstord): helse, pedagog, rolle, barnehage, førskole, inkluderende rom, fysiske rom / health policy, health promotion, pre-school, preschool, pedagogue, inclusive spaces;

Alle disse begrepene er kombinert med boolske operatører AND og OR og \*

I tillegg til disse søkene har jeg benyttet referanser i litteraturliste i allerede identifiserte relevante studier (Locke, Silverman & Spirduso, 2010, s.10).

Systematiske søk i elektroniske databaser var en utfordrende del av arbeidet, siden barnehager i verden er svært forskjellige både med tanke på organisering og innhold og det var utfordrende å finne relevante studier som oppfylte forhåndsdefinerte kriterier. Det finnes kulturelle forskjeller mellom ulike land, barnehager fungerer og er bygget opp på forskjellige måter og pedagogens rolle blir antatt annerledes. I tillegg er barnas helse i forbindelse med oppvekstinstitusjoner mye omtalt og et bredt tema og ikke minst påvirket av trender med velferdsutvikling i alle i-land. I Nordiske land gjenspeiler forskningen utviklingen av den nye familie og velferdspolitikken de siste femti år (Bjørneberg & Ottosen, 2013), og da særlig i de siste 10 år. Forskningsaktiviteten på tema velferd og oppvekst går hånd i hånd med institusjonalisering av barn og andel barn i barnehager, og har naturlig økt interessen rundt oppvekstmiljøets kvalitet i disse institusjonene. Mange forskningsstudier belyser gjennom kvalitativ og kvantitativ forskningsdesign barnehagens betydning for barns utvikling og helse, helsefremmende og inkluderende arbeid, forskning på barnehagens fysiske rom og pedagogiske arbeid var i de senere årene dokumentert både i internasjonal og norsk forskning.

Det er publisert en rekke av kvalitetsvurderte (peer reviewed) forskningsartikler på temaet og de fleste relevante forskningsartikler for studien min er fra Nordiske land. Jeg velger å rette fokuset særskilt på forskning fra Nordiske land, siden disse studiene er mest relevante og sammenlignbare med min problemstilling og kontekst. Resultater av søket viser en overvekt av forskning på læring, inkludering, organisering, miljø og helse i

barnehagen. Forskere i følgende artikler belyser hvordan pedagogiske ledere eller førskolelærere ser på, opplever og skaper helsefremmende og inkluderende fysiske og sosiale rom for å fremme eller opprettholde barns helse. Imidlertid søke resultater tyder på at det er sparsomt med forskning på kunnskapsområdet som omhandler hvordan pedagogene benytter salutogenese, som en ny måte å jobbe med helse og livskvalitet på (Lindstrøm & Eriksson, 2015).

For å få en oversiktlig presentasjon har jeg gruppert relevante artikler i forhold til de som omhandler psykisk helse, fysisk helse, rom og materialitet og studier som handler om inkludering.

#### 4.1.1 Studier som omhandler psykisk helse hos barn

Isaksson, Marklund & Haraldsson (2013) belyste i sin studie førskolelærernes innsats i hverdagen i barnehager for å fremme barnas psykiske helse. Det empiriske datagrunnlaget var innhentet fra fokusgruppeintervjuer. Overordnet tema i prosjektet var å finne ut hva barnehagelærerne gjorde for å fremme psykisk helse i barnehagen. I fokusgruppeintervjuer snakket førskolelærere om diverse måter å arbeide på for å fremme barnas psykiske helse, og det oppnådde de ved å ha en 'strukturert verden', et hyggelig miljø og annerkjennelse av barn. En strukturert strukturert verden innebærer planlegging, oppfølging og samarbeid med foreldrene. Et hyggelig miljø innebærer blant annet lek, trivsel, ro og fred. Anerkjennelse av barn innebærer at barna blir sett, får bekreftelser og blir forstått.

Bailey (2018) beskriver en pedagogisk tilnærming hvor førskolelærere bidrar til mindre hierarki i barnehagen (lærer og barn) ved å gå på barnets nivå og ved å leke med barna på barnas premisser i interaksjonen med barna. Lærere legger til rette for å opprettholde barnas aktive deltakelse i daglige rutiner, som er i kontrast med tradisjonell lærer-elev tankegang. Bailey hevder at barna er aktive deltagere i deres egen læring og sosialisering.

Gundersen & Slettebø (2016) har utført en studie for å identifisere medvirkende helsefremmende faktorer i et program for barn og eldre. Det dreier seg om en evalueringsstudie av et fast månedlig program hvor førskolebarn var på besøk til eldre. Utgangspunkt for evalueringen var de pedagogiske ledernes egne opplevelser og erfaringer. Samværet var ifølge de pedagogiske ledere meningsfylt for alle, barna engasjerte seg og pedagogene opplevde at barna hadde verdi av å ha kontakt mellom generasjoner i en barnehagehverdag, siden de mente at det er ikke noe selvfølge for alle barn. I artikkelen ses funnene opp mot komponentene i Antonovsky sin teori om Salutogenese, 'Opplevelse av sammenheng', hvor meningsfullhet utgjør en motivasjonskomponent til opplevelse av nytte, mening og samtidig utfordringer.

Krause (2011) har belyst den salutogene tilnærmingen i barnehage kontekst ved å undersøke OAS og hvordan de individuelle og sosiale ressurser kan opprettholde barnas helse og hvordan disse ressursene blir aktivert. Funnene viser at ressurser som egenverd og opplevelse av tilhørighet er grunnleggende helsefaktorer, det ble påpekt at disse faktorene utvikles mest effektivt i tidlig barndom i formelle oppvekstarenaer. I tillegg hevder forskeren at det er viktig at personell (blant annet i barnehager) får opplæring i hvordan den salutogene tilnærmingen benyttes i praksis.

Sheridan & Pramling Samuelsson (2013) har blant annet sett på hva som skiller det som anses som barnehager med høy og lav kvalitet, og konkludert med at læremiljøet, det



materielle og de ansatte er av stor betydning for barnas læring og trivsel. I barnehagene av 'høy' kvalitet, deltok barna i aktiviteter og de ansatte fokuserte på barnas interesser, erfaringer og kunnskapsdannelse ved å samhandle med barna 'i øyeblikket', de ansatte var tilstede både fysisk, emosjonelt og kognitivt. Forskerne fant videre at barnehager av 'lav' kvalitet har begrensninger på ressurser som rom, materiale, samt at interaksjonen mellom barn og voksne var lav, de ansatte fokuserte på å beholde ro og orden i stedet for å samhandle med barna.

#### 4.1.2 Studier som omhandler fysisk helse hos barn

Bjørge & Svendsen (2015) har forsket på ansattes arbeidsmåter og erfaringer som fremmer barnas involvering, deltakelse og glede i fysiske aktiviteter utendørs i ti norske barnehager. Forskerne forsket på hvordan ansatte bidrar til at barna involverer seg og deltar i fysisk aktiv lek. Studien funn viste at ansatte spiller en viktig rolle, at de er viktige rollemodeller og forbilder for barna med sine holdninger og handlinger i forhold til fysisk aktivitet, det vil si at fysisk aktive voksne gir en 'smittsom effekt' på barn som gjelder også fysisk aktivitet.

Aadland, Holthe, Wergendahl & Fossgard (2014) sin artikkel handler om mat- og måltidsituasjoner i barnehage som ble belyst ved en casestudie. Resultatene viste at fysiske struktur som mat og drikketilbudet, arkitektoniske løsninger og det fysiske nærmiljøet har betydning for mat- og måltidstilbudet i barnehagen. Forskerne påpekte hvor viktig det pedagogiske arbeidet i forbindelse med mat tilbudet og organisering av arbeidet rundt mat og måltider.

Sansolios & Mikkelsen (2011) har gjort en tverrsnittundersøkelse av fysisk aktivitet hos barnehagebarn i Danmark. Forskerne har undersøkt mulig sammenheng mellom pedagogers holdninger til barnas fysiske aktivitet, fysisk aktivitet praksis i hverdagen i barnehagen og gjellende forskrifter angående fysisk aktivitet. Resultater viste sammenheng mellom pedagogenes positive holdninger til fysisk aktivitet, påvirket positivt fysisk aktivitet hos barn.

#### 4.1.3 Studier som omhandler fysiske rom og materialitet

Nordtømme (2015) diskuterte en teoretisk utforskning av rom og materialitet som en pedagogisk ressurs i barnehagen samt betydning for barns lek i forhold til hvordan barn bruker og skaper rom. Funnene viste at når barna er fratatt muligheter til meningsfulle erfaringer i form av for eksempel dårlig kvalitet på lekematerialet eller ved ødelagte objekter, framsto materialiteten som en pedagogisk motspiller og en negativ kraft. Forskeren benytter de tre rom-metaforene: hovedrom, mellomrom og bakrom som et bakteppe for hovedfunn. Hovedrommet var det rommet mange barn oppholdt seg i. Mellomrom og bakrom representerte de rommene barna skapte selv. Disse rommene, mellomrom og bakrom bidro særlig til lek på barnas premisser. Det var i disse mellomrommene, hvor engasjement, gleden og meningsskapingen var lett å observere.

Martinsen (2015) Forskningsartikkelen handler om hvordan organisering av barn, rom og det materielle i barnehager fremmer eller begrenser lekemuligheter. Det empiriske datamaterialet var innhentet gjennom en spørreundersøkelse og intervjuer av

pedagogiske ledere og førskolelærere i 127 norske barnehager i fem norske kommuner. Undersøkelsen indikerer at organisatoriske forhold tillater forskjellige muligheter for barnelek, rominnredning, tilgang til lekematerialet og tilgang til lekerom.

Fønnebo & Rolfsen (2014) forsket på kvalitet ved det fysiske miljøet (fysiske rom) i barnehagen inne og ute for å se hvordan utforming av rom påvirker trivsel, lek og læring i fem ulike barnehagetyper i Oslo. Ved hjelp av diverse forskningsmetoder, blant annet pedagogisk romanalyse, observasjoner og intervjuer har forskere innhentet empiriske data om hvor barna liker å leke best og hvilket miljø som var mer konflikt- eller stress skapende blant barn. Resultater viser at rom som vekker barnas kreativitet og utforskertrang er blant de populære rommene. Etablering av flere rom innbyr til variert lek og ser ut til å ha en positiv virkning. Videre viser seg at personalet er opptatt av valg av posisjoner, regler og rutiner i forhold til bruk av rom. Disse begrensningene kan påvirke negativt barnas utforskning, lek og læring. Regulering av barnas bevegelser eller arealvalg som i utgangspunktet ofte er begrunnet pedagogisk, hindrer tilgang på arealer og kan virke stressende og skape uro hos barn.

#### 4.1.4 Studier som omhandler inkludering

Pedersen (2008) belyser hvordan det skapes inkluderende miljø for alle barn i barnehagen. Artikkelen gir innblikk i et prosjekt med mål å fremme en inkluderende pedagogikk og inkluderende praksis med bakgrunnsdata fra casestudie fra tre norske barnehager. Ett av prosjektets mål var å produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis gjennom egen bevissthet i daglig praksis ved å tidlig igangsette, gjennomføre og evaluere tiltak overfor både enkelte barn og barnegrupper og dermed oppnå mestring av situasjonen og kontroll over hverdagen.

Andenæs (2012) rettet oppmerksomhet til barnas hverdagsliv i barnehagen fra et utviklingspsykologisk perspektiv. Ifølge Andenæs risikerer barna som opplever seg som fremmede å få mindre trening i å formidle seg språklig enn andre barn, få færre bekreftelser på livet, og gjennom dette også få en mer utydelig posisjon i barnegruppa.

Lundquist, Allodi & Siljehaug (2015) belyste gjennom en casestudie, implementering og støttetiltak for inkludering og deltagelse av barn med særskilt behov i førskolen i vanlige og spesialiserte barnehager i Sverige. Resultatene viste at barn med spesielle behov kan kreve miljø og ekstra personell som kan støtte under aktiviteter, rutiner og lek.

Disse søkeresultater gir selvsagt ikke en fullstendig oversikt over eksisterende forskning på temaet, men gir et overblikk over aktuell eksisterende vitenskapelig forskning som jeg benytter som sammenlignings grunnlag for mine empiriske funn. Når det gjelder studier som tar for seg foreldres medvirkning ser det imidlertid ut til at temaet har blitt forholdsvis lite utforsket. Jeg har ikke funnet studier som ser spesifikt på de pedagogiske ledernes oppfatning og praktisering av helsefremmende og inkluderende arbeid i de nordiske land, så min studie kan bidra med å belyse teamet.

## 5 Metodisk tilnærming

I den følgende delen vil jeg redegjøre for fremgangsmåten i denne studien fra et vitenskapsfilosofisk ståsted, jeg vil situere meg selv som forsker og deretter gå gjennom forskningsstrategi i steg. Videre vil jeg kort reflektere over metodekvalitet med et kritisk blikk på den metodiske tilnærmingen under reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til sist vil jeg ta opp noen etiske betraktninger i forhold til studien.

### 5.1.1 Sosialkonstruktivistisk perspektiv

Det vitenskapsfilosofiske ståstedet jeg inntar som retning for min empiriske undersøkelse er en sosialkonstruktivistisk tilnærming. En slik tilnærming forutsetter at sosiale fenomener er i konstant endring og modifiseres av sosiale aktører, med en felles forutsetning om at det finnes flere virkeligheter og flere menneskers virkelighetsforståelser (Tjora, 2012). De sosiale fenomener er knyttet til tid og omgivelser når studien er utført, som betyr at det sosialkonstruktivistiske perspektiv interesserer seg iblant annet i hvordan individ eller grupper av individer konstruerer en sosiologisk og psykologisk verden i en spesifikk kontekst. I en forskningsprosess innebærer den konstruktivistiske tilnærmingen å være oppmerksom på at omgivelser og variasjoner oppstår og opprettholdes, med forutsetning at både data og analyse er sosiale konstruksjoner (Hendl, 2016).

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv legger vekt på erfaringer, meninger og tolkninger som har betydning for hvordan institusjoner og praksiser oppstår og får posisjon og makt i samfunnet (Tjora, 2012, s. 23). Samtidig hvor mennesker skaper realitet gjennom både individuelle og kollektive handlinger (Charmaz, 2014, s. 344). Med å benytte en kvalitativ tilnærming i denne undersøkelsen vil jeg utforske hvordan de pedagogiske ledere i prosjektet mitt oppfatter og praktiserer helsefremmende og inkluderende arbeid blant førskolebarn i en barnehagehverdag. Empirien fra det sosialkonstruktivistiske vitenskapsfilosofiske ståstedet blir da konstruert av intervjupersonens egne erfaringer i samspill mellom barnehagen som institusjon, samfunnet, politiske dokumenter, lovverket og ikke minst hvordan jeg betrakter intervjupersonens virkelighetsforståelse som forsker. Jeg ønsker å tilnærme meg med en teoretisk åpenhet hvor jeg vektlegger perspektivet på deltakeres forståelse av virkeligheten på bakgrunn av sosiale eller kollektive prosesser, det vil si hvordan det pedagogiske tilbudet reflekterer politiske forskrifter og lover, samt hva dagens barn har behov for (Tjora, 2012, s. 84). I tråd med Thagaard (2018) som skriver at forskeren og personer i felten bidrar i felleskap til å utforme kunnskap (Thagaard, 2018, s. 40).

Med dette som bakgrunn anser jeg denne tilnærmingen som en relevant retning for min valgte forskningsmetodologi, som innebærer en systematisering og vurdering av strategier for en forskningsprosess. Det konstruktivistiske perspektivet på kvalitative metoder kjennetegnes ved at interaksjonen mellom forskeren og de personer som blir studert, preger de resultatene forskningen kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 40). Det er derfor viktig at jeg er bevisst på dette og reflekterer rundt mitt eget ståsted (Charmaz, 2014).

### 5.1.2 Situere meg selv som forsker

I dette avsnittet vil jeg kort situere meg selv som forsker, siden refleksjonen om min egen posisjon i dette prosjektet er ifølge Charmaz (2014) en del av den studerte verden, gjennom datainnsamling og dataanalyse. Charmaz (2014) sier "We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices" (s. 17). Dette innebærer at både min faglige og sosiale bakgrunn og ikke minst kjennskap til feltet gir grunnlag for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 46).

Min utdannelsesbakgrunn som barnesykepleier og erfaring etter å ha vært i nær kontakt med barn og deres familier i 18 år, erfaringer med barnehagen som mor til to småbarn, jeg har også 2 års erfaring som fagarbeider i norske barnehager og ikke minst kunnskap jeg har lært i løpet av masterutdanningen i helsevitenskap hvor jeg har blitt introdusert for flere teorier har trolig påvirket innsamling og bearbeiding og resultater av empiri i dette prosjektet.

Det er viktig å ta i betraktning og å være bevisst på at jeg har hatt med meg noen forforståelser grunnet min bakgrunn, verdier, interesser og språk kunnskap (Charmaz, 2014).

Charmaz (2014) påpeker at språket spiller en nøkkelrolle for hvordan og hva vi koder i analyseprosessen: "(...) no researcher is neutral because of language confers form and meaning on observed realities. Specific use of language reflects views and values" (Charmaz, 2014, s. 114). Jeg er tsjekkisk og norsk er mitt andrespråk, så jeg kan derfor ikke utelukke at dialektspråk forårsaket at jeg gikk glipp av noe informasjon eller noen nyanser.

Til sist, men ikke minst, er dette prosjekt min første erfaring med reell forskning. CGT ble først introdusert for meg i forbindelse med masterprogrammet gjennom faget kvalitative metoder og er relevant når en leter etter forståelser og praksiser.

## 5.2 Forskningsstrategi

I forbindelse med prosjektet mitt benytter jeg betegnelsen forskningsstrategi. Kvalitativ forskningsstrategi anvender kvalitative metoder som omfatter ulike former for systematisk datainnsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst for å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag [NEM], 2010). Forskeren forsøker å sette seg nøye inn i informantenes situasjon for å skaffe en dypere og grundigere kunnskap rundt fenomenet (Ringdal, 2013, s. 104).

Å oppnå abstrakt forståelse av studerte liv gjennom analyse av empiriske datamaterialet som er plassert i tid og situert i en kontekst muliggjør Constructing grounded theory (CGT) (Charmaz, 2014, s. 342). Poenget med Grounded theory er å få «an insider's view», å se fenomenet fra deltakernes perspektiv, forstå deres meninger og handlinger gjennom forskerens fremstilling. Charmaz (2014) illustrerer CGT som "Seeing the world through their eyes and understanding the logic of their experience (...)" (Charmaz, 2014, s. 133).

Kvalitativ forskningsstrategi er bestemt av problemstillingen som i mitt tilfelle handler om å utforske hvordan pedagogiske ledere opplevelser og erfaringer av hverdagen i barnehagen i forhold til helsefremmende og inkluderende arbeid. Jeg anvender kvalitativt intervju som metode for innsamling av data og Constructing Grounded Theory (CGT) som analyseringsmetode. Jeg mener at gjennom strategien og fremgangsmåten får jeg til å besvare forskningsspørsmålet mitt.

Jeg vil også nevne at flere av valgene jeg har tatt også var på bakgrunn i samarbeidet i prosjektgruppen jeg deltar i.

I det følgende kapittel vil jeg gå nærmere inn på hvert steg jeg har foretatt meg under undersøkelsen.

### 5.2.1 Kvalitativ tilnærming

Min kvalitative tilnærming av prosjektet ble inspirert av forskningsstrategi, samt metode for datainnsamling og dataanalyse.

Dataanalyse ble gjennomført etter steg i Constructing grounded theory (CGT). Blant den systematiske og koordinerte forskningsstrategien og arbeidsmetodens kjennetegn er blant annet fleksibilitet, hvor forskeren gjennom analyse og interpretasjon av data forsøker å skape en teori av forskningsdata. Det vil si at forskeren forsøker å forstå aktuelle hendelser med detaljerte beskrivelser av kunnskap og datamaterialet innhentet gjennom intensivintervjuene.

Denne kvalitative tilnærmingen ga meg mulighet til å gå mer i dybden av fenomenene jeg forsket på, og jeg hadde mulighet til å endre fokus og forskningsspørsmålene etter jeg fikk større kjennskap til fenomenene gjennom intervjuene (Charmaz, 2014). Slik Thagaard (2018) skriver når vi tolker kvalitative data, tar vi utgangspunkt i den forståelse deltakerne i felten har av sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 182).

### 5.2.2 Datainnsamling

I henhold til den øvrige forskningsstrategi, og at jeg ønsket å undersøke pedagogiske ledere meninger om, erfaringer og handlinger av valgte jeg å utføre en kvalitativ intervjustudie.

### 5.2.3 Kvalitative intervju

Intervjusituasjonen er et forskningsforhold hvor det skapes kunnskap gjennom intervjusamtale mellom to mennesker gjensidig (Thagaard, 2018; Brinkmann og Kvale, 2015). Kvalitative forskningsintervju benytter vi når vi trenger å belyse hverdagen i intervjupersoners verden fra deres eget perspektiv (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 27). Samtalen mellom forsker og intervjuperson styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaer intervjupersonen tar opp.

Mine kvalitative intervju er basert på en delvis strukturert intervjuguide. Temaene for prosjektet var i hovedsak fastlagt på forhånd, men temaenes rekkefølge endret jeg underveis etter erfaringer fra første intervjuet, og deretter under enkelte intervju å tilpasse seg intervjupersonens fortellinger som er i tråd med Thagaard (2018) som sier at vi kan både følge med på intervjupersonens fortelling og samtidig sørge for at de temaene som er viktige for problemstillingen, blir belyst i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2018, s. 91).

I følge Thagaard (2018), er det viktig for å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet, at vi stiller spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om samtidig at vi anvender oppfølgingsspørsmål for å oppfordre intervjupersonene til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95).

#### 5.2.4 Utvalg og rekruttering

Jeg hadde gjennom hovedprosjektet fått tilgang til å intervju informanter som (1) hadde funksjonen pedagogisk leder og samtidig (2) hadde ansvar for en gruppe av storbarn i barnehagen som ble kriterier av mitt eget prosjekt, disse var (3) kun fra kommunale norske barnehager som var strategisk valgt siden de (4) hadde barn både med og uten funksjonsnedsettelse i gruppene og (5) barnehagene lå både i urbane og rurale strøk.

Det var til sammen seks barnehager, tre av dem var landsbybarnehager og tre bybarnehager. Landsbybarnehagene var avdelingsbarnehager (så kalte barnehager med gammelt design) og de tre bybarnehagene var nye, moderne basebarnehager. I tillegg var en av de seks barnehagene spesielt tilrettelagt for barn med nedsatt funksjonsevne.

Barnehage	Type barnehage	Kjønn	Pedagogisk Leder	
			Aldersgruppe	Erfaring
Landsbybarnehage	avdelingsbarnehage	<i>kvinne</i>	37-50	10 – 15 år
Landsbybarnehage	avdelingsbarnehage	<i>kvinne</i>	23-36	3 – 10 år
Bybarnehage	basebarnehage	<i>kvinne</i>	37-50	10 – 15 år
Bybarnehage	basebarnehage	<i>kvinne</i>	23-36	3 – 10 år
Bybarnehage	basebarnehage	<i>kvinne</i>	23-36	10 – 15 år
Landsbybarnehage	avdelingsbarnehage	<i>kvinne</i>	37-50	10 – 15 år

**Tabell 5.1: Utvalg oversikt**

De barnehagene som har vært med i hovedprosjektet fra før av, oppfylte hovedprosjektets kriterier og ble kontaktet med forespørsel om å delta videre i dette prosjektet. Første kontakt ble formidlet av prosjektlederne til daglig leder i barnehagene. De ble da spurt om mulige informanter, som i mitt tilfelle var pedagogiske ledere i barnehagen som var ansvarlig for en gruppe av førskolebarn/storbarn. Etter positiv respons fra barnehagene, som innebar at de hadde pedagogiske ledere som ledet en storbarnsgruppe som var villige til å stille til intervju, fikk jeg kontaktinformasjon i møte med prosjektgruppen. Videre kontaktet jeg potensielle informanter selv, først via brev

med 'Forespørsel om å delta i et intervju i et forskningsprosjekt' (informasjonsskriv) (Vedlegg 1) med en samtykkeerklæring. Det var kun en som svarte tilbake med svarbrev og ønsket å stille til intervjuet. En påminnelse via telefon 2-3 uker etter at brevene var sendt, åpnet for å sende 'Forespørsel om å delta i et intervju i et forskningsprosjekt' (informasjonsskriv) med en samtykkeerklæring via epost, etter deres eget ønske. Etter omtrent en ukers tid, kontaktet dem via telefon på nytt for avklaring av tid og sted, etter ønsker/premisser fra de som hadde samtykket.

Da vi møttes for intervjuet, hadde jeg med meg utskrift av samtykkeerklæring og etter å ha gjentatt presentasjonen av prosjektet og gjennomgang av etiske aspekter, innhentet jeg et skriftlig samtykke før selve intervjuet startet. Fra egen erfaring vet jeg at det er travle dager i en barnehage og jeg uttrykte stor respekt for den tiden som de pedagogiske lederne investerte sammen med meg.

