

SAMANDRAG

Intensjonen med denne forskingsstudien var å belyse korleis pedagogar arbeider for å leggje til rette for deltaking og inkludering for barn som dei opplever at har vanskar med språket, og pedagogane si forståing av dette arbeidet. I følge Rammeplana for barnehagen har personalet ansvar for at alle barn skal vere deltakande i leik, og dei barna som fell ut eller blir ekskludert, må få særleg oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vil vere pedagogen på avdeling som har hovudansvaret i dette arbeidet, og dermed blir deira rolle viktig.

Problemstillinga for forskingsstudiet var som følgjer: *Korleis forstår og jobbar pedagogar i barnehage med deltaking og inkludering i leik for barn som dei opplever at har vanskar med språket?* Det er gjort greie for ulike perspektiv på inkludering i barnehagen. Teori med utgangspunkt i eit sosiokulturelt perspektiv er nytta for å sjå på pedagogane sitt arbeid med barn si sosiale og språklege utvikling og læring i samspel med andre. I tillegg er det gjort greie for perspektiv på leik, samt ulike roller pedagogen kan ha i høve barn sin leik.

Det har vore nytta ei kvalitativt tilnærming for å samle inn data. Fire pedagogar på storbarns-avdelingar i ein barnehage var forskingsdeltakarane i prosjektet, og datainnsamlinga gjekk føre seg gjennom både observasjon og intervju. Observasjonane fokuserte på leikesituasjonar der pedagogane var i samhandling med barna som dei opplevde at hadde språkvanskar, medan intervjuet fokuserte på pedagogen si oppleving av arbeidet med å leggje til rette for deltaking og inkludering i leik for desse barna.

Ei meiningsanalyse av datamaterialet avdekte tre hovudfunn. Det første var at tryggleik, relasjonsarbeid og tilpassing blei sett på som føresetnader for barn si deltaking og inkludering i fellesskapen, og at pedagogane hadde ei avgjerande rolle i dette arbeidet. Det andre funnet handla om at pedagogane nytta gruppearbeid som metode for at barna skulle vere deltakande og oppleve seg som inkludert i fellesskapen. Det tredje funnet synta at pedagogane opptredde som ei støtte i leiken for barn som dei opplevde hadde vanskar med språket. Avhengig av situasjonen, inntok pedagogane ulike roller for å støtte barna i deltakinga. Funna blei drøfta opp mot relevant teori, for å vise ulike perspektiv som pedagogane synta i høve barna som dei opplevde hadde vanskar med språket, og i kva grad forståinga kunne påverke inkluderingsprosessane.

FORORD

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein lærerik og interessant prosess, samstundes som det til tider har vore utfordrande og krevjande. Ein god porsjon sjølvdisiplin og målbevisstheit har måtta til, men det hadde likevel ikkje gått utan dei som eg har hatt rundt meg.

Først vil eg rette ein stor takk til min rettleiar Karianne Franck. Støtta og tilbakemeldingane frå deg har løfta meg i prosessen med masteroppgåva, og det set eg stor pris på.

Takk til den fantastiske gjengen som har sitte på idrettsbygget heile semesteret. Dei timelange dagane på lesesalen hadde ikkje vore det same utan dykk. Ein spesiell takk til Mari og Jonas som har delt rom A306 med meg. Å ha moglegheita til å spørje om stort og smått, og å kunne dele gleder og frustrasjonar, tull og tøys, og ikkje minst store mengder kaffi, har vore av uvurderleg verdi!

Takk til mamma og pappa som har bidrege med utskrift, korrekturlesing og økonomisk støtte, og ikkje minst med trua på at eg skulle få det til!

Ein stor takk til storesyster Brit som tok seg tida til å gå gjennom oppgåva mi med raudpenn. Eit viktig arbeid som bidrog til å løfte oppgåva! Det set eg enormt pris på.

Takk til Tarjei! Dine innspel har ikkje alltid vore dei ønskte, men likevel dei eg trong mest. Ved å sette ting i perspektiv, har du fått meg på betre tankar i dei tyngste tidene. Du har venta på meg i alle år, og no kjem eg heim!

Til slutt vil eg rette ein stor takk til forskingsdeltakarane mine. At de velviljug stilte opp og let meg få innsikt i dykkar arbeidskvardag, samt dykkar erfaringar og tankar, set eg stor pris på. Denne oppgåva ville ikkje vore til forutan det.

Trondheim, mai 2017

Gjertrud Flemsæter Angvik

INNHALDSLISTE

| | |
|--|-----|
| SAMANDRAG | iii |
| FORORD | v |
| 1. INNLEIING | 1 |
| 1.1 Bakgrunn..... | 1 |
| 1.2 Tema, problemstilling og forskings spørsmål..... | 1 |
| 1.3 Avgrensing av tema..... | 2 |
| 1.4 Aktualitet og relevans..... | 2 |
| 1.5 Tidlegare forskning på inkludering og ekskludering av barn i leik..... | 3 |
| 1.6 Oppgåva si oppbygging..... | 4 |
| 2. TEORETISK FORANKRING | 5 |
| 2.1 Inkludering som målsetting for barnehagen..... | 5 |
| 2.1.1 Forståing av omgrepet «inkludering»..... | 5 |
| 2.1.2 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv på inkludering..... | 6 |
| 2.1.3 Vaksen-barn-relasjonar i ein inkluderande fellesskap..... | 7 |
| 2.1.4 Spesialpedagogisk tilrettelegging ein barriere for inkludering?..... | 8 |
| 2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring, utvikling og språk..... | 9 |
| 2.2.1 Den næraste utviklingssona og scaffolding..... | 10 |
| 2.3 Barnehagen som språkarena..... | 10 |
| 2.3.1 Språkvanskar..... | 11 |
| 2.3.2 Fleirspråklege barn..... | 11 |
| 2.4 Barn sin leik..... | 12 |
| 2.4.1 Leik som eit mål i seg sjølv eller som eit middel for læring..... | 12 |
| 2.4.2 Tydinga av språkkompetanse for barn sine relasjonar og deltaking i leik..... | 13 |
| 2.5 Pedagogen sine roller i leik..... | 14 |
| 2.5.1 Støttande roller..... | 15 |
| 2.5.2 Ikkje-støttande roller..... | 16 |
| 2.5.3 Mediator og moderator..... | 17 |
| 3. METODISK TILNÆRMING: KVALITATIV METODE | 19 |
| 3.1 Kvalitativ forskingsmetode..... | 19 |
| 3.1.1 Kombinasjon av observasjon og intervju..... | 19 |
| 3.1.2 Hermeneutisk ståstad og forforståing..... | 19 |
| 3.2 Tilgang til felt og deltakarar..... | 20 |
| 3.3 Observasjon..... | 22 |
| 3.3.1 Gjennomføring av observasjon..... | 22 |
| 3.3.2 Observatørrolla..... | 22 |
| 3.3.3 Registrering av data..... | 23 |
| 3.4 Intervju..... | 24 |
| 3.4.1 Intervjuguide..... | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4.2 Gjennomføring av intervju | 25 |
| 3.4.3 Diktafon | 26 |
| 3.5 Etterarbeid | 27 |
| 3.5.1 Transkripsjon av intervju | 27 |
| 3.5.2 Organisering av data – førebuing til analyse..... | 28 |
| 3.5.3 Meiningsanalyse | 28 |
| 3.6 Pålitelegheit, gyldigheit og overføringsverdi | 29 |
| 3.6.1 Reliabilitet | 29 |
| 3.6.2 Validitet | 30 |
| 3.6.3 Naturalistisk generalisering | 30 |
| 3.7 Etske omsyn | 30 |
| 3.7.1 Informert samtykke | 31 |
| 3.7.2 Konfidensiell handsaming | 31 |
| 3.7.3 Konsekvensar..... | 31 |
| 3.7.4 Forskaren si rolle | 32 |
| 4. FUNN OG DRØFTING | 33 |
| 4.1 Pedagogens sitt arbeid med føresetnader for barn si deltaking og inkludering | 33 |
| 4.1.1 Pedagogens sitt arbeid med å skapa tryggleik..... | 33 |
| 4.1.2 Pedagogens sitt arbeid med å bygge relasjonar med barna..... | 35 |
| 4.1.3 Pedagogens sitt arbeid med å bygge relasjonar barna imellom..... | 37 |
| 4.1.4 Pedagogens gir tilpassa hjelp og støtte | 39 |
| 4.2 Interaksjon og språkarbeid i grupper | 42 |
| 4.2.1 Mindre grupper for alle..... | 42 |
| 4.2.2 Mindre grupper som spesialpedagogisk tiltak..... | 43 |
| 4.2.3 Ufordringar med å inkludere alle i gruppearbeid..... | 44 |
| 4.3 Pedagogens som støtte i barn sin leik | 45 |
| 4.3.1 Pedagogens som observatør | 46 |
| 4.3.2 Pedagogens som tilretteleggjar | 46 |
| 4.3.3 Pedagogens som deltakar | 48 |
| 4.3.4 Pedagogens som rettleiar..... | 50 |
| 4.3.5 Pedagogens som leiar/ instruktør | 52 |
| 4.3.6 Pedagogens si rolle og leiken som eit pedagogisk middel for dei språksvake barna | 53 |
| 4.3.7 Låg pedagogtettleik påverkar pedagogens si rolle i leik | 57 |
| 5. AVSLUTNING | 59 |
| 5.1 Oppsummering | 59 |
| 5.2 Vegen vidare..... | 61 |
| 5.3 Implikasjonar for vidare forskning | 62 |
| KJELDER | 63 |

VEDLEGG 1 – Godkjenning frå NSD

VEDLEGG 2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til deltakarar

VEDLEGG 3 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til foreldre/ føresette

VEDLEGG 4 – Intervjuguide til deltakarar

VEDLEGG 5 – Intervjuguide til intervjuar

1. INNLEIING

1.1 Bakgrunn

Tal frå statistisk sentralbyrå viser at 91% av alle barn i barnehagealder gjekk i barnehage i 2016, og heile 96,8% av alle barn frå 3-5 år (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Barnehagen har dermed ein sentral posisjon i barn sine liv, og det som skjer der vil ha avgjerande tyding for barn si utvikling og læring. St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* omhandlar betring av kvaliteten i barnehagen, slik at den i best mogleg grad kan leggje til rette for barn si læring og utvikling. Meldinga presenterer tre hovudmål regjeringa har fastsett. Det første målet er å sikre likeverdig og høg kvalitet i alle barnehagar, det andre å styrke barnehagen som læringsarena, og det tredje at alle barn skal få delta aktivt i ein inkluderande fellesskap. St.meld. nr. 41 (2008-2009) understrekar at det er dei tilsette i barnehagen som er «den viktigste innsatsfaktoren for kvaliteten i tilbudet» (2009, s. 10). Det set fokus på pedagogar og andre tilsette i barnehagen si rolle i å skape barnehagen som ein trygg arena der alle har moglegheit til å vere deltakande etter sine føresetnader i dei aktivitetane som går føre seg, og der alle har ei oppleving av å vere inkludert. Det som skjer i kvardagsaktivitetane i barnehagen vil dermed vere avgjerande for barn si oppleving av deltaking og inkludering.

1.2 Tema, problemstilling og forskingsspørsmål

Nettopp deltaking og inkludering er temaet for dette forskingsstudiet, da det skal greie ut om pedagogar si rolle med å skapa deltaking og inkludering i leik for barn som dei opplever at har vanskar med språket. Store delar av dagen i barnehagen består av leik, og det er difor viktig for barn si sjølvkjensle å oppleve at dei kan vere deltakande og inkludert i leiken. Som nemnt har pedagogane ei avgjerande rolle i dette arbeidet, og problemstillinga er difor som følgjer:

Korleis forstår og jobbar pedagogar i barnehage med deltaking og inkludering i leik for barn som dei opplever at har vanskar med språket?

For å utdjupe problemstillinga er det utarbeida nokre forskingsspørsmål. Desse har gitt retning til studien, og har vore jobba med gjennom heile prosessen. Dei er som følgjer:

- Kva blir sett på som føresetnader for deltaking og inkludering i fellesskapen for barn som har språkvanskar?
- Kva perspektiv syner pedagogar på barn som dei opplever at har språkvanskar?
- Korleis legg pedagogar til rette for deltaking og inkludering i leik for barn som dei opplever at har vanskar med språket?
- Kva utfordringar møter pedagogar i høve deira rolle i barn sin leik?

1.3 Avgrensing av tema

Studiet er avgrensa til å omhandle deltaking og inkludering av barn som pedagogane sjølv opplever at har vanskar med språk. Det vil seie at barna ikkje treng å ha påviste språkvanskar eller at dei har fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp i tråd med i Barnehagelova (2006). Det er barn i alderen 3-5 år som er inkludert i studien, da det er vanskeleg å ha eit klart bilete av barn si språkutvikling og eventuelle vanskar før den alderen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Anten barna har påviste vanskar eller ikkje, vil pedagogen ha ei avgjerande rolle i språk-arbeidet med barna. Dei barna som har fått påviste vanskar og har rett til spesialpedagogisk hjelp med spesialpedagog, vil også ha behov for støtte utover desse tilmålte timane (Kolle, 2017). Det vil vere pedagogen som har hovudansvaret, både for språkarbeidet og for å leggje til rette for deltaking og inkludering, og av den grunn er det pedagogen som er fokus for dette studiet. Vidare vil fokus vere på leikesituasjonar, da ein stor del av kvardagen i barnehagen består av leik, og deltaking i leik blir sett på som viktig for barn si læring og utvikling (Løge, 2011).

1.4 Aktualitet og relevans

Løge (2011) skriv at barn som har språkvanskar ofte har vanskar med å delta i leik, da dei kan streve med å kommunisere effektivt og forstå kva leiken dreier seg om. Språkvanskar og vanskar med deltaking i leik, blir vidare sett i samanheng med seinare sosiale og emosjonelle vanskar. Dette peikar mot viktigheita av tidleg innsats i høve barn si språkutvikling, samt medvite arbeid for barn si deltaking og inkludering i leik. Fokuset på barn si språkutvikling og språkkompetanse er sterkt i det politiske klimaet om dagen. Kunnskap om språkarbeid i barnehagen er eit prioritert område i regjeringa sin kompetansestrategi for dei tilsett i barnehagen, da språk blir sett på som viktig for barn si deltaking, læring og utvikling (Regjeringen.no, 2016).

Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* framhevar behovet for at alle barnehagar jobbar aktivt med barn si språkutvikling. Dette gjeld både som ein del av det allmennpedagogiske tilbodet for alle barn, men og for barn som har særlege utfordringar knytt til språkutvikling og barn med minoritetsspråkleg bakgrunn. Viktigheita av eit godt norskspråkleg fundament blir sett i samanheng med barn sin vidare skulegang, utdanning og yrkesliv. God meistring av norsk i overgangen frå barnehage til skule, blir understreka som ein føresetnad for at minoritetsspråklege barn skal få tilfredsstillande utbytte av undervisinga. Det er difor ei målsetting at barn som har gått i barnehage, skal ha gode språklege føresetnader for å kunne følgje undervisinga og opplæringa når dei byrjar på skulen.

Å gi barna eit best mogleg språkleg grunnlag til skulestart blir difor sett på som ein av barnehagen sine aller viktigaste oppgåver (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016). For å styrke språkarbeidet har regjeringa lansert ein rettleiar for korleis barnehagen kan jobbe med barn si språkutvikling, samt lansert Språkløyper som ein nasjonal strategi for systematisk arbeid med å betre barn sitt språk (Regjeringen.no, 2016). Ein ser dermed at språk er på den politiske dagsorden, med fokus på barn si oppbygging av eit godt språkleg grunnlag for å meistre vidare utfordringar i livet.

1.5 Tidlegare forskning på inkludering og ekskludering av barn i leik

Både norsk og internasjonal forskning har vore gjort på inkludering og ekskludering av barn i leik. Både Ytterhus (2002) og Odom et al. (2006) studerte barn med nedsett funksjonsevne, for å finne ut i kor stor grad dei blei akseptert eller avvist av sine jamaldra i barnehagen. Odom et al. (2006) fann at det i stor grad var kommunikasjonsferdigheitene hjå barna som avgjorde om dei blei sosialt aksepterte. Ytterhus (2002) sine funn viste at dei barna som synast å streve mest med å vere inkludert, var dei som fekk merkelappar som *rare*, *treige* eller *slemme*. Barn som var synleg «annleis» derimot, slik som barn med minoritetsspråkleg bakgrunn og barn med nedsett funksjonsevne, hamna ikkje utanfor i så stor grad. Begge forskingsstudia konkluderte med at barn som ikkje meistrar eller forstår vanlege spelereglar for leik og samhandling, fort kan hamne utanfor fellesskapen i barnehagen.

Guralnick, Connor, Hammond, Gottman og Kinnish (1996) samanlikna førskulebarn med og utan kommunikasjonsvanskar i sosiale interaksjonar, og fann at barna med kommunikasjonsvanskar hadde færre sosiale interaksjonar og samtala mindre med venene. Desse barna såg også ut til å vere mindre inkludert i leikegruppa, og det blei konkludert med at barn med dårleg språkkompetanse er mindre ettertrakta som leikekameratar og mindre interessert i sosial leik med andre. Til tross for at forskingsstudien er av noko eldre dato, er resultatata samsvarande med nyare forskning på barn med språkvanskar (Fujiki, Spackman, Brinton & Hall, 2004; Vedeler, 2007 i Løge, 2011). Funn peikar mot at språkvanskar gjer det vanskeleg for barna å be om å få delta i leiken, sette i gang leik eller delta i leik. Det kan medføre at barna viser utagerande åtferd (Løge, 2011).

Ruud (2010) forska på førskulebarn som blei ekskludert frå leik, og korleis ein kunne hjelpe desse barna. Resultata synte at tilgjengelege pedagogar var av avgjerande tyding for deltakinga til dei barna som trong assistanse, samt at det var naudsynt at pedagogane greip inn i konfliktsituasjonar som barna sjølv ikkje meistra å løyse. Også Ytterhus (2002) fann i si

tidlegare nemnte forskning at barna var avhengig av hjelp frå personalet for å bryte den vonde sirkelen av ekskludering.

Kontos (1999) studerte korleis pedagogar i barnehagen disponerte tida si med barn i frileiksperiodar, for å finne ut korleis dei kunne interagere med barn for å fremje deira optimale utvikling. Funna viste at pedagogar var meir involvert i samspel med barn som hadde dårleg kommunikasjon- og samhandlingskompetanse, og at leiken fekk ein betre kvalitet når pedagogane var deltakande. Pedagogane tok oftast rolla som den som hjelppte barn inn i leik, sette i gang leik eller som utvida leiken for å halde barna involvert i den.

Pedagogane deltok i konstruksjonsleik og bordaktivitetar som brettspel og puslespel, men var i liten grad delaktig i rolleleik. Kontos (1999) si forskning er i likskap med Odom et al. (2006) og Guralnick et al. (1996) gjennomført i USA, medan Ytterhus (2002) og Ruud (2010) forska på barnehagebarn i Noreg. Alderen på barna det er forska på er omtrent den same, men barnehagen i USA kan vere ulike frå den norske når det kjem til struktur, organisering og innhald. Det kan påverke i kva grad pedagogane i USA har moglegheit til å fokusere på inkludering og ekskludering av barn i leik, og kor mykje dei prioriterer å vere deltakande og støttande i barn sin leik, samanlikna med den norske barnehagen.

1.6 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er delt inn i fem delar. Den første delen var *introduksjon*, der eg gjorde greie for tema, forskingsspørsmål og problemstilling. For å danne ein kontekst rundt temaet, presenterte eg også temaet sin aktualitet og relevans, samt tidlegare forskning i dette kapittelet. Kapittel 2 vil gjere greie for den *teoretiske forankringa*, med utgangspunkt i teori om inkludering, og eit sosiokulturelt perspektiv på barn si sosiale og språklege læring og utvikling. Også teori om barn sin leik blir presentert. Kapittel 3 vil gjere greie for den *metodiske framgangsmåten* og dei val eg som forskar har tatt undervegs i forskingsprosessen. Desse vala legg grunnlaget for kapittel 4, *funn og drøfting*, der eg vil presentere funna eg kom fram til og mine tolkingar, og drøfte desse opp mot teorien som tidlegare er presentert. I *avslutninga* vil eg summere opp funna og sette dei i eit større perspektiv.

2. TEORETISK FORANKRING

2.1 Inkludering som målsetting for barnehagen

2.1.1 Forståing av omgrepet «inkludering»

I nynorskordboka er verbet å *inkludere* forklart som å «femne om», «omfatte» og «rekne med» (Inkludere, 2017). Arnesen (2017) påpeikar likevel at inkludering er eit abstrakt omgrep, som det er vanskeleg å finne ein god definisjon på. For å betre forstå kva det dreier seg om, kan ein sette det i ein historisk samanheng. Før omgrepet inkludering kom på banen, var det integrering som var rettesnora ein skulle følgje. Integrering har vore ei målsetting i Noreg i over 40 år (Solli, 2010). Befring (2012) karakteriserer integrering som eit «ytreamgrep», da det handlar om å sette rammer for kven som er deltakarar og ikkje. Haug (2004) fortel at integreringa i opplæringsssamanheng var knytt til elevar som hadde ei historie med segregering frå alle andre. Dei skulle no vere på same stad som alle andre og bli integrert inn i fellesskapen. Tanken om integrering vidareutvikla seg til tanken om inkludering. Ved verdskonferansen om spesialundervising i Salamanca 1994, var omgrepet integrering endra til «inkluderande opplæring», og det var her inkluderingsomgrepet vart introdusert i samband med utdanning (Arnesen, 2017; Solli, 2010). Skulen og barnehagen skulle bli tilpassa mangfaldet blant barna, og vere i stand til å gje alle elevane opplæring ut i frå deira føresetnader (Tøssebro, 2014). Medan intergreringsreforma berre gjaldt spesialundervisinga, var dette derimot ein reform for heile opplæringstilbodet (Solli, 2010).

Bachman og Haug (2006 i Solli, 2010) peikar på at inkludering kan framstå som eit «honnørord» som ein vanskeleg kan vere ueinig i, samstundes som innhaldet i omgrepet er vagt og uklårt. Også Korsvold kallar det eit «tvetydig begrep» (2011, s. 17). Qvortrup (2012) peikar på at inkludering og «romslegheit» synast som eit sjølvklart ideal, som alle går inn for, og som ikkje er naudsynt å definere. Det er nesten krenkande å skulle avgrense det. Dette medfører at omgrepet kan bli vanskeleg å handtere, og praksis blir ulik frå stad til stad, og frå person til person. Ein kan seie at meininga i omgrepet inkludering endrar seg med tid og stad, og får tyding gjennom praktisk bruk (Solli, 2010; Tøssebro, 2014).

Tøssebro (2014) meiner at det ikkje finst éi korrekt forklaring på omgrepet inkludering, og at ein difor kan nyansere omgrepet ved å sjå på ulike dimensjonar av eller former for inkludering. Nordahl og Sunnevåg (2016) skriv at inkluderingsomgrepet tradisjonelt har vore definert ved å skilje mellom å vere medrekna i ein fellesskap og deltakar i ein fellesskap. Desse to dimensjonane blir høvesvis kalla *fysisk* eller *passiv inkludering* og *sosial* eller *aktiv inkludering*. Ein kan relatere desse dimensjonane til tydinga av integrering, da det handlar om

deltaking som er synleg for andre. Som ei utviding av inkluderingsomgrepet føyer Qvortrup (2012) til ein tredje dimensjon, nemleg *psykisk inkludering*. Psykisk inkludering inneber at individet sjølv innehar ei oppleving av å vere inkludert. Innføringa av den tredje dimensjonen kan bli sett på som ein kritikk til forståinga av inkludering som å vere passivt eller aktivt deltakande i fellesskapen, utan tanke for om individet sjølv opplever å vere inkludert. Denne tankegangen samsvarer med korleis Befring (2012) forklarar inkludering. Han karakteriserer det som eit «indreomgrep», som handlar om den enkelte si oppleving av å vere verdsett og anerkjend som ein likeverdig deltakar i fellesskapen. Dette kan ein samanlikne med Ytterhus (2002) sin definisjon av sosial inkludering som tilhøyrslø og deltaking i sosialt liv, der tilhøyrslø kan ha både ein subjektiv og ein objektiv dimensjon. Den objektive dimensjonen handlar om den synlege deltakinga, og er difor samsvarande med ei passiv eller aktiv form for inkludering, medan den subjektive dimensjonen kan relaterast til psykisk inkludering.

Både Arnesen (2004 i Solli, 2010) og Qvortrup (2012) meiner at det finst ei spenning mellom inkludering og ekskludering i alle sosiale situasjonar. Dei forklarar at den eine eller andre situasjonen ikkje treng å vere normal eller statisk, da barn kan vere ekskludert i ein samanheng, medan dei er inkludert i ein annan. På den måten kan ein sjå på inkludering og ekskludering som dynamiske prosessar, som ein konstant må arbeide med. Solli (2010) påpeikar at inkludering difor kan bli sett på som eit retningsgivande ideal, og ikkje noko som kan realiserast ein gong for alle. Det blir ein prosess som inngår i all dagleg pedagogisk verksemd, der barna sjølv kan vere aktive, og bidra til si eiga deltaking og inkludering.

2.1.2 Allmennpedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv på inkludering

Ein kan seie at inkluderings spørsmålet i utdanningssystemet si historie, har tatt utgangspunkt i to perspektiv: eit allmennpedagogisk perspektiv og eit spesialpedagogisk perspektiv (Arnesen, 2012; Helland, 2012). Høvet mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk arbeid viser seg når ein skal prøve å skape inkludering og tilpassa opplæring for alle. Det allmennpedagogiske perspektivet har fokusert på korleis barnehage- og utdanningspolitikken er utforma for å vurdere korleis den skapar inkluderande og ekskluderande prosessar i institusjonane (Arnesen, 2012). Det allmennpedagogiske tilbodet i barnehagen omfattar alle barn, og det skal i prinsippet bli tilpassa kvart enkelt barn, slik at alle opplever deltaking, utfordring og meistring i løpet av barnehagekvardagen (Helland, 2012).

Ein kan seie at det spesialpedagogiske perspektivet har tatt utgangspunkt i barn med spesielle rettar og behov, først og fremst barn med nedsett funksjonsevne og barn med minoritetspråkleg bakgrunn (Arnesen, 2012). Ein kan seie at eit individperspektiv ligg til grunn, som

inneber at ein ser på barn som sårbare og passive individ som treng å bli verna og passa på. Barn blir definert ut frå deira vanskar eller spesielle behov, og ønsket er å hjelpe dei til eit «normaltilvære» gjennom kompensatoriske tiltak (Korsvold, 2011; Solli, 2010). Hausstätter (2014 i Vik, 2014) ser individperspektivet i samanheng med prinsippet om tidleg innsats, og meiner det er blitt redusert til eit verktøy for å identifisere vanskar og forebygge problem. Han hevdar at prinsippet bygger på ei individualistisk vanskeforståing, og står som motsetnad til barnehagen si målsetting om inkludering. I følge Helland (2012) skal det spesialpedagogiske tilbodet til enkeltbarn vere innlemma i det generelle tilbodet som alle barna får. Dette tilbodet vil variere frå barn til barn, og er også avhengig av faktorar som kommuneøkonomi, faglege ressursar og geografiske høve. Tilbodet skal vere organisert i samråd med foreldre/ føresette og andre fagfolk, slik at det blir best mogleg i høve til barnet sine behov (Helland, 2012). Val av perspektiv vil på den måten styre kva forventingar ein har til barn, og kva moglegheiter og tilbod dei får (Korsvold, 2011).

2.1.3 Vaksen-barn-relasjonar i ein inkluderande fellesskap

Motsetnaden til å sjå på barn som sårbare og passive, vil vere å sjå på dei som handlande aktørar i sitt eige liv (Korsvold, 2011). Korsvold (2011) meiner at eit heilskapleg syn på barn og barndom vil inkludere begge syna, da det vil variere kva for tilstand eit barn er i gjennom kvardagen og i løpet av livet. Ei relasjonell tenking tek omsyn til konteksta rundt barnet, og legg vekt på prosessuelle og relasjonelle høve (Korsvold, 2011). Som eg vil kome tilbake til, fokuserer dei sosiokulturelle teoriane på prosessane som inngår i dei aktivitetane som barn deltek i, og korleis barna kan bli støtta og rettleia slik at dei kan bli mest mogleg sjølvstendige og fullverdige deltakarar. I dette arbeidet vil det vere viktig at dei tilsette i barnehagen er medvitne tydinga av å bygge relasjonar og bli kjent med barna, for på den måten å kunne tilpasse aktivitetar ut i frå barna sine føresetnader (Gjems, 2009; Molander, 2010).