Til sammen var jeg i kontakt med syv utvalgte barnehager, hvorav kun en av dem ikke hadde mulighet til å delta, alle de vi var i kontakt med fikk informasjon om at deltakelse var frivillig. Jeg utførte intervjuer av til sammen med 6 pedagogiske ledere i seks forskjellige barnehager. De pedagogiske lederne som er intervjuet i denne prosjektet er alle ledere for grupper av storbarn, som inkluderer førskolebarna.

### 5.2.5 Tidsramme for intervjuene

Intervjuene ble utført i en halvårs periode våren 2017. Fire intervjuer ble utført i løpet av januar og februar, med minst en ukes mellomrom mellom hvert intervju, og de siste to intervjuene var utført i juni med en ukes mellomrom mellom hver.

### 5.2.6 Intervjuguide

For å samordne hovedprosjektets formål, ble det utarbeidet en felles intervjuguide, og en intervjuguide for hvert delprosjekt, intervjuguiden for min del av hovedprosjektet ble utarbeidet av meg og fokuserte på intervjuer av pedagogiske ledere. Min intervjuguide har en semistrukturert oppsett, det vil si at den inneholder både åpne og lukkede spørsmål.

Guiden var inndelt etter åpningsspørsmål, hoveddel og avslutning. I starten av samtalene ba jeg eksempelvis de pedagogiske lederne beskrive en alminnelig dag i barnehagen fra morgen til ettermiddag. Dette opplevde jeg var et passende og 'ufarlig' spørsmål å starte med, jeg opplevde at det var lett for de pedagogiske lederne å fortelle om rutine og dette dempet spenningen jeg merket rett i starten av samtalene. I hoveddelen var spørsmålene i større grad mer faglig og dypere. Jeg lurte på blant annet hvilken pedagogisk oppbygging pedagogiske tilbudet til barn, hvordan de oppfatter og operasjonaliserer helsefremmende og inkluderende arbeid. Med avslutningsspørsmålene prøvde jeg reflektere rundt hvordan intervjuet hadde vært, og spurte om det var noe spesielt de pedagogiske lederne tenkte på i etterkant av intervjuet.

Intervjuguiden ble godkjent fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) i forkant av intervjuene. Etter godkjenningen ble det ikke endret på spørsmålene.

Jeg opplevde det å benytte intervjuguide under intervjuene som veldig nyttig for å holde struktur på samtalen. Dette ga meg trygghet som nybegynner, og hjalp meg holde fokus under intervjuene, det at jeg hadde en intervjuguide med spørsmål, betød at jeg ikke trengte tenke på neste spørsmål, men heller kunne fokusere oppmerksomhet og konsentrasjonen mot intervjupersonen og på det som ble sagt, og eventuelle oppfølgingsspørsmål.

### 5.2.7 Utførelse av intervjuene

Her vil jeg beskrive den praktiske gjennomføringen, hvordan jeg planla og gjennomførte datainnsamlingen. En viktig forutsetning for en vellykket samtale er å være forberedt. Dette innebærer å ha kunnskap om emnet, å ha en vis kjennskap til feltet og å ha forståelse og kunnskap om metoden (Brinkmann & Kvale, 2015). Før den første intervjurunden testet jeg intervjuguiden på et familiemedlem for å lære noe hvordan intervjuene potensielt kunne bli, og fikk med denne testrunden lært noe om hvor jeg kunne spørre oppfølgingsspørsmål og blant annet hvilke spørsmål som var åpenbare ja/nei spørsmål.

I forkant av selve intervjuet ble intervjupersoner informert om bakgrunn og formål, hva det innebærer å delta, informasjon om frivillighet og hva studien skal bli brukt til og forsikret meg om det ble gitt et skriftlig samtykke til å delta. De ble også informert om ønsket jeg hadde om å ta opptak av samtalen, om de gir samtykket til det.

I tillegg til lydopptakeren og intervjuguide hadde jeg også med en notatbok for å notere eventuelle faktorer som ikke ble fanget opp i lydopptaket og 'Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi' (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], (2016). i veska for oppklaring av eventuelle spørsmål ved behov.

I løpet av intervjuene var jeg bevisst en aktiv lytter som jeg opplevde var noe enklere som sagt med en intervjuguide og en penn i hånd. Jeg lot intervjupersonene styre samtalen i mest mulig grad, og ga dem tilstrekkelig med tid slik at de fikk komme til orde med det de syntes var viktig og i flere tilfeller opplevde jeg at intervjupersonene kom med flere momenter etter å ha tenkt seg om i noen sekunder. Siden målet med kvalitativt intervju er å få intervjupersonene til å komme med fylldige svar. Kun ved behov stilte jeg spontane oppfølgingsspørsmål under intervjuene, så kalte spissespørsmål når jeg ønsket å utdype de teamene intervjupersonen tok opp, eller for å bekrefte at jeg har forstått uttalelser riktig. Dette synes jeg var viktig for å unngå feiltolkning og misforståelser og få et mest mulig gyldig resultat, noe som kan svekke påliteligheten (Thagaard, 2018).

Blant kriterier for et godt intervju, er å få spontane, innholdsrike og relevante svar fra personen en intervjuer, siden det gir kunnskaper om hvordan den opplever sin situasjon, erfaringer, tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Jeg opplevde stort sett at jeg fikk til spontane, innholdsrike og relevante svar under intervjuene. Jeg opplevde at de gjennom sitt virke som pedagogiske ledere er de godt kjent med temaene som ble tatt opp i samtalen, og derfor var det i de fleste tilfellene få problemer med temaforståelse og jeg fikk stort sett utfyllende svar. Med det faglige spørsmålet «Hvordan operasjonaliserer du helsefremmende arbeid i hverdagen?» opplevde jeg imidlertid at noen av de pedagogiske lederne hadde vanskeligheter med å forstå hva



spørsmålet gjaldt. I denne situasjon og lignende situasjoner myket jeg opp situasjonen med utsagn som «*det finnes ikke en fasit eller et riktig svar*» eller «*hva tenker du på, hva gjør du for å fremme eller barnas helse i hverdagen?*»

Ifølge Brinkmann & Kvale (2015) er det nødvendig å få med seg de detaljerte beskrivelsene og meningen bak, samt forstå det som blir sagt mellom linjene (s. 33). Dette kunne for eksempel være kroppsspråk, måten det ble sagt på, mine umiddelbare inntrykk og opplevelser og andre notater.

Videre forsøkte jeg å være åpen for det som blir omtalt og fulgte fortellingene med en ekte interesse (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 164). Thagaard (2018) nevner at når vi gir intervjupersonen positive tilbakemeldinger, kan vi oppmuntre til et samarbeid hvor begge parter bidrar til å utvikle en forståelse av de erfaringene intervjupersonen forteller om (Thagaard, 2018, s. 93). I tråd med anbefaling av Brinkmann og Kvale (2015) skal forskeren unngå å påvirke personen som blir intervjuet med ledende spørsmål. «Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er basert på at intervjupersonen står fritt til å utforme svarene sine, og vedkommende kan presentere sin egen forståelse av temaene i prosjektet» (Thagaard, s. 90).

Mot slutten av intervjuet gjorde jeg en rask gjennomgang av intervjuguiden for å se om jeg hadde husket alle temaene. Som avslutning på alle intervjuene spurte jeg intervjupersonene om det var noe mer de ville trekke frem, utdype et tema vi snakket om. Ingen av intervjupersoner benyttet denne muligheten.

Alle de pedagogiske lederne som ble intervjuet fremstod som engasjerte og interesserte. Stemningen under samtalene var avslappende og behagelig, flere av dem hadde med seg en kopp med kaffe. Under et av intervjuene ble vi avbrutt mot slutten av samtalen av et ansatt som kom inn i rommet for å sjekke hvor lenge vi skulle være der, siden det nærmet seg tiden for pauseavvikling og det var tydeligvis behov for det rommet vi okkuperte. Selv om vi begge to tilsynelatende fikk følelse av tidspress, tror jeg ikke at forstyrrelsen hadde så mye å si for den samlede kunnskapsproduksjonen siden dette skjedde på slutten av intervjuet.

Etter hvert intervju satte jeg meg ned og skrev et lite sammendrag bygget på det jeg husket av innholdet i intervjuene, kombinert med de inntrykkene jeg satt igjen med etter dagens samtale, assosiasjoner, ideer, spørsmål så kalte 'memoer' som kunne utfylle og forklare mine koder i analyseprosessen. Dette var informasjon som lett kunne gått i glemmeboka dersom den ikke ble nedskrevet raskt. Når omgivelsene tillatte det, hørte på opptak fra intervjuene eller deler av intervjuer, noe jeg opplevde som veldig nyttig og det bidro til at jeg laget flere memoer.

Ifølge Thagaard (2018) utvikler forskeren i løpet av/ under datainnsamling en forståelse av deltakernes syn på sin situasjon, den oppfatning de har av sine erfaringer, og hvordan de samhandler innenfor den sosiale kontekst de tilhører. Meningsinnholdet i de fenomenene forskeren studerer, er forankret i en rekonstruksjon av deltakernes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 41).

Alle deltakerne var kvinner og alle unntatt en hadde mer enn ti års erfaring som pedagogisk leder. Alle intervjupersoner ønsket å møtes til intervjuet på deres arbeidsplass. Alle intervjusamtaler foregikk på formiddagen mellom klokken 8-10 slik intervjupersonene ønsket selv. Alle samtalene varte i underkant av en timers, mellom 45 og 60 minutt.

### 5.2.8 Bruk av tekniske hjelpemidler

Intervjuene ble tatt opp digitalt ved hjelp av bærbar datamaskin, intervjuet (selve lydfilen) ble lagret direkte på krypterte minnebrikker, og ikke lagret lokalt på datamaskinen. De krypterte minnebrikkene er kryptert av NTNU og har blitt lagret separat fra transkriberinger for å beskytte intervjudataene.

### 5.2.9 Transkribering

Dette steget betyr her en ordrett transkribering av muntlig innhentet data til skriftlig form med hensyn å fange mest mulig av data og ikke miste/gå glipp av detaljer. Transkriberingen er det første steget i analyseprosessen (Brinkmann og Kvale, 2015). Jeg valgte å skrive på bokmål for å gjøre det lettere å både skrive og lese transkripsjonen i etterkant. Utsagn som fremstår som 'in vivo koder' beholdt jeg i direkte sagt form (Charmaz, 2014, s.134). Dette har gjort at transkripsjonen ikke er helt nøyaktig, men jeg har mener at det ikke har endret meningen av det som ble sagt.

Jeg opplevde i tillegg at transkriberingen gjorde meg mer bevisst på meg selv i intervjurollen. Gjennom transkriberingen av det første intervjuet, oppdaget jeg at jeg nok var litt rask med å lede samtalen videre dersom det ble stillhet i intervjusituasjonen. Det er mulig at dette skyldtes nervøsitet, men jeg ble i alle fall mer bevisst på å legge til rette for små tenkepauser i de etterfølgende intervjuene. Jeg valgte, som sagt, å transkribere mest mulig ordrett for ikke å overse innhold og nyanser og i de første transkriberingene oppdaget jeg en del unødvendig transkribering av for eksempel gjentakelser og unødvendige småord, som jeg utelatt i de neste transkriberingene siden det føltes som riktig overfor informantene å utelate dette. Det som høres naturlig og fornuftig ut i det muntlige, fremstår av og til usammenhengende på papiret. For å fange nyanser noterte jeg også små bemerkninger i parentes, for eksempel der det var latter, tenkepauser eller følelser ble vist.

Arbeidet med å overføre lydopptakene til tekst var tidkrevende, men jeg følte likevel at dette var en viktig innledning til analysearbeidet og gjorde at jeg tidlig fikk oversikt over mine funn i tidlig fase av analysering. Alle lydopptakene fra intervjuene var gode og klare.

## 6 Analysering

For å analysere datamaterialet brukte jeg CGT som analyseringsmetode og analyseringsstrategi etter Charmaz (2014). Analyseprosess i Constructing grounded theory (CGT) er et metodologisk steg som bruker strategier som hjelper til en teoretisk utvikling når empiriske materialet transformeres inn i teori, en empiribasert teori såkalt «grounded theory». Grounded theory (GT) tilnærming ble utviklet av Strauss og Glaser i 1967 og var videre modifisert av Strauss og Corbin i 1990 (Hendl, 2016, s. 247). Professor Kathy Charmaz har videreutviklet GT med metoder som innebærer systematiske og fleksible fremgangsmåter for innsamling og analyse av kvalitative data og konstruering av teorien basert på kvalitative data. Hele det analytiske arbeidet går i steg av kvalitativ koding med mål å identifisere hovedkategorier av forskningsmaterialet og utvikle en teori som er grunnfestet i forskningsdata (Charmaz, 2014).

I CGT beskrives det et induktivt forhold mellom data og teori. En induktiv tilnærming innebærer å utvikle teori basert på empiri, mens en deduktiv tilnærming derimot innebærer å teste en påstand eller en teori mot data. I min fremgangsmåte benytter jeg induktiv tilnærming for å analysere data og når jeg kom frem til kategorier benyttet jeg diverse teoretiske perspektiver for å utvikle en teori, noe som tilsier at jeg gikk over til en abduktiv tilnærming. Ifølge Thagaard (2018) bidrar en abduktiv tilnærming med analyse av data slik at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, slik at vår bakgrunn påvirker hvordan vi tolker dataene (Thagaard, 2018, s. 184).

CGT analyseprosess kjennetegnes blant annet ved at analysen pågår i løpet av hele forskningsprosessen fra innsamling og gjennom alle steg av koding av datamaterialet. Prosessen innebærer å konstruere abstrakte analytiske kategorier gjennom en iterativ prosess hvor Charmaz anbefaler at forskeren må «gå i en dialog med data», hvor en går frem og tilbake i datamaterialet for å få frem nyanser og fragmenter av analytisk betydning. Analyseringen gjør blant annet rede for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med planlegging, gjennomføring og analysen noe som styrker reliabiliteten.

For å analysere transkriberinger fra intervjuer har jeg fulgt opp de fire stegene som innledende koding, fokusert koding, memo-skriving og kategori konstruksjon slik Charmaz anbefaler.

### 6.1.1 Kodingsprosessen

Den beste tilnærmingen til data er ifølge Charmaz først og fremst å definere hva som skjer i data gjennom abstrakte kvalitative koder (Charmaz, 2014, s. 159). Kvalitativ koding betyr dekomponering av data i små komponenter (koder) noe som praktisk betyr å ta setninger eller segmenter av tekstdata i biter med påfølgende re-komponering hvor en setter sammen de dekomponerte innledende kodene på nytt til fokuserte koder og kategorier, som analyseres (Charmaz, 2014). Under hele prosessen pågår en systematisk sammenligning av data «constant comparison» av variasjoner og nyanser i materialet og

en ser etter og analyserer handlinger og prosesser istedenfor temaer. Å besvare pragmatiske hjelpespørsmål kan hjelpe i denne prosessen (Charmaz, 2014).

I det første steget, **innledende koding** har jeg gått frem ved å benytte «line by line coding». Dette innebærer å gå gjennom den transkriberte teksten linje etter linje i for å se etter innledende koder, det vil si etter atferd, handlinger, interaksjoner og prosesser. Innledende koder reflekterer med andre ord de aktive hendelser i data. Jeg har lest gjennom transkriberte tekster og fokusert på hva som skjer, og på å fange opp alt som skjer fra deltakerens ståsted. Charmaz (2014) anbefaler å ikke være for selektiv, heller å være mest mulig åpen i denne fasen, derfor har jeg kodet for innledende koder i hver eneste linje av tekst. En kan benytte hjelpespørsmål: Hva handler disse dataene om? Hva foreslår data? Hva uttaler data? Hva lar dataene forbli usagt? Disse hjelpespørsmålene var til hjelp når jeg 'satt fast' i kodings prosessen, hjelpespørsmål hjalp meg holde fokus og retning (Charmaz, 2014, s.116).

Innledende koder kalles derfor også åpen koding, som utgjør tentative teoretiske funn som skal hjelpe oss å tydeliggjøre hva den intervjuende personen egentlig forteller oss. En skal unngå å lage sammenskrivninger, da en kan miste detaljer og nyttige nyanser som kan være nyttige videre i prosessen. Målet med innledende koder er å oppdage ideer og lage nyanserte sett av koder en kan bygge på, noe som betyr å utvikle abstrakte ideer for interpretasjon av hvert segment av data. Jeg hadde i bakhodet å se ting våre intervjudeltakere ikke nødvendigvis ser, eller sier direkte (Charmaz, 2014). Disse temaer er først på lavere nivå av abstraksjon. Jeg laget mange innledende koder som var korte og mest mulig presise slik Charmaz (2014) anbefaler. Jeg fant at det var en god måte å starte analyseringen på, og komme i gang med de videre analysene.

Det neste steget er selektiv fase hvor jeg re-komponerte det dekomponerte materialet til såkalte **fokuserte koder**. Jeg løftet opp en konkret betydning til et analytisk nivå av noen innledende koder og testet data mot dem. Å «løfte opp» betyr å vurdere om en innledende kode er beskrivende for mange andre innledende koder, slik at den i seg selv kan brukes som en fokusert kode. Kodene representerte direkte og spontane forklaringer på hva som skjer i en linje eller segment av data (Charmaz, 2018). Dette er samtidig en selektiv fase hvor jeg så etter de mest relevante, representative og mest frekvente innledende koder (Charmaz, 2014, s. 140). Charmaz (2014) foreslår å stille noen hjelpespørsmål: Hvilke koder treffer best med data? Har jeg løftet opp innledende koder til fokusert koder? Hva indikerer sammenligningen mellom koder?

Jeg har jobbet med utskrifter av data og penn når jeg identifiserte koder.

eksempler fra mine data er:

Innledende koder	Fokuserte koder
'barn liker å trekke seg litt unna'	
'ommøblerer ofte'	
'tilrettelegger rom etter hva rører seg i gruppa'	'Ønsker å tilrettelegge etter barnas ønsker og behov'
'opplever at barna er veldig glad i puterom'	
'barna liker å bli lest for'	
'barna spør mye'	
'ser lite lek hvor spiseborden er'	

**Tabell 6.1: Eksempel på koding**

Videre har jeg sammenlignet koder mot hverandre og sett etter om data peker i retning av noen spesielle fakta. Slik utviklet jeg abstrakte ideer som interpreterte hvert segment av data, som med andre ord forklarte hvilken kategori som forklarte disse dataene best. Å utvikle en kategori er sentralt istedenfor beskrivelse av et spesifikt tema.

Trinnet etter fokuserte koder er å bygge **kategorier** som også kalles **kjerne kategorier** av kodefamilier. Kategorier forklarer hendelser, ideer, prosesser i data gjennom fortalte ord av de fokuserte koder som henger sammen. Her sammenligner en data for likheter og ulikheter både innen et intervju og mellom intervjuene. De skapte kjerne kategorier forestiller oppsummerte temaer og mønstre i flere fokuserte koder. Her benyttet jeg memoer for å få frem egenskaper i kjerne kategoriene, hvor til hjelp kan være å spørre «Hva? Og Hvorfor?» (Charmaz, 2014).

Den første hovedkategorien jeg identifiserte i den analytiske gjennomgangen av empiriske materialet var «*Verdien av øyeblikket*». Hovedkategorien ble utviklet av kategoriene 'Aktiv tilstedeværelse i samværet med barn' og 'Ta vare på øyeblikket i hverdagen' som jeg definerte på et tidligere tidspunkt. Dette var på bakgrunn av informasjon som kom frem i de fleste intervjuer, og som fanget min oppmerksomhet og jeg anerkjente kategorien som analytisk relevant. Kategorien inneholder fokuserte koder 'ta det opp der og da', 'Følge opp barnas initiativ, Å undre seg sammen med barn gjør barna nysgjerrige', 'Ta ting på sparket', 'Ønsker mer fleksibilitet i hverdagen', 'Ønsker å ha det artig sammen', 'De viktige jevnaldrende og engasjerte voksne'; som var laget på bakgrunn av innledende koder.

**In vivo koder** kommer av deltakernes naturlige språk, forestiller ofte påstander, meningsytring som utkrystalliserer subjektets handlinger (Charmaz, 2018). Charmaz (2018) hevder at språket deltaker anvender, deres terminologi er viktig å få frem. Kategorier kan også bestå av in vivo koder og jeg benyttet dette i et tilfelle hvor jeg opplevde at intervjupersonens direkte påstand '*Det hvert eneste barn i barnehagen skal oppleve er inkludering*' forklarte de fokuserte kodene treffende.

### 6.1.2 Tolkning og teori utvikling

Å fortolke det empiriske materialet innebærer at en aktivt benevner data med det vi tror våre koder best forklarer av den empiriske realiteten. Gjennom denne prosessen kom det frem mitt syn på datamaterialet siden jeg valgte ord for koder og jeg definerte hva jeg tror er signifikant i dataene (Charmaz, 2018, s. 115).

Analyse og tolkning av datamaterialet er tett sammenvevd, og det kan allerede i tidlig fase dukke opp oversikt over dataene slik Thagaard (2018) påpeker. Jeg fikk inntrykk av det at pedagogiske ledere ønsker å tilpasse hverdagen etter barnas ønsker (Thagaard, 2018, s. 114). Charmaz (2014) hevder at ved å gå frem og tilbake i data, sammenligne data og lete etter nyanser kan det dukke opp noe uforventet, noe som kan overraske. Kategorien som omhandler at pedagogene tilrettelegger for at barna opplever å være inkludert, var noe som overrasket meg i senere faser av analysering da dette var noe jeg har ikke merket i de tidligere fasene av analysering. Dette viser at hele det analytiske prosess er ikke en lineær prosess, slik er det i kvantitative metoder (Thagaard, 2018).

I følge Thagaard (2018) kan en fortolkning av den kvalitative teksten på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, som gjenspeiler min interesse i det psykososiale miljø som fremmer barnas helse. På den annen side gir mønstre i dataene et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen etter mønstre i datamaterialet. «Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og mønstre i datamaterialet» (Thagaard, 2018, s. 33). Med andre ord betyr det at forståelsen vi kommer frem til, er basert både på de mønstrene vi vurderer at dataene gir uttrykk for, og på vår teoretiske bakgrunn (Thagaard, 2018, s. 186).

I valg av teori har jeg vært opptatt av å skape en overordnet og helhetlig forståelsesramme for arbeidet. Jeg har derfor valgt å fokusere på kunnskap og teori som jeg opplever er relevant og som kan bidra til å utvide forståelsen for problematikken.

### 6.1.3 Memo skrivning

Jeg fulgte opp Charmaz anbefaling og jeg skrev memos under hele forsknings prosessens forløp. Dette innebar at jeg skrev foreløpige, spontane analytiske notater. På den måten fanget jeg opp mine tanker og ideer i forbindelse med datainnsamling og analysering. Slike notater er en sentral del av analyseringen og spiller en viktig rolle (Charmaz, 2014, s. 162). Først benyttet jeg en notatbok som jeg hadde med meg i feltarbeidet, senere i kodings prosessen skrev jeg slike notater på sidelinjen direkte i utskrifter av transkriberinger, gjerne med en farget penn. Memoer bidro til å sortere tanker og sammenligne koder, økte det analytiske nivået og forstå meninger bak hendelser.

Det å skrive memo i tidlig fase hadde for meg en særlig betydning siden jeg på grunn av andre omstendigheter måtte avbryte analyseprosessen etter datainnsamling. Etter et par måneder tok jeg opp tråden igjen, og jeg opplevde det som nyttig for fortsettelsen å ha memoene fra tidligere der. Memoene virket for meg som en pekepinn for å finne hvilke kategorier som skulle analyseres, for eksempel i at barna opplever å bli inkludert (Charmaz, 2014).

Memo skrivning hjelper å tenke dypere om kode. Slik jeg ser det, var det et viktig praktisk hjelpemiddel for meg, siden data inneholder mer enn det som blir sagt. Dette tillot meg en mer abstrakt, direkte og kreativ tenkning og en mulighet til å jobbe med begreper, forbindelser og former for å bygge opp mønstre. På denne måten holdt memoene i gang den analytiske prosessen (Charmaz, 2014).

En annet strategisk steg spesifikt for CGT er **teoretisk sampling** som dreier seg om systematisk fremgangsmåte som innebærer å innhente mer data etter å ha identifisert kategorier, i mitt tilfelle ville dette ha betydd å ha flere intervjuer for å få mer data på identifiserte kategorier. Med andre ord ville det videre utvalget av informanter være mer målrettet mot de som best kan belyse de allerede identifiserte kategorier. I følge Charmaz (2014) en teoretisk sampling har sin hensikt å samle inn mer data for å berike kategoriene i større grad og skape fullstendig og robuste kategorier (Charmaz, 2014, s. 193). Jeg klarte dessverre ikke å ta ut potensialet av teoretisk sampling i fremgangsmåten min på grunn av praktiske forhold.

Jeg vil si at jeg oppnådd delvis **metning** (saturasjon) av data, siden jeg oppnådd noen fellestrekk i data med utvalget mitt. I prosjektet mitt var antall deltakere bestemt på forhånd av prosjektleder i hovedstudien, med hensyn til omfanget til denne oppgaven.

## 7 Metodekvalitet

Det er viktig at forskeren retter oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Troverdighet gir et utgangspunkt for hvordan leseren kan vurdere fremgangsmåtene i prosjektet og de resultatene vi kommer frem til (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) er redegjørelsen for fremgangsmåter og metodisk refleksjon et viktig grunnlag for reliabilitet, og begrunnelser for tolkninger et viktig grunnlag for validitet (Thagaard, 2018, s. 193). Derfor var jeg bevist på dette og har gjort rede for fremgangsmåter og metodisk refleksjon i denne oppgaven.

I det følgende vil jeg belyse oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet for å redegjøre for hvordan jeg har overholdt metodekvaliteten gjennom disse kriteriene.

### 7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Vi knytter reliabilitet til at vi gjør rede for hvordan vi utvikler data slik at vi får undersøkt det vi ønsker å undersøke. Å redegjøre for utviklingen av data innebærer blant annet at vi beskriver kontakten vi har etablert med deltakere i felten, de inntrykkene vi har av forløpet i feltarbeidet (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har jeg redegjort for og beskrevet i avsnittene om 'Utvalg og rekruttering' og 'Utførelse av intervjuene'.

I analyseringen har jeg blant annet tatt i betraktning at interaksjonen mellom forsker og intervjupersonen kan påvirke svarene som kommer frem under intervjuer. Jeg opplevde at intervjupersonene tok samtalen på alvor, var engasjerte og interesserte i temaet og jeg mener at jeg fikk relevante svar, som er grunnlaget for datamaterialet mitt. I følge Thagaard (2018) kan reliabiliteten knyttes til kvaliteten av de dataene prosjektet baserer seg på (Thagaard, 2018, s.188). Reliabilitet handler også om hvor pålitelige innsamlede data er, og jeg har derfor forsøkt å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at prosessen kan gjøres på samme måte av andre.

I dette prosjektet har jeg benyttet metoden med kvalitative forskningsintervju hvor jeg har fulgt retningslinjer for kvalitative intervju, og intervjuet alle informanter på samme måte. Bruk av opptak ved intervjuer gjør det også mulig for andre forskere å gjenta analysene. En ordrett transkribering av intervjuene også styrker reliabilitet. Ifølge Locke, Silverman og Spirduso (2010) er høy reliabilitet avhengig av en inngående inspeksjon av datainnsamlingen.

Jeg har foretatt analyseringen av data i steg etter CGT og jeg har kommet frem til resultat som besvarer min problemstilling. Analysering i steg gjennom CGT sikrer høy reliabilitet fordi koding gjennom eksempelvis linje-til-linje koding sikrer at man analyserer alle deler nært knyttet til dataene og gir transparens i fremgangsmåten. Charmaz (2014) presenterer videre teoretiske koder som en sikkerhet for å etablere kategoriene som er grunnfestet i data. De teoretiske kodene kan derfor sees på som en redegjørelse for hvordan forskeren har kommet frem til kategoriene. Dette kan også sees i sammenheng med at en høy reliabilitet også vil føre til en høy gyldighet (Locke, Silverman og Spirduso, 2010).



Selv om jeg ikke oppnådde teoretisk metning i samtlige kategorier, gir kategoriene klare tendenser i studien min som er viktig å følge videre.

Forskjellige teoretiske ståsteder kan åpne for ulike tolkninger av det samme materialet. I tråd med NESH (2016) er det derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (s. 10). Dette vil si at en kvalitativ studie gir muligheter for flere gyldige alternative tolkninger samtidig (NEM, 2013, s. 24).

I følge Thagaard (2018) kan reliabiliteten også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet (s.188). Dette prosjektet er en del av et hovedprosjekt hvor jeg deltatt sammen med blant annet to andre masterstudenter.

Til slutt vil jeg påpeke som tidligere er nevnt at dette er min første erfaring med forskning og er derfor basert på teoretiske kunnskaper uten erfaring med forskning som kan ha påvirket resultatet.

## 7.2 Validitet

Vi knytter validitet (gyldighet) til resultatene av forskingen og hvordan vi tolker data, de resultatene vi kommer frem til og hvordan vi tolker disse (Lawrence, Locke, Stephen, Silverman & Spirduso, 2010; Thagaard, 2018).

Intern validitet dreier seg om fremgangsmåte og valgt strategi undersøker det det ble ment å undersøke og om de innsamlede data besvare forskningsspørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015; Locke, Silverman & Spirduso, 2010). Thagaard påpeker også viktigheten av at vi går kritisk gjennom hva vi baserer våre tolkninger på og hvordan vi posisjonerer oss i det miljøet vi studerer, har betydning for de tolkningene vi kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 181). Ikke minst er validitet også basert på om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181). Mine tolkninger reflekterer og ser relevante helserelaterte fenomener, mens andre medstudenters funn gjenspeiler spesialpedagogisk relevante fenomener.

For å øke validiteten har jeg gått kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Blant annet ved å intervju nøkkelpersoner som er pedagogiske ledere, foretatt validering underveis i intervjuene, hvor jeg har sjekket om jeg forstod utsagn på rett måte ved å spørre flere oppklaringsspørsmål dersom jeg var usikker på om jeg hadde forstått utsagnene rett. Jeg kunne eksempelvis si «Forstår jeg deg rett med at du mener?» I tillegg utførte jeg prøveintervju for å kontrollere spørsmålene og testet intervjuguiden. I slutten av hvert intervju forsikret jeg meg om at alle spørsmål var besvart. Jeg har gått grundig gjennom mine funn i analyseprosessen og har sett kritisk på mine vurderinger, samt fått vurderinger fra en studiekollega og fra veileder.

Jeg har forsøkt å argumentere for validiteten av min studie ved å sammenligne mine resultater med resultatene fra andre studier i drøftingsdelen. Validiteten blir styrket når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2018, s. 191).

### 7.3 Overførbarhet

Overførbarhet er knyttet til om den forståelsen eller den produserte kunnskapen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt eller i spesifikke intervjuer, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 182; Brinkmann & Kvale, 2015, s. 296). Det er imidlertid nødvendig å se på konteksten og rammene rundt feltet og intervjuene for at resultater av empiri kan være gyldig for andre studier.

Utvalget for min empiri mener jeg er relevant og kan være overførbar, siden jeg intervjuet pedagogiske ledere i forskjellige typer barnehager som beskrevet i avsnittet 'Utvalg og rekruttering'. Men på grunn av begrensninger i omfang har jeg blant annet ikke oppnådd teoretisk metning i alle kategorier, derfor blir grunnlaget for overførbarhet av mine funn svekket. Det er viktig å påpeke at det ikke er realistisk å dekke alle erfaringer i en kvalitativ studie. Jeg vil også påpeke at med et såpass begrenset empirisk materiale er jeg ikke ute etter å beskrive representative fenomener, men gi et innblikk i hverdagsituasjoner.

### 7.4 Svakheter og styrker ved metoden

Den kvalitative intervju metoden benyttet i denne studien har både styrker og svakheter. Blant metodens styrker er at en oppnår de pedagogiske lederes forståelser, erfaringer og praksiser, samtidig må en ta i betraktning at det som blir sagt i intervjusituasjoner ikke nødvendigvis alltid stemmer med virkeligheten. Studiens funn gir et godt grunnlag for hypotese testing og jeg vil foreslå å belyse problemstillingen ved hjelp av en case-studie for å belyse situasjonen fra flere synsvinkler ved å intervju flere pedagogiske ledere, eventuelt i gruppeintervju i tillegg til deltakende observasjon i en barnehage kontekst.

### 7.5 Forskningsetiske refleksjoner

Normer for vitenskapelig redelighet er definert og presisert i et skriv fra 'De nasjonale forskningsetiske komiteer' (NESH, 2016). Forskeren bør være bevisst på å utføre forskning med forskningsetisk skjønn og refleksjon og avklare eventuelle etiske dilemmaer i tråd med disse anerkjente forskningsetiske normer.

I starten av prosessen ble det i fellesskap med prosjektgruppa blant annet utarbeidet en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) siden prosjektet ville inkludere personopplysninger, og data med lyd. Selve henvendelsen til NSD ble utført av prosjektleder professor Borgunn Ytterhus.

Intervjupersoner i dette prosjektet var informert om bakgrunn og formål med studien både skriftlig og muntlig. Det ble tilsendt informasjonsskriv via brev eller e-post til deltakerne. I 'Forespørsel om å delta i et intervju i forskningsprosjektet' (Vedlegg 1) ble det gitt informasjon om hva det innebærer å delta i studien, om frivillig deltagelse, og hva som skjer med informasjonen som kommer ut av studien i tråd med de nasjonale forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (2016). Etter overlevering av muntlig og skriftlig informasjon ble deltakerne spurt om de lurte på noe i forbindelse med studien i forkant av selve intervjuet og de ble spurt om å gi

skriftlig samtykke til deltakelse. Deltakerne ble informert om at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser. Jeg fikk også samtykke for bruk av opptaksutstyr på forhånd der og deltakeren ble kjent med sin rett til å stoppe opptaket eller få det slettet i etterkant etter ønske. Jeg informerte også at det ikke vil bli stilt spørsmål om enkeltbarn av hensyn til taushetsplikt og personvern.

I følge NESH (2016) er det et krav om at alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Jeg opplevde at deltakernes tillitt til forskningen og prosjektet mitt ble styrket da jeg nevnte at data blir behandlet konfidensielt. Konfidensialitet handler om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten (NESH, 2016).

For å muliggjøre at intervjupersonen kunne stille opp til intervjuet og forlate barnegruppa visste leder og enkelte ansatte hvem som ble intervjuet av prosjektet og dette kan ha kompromittert konfidensialiteten. For å kompensere for dette har jeg ingen beskrivelser om enkelthendelser, kun kjønn og aldersgruppe på pedagogene og ingen navn er nevnt.

Mitt datamateriale består kun av aidentifiserte data. Alle personlige opplysninger om informantene er aidentifisert, og anonymisert. En personopplysning er alle opplysninger som kan knyttes til en person (NESH, 2016). Aidentifisering i mitt datamateriale innebærer at identifisering av enkeltpersoner er vanskeliggjort ved at ingen navn nevnes, alder på de intervjuede nevnes ikke og barnehagens beliggenhet nevnes ikke i tråd med NESH (2016) retningslinjer. Opptakene og de personidentifiserbare opplysningene vil bli slettet når oppgaven leveres.

Thagaard (2018) skriver at det er viktig at vi har respekt for intervjupersonens integritet, og viser hensyn til vedkommendes vurderinger, motiver og selvrespekt. Jeg viste respekt og interesse i intervjupersonens forståelse av aktuelle temaer og var ikke dømmende, ved uklare svar, spurte om de kunne utdype svarene sine i stedet. Som Thagaard (2018) sier et det de erfaringer intervjupersonen gir uttrykk for, som gjenspeiler hvordan vedkommende forstår sin situasjon og det er ikke etisk forsvarlig hvis vi bidrar til å prøve å provosere intervjupersonens selvforståelse og videre bør prinsippet om at intervjupersonen ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, være ledende for hvor nærgående vi kan være i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 114).

Etisk refleksjon innebærer også å presentere informasjonen, gjøre rede for vår faglige bakgrunn og vår fortolkning av hvordan personer i felten forstår sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 209), slik jeg har forsøkt å forholde meg til forskningsetiske retningslinjer somer beskrevet i denne oppgaven.

I følge Thagaard (2018) er reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet og gir derfor også uttrykk for kvaliteten for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 181).

## 8 PRESENTASJON AV FUNN

I den påfølgende del av oppgaven vil jeg presentere mine funn fra min undersøkelse som har kommet frem gjennom analysering av empiriske data med Constructing grounded theory (CGT).

Forskningsspørsmålene som vil bli besvart er følgende:

- *Hvordan oppfatter og praktiserer pedagogiske ledere helsefremmende arbeid i hverdagen i barnehagen?*
- *Hva anser pedagogiske ledere som viktig i hverdagen for å skape et helsefremmende rom for alle barn i barnehagen?*
- *Hvordan oppfatter og praktiserer pedagogiske ledere inkludering i hverdagen i barnehagen?*
- *Hvilke hindrende faktorer eller utfordringer blir identifisert i det helsefremmende og inkluderende arbeidet som pedagogisk leder i barnehage?*

Det kommer tydelig frem i intervjuene at de pedagogiske lederne har kjennskap til målsettingen med barnehager som står skrevet i fagpolitiske dokumenter som Rammeplanen for barnehagen, Barnehageloven og lignende. For å lage et skille for hva som kommer frem fra min empiri og hvordan denne harmonerer med eksisterende forskningsbasert kunnskap på feltet og politiske føringer, velger jeg først å presentere mine egne funn og deretter løfte frem og diskutere de analytisk interessante funn.

Det helsefremmende og inkluderende arbeidet blir oppfattet av mine informanter som et bredt, omfattende og uspesifikt tema. Det innebærer på den ene siden et konkret fysiologiske utgangspunkt som er praktisert med å tilby sunne måltider med begrenset sukkerinnhold og mer frukt og grønt, tilrettelegge for tilstrekkelig fysisk aktivitet og uteaktivitet, forebygge skader eller ulykker. Imidlertid gir det inntrykk at det budskapet de pedagogiske lederne vil formidle, handler om de generelle psykososiale forhold. De pedagogiske lederne ønsker å tilpasse praksisen til samfunnets utfordringer og barnas behov. De ønsker å tilrettelegge for barnas trivsel og læring i et harmonisk miljø, styrke barnas selvfølelse og tilrettelegge for tilhørighetsopplevelse hos alle barn og dermed på en måte forberede dem på fremtiden ute i samfunnet. Kort sagt jobber informantene med å opprettholde og fremme barnas psykososiale helse. Med barnas miljø menes det fysiske og psykososiale miljøet både innendørs og i uteområder og også når barna er på utflukter og turer. Arbeidet blir implementert og praktisert gjennom samhandling med barn og oppmerksomhet rettet mot barnas selvfølelse og opplevelser.

Jeg har delt presentasjon av funn i tre deler under 'Beskrivelser av helsefremmende arbeid', så beskrivelser av hvordan de pedagogiske ledere skaper 'Helsefremmende rom/miljø', deretter 'Inkluderende rom/miljø' og til slutt skisseres det noen av de 'Hindrende eller utfordrende faktorer i hverdagen'.

Sitater som er benyttet i de påfølgende kapitler er aidentifisert og noen av dem omskrevet for å unngå gjenkjenning av informanter. Dialekt uttrykk er skrevet om til

bokmål og sitater som omhandler spesifikke situasjoner er omskrevet til mer generelle uttrykk.

## 8.1 Beskrivelser av helsefremmende arbeid

Først vil jeg starte med de empiriske funn som besvarer forskningsspørsmålet *Hvordan oppfatter og operasjonaliserer pedagogiske ledere helsefremmende arbeid i hverdagen i barnehagen?*

Ved å se nærmere på forståelser, praksisbeskrivelser og implementering av helsefremmende arbeid kommer det ut fra det empiriske materialet at de pedagogiske lederne forstår og jobber med helsefremmende arbeid på forskjellige måter. De pedagogiske lederne assosierer helsefremmende arbeid blant annet med fysisk aktivitet, å være ute, med kosthold og med hygiene. Etterhvert kommer de nærmere inn på andre tema som de også mener fremmer barnas helse, som blant annet handler om jobbe med sosial kompetanse og styrke barnas selvfølelse for å bli istand til å mestre hverdagen og videre kommer det frem fra deres fortellinger hvordan de skaper rom/miljø som indirekte fremmer barnas helse.

I det følgende avsnittet vil jeg presentere hvordan de pedagogiske lederne tilrettelegger for fysisk aktivitet og særlig bruk av uterom for å fremme barnas helse og betydning av den voksenrolle i arbeidet. Deretter skal jeg belyse en annen faktor som pedagogiske ledere legger vekt på som innebærer førskolebarnas utvikling av sosial kompetanse og kompetanse på å mestre hverdagen.

### 8.1.1 Behov for fysisk aktivitet, bruk av uterom

De pedagogiske lederne opplever at barna trives best med å holde på med fysisk aktivitet som å løpe, hoppe, ake, sparkesykle, sykle og klatre i trær, spesielt når det er frilek. De sier at de observerer at barna inne i barnehagen «trekker til krokene eller til små rom hvor de holder på å bygge hytte eller løper i gangen, men de observerer at det sjeldent er noen barn i hovedområdet som er området med spisebordet. Det kommer videre frem at barn holder på med bord-aktiviteter kun når de voksne inviterer dem eller legger fram et spill, bortsett for noen jenter som liker å tegne.

Pedagogene kommer i fortellingene inn på at de tilrettelegger de fysiske rommene etter hva som «rører seg i barnegruppa» der og da. Å tilrettelegge et rom betyr å flytte på møbler, innrede med leker og lekematerialet. En pedagogisk leder eksemplifiserer «Da barna var interessert i å leke doktor, så laget vi et sykerom med en seng» og vi brakte de lekene og materialet som var tilgjengelige til dette rommet. En annen pedagogisk leder eksemplifiserer med da barna var interessert i bakeri, lekte de med å bake pepperkaker: «Da laget vi et skilt og tegnet og klippet pepperkaker fra papir». De pedagogiske lederne sier at de lytter til barna og tilrettelegger for kreativitet. De sier at de observerer «hvordan rommene blir tatt imot av ungene». Også «hvordan et rom blir presentert for ungene» er av betydning. De sier at de ommøblerer mye og ofte, alt etter hva barnas interesser og barnas behov er.

### Udefinerte rom

De pedagogiske lederne er opptatt av å tilrettelegge de fysiske rommene i barnehagen for fri lek slik at barna liker å leke der. Da jeg spurte de pedagogiske lederne om å beskrive det mest populære rommet blant barn, var rommet beskrevet som et 'egentlig kjedelig' rom. Et rom hvor «det er ikke mange leker eller noen ting, det er nok dit barna trekker oftest». Det er «der ungene kan definere rommet selv etter hva de vil», bygge seg hytte med å sette opp madrasser eller bygge med store legoklosser. Blant de mest populære rommene i barnehagene er «pute-rommet» hvor det bare er et lite bord og puter inne på rommet som barna leker med eller andre «fysiske rom» som er store rom eller en gymsal der barna får springe og hoppe som de vil. Andre pedagogiske ledere beskrev det de kalte 'udefinerte' rom som de mest populære, rom som barna selv innreder etter leken sin. Slike rom er beskrevet slik: «det er sjeldent vi har leker der, men barna tar med seg leker dit». Såkalte udefinerte rom for lek kan også være 'tomme' rom eller en korridor i barnehagen, hvor de største barnas lek finner sted.

De pedagogiske lederne uttrykker at de ønsker å respektere det å 'være alene' ved å gi barna rom til å være alene. «Vi snakker om at vi voksne ikke trenger sitte sammen rundt samme bord, men at vi sprer oss der det er behov» og observerer leken fra avstand, og legger til at de får oversikt over hva som foregår uten å være fysisk nær. Det som gjør dette mulig er en fysisk tilrettelegging av arkitektur med for eksempel et glassvindu i døra, mens noen ber barna å holde dørene til rommet åpne. De pedagogiske lederne prøver å skjerme barna slik at de får muligheten til å leke alene, uten at de voksne er synlige.

### Uterom

Alle de pedagogiske lederne forteller at barna trives med 'utetid', utelek og fysisk aktivitet generelt. De pedagogiske lederne oppfatter utetiden som helsefremmende, eksemplifisert med utsagnene: «utelek er helsefremmende»; «ute er vi hver dag»; «barna får mulighet til å gjøre hva dem har lyst til (frilek)»; «vi er opptatt å være mye ute»; «Frisk luft skal de ha hver dag uansett, fordi de vet ikke at det er helsebringende, at det er forebyggende», ikke minst «Ut må man, man må ha frisk luft i løpet av en dag, helt klart». Ute er det mindre konflikter, og barna beveger seg og utfolder seg fysisk. Uterom blir identifisert som et «udefinert» rom, som stimulerer barnas kreativitet og «barn holder på mye selv». En annen pedagogisk leder sier «(...) vi leker ute, alle barna er ute sammen i alle typer vær, i regn, og sol, vi synes det er veldig viktig at barna leker ute». Ute blir barna kjent med et annet miljø og med andre barn, siden alle avdelingene kan være ute sammen. Utemiljøet tilbyr et unikt rom for fysisk aktivitet, noe som påpekes som en manglende faktor inne i barnehagen. I tillegg er utemiljøet stimulerende for alle sanser og for barnas utvikling,

(...) vi er mye på tur oppe i skogen, det synes vi er viktig for motorikken til barn. Gå på tur i skogen med ujevnt terreng, bedrer også utholdenheten. Det å bruke skogen som lekeplass er veldig viktig, det er veldig viktig å spise mat på tur, undre oss over naturen.

Uteområder har positive egenskaper som romslighet og mangfoldighet og det ble identifisert at det blir mindre konflikter ute enn inne i barnehagen.

(...) lek ute er annerledes enn lek inne. De (barna) har mer plass, de får bruke stemmen sin mer og mer fysisk aktivitet. Det blir ikke så mye konflikter ute, barna har mer rom rundt seg. Inni et rom vi har her er det trangt og da blir det mer konflikt. Det er jo over 20 barn sammen og da blir det mye lyd og kanskje de voksne kommer med: 'Du må ikke rope!' Voksne må dempe dem (barna) hele tiden og da blir de barna helt sikkert frustrerte ...'det er ikke lov' ikke lov å rope, ikke lov å springe, fordi det er lett å krasje her (...).

Mangfoldighet i naturen gjør at barnas fokus blir rettet mot andre ting enn inne i barnehagen hvor det kan være trangt om plassen eller ute i barnehagen hvor det kanskje blir uenigheter om hvem som skal leke med hva (for eksempel sykklene) eller leke i (for eksempel husken eller sandkassa):

«(...) ute i skogen får de fokuset mer på det rundt dem kanskje, istedenfor mot hverandre, på for eksempel på kongler på treet, maurtua - enn mot hverandre, samtidig blir konfliktnivået dempet ute».

Ute tilfredsstilles barnas behov for fysisk aktivitet og utforskningstrang. «(...) å få bruke kroppen sin, gjøre noe fysisk, spikke eller bruke spiker og hammer, det liker barna godt».

Ute kan de springe og rope og ingen voksne forteller dem 'ikke lov og sånt' og da tror jeg konfliktnivået blir dempet (...) de får utfolde seg som barn skal, det er naturlig at barna springer og her (inne) får de ikke lov (...).

### Voksenrollen

De pedagogiske lederne poengterer den viktige rollen voksne har som rollemodeller og veiledere. De voksnes engasjement og hva de voksne gjør smitter over på barna. En pedagogisk leder legger til at det er voksenrolle å motivere barna «Barn flest trives jo ute, men det også handler om å motivere dem til å være ute da, alt dreier seg om oss (voksne)».

De engasjerte voksne er viktige, at de tar barn på alvor, at de (barna) får utfolde seg og leke. Helsefremming er også det med fysisk aktivitet og det er det at vi legger til rette for ungene å være ute og leke fritt. At de får hoppe og klatre, de får lov å klatre i trær (...) her er det lov.

## 8.1.2 Barna skal lære for livet, lære å mestre hverdagen

De pedagogiske lederne forteller at «(...) barnehagen er barnas første møte med et samfunn hvor de lærer mye om seg selv og om selv i møte med andre», derfor er det å bidra med utvikling av sosiale ferdigheter hos barn blant de viktigste oppgaver barnehagen har. Dette blir eksemplifisert blant annet med det å vente på tur: «(...) i barnehagen lærer en seg å vente på tur». En pedagogisk leder beskriver noe av barnas utbytte med barnehagen slik:

Også er de verdier og holdninger som er viktig at man får tidlig. (...) man får en felles forståelse, det er viktig for det sosiale, fordi hjemme står man sikkert ikke i kø for å vaske fingrene sine og må vente på tur i like stor grad som i barnehage. Det er mange, usynlige sosiale spilleregler som barna på en måte får gratis her i barnehagen.

Barna får mulighet å øve seg på hvordan de forholder seg til andre barn og de voksne. De pedagogiske lederne forteller videre at de jobber med relasjonsarbeid blant barn som innebærer «hvordan det er å være mot andre, hvordan det er å være en god venn, vi

snakker om hva som er vanskelig, hva som er fint». En pedagogisk leder forteller om venns­kaps­relasjon som en prosess som må bygges opp gjennom å erfare:

Venns­kaps­relasjon er veldig viktig og noe man må bygge opp, man kan ikke skape det på en dag. Det er noe som må jobbes med for å få tillitt og selv­følelse. Det er viktig å ha en god og trygg relasjon, men da må man jobbe for å få det til. Det er ikke noe som kommer gratis.