Korsvold (2011) påpeikar at barnehagepersonalet sitt møte med barn, det vil seie deira kommunikasjon og relasjon med barna, både kan opne og lukke for inkluderande praksisar. Korleis personalet vurderer og verdset barn, deira syn på kva eit barn er og kva for posisjon barn skal ha, vil avgjere samspelet og relasjonen dei i mellom. Molander (2010) understrekar at det er dei vaksne som er ansvarlege for relasjonane som blir etablert. Samstundes peikar Korsvold (2011) på at når ein ser på barn som subjekt, inneber det at ein ser på barn som medskapar av sin eigen eksistens. Da vil også barna vere med i skapinga og bygginga av relasjonane, og på den måten medverke i å leggje premissane for samspelet som skjer i barnehagen. I eit relasjonelt perspektiv blir det vesentleg at barn og vaksne samhandlar og

respekterer kvarandre (Solli & Andresen, 2017). Molander (2010) hevdar at dersom samhandlinga har karakter av å vere inkluderande, vil den la det enkelte barn delta i leik og læring, og la det oppleve likeverd og moglegheit for medverking og utvikling etter sine føresetnader. Dette syner til ei forståing av at å utvikle barnehagen som ein inkluderande arena handlar om å skape ein stad der barna kan få vere som dei er, så ulike som dei er, saman. Der må ein tole ueinigheiter og ulike forståingar, og ein må bli sett, høyrd og respektert for den ein er, jamført St.meld. nr. 41 (2008-2009).

2.1.4 Spesialpedagogisk tilrettelegging ein barriere for inkludering?

Det at barnehagen har fått ein sentral posisjon i utdanningsforløpet, kan i følgje Solli (2010) føre til eit fokusskifte frå leik og omsorg til læring. I St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, blir det understreka at språkleg utvikling er i fokus i barnehagen, og at barnehagen er ein viktig førebyggingsarena. Solli (2010) peikar på at barnehagen brukar mykje tid på individuell kartlegging og dokumentasjon, samt tilrettelagt undervising eller opplegg i barnehagen. Eit slikt fokus kan føre til at personalet i barnehagen tek eit individperspektiv i høve barna, der dei leitar etter feil, manglar og vanskar.

Solli (2010) og Wendelborg (2014) samstemmer i at spesialpedagogiske tiltak viser eit stabilt mønster over tid, der barn med ulike vanskar eller nedsett funksjonsevne blir ført ut av klasserommet eller avdelinga i barnehagen, slik at dei blir skilt ut frå dei andre barna. Ved spesial-pedagogisk tilrettelegging kan ansvaret for barna med vanskar vere overlata til nokon andre enn dei faste pedagogane. Dersom spesialpedagogar blir åleine med hovudansvaret for språkopplæring og kommunikasjon med desse barna, meiner Bae (2011) at inkluderingsprosessane kan bli vanskelege. Gjensidigheita mellom barna og pedagogane går tapt, og det blir eit fjernare høve dei imellom. Dermed kan pedagogane gå glipp av eit unikt innblikk i barna si opplevingsverd (Bae, 2011). Vidare vil slik hjelp fører til at barnehagen ikkje er ein arena som rommar alle, og det vil bli problematisk å vere fullt inkludert i ein fellesskap som ein regelmessig blir teken ut av. Samstundes understrekar Kolle (2017) at desse barna også vil ha behov for hjelp og støtte utover dei tilmålte timane med spesialpedagog. På den måten blir det som skjer i kvardagsaktiviteten i barnehagen over tid, vel så viktig, og det vil vere naudsynt at inkludering er i fokus i alle aktivitetar gjennom dagen. Det blir tydeleg at ein kan sjå på inkludering og behovet for spesialpedagogiske tiltak i barnehagen som eit spenningsfelt. Solli (2010) meiner at tiltaka er naudsynte for å sikre deltaking og for å gi eit individuelt, tilpassa og likeverdig opplegg til alle barna. På den andre sida er slike tiltak eit uttrykk for sosial kontroll, differensiering og sortering.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring, utvikling og språk

Lev S. Vygotsky var den som formulerte grunnlaget for sosiokulturell teori og teorien sitt syn på mennesket si læring og utvikling (Säljö, 2001; Wittek, 2012). Sosiokulturell teori består i dag av mange ulike retningar som delvis overlappar kvarandre og delvis er motsetnadar til kvarandre, og det kan difor vere meir korrekt å omtale retningane som «eit sosiokulturelt perspektiv» (Wittek, 2012). Perspektivet legg vekt på korleis menneska tileignar seg måtar å tenke, kommunisere og handle på gjennom interaksjon med andre menneske. Kunnskapen blir utvikla mellom menneske som samhandlar, og ein seier difor at kunnskapen blir sosial distribuert (Säljö, 2001, 2006).

Sosiokulturell teori tenkjer at det finst moglegheiter for læring i ein kvar samtale, handling eller hending (Säljö, 2001). Kva for retning den einskilte si utvikling går i, må bli sett i samanheng med kulturen og konteksta den skjer i. Ein seier difor at læringa er situert (Wittek, 2012). Mennesket kan ikkje unngå å lære, og læring blir sett på som ein prosess der ein lærer å bruke spesielle reiskapar og handlemåtar, som ein stadig meir kompetent aktør. Dei kulturelle reiskapane kallast artefaktar, og ein skil mellom to typar artefaktar: reiskapar og teikn (Wittek, 2012). *Fysiske reiskapar* vil seie hjelpemiddel menneska har utvikla for å meistre verda vi lever i. *Teikn* er derimot middel til indre aktivitet som er viktige for vår tenking og forståing av verda. Språket blir sett på som det viktigaste teiknet, da det er det viktigaste medierande verktøyet for læring og kunnskapskonstruksjon (Gjems, 2009; Säljö, 2001). Å *mediere* betyr å formidle, så gjennom språket blir omverda mediert til oss, og dermed meiningsfull for oss (Säljö, 2001; Wittek, 2012).

Sosiokulturell teori ser på språkleg utvikling som ein del av ei generell kognitiv utvikling hjå barn (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Kognitiv utvikling er avhengig av språk og språkhandlingar, og dermed spelar språk og danning av omgrep ei avgjerande rolle i barn si utvikling. Barnet får kjennskap til språket og dei ulike orda gjennom interaksjon med andre, og samhandling med andre fører til at språket utviklar seg. Støtte frå meir kompetente personar er dermed avgjerande for språkutviklinga (Gabrielsen & Oxborough, 2014; Lyster, 2010). I byrjinga vil barnet appropriere tydinga av orda. Deretter vil barnet sine praktiske handlingar smelte saman med språket, og barnet blir i stand til å handle og tenkje ved hjelp av språket (Lindén, 2014; Vygotsky, 1978). Språk og tanke blir sett på som uløyseleg knytt saman, da språket både har ein indre psykologisk funksjon, samt er ein reiskap for kommunikasjon og samhandling (Wittek, 2012).

2.2.1 Den næraste utviklingssona og scaffolding

I tillegg til ideen om læring gjennom deltaking i sosiale fellesskap, blir sosiokulturell teori kjenneteikna av ideane om *den næraste utviklingssona* og *scaffolding* (Wittek, 2012). I samband med barn si utvikling, skil Vygotsky (1978) mellom barnet sin oppnådde kompetanse eller aktuelle utviklingsnivå, og barnet sin framtidige kompetanse eller potensielle utviklingsnivå. Sona mellom desse to omtalast som *den næraste utviklingssona*, og det er der utfordringane må ligge for at barnet skal lære og utvikle seg. Vygotsky (1978) skriv at problemløysing innanfor dette området må skje under rettleiing frå ein vaksen eller i samarbeid med meir kompetente jamaldringar. Barnet flyttar seg dermed frå ei sone kor det meistar på eigen hand, til ei sone der det meistrar ved hjelp (Lindén, 2014; Wittek, 2012). Innanfor sosiokulturell teori nyttar ein gjerne omgrepet *scaffolding*, som tyder stillasbygging, for å skildre korleis ein meir kompetent person kan støtte eit barn i prosessen med å nå eit mål (Bruner, 1997 i Ruud, 2010; Wittek, 2012). Denne personen kan leggje til rette for aktivitetar som barnet ikkje fullt meistrar på eigenhand, og gi støtte i form av hint, forklaringar, korrigering og oppmuntring. Denne støtta vil da fungere som ein reiskap for barnet i si utvikling og læring. Slik kan menneske opptre som medierande ressursar for kvarandre for å gjere læring mogleg (Säljö, 2006). I samband med barn med språkvanskar, vil det vere av avgjerande tyding at pedagogane støttar barna inn i deira næraste utviklingssona, og på den måten opptre som medierande ressursar i deira språklæring.

2.3 Barnehagen som språkarena

Det pedagogiske arbeidet i barnehagen handlar om å ivareta og utvikle barna slik at dei kan fungere så godt som mogleg ut frå deira føresetnader. Utvikling og stimulering av språk er ein sentral komponent i dette arbeidet (Gabrielsen & Oxborough, 2014; Lyster, 2010). Gabrielsen og Oxborough (2014) brukar omgrepet «språkkvardag» om det språklege miljøet som omgir barna i kvardagen. Det omfattar alle situasjonar der språket eller språk-relaterte ferdigheiter blir bruka. Vidare handlar det om korleis barna blir stimulert språkleg av dei to gruppene som utgjer språkmodellar i barnehagen. Den første gruppa er dei andre barna, som er ideelle å bruke for barna for å prøve ut og lære seg språket i samspel med andre. Den andre gruppa er pedagogane og dei andre tilsette i barnehagen. Dei har kompetanse på språk og språkutvikling og skal leggje til rette for gode læringssituasjonar for barna (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Ved å sørge for at alle barna blir tatt aktivt med i leik, samlingsstund, høgtlesing frå bok og samtalar ved måltid, kan ein sikre alle ein god språkkvardag. I tillegg kan ein forhindre at dei

barna som ikkje har like god språkforståing, trekkjer seg unna språkaktivitetane, slik Lyster (2010) påpeikar at dei har ein tendens til å gjere.

2.3.1 Språkvanskar

Ein kan seie at språket består av komponentane form, innhald og bruk. Desse komponentane er sentrale når pedagogar skal arbeide med- og vurdere barn sitt språk, språkutvikling og eventuelle språkvanskar. Dei er gjensidig avhengige av kvarandre og samspelar på forskjellige måtar til ulike tider i barn si språkutvikling (Lyster, 2010; Rygvold, 2012).

Rygvold skildrar språkvanskar som ein brest i ein eller fleire av språkkomponentane, eller i interaksjonen mellom dei, og definerer språkvanskar som «vansker med å forstå og/ eller produsere språk» (2012, s. 326). Termen språkvanskar har dermed ikkje noko fast diagnostisk innhald, men refererer til ulike vanskar som barn kan ha av språkleg karakter. Denne oppgåva vil dermed fokusere på pedagogane sitt arbeid med barn som dei opplever at har vanskar med å forstå og/eller produsere språk.

Til tross for at dei fleste barn har ein stimulerande språkkvardag som skapar læring og utvikling, er det likevel barn som har vanskar med språket. Språkvanskar kan få mange ulike konsekvensar for ein person, og det er difor viktig at ein har fokus på språkutvikling og førebygging av språkvanskar allereie i barnehagen. I følgje Hagtvet og Horn (2012) er det ingen tvil om at førebyggjande tiltak gir eit betre resultat enn om hjelpa blir satt inn etter at problema har fått utvikla seg. Dei understrekar difor viktigheita av at tilsette i barnehagen er medvitne rolla si i det førebyggjande arbeidet, og at dei har fokus på tidleg innsats for dei som har behov for det. Lyster (2010) legg likevel vekt på at ein ikkje bør overdramatisere at eit barn er sein i si språklege utvikling, da det er svært stor variasjon mellom barn.

2.3.2 Fleirspråklege barn

I følgje Melby-Lervåg og Lervåg (2014) har barn som lærer seg to språk samstundes ein tendens til å vere seinare i si språkutvikling enn andre barn, da språkforståinga deira er svakare. God språkforståing er avgjerande for å henge med og forstå spelereglane for det som skjer i kvardagen i ein barnehage. Barn som ikkje har moglegheit til å gjere seg forstått ved å bruke det norske språket, vil dermed møte fleire utfordringar. Dette kan medføre at dei trekker seg unna fellesskapen, eller det kan slå ut i åtferd som dei andre barna og tilsette opplever som problematisk (Giæver, 2014). Giæver (2014) understrekar at fleirspråklege barn ikkje kan bli sett på som ei einsarta gruppe, da dei har ulik kjennskap til det norske språket, og ulikt læringstempo. Vidare påpeikar ho viktigheita av at barnehagepersonalet ikkje definerer desse barna som «språkklause» eller «språksvake» fordi dei kan lite norsk, for da vil meistrings- og

læringsmoglegheitene deira bli avgrensa. Melby-Lervåg og Lervåg (2014) legg vekt på at foreldre og barnehagepersonale kan støtte barna ved å vise interesse for og anerkjenne førstespråket, samt eksponere barna for begge språka. Dette kan skape grunnlag for forståing, og medføre at barna kjenner seg sett. Dermed kan dei oppleve større grad av tilknyting og tilhøyrse i barnehagen (Giæver, 2014).

2.4 Barn sin leik

Det er vanskeleg å definere akkurat kva leik er. I følgje både Skram (2016) og Ruud (2012b) er leik eit omfattande omgrep med så mange aspekt, at det er ei umogleg oppgåve å kome med éin definisjon som dekkjer alt leik omfattar. Ein kan heller snakke om ulike perspektiv på, kjenneteikn ved eller typiske trekk ved leik (Skram, 2016).

2.4.1 Leik som eit mål i seg sjølv eller som eit middel for læring

Når ein ser på leik som eit mål i seg sjølv, kan ein seie at det er ein måte for barn å vere i verda på. Da vil leik vere ei friviljug og indrestyrt handling, der barna leiker fordi dei har lyst til det (Giæver, 2014; Øksnes, 2011). Dette blir ofte kalla den frie leiken (Skram, 2016).

Gadamer er ein sentral filosof når det kjem til barn sin leik, og han skildrar leiken eller spelet som noko som «går av seg selv» (2012, s. 135). Dette forklarar han ved å samanlikne leiken med blant anna lyset sitt spel, bølgene sitt spel og fargane sitt spel, og siktar til ei rørsle som går fram og tilbake utan eit bestemt sluttmaal. Slik forklarar Gadamer (2012) at leiken er ei naturleg hending, der meininga er rein sjølvframstilling. Leiken oppfyller sitt formål når den lar barnet nærmast misse seg sjølv ved at det «går opp i spillet» (Gadamer, 2012, s. 133). Da blir dei deltakarar i ein aktivitet som er meir omfattande enn den dei utfører sjølv, dei blir ført inn i det ukjende, og ingen veit kor dei ender opp (Øksnes, 2011). I følgje Åm (1984) skjer derimot ikkje dette før barna har nådd ein viss intensitet eller djupne i leiken, og difor kjem ikkje alltid barna til det punktet at dei «misser seg sjølv». Gadamer (2012) hevdar vidare at den som ikkje tek leiken på alvor, vil øydeleggje den.