Fem av de seks intervjuede pedagogiske lederne uttrykker ønske om å bidra med å lære barna gode psykososiale ferdigheter og dermed forberede barna til møtet med et annet system som venter dem i grunnskolen og ikke minst senere i livet. En pedagogisk leder forteller:

Jeg har jobbet mest med sosialt samspill og hvordan vi forhold oss til hverandre og hvordan vi klarer å jobbe sammen som en god gruppe. Istedenfor å fokusere på tall, bokstaver og skoleforberedelser på en måte, tenker jeg. Om man har gått glipp av den sosiale kunns­kaps­en kan det ha en større betydning. Så det har ikke mye å si om en kan alfabetet eller skrive et tall på en måte, det er det sosiale som vi har dyrket med den gruppa vi har da, men vi ser at de har trengt det og de har vokst enormt på det i det siste året.

Også en annen pedagogisk leder anser det å styrke det psykososiale aspektet med å forberede barna på overgangen fra barnehagen til skole som en av sine viktigste oppgaver. Pedagogen forteller om at «overgangen til skole innebærer en overgang til et annet system og til en annen hverdag» hvor det forventes at barnet er mer selvstendig, og tar mer ansvar selv. Videre legger pedagogen til at skolen i dag stiller store krav til barns sosiale ferdigheter slik

at barna kan tilpasse seg systemet, mens det er så mye rom til fri lek i barnehagen, de får være med på å bestemme og være med på ting som de styrer selv, så det er litt annerledes å være på skolen og i klassen.

En annen pedagogisk leder ser det som sitt ansvar å forberede barn ved å styrke deres trygghet på seg selv slik at de klarer å håndtere de nye utfordringene i hverdagen som kommer ved skolestart:

Det er jeg kanskje mest opptatt av som pedagog i barnehagen er at de skal bli trygge i seg, trygge på seg selv, fordi når de begynner på skolen så bli det alt satt i ett system, og da må man var trygge nok til å klare å håndtere det slik at man kan tilpasse seg systemet.

De pedagogiske lederne samstemmer i at barnas opplevelse av seg selv er veldig viktig. Å være trygg i seg selv innebærer å ha en god selv­følelse, selvtillit og selv­oppfatning. En pedagogisk leder forteller: «(...) utviklingsmessig er det viktig å prøve å hjelpe på alle måter til at alle barna kan hevde seg selv» og legger til:

Å bli trygg i seg selv er noe vi jobber med (...) at jeg selv er akkurat god nok som jeg er. (...) Det er viktig å trygge ungene på det, å gi dem god selv­følelse, å gi dem gode tilbakemeldinger 'Du er helt grei som du er'. Man kan være lei seg, kan være sint eller trist, (...) vi prøver også å sette ord på følelser.

Flere pedagogiske ledere berører temaet om selv­følelse og uttrykker at det å øve på barnas selv­følelse er blant de viktigste oppgavene de har. En pedagogisk leder forteller om at de legger vekt på det sosiale samspillet mellom barna: «Vi snakker mye om vennskap og om ordet respekt og forståelse av hva det er». De er for eksempel viktig at det «(...) rulleres hvem barna leker sammen med, at det er bra å ha flere forskjellige lekekamerater». De øver på forståelse av «respekt for andre og andre sitt behov».

(...) man må lære seg å unne andre, må være snill og grei mot hverandre. Det handler også om måten man snakker med hverandre på (...) det dreier seg om relasjonsarbeid,



vennskap, følelser. Vi tar bilder, vi ser på bilder, vi ser på følelseskort, bilder av følelser og vi snakker (...).

De snakker videre om at de «øver på å være fine mot andre» og lærer seg hva empati innebærer. Ifølge de pedagogiske lederne lærer barna å utvikle empati i barnehagen ved å få evne til å sette seg inn i andres situasjon, forstå hvordan det føles å bli såret av andre med ufine ord eller såre noen ved ufine ord, eller le av noen. En pedagogisk leder viser et illustrativt eksempel: «...et barn kommer og sier: 'Hun sa det til meg og jeg blir lei meg.' så da prøver jeg å si 'Du, kanskje du skal prøve å si (...)', så snakker vi om situasjonen sammen. En annen pedagogisk leder forteller: «Man må snakke med de som er der og si: Han ble lei seg da du lo, ja snakke med barna slik at de forstår det», og hevder, at hvis barna ikke klarer å håndtere slike situasjoner på egen hånd trenger de hjelp av en voksen og påpeker at det å være lyttende og tilgjengelige voksne som har kunnskap om barn er veldig viktig.

En pedagogisk leder forteller at de bruker dramatisering hvor de på en enkle og forståelige måter formidler hvordan barna kan håndtere sosiale situasjoner i hverdagen:

Vi voksne dramatiserer at vi spiller barnet (...) vi viser en situasjon som kan oppstå kanskje daglig for noen av dem hvor de får se det litt utenifra og si noe selv om hva de ser og hvilke tanker har de rundt det.

Sosiale ferdigheter handler mye om hvordan konflikter mellom barna håndteres, en annen pedagogisk leder hevder at veiledning fra voksne i ulike situasjoner er viktig for å prøve å finne problemløsende strategier på hvordan konflikter mellom barna kan håndteres.

når det er en konflikt så er det ikke bra at man overser den konflikten, man må se den konflikten og ta det opp med de to barna, som regel er det en bitteliten ting, og begge to blir perlevenner igjen når de har fått snakket sammen.

Veiledning fra en dyktig og engasjert voksen i daglige situasjoner viser seg å være en viktig faktor for å opprettholde godt psykososialt miljø i barnehagen.

## 8.2 Tilrettelegger for miljø som fremmer barnas helse

Her ønsker jeg å belyse *Hva anser pedagogiske ledere som viktig i hverdagen for å skape et helsefremmende rom for alle barn i barnehagen?*

I det følgende avsnittet vil jeg presentere hvordan de pedagogiske ledere bidrar til eller opprettholder et miljø i barnehagen som fremmer barnas helse. Jeg skal komme nærmere inn på hvordan og hvorfor de pedagogiske lederne ser verdien av øyeblikket i samværet med barn som viktig, videre hvordan de pedagogiske lederne ønsker å opprettholde trivsel og å ha det hyggelig sammen med barn i hverdagen. Deretter kommer jeg å fortolke deres meninger om betydningen av voksenrollen i hverdagen, og til sist hvordan de ønsker og praktiserer samhandling med foreldrene.

### 8.2.1 Verdien av øyeblikket i hverdagen

De fleste pedagogiske ledere ønsker å tilpasse hverdagen i barnehagen etter barnas interesser, behov og ønsker og ta barnas eget initiativ på alvor. De ønsker å samhandle

med barna og følge opp barnas interesser i øyeblikket, noe som de mener forutsetter å ha rom for mer spontanitet og mer frilek for barna i hverdagen. De forteller at de ønsker å ha tid til å lytte og ta barnet på alvor, samtidig ønsker de å ha en god stemning med godt humør og ha det artig sammen med barna i hverdagen. Begrepene «der og da, i det øyeblikket» har blitt benyttet i de pedagogiske lederne fortellingene i syv situasjoner i intervjuene. De pedagogiske lederne ønsker å ta vare på øyeblikket der og da, tillate seg å være i «her- og nå» opplevelsen. For å få dette til, må de pedagogiske lederne være psykisk- og fysisk tilstede, og gi barna oppmerksomhet. De pedagogiske lederne fremhever betydningen av å ha rom for å utnytte øyeblikkene «her og nå». En pedagogisk leder sier:

(...) vi må jo snakke om alt og jeg tenker at vi må ta det når det dukker opp, vi kan ikke sette det (et tema, ting barna lurer på) av - i dag skal vi snakke om det men i morgen er det noe annet (...).

De pedagogiske lederne sier at de bruker alle hverdags situasjoner som utgangspunkt for samtaler. Det kan være situasjoner ved matbordet, under påkledning, eller ute når en voksen går forbi lekende barn og videre legger de til at samtale-situasjoner med barn ikke er noe som alltid lar seg planlegge.

### Følge opp barnas initiativ

Barna undrer seg stadig over ulike tema og hendelser og er nysgjerrige. En pedagogisk leder forteller:

Da vi snakket om minoriteter fra forskjellige områder, så begynte de å spørre: hvordan minoritets barn var født? Og da ble det til seksual undervisning til slutt ... så dukket det opp sånne spørsmål. Da ville det kanskje vært enklere for meg å si: nei, vet du hva, nå er det minoriteter vi snakker om, så kan vi ta dette en annen gang. Men da kanskje er det ikke sikkert at de tar opp den tråden igjen, når de følte at de var stoppet siste gang vi snakket om det. Man må følge dem der de er for å få dem til å snakke.

Samtidig påpeker de pedagogiske lederne at slike spontane spørsmål som oftest dukker opp uforventet. Da skal de voksne være åpne for å følge opp barnets initiativ og temaet barna lurer på der og da. De pedagogiske lederne sier at det å være tilgjengelig for å snakke om det som opptar barna akkurat da er viktig og at de må være åpne for det øyeblikket som oppstår for å opprettholde barnas nysgjerrighet.

Åpenhet det er jo vårt (voksne) sitt ansvar, hvis ikke vi snakker om det, så kan vi ikke forvente at barn snakker om det. Så vi må jo snakke om alt og jeg tenker at vi må ta det når det dukker opp.

Tilgjengelighet er noe som noen pedagogiske ledere kommer inn på som veldig viktig faktor. De fleste uttrykker at det er viktig å være tilstede sammen med ungene og å «være der for dem».

Det er ikke sånn at jeg har en liste som jeg går gjennom. Det er bare om at man snakker sammen, jeg kan stoppe når jeg går forbi, eller jeg kan spørre om jeg kan hjelpe dem med noe, å være tilgjengelig som voksen (...).

Skal en undre seg sammen med barn i nuet, må en være tilgjengelig.

### Å undre seg sammen oppmuntrer barn til å være nysgjerrige

Flere pedagogiske ledere poengterer også dette med å undre seg sammen med barn. «Det er viktig å åpne opp slik at ungene ikke føler at det er ekkelt å spørre om noe».

En pedagogisk leder eksemplifiserer dette i forbindelse med en situasjon når de snakket om menneskekroppen «så snakker vi om hele kroppen, vi hopper ikke over kjønnsorganer, vi snakker om alt, (...) vi ønsker at ungene er åpne og spør (...) vi voksne prøver å være så åpne som mulig, men vi er jo forskjellige (...)». En annen pedagogisk leder forbinder de spontane samtalene med helsefremmende arbeid slik:

Vi snakker om mat og hva som er lurt, hva kroppen trenger (...). Vi prøver å snakke om alt mulig og da får man litt nysgjerrige barn og da spør de videre.

En pedagogisk leder forteller derimot at i forbindelse med mat og spising at de ikke alltid snakker om sunn kost: «...vi snakket om det mye før, men nå prøver vi å ikke snakke så mye om det» slik at det ikke virker masende ovenfor for barna, hun mener om noe blir nevnt for ofte, kan det gi motstridende effekt, virke negativt i form av overdrevet opptatthet kanskje?

Samtalene innebærer å snakke om forskjellige tema sammen og prøve å gi barna en forklaring på det barnet lurer på slik barnet forstår det, samtidig at barna føler seg sett.

### Mere spontanitet i hverdagen, ta ting på sparket

Å 'ta ting på sparket' betyr å gjøre noe spontant der og da. Det innebærer å ta tak i de plutselige utfordringene eller de uforutsette situasjonene. En alminnelig dag i barnehagen består stort sett av faste rutiner og forhåndsplanlagte aktiviteter som er skrevet i årsplaner, ukeplaner og dagsrytmen for den enkelte barnehagen. Enhetsledere, pedagogiske ledere og eventuelt andre ansatte, samarbeider om å lage årsplanene og ukeplanene. Barnehagene skal blant annet følge rammeplanen, men de pedagogiske lederne sier de bruker eller «tar for seg det beste av rammeplanen», noe som gir inntrykk at de selv definerer «det beste» etter sine egne kriterier basert på egne erfaringer og tradisjoner fra stedet hvor barnehagen befinner seg.

De fleste uttrykker ønske å ta i betraktning barnas interesser i hverdagen. Det er flere pedagogiske ledere som spontant kommer opp med refleksjoner rundt temaet 'barnas perspektiv', det kan være at barna snakker om hva de ønsker å gjøre eller noe som har hendt, eller andre tema de undrer seg over. En pedagogisk leder sier «(...) vi kan godt legge opp etter hva dem er interessert i». Noen barn var interessert i meitemark og den pedagogiske lederen sier at da kan/bør man ta det som et tema, eller noen barn likte å bli lest for. Men samtidig poengterer dette problematikken med inkludering av alle barn, siden noen barn er interessert i det som oppstår der og da, mens andre barn kanskje vil noe annet.

(...) vi kan godt legge opp etter hva dem er interessert i. For eksempel i vår var de interessert i meitemark og da må man ta meitemark med som et tema. Men det er å inkludere alle, fordi noen har kanskje andre interesser så det er viktig å inkludere alle.

Flere pedagogiske ledere reflekterer over om de har muligheter eller om det er tilrettelagt for å følge opp barnas ønsker og barnas interesser angående tema eller aktivitet i hverdagen i forhold til aktuelle faste planer. En pedagogisk leder poengterte:

(...) vi prøver å ikke legge for mye planer i forhold til tema og sånn. Det kan jo bli litt feil. Fordi da blir det hva vi voksne er interessert i (...).

Den pedagogiske lederen eksemplifiserer dette med: «(...) det var en voksen som sa 'Alf Prøysen! Det er interessant tema (...) vi skal ha det til høsten». Så fortsetter den pedagogiske lederen med refleksjonen: «Men det er ikke sikkert at det blir interessant for barna». Den pedagogiske lederen beskriver videre hvordan det er i praksis:

Det er kanskje litt for mye planer på forhånd i barnehagen fremdeles. Jeg føler at vi setter for mye planer på forhånd uten at vi hører hva ungene er interessert i, det gjør vi. Men vi har begynt å tenke litt annerledes, og prøver kanskje å la være å sette så mye planer, siden vi ikke vet en måned tidligere hva ungene blir interessert i så vi prøver å ikke sette for mange planer. Vi har jo faste aktiviteter som for eksempel gymsalen, fordi det må passe med skolen (...).

Flere pedagogiske ledere uttrykker at en planlagt hverdag er dagens realitet, men de jobber med å 'tenke seg nytt', de prøver å legge opp temaer som er aktuelle etter barnas interesser tross faste planer, noe som betyr at de finner rom for det som oppstår spontant. Dette støtter en pedagogisk leder med en illustrerende fortelling om en gutt som var interessert i torden og lyn:

(...) da er det å finne noe stoff om det og sånt. Så der og da. Så noe skjer på sparket (...). Men så er det også noe ukeplaner. Det er kanskje litt for mye i barnehagen ennå. Jeg føler at vi setter for mye planer på forhånd uten at vi hører hva barna er interessert i.

Et felles empirisk budskap her er et ønske om å følge barnas spontane tanker og interesser i betraktningen i hverdagen samtidig tilfredstille barnas nysgjerrighet. De pedagogiske lederne ønsker andre ord å ha mer rom for spontanitet i hverdagen, rom for å være fleksible og ikke nødvendigvis følge ukeplan og planlagt dagsrytme slavisk. Dette forutsetter å ha tid til å lytte til barn, være med barna og ta barna henvendelser på alvor. En pedagogisk leder beskriver hvordan en kan få vite hva barna er interessert i:

(...) når barna leker seg så sitter vi ved siden av og observerer og hører på hva dem er interessert i, frileken sier mye om hva barna er interessert i.

Frilek betyr lek uten styring fra voksne, barna leker seg uten at voksne griper inn. De pedagogiske lederne anser frileken som viktig for å få kunnskap om barn, siden de får innblikk i hva barna er interessert i. Noen av dem poengterer samtidig at denne frie leken er veldig viktig for barnas læring og utvikling. De fleste påpeker lek som hovedaktivitet i hverdagen. En pedagogisk leder understreker dette med å si, «Barn lærer gjennom lek, særlig frilek», og legger til «Det skjer mye spontant også i en barnehage hverdag, det gjør det, men litt for lite kanskje». De pedagogiske lederne sier at de ønsker å ivareta uforstyrret lek, når barna leker seg, passer de på at leken ikke blir forstyrret av andre barn.

(...) hvis noen barn har en veldig fin lek innpå et rom, så kan vi voksne si (til andre barn), vet du akkurat nå leker dem her og ønsker seg å være i fred (...). Vi ønsker å gi dem muligheten til å fordype seg i leken (...). Fordi det gjør noe med leken når ett nytt barn kommer og vil være med.

De voksne prøver selv å ikke forstyrre leken «(...) vi kan kikke på dem gjennom et vindu i døra uten å forstyrre leken, vi kan ikke høre, men vi ser».

### Faste tilrettelagte aktiviteter i hverdagen

Da jeg spurte informantene om å beskrive en alminnelig hverdag, fortalte alle om faste tidspunkt for enkelte aktiviteter som en vanlig dag består av, noe som virker som eller synliggjør en motsetning til de pedagogiske lederne utsagn om ønsker om mer fleksibilitet i hverdagsaktiviteter. Blant de fastlagte rutinene er for eksempel faste tider for når barna spiser, når barna har fri lek og når de arbeider i grupper i barnehagens kjernetid. Rom for fri lek blir da på morgenen før og etter frokost og etter lunsj, det vil si utenom kjernetid. I kjernetiden går de forskjellige avdelingene eller grunngruppene av barn til sine planlagte aktiviteter som for eksempel ut på tur, ut til barnehagens uteområde, til gymsalen, puterommet, musikkturen eller andre inneaktiviteter hvor de holder på med diverse prosjekter. En pedagogisk leder sier: «og dette er spikret fast», en annen pedagogisk leder sier «Det er vi voksne som bestemmer det, så vi må ha noen rammer» det vil si strukturen på dagen er bestemt av de voksne. Mens en annen pedagogisk leder påpeker situasjoner som oppstår «når man jobber med barn»:

(...) så må man ta alt underveis, vi har på en måte en baktanke, en plan på hva vi skal, men det som blir til slutt må vi se hvordan vi kommer fram til.

### Ønsker å ha det koselig sammen

En annen subkategori jeg vil legge til under kategorien 'verdien av øyeblikket' er at de pedagogiske lederne ønsker å ha det koselig i hverdagen, som en sier, «(...) vi er opptatt av det med humor, at vi skal tulle og flire og ha det artig sammen». En annen pedagogisk leder nevner at de setter fokus på humøret i hverdagen, at de «ønsker å ha det artig sammen med barna». De har også fokus på fysisk kontakt med barn, å holde rundt, gi en klem eller stryke dem på ryggen. «Jeg er opptatt av det med fysisk kontakt, det å sitte på fanget, få en klem, stryke litt på ryggen (...) at de skal føle at det er trygt å være sammen med meg». Jeg identifiserer ut av empiriske data at de pedagogiske lederne benytter fysisk kontakt og nærhet til barn for å skape trygghet og trivsel. De uttrykker ønsker om at alle barna skal trives i barnehagen: «vi ønsker at barna trives og liker å være her». En av pedagogiske lederne snakker om at «den beste tiden med barna» er når det er mulighet for å sette seg ned med barn og leke sammen, å være der for dem, å være med og spille et spill for eksempel. Vedkommende forteller:

På formiddagen har barna frilek, jeg er sammen med ungene og synes nesten dette er den beste tiden, du kjenner at du har litt god tid å tilby dem, for eksempel sitte og lese i en bok, være med å legge ett puslespill, ja (...).

Denne 'beste tiden' er da, når det ikke skjer noe annet, ingen faste aktiviteter, ingen møter rett og slett fri lek.

### De viktige tilgjengelige voksne

De pedagogiske ledere sier at de ønsker å være tilgjengelig for barna og være sammen med barna, de ønsker å ha oversikt over hvor barna befinner seg «Vi fordeler oss slik at vi får se inni krokene (...)». De påpeker at det er viktig å ha tilstrekkelig med personale «Det er godt at det kommer flere voksne, slik at vi kan spre oss litt der det trengs», slik

kan de holde oversikt over hva som foregår i leken på alle rom. De pedagogiske lederne uttrykker også at de vil være en veileder og en venn for barna i barnehagen.

Vi er opptatt at det skal være voksne inn på hvert rom der barna er. Det fordi vi ønsker det og ikke fordi vi skal være noe overvåkere, det for at vi skal kun være gode veiledere for barnet.

De fleste pedagogiske lederne omtaler barnas behov å leke alene: «de trenger å trekke seg litt unna» eller «(...) det er veldig attraktivt å være alene». Og hevder at frileken er en av de viktigste aktiviteter barna skal holde på med.

Lek skal være fremtredende i hverdagen til barn, fordi vi mener at dem gjennom lek dem lærer (...) jeg vil si at den frie leken er det, barna får hold på mest, at vi voksne har ikke for mye tilrettelagt aktiviteter.

Det er kun når de pedagogiske lederne er tilgjengelige at de har mulighet til å samhandle med barn der og da. En pedagogisk leder snakker i forbindelse med å aktivt samhandle med barn om de viktige voksne som «folk som tar på seg arbeid alvorlig».

(...) alt handler om dem voksne inni bygget. Det kan være flotte leker, flotte materialer og sånt men det hjelper ikke hvis det ikke er der gode mennesker som tar være på barna i barnehagen.

### Å samhandle med foreldre

Foreldrene er fortsatt de viktigste omsorgspersonene for førskolebarna og dermed en viktig ressurs for personalet i barnehagen. Pedagogiske ledere ser det som viktig å opprettholde et godt samarbeid og god kommunikasjon med foreldrene. «Å snakke med foreldre det er ett av målene vi har og ønsker å jobbe for å få det til». Flere pedagogiske ledere understreker at de er opptatt av god kommunikasjon med foreldre for å høre foreldrenes unike kunnskap om barnet, en pedagogisk leder sier «jeg vil gjerne høre foreldrenes synspunkt og opplevelser av sitt barn og barnehagen, hvordan barnet fungerer hjemme før og etter barnehagen». Vedkommende forteller videre: «Oppgaven min er å være sammen med ungene og ikke minst ut mot foreldrene da, snakke med foreldre, si litt hvordan dagen har vært». En annen pedagogisk leder påpeker at det er viktig å avslutte dagen med en samtale med foreldre og med barnet.

Vi vil gjerne ha med barnet i dialogen slik at barnet ikke bli bare en liten en som står ved siden av, vi kan si: skal vi fortelle mamma eller pappa hva vi har gjort i dag, i dag lekte du jo og ..., du syntes det var så artig å være sammen med han eller henne. Ja, bare sånne små ting som gjør at det blir positivt, noe som de kan ta med seg hjem og bygge videre på. Også må man jo selvfølgelig ta det som er vanskelig og, det er jo en del av jobben det. De har jo like mye krav på å vite noe som kanskje er like bra eller like enkelt (...).

En pedagogisk leder identifiserer at det er noen foreldre som er veldig raske ved levering eller henting, som skyldes at de kanskje har det for travelt. Da ser de pedagogiske lederne på det som sin oppgave å få muligheten til å snakke med foreldrene. De pedagogiske lederne uttrykker at barna trenger å oppleve at de voksne i barnehagen har god kontakt med barnas foreldre.

## 8.3 Inkluderende rom/miljø

Det neste forskningsspørsmålet er *Hvordan pedagogiske ledere oppfatter og praktiserer inkludering i hverdagen i barnehagen?*

I dette avsnittet ønsker jeg å presentere funn som forklarer hvordan de pedagogiske lederne jobber for at hvert barn skal oppleve å være inkludert i felleskapet i barnehagen ikke minst hvordan de opplever og fremmer forhold mellom barn med funksjonsnedsettelse og resten av barn. Deretter ønsker jeg å belyse hvordan de pedagogiske lederne opplever sin rolle i det inkluderende arbeidet og til sist hvordan de opplever samarbeid med foreldre i forhold til inkludering.

### 8.3.1 Hvert eneste barn i barnehagen skal oppleve å bli inkludert

De pedagogiske lederne jeg har intervjuet definerer inkludering slik at inkludering handler om «å dra på tur, å ha noe felles opplevelser sammen» eller «Det er å skape et godt lekemiljø ungene imellom». En pedagogisk leder hevdet at «Det hvert eneste barn i barnehagen skal oppleve er inkludering». Alle pedagogene uttrykte ønsker at barnehagen skal være inkluderende for alle barn uansett interesse, funksjonsevne og sosioøkonomisk bakgrunn samtidig påpekte at inkludering er en utfordrende del av arbeidet. De fleste forteller at de jobber mye med inkluderende miljø, at de snakker mye om inkluderingen sammen med personalet i barnehagen. De fleste pedagogiske lederne viser til rammeplanen for barnehagen og aktuelle forskrifter som omhandler inkluderende arbeid. De pedagogiske lederne uttrykker ønsker å jobbe sammen for å få et inkluderende miljø og tilrettelegge til at hvert enkelte barn skal være en del av barnegruppa, oppleve å bli inkludert, oppleve tilhørighet. En pedagogisk leder forteller:

Jeg forstår inkludering slik at alle skal bli sett og hørt, og alle skal få ivarett sine interesser, utfolde sine interesser, ikke minst alle skal lære. Det, hver eneste unge i barnehagen skal oppleve er inkludering.

De pedagogiske lederne oppfatter og operasjonaliserer inkluderende arbeid på forskjellige måter både gjennom diverse pedagogiske opplegg for barn, organisering for å være inkluderende og gjennom voksenrollen som rollemodell. Noe som jeg tolker slik at de jobber for og anser det som viktig at hvert enkelt barn skal oppleve å bli anerkjent og tilhøre til gruppen, noe som skaper trivsel.

I forbindelse med pedagogiske opplegg snakket de pedagogiske lederne om at de ønsker å være en allsidig barnehage i det pedagogiske tilbudet for å være inkluderende. Et allsidig pedagogisk tilbud innebærer å stille opp med varierte aktiviteter slik alle barn kan lykkes og aktivt delta i felleskapet. For eksempel slik den følgende utsagn illustrerer:

Vi ønsker å gi alle barn et tilbud, alle barn skal være inkludert i gruppa, enten at de spiller fotball eller er interessert i drama, vi tilrettelegger i tillegg for de estetiske fagene, for noen som liker å tegne (...).

Informantene forteller at de lytter til, observerer barn og ønsker seg å tilrettelegge aktiviteter etter barnas behov, interesser og deres funksjonsevne. «Alle barn skal være en del av gruppa og gjerne dem som har spesielt behov (...), dem trenger økt innsats».

En pedagogisk leder hevder «man må se det individuelle behovet til alle barn uansett funksjonsnivå de har». Og viser til eksempler fra praksis:

Jeg ser i hvert fall inkludering at alle barn skal bli sett og hørt, medbestemme og medvirke slik at om de er interessert i pute rommet, eller tegning, eller bøker så må vi tilrettelegge for det (...).

Pedagogiske ledere i barnehagen har ansvar for det pedagogiske tilbudet til alle barn i avdelingen eller basen, noe som de selv sier/innrømmer kan være utfordrende noen ganger, «Min oppgave er å se alle (barn) samtidig se det individuelle behovet til hver og en». For eksempel «ta hensyn til hva hvert enkelt barn er god på og hva det trenger å øve seg på». De ønsker å implementere sine observasjoner i planleggingen. En pedagogisk leder forteller om å holde «fokus på det individuelle behov også i planlegging. Jeg skal lage plan for alle barn, slik at den ikke blir ekskluderende. Det kan være vanskelig noen ganger».

### Inkludering gjennom organisering

En annen faktor som gjør hverdagen utfordrende er ikke minst lite rom for improvisasjon eller fleksibilitet i hverdagen, slik de pedagogiske lederne ønsker seg med hensyn til tilrettelegging og inkludering av alle barn. Imidlertid fremkommer det motsetninger mellom de pedagogiske lederne når de forteller hvordan de organiserer inkluderende tilbud. Noen forteller at de for å gi hvert enkelt barn et mest mulig 'skreddersydd' tilbud foretrekker de å jobbe med mindre grupper av barn. Barnegrupper er som oftest fordelt etter alder og funksjonsevne «ikke for å være ekskluderende» men for å tilpasse aktivitet til barnas alder og funksjonsevner. Noe som også forutsetter tilstrekkelig bemanning: «Så når har vi tilstrekkelig med voksne er det en unik mulighet for å klare å jobbe intenst» sier en pedagogisk leder. Dette gjelder særlig for grupper med barn med spesielt behov. Andre pedagogiske ledere forteller imidlertid at de ønsker at alle barna får være sammen når det er mulig: «Vi er mest opptatt at alle barn får tilbud samtidig på en måte» slik å være inkluderende for alle barn. En pedagog beskriver situasjonen slik «når det er vanskelig for noen å være sammen med de andre i gruppa for eksempel på grunn av funksjonsnedsettelse, da er man sammen så langt det lar seg gjøre før man må ta ut og jobbe en til en, men vi prøver å være sammen». Videre forteller hun at de gjør i det minste et forsøk å være sammen eller finner andre løsninger: «Vi prøver at alle barn jobber sammen, men i mindre grupper». En pedagogisk leder forteller «Vi jobber sammen, men på forskjellige måter», men hevder at alle ønsker at «alle barn skal bli en del av gruppa og gjerne dem som har spesielt behov». En annen pedagogisk leder uttrykker det slik: «Man er veldig bevist å gjøre ting sammen».

Ifølge pedagogene innebærer et godt lekemiljø at alle barna deltar aktivt og fungerer godt sammen, er trygge på seg selv og viser trivsel og glede i tilværelsen. Det innebærer også at barna tør å være med på diverse aktiviteter: «(...) hvis barna skulle være redd på for eksempel puterommet, gjør vi noe slik at de tør å være der, slik at ingen blir ekskludert og alle får være med på aktiviteten» sier en annen pedagogisk leder. En slik praktisering av inkludering tyder på at noen av de pedagogiske lederne jobber med å ivareta verdien av fellesskapet, mens andre foretrekker å jobbe i mindre grupper. Den felles intensjonen virker imidlertid å være at barnet opplever at det er en del av den større eller mindre gruppa, det vil si at barnet opplever tilhørighet.



## Alminneliggjøring av mangfoldet

De pedagogiske lederne forteller at de voksne i barnehagen jobber med å tilrettelegge og samtidig passer på at også barnegruppa er inkluderende, at barn respekter og aksepterer andre barn slik de er eller ser ut. De uttrykker ønsker om at alle barna skal være likeverdige medlemmer av gruppa, får sin plass i gruppa. De forteller videre at de øver på å fremme sosial kompetanse blant barna, for å få dem til å fungere godt sammen i en heterogen barnegruppe. Pedagogiske lederne påpeker betydningen av at barna er trygge på seg selv, noe som igjen kan ha betydning hvordan de blir oppfattet av andre barn. De sier at noen barn trenger hjelp med å være synlige for andre barn. Det er en voksenoppgave å fremheve de positive egenskaper barnet har:

(...) det innebærer at man spiller på styrker til barn som kanskje sliter litt. Å styrke det barnet positivt, det er at man fremhever det barnet er god på og viser det til de andre barna (hva det barnet er god til) og slik bidra til at andre barn får et positivt inntrykk av det barnet.

En pedagogisk leder hevder at barnehagen er et godt oppvekststed for barn fordi det blant annet tilbys med et felles utgangspunkt for alle: «I barnehagen får man en felles plattform (...)» alle skal ha et likt utgangspunkt, uansett funksjonsevne, bakgrunn eller sosiale forskjeller. En annen pedagogisk leder forteller om inkludering av barn med fysiske funksjonsnedsettelse og spesielle behov i en gruppe med andre barn: «det handler om å se det friske i det barnet, å se forbi en diagnose, å se barnet som den er, isteden å se det utstyret rundt (...)». Vedkommende snakker i forbindelse med dette fenomenet om 'alminnelig gjøring' som handler om barn i møtet med barn som er eller ser ut annerledes og sier videre at det å være sammen med barn med en eller annen type av funksjonsnedsettelse som en berikende erfaring for livet:

Det er en veldig fin gave for de ungene som går her på en måte å få med seg videre i livet. De (barna) får på en måte normalisert at ikke alle er likedan. De ser at også disse barna får ting til, at de klarer seg, om ikke akkurat det samme som friske barn. Men de er flinke til noe.

Den pedagogiske lederen beskriver sin opplevelse av hvordan barna med funksjonsnedsettelse blir møt av andre barn etter de hadde vært sammen en stund i barnehagen:

De ble kjempegode på å tolke signaler av andre og det at de er veldig åpne for at alle er forskjellige. De godtar en type oppførsel fra et barn og godtar en annen oppførsel fra et annet barn fordi de forstår på en måte hvorfor den reaksjonen kommer når den er fra det barnet og hvorfor en annen reaksjon kommer fra en annet barn. (...) barna er flinke, de vet at ting er som de er, det er min opplevelse at barn er veldig tolerante.

Og legger til: «(...) barna er jo mer inkluderende og åpne enn mange voksne er, vi (voksne) kan se problemer i ting som ungene ikke ser».

## Den viktige voksenrollen i inkludering

De fleste pedagogiske lederne hevder aspektet av voksenrolle i forbindelse med inkludering. For eksempel i betydning for å hjelpe barnet med språkvasker til å gjøre seg forstått for andre barn, eller for å gjøre barn som er mindre synlige for andre barn å gjøre synlige. Med andre ord ønsker pedagogiske lederne å hjelpe barnet til å bli en likeverdig deltaker i samspillet med de andre i barnegruppa, at barnet blir sett og forstått av andre:

Vi må prøve å finne styrker til alle barna og vise at alle har forskjellige styrker og at vi kan lære av hverandre uansett funksjonsevne. Vi bruker hverandre, både voksne og barn.

Noen av de pedagogiske lederne snakket om inkluderende arbeid i forbindelse med utestenging av barn i leken. De pedagogiske lederne påpekte sin viktige funksjon som voksne med å være tilstede og fange opp slike situasjoner.

Vi voksne må være rundt dem og tilrettelegge, løse opp i konflikter, observere hvis det er noen som er utenfor. (...) det må være nok voksne der barna er for å observere å finne ut om noen barn er utenfor, finne ut om noen er mobbet slik at vi kan hjelpe dem.

De påpeker med dette at det er viktig å være en veileder i leken og snakke med barna om det som kan oppstå og viser til et eksempel: «Oppe i skogen der det er ingen voksne, der kan de kanskje dytte andre unna uten å bli tatt for det». Og legger til:

Som oftest går det greit av seg selv, men det er viktig at voksne er til stede og snakker om det litt, fordi barna vet ikke når de holder noen barn utenfor.

En annen pedagogisk leder understreker den viktige voksenrollen med at de hjelper barna å leke sammen:

Hvis vi voksne gjør jobben vår, så gjør barna sin del av jobb på en måte i forhold til lek og inkludering, også den biten at alle er forskjellig, det på en måte vi voksne må dyrke i barna noe sånt, vi må støtte opp at sånn er det (...).

Felles for pedagogiske lederne her er at de retter fokuset mot det opplevde fremfor det ytre og materielle. En pedagogisk leder tar opp tanken å se bort fra det materielle slik: «(...) det materielle ikke er i fokus hos oss».

Vi prøver å ha minst mulig fokus på det (materielle) fordi vi ser at det skaper fort sånn materielle goder, vi er opptatt av selvfølelsen, selvhenvendelsen av barn, vi er ikke opptatt av det ytre. Vi er bevisst på hvordan vi kommenterer: istedenfor å si: 'Å, den var søt den kjolen din' er vi mer opptatt av å si: 'Jeg ser at du er glad at du har fått ny kjole' istedenfor.

Dette vil si at de fokuserer på barnets opplevelse og ikke på det materielle, hva barnet har på seg.

### Inkluderer foreldre i inkluderende arbeid

Noen pedagogiske ledere ser samtidig på kommunikasjon med foreldre som et forbedringspotensial de ønsker å jobbe med i forbindelse med inkludering: «Vi må bli flinkere og tørre å snakke med alle foreldre» sier en informant og fortsetter «Vi byr på oss selv slik at de (foreldre) tør åpne seg. Det må en liten innsats å få foreldrene litt på banen» for å imøtekomme en mangfoldig foreldregruppe med svært varierende forventninger og engasjement i barnehagens arbeid. Pedagogiske lederne sier at de er bevisste på å inkludere alle foreldre også de som ikke snakker eller spør mye, særlig foreldre med minoritets/innvandrerbakgrunn. Pedagogene uttrykker eller tilkjenner at det er deres ansvar å kommunisere med alle foreldrene. Pedagogiske lederne forteller at de benytter kroppsspråk for å hjelpe å få i gang kommunikasjonen, for formelle saker bruker de tolk. I tillegg legger de pedagogiske lederne en ekstra innsats for å få de minoritetsbakgrunn foreldre/familier med på sosiale aktiviteter eller hendelser i barnehagen. På denne måten formidler de kontakt blant foreldre/familier og dermed bidrar til å bygge opp deres nettverket.

## 8.4 Hindrende og utfordrende faktorer i hverdagen

I den følgende delen vil jeg kort løfte frem *Hvilke hindrende faktorer eller utfordringer blir identifisert i det helsefremmende og inkluderende arbeidet som pedagogisk leder i barnehage?*

### 8.4.1 Utfordringer i hverdagen

Tross alle de positive intensjonene de pedagogiske lederne presenterer under intervjuene, ble det imidlertid identifisert noen faktorer de pedagogiske lederne opplever som hinder i hverdagen når det gjelder å jobbe med å fremme og opprettholde barnas fysiske og psykiske helse.

Flere av de pedagogiske ledere nevner at de opplever at det er for få voksne med kunnskap og kompetanse i forhold til det aktuelle behovet og i forhold til antall barn. Den neste identifiserte utfordringen er mangelfull fysisk utforming i noen av barnehagene. Flere av de pedagogiske lederne ytrer ønsket om mer fleksibilitet i hverdagen, samtidig noen av dem viser hvordan de jobber med å finne løsninger å utføre arbeidet på best mulig måte.

(...) jeg tror barn har det godt i barnehagen, men det er mye barn og lite voksne. Når vi snakker om at barn skal få medbestemme, de skal, men det blir litt lite av og det har med kanskje fysisk utforming, og at det er for få voksne som jobber i barnehagen og for mange barn.

En annen pedagogisk leder uttrykker sin frustrasjon over at det blir utfordrende å utøve arbeidet slik de vil ønske seg: «(...) at ikke barnehager får nesten ubegrenset med voksne og materiale, fordi det er mange flinke folk som jobber der (...)». Eller noen som sier: «Tilgangen på lekematerialet begrenser oss litt. Intensjoner og tanker rundt det kan være veldig gode teoretisk, men i praksis fungerer det ikke alltid».

En pedagogisk leder påpeker at barnehagen i realiteten ikke er tilrettelagt for barn med funksjonshemming: «(...) hvis du trenger kanskje litt mer som mye tid (for et barn), synes ikke vi har både kompetanse og fysiske tilrettelegging for større funksjonshemming».

#### Lav voksentetthet

En faktor som ble påpekt gjentatte ganger av flere pedagogiske ledere er et misforhold mellom tiden pedagogiske lederne bruker på andre arbeidsoppgaver og på tiden som de er sammen med barna. En uttrykker dette med følgende:

Det som er største utfordringer i barnehagen er at det vi personalet skal så mye hele tiden, vi skal på møter, vi skal ha pause, så vi er borte ganske mye i løpet av en dag, som jeg synes er litt synd (...).

Det kommer frem at administrative oppgaver går ut over det å være sammen med barna. De pedagogiske lederne ønsker seg å tilbringe mer tid med barna uten at de «skal så mye annet hele tiden». En pedagogisk leder kaller det å være sammen med barn «den beste tiden».

## Manglende fysisk utforming

Flere pedagogiske ledere uttrykker frustrasjon over manglende fysiske utforming. De uttrykker ønsker om flere rom og større rom, de savner formingsrom, flere er frustrert over at «alt må lages på avdelingen». Noen har sine klare forslag hva de mangler, og hva de ønsker seg. «Vi kunne tenkt oss et felles rom med god boltre plass, kanskje en scene». Flere av de pedagogiske lederne ønsker seg et fellesrom hvor alle barn kan samles om for eksempel på morgenen eller ved diverse arrangementer. Antall rom er ikke tilstrekkelig i forhold til antall barn. De fleste pedagogiske lederne sier at de er «avhengig av at alle rommene blir brukt». Dette i mitt utvalg er ikke et kjennetegn for kun de små avdelingsbarnehagene, men også for noen av de store basebarnehagene hvor de mangler rom fordi det er for mange barn der.

Her får de ikke lov og springe og det er ikke naturlig for dem (barna) og de klarer ikke å la være her, barna springer jo lell. Selv om vi sier det flere ganger og da blir det mye krasj og ungene slår seg og det har noe å gjøre med den fysiske utformingen.

Det blir påpekt utfordringer der de voksne må jobbe med den eksisterende fysiske utformingen og de vil helst ønsket at det er bedre utformet i utgangspunktet:

Ungene trives med å ha som små kroker hvor de kan trekke seg litt unna, så vi prøver stadig vekk å flytte på møbler for å prøve å gjøre rom (...). Det er ikke så bra den her utformingen. Vi skulle ha hatt flere små rom at de dem får trekke seg litt unna de voksne.

I tillegg til størrelse på inne arealet og antallet rom, er den fysiske utformingen av rom i noen tilfeller dårlig tilrettelagt for å benyttes av barn. En pedagogisk leder sier «Jeg mener det fysiske utformingen av kjøkkenet er ikke utformet for å ha med barn dit i det hele tatt».

Også har vi et kjøkken på enden av huset, vi kunne tenkt oss kjøkkenet mer i forhold til de andre rommene er. Dette handler om tilgjengelighet av voksne rett og slett at når vi går på kjøkkenet er vi på en måte en voksen bort fra avdelingen.

En pedagogisk leder uttrykker frustrasjonen sin slik:

Vi tenker mye på det, vi snakker mye om det. Vi er hele tiden i en prosess da, i en prosess der vi aldri kommer i mål, på en måte, at vi opplever at vi kanskje noen gang får det til, også opplever vi at vi noen gang strever litt mer da, (...).

I dette kapitlet har jeg presentert funnene i denne forskningsundersøkelsen. Dette har jeg gjort ved å presentere mine oppfatninger og forståelser av hva de pedagogiske lederne gjør, hvordan de beskriver praksisen fra hverdagen for å skape et helsefremmende og inkluderende miljø i barnehager.

## 8.5 Oppsummering av mine viktigste funn

De analytisk relevante og interessante funn jeg har kommet frem til etter innsamling av data gjennom intervjuer og analysering av det empiriske materialet ved å benytte CGT, vil jeg oppsummere slik:

- *De pedagogiske lederne definerer helsefremmende arbeid blant annet ved å være ute, holde på med fysisk aktivitet og spise sunt. Det kommer imidlertid frem at de legger særlig vekt på førskolebarnas utvikling av sosial kompetanse og kompetanse i å mestre hverdagen, de pedagogiske lederne ønsker å jobbe med å opprettholde et godt psykososialt miljø i barnehagen, som de mener bidrar med at barnet blir i stand å håndtere utfordringer senere i livet bedre. Dette blir identifisert som intensjoner med å fremme barnas fysiske og psykiske helse.*
- *Videre ønsker de pedagogiske lederne å skape et miljø som bidrar til barnas trivsel og læring, gjennom nærhet og samhandling med barn, ved å se verdien av øyeblikket med sin aktive tilstedeværelse. Dette blir identifisert som faktorer som indirekte virker inn på barnas psykiske og fysiske helse.*
- *Ikke minst ønsker de pedagogiske lederne å fremme og opprettholde et inkluderende miljø for alle barn i barnehagen. De legger vekt på at hvert eneste barn skal føle seg inkludert, det vil si at barnet opplever å være en del av barnegruppa og være en aktiv deltaker med opplevelse av tilhørighet. Her blir det identifisert at den subjektive (opplevde) dimensjonen av inkludering er/blir ivaretatt.*

Oppsummeringen utgjør et grunnlag for drøftingen som blir presentert i det neste kapitlet.

## 9 Drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte den overordnede problemstillingen «*Hvordan definerer og implementerer pedagogiske ledere helsefremmende og inkluderende rom i sitt arbeid med barn i barnehagens daglige praksis?*»

Dette ønsker jeg ved å fremheve de sentrale trekk ved det empiriske materialet, presentert i avsnittet 'oppsummering av mine funn'. I tråd med faglige retningslinjer som tilsier at vi knytter resultatene av prosjektet til teoretiske perspektiver og til andre studier innenfor feltet (Thagaard, 2018, s. 204), vil jeg forsøke å drøfte mine viktigste funn opp mot foreliggende forskning, teori presentert innledningsvis og nasjonale og internasjonale føringer på feltet.

De sentrale trekk i dataene som jeg ønsker å fremheve ved å drøfte i de følgende avsnittene er «Helsefremmende arbeid i barnehagen» videre «Helsefremmende miljø/rom i barnehagen» og deretter «Inkluderende rom/miljø i barnehagen».

Jeg har i drøftingen lagt mest vekt på helsefremming relatert til psykisk helse, da det var dette de pedagogiske lederne snakket mest om, selv om de da de ble spurt om hva de la i helsefremmende arbeid, direkte assosierte det med kosthold, hygiene og fysisk aktivitet, mens omkring halvparten nevnte inkludering og sosial kompetanse. De pedagogiske lederne ønsker å tilpasse praksisen til samfunnets utfordringer og barnas behov. De ønsker å tilrettelegge for barnas trivsel og læring i et harmonisk miljø, styrke barnas selvfølelse og tilrettelegge for tilhørighetsopplevelse hos alle barn og dermed på en måte forberede dem på fremtiden ute i samfunnet.

Alle de pedagogiske lederne snakket om viktigheten av inkludering, om å bygge opp den sosiale kompetansen, jobbe med den psykiske helsen, gi barna gode opplevelser, ha det trivelig sammen og at de jobber for at hvert barn skal føle seg vel, godtatt og som en del av felleskapet.

### 9.1 Helsefremmende arbeid

I forbindelse med forskningsspørsmålet *Hvordan oppfatter og praktiserer pedagogiske ledere helsefremmende arbeid i hverdagen i barnehagen?* ble det identifisert flere helsefremmende strategier og fremgangsmåter i den pedagogiske praksis i hverdagen i barnehagen.

I Verdens helseorganisasjons helsedefinisjon omtales det at helse fremmes og opprettholdes der en tilbringer tid, ikke minst hvor en vokser opp, lærer og leker (WHO, 1986). Helse er summen av fysisk og psykiske helse, og er blant annet indikert av hvordan individer opplever hverdagen og hvordan individer håndterer og mestrer hverdagssituasjoner (Krause, 2011).

De pedagogiske lederne jeg har intervjuet identifiserer som sentralt å fremme barnas sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter, samt å lære barna å mestre hverdagen. Dette tolker jeg som arbeid som fremmer barnas psykiske helse. Barnehager har en unik mulighet for helsefremmende arbeid, inkludert det å fremme psykisk helse og trivsel og dermed spiller barnehagen en viktig rolle i barnas helse (D'Onise, Lynch, Sawyer & Mcdermott, 2010). At de pedagogiske ledere vektlegger sosial mestring gjenspeiles i deres fortellinger. De fleste pedagogiske lederne forteller at de fremmer barnas sosiale ferdigheter og sosiale kompetanse, siden det er lære for livet. Dette samstemmer også med funn fra studien til D'Onise et al (2010) som blant annet fant at den mentale helsen og den sosiale kompetansen var bedre senere i livet hos barn som hadde fått delta i opplæringen i barnehager. Barnehagen ble fremhevet av alle pedagogiske lederne som en viktig arena for barnas utvikling og læring i fellesskapet med andre, særlig for barn i førskolealder, som ville dra nytte av det de har lært og opplevd i barnehagen senere i livet. Ifølge rapporten til Sommersal, Vestergaard & Sjøgaard Larsen (2013) viser resultater fra forskning «at barn som har gått i barnehager av høy kvalitet klarer seg bedre i skolen, både sosialt og faglig, og at barnehagen har positiv effekt på barns livskvalitet i voksen alder» (s.4).

I Folkehelsemeldingen Mestring og muligheter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015) uttrykker regjeringen ønske om å etablere barnehager med læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og god sosial utvikling, med særskilt fokus på å fremme psykiske helse til alle barn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 23). Inntrykket fra intervjuene er at de pedagogiske lederne er mest opptatt av nettopp det å fremme helse, trivsel og bidra til god sosial utvikling. Noen av de pedagogiske lederne forteller at de legger opp det pedagogiske tilbudet i henhold barnehagens føringer i rammeplanen, mens andre forteller at de tar for seg det beste av rammeplanen. Dette kan en fortolke slik at enkelte pedagogiske ledere selv bestemmer kriterier for helsefremmende arbeid etter egne erfaring og verdier, men min empiri viser at all de pedagogiske lederne som ble intervjuet gir praksisbeskrivelser som viser at de følger rammeplanen på de helsefremmende områdene som er tema i min studie.

### 9.1.1 Fremmer sosial kompetanse

Ifølge rammeplanen skal barnehagen forberede barn til aktiv deltakelse i samfunnet og bidra til å legge grunnlaget for et godt liv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Alle de pedagogiske lederne ser på barnehagen som en viktig sosialiseringarena. De pedagogiske lederne ønsker å tilpasse det pedagogiske tilbudet til samfunnets utfordringer og barnas behov. Pedagogene viser at de jobber med utvikling av sosiale ferdigheter hos barn og fremhever at dette er blant de viktigste oppgavene barnehagen har ansvar for. De pedagogiske lederne ser på det å bidra til å lære barna gode sosiale- og mestringsferdigheter i forbindelse med skoleovergang, og ikke minst for å ta disse ferdighetene med seg videre i livet. I Folkehelsemeldinga Gode liv i eit trygt samfunn skrives det at barnehagen er et viktig utgangspunkt for barns livslange læring og skal bidra til utfoldelse og forberedelse til skolestart (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 28). Det vil si at barnehagen forbereder barna for å mestre overgangen fra barnehage til skole på en best mulig måte. De fleste pedagogiske lederne ønsker å forberede barna til møtet med et 'annet system' slik de uttrykker det, de snakker direkte om ønsker å

forberede barna på å håndtere de nye utfordringene i hverdagen som kommer ved skolestart.