Ein motsetnad til det å sjå på leik som ei handling med mål om rein sjølvframstilling, vil vere å tenkje at leiken skal ha ein funksjon for å oppnå læring og utvikling. I tråd med sosiokulturell teori blir leiken nærast som eit instrument å rekne. Vygotsky hevdar at leik skapar ei sone for potensiell utvikling, der barnet er «lenger framme enn gjennomsnitt for alderen, lenger framme enn si daglege åtferd, det er som om det er eit hovud høgare enn seg sjølv» (1978, s. 102, mi oversetting). Vygotsky (1995, i Ruud, 2012b) peikar på at det er ein føresetnad å kombinere tidlegare erfaringar på nye måtar i all menneskeleg verksemd for å skapa læring. Barnet gjenskar sine tidlegare erfaringar, og knyt dei saman slik at det blir

skapt noko nytt og kreativt gjennom leiken. Slik kan ein påstå at barn lærer medan dei leiker, og dei lærer av å leike. Utan at dei er det medvite, vil dei erfare og lære gjennom sine eigne handlingar i leiken (Giæver, 2014). Vidare tenkjer ein at språk heng nøye saman med leik og kroppspelege erfaringar, og difor er leiken ein viktig arena i barn si språklæring og språk-utvikling (Giæver, 2014). Vygotsky (2001 i Giæver, 2014; Lyster, 2010) understrekar difor tydinga av at barna deltek i samhandling med personar som er meir kompetente enn dei sjølve, og som dei kan imitere. Pedagogane kan og vere medierande ressursar for barn som strevar med å komme inn i leik, ved å tilpasse og føreslå inngangsmåtar. Pedagogar som deltek i leiken, kan dermed bidra til å fremje barna sitt potensielle utviklingsnivå både språkleg og sosialt, og barna kan prestere meir enn dei ville ha gjort åleine (Ruud, 2012b).

2.4.2 Tydinga av språkkompetanse for barn sine relasjonar og deltaking i leik

Barn si interesse for å samhandle med andre barn i leik, startar i følgje Ruud (2010) tidleg. Allereie frå eittårs-alderen kan ein sjå at barn viser interesse for kvarandre og dannar tidlege venskap. Frå to-treårs-alderen byrjar barna å samhandle med kvarandre ved at dei imiterer kvarandre si åtferd, og vekslar på å ta initiativ (Ruud, 2010). Kontakt og samspel med jamaldringar blir slik ein viktig del av sosialiseringssprosessen i barneåra (Løge, 2011) Ytterhus hevdar at barn er på ei «kontinuerlig søking etter lekbare venner» (2002, s. 181), og i følgje Ruud (2012a) og Løge (2011) er det aller viktigaste for barn i denne alderen venskap og å få vere med og leike. Løge (2011) understrekar at det er ein kompleks prosess å utvikle venskapsrelasjonar, og at det heng saman med utviklinga av mellommenneskeleg samhandling, kommunikasjon og auka sosialkognitiv kompetanse hjå barna.

Da tydinga av venskap og deltaking i leik er så sterk i denne alderen, kan barn difor oppleve det som svært alvorleg og tungt dersom dei gjentatte gonger blir ekskludert frå leiken. Ruud (2012a) påstår at slik ekskludering blir mest tydeleg i den såkalla frileiken. Da er ikkje aktiviteten organisert av dei tilsette slik som dei andre aktivitetane, og barna bestemmer sjølv kva dei vil leike og kven dei vil leike med. I følgje Gabrielsen og Oxborough (2014) vil rolleleik ofte vere den føretrekte leiken blant dei største barna. Rolleleik krev kompetanse på både det språklege, kognitive, sosiale og emosjonelle området, samstundes som barn får utvikla språk- og samhandlingskompetansen sin ved å delta i denne typen leik (Løge, 2011; Ruud, 2012b). I følgje Gabrielsen og Oxborough (2014) blir språket det verktøyet som driv leiken framover, og det har dermed ein medierande funksjon i leiken (jfr. Säljö, 2001). Barn med språkvanskar kan difor ha problem med å delta i slik leik, da dei ikkje maktar å henge med på det som skjer og det som blir sagt. I følgje Ruud (2012b) kan desse barna bli

oppfatta som lite attraktive leikepartnarar, da dei har lite å tilby i leiken. Det kan føre til at dei språksvake barna sjølv vel å trekkje seg ut, eller at dei andre barna tildeler dei roller som ikkje krev så mykje. På den måten kan barna hamne i ein vond sirkel, der dårlege utvikla språkferdigheiter gjer at dei fell utanfor i leik og samspel, som igjen medfører at dei missar ein viktig arena for å tileigne seg og utvikle språkkunnskapar og sosiale ferdigheiter. I tillegg vil dei også misse ein arena for å bygge relasjonar og venskap med andre barn. Ein forventa konsekvens er at dei mistrivst i barnehagen (Ruud, 2012b). Altså vil barn som stadig blir ekskludert frå leik, gå glipp av sentrale erfaringar og utviklingsmoglegheiter som leiken byr på (Løge, 2011). I følgje Ytterhus (2002) er det ein føresetnad at kompetent personale er til stades i konkrete situasjonar «her og no» for at ein skal lukkast med inkludering av dei mest sårbare barna i barnehagen. Samstundes gir deltaking i leik pedagogane ei moglegheit til å bli kjent med barnet og oppdage om det har vanskar på ulike område, noko som kan forhindre at barna kjem inn i ein vond sirkel av ekskludering (Ruud, 2012b).

2.5 Pedagogens sine roller i leik

I følgje Hoven (2007) er det dei seinare åra vorte aukande fokus på at tilsette i barnehagen bør vere deltakande i barn sin leik. Ruud (2012b) påpeikar at dei tilsette på den måten kan vise barna at dei vurderer leiken som viktig og verdifull. I *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* står det følgjande om leik og dei vaksne si involvering:

Personalet må vere tilgjengeleg for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre i leiken. Det vil òg danne grunnlaget for å sikre at alle barn får gode erfaringar og ei oppleving av å meistre samspelet med andre barn i leik. Barn som ikkje deltek i leik, som blir haldne utanfor eller øydelegg leiken for andre, må få særleg oppfølging (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32).

Personalet skal altså vere tilgjengeleg for barna i leiken. Det er likevel mange måtar og ulike grader av kor aktiv den vaksne kan vere i høve barn sin leik. Kva for roller personalet tek vil truleg veksle frå dag til dag, da dette både er situasjonsavhengig og avhengig av dei vaksne sine haldningar til leik (Hoven, 2007; Ruud, 2012a; Åmot, 2012). Forsking og teoriutvikling har ført til ulike inndelingar og nemningar av kva roller dei vaksne kan ha i høve barn sin leik (sjå til dømes Ashiabi, 2007; Kontos, 1999; Ruud, 2012b; Skram, 2016; Åm, 1984; Åmot, 2012). Johnson et al. (1999 i Ruud, 2012b) skisserer seks ulike roller som strekker seg på ein skala frå minimal til maksimal involvering. Desse rollene er: uengasjert, observatør, tilretteleggjar, deltakar, rettleiar og leiar/ instruktør. Ruud (2012b) meiner at det er dei fire rollene i midten som viser respekt, interesse og følsemd for barna sine ønskjer og innspel i

leiken, og dermed kan bli opplevd som støttande. Desse fire rollene kan bli sett opp mot rolleinndelinga som Ashiabi (2007) nyttar i si forskning.

2.5.1 Støttande roller

I høve rolla som *observatør* skriv Ruud (2012b) at observasjon vil vere viktig for å lære å kjenne barna godt, for så å kunne støtte og rettleie barna på ein god måte i leiken. Målsettinga med observasjonen er å vite mest mogleg om barnegruppa, dei enkelte barna og relasjonane mellom dei. Ashiabi (2007) nemner ei slik rolle *observer and recorder*, og skriv at den inneber at pedagogen observerer leiken for å skape tilpassa støtte til barna i deira læring og utvikling. Ruud (2012b) meiner at observasjon av barn i leik kan medføre at ein blir godt kjent med barna, fordi i leik viser barna kven dei er. Dei viser kva dei er opptatt av, kva dei likar å gjere, sosiale ferdigheiter, korleis dei løyser konflikhtar med meire. Ved å inneha slik kunnskap om kvart barn, legg pedagogen til rette for gode relasjonar med barna, og kan slik støtte dei i si utvikling. Gjennom observasjon kan pedagogane dermed betre planleggje, leggje til rette for, starte og utvide barn sin leik (Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b).

Neste rolle på skalaen til Johnson et al. (1999 i Ruud, 2012b) er *tilretteleggjarrolla*. Denne rolla kan bli samanlikna med rolla Ashiabi (2007) nemner *mediator*, som fokuserer på at pedagogane støttar barna i deira interaksjon både med leiker og med andre barn. Pedagogar i barnehagen kan leggje til rette ved å førebu leiken og kome med rekvisittar eller forslag for å utvide og gjere leiken meir læringsrik og meningsfylt. Vidare kan pedagogen hjelpe barna å løyse konflikhtar som oppstår over leiker eller roller, ved å tilby nye leiker eller føreslå alternativ (Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b). Ashiabi (2007) understrekar at rolla inneber å hjelpe barna med å utvikle effektive strategiar for å komme inn i leik, og å leggje ekstra til rette for dei barna som strevar med å bli ein del av leikefellesskapen. Når ein skal leggje til rette for leik, vil barnehagen si rominndeling, utforming og uteområde, samt møblar, leiker og leikeapparat ha innverknad, i tillegg til avsett tid til leik (Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b).

I rolla som *deltakar* eller *participant in play* er personalet aktivt med i leiken slik som barna (Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b). Personalet er på den måten modell for dei andre barna som god leikekamerat, og viser dei korleis dei kan samhandle. Om personalet bør ta ei mindre rolle i leiken, eller vere meir styrande, vil vere avhengig av kva for leik som blir leika, og kven som er deltakande. I følgje Ruud (2012b) vil personalet ofte ta ei mindre rolle, og støtte opp om den leiken som barna regisserer og styrer. Pedagogen kan delta i leiken for å gje den ei god retning, for å gjere den meir innhaldsrik og spanande og for å sørgje for at ingen blir

ekskludert eller fell utanfor. At pedagogen er aktiv i leiken kan i tillegg vere til hjelp dersom det oppstår konflikhtar som barna ikkje greier å løyse (Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b).

Rolla som *rettleiari* i leik inneber å vere den som sett i gang leikeaktivitet og styrer leiken i stor grad (Ruud, 2012b). Ashiabi (2007) nemner rolla *stage manager and facilitator*. Som rettleiari vil pedagogen leggje premissane i leiken, men samstundes vere open for barna sine forslag og innspel (Ruud, 2012b). På den måten legg pedagogen likevel noko av ansvaret over på barna, da dei får vere delaktige og kome med forslag og idear. Ruud (2012b) peikar på at pedagogen kan nytte rolla si til å styrke barna si sjølvkjensle ved å fokusere på det barnet meistrar, gi positiv respons og anerkjenning. På den måten kan barnet tørre å utfordre seg sjølv i leiken. Ruud (2012b) og Ashiabi (2007) samstemmer i at ein berre bør ta rolla som rettleiari når det er barn som av ulike grunnar har vanskar for å delta i leiken.

Skram (2016) hevdar at vaksne som engasjerer seg i barn sin leik vil kome nærare barna, og bli meir sensitive for deira kjensleuttrykk og tenkje- og handlemåtar. Å delta i leik er altså eit fint høve til å etablere gode relasjonar til barn og blir godt kjende med dei. Ruud (2012a) påstår at det vil vere avgjerande at personalet observerer og engasjerer seg i leiken, for å oppdage barn som strevar med sosial samhandling i leik, og vurdere kva støtte dei treng. Vidare understrekar ho at det viktigaste i høve barn som har vanskar i samspelet, vil vere å vise sensitivitet og merksemd i høve deira åtferd, slik at dei får rett støtte til rett tid. Ruud (2012a) meiner difor at det altså ikkje eit spørsmål *om* ein skal involvere seg, men *når* og *på kva måte* til det beste for barna. Samstundes påpeikar Ruud (2012b) at personalet ikkje vil ha moglegheit til å involvere seg i alle leikesituasjonar i barnehagen, og at dei difor må prioritere å involvere seg der dei meiner det er mest behov for deira støtte.

2.5.2 Ikkje-støttande roller

Den rolla som inneber minst involvering i inndelingar til Johnson et al. (1999 i Ruud, 2012b), er den *uengasjerte*. Å vere uengasjert inneber at personalet ikkje er til stades når barnet leiker, og å gripe inn berre når det er behov for å avbryte leiken. Det kan til dømes vere om leiken er for høglytt eller nokon barn er i fare. Ruud (2012b) skriv at personalet kan ta denne rolla blant anna fordi dei har så mange gjeremål, at dei ikkje har tid til å leike. Pedagogen si åtferd treng dermed ikkje å representere haldninga som han har til involvering i barn sin leik.

Den rolla som inneber mest involvering er *leiaren* eller *instruktøren*, der pedagogen vil styre leiken fullstendig og gi barna beskjed om kva dei skal gjere (Ruud, 2012b). Ruud (2012a) påstår at barnehagetilsette ofte tar denne rolla når dei nyttar leiken som eit pedagogisk middel til å oppnå læring, og at ein difor kan diskutere om aktiviteten kan kallast leik. Vidare

understrekar ho at pedagogen kan motverke utestenging av barn ved å ta denne rolla, og at det er naturleg når ein skal gjennomføre pedagogiske opplegg, men ikkje i frileik.

2.5.3 Mediator og moderator

Også Åmot (2012) har utvikla ein modell for pedagogar si rolle i samspel med barn, der ho grovt deler rollene inn i mediator og moderator. Desse kan høvesvis bli samanlikna med kategoriane støttande og ikkje-støttande roller. Åmot skildrar ein *mediator* som ein som «kanaliserer, omsetter og skaper samanheng i ulike relasjonar mellom barna» (2012, s. 62). Dette er altså same omgrepet som Ashiabi (2007) nyttar, men med ei litt vidare tyding. Åmot (2012) meiner at samspelet barn imellom kan bli forsterka og mediert via ein vaksen som er til stades. Ho skriv at ein vaksen som mediator kan opptre som aktivt styrande, aktivt tolkande eller aktivt strukturerande. I rolla som *aktivt styrande* kan pedagogen sørge for at leiken blir oppretthaldt. Rolla kan bli samanlikna med rettleiarrolla som nemnt tidlegare, og det vil her vere eit dilemma om leiken blir for vaksenstyrt. Da kan barna sine ønsker og rett til medverking bli overstyrt, slik at barna missar denne retten. Likevel meiner Åmot (2012) at pedagogen kan støtte oppretthaldinga og mediere leiken for barna ved å inneha denne rolla. I rolla som *aktivt tolkande* vil pedagogen forsterke aktiviteten ved å sette ord på den. Pedagogen kan hjelpe barna med å lage bru mellom deira aktivitet, så den blir knytt saman og får ein samanheng. Denne rolla kan dermed bli sett på som ein blanding av deltakar- og rettleiarrolla hjå Johnson et al. (1999 i Ruud, 2012b). Den siste rolla ein kan ha som mediator er *aktivt strukturerande*. Denne rolla inneber å leggje til rette dei fysiske høva og lage strukturar rundt aktiviteten, og samsvarar slik med tilretteleggjarrolla som er nemnt tidlegare. Pedagogen regulerer og organiserer aktiviteten, men deltek ikkje sjølv direkte i samspelet. Det kan innebere å avbryte leiken dersom den blir vanskeleg (Åmot, 2012).