Forberedelser til overgangen kan en fortolke som en simulering av virkeligheten som regnes som en beskyttende faktor i salutogen sammenheng (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Regjeringen ønsker seg at barn skal oppleve en trygg og god overgang fra barnehage til skole, og at undervisningen skal være tilpasset til alderen og de ulike barnas behov (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Det kommer frem fra mine empiriske data at pedagogene tilpasser tilbudet til både alder og behov. Noen forteller at de identifiserer barnas behov i begynnelsen av skoleåret og jobber videre med det som de anser barnegruppa har behov for. Det ble eksemplifisert med barnas behov for å øve seg på sosial kompetanse og relasjonsarbeid, følelser og vennskap for eksempel fremfor å øve på å skrive tall og bokstaver.

Alle de pedagogiske lederne fremhever betydningen av barnehagen i forbindelse med det sosiale samværet med jevnaldrende og andre voksne. Bråten, Hovdenak, Sønsterudbråten (2015) identifiserer i sin studie at barn i førskolen lærer seg hvordan de får en venn, lærer seg å vente på tur gjennom samværet med jevnaldrende. Dette blir sett på som et viktig aspekt av sosialisering og samsvarer med mine funn. Strømøy (2015) definerer sosialisering i barnehagen slik at barnet tilegner seg en praksis som gjør at barnet kan fungere i forhold til andre barn, voksne og situasjoner, en form for tilpasning (Strømøy, 2015, s. 42). Flere pedagogiske ledere sier de jobber mest med sosialt samspill og hvordan både barn og voksne skal forholde seg til hverandre og klare å jobbe sammen som en god gruppe.

### 9.1.2 Fremmer mestring av utfordringer

I mine funn ble det tydelig at pedagogiske lederne ønsker at barna trives i gruppa. Ifølge folkehelsemeldingen har blant annet trivsel i barnehage og skole sammenheng med utvikling av god psykisk helse, trivsel og mestring senere i livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Livsmestring handler om å lære å løse praktiske utfordringer i hverdagen selv, ta ansvar og yte omsorg (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015), de pedagogiske lederne nevnte ved flere anledninger hvordan de lot barna prøve seg selv, la dem oppleve mestringsfølelsen, før de hjalp eller veiledet barna når det var behov.

Å mestre utfordringer handler om å benytte ressurser som bidrar til at en tåler utfordringer (senere) i livet, blant annet om hvordan konflikter håndteres. Konflikter mellom barna er på dagsorden og veiledning av voksne i ulike situasjoner er veldig viktig. Noen av de pedagogiske lederne sier de prøver å finne problemløsende strategier på hvordan konflikter mellom barna kan håndteres og noen av pedagogiske lederne påpeker at det å la barna løse problemet selv først, er læring i mestring. De pedagogiske lederne sier at barna trenger å praktisere å håndtere situasjoner og finne løsninger selv. Det at barna selv får øve seg kan fremme barnas psykiske helse (Isaksson, Marklund og Haraldsson, 2013, s. 59). Barna får for eksempel øve på å mestre slike situasjoner når det oppstår konflikter barn imellom. Forskning viser at barn som benytter upassende strategier i konfliktløsning ikke har lært å håndtere problemer og at lærere spiller en nøkkelrolle i innlæringen av prososiale løsninger av problemer (Webster -Stratton, 1999, s. 222). I empiriske funn til Isaksson, Marklund & Haraldsson (2013) får barn først



mulighet å løse konflikten eller uenigheter selv og pedagogene benytter dramatisering av situasjoner som læringsstrategi som samsvarer med min empiri at de pedagogiske lederne først lar barna prøve å løse konfliktsituasjoner selv, fordi de mener barna lærer av det. De pedagogiske lederne sier videre at de dramatiserer for å illustrere konfliktsituasjoner på en forståelig måte for barna.

Å ruste opp barna til å møte og mestre hverdagens utfordringer er også blant de oppgavene de pedagogiske lederne tar ansvar for, siden de selv påpeker at verden er ikke bare harmonisk, men er full av utfordringer. Når barna mestrer utfordringer selv får en god mestringfølelse og selvfølelse. I tråd med rammeplanen skal barna få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bidra til å skape robuste og trygge barn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

Ifølge Krause (2011) innebærer arbeid med å fremme opplevelse av sammenheng hos de eldste barna i barnehagen blant annet ved å fremme mestring og mestringstrategier knyttet til blant annet konfliktløsning, stresshåndtering og utfordringer i hverdagen. Opplevelse av egen mestringsevne er et grunnlag for utvikling av håndterbarhet som er en av dimensjoner av OAS. Egenopplevelse av situasjoner som er håndterbare og meningsfulle som blant annet innebærer å kunne vurdere problemet, velge mestringstrategi og å regulere egne følelser, styrker OAS (Lindstrøm & Eriksson, 2015, s. 28).

### 9.1.3 Fremmer psykisk helse

De pedagogiske lederne forteller at de øver sammen med barna på å forstå følelser, og å bli kjent med deres egne og andres følelser. De pedagogiske lederne sier at å sette ord på følelser er noe som fremmer psykisk helse. Dette støttes av funn til Isaksson, Marklund og Haraldsson (2013) som identifiserer i sin studie, hvor blant annet det å behandle og forstå sine egne og andres følelser kan fremme barnas psykiske helse, og videre at trivsel og følelser påvirkes av å bli sett, hørt og anerkjent kan også virke positivt inn på barnas psykiske helse. Lund (2013) påpeker at anerkjennelse særlig rettet mot barn er viktig i barnehagen, hun sier videre at det blant annet handler om tilstedeværelsen med barn i øyeblikket og at pedagogene viser interesse og empati hjelper til med at barna får følelsen av å være anerkjent. I intervjuene med de pedagogiske lederne ble det påpekt av flere hvor viktig pedagogens psykiske og fysiske tilstedeværelse var for barna.

Flere av de pedagogiske lederne omtalte hvor viktig er det å styrke barnas selvfølelse, og påpekte videre den store betydningen av god selvfølelse for utvikling av positive relasjoner og læring av sosial kompetanse. Dette blir sett i sammenheng med barnas sosiale velvære og livskvalitet (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Bråten, Hovdenak, Sønsterudbråten, 2015). Min empiri viste at det å bygge opp barnas selvfølelse opptar de pedagogiske lederne.

Rammeplanen sier at barnehage skal bidra til at barn utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). De pedagogiske lederne beskriver hvordan de styrker barnets trygghet/tro på seg selv, noe som innebærer at barnet ikke gir seg så lett når de for eksempel møter utfordringer. De lærer seg å forstå at det er lov å gjøre feil, det er ok å være sint, redd eller lei seg, og med dette lærer seg barnet å akseptere seg selv som det er og godtar seg selv på godt og vondt. Pedagogene

sier at de ønsker å styrke barnas selvfølelse ved å overbevise barna om at de er verdifulle slik en forteller: «barn trenger en god selvfølelse for å bli trygge, glade og sterke». Det viktigste er at et barn kan lære å godta seg selv på godt og vondt, og så gjøre det beste ut av det i håndtering av hverdagssituasjoner (Strømøy, 2015). Dette er noe som alle pedagogiske lederne var inne på i sine fortellinger og funnene stemmer også overens med Strømøy (2015) som beskriver selvfølelse slik at det er en sosial prosess som skjer alltid i forhold til og samhandling med andre (...) og den behøver å bygges opp (s. 57). Utvikling av selvfølelse skjer i samhandling mellom barnet og pedagogen og er en forutsetning for godt samspill, at voksne møter barn med anerkjennende væremåter og viser forståelse og respekt er viktig for barnas optimale utvikling (Strømøy, 2015, s. 61).

Ved å se på mine empiriske funn fra det salutogene perspektiv, styrker pedagogens engasjement og positive tilbakemeldinger barns positive følelse av egenverd og selvfølelse. En positiv selvfølelse er en ressurs for livskvalitet og trivsel som styrker barnas meningsfullhet. Ifølge Krause (2011) er barns selvfølelse og opplevelse av tilhørighet blant de viktigste personlige ressurser i utviklingen av OAS.

#### 9.1.4 Samarbeid med foreldre

De pedagogiske lederne opplever at de blir bedre kjent med barna ved å bli kjent med foreldrene, de ønsker seg å få informasjon om bakgrunnen til barna, hva de mestrer og hvordan de trives i barnehagen. De pedagogiske lederne fortalte at de jobber målrettet med å danne en god relasjon med foreldrene som bidrar til et bedre samarbeid med barnas foreldre, noe som støttes av Isaksson, Marklund og Haraldsson (2013) sine funn. Isaksson, Marklund og Haraldsson (2013) hevder blant annet manglende engasjement fra foreldre, for eksempel ved at foreldre som ikke deltar i regelmessige samtaler, kan påvirke barnet negativt, slik at barnet blir lei seg eller deprimert og videre at samarbeid og kommunikasjon med foreldre er viktig faktor som bidrar for å få barnets tillit (Isaksson, Marklund & Haraldsson, 2013). Alle de pedagogiske lederne nevnte at samarbeid med foreldrene var viktig, og de merket forskjell når kommunikasjonen var opprettholdt og regelmessig var stemningen mellom vedkommende, barnet og foreldre bedre. I Folkehelsemeldingen; Mestring og muligheter (2014-2015) skrives det at et godt samarbeid mellom barnehagen og foreldre kan ha stor betydning for barnets utvikling. Et godt og tett samarbeid med barnas foreldre er nevnt i rammeplanen og i barnehageloven § 1 og § 4 (Utdanningsdirektoratet 2017, s.29).

#### 9.1.5 Betydning av voksne som rollemodell

Pedagogene vil skape et godt miljø blant barn ikke minst gjennom sine holdninger og sin væremåte. De hevder for eksempel hvor viktig rollen de voksne i barnehagen har som veiledere eller forbilder. En pedagogisk leder sier at det er viktig med tilgjengelige, gode, trygge voksne som ser og forstår barna, som kan veilede dem i møtet med andre barn, ikke minst i konfliktsituasjoner. De voksne med sine handlingsmåter og væremåte bygger de opp og påvirker barnas opplevelser og handlinger. Dette assosierer jeg med de generaliserte andre i en organisert gruppe som beskrives av den amerikanske sosiolog

George Herbert Mead (Mead, 1967, s. 154-155). Det vil si at de voksne i barnehagen spiller en signifikant (betydningsfull) rolle i forhold til barn.

Det inntrykket jeg får etter gjennomgang av mine empiriske data, er at det er de voksne i barnehagen som har mest betydning for barnas oppvekstmiljø. De pedagogiske lederne påpeker aktiv tilstedeværelse av en dyktig og engasjert voksen i daglige situasjoner, er den aller viktigste faktor for å opprettholde godt psykososialt miljø i barnehagen.

## 9.2 Et helsefremmende miljø/rom

I forbindelse med forskningsspørsmålet *Hva anser pedagogiske ledere som viktig i hverdagen for å gjøre barnehagen til et helsefremmende miljø for alle barn?* Vil jeg drøfte det jeg identifiserer det som helsefremmende, selv om de pedagogiske lederne ikke direkte påpekte det som helsefremmende.

Det kom frem fra mitt empiriske materiale at de pedagogiske lederne først og fremst ønsker å skape et miljø hvor barna lærer, leker, utvikler kognitive funksjoner som nysgjerrighet, problemløsning og kommunikasjon og samtidig trives. Trivsel er nemlig et aspekt som virker indirekte helsefremmende. Det ble identifisert fra data en rekke aspekter som bidrar til barnas trivsel identifisert direkte av de pedagogiske lederne, noe som indirekte påvirker barns helse. Ifølge Maggi et al. (2010) er det sosiale miljøet en grunnleggende determinant tidlig i barnas utvikling, som sterkt påvirker barnas trivsel og psykiske helse. Ved å prøve å tilby gode opplevelser i tidlig barndom er sjansen for å utvikle egne ressurser for et bedre liv større (Lindstrøm og Eriksson, 2015).

Det kom frem at de pedagogiske lederne ønsker å tilbringe mer tid sammen med barn og tilrettelegge for at barna får oppleve glede, harmoni og annerkjennelse i barnehagens hverdag, noe som ifølge de pedagogiske lederne bidrar til trivsel, som jeg identifiserer som ressurs for gode opplevelser og dermed bidrar til et godt psykososialt miljø. I mine funn identifiserer jeg flere faktorer som samsvarer med Isaksson, Marklund & Haraldsson (2013) sine funn hvor de forsket på hvordan pedagogiske ledere jobber med å fremme barnas psykiske helse i svenske barnehager. Forskerne har funnet ut at de pedagogiske ledere ønsker seg og jobber med å skape en stemning hvor barnet kan utvikle seg og blomstre i miljøet med harmoni, gjennom gode opplevelser og erfaringer.

### 9.2.1 Skaper et trygt miljø

De pedagogiske lederne ønsker å skape et trygt miljø for barn gjennom å vise nærhet og skape en god stemning. De pedagogiske lederne forteller at for å vise nærhet benytter de fysisk kontakt som å stryke på ryggen, gi klem, kos og hygge i hverdagen for å skape trygghet. Å være raus med klemmer, berøring og massasje skaper gode bånd mellom barnet og førskolelærere og samtidig fremmer barnas psykiske helse (Isaksson, Marklund & Haraldsson, 2013), som støtter mine informantenes beskrivelser.

## 9.2.2 Samhandler med barn

Pedagogene trakk fram at de ønsker å samhandle med barn, å være oppmerksom for barnas henvendelser, ideer og barnas initiativ som også bidrar til trivsel og som gir gode opplevelser ved en aktiv tilstedeværelse. De pedagogiske lederne fortalte at det er viktig å være lyttende og benytte alle sanser for å gjenkjenne hva barna forteller gjennom ord, handling og atferd. Den nyere forskning på barnehagens kvalitet og barnas læring viser at kun aktiv tilstedeværelse gir mulighet til å følge opp barnas initiativ. Det retts fokus mot hvor viktig lærerens interaktive tilstedeværelse er, som innebærer å være «her og nå» på det fysiske, psykiske og kognitive plan. Hvordan voksne møter og følger opp barns initiativ er en viktig faktor for barnas opplevelse av det å være en del av fellesskapet noe som virker inn positivt på barnas psykiske helse.

En pedagogisk leder reflekterer over en situasjon med tanke på hvilke interesser som skal følges opp og viser til et eksempel da et barn var interessert i meitemark, så betyr det ikke at alle i gruppa er interesserte i meitemark, og hva med de barna som ikke tilkjenner hva de er interessert i. Lignende problematikk belyser Petterson (2017) i sin undersøkelse hvor hun påpeker at kun de som viser interesse blir 'sett' (Petterson, 2017) som samsvarer med at barna som er stille og kanskje beskjedne har også rett til å bli hørt (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.13). Ifølge rammeplanen skal personalet «være oppmerksomme på barnas interesser og engasjement og legge til rette for læring i ulike situasjoner og aktiviteter, støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22), rammeplanen sier videre at barnehagen skal utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

## 9.2.3 Tar vare på verdien av øyeblikket

Førskolebarn er nysgjerrige, de lurer på mye og spør mye og de pedagogiske lederne påpeker i forbindelse med det at barnas nysgjerrighet må følges opp. Temaer og tanker kommer veldig spontant og de pedagogiske lederne ønsker å være tilgjengelige for barn, følge opp barnas initiativ der og da, i det øyeblikket, de ønsker med andre ord å samhandle med barn når situasjonen byr seg, der og da. Begrepet «der og da» har blitt benyttet i de pedagogiske ledernes fortellinger gjentatte ganger under intervjuene. Pedagogene ønsker å samhandle med barn «der og da», for å aktivt samhandle med barn må en være psykisk- og fysisk tilstede, og gi barna oppmerksomhet og de må samtidig være åpne for slike situasjoner. Ifølge de pedagogiske lederne handler dette om å «ta vare på øyeblikket». Jonsson (2013) undersøkte i studien sin pedagogens evne å samhandle med barn «her og nå» og identifiserte at pedagogens oppmerksomhet og bevissthet på situasjonen av samværet med barn var vesentlig for å samhandle med barn og ivareta deres interesser som en del av læring i øyeblikket. Tilstedeværende voksne som legger til rette for mestring omtales også av Krause (2011) som et viktig element innenfor den salutogene tenkningen.

De pedagogiske lederne jeg har intervjuet ønsker som nevnt å samhandle med barn der og da for å opprettholde barnas nysgjerrighet og utforskingstrang, som er i tråd med barnehageloven formålsparagraf § 1 som fastslår at «Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» og § 2 at «Barnehagens innhold skal støtte barns

nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter» (Barnehageloven, 2005). Fra et helsefremmende perspektiv må barnas nysgjerrighet, vitebegjær og tro på egne evner ivaretas. I tråd med rammeplanen skal barna i barnehagen oppleve et stimulerende miljø som støtter opp barnas lyst til å leke, utforske, lære og mestre og barnehagen skal introdusere nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper som bidrar til meningsfull samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### 9.2.4 Ivaretar gode leksituasjoner

Noe som videre kommer frem er at de pedagogiske lederne ønsker å ivareta gode leksituasjoner som bidrar til trivsel og blir ansett på som helsefremmende i likhet med Isaksson, Marklund og Haraldsson (2013) sine funn. Barn har et grunnleggende stort behov for å leke og de pedagogiske lederne ser særlig verdien i frileken, hvor barna leker med hva de vil, hvem de vil og til tider hvor de vil. Strømøy (2015) sier at vi må kunne gi barn frihet nok til å få utfolde seg og utforske lekens vidunderlige verden og at barn trenger frihet for å kunne leke (Strømøy, 2015, s. 40). De pedagogiske lederne opplever blant annet at de større barna i barnehagen har behov for å være for seg selv, de observerer at barna foretrekker å trekke seg i krokene på et stort rom eller på små rom i stedet for å være i hovedrommet hvor spisebordet befinner seg (Nordtømme, 2015). Det kommer frem at pedagogene ønsker å beskytte uforstyrret lek fra andre barns eller voksnes avbrytelser, slik det også ble identifisert i studien av Isaksson, Marklund & Haraldsson (2013). Isaksson, Marklund og Haraldsson (2013) identifiserer det at førskolelærere støtter frilek og ivaretar barnas lek uten at de blir forstyrret av andre barn, hvilket støtter mine funn, da de pedagogiske lederne sa at de ivaretok uforstyrret lek og skjermet barna fra både andre barn og avbrytelser fra voksne. Lek er læring, og det ligger muligheter til mye læring i frileken. «Leken er hellig for barnet og det er de voksne som må tilrettelegge for at barnet skal få mulighet til å leke og få gode leke opplevelser» (Strømøy, 2015, s. 39). Fra det empiriske materialet identifiserer jeg videre at frilek er også en pekepinn på hva barna er interessert i, gjennom å observere barna i leken, får pedagogene informasjon om barnas interesser. Studien til Samuelsson & Carlsson (2008) kommer frem med like konklusjoner, for at pedagogene skal kunne gi rom for improvisasjon, interaksjon og lytting til barn i hverdagen, skal pedagogen benytte alle sine sanser i samhandling med barna for å tilnærme seg barnas perspektiv, ved for eksempel observasjon av barn i lek, observasjon av kroppsspråket, å spørre og høre hva barna liker.

#### 9.2.5 Barnesentrert fokus

De fleste pedagogiske lederne uttrykker i sine fortellinger at de vil finne ut om hva barna trives med og de ønsker å tilrettelegge aktiviteter etter barnas premisser som rammeplanen også nevner (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre ble det identifisert at de pedagogiske lederne forsterker barnas engasjement ved å tilpasse aktiviteter basert på barnas ønsker, interesser tanker og ideer (Isaksson, Marklund og Haraldsson, 2013). I det empiriske data ble det tydelig at pedagogiske lederne har et barnesentrert fokus i sitt pedagogiske arbeid i hverdagen. De uttrykker at det er viktig at de voksne som jobber

med barn deler deres engasjement og prøver å forstå barn som subjekter som kan medvirke ut fra sine egne premisser. De pedagogiske lederne uttrykker at de ønsker å bli bedre på å følge opp barneperspektiv i hverdagen. «Barneperspektiv» innebærer å få «input» fra barna slik at en som pedagog får sett seg selv og barn utenfra når en tilrettelegger for barn, som ofte kalles også voksenperspektiv. Barneperspektiv innebærer å forstå barnets opplevelse, å forstå hva barn selv forteller gjennom ord, handling og atferd mens det er voksnes tolkning eller formidling. Med andre ord kan en si at det også innebærer det hva de voksne anser som er best for barn (Halldén, 2003). Det er viktig å skille mellom «barneperspektiv» og «barnets perspektiv». Barnets perspektiv betyr barnas egne fortellinger, opplevelser som er ikke tolket av en voksen (Halldén, 2003).

Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at de pedagogiske lederes erfaringer og refleksjoner rundt hva som oppleves som spennende for barn, ikke nødvendigvis stemmer overens med barnas opplevelser (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2013, s. 212). I en forskningsundersøkelse av Sheridan & Pramling Samuelsson (2013) kom det frem at barna selv tror at lærere ikke vet hva de liker å gjøre og videre kom det frem at deres lek blir ofte avbrutt av planlagte aktiviteter. Barna uttrykte at de vil mest av alt leke med andre barn, eller de vil bestemme selv hva vil de gjøre.

### 9.2.6 Balanse mellom spontane og planlagte aktiviteter

For å møte og følge opp barnas initiativ sier en pedagogisk leder at de omorganiserer deler av den aktuelle planlagte aktivitetsplan, dette gjør de med å tilpasse aktiviteter slik at alle har et positivt utbytte av dem. Når for eksempel et barn ikke klarer sin uro, kan det bety at det barnet kanskje ikke har noe utbytte av samlingen, og barnet kan gjøre noe annet i stedet. For eksempel kan en gruppe dekke på bordet og det vil være klart for mat når resten av gruppa kommer tilbake fra samlingen. Derfor skal det være en åpenhet for det uventede og det improviserte i barnehagens hverdag, noe som overrasker og skaper lyst til å improvisere og utforske (Nordtømme, 2015).

Også for å følge opp barnas interesser uttrykker de pedagogiske lederne at de trenger mer rom for fleksibilitet i hverdagen, og mulighet å være tilgjengelige for barn. Kun de tilgjengelige voksne kan samhandle med barn der og da. De fleste pedagogiske lederne har et ønske om å ta barnas spontane tanker og interesser i betraktningen i hverdagen. De ønsker å ha større rom for spontanitet i hverdagen i tillegg mer fleksibilitet og ikke nødvendigvis følge ukeplan slavisk. Det vil si at en balanse mellom planlagte aktiviteter og rom for spontane aktiviteter kunne vært tilfredsstillende, slik rammeplanen sier at «personalet skal veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 43). Imidlertid styres hverdagen i barnehagen av ukeplaner og årsplaner som noen av de pedagogiske lederne opplever som en altfor strukturert hverdag med et lite rom for fleksibilitet og de sier at de kunne ønske seg mer innflytelse fra barna i hverdagen. Ifølge rammeplanen skal barna i barnehagen «få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

En for strukturert hverdag kan virke hindrende og gi lite rom for samhandling med barn. Noen pedagogiske ledere ser derimot på en strukturert hverdag som på noe som skaper forutsigbarhet for barn, som også er blant funnene til Isaksson, Marklund & Haraldsson

(2013). De pedagogiske lederne ser viktigheten i å ha rom for spontane aktiviteter i hverdagen slik at de får mulighet å ta ting på sparket, noe som betyr å gjøre noe spontant der og da. En får imidlertid inntrykk at de pedagogiske lederne ønsker seg, men de får det ikke til så ofte som de ønsker seg. Dette kan skape dilemma og ambivalens blant pedagoger i dagens barnehagehverdag, når aktiviteter følger ukeplaner og årsplaner slavisk. Fønnebø, Nordahl & Rolfsen (2014) påpeker at dagene er strengt regulert med dagsplaner og tidspunkter som fører til stadig avbrytelser av barnas aktiviteter. Da jeg spurte de pedagogiske lederne om å beskrive en alminnelig hverdag, fortalte alle om faste tidspunkter for enkelte aktiviteter som en alminnelig dag består av, som for eksempel når barna spiser, når barna har diverse aktiviteter og når de arbeider i grupper i barnehagens kjernetid. Pedagogene trekker fram at de ønsker å være sammen med barn, lytte og samhandle med barn, men de får det ikke til i den grad de ønsker seg. Dette tyder på at de pedagogiske lederne i min undersøkelse ønsker å praktisere målsetningene i rammeplanen, mens noen av målene imidlertid virker å være for idealistiske for implementering i hverdagens realitet.

### 9.2.7 Hindrende faktorer

De pedagogiske lederne har en «her og nå» tilnærming til å opprettholde et helsefremmende miljø i barnehagen som innebærer en barnesentrert tilnærming. De imidlertid påpeker at det er administrativt arbeid og andre oppgaver i hverdagen som hindrer dem i å være så mye sammen med barna som de ønsker seg. Situasjonen gir inntrykk at de pedagogiske lederne oppfatter sin viktigste oppgave å være «her og nå» står i motstrid til at de får økte administrative oppgaver og mindre tid med barna og til å være gode veiledere.

Forskning med utgangspunkt blant annet i barnehageansattes perspektiv på trivsel, sosiale relasjoner og medvirkning av Bratterud, Sandseter og Seland (2012) kommet med resultater som støtter mine funn. Forskerne undersøkte spesielt barnas deltakelse i blant annet planlegging og muligheter for selvbestemmelse og hvorfor det kan være vanskelig for ansatte å la barna medvirke og ha innflytelse på hverdagen. Undersøkelsen identifiserte at de ansatte hadde for lite tid, for få voksne, for mange barn og arbeidsoppgaver og muligens for lite kompetanse til å la barna medvirke i praksis (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Ikke minst Sommersel, Vestergaard & Larsen (2013) som har gjennomgått en rekke studier og konkluderte blant annet med «at førskolelærere som opplever at de har mer tid til barna enn til administrative oppgaver som dokumentasjon, opplever dette som svært positivt (s.33).

## 9.3 Inkluderende miljø i barnehagen

I forbindelse med forskningsspørsmålet *Hvordan oppfatter og operasjonaliserer pedagogiske ledere inkludering i hverdagen i barnehagen?* ble det identifisert flere interessante tanker, refleksjoner og arbeidsmåter. Det som imidlertid virker å være fremtredende er hvordan de pedagogiske lederne jobber for at hvert enkelt barn skal oppleve å være inkludert i felleskapet. Hvert barn skal oppleve å være en del av barnegruppa, oppleve å bli inkludert og oppleve tilhørighet.

De pedagogiske lederne definerer inkludering slik at hvert barn skal bli sett, hørt og videre at barnet skal få ivaretatt sine interesser, utfolde sine interesser og at alle barn skal lære. Pedagogene tilrettelegger for et inkluderende miljø gjennom diverse pedagogiske opplegg som innebærer et allsidig pedagogisk tilbud av aktiviteter og organisering av disse slik at alle kan delta. Alle de pedagogiske lederne jeg har intervjuet gir med andre ord inntrykk å være opptatt av å implementere og fremme inkluderende pedagogikk i hverdagen for alle barn i henhold til Salamanca erklæringen (WHO, 1994).

### 9.3.1 Allsidig pedagogisk tilbud

For å ivareta et inkluderende miljø for alle barn ønsker de pedagogiske lederne å praktisere og implementere et allsidig pedagogisk tilbud. Et allsidig pedagogisk tilbud innebærer ifølge pedagogene et tilbud til alle barn uansett interesse eller funksjonsevne, slik at alle får ivaretatt og utfoldet sine interesser, oppleve mestring og glede ikke minst bli med på aktiviteter sammen med de andre barna. En forutsetning for opplevelse av glede og mestring er at barnet får mulighet til å delta aktivt i et inkluderende fellesskap, uansett hvilke forutsetninger og hvilken bakgrunn de har. Ifølge rammeplanen skal alle barna ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet i alle aktiviteter i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Folkehelsemeldinga Gode liv i eit trygt samfunn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019) fremhever at barnehagen er blant de viktigste integreringsarenaene som skal gi alle mulighet til å lykkes, uansett sosial og kulturell bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. De pedagogiske lederne anser inkluderingen som en omfattende og utfordrende oppgave for alle ansatte i barnehagene, de forteller at det er både et viktig mål å jobbe med og samtidig utfordrende i barnehagehverdagen. Ut i fra mine funn identifiserer jeg videre at de pedagogiske lederne opplever det som spesielt utfordrende og vanskelig å planlegge for en hel barnegruppe og samtidig ivareta hvert enkelt individs behov. Det kommer frem at de prøver å løse utfordringen ved å jobbe med mindre grupper av barn. De uttrykker at da er de lettere å hjelpe barnet med å oppleve å være en likeverdig deltaker i samspillet med andre barn i barnegruppa, at barnet blir sett og forstått av de andre og at de blant annet ønsker å gi støtte i leken slik alle barna blir engasjert, som også støttes av funn av Isaksson, Marklund & Haraldsson (2013).

### 9.3.2 Organisering av inkluderende arbeidet

Ifølge rammeplanen har pedagogisk leder ansvar for å planlegge det pedagogiske tilbudet for hele gruppen av barn og samtidig ivareta individets behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). «Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne tilnærmingen til tilpasset opplæring for enkeltindivider vil stå i motsetning til ideologien om at alle skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

De pedagogiske lederne beskriver forskjellige fremgangsmåter som benyttes i inkluderende arbeid med barn i hverdagen, blant annet at de jobber med mindre grupper av barn hvor barna er fordelt etter alder eller funksjonsevne. Inkludering betyr ifølge de



pedagogiske lederne å være mest mulig sammen som en gruppe, hvor alle barn får tilbud samtidig, for eksempel med å dra på tur sammen eller at de «jobber sammen, men på forskjellige måter». De jobber mest mulig sammen i grupper så lenge det lar seg å gjøre, før de må jobbe en til en, forteller en av de pedagogiske lederne. Pedersen hevder at inkluderende pedagogikk ikke kun fokuserer på hvordan man kan hjelpe det enkelte barnet eller den enkelte med spesielt behov til å passe inn i normalundervisningen, men i stedet hvordan det kan utvikles støttende læringsmiljøer som inkluderer og imøtekommer alle barnas behov (Pedersen, 2008).

Videre påpeker de pedagogiske lederne at for å jobbe med barn i mindre grupper er det viktig at det er tilstrekkelig med voksne slik at de kan jobbe intenst. Med dette vil den pedagogiske lederen fortelle at de fokuserer på å ivareta verdien av felleskapet og at de kun jobber en til en når det er nødvendig. Lundqvist, Allodi and Siljehag, (2015) fant ut at barn med spesielle behov i spesialiserte barnehager har større sannsynlighet for en- til en ordning og tilpasning som innebærer risiko for å gå glipp av verdifullt samvær, aktiviteter og lek med jevnaldrende barn. Pedersen (2008) hevder at det å jobbe «en- til en» og utvidet tidsramme skal gis eksklusivt til barn med høyt behov for støtte (s. 378).

Pedagogene tilrettelegger under planlegging for at barn skal oppleve tilhørighet til barnegruppa, slik at de har noe å bidra med gjennom aktiv deltakelse i gruppa (Qvortrup & Qvortrup, 2018). De pedagogiske lederne påpeker at planleggingen krever en viss grad av erfaring og ikke minst kjennskap til barnet, når en planlegger for alle barn samtidig. Strømøy (2015) påpeker at barn med funksjonshemminger har noen ekstra utfordringer, men de samme grunnleggende behovene som alle andre barn, derfor er det viktig at de voksne som jobber med barn med nedsatt funksjonsevne er bevisst på.

Det er en endring i inkluderings perspektivet, for noen år siden handlet inkludering mest om barn med spesielle behov, mens inkludering i den siste tiden blir omtalt i forbindelse med inkludering av alle barn, det vil si både barn med spesielle behov og barn med alle typer av fysisk kognitiv eller sosial bakgrunn (Qvortrup & Qvortrup, 2017; Lundqvist, Allodi & Siljehag, 2015; Pedersen, 2008).

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier at:

Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap. (s. 9)

Pedagogene forteller at de jobber mest med sosialt samspill blant barn og hvordan de forholder seg til hverandre og finner løsninger på hvordan de klarer å jobbe sammen som en god gruppe. Artikkel 23 i barnekonvensjonen slår fast at «et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet» (Barneombudet, 2019).

### 9.3.3 Alminneliggjøring av mangfoldet

I barnehagen får barna erfare mangfoldet blant mennesker og alminneliggjøre det at vi er forskjellig i væremåte, utseende, funksjonsnivå og at alle er unike ifølge mine resultater. Ifølge rammeplanen skal barnehagen gi rom for barnas ulike forutsetninger og

perspektiver og bidra til at barna i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner samtidig respektere og akseptere at alle er forskjellige (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Et interessant funn som kommer frem fra mine empiriske data er pedagogiske leders opplevelse av barn som medlemmer av en mangfoldig gruppe, en gruppe hvor barn både med og uten funksjonsnedsettelse er sammen. Dette gir barna muligheten til å tilegne seg opplevelser av at 'vi' alle er forskjellige, at en og hver er god på noe annet, men at alle likevel er et verdifullt medlem av fellesskapet.

Barnehagens oppgave er å inkludere også de barn som man har definert som annerledes, uten å stigmatisere dem (Pedersen, 2008). I min empiri kommer det frem at de voksne kan se på utfordringer og funksjonshemming på en mer skeptisk måte enn barna, at barna opplever de barna som 'annerledes' gjennom de voksne sine holdninger. Det vil si at voksnes holdninger kan smitte over på barn også med tanke på å inkludere dem som er annerledes. De pedagogiske lederne fortalte at de blant annet jobber med å fremheve barnas styrker, for å vise fram at vi er forskjellige og noen er god på det eller det eller at noen er flinke til å gjøre noe annet for eksempel (Andenæs, 2012). En av pedagogiske lederne kom med et eksempel som handlet om hvordan de forholder seg til funksjonshemmete barn, de fokuserte på det friske med barnet og ikke på hva barnet ikke kunne. Dette assosierer jeg med Antonovskys metafor 'Fortelling om den blinde mannen' som handler om heller å fokusere på det friske en har, enn sykdommens begrensninger (Lindstrøm & Eriksson, 2015). De pedagogiske lederne forteller at de ønsker at «alle barn skal bli en del av gruppa og gjerne de som har spesielle behov», de jobber med at alle barn skal oppleve sin egen og andres verdi gjennom alminneliggjøring av mangfoldet. Barna får oppleve hvordan en forholder seg til andre for å være inkluderende, respektfull og tolerant. Dette er viktig for å skape et godt lekemiljø ungene imellom. Et inkluderende miljø handler om et godt psykososialt miljø.

### 9.3.4 Opplevd inkludering

Basert på de pedagogiske ledernes fortellinger assosierer jeg intensjonen med inkludering med å ivareta den opplevde inkludering. Qvortrup & Qvortrup (2018) beskriver operasjonalisering av begrepet, som han deler inn i tre dimensjoner. Disse dimensjonene omhandler individets tilstedeværelse (fysisk inkludering), deltakelse (sosial inkludering) og opplevelse (psykologisk inkludering). Forskerne påpeker særlig betydningen av den opplevde eller psykologiske dimensjonen av inkludering, som innebærer hvordan barnet selv opplever å være inkludert i fellesskapet. I mine empiriske data identifiserer jeg at alle tre dimensjoner av inkludering blir ivaretatt av de pedagogiske lederne jeg har intervjuet, men i en varierende grad. Pedagogiske intensjoner og målsetninger bør ivareta den opplevde dimensjonen i samme grad som de andre og en får inntrykk at de pedagogiske lederne prøver å oppfylle det.

Et holistisk perspektiv på inkludering omfatter alle barn og alle miljø hvor barna lærer seg å være inkluderende for resten av barnegruppa (jevnaaldrende) (Qvortrup & Qvortrup, 2018), som kan ses i sammenheng med de pedagogiske ledernes utsagn om at alle skal delta og at alle kan være med, men kanskje gjøre forskjellige ting, også utenom barnehagens tid gjennom samarbeid og kommunikasjon med foreldre/familier.

Ut fra et helsefremmende perspektiv er det likevel grunn til å problematisere særlig den opplevde (psykologiske) dimensjonen, kanskje mer enn de andre dimensjoner (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Den opplevde (psykiske) dimensjonen av inkludering innebærer også følelsen av deltakelse og tilhørighet i samfunnet, samt annerkjennelse. De pedagogiske lederne var opptatt av dette og reflekterte i sine fortellinger over at aktivitetene de gjør og temaene de tar opp er det som respekterer alle.

### 9.3.5 Voksenrolle i inkluderende praksis

Det blir påpekt at det er nødvendig å ha tilstrekkelig med kompetente voksne både for å operasjonalisere inkluderende pedagogikk. De pedagogiske lederne påpeker at det er viktig å være tilstede og fange opp mulige ekskluderende situasjoner ved å for eksempel observere om det er noen som er utenfor leken (Pedersen, 2008). Lundqvist, Allodi og Siljehag (2015) sine funn viste at barn med spesielle behov kan kreve miljø og personell som kan støtte under aktiviteter, rutiner og lek som er viktig å ta i betraktning med tanke på inkluderende arbeid. Pedersen (2008) påpeker blant annet betydningen av kunnskap om inkludering og inkluderende pedagogikk blant barnehagelærere. I mine funn kom det frem at de pedagogiske lederne som ble intervjuet har generelle kunnskap om inkludering, men ikke alle var enige i at de har tilstrekkelig kunnskap om barn med spesielle behov. I forhold til barn med spesielle behov peker de pedagogiske lederne på at de opplever at de individuelle planene ofte er vanskelig å følge opp i praksis i en hektisk barnehagehverdag.

### 9.3.6 Inkludering i realiteten

Videre kom det frem fra mine empiriske data at alle barn med større vansker eller behov er plassert i spesielt tilrettelagt barnehager og ikke i vanlige kommunale barnehager utenfor bysentra som støtter at den beskrevne inkludering tyder mer på ideologi og praksisen viser noe annet. En pedagogisk leder uttrykker at barnehagen deres er ikke tilrettelagt til å ivareta barn med større behov og funksjonsvansker, hverken fysiske lokaler eller de voksnes kompetanse er tilrettelagt for det, informanten formulerte det slik at familier med barn med større vansker heller flytter sentralt enn å bo på landet. I Norge har barn med særskilte behov fra loven rett til spesielt tilrettelagt opplæring (Barnehageloven, 2005, § 19).

Haug (2014) argumenter for at verdier og ideologier er sterkt presentert i formelle helsepolitiske dokumenter, men det ikke alltid samstemmer med realiteten. Haug (2014) påpeker at det er lett å formulere progressive politiske intensjoner, men det viser seg at det er mye mer vanskelig og utfordrende å implementere slike bestemmelser. Særlig problematikken med «en til en», som kan 'overbeskytte' det barnet og kan hindre det fra å få egne erfaringer og utvikle mestringsevnen. Qvortrup & Qvortrup (2018) hevder velferdsstatens beste intensjoner virkeligheten kan virke ekskluderende (s. 805). I følge Qvortrup & Qvortrup (2018) har det å inkludere alle barn også betydning for å forberede barna for deltakelse i samfunnet (s. 810), og poengterer videre med at inkludering er en dynamisk prosess og det vil finnes alltid en viss grad inkludering og ekskludering, fordi

inkludering i en plass skaper ekskludering fra en annen plass og inkludering av de ene gjør ekskludering av de andre (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810).

Informantene virket også trygge på sin kompetanse, men noen av dem uttrykker at de er usikre på effekten av deres innsats. Til tross for dette, fikk jeg inntrykk av at det foregikk mye bra helsefremmende arbeid.

## 10 Konklusjon

I denne siste delen av oppgaven ønsker jeg å oppsummere hva har jeg kommet frem til i denne forskningsundersøkelsen. Først refererer jeg til min bakgrunn og forskningsspørsmål, før jeg samler funnene og til slutt presenterer i korte trekk hva pedagogiske lederne vektlegger i arbeidet for å helsefremme barnas fysiske og psykiske helse og ivareta et inkluderende miljø. Presentasjonen av funn og drøfting vil være utgangspunktet for denne konklusjonen.

Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet er min masteroppgave som er en del av hovedprosjektet 'Inclusive and healthy spaces in early childhood' som er et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og DMMH. Det spesifikke forskningsspørsmålet for denne undersøkelsen er:

*«Hvordan definerer og praktiserer pedagogiske ledere helsefremmende og inkluderende rom i sitt arbeid med barn i barnehagens daglige praksis?»*

Jeg ønsker å oppsummere mine funn presist og kortfattet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble besvart i kapittel 3 Presentasjon av funn;

*-Hvordan oppfatter og praktiserer pedagogiske ledere helsefremmende arbeid i hverdagen i barnehagen?*

De pedagogiske lederne gir beskrivelser av sine forståelser og hverdagspraksis, om hvordan de jobber med barn for å fremme og opprettholde barnas helse i barnehagen. De var inne på en rekke tiltak de benytter for å fremme barnas fysiske og psykiske helse.

Blant tiltakene for å fremme barnas fysiske helse ønsker de seg å **tilrettelegge** for barnas **fysiske aktivitet** og særlig **fysisk aktivitet i ute**. De **tilrettelegger fysiske rom** i barnehagen slik at det **bidrar til læring og trivsel** hos barn. Barnas trivsel og læring virker inn positivt på barnas psykiske helse. Videre omtaler de pedagogiske lederne barnehagen som en viktig arena for sosialisering og førskolebarn øver på og lærer seg å klare overgangen til skole på en best mulig måte. Ikke minst får barna **øve på å mestre hverdagssituasjoner og utforinger**. De pedagogiske lederne påpeker at det er viktig **å øve på sosiale ferdigheter** som fremmer sosiale relasjoner, empati, vennskap som **bidrar til gode opplevelser, trivsel og læring** som fremmer barnas psykiske helse. I forbindelse med dette påpeker de pedagogiske lederne den **viktige voksenrollen** som innebærer å være engasjert, motiverende og et forbilde for barn.

*-Hva anser pedagogiske ledere som viktig i hverdagen for å skape et helsefremmende miljø/rom for alle barn i barnehagen?*

De pedagogiske lederne omtaler i sine fortellinger hvordan de tilrettelegger for et miljø som blir identifisert som indirekte helsefremmende. De pedagogiske lederne uttrykker at de ønsker seg at barna trives i barnehagen og liker å være der. De ønsker å etablere et miljø hvor barna føler seg hørt og anerkjent. At barna opplever **kos og gøy i**

**hverdagen.** De ønsker **å implementere barneperspektiv** i en større grad i hverdagen. Det vil si de vil lytte, observere og tilrettelegge hverdagen etter barnas premisser. I praksis innebærer det at de **ser verdien av øyeblikket, de samhandler med barna 'der og da'**. Dette blir formidlet ved **å følge opp barnas initiativ**, ved **å undre seg sammen**, noe som **oppmuntrer barn til å være nysgjerrige**. For å realisere dette i praksis, er det behov for mindre strukturert hverdag og mere spontanitet i hverdagen, for eksempel for muligheten til **å ta ting på sparket** etter hva barna interesserer seg i. De pedagogiske lederne påpeker at det er viktig **å være tilgjengelig**, være **en veileder og en venn** for barn. Videre kommer det frem at et godt samarbeid **og kommunikasjon med foreldre** er en viktig faktor for at barnet får gode opplevelser.

*Hvordan oppfatter og praktiserer pedagogiske ledere inkludering i hverdagen i barnehagen?*

Til sist, men ikke minst er det viktig at **alle barn i barnehagen opplever å bli inkludert**. De pedagogiske lederne definerer inkludering slik at **hvert enkelt barn skal bli sett og hørt og alle skal få utvikle sine potensialer**, hvert barn bør **være en aktiv deltaker i gruppa** ikke minst **'være med'**. Å jobbe med å inkludere alle barn ser de pedagogiske lederne på som en av de viktigste og samtidig mest utfordrende oppgavene. De jobber med å opprettholde et inkluderende rom ved **å være mest mulig sammen alle barn, men å jobbe på forskjellige måter**. Noen av pedagogiske ledere foretrekker **å jobbe med mindre grupper** av barn for å inkludere alle. Det kom videre frem at det er viktig lære seg å godta andre slik de er, at alle er verdifulle. Dette betyr i praksis å **alminneliggjøre det at mennesker er forskjellige** og tross funksjonsnedsettelse eller en sykdom kan alle være god på noe annet. De pedagogiske lederne ser på som **viktig å inkludere foreldre** i den inkluderende arbeid. Til slutt påpeker igjen de pedagogiske lederne **den viktige voksenrollen i inkludering** blant annet ved å ha kunnskap om barn og inkludering.

*Hvilke hindrende faktorer eller utfordringer blir identifisert i det helsefremmende og inkluderende arbeidet som pedagogisk leder i barnehage?*

De pedagogiske lederne skal ut fra loven og forskrifter tilrettelegge for helsefremmende og inkluderende arbeid i barnehagens hverdag. De pedagogiske lederne jeg har intervjuet var engasjerte og motiverte i arbeidet sitt og de kom med en rekke innspill for å fremme barnas helse og de viste mye kunnskap og erfaring. Imidlertid møter disse dyktige pedagogiske lederne en rekke utfordringer i hverdagen som ble identifisert fra deres fortellinger og som de kan 'gjøre lite med' tross de beste intensjoner, slik de uttrykker det selv. Blant de hindrende faktorene er blant annet at de er **for få voksne med den rette kunnskap** sammen med barna i hverdagen. Den nest mest omtalte hindrende faktoren var **fysiske forhold** i noen av barnehagene.

Målet med denne studien har vært å belyse det voksne perspektivet som utgangspunkt for helsefremmende og inkluderende rom i tidlig barndom i barnehagen. Sett i sammenheng med den pedagogiske praksisen i hverdagen, har de pedagogiske lederne gjennom denne studien fått uttrykke sine meninger. Studien min belyser de pedagogiske lederes oppfatning av tema og hva de gjør i hverdagen for å ivareta og fremme barnas helse med sin praksis. Det kom frem at pedagogiske ledere jobber med å fremme barnas fysiske og psykiske helse både i henhold til forskrifter og lover samt basert på erfaringer

og tradisjoner, alle jobber for å ivareta 'barnas beste'. Informantene fremstod som reflekterte og faglig dyktige, trygge i jobben sin, opptatt av etikk og har klare meninger om hva som er utfordringer i hverdagen.

Selv om hensikten med kvalitative studier sjelden er generaliserbare funn, er det ønskelig at de skal gi kunnskap som kan brukes av andre, med dette håper jeg at har bidratt med resultater som kan inspirere til å videreutvikle og opprettholde helsefremmende arbeid. Praktisk har jeg bidratt med min del til hovedprosjektet.

## 11 Veien videre i forskningen .....

Gjennom systematiske søk har jeg fått oversikt over hva som preger den forskningen som foreligger, og med denne studien basert på samtaler med pedagogiske lederne har jeg fått ny kunnskap om helsefremmende og inkluderende praksis. Jeg opplever at jeg har fått et lite innblikk i et stort og komplekst tema. På bakgrunn av dette på dette vil jeg til slutt komme med et par forslag for fremtidig forskning siden jeg håper at har jeg kommet på sporet av noen aspekter som kan gi bedre forståelse og kanskje åpne for nye arbeidsmåter og forske videre på teamet.

Forskning som belyser bruk av salutogenese i praktisk betydning i barnehager er kanskje mangelfull og videre faktorer som indirekte påvirker barnas helse, som for eksempel implementering av avslappende rutiner for eksempel når en leser for barn.

Det er kanskje også hensiktsmessig å finne ut hvordan en kan gi de barnehageansatte mer kompetanse på inkludering eller bruk av salutogenese i barnehagene.



## 12 Kritisk blikk på egen forskning

Gjennom hele studien har jeg vært bevisst på å ha et kritisk blikk på min egen forskning og prosessen rundt. Jeg har fulgt de etiske retningslinjer.

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å gjengi forståelsen jeg antar at de pedagogiske lederne formidlet gjennom kvalitative intervjuer og de analytiske tolkningene jeg har kommet frem til i sammenheng med relevante faglige perspektiver. Gjennom analysering av deltakers fortellinger om daglig praksis, kan det være mulig å utvikle et nyansert bildet av ulike forhold knyttet til deres arbeid (Tjora, 2012, s. 20). Jeg tror jeg ville fått andre resultater om jeg hadde intervjuet andre arbeidere i barnehagen som fagarbeidere/assistenter eller spesialpedagoger.

Jeg mener at jeg har oppnådd en høy reliabilitet i min undersøkelse grunnet blant annet nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåten min og jeg mener at jeg har undersøkt det jeg mente å undersøke.

Validitet (gyldighet) til resultatene av prosjektet mitt vil ikke være like høy som reliabilitet siden validitet innebærer hvordan vi tolker data, og de resultatene vi kommer frem til. Det er sannsynlig at om en annen forsker vil ha tolket mine empiriske data, kunne denne ha kommet frem til forskjellige resultater enn de jeg har.

Jeg mener at svarene jeg fikk fra mine informanter inneholder viktige rammefaktorer for hvordan personalet kan/bør jobbe med helsefremmende og inkluderende arbeid i barnehager i Norge. På bakgrunn av dette kan mine funn på en måte være generaliserbare, siden jeg også tenker at jeg ville fått omtrent like svar om jeg hadde vært på intervju i andre barnehager i andre deler av Norge.