Vidare skildrar Åmot (2012) ein *moderator* som ein som bremsar, hindrar, stoppar eller ikkje støttar barnet i situasjonar der det vil vere avgjerande for at samspelet skal halde fram. Den vaksne kan da opptre som fråverande eller avbrytande, som ein kan samanlikne med rolla som uengasjert hjå Johnson et al. (1999 i Ruud, 2012b). I samband med rolla som *fråverande* skriv Åmot (2012) at den vaksne sitt fråvær kan ta frå barna moglegheita til samspel med andre barn, da det kan føre til brot i samspelet deira. Å vere fråverande kan også innebere å ikkje vere merksam, sjølv om ein fysisk er til stades. Pedagogar som opptre som *avbrytande* kan vere opptekne av å halde rutinar og sørge for at ting skjer til rett tid og på riktig måte, og dermed skape brot i potensielt viktige samspelssituasjonar for barna (Åmot, 2012).

3. METODISK TILNÆRMING: KVALITATIV METODE

3.1 Kvalitativ forskingsmetode

Den opphavlege greske tydinga av ordet metode er *vegen til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet kan i denne samanhengen bli sett på som dei funna og konklusjonane eg presenterer i oppgåva, og som kan bidra til utvikling av samfunnsvitskapen. Det er mange val ein må ta for å komme seg til målet, da kvalitativ forskning omfamnar mange ulike variantar, der både form, formål, typar data og analytiske framgangsmåtar varierer (Hammersley & Atkinson, 1996; Thagaard, 2013). Uansett inneber kvalitativ forskning nær kontakt mellom forskaren og det som det blir forska på. Det fører til fylldige data om personar og situasjonar, og gir i følgje Thagaard (2013) grunnlag for å oppnå ei forståing av sosiale fenomen.

3.1.1 Kombinasjon av observasjon og intervju

Avgjerdar om kva metode ein skal nytte, må treffast med tanke på forskinga sitt formål og miljøet den skal bli utført i (Kvale & Brinkmann, 2015). For å svare på mi problemstilling var eg ute etter fylldig informasjon om korleis pedagogar legg til rette for deltaking og inkludering for barn som dei opplever at har vanskar med språket. Eg var interessert både i sjølv å sjå kva dei gjorde, samt å høyre deira tankar rundt arbeidet. Ei kvalitativ tilnærming med observasjon og intervju som metodar verka difor mest føremålstenleg, og i følgje Hammersley og Atkinson (1996) er fordelene med ein slik kombinasjon at data frå den eine metoden kan bidra til å belyse data frå den andre. Gjennom observasjonsprosessen ønskte eg å sjå korleis pedagogane deltok i leikesituasjonar, kva metodar dei nytta og kva dei gjorde om dei ikkje var deltakande. Samstundes ønskte eg å nytte denne perioden til å knyte relasjonar til deltakarane. I kva grad forskaren evnar å etablere eit tillitshøve til deltakarane, vil i følgje Thagaard (2013) påverke i kva grad ein kjem ut med gode data. Ved å nytte intervju som metode etter ein observasjonsperiode, ønskte eg å få ei større forståing for deltakarane sitt handlingsgrunnlag, og kva tankar dei hadde om si rolle i å leggje til rette for deltaking og inkludering i lek. På den måten kunne eg knyte observasjonar saman med forteljingar i intervju, og slik få eit breiare innblikk i feltet.

3.1.2 Hermeneutisk ståstad og forforståing

Det er ulike filosofiske retningar som har påverka dagens samfunnsvitskap og den sitt syn på kunnskap. I motsetnad til positivismen, er både fenomenologi, hermeneutikk og post-modernisme samde om at ein ikkje kan avgrense vitskapeleg evidens til noko objektivt og kvantifiserbart. Derimot har fortolking og skildring av medvitnet ein sentral plass innanfor kvalitative metodar, og målet er i større grad å oppnå ei gyldig og allmenn forståing av eit

fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne oppgåva vil ta utgangspunkt i hermeneutikken, som fokuserer på fortolking av tekstar si tyding. Både intervjutranskripsjonane og observasjonsnotatane kan bli sett på som tekster, og dei får i følgje hermeneutikken mening ut frå ei kontekst. Konteksta vil påverke dei fordommane og forforståingane som forskaren møter tekstene med, og såleis påverke korleis dei blir fortolka (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hammersley og Atkinson (1996) påpeikar at det er viktig å hugse at forskaren vil påverke dei sosiale fenomena som blir studert, da han er ein del av den sosiale verda som fenomena høyrer til. Samfunnsforskning kan på den måten aldri bli utført skilt frå samfunnet utanfor eller frå forskaren sin bakgrunn. Forskaren si orientering blir igjen påverka av den sosio-historiske plasseringa han er i og dei verdiane og interessene som denne plasseringa gir han. Dette kallast refleksivitet (Hammersley & Atkinson, 1996). Refleksivitet kan knytast til omgrepet forforståing, som ein kan tenkje seg at er den forståinga eg hadde før eg byrja på prosjektet. I tråd med Thagaard (2013), var den styrande for fokus og retning i mitt prosjekt.

Eg vil seie at mi forforståing av barn med språkvanskar og pedagogane sitt arbeid i høve desse barna, i stor grad var prega av mitt eige arbeid frå barnehage, noko observasjonspraksis, samt litteratur eg har lese om emnet. Denne forforståinga var ikkje udelt positiv, da eg spesielt har hatt inntrykk av at mange tilsette i barnehage ikkje er medvitne tydinga av barn si deltaking og inkludering i leik, da dei ikkje engasjerer seg stort i leik sjølv. Likevel forsøkte eg å «sjå forbi» fordommane mine og vere open da eg skulle byrje datainnsamlinga, slik at eg om mogleg kunne forstå dei tilsette i barnehagen sine oppfatningar og handlingsgrunnlag betre. Gadamer (2012) understrekar at det ikkje er slik at vi må gløyme våre eigne foroppfatningar når vi høyrer på nokon, men vi må unngå at vi blir trollbundne av dei. Det einaste som krevst, er at vi er opne for andre sine oppfatningar. Det føreset at vi relaterer den andre sine oppfatningar til heilskapen av våre eigne oppfatningar. Thagaard (2013) understrekar difor at alle data og funn vil vere farga av forskaren si forforståing.

3.2 Tilgang til felt og deltakarar

Da eg skulle finne ein barnehage til prosjektet, hadde eg som kriterium at den hadde to eller fleire avdelingar for barn over tre år, og at det var tre eller fleire pedagogar som stilte seg disponible til intervju. Da ville eg ha nok pedagogar som deltakarar, og sannsynlegvis fleire barn som pedagogane opplevde at hadde vanskar med språket. Vidare var eg bestemt på at eg ikkje skulle kjenne nokon av barna i barnehagen eller deltakarane.

Eg opplevde at det var eit større problem enn eg hadde sett for meg å få tilgang til felten. Hammersley og Atkinson (1996) påpeikar at dette kan vere krevjande, og seier at problemet ofte er størst i byrjinga av prosjektet da ein forhandlar med eventuelle deltakarar, samt dei første dagane i felten. Eg byrja med å søkje på nett etter aktuelle barnehagar i dei næraste kommunane rundt der eg bor. Etter å ha kontakta fleire barnehagar på e-post, og purra for å få svar, fekk eg endeleg positivt svar frå ein barnehage. Over telefon blei det avtala at eg fekk åtte dagar fordelt over to veker på å gjennomføre observasjonen og intervjuet. Vidare blei det avtala at eit informasjonsskriv skulle bli delt ut til dei aktuelle pedagogane (Vedlegg 2), samt til foreldra til dei barna som pedagogane opplevde at hadde vanskar med språket (Vedlegg 3). Eg gjorde det klart at desse barna ikkje måtte ha påviste språkvanskar, det einaste kriteriet var at pedagogane opplevde at barna hadde vanskar med språket. I tillegg blei det avtala at barnehagen skulle samle inn samtykkeerklæringar frå pedagogane og foreldra til eg skulle komme. Observasjonsperioden min blei seinare utsett ei veke, da dei ikkje hadde kapasitet til å ta imot meg som først avtalt.

Første gongen eg kom til barnehagen, blei eg møtt av kontaktpersonen min. Vi hadde ein samtale der eg først gjorde kort greie for prosjektet mitt og kva rolle eg ønskte å ha. Deretter fortalte ho litt om barnehagen. Barnehagen bestod av ein småbarnsbaser med to avdelingar, og ein storbarnsbaser med tre avdelingar. På kvar avdeling var det ein pedagogisk leiar, og om lag 20 barn. Det var dei tre pedagogiske leiarane på storbarnsavdelingane, samt assisterande styrar i barnehagen som utgjorde deltakarane i prosjektet. Alle fire deltakarane var kvinner. Deltakar 1 var utdanna førskulelærar og hadde eitt års arbeidserfaring som pedagogisk leiar. Deltakar 2 var også førskulelærar, og hadde seks års arbeidserfaring som pedagogisk leiar. Deltakar 3 var utdanna adjunkt med opprykk, og hadde 20 års arbeidserfaring som pedagogisk leiar, og to år som styrar. Deltakar 4 var utdanna førskulelærar, og hadde 16 års arbeidserfaring som pedagogisk leiar. Det siste året hadde deltakar 4 hatt stillinga som assisterande styrar, med spesielt ansvar for språkarbeidet med dei språksvake barna. Ho var aktuell som deltakar på grunn av rolla som pedagog, og ikkje grunna styrarfunksjonen. Vidare i oppgåva vel eg å nytte *pedagog* og *deltakar* som fellesnemningar på deltakarane, da dei altså hadde noko ulik utdanning og ulike arbeidsroller.

Før eg starta feltarbeidet, fekk eg samtykkeerklæring frå dei fire deltakarane, samt frå foreldra til 10 barn. Utval av barn skjedde på grunnlag av pedagogane si subjektive oppfatning av at barna hadde vanskar med språket. Eg har ikkje eit presist tal på kor mange foreldre som fekk informasjonsskrivet, men eg fekk vite at det var nokre som ikkje ønskte at sitt barn skulle

delta. Dei barna som eg fekk samtykke frå, kan også bli sett på som deltakarar i prosjektet. Likevel vil dei ikkje bli omtala som deltakarar, men som barn som pedagogane opplevde at hadde vanskar med språket. Barna var fire gutar og seks jenter i alderen 3-5 år.

3.3 Observasjon

3.3.1 Gjennomføring av observasjon

I løpet av dei to vekene i felten fekk eg gjennomført sju økter med observasjon, både på føremiddag og ettermiddag. Eg hadde ingen klare reglar for korleis observasjonane skulle bli gjennomført, og måtte ta val undervegs om kva som var interessant og relevant å observere. Dermed kan ein seie at eg gjorde ustrukturerte observasjonar (jfr. Kleven, 2014). I følgje Postholm (2010) er det som skil ein forskar sine observasjonar frå andre kvardagslege observasjonar, at forskaren har eit fokus, og at observasjonane er systematiske og føremålstenlege. Problemstilling og andre forskingsspørsmål utgjorde grunnlaget for kva eg forska på, og var dermed styrande for fokuset for observasjon. Postholm (2010) peikar på at dette fokuset kan vere noko vidt i starten, men blir snevra inn etter kvart som prosessen går vidare. Da kan andre tankar, meiningar og underspørsmål vekse fram, og bidra til å spisse prosjektet. På den måten vil ein kvalitativ forskar vere induktiv i prosessen (Postholm, 2010). Før eg byrja observasjonen, hadde eg ikkje klarlagt i detalj kva eg ville observere, men tanken var at skulle observere leikesituasjonar, og sjå korleis dei tilsette involverte seg i dei. I byrjinga dreidde observasjonen min seg mest om å bli kjent med barnehagen, dei tilsette og barna på avdelingane. Dette var naudsynt for å vite kven som var deltakarane og barna eg hadde fått samtykke for. Etter kvart kunne eg snevre inn fokuset til å gjelde situasjonar der desse var involvert. Først da kunne eg oppnå formålet med observasjonen, som var å sjå på kva måte pedagogane engasjerte og involverte seg i leiken til barna med språkvanskar. Med tida greidde eg å fokusere ekstra på kva pedagogane sa og gjorde, og eventuelt ikkje gjorde, samt barna sine reaksjonar. Eg oppdaga etter kvart at pedagogane var ein del borte frå avdelinga, og prøvde da å finne ut kva årsakene kunne vere til det, samt korleis det påverka samspelet barna imellom.

3.3.2 Observatørrolla

I observasjonsperioden fordelte eg meg på dei tre aktuelle avdelingane slik det passa for dei. Postholm (2010) understrekar viktigheita av at det ein observerer går føre seg i sin naturlege setting, der forskaren føl straumen av dei naturlege handlingane som skjer. Eg var difor til stades og observerte det som barna og pedagogane på avdelinga gjorde, anten det var inneleik,

uteleik, andre aktivitetar eller tur. På den måten ønskte eg at dei skulle akseptere at eg var der, utan å ta for mykje notis av meg.

Gold (1958 i Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm, 2010) ser på observasjon som ein aktivitet der forskaren kan røre seg langs ein skala frå «fullstendig deltakar» til «fullstendig observatør». Mellom desse ytterposisjonane er «observerande deltakar» og «deltakande observatør». Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) samstemmer i at same kva for rolle observatøren tar, vil han aldri kunne fungere som «ei flue på veggen», som berre ser og ikkje påverkar situasjonen. Hammersley og Atkinson (1996) meiner at forskaren verken kan vere «fullstendig observatør» eller «fullstendig deltakar», men at han alltid vil vere ein aktiv deltakar i forskingsprosessen. Også Postholm (2010) seier at forskaren uansett vil vere deltakande i den grad at han er til stades i settinga der handlinga går føre seg, og vil dermed påverke miljøet. Vidare understrekar Postholm (2010) at forskaren bør vere medviten kva rolle han tenkjer å ha, og også informere deltakarane i felten om dette. I informasjonsbrevet skreiv eg at eg ønskte å vere ein passiv observatør, men at eg og kunne vere deltakande når det var naturleg. Ei slik rolle kan seiast å vere det Gold (1958 i Hammersley & Atkinson, 1996) kallar «deltakande observatør» og inneber ein viss avstand til dei ein observerer.

Eg opplevde at det var vanskelegare enn eg hadde sett for meg å inneha rolla som deltakande observatør, spesielt i byrjinga. Da var barna nysgjerrige på kven eg var, og var interessert i å bli kjent med meg. Eg var også interessert i å bli kjent med dei slik at eg kunne skilje ut kven eg hadde samtykke til å observere. Ved fleire tilfelle fekk eg spørsmål frå barna om eg kunne teikne til dei, leike med dei, lese bok, køyre bil eller bygge lego med dei. På den måten kan ein kanskje heller seie at eg hadde rolla som «observerande deltakar», som inneber meir engasjement og deltaking. Dei vaksne aksepterte i større grad rolla mi som passiv observatør, men også dei tok ofte kontakt med meg før å høyre korleis det gjekk eller for å forklare ting for meg. Det blei slik svært tydeleg for meg korleis eg som forskar var med på å påverke deltakarane og miljøet eg studerte (jfr. Postholm, 2010).

3.3.3 Registrering av data

Da eg gjekk inn i observatørrolla, måtte eg spørje meg kva eg skulle skrive ned, korleis det skulle bli gjort, og til kva tid. Fordi om eg hadde tenkt ein del om dette på førehand, måtte eg ta mange val undervegs. Eg følgde råda til Postholm (2010) om å nytte éi bok til å notere og teikne i, slik at feltnotatane var samla éin stad. Eg hadde ei lita boka som fekk plass i lomma mi, slik at eg alltid var klar til å notere noko, samstundes som boka ikkje var så godt synleg. Både Hammersley og Atkinson (1996) og Thagaard (2013) understrekar at ein forskar aldri

vil greie å sjå, høyre og delta i alt som går føre seg, og tilrår å ha eit selektivt fokus, og luke ut alt anna. Feltnotatane kan difor ikkje bli sett på som objektive skildringar av handlingane som blei observert, men heller som subjektive skildringar styrt av utveljinga mi i observasjonane. I følgje Postholm (2010) vil desse igjen vere styrt av mine teoriar og forforståingar.

Hammersley og Atkinson (1996) er samstemte med Postholm (2010) i at feltarbeidaren aller helst bør skrive feltnotatane medan observasjonen skjer. Dette fekk eg berre gjort ved eit par tilfelle av uteleik. Eg passa da på at eg sto for meg sjølv og med ein viss avstand til situasjonen. Ved inneleik var det meir «intimt» og eg kjende det unaturleg å skulle sitte med boka og notere. Eg venta difor heller til situasjonen var ferdig, før eg gjekk ut av rommet og skreiv ned hendinga, samt nokon stikkord om mine tankar rundt det. Dette er i tråd med Postholm (2010) og Hammersley og Atkinson (1996), som seier at det kan kjennast unaturleg og situasjonen kan bli forstyrra av at forskaren noterer, og da bør ein heller ta pausar frå observasjonen for å notere. I tillegg rådar dei forskaren å gjennomføre korte observasjonsøkter etterfølgd av refleksiv registrering. Dette fordi at jo lengre tid som går mellom observasjon og notatskriving, jo verre er det å hugse og registrere detaljar og konkrete skildringar av hendingar. Eg observerte difor anten på føremiddag eller på ettermiddag dei dagane eg var der, for så at eg skreiv ein logg etter kvar observasjonsdag. Slik fekk eg samanfatta dei ufullstendige observasjonsnotatane, samt skrive ned mine tankar og vurderingar rundt dette. I tillegg noterte eg tankar om mi rolle som observatør og utfordringar eg møtte. På den måten blei notata mine meir fullstendige, og enklare å nytte i etterarbeidet.

3.4 Intervju

3.4.1 Intervjuguide

Før eg skulle gjennomføre intervjuet, laga eg to intervjuguidar. Desse var utleia frå forskingsspørsmåla som eg utarbeida da eg starta prosjektet. Den eine intervjuguiden var til deltakarane (Vedlegg 4), medan den andre var til meg sjølv (Vedlegg 5). Jamført Kvale og Brinkmann (2015) forsøkte eg å ta omsyn til både den tematiske og dynamiske dimensjonen da eg utarbeida intervjustørsmåla. Det betydde at dei måtte dekke alt eg ville få svar på, samstundes som dei la til rette for ein god interaksjon mellom meg og deltakarane. Intervjustørsmåla blei difor formulert i eit daglegdags språk. Intervjuguiden til meg sjølv inneheldt fleire oppfølgingsspørsmål enn den eg ga til deltakarane, og desse var nokså leiande. Hammersley og Atkinson (1996) understrekar at både leiande og ikkje-leiande spørsmål kan nyttast i ulike delar av intervjuet, for å få svar på det ein ønskjer. Grunnen til at berre eg hadde

oppfølgingsspørsmåla, var at eg ikkje ønskte å styre tankane eller svara til deltakarane på førehand. I tillegg tenkte eg spørsmåla kunne hjelpe meg om eg sto fast undervegs i intervjuet.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør eit kvalitativt forskingsintervju innehalde både faktaspørsmål og meiningsspørsmål. Faktaspørsmåla ønskjer å få konkrete og tydelege svar på fakta. Eg opna alle intervju med eit slikt spørsmål, der eg ønskte at deltakaren skulle fortelje om si utdanning og arbeidserfaring. Eg tenkte det kunne vere ein grei start på intervjuet for deltakarane, samt at eg fekk dei bakgrunnsopplysingane eg ønskte. Slik forsøkte eg å leggje til rette for ein god intervjuinteraksjon frå starten av. Meiningsspørsmåla i intervju har derimot som formål å oppnå større forståing for tema som intervjupersonen er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2015). Dei aller fleste intervju spørsmåla kan seiest å vere slike spørsmål, da eg ønskte å få innsikt i deltakaren sine handlingar og tankar om ulike situasjonar. Eg prøvde å leggje opp intervjuguiden slik at eg skulle sette i gang tankeprosessen og refleksjonar hjå deltakaren utover i intervjuet. Formålet var å kome heilt i djupna av temaet etter kvart, og få ærlege skildringar av korleis deltakaren opplevde sin situasjon.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Intervjua skulle bli gjennomført dei to siste dagane av feltarbeidet mitt. Deltakarane fekk utdelt intervjuguiden nokre dagar i førevegen, og hadde difor moglegheita til å førebu seg. Da eg hadde lagt opp til eit semistrukturert intervju, informerte eg om at intervjuguiden inneheldt forslag til spørsmål, og at både formulering og rekkjefølgje ville bli annleis enn på papiret (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015). I planlegginga og forhandlinga om når intervjua skal skje, påpeikar Hammersley og Atkinson (1996) at ein må ta omsyn til at det skal passe inn i deltakarane sin kvardag. Eg var difor imøtekommande i høve kva tid det passa for dei. I ein hektisk barnehagekvardag var det ikkje lett å finne tid til alle intervjua, og dette prega lengda på det eine intervjuet.

Når ein legg opp til eit semistrukturert intervju, er lite fastbestemt på førehand, og mange slutningar og avgjerder må da bli tatt i løpet av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) peikar difor på at det er viktig å ha god kunnskap om temaet for intervjuet, og også om metodologiske moglegheiter for gjennomføring av intervju. Slik vil utviklinga av intervjuet vere avhengig av intervjuaren sine kunnskapar, ferdigheiter, personlege vurderingar og han sin veremåte. Intervjuaren sine evner til å stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål blir dermed avgjerande for kvaliteten på dei data ein kjem ut med av intervjuet. Med ein fleksibel tilnæringsmåte til spørsmåla, understrekar Hammersley og Atkinson (1996) at ein legg til rette for at samtalen kan springe fritt på ein naturleg måte. Under intervjua opplevde eg at det

var bra at eg hadde ein romsleg og open intervjuguide. Eg oppdaga fort at det var vanskeleg å spørje spørsmåla på den måten eg hadde tenkt, og også med dei oppfølgingsspørsmåla eg hadde. Eg måtte gjere mange vurderingar undervegs angående kva eg skulle følgje opp, og kva eg skulle late vere. Det var også vanskeleg å vite kva eg hadde fått svar på og ikkje, og kva spørsmål som passa å ta som neste. Eg opplevde likevel at dette gjekk betre for kvart intervju, da eg lærte meg betre intervju-spørsmåla, og korleis det kunne vere greitt å stille dei for å få utfyllande svar. Slik anstrengde eg meg mindre for kvart intervju, eg tenkte mindre på intervjuguiden, og klarte å vere meir med i det deltakarane fortalde. Slik opplevde eg at mine handlingar var avgjerande for kva informasjon eg fekk ut av deltakarane, noko som samsvarar med at ein kan sjå på eit intervju som eit handverk, der forskaren er det viktigaste forskings-instrumentet (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Som nemnt vil det vere avgjerande at det er ein god relasjon og eit tillitshøve mellom deltakar og intervjuar, for at deltakaren skal opne seg (jfr. Thagaard, 2013). I observasjonsperioden jobba eg medvite for å bygge relasjonar med deltakarane, og eg opplevde at eg greidde å bringe den gode relasjonen inn i intervjusituasjonen. Det medførte at praten stort sett gjekk lett og at det var ein del latter. Fordi om ein opplever interaksjonen som god, peikar Kvale og Brinkmann (2015) på at eit kvalitativt intervju ikkje kan bli sett på som ein fullstendig open og fri dialog mellom likeverdige partar. Intervjuet inneber eit asymmetrisk makthøve mellom intervjuaren og deltakar. Det var eg som intervjuar som hadde den vitskapelege kompetansen, og som bestemte temaet, stilte spørsmål, følgde opp svar, og avslutta intervjuet. På den måten var det eg som definerte intervjusituasjonen, og dermed var den med mest makt (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015). Hammersley og Atkinson (1996) påpeikar likevel at både intervjuaren og intervjupersonen er med på å strukturere intervjuet. Dette fekk eg oppleve særleg i det eine intervjuet, da deltakaren svara langt utover det som var ramma for intervjuet. Eg opplevde at eg missa litt kontrollen, og stadig måtte jobbe for å «hente inn igjen» deltakaren. Da vi avslutta, satt eg med kjensla av at mykje av det som var blitt sagt, ikkje var relevant.

3.4.3 Diktafon

Eg nytta diktafon for å ta opp intervjuet på lydband. Eg avklarte at dette var greitt for deltakarane, og dei såg heller ikkje ut til å ta særleg notis av den under intervjuet. Ved å ta opp lyden, forsikra eg meg om at eg ikkje gjekk glipp av noko som blei sagt. Dermed var det ikkje naudsynt for meg å notere, og på den måten kunne eg i større grad konsentrere meg om deltakarane og det dei sa. Kvale og Brinkmann (2015) peikar på at ein missar tydinga av kroppsspråket i samtalen når ein tar opp eit intervju på lydband. Blikkontakt, kroppshaldning

og gestar blir ikkje lenger synleg, og vil vere vanskeleg å tolke tydinga av. Likevel vil arbeidet med analysing bli meir korrekt og påliteleg da heile samtalen er lagra, og ein har moglegheit til å nytte ordrette sitat i presentasjon av funn (jfr. Thagaard, 2013).

3.5 Etterarbeid

3.5.1 Transkripsjon av intervju

Ein transkripsjon er i følge Kvale og Brinkmann «en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (2015, s. 210). Intervjua blei transkribert til nynorsk for å sikre anonymiteten, da deltakarane snakka ulike dialekter. Eg måtte ta stilling til om det var naudsynt å transkribere heile opptaka. Hammersley og Atkinson (1996) merkar at det går an å transkribere berre det som synast viktig. Da sparar ein mykje tid, men ein risikerer å misse relevant informasjon. Intervjua varierte i lengd frå 26 minutt til 69 minutt, og med unntak av det lengste intervjuet, transkriberte eg alle intervjua fullstending. I det lengste intervjuet vart det som nemnt sagt ein del som ikkje var relevant for oppgåva mi. Med tanke på tida det tar å transkribere, valde eg difor å høyre godt gjennom intervjuet, og berre transkribere det som eg opplevde som relevant. Eg måtte også bestemme meg for kor detaljert eg skulle transkribere intervjua. Da transkripsjonane skulle nyttast til meinings-analyse, stiller det andre krav til transkripsjonen enn ved detaljert språkleg analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkripsjonen trong difor ikkje å vere så detaljert, men måtte få med det som blei sagt. Ved transkriberinga kutta eg vekk ein del «eh»-ar og småord utan samanheng, medan resten vart transkribert ordrett. Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at det er mykje som går tapt når ein transkriberer eit intervju til tekst, da ein missar både stemmeleie, intonasjon og andedrag. Slik blir den skriftlege teksta ein ytterlegare abstraksjon av intervju-samtalen. Men når intervjua er transkribert, vil dei vere meir strukturert og oversiktleg, og dermed betre egna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Da eg transkriberte, lærte eg mykje om min eigen intervjustil. Eg oppdaga korleis eg i somme tilfelle avbraut eller sa meg samd med deltakaren, før ho var ferdig med å seie det ho var byrja på. Dermed missa eg ein del informasjon som deltakaren ville dele med meg. Fordi om eg tilsynelatande forstod kva ho skulle seie under intervjuet, var det ikkje like lett å hugse dette i ettertid. Det gjorde det vanskeleg å nytte desse sitata i analysinga. Eg skulle difor ønskje at eg hadde hatt tid til å transkribere det første intervjuet før eg gjorde dei neste, slik at eg mogelegvis kunne unngått ein del slike feil.

3.5.2 Organisering av data – førebuing til analyse

Å analysere betyr å dele opp noko i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hammersley og Atkinson (1996) skriv at det første ein må gjere når ein skal analysere kvalitative data, er å finne enkelte omgrep som kan skildre det som intervjupersonane talar om. På den måten kan ein gjere data forstålege, samstundes som det gir nye perspektiv på det ein studerer. Dette kallast koding og kategorisering, og er i følgje Kvale og Brinkmann (2015) den vanlegaste forma for intervjuanalyse. Dei skildrar koding som å knyte eitt eller fleire nøkkel-ord til eit tekstsegment slik at ein seinare kan identifisere utsegna. Da eg koda data, markerte eg setningar som eg meinte var interessante, og sette kodar i margin bak dei. Kodane uttrykte det deltakarane snakka om. Da eg hadde koda alle intervju, satt eg igjen med svært mange kodar. For å få betre oversikt, blei kodane samla i overordna kategoriar. Kvale og Brinkmann (2015) skildrar kategorisering som ei meir systematisk omgrepsdanning rundt eit utsegn som skapar føresetnader for å kunne kvantifisere. Det inneber at ein reduserer meininga i lange intervjuutsegn til nokon få enkle kategoriar. Dette er ei såkalla dekontekstualisering, da ein tar utsegna ut frå sin samanheng (Kvale & Brinkmann, 2015).