# Referanser

- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn?; om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1), 1-14.
- Bailey, D. (2018). Getting on their level: Preschool teachers embodying the ideal preschooler. *Childhood*, 25(2), 253-266.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven). (LOV-2005-06-17-64), hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet. (2019) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*, hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2017) *Oppvekstrapporten 2017*. Hentet fra [https://www.bufdir.no/contentassets/e9df3a5c5087465eb09083d1be77ba10/oppvekstrapporten\\_2017.pdf](https://www.bufdir.no/contentassets/e9df3a5c5087465eb09083d1be77ba10/oppvekstrapporten_2017.pdf)
- Barneombudet (2019, 23. Juli) Artikkel 23 funksjonshemmede barn – fulltekst <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-23-funksjonshemmede-barn/artikkel-23-funksjonshemmede-barn-fulltekst/>
- Bjørngen, K., & Svendsen, B. (2015). Kindergarten Practitioners' Experience of Promoting Children's Involvement in and Enjoyment of Physically Active Play: Does the Contagion of Physical Energy Affect Physically Active Play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, VOL 16(3), 257-271.
- Bjørneberg, U. & Ottosen, M. (2013). *Challenges for future family policies in the Nordic Countries*. København. SFI
- Bratterud, &, Sandseter, E., & Seland, M. (2012). Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews : Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Bråten, B., Hovdenak, I. M., Sønsterudbråten, S. (2015). *Har barn det bra i store barnehager?* (Vol. 2015:48, Fafo-rapport). Oslo: Fafo.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed., Introducing qualitative methods series). London: Sage.
- D'Onise, K., Lynch, J. W., Sawyer, M. G., & Mcdermott, R. A. (2010). Can preschool improve child health outcomes? A systematic review. *Social Science & Medicine*, 70(9), 1423-1440.
- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A., & Myles, J. (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford: Oxford University Press.

- Espnes, G. A. & Smedslund, G., (2014) *Helsepsykologi 2*. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- FN Sambandet. (2019). FNs bærekraftsmål hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Folkehelseoven (2012) Lov om folkehelsearbeid (LOV-2011-06-24-29) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (FOR-2017-04-24-487). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Fønnebø, B. & Rolfsen, C. N. (2014). Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning, 7, Vol.7.*
- Gundersen, E., & Slettebø, &. (2016). Evaluering av et generasjonsoverskridende program med helsefremmende forankring - hvilke faktorer har bidratt til programmets vedvarende eksistens? *Nordisk Sygeplejeforskning [elektronisk Ressurs]*, 6, 6-19.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1-2 s 12-23 issn 1401-6788*
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: A Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties, 19(3)*, 296-310.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Folkehelsemeldingen — God helse – felles ansvar* (Meld. St. 34 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Helse- og omsorgsdepartementet (2015). *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 (2014–2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldingen : Gode liv i eit trygt samfunn* (Meld. St. 19 (2018–2019)), Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Hendl. J. (2016) *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, Praha: Portal
- Hatland, A. (2011). *Veivalg i velferdspolitikken*. Bergen: Fagbokforlaget
- Isaksson, P., Marklund, B., & Haraldsson, K. (2017). Promoting mental health in Swedish preschool-teacher views. *Health Promotion International, 32(1)*, 53-61.
- Jonsson, A. (2013) Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: Barns perspektiv och nuets didaktik, Göteborg:2013 hentet fra <http://hdl.handle.net/2077/34089>
- Krause, C. (2011). Developing sense of coherence in educational context: Making progress in promoting mental health in children. *International Review of Psychiatry*, s. 252-532. doi:10.3109/09540261.2011.637907
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Meld. St. 19 (2015–2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2006). TEMAHEFTE om barns medvirkning, hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300\\_463-temahefte\\_om\\_barns\\_medvirkning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300_463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf)

- Kunnskapsdepartementet (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Lindström, B., Eriksson, M., (2015). *Haikerens guide til salutogenese : Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Locke, L., Silverman, S., & Spirduso, W. (2010). *Reading and understanding research* (3rd ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Lund, I. (2013) *Et etisk skråblikk inn i barnehagen når relasjoner utfordrer*. Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Et-etisk-skrablikk-inn-i-barnehagen-nar-relasjoner-utfordrer/>
- Lundqvist, J., Allodi, M. W. , & Siljehag, E.. (2015). *Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study*. International Journal Of Early Childhood Special Education, 7(2), 270-290.
- Maggi, S., Irwin, L., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2010). The social determinants of early child development: An overview. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46(11), 627-635.
- Martinsen, M. T., (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Nordisk Barnehageforskning*, Vol 10.
- Mead, George H., (1967). *MIND, SELF, and SOCIETY from the standpoint of a social behaviourist*. The University of Chicago Press; Chicago and London
- Mittelmark, M., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G., Pelikan, J., Lindström, B., & Espnes, G. (2017). *The Handbook of Salutogenesis* (1st ed. 2017. ed.). Springer
- Mæland, J. (2016). *Forebyggende helsearbeid: Folkehelsearbeid i teori og praksis* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, 2010. VEILEDNING FOR FORSKNINGSETISK OG VITENSKAPELIG VURDERING AV KVALITATIVE FORSKNINGSPROSJEKT INNEN MEDISIN OG HELSEFAG. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4. utg. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, Vol.10. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/282833041\\_En\\_teoretisk\\_uttidyping\\_av\\_rom\\_og\\_materialitet\\_som\\_pedagogisk\\_ressurs\\_i\\_barnehagen](https://www.researchgate.net/publication/282833041_En_teoretisk_uttidyping_av_rom_og_materialitet_som_pedagogisk_ressurs_i_barnehagen)
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- O'Connor, A., Blewitt, C., Nolan, A., & Skouteris, H., (2018). Using Intervention Mapping for child development and wellbeing programs in early childhood education and care settings. *Evaluation and Program Planning*, 68, 57-63.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen ; et samarbeidsprosjekt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(5), 376-387.
- Pettersson, K. E. (2017). Teachers' Actions and Children's Interests: Quality Becomings in Preschool Documentation. *Nordisk Barnehageforskning* 14.2: 1-17.
- Prince-Embury, S., & Saklofske, D. (2013). *Resilience in Children, Adolescents, and Adults : Translating Research into Practice* (The Springer Series on Human Exceptionality). New York: Springer
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 22(7), s. 803-817.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelsson, I. P, and Carlsson, M. A. (2008) "The Playing Learning Child ; towards a Pedagogy of Early Childhood." *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (2008): 623-41.
- Sansolios, S., & Mikkelsen, B. (2011). *Views of parents, teachers and children on health promotion in kindergarten - first results from formative focus groups and observations*. *International Journal of Pediatric Obesity*, 2011, Vol.6(S2), P.28-32.
- Sheridan, S., Williams, P & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective, *Educational Research*, 56:4, 379-397, DOI: 10.1080/00131881.2014.965562
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2013). Preschool a Source for Young Children's Learning and Well-Being. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 207-3), p.207-222.
- Sommersal, H., Vestergaard, S., & Søgaaard Larsen, M. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011 : En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Flere barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt*. Hentet fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Barnehager*, hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Strømøy, T. (2015). *Oppdragelse mellom frihet og grenser: Barns selvfølelse - voksnes ansvar* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk Og Innlevelse: En Innføring I Kvalitative Metoder*. 5. Utg. ed. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2012). *Helsesosiologi: Analyser av helse, sykdom og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulla, S. (2017). *Fagarbeideres Arbeid Med Inkludering Og Helsefremming I Barnehagen* (Masteroppgave, NTNU) hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2476024>
- UNESCO. (1994). THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet (2015) Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011) *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*, hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/iris\\_rapport.pdf?id=2233199](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/iris_rapport.pdf?id=2233199)
- Velde, M. (2017) *"Inkludering handler om å skape rom for alle" - En kvalitativ undersøkelse av spesialpedagogers arbeid med inkludering og helsefremming i barnehagen* (Masteroppgave, NTNU) hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2576630>
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman / Sage
- World Health Organisation. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion Ottawa, 21 November 1986. Hentet fra [https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa\\_charter\\_hp.pdf](https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf)
- World Health Organisation. (2019 24.Juni). Healthy Settings. Hentet fra [https://www.who.int/healthy\\_settings/en/](https://www.who.int/healthy_settings/en/)
- Aadland, E. K., Holthe, A., Wergedahl, H. & Fossgard, E. (2014). Fysiske faktorerers betydning for mattilbudet i barnehagene - en casestudie. *Nordisk Barnehageforskning*, Vol.8.



# Vedlegg





## **Vedlegg 1: Førespørsel om å delta i et intervju i forskningsprosjekt**

Til fagarbeider/assistent/pedagogisk leder/ spesialpedagog xxxx Barnehage

## **Forespørsel om å delta i et intervju i forskningsprosjektet**

*«Inkluderende og helsefremmende rom i tidlig barndom: barnehage, skole og nærmiljø».*

### **Bakgrunn og formål**

Tidligere har professor Borgunn Ytterhus fra NTNU og førsteamanuensis Ingvild Åmot fra DMMH vært i din barnehage og jobbet sammen med en gruppe barn i paraplyprosjektet: Inkluderende og helsefremmende rom i tidlig barndom. Målet med prosjektet er å fremskaffe kunnskap om, hva, og hvordan barn med og uten funksjonsnedsettelse opplever og erfarer barnehagen som inkluderende og/eller helsefremmende oppvekststed. NTNU står som ansvarlig institusjon for hele paraplyprosjektet.

Informasjonen som framkom via barnas erfaringer, refleksjoner og perspektiver på organisering, fysiske og sosiale rom, relasjoner og hverdagsliv er nå under bearbeiding. Som en konsekvens av denne databearbeidinga har vi et ønske om å følge opp med en ny datainnsamling. Den nye datainnsamlingen vil bestå av semistrukturerte intervju med ansatte fra de allerede involverte barnehagene på tema inkluderende og helsefremmende rom. Målet med å intervjuer er å få innsikt i barnehagen som inkluderende og helsefremmende oppvekststed fra flere synsvinkler.

Intervjuet med deg som ansatt vil bli gjennomført av masterstudent i Helsevitenskap ved NTNU Lenka Schanche Tepla. Ytterhus og Åmot vil være ansvarlig for veiledning og oppfølging av masterstudenten. Studenten har i samarbeid med oss som prosjektledere utarbeidet en intervjuguide hvor ønsket er å få ansatte sitt perspektiv på en del aktuelle tema som vedrører barnehagens organisering, inkluderende og helsefremmende sosiale og fysiske rom. Det forutsettes at du som blir intervjuet jobber på avdeling eller base der barn både med og uten funksjonsnedsettelse som allerede har deltatt i studien går, eller har gått. Vi vil samtidig understreke at det ikke vil bli stilt spørsmål om enkeltbarn/må fremkomme identifiserbar informasjon om enkeltbarn av hensyn til taushetsplikt og personvern.

### **Hva innebærer det å delta i studien?**

Masterstudent Lenka Schanche Tepla vil kontakte deg og avtale tid og sted for intervju med deg. Intervjuet vil vare ca en (1) time, men kan variere noe på grunn av at ulike ansatte har ulike erfaringer å dele. Vi er interessert i å få høre om dine erfaringer og opplevelser om barnehagen som inkluderende og helsefremmende oppvekststed for et barn med og uten funksjonsnedsettelse. Det betyr at det er ingen riktige eller gale svar vi søker, men vi anser ansattes egne fortellinger som viktige fordi dere omgås mangfoldet av barn til daglig og er med å utforme hverdagens innhold i barnehagen.

Det er ønskelig å ta opp intervjuet med en lydopptaker, fordi det sikrer mest mulig nøyaktig gjengivelse av samtalen. Intervjuet vil bli transkribert og eventuell lydfil slettet.

Masterstudenten kommer til barnehagen/annet avtalt sted når det måtte passe best for deg.

Kunnskapen som fremkommer av denne studien vil ikke ha noen direkte innflytelse på din arbeidshverdag, men den vil bidra til ytterligere forståelse for hva som kan legge grunnlag for inkluderende og helsefremmende hverdagsarenaer for barn i barnehage. Kunnskapen kan anvendes av både politikere, profesjonelle og foresatte for å forbedre kvaliteten i barnehager, skole, SFO og lokale miljøer.

**Tillatelse og personvern:** Datamaterialet og informasjonen som registreres skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Vi vil understreke at alle opplysninger og all datainnsamling blir oppbevart slik at forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora følges. Det er kun prosjektlederne og masterstudent Lenka Schanche Tepla som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til informantene. Navneliste/ koblingsnøkkel lagres adskilt fra øvrige data. Opplysninger vil bli aidentifisert og slettet når paraplyprosjektet er avsluttet 31. desember 2019. Masterstudentene har kun tilgang til navneliste og data inntil de har avlagt eksamen i august 2018. Samtlige involverte er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

#### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du har full anledning til å trekke deg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt uten å begrunne hvorfor. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Vi ber om et skriftlig samtykke fra deg om du ønsker å bidra i studien.

#### **Hva skjer med informasjonen?**

Informasjonen du avgir vil bli brukt i (i) masteroppgaven til Lenka Schanche Tepla, og (ii) den vil inngå som del av datagrunnlaget i hovedprosjektet «Inkluderende og helsefremmende rom i tidlig barndom: barnehage, skole og nærmiljø». Kunnskapen som frembringes vil bli offentlig tilgjengelig gjennom masteroppgaven, internasjonale reviewbaserte tidsskrift, i nasjonale fagtidsskrift, vitenskapelig og allmennvitenskapelige konferanser, seminar og media. De deltakende barnehagene vil også bli tilbudt egne besøk av prosjektlederne med formidling av funnene i studien. All formidling av funn/kunnskap vil være anonymisert og fremstilt slik at informantene ikke skal kunne gjenkjennes.

Dersom du har spørsmål til del-studien, ta kontakt med en av de undertegnede.

Vi håper du finner utvidelsen av studien interessant. Om du ønsker og delta ber vi deg om å signere og fylle ut samtykkeskjema og returnere det i vedlagte svarkonvolutt i løpet av ei uke etter at du har mottatt denne henvendelsen.

Vennlig hilsen,

Masterstudent

Lenka Schanche Tepla

NTNU

lenkast@stud.ntnu.no

95094147

Førsteamanuensis

Ingvild Åmot

DMMH

iam@dmmh.no

91513839

Professor

Borgunn Ytterhus

NTNU

borgunn.ytterhus@ntnu.no

73591473

***Samtykke til deltakelse i masterprosjekt innenfor forskningsprosjektet «Inkluderende og helsefremmende rom i tidlig barndom: barnehage, skole og nærmiljø»***

***- Datainnsamling fra ansatte.***

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til å delta i intervju

-----

(Signert av prosjektdeltaker, sted, dato)

For å avtale intervjutidspunkt kan du kontakte med på:

e-post: .....

telefon: .....

Vær vennlig å returnere dette skjemaet i vedlagte, ferdig frankerte svarconvolutt.

Har du vedlegget som et Word-dokument (eller annen type tekstdokument), kan du kopiere alt innholdet i vedlegget (trykk Ctrl+A for å merke alt, deretter Ctrl+C for å kopiere), og så lime det inn (Ctrl+V) på rett sted i dette dokumentet.

## Vedlegg 2: Intervjuguide til ansatte i Barnehagen:

### Intervjuguide ansatte i barnehager. De1. Generell del

Din barnehage har barn som har deltatt i studien: Inkluderende og helsefremmende rom i barnehagen. Vi ønsker nå også å få med ulike grupper av ansatte sin forståelse og erfaring av tematikken.

Kjønn: Kvinne  Mann

Alder: Under/lik 22 år

23 – 36 år

37 – 50 år

51 – 60 år

Over/lik 61 år

Hvor mange år har du arbeidet i barnehage?

Under 2 år

3 – 10 år

11 – 18 år

19 – 26 år

Over 26 år

### Som pedagogisk leder har du ifølge Barnehageloven hovedansvaret for det pedagogiske tilbudet barna får.

- 1) Jobber dere etter noen bestemt pedagogisk overbygning? Hvis ja; Hva slags pedagogisk overbygning arbeider dere etter i denne barnehagen? (Montessori, Vygotsky, Marte-Meo, Behavioristisk etc).
  - a. Fortell kort hva dette går ut på i praksis.
  - b. Hvordan kom dere fram til at dere ønsker basere det pedagogiske opplegget nettopp på denne tankemåten?
- 2) Beskriv dagsrytmen/rutiner, Beskriv innholdet i dine arbeidsoppgaver
  - a) Fortell om en alminnelig hverdag i barnehagen fra du kommer om morgenen til du går hjem om ettermiddagen. Forsøk å vær så konkret og detaljert som mulig.
  - b) Beskriv hvordan dine arbeidsoppgaver griper inn i/utfyller de andre tilsatte sine oppgaver
- 3) Rom / Organisering
  - a) Hva slags type barnehage er dette? (avdelingsbarnehage eller basebarnehage eller annet)
  - b) Hvordan/til hva benyttes de ulike rommene i denne barnehagen?
  - c) Hvordan opplever du organiseringen i denne barnehagen i forhold til barn og bruk av rom? Beskriv.
  - d) Er alle rom åpne og tilgjengelige for alle barn hele tida?

- e) Dersom det er flere rom enn voksne i din avdeling; hvordan fordeler dere de voksne?
  - f) Hvilke rom/områder i barnehagen anser du som de mest attraktive for de eldste barna i barnehagen? Begrunn.
  - g) Hvilke rom/områder i barnehagen anser du som de minst attraktive/kjedelige for de eldste barna i barnehagen? Begrunn.
  - h) Aller helst ønsker en ikke at barn skal oppleve noen rom/områder som skumle i barnehagen. Men om noen av de eldste barn i din avdeling allikevel skulle gjøre det – hvor tror du det helst kan være? Begrunn.
- 4) I følge rammeplan for barnehagen skal barnehagen være en inkluderende institusjon som ivaretar mangfoldet av barn (og foreldre) og samtidig styrker enkeltbarnet.
- a. Hvordan har dere operasjonalisert/realisert inkludering?
  - b. Hvordan gjør du dette i praksis i din avdeling?
  - c. Er og i så fall hvordan er barna involvert i dette arbeidet?
- 5) Barnehagen skal også være et helsefremmende oppvekststed.
- a. Hvordan har dere operasjonalisert helsefremming?
  - b. Hvordan jobber dere for å oppnå målsettingen om å gjøre barnehagen til en helsefremmende organisasjon?
  - c. Er og i så fall hvordan er barna involvert i dette arbeidet?
- 6) I dag går omtrent alle barn i Norge i barnehage; anser du barnehagen som et godt oppvekststed for alle barn? Begrunn
- 7) Relasjoner
- a) Beskriv relasjonene til barna generelt og til barna med nedsatt funksjonsevne/spesielle behov spesielt
  - b) Beskriv relasjonene til andre voksne i avdelingen, på huset og til styreren
  - c) Beskriv relasjonene til kommunens oppvekstavdeling/ansvarlig kommunalråd
- 8) Blant såkalt funksjonshemmede barn /barn med spes behov i våre utvalg dominerer atferd, språk, utrygghet/tilknytningsvansker, hørselsnedsettelse/døvhet, allergi som påvirker/begrenser atferd, leppe-gane-spalte.
- a. Har andelen barn med denne typer vansker avtatt eller tiltatt i antall i de årene du har arbeidet her?
  - b. Dersom andelen har endret seg; hva tror du kan være årsaken til denne endringen?
- 9) Har dere noen barn i denne barnehagen med større funksjonsnedsettelse ( f eks Cerebral Parese, Ryggmargsbrokk, Downs Syndrom, sammensatte vansker som gjør dem avhengig av rullestol eller liknende)?
- a. Har andelen barn med denne typer vansker avtatt eller tiltatt i antall i de årene du har arbeidet her?
  - b. Dersom andelen har endret seg; hva tror du kan være årsaken til denne endringen?

## Vedlegg 3: NDS Godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald I Hårfages gate 29  
N 5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Borgunn Ytterhus  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.08.2015

Vår ref: 44076 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44076 *Inkluderende og helsefremmende rom i tidlig barndom: barnehage, skole og nærmiljø.*  
Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig *Borgunn Ytterhus*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontoret / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 61 43 36. nsdmaa@svi.uio.no*





### UTVALG/REKRUTTERING

Utvalget består av 10 barn i 4-5 års alder med kjent funksjonsnedsettelse og lære-/atferdsvansker, og deres foreldre/foresatte, samt 10 barn i tilsvarende alder uten funksjonsnedsettelse og lære-/atferdsvansker, og deres foreldre/foresatte. Utvalget trekkes via barnehager i aktuelle kommuner. Personvernombudet forutsetter at prosjektet er klarert av kommunen/ledelsene ved aktuelle barnehager. Det er videre lagt til grunn at kriteriene for inklusjon er godt definert, og enkle for barnehagen å forholde seg til hva angår utvelgelsen av barn, jf. telefonsamtale med Ytterhus den 18.08.15. Det forutsettes for øvrig at trekking og førstegangskontakt foretas uten hinder av taushetsplikten.

Foreldre mottar skriftlig informasjon om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber om at begrepet "screeningstest" forklares. Vi anbefaler også at det opplyses om at det kan bli ønskelig å følge opp med en ny undersøkelse når barna er i skolen, og at de som deltar nå vil bli kontaktet på nytt ved en seinere anledning dersom det blir aktuelt.

Barna mottar muntlig informasjon om prosjektet.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Det innhentes og registreres sensitive data om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2.8 c).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet.

Dersom eksternt transkriberingsassistent benyttes skal det inngås databehandleravtale, jf.

personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder:

<http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Studenter ved NTNU og DMMH kan gis tilgang til anonymiserte data i forbindelse med sine masteroppgaver.

### ANNET

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med DMMH. Personvernombudet forutsetter at behandlings-/ansvarsfordelingen formelt er avklart mellom virksomhetene, og anbefaler at det utarbeides en avtale som bl.a. omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data, eventuelt eierskap.

Tilrådingen gjelder Del 1 av prosjektet. Det må i god tid sendes en endringsmelding i forbindelse med oppstart av Del 2.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2019. Innsamlede opplysninger vil da anonymiseres og/eller slettes.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger
- slette opptak

## Vedlegg 3: NDS endrings skjema

1

# Endrings skjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Endrings skjema sendes per e-post til: [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no)

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig: <b>Borgunn Ytterhus</b>	Prosjektnummer: <b>44076</b>
Evt. navn på student:	
2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
Endring av daglig ansvarlig/veileder:	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet:	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: <input type="checkbox"/> Nei: <input type="checkbox"/> Hvis nei, begrunn:	
Endring av metode(r): Etter å samlet inn data fra bama i tråd med tidligere godkjent prosjektbeskrivelse, ønsker vi å utvide prosjektet til også å inkludere intervju med ansatte (spesialpedagoger, barnehagelærere og assistenter) i de barnehagene vi har samarbeidet med. Dette ønskes ikke for å validere barnas fortellinger og svar, og vi har ingen spørsmål som rettes mot enkeltbarn. Vi ønsker å intervju ansatte fordi det er de som lager og gjennomfører det pedagogiske opplegget barna mottar. Deres hverdagsfortellinger vil således gi viktig nyansering til barnas fortellinger, og også gi oss et innblikk i hvordan de vurderer sine muligheter til å påvirke virksomheten de er en del av.  Det vil bli innhentet skriftlig samtykke fra samtlige ansatte som skal delta. (Se vedlegg 1)	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>

## Vedlegg 4: Svar fra NDS på endringene

### Svar fra NSD på endringene – se e-post av 10. desember 2016, fra [marie.schildmann@nsd.no](mailto:marie.schildmann@nsd.no)

Vedr. endring i forskningsprosjektet 'Inkluderende og helsefremmende rom i tidlig barndom: barnehage, skole og nærmiljø'.

Jeg viser til endringsmelding mottatt den 21.11.2016. Ifølge endringsmeldingen skal det nå gjennomføres en ny datainnsamling i forbindelse med prosjektet. Det skal gjennomføres intervjuer av spesialpedagoger, barnehagelærere og assistenter i de seks barnehagene som er inkludert i studien. Fokus for intervjuene vil blant annet være den ansattes daglige virksomhet, generelt om den ansattes relasjon til barn på ulikt funksjonsnivå, arbeidsoppgaver, hvordan den ansatte opplever romlige forhold i barnehagen, oppfatning av barnehagen som helsefremmende oppvekststed etc. Det er presisert i endringsmeldingen at den ansatte ikke skal besvare spørsmål knyttet til enkeltbarn, men med tanke på at det er noe fokus på barn med funksjonsnedsettelse, kan selv svar på generelle spørsmål gi utilsiktet informasjon om enkeltbarn. Dette vil være brudd på taushetsplikten, så vi vil anbefale at det gjøres spesielt oppmerksom på dette i forkant av intervjuene og gjerne også i form av skriftlig informasjon til de som forespørres om deltakelse.

Vi har ikke mottatt informasjonsskriv som skal benyttes i forbindelse med intervjuene. Det er imidlertid lagt opp til skriftlig samtykke. Vi anbefaler at det gis skriftlig informasjon dersom det skal innhentes skriftlige samtykker.

For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker eller student/veileder.

Vi registrerer videre at masterstudenter skal gjennomføre intervjuene.

Endringen er kurant, forutsatt at det gjennomføres i tråd med ovennevnte, og at prosjektet for øvrig gjennomføres i tråd med det innmeldte og vår tidligere vurdering.

Vennlig hilsen  
Marie Strand Schildmann  
Seniorrådgiver | Senior Adviser  
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services  
T: (+47) 55 58 31 52

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data  
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen  
T: (+47) 55 58 21 17  
[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)