I følgje Hammersley og Atkinson (1996) kan data organiserast og omorganiserast i kategoriar på mange ulike måtar for å få oversikt over datamaterialet. Eg merka at fleire av kodane passa i fleire av kategoriane. Dette samsvarar med at kategorisering kan gi oversikt over store mengder med transkripsjon, og på den måten lette samanlikning (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015). Eg var påpasseleg med å notere om det var deltakar 1, 2, 3 eller 4 sitt utsegn. Slik nytta eg kodane og kategoriane til å leite etter likskapar og ulikskapar i utsegna til deltakarane imellom, samt motstridande og underbyggande utsegn hjå dei enkelte deltakarane. I tillegg plasserte eg relevante observasjonsnotatar under dei kategoriane eg hadde oppretta, slik at desse igjen kunne bli samanlikna med dei ulike utsegna.

3.5.3 Meiningsanalyse

Medan koding og kategorisering bryt ned ei tekst i mindre einingar, inneber analyseringa, eller meiningstolkinga, at ein utvidar den opphavslege teksta. Dette skjer ved at ein legg til hermeneutiske lag som gjer det mogleg å skape forståing. I følgje Kvale og Brinkmann (2015) legg hermeneutikken vekt på å fortolke det folk gjer og seier, gjennom å utforske eit djupare meiningsinnhald enn det som er direkte innlysande. Det gjer ein ved ein kontinuerleg fram- og tilbakeprosess, der teksta som heilskap, altså intervjuet (og observasjonsnotatane), blir forstått og fortolka ut i frå dei ulike delane, altså sitata. Ut i frå fortolkinga kan ein på ny sjå sitata i lys av heilskapen. Slik kan ein kome til ei stadig djupare forståing av teksta. Målet med

analyseringa blei dermed å presentere tjukk skildringar, der eg ikkje berre gjenga det som blei sagt eller det eg såg blei gjort, men også mine tolkingar av det, jamført Geertz (1973 i Thagaard, 2013). Slik blei den opphavelige «teksta» utvida. I denne prosessen understrekar Kvale og Brinkmann (2015) at forskaren sine føresetnader, forforståingar og spørsmål til teksta vil vere med på å bestemme det fortolka meiningsinnhaldet.

3.6 Pålitelegheit, gyldigheit og overføringsverdi

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet har samanheng med truverdet til forskingsresultata, blant anna om det er mogleg å reprodusere forskingsresultata (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil blant anna ha samanheng med om deltakaren ville ha svara på same viset til ein anna forskar, og om leiande spørsmål har påverka kva svar som kom under intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at ei for sterk fokusering på reliabilitet kan motverke kreativ tenking og variasjon. I eit semistrukturert intervju vil det vere avgjerande for ein god intervjuinteraksjon at intervjuaren nettopp er kreativ, varierer spørsmålsformuleringa, improviserer og følg dei oppfatningane han får undervegs. Alle mine intervju blei gjennomført i tråd med dette, da eg prøvde å tilpasse intervju spørsmåla til samtalen sin gang. Oppfølgingsspørsmåla eg hadde blei berre nytta i dei tilfella eg opplevde det som naudsynt, dersom deltakaren ikkje forstod heilt kva eg meinte med spørsmålet. For ikkje å påverke svara deira i for stor grad, hadde deltakarane som nemnt ikkje sett oppfølgingsspørsmåla på førehand.

Når det kjem til transkripsjonen sin reliabilitet, handlar det om den sin pålitelegheit, om den er korrekt gjennomført. Når ein transkriberer, oppdagar ein at det ikkje er lett å avgjere kva som er ei setning, og kor ein skal sette komma og punktum. I talespråket nyttar vi meir «flytande lange setningskjeder» enn i skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2015). Det blir difor ein fortolkingsprosess korleis ein vel å overføre intervjuet til ein skriftleg tekst. Som tidlegare nemnt, missar ein også tonefall og intonasjon i denne prosessen, og det kan difor vere lett å overføre andre tydingar til det som står enn det som opphavleg var meint under intervjuet. Transkripsjonen sin reliabilitet blei sikra ved at eg gjentatte gongar spola tilbake og lytta til det eg hadde transkribert. På den måten forsikra eg meg om at eg hadde transkribert utsegna korrekt og at eg ikkje hadde missa noko. Lydkvaliteten på opptaka var god, så det var få tilfelle der eg hadde problem med å høyre kva som blei sagt. I desse tilfella var det fordi eg snakka samstundes som deltakaren, slik at eg måtte skilje ut hennar stemme frå mi eiga.

3.6.2 Validitet

Når ein snakkar om validitet i kvalitativ forskning, tenkjer ein på om ein metode er egna til å undersøkje det den skal undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle handla det om observasjon og intervju som metode var egna til å undersøkje det som problemstillinga mi spurde om. Hammersley og Atkinson (1996) understrekar at det intervjupersonar fortel om sine egne handlingar, må bli analysert saman med ei nøye vurdering av moglege truslar mot validiteten. Deltakarane er gode informantar når det gjeld egne handlingar, men dei er heller ikkje meir enn det. Gjennom å både observere og gjere intervju, kunne eg sjå i kva grad deltakarane sine utsegn samsvara med deira handlingar. Ved å kombinere metodane, kunne eg få eit mest mogleg valid datamateriale.

Intervjuet sin validitet handlar også om gyldigheita til transkripsjonen. Dette er i følge Kvale og Brinkmann (2015) enda meir komplisert enn å vurdere intervjuet sin pålitelegheit. Dei påpeikar at det er umogleg å avgjere kva som er ein korrekt transkripsjon, da det ikkje finst ei sann, objektiv omforming frå munnleg til skriftleg form. Dei meiner difor at ein valid transkripsjon handlar om kva som er ein nyttig transkripsjon for forskinga. Da eg skulle gjennomføre ei meiningsanalyse etterpå, var det ved transkriberinga meir nyttig for meg å fokusere på å få fram det som blei sagt, og ikkje akkurat på kva måte det blei sagt.

3.6.3 Naturalistisk generalisering

Den kunnskapen som blir produsert i kvalitativ forskning er knytt til den aktuelle staden og det aktuelle tidspunktet da forskinga blir gjennomført (Postholm, 2010). I mitt tilfelle gjeld det den barnehagen, med dei tilsette og barna som var der på det tidspunktet. Kunnskapen som blir produsert i denne forskinga kan difor ikkje generaliserast på same måte som anna objektiv kunnskap som skal vere gyldig og universell for alle for alltid (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel kan kunnskapen som eg kjem fram til bli overført og vere til nytte for andre i liknande situasjonar. Personar kan kjenne seg att i dei tjukke skildringane i teksta, og dermed oppleve forskinga som nyttig for sin eigen del. Dermed kan forskinga ha overføringsverdi for enkelte. Dette er ei form for generalisering som kan kallast naturalistisk generalisering (Postholm, 2010).

3.7 Ethiske omsyn

Før prosjektet sin oppstart, søkte eg til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for handsaming av personopplysingar. Deira godkjenning av prosjektet var naudsynt før eg starta data-innsamlinga (Vedlegg 1). Vidare medfører observasjon og intervju som metode i forskings-samanheng nokre etiske og moralske implikasjonar. Desse er integrert i alle fasar av

forskningsprosjektet, og kan delast inn i informert samtykke, konfidensiell handsaming, konsekvensar og forskaren si rolle (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7.1 Informert samtykke

Da eg kontakta barnehagen, sendte eg som nemnt med to informasjonsskriv. Både pedagogane og foreldra til dei aktuelle barna var difor informert om prosjektet, og skreiv friviljug under på deltaking. I brevet sto det i tillegg at dei kunne trekkje samtykket når dei ville, utan at det ville få konsekvensar. NSD understreka at eg måtte sørge for at også barna fekk alderstilpassa informasjon om prosjektet, og at dei kunne trekkje seg. Da eg kom til barnehagen, fortalde kontaktpersonen min at ho hadde snakka med barna om at eg skulle komme på besøk, og kvifor eg var der. Likevel var det ei utfordring å få barna til å forstå at dei var friviljuge deltakarar i eit prosjekt. Barna spurde fleire gonger kven eg var og kva eg gjorde i barnehagen. For å sikre meg at det var greitt for dei, fortalde eg at eg ville sjå på korleis dei leika, både med kvarandre og med dei vaksne, og at dei måtte seie frå om dei ikkje ville at eg skulle gjere det.

3.7.2 Konfidensiell handsaming

I informasjonsskrivet forsikra eg både foreldra og pedagogane om at eg hadde teieplikt og at alle opplysingar ville vere konfidensielle. Samtykkeerklæringane var låst ned i ei skuff i datainnsamlingsperioden, og blei destruert same dag som eg avslutta perioden. Under observasjonsperioden skreiv eg ikkje ned namn eller andre attkjennande personopplysingar nokon stad, verken på pedagogane eller barna.

Da eg gjennomførte intervjuet, nytta eg som nemnt diktafon. Før eg starta, forklarte eg deltakarane kvifor eg ønskte å nytte meg av den, og at det dei sa ville vere konfidensielt. Eg understreka restriksjonane eg hadde fått frå NSD i høve teieplikt og varsamheit med bruk av personidentifiserande opplysningar i intervjuet. Desse restriksjonane hadde eg og limt inn øvst på intervjuguiden, slik at dei hadde sett det på førehand. Om så likevel skulle skje at det kom fram personopplysningar, ville det bli anonymisert eller fjerna ved transkripsjon av intervjuet. Alt innsamla materiale blei omhandla med forsiktighet, og ingen opplysingar som kunne verke identifiserande blei notert.

3.7.3 Konsekvensar

Det blei informert om at prosjektet ikkje skulle ha nokon negative konsekvensar, verken for barna eller deltakarane. Da eg observerte, heldt eg meg i bakgrunnen, slik at barna ikkje opplevde at eg hadde spesielt fokus på nokre av dei. Fleire av deltakarane sa at dei opplevde det som positivt at eg observerte og intervjuet dei. Dei uttrykte at det hadde satt i gang

tankreprosessar som gjorde at dei var meir medvitne kva dei tenkte, sa og gjorde. Slik såg dei på deltakinga i prosjektet som ei moglegheit til eiga utvikling og læring. Intervjua hadde ikkje karakter av å være spesielt personleg, og det verka snarare som at deltakarane opplevde det som godt å få «prata ut» litt, enn at det var ei påkjenning.

3.7.4 Forskaren si rolle

Som forskar må ein balansere mellom å utvise etiske omsyn og vitskapelege omsyn (Kvale & Brinkmann, 2015). Da eg gjorde datainnsamlinga, var eg svært medviten korleis all sensitiv informasjon blei behandla. Eg var òg medviten korleis eg oppførte meg i høve barna, slik at eg ikkje skulle bidra til stigmatisering av dei barna som pedagogane opplevde at hadde vanskar med språket. Dette meiner eg handlar om min sensitivitet og moralske integritet som forskar, da det viktigast er å vise moralsk ansvarleg forskingsåtfærd.

I løpet av datainnsamlinga kan ein vurdere om eg meistra å halde ein profesjonell avstand til deltakarane og dei andre tilsette (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015). Eg opplevde at eg greidde å bygge gode relasjonar med dei fleste, og at dei difor ikkje hadde vanskar med at eg var der og observerte. Dette hindra meg ikkje i å vere kritisk til mykje av det eg såg, både når pedagogane var til stades og fråverande. Samstundes veit eg frå eiga arbeidserfaring i barnehage at det er mange omsyn å ta, og at det kan vere vanskeleg å få med seg alt som skjer. Og nettopp denne arbeidserfaringa førte nok til at eg identifiserte meg svært med deltakarane i mange situasjonar og utsegn. Ved intervjua blei det difor til at eg tok ei rolle som empatisk og forståingsfull, og sa meg samd i mykje av det deltakarane fortalde. Eg opplevde det som vanskeleg å vere konfronterande, og stilte difor ikkje nokon utfordrande eller kritiske spørsmål. Ein kan seie at eg var den typen intervjuar som Kvale og Brinkmann (2015) nemner som konsensussøkjande. Rolla som forskaren tek og måten han gjennomfører intervjua på vil påverke kva svar ein får (Kvale & Brinkmann, 2015). Kanskje ville eg ha fått fleire nyanserte svar om eg hadde vore meir utfordrande, til dømes i høve spesielle observasjonar. Samstundes ønskte eg at deltakarane skulle sitte igjen med ei god kjensle etter at intervjua var ferdig, og slik kan ein seie at eg prioriterte etiske omsyn framfor vitskapelege. Eg har forsøkt å utvise transparens gjennom heile prosessen, da forforståing, val av metode, gjennomføring og andre vurderingar som er gjort undervegs er forklart i så stor grad som det let seg gjere innanfor oppgåva sine rammer. Det er desse vala som dannar grunnlag for funna og konklusjonane. Framlegging av funn inneber at dei er så nøyaktige og representative som mogleg. Samstundes inneber funna ei tolking frå mi side, og ein kan difor aldri garantere at dei samsvarar med deltakarane sine eigentlege oppfatningar.

4. FUNN OG DRØFTING

Problemstillinga for denne oppgåva var: *Korleis forstår og jobbar pedagogar i barnehage med deltaking og inkludering i leik for barn som dei opplever at har vanskar med språket?*

Ved analysering av datamaterialet fann eg at å leggje til rette for deltaking og inkludering i leik handlar om meir enn det som pedagogane gjer der og da i leikesituasjonane. Grunnlaget blir lagt gjennom medvite arbeid med føresetnader for barn si deltaking og inkludering, samt gruppearbeid som ein gjennomgåande metode i barnehagekvardagen. Eg vil i denne delen presentere funna frå analysen og drøfte dei i lys av teorien som er nytta tidlegare i oppgåva. Da deltakarane sine forståingar varierer, og heller ikkje er eintydige hjå kvar deltakar, vil desse bli presentert saman med skildringar av korleis pedagogar arbeider og kva roller dei tar. For å tydeleggjere kva som er sitat frå deltakarane, står desse i eige avsnitt og er markert med hermeteikn. Observasjonsforteljingar står i eige avsnitt og er skriva i kursiv.

4.1 Pedagogen sitt arbeid med føresetnader for barn si deltaking og inkludering

Gjennom intervjuet kom det fram at deltakarane rekna kjensle av tryggleik, gode relasjonar og tilpassa støtte som føresetnader for at barna som dei opplevde hadde språkvanskar, skulle vere deltakande og inkludert i fellesskapen i barnehagen. Deltaking kan da bli forstått i tydinga av at ein er tar del i det som går føre seg i fellesskapen, jamført Nordahl og Sunnevåg (2016) sin dimensjon av inkludering som aktiv deltaking. Ein kan sjå nærare på pedagogane si rolle i arbeidet med desse føresetnadane.

4.1.1 Pedagogen sitt arbeid med å skapa tryggleik

Deltakarane talar om at ein kan sjå at barna er trygge gjennom åtferd dei utviser. I barnehagen opplever dei at det er fleire barn som har vanskar med å lære og utvikle språket, både på grunn av fleirspråklegheit og andre grunnar. For at desse barna skal tørre å bruke språket sitt, meiner pedagogane at barna må kjenne seg trygge i fellesskapen. Deltakar 4 forklarar:

«Og eg tenkjer det å skape, å gjere ungane trygge, og ha gode relasjonar, at ungane får seg vener, venskap slik at språket – på ein måte at dei tør å bruke språket sitt, tenkjer eg da.»

Ut i frå sitatet kan ein seie at pedagogen ser på bruk av språket som eit teikn på at barna opplever seg som trygge. Ho viser til at det å gjere barna trygge, fører til at dei får seg vener, og da får dei bruka språket. Ein kan tenkje at ved å bruke språket vil barna få betre språk, og bli meir deltakande. Som døme, fortel deltakar 4 om eit fleirspråkleg barn:

«Men det å vere nær ungane og gjere dei trygge, trur eg er kjempeviktig. Sånn som vi hadde eit barn som på ein måte ikkje sa noko, vi visste at han eigentleg hadde eit godt

språk, men sant, han var fleirspråkleg, så vi brukte utruleg lang tid på å gjere han trygg. Og no såg eg i går så byrja han å tøyse og hoppa oppi saccosekken som låg oppi senga der vi skulle sitte. Sant, eg lét han gjere det, for det var så artig å sjå at han har blitt så trygg. Han sa jo egentleg ingen ting, men no gjer han det. Og liksom ropar òg.»

I dette tilfellet blir det å tøyse, hoppe, prate og rope sett på som eit teikn på at barnet føler seg trygg i fellesskapen. Ein kan tyde at det er ein måte for barnet å vere deltakande etter sine føresetnader i lag med dei andre barna. Utsegna «eg lét han gjere det» impliserer at pedagogen vanlegvis ikkje ville godtatt dette, men at ho no såg mellom fingrane. Reaksjonen på åtferda har truleg samanheng med at ho er oppteken av at barna skal tore, da ho seier:

«[...] at dei skal tore å blomstre, syns eg er viktig. Slik at dei tør å... alle skal tore.»

For det er nettopp å tore barnet gjer i denne situasjonen: det tora å hoppe, tøyse og rope når det egentleg skulle sitje stille. Pedagogen såg på det som teikn på ei positiv utvikling hjå barnet, at det ha «blomstra». Dømet viser på den måten korleis tryggleik blir sett på som ein føresetnad for deltaking, der barnet er aktivt deltakande etter sine føresetnader (jfr. Nordahl & Sunnevåg, 2016). På akkurat det rommet, saman med dei barna og den pedagogen, tora barnet å vere aktivt. Det viser at kjensla av tryggleik er situert, på same måte som Wittek (2012) forklarar at læring er situert, da åtferda barnet utviser må bli sett i lys av konteksta og situasjonen den skjer i. Framfor å få barnet til å sette seg ned og vere stille, viste pedagogen at ho anerkjente åtferda ved at det fekk halde fram. Dermed oppdaga ho at barnet hadde blitt tryggare, slik at det tora å vere meir deltakande. Ein kan seie at pedagogen fekk eit godt innblikk i barnet sin situasjon og ståstad, altså det Bae (2011) kallar opplevingsverda, og den informasjon vil vere viktig for den vidare tilpassinga og tilrettelegginga. Det å jobbe for at barna skal føle seg trygge, kan dermed føre til at dei tør å vise meir av seg sjølve og bli meir deltakande i fellesskapen.

Ein kan seie at pedagogen var ein potensiell moderator i denne situasjonen, da ho kunne ha avbrote barnet med grunnlag i barnehagen sine reglar. I staden valde ho å opptre som det Åmot (2012) kallar ein mediator, ved å vere merksam på barnet sitt behov for å utfalde seg, for å utvise sin tryggleik, og på den måten opprettheldt aktiviteten. Ein kan sjå for seg at ein tilsett som kjem inn i eit rom og ser at eit barn hoppar i sofaen, fort avbryt ei slik åtferd med grunngevinga at det ikkje er lov. Ein episode frå observasjonsperioden min kan vere eit liknande døme:

Det er frileik, og barna er spreidd rundt på heile avdelinga. To gutar (som begge er fleirspråklege) byrjar å leikeslåst. Ein pedagog som går forbi, kjem til og seier at dei må halde opp med leiken. Deretter går ho frå dei igjen.

I dette tilfellet forstyrra barna ingen andre med leiken sin, og skada heller ikkje kvarandre. Likevel fekk dei beskjed om å slutte, samstundes som dei ikkje fekk hjelp til alternativ leik. I tilfelle der pedagogar blir for opptekne av å følgje reglar og halde på rutinar, kan det bremse eller stoppe samspelet barna i mellom, og jamført Åmot (2012) opptre pedagogane da som avbrytande moderatorar. Det kan syne eit perspektiv på barn som at dei har behov for vaksen kontroll, og vil medføre at barna ikkje opplever å ha like stor påverknad på sin eigen kvardag. Dette kan igjen påverke barna si oppleving av tilhøyrse fellesskapen. Deltaking saman med tilhøyrse er i følgje Ytterhus (2002) føresetnader for sosial inkludering. I tråd med Korsvold (2011) kan ein difor påstå at pedagogar lukkar for ein inkluderande praksis ved å ikkje ta omsyn til barna sine samspel i barnehagen, da barnet si form for deltaking ikkje blir akseptert. Ein kan spore eit visst dilemma her, da det er naudsynt å ha tydelege grenser for ikkje akseptert åtferd i ein barnehage. Samstundes meiner eg at det bør vere rom for at ein kan «sjå mellom fingrane» til tider. I ein barnehage veit ein aldri korleis dagen blir same kor godt ein har planlagt, og ein må difor ta situasjonane litt som dei kjem. Det fordrar at pedagogane har evna til å vurdere kva som er det beste for barna i dei enkelte situasjonane, som igjen krev at dei er til stades og faktisk veit kva som skjer. Dersom ein blir for oppteken av å halde på rutinar og reglar, kan det i staden skape brot i potensielt viktige situasjonar for barna (Åmot, 2012). Ved at pedagogen denne gongen godtok åtferda til guten som hoppa i sofaen, vil eg påstå at ho viste at ho såg og anerkjente barnet, og dermed opna for ein inkluderande praksis, jamført Korsvold (2011), der barnet opplevde seg trygt og hadde rom til å vere seg sjølv.

4.1.2 Pedagogen sitt arbeid med å bygge relasjonar med barna

Gode relasjonar mellom pedagogane og barna dei opplever at har språkvanskar, er også rekna som ein føresetnad for barna si deltaking og oppleving av inkludering. Deltaking og nærvær av pedagogane i barna sine samspel og aktivitetar, blir viktig i arbeidet med å skapa gode relasjonar med barna. Deltakar 1 fortel:

«Altså, vi har prata om det på avdelingsmøta korleis vi ønskjer å vere på avdeling. Det å vere der barna er, ikkje klynge seg med vaksne. Ha fokuset på når ein er på jobb, så er ein på jobb, ein er der for barna. Ikkje for kaffipause (hehe). Det prøvar vi å fokusere mykje på, eg er veldig oppteken av det, at ein skal vere på golvet, vere nær ungane, delta og støtte.»

Da pedagogen understrekar at dei tilsette skal fokusere på å vere «der for barna», kan ein tolke at nærværet i like stor grad handlar om det mentale som det fysiske. Dette er noko deltakar 4 påpeikar, og nyttar i den samanhengen omgrepet «påkopla»:

«Men da tenkjer eg at den vaksne må vere til stades, påkopla. Det er greitt å komme her og vere her, men du må vere påkopla og nær ungane og sjå kva som rører seg da.»

Med sitatet uttrykkjer deltakaren viktigeita av at ein er *med* på det barna gjer, og engasjerer seg i det barna er opptekne av. På den måten viser ein at det barna seier og gjer har verdi, noko som i følgje Ruud (2012b) legg grunnlag for tillitsfulle relasjonar. For å lukkast med inkludering av barna med språkvanskar, er det naudsynt at pedagogane er til stades der og da i det som skjer (Ytterhus, 2002). I situasjonen med barnet som hoppa i senga, var det nettopp pedagogen sitt fysiske og psykiske nærvær, samt relasjonen dei i mellom, som var avgjerande for korleis ho vurderte situasjonen. Ein kan tenkje seg at ein god relasjon vil vere spesielt viktig i situasjonar der barn med språkvanskar treng hjelp. Dersom barna opplever at dei tilsette kan vere til hjelp og støtte, vil barna truleg oppsøke dei tilsette i større grad. Deltakarane gir difor uttrykk for at relasjonane dei har til barna er avgjerande for tryggleiken barna kjenner i barnehagen. Dei har difor fokus på å bygge relasjonar, blant anna gjennom deltaking i leik. Deltakar 2 fortel:

«Eg føler at eg får ein veldig god relasjon til ungane og eit veldig fint innblikk i... fordi at eg må på ein måte, sånn som sisteåret no, må eg observere godt og sjå om det er nokon som kanskje treng litt ekstra støtte, når dei byrjar på skulen, i forhold til språk og sosiale og såne ting. Så ja, eg blir veldig godt kjent med dei, og den relasjonen trur eg er veldig viktig viss eg skal, både i forhold til kvardagen og viss dei skal komme til meg og vere trygg på meg.»

Gjennom leiken opplever pedagogen at ho kan bygge relasjonar med barna, og denne relasjonen kan ho «utnytte» til å vurdere barna sin kompetanse. Da kan ho vurdere barna sin språklege og sosiale kompetanse, altså deira aktuelle utviklingsnivå, samt eventuell støtte som dei treng for å utvikle seg i si næraste utviklingssone (jfr. Vygotsky, 1978). Vidare nemner pedagogen kvardagen, og kvardagen i ein barnehage kan vere variert og innhaldsrik. Ein kan tolke det dit hen at ho meiner relasjonen er viktig for at ho skal kunne opptre som eit støttande stillas, og støtte barna inn i si næraste utviklingssone i dei aktivitetane og gjeremåla som går føre seg der (jfr. Vygotsky, 1978). Når det er skapt ein god relasjon, er høvet lagt til rette for at pedagogen kan fungere som ein medierande ressurs i følgje Säljö (2006), ved å tilpasse, oppmuntre og støtte barna i deltakinga. Relasjonen blir slik eit verktøy pedagogen kan nytte for å skape deltaking, læring og utvikling. Ein ser at gjennom å delta i leik kan ein etablere

relasjonar med barna, samstundes som ein god relasjon er naudsynt for å kunne støtte og rettleie barn i ulike aktivitetar. Deltakaren påpeikar også at denne relasjonen er viktig for at barna skal føle seg trygge på at ho er der for dei, noko som understrekar at gode relasjonar er viktig for at barna skal kjenne tryggleik i fellesskapen.

4.1.3 Pedagogen sitt arbeid med å bygge relasjonar barna imellom

I tillegg til gode vaksen-barn-relasjonar, uttrykkjer deltakarane viktigheita av å bygge relasjonar barna imellom. Gode barn-barn-relasjonar blir sett på som ein føresetnad for barna si deltaking og inkludering i fellesskapen, særst for dei barna som pedagogane opplever at har vanskar med språket. Deltakar 3 og 4 uttrykkjer viktigheita av dette:

«At dei har i alle fall ein god ven i barnehagen, det syns eg er viktig, at dei ikkje sitt åleine. For det hjelp jo ikkje på.» (Deltakar 3)

«Eg syns det er så utruleg viktig det med venskapet altså, at dei skapar dei relasjonane dei ungane imellom, for da går det litt av seg sjølv.» (Deltakar 4)

Vi ser at begge deltakarane er opptekne av at barna skal ha nokon å vere saman med. Ein kan tolke utsegna «det hjelp jo ikkje på» og «for da går det litt av seg sjølv» til at pedagogane meiner at gjennom venskap får barn sosial og språkleg trening, dei blir deltakande i leik og andre aktivitetar, og dermed inkludert i fellesskapen. Slik kan venskap førebygge at barn «flir utanfor». Dette kan bli sett i samanheng med eit anna utsegn frå deltakar 3 om høvet mellom venskap, vanskar med språket og ekskludering:

«For har du ikkje vener, så blir du utanfor, og da blir jo språket deretter og. Og da blir du ståande åleine.»

Også dette sitatet peikar på at barna blir utanfor fellesskapen om dei ikkje har vener, og at det igjen påverkar språkkompetansen. Dette er i tråd med tankegangen innanfor sosiokulturell teori, slik Säljö (2006) forklarar at menneska lærer og utviklar seg gjennom samhandling med andre, og at kunnskapen dermed blir sosialt distribuert mellom barna. Pedagogane tenkjer dermed at språkkunnskap blir distribuert mellom barn i interaksjon, slik at dei lærer av kvarandre og utviklar seg saman. Dersom språket er dårleg, meiner deltakaren at det blir vanskeleg å bli ein del av fellesskapen. Det tyder på at kommunikasjonsferdigheitene kan avgjere om ein blir sosialt akseptert av jamaldringar, noko også Odom et al. (2006) sine forskingsfunn tydde på. Eg tolkar sitatet til at pedagogen tenkjer at dersom barnehagen ikkje jobbar med venskap, kan barna med språkvanskar hamne i ein vond sirkel slik Ruud (2012b) skildrar, der resultatet blir at dei står utanfor fellesskapen og leiken. Ruud (2012a) og Løge (2011) påpeikar at det viktigaste for barn sin trivsel i barnehagen er nettopp å byggje venskap

og få vere med å leike. Deltakarane fortel difor at dei er opptekne av å blande barna og bygge relasjonar dei i mellom, slik at dei kan leike med fleire. Deltakar 3 fortel:

«Men eg seier ‘vi er alle vener, men det er nokon som ein er betre ven med’. Og så prøvar eg å sette dei saman på ei gruppe da, så viss dei ikkje har nokon, så prøvar å bygge på slik at dei får nokon.»

Ved å påpeike at det er greitt å vere betre ven med nokon enn andre, viser deltakaren at dei ønskjer å respektere barna sine venskap. Samstundes prøvar dei at alle har nokon å vere saman med, ved å «bygge på» i grupper. Slik ser vi at pedagogane jobbar for å bygge og styrke relasjonane barna imellom.

Deltakarane fortel at som ein konsekvens av at nokon barn knyter sterke venskap, kan andre barn bli ståande utan nokon. Ruud (2012b) hevdar at barn med språkvanskar ofte er dei som blir lidande i desse tilfella, og to sitat av deltakar 2 og 1 peikar mot det same:

«Men det er ikkje alltid så lett å på ein måte få den som treng litt ekstra i forhold til språket inn da, fordi at det er så sterk... med oss er det ein så sterk jentegjeng, så det er ikkje alltid like lett.» (Deltakar 2)

«Og så blir det litt sånne klikkar og bestevener, og ‘den leikar alltid med den’, eller sånn, og så plutselig så er det ikkje rom for fleire og så er det nokon som står der og ikkje har nokon. Og det er jo gjerne dei som slit litt med språket kanskje da... eller så er det dei som slit med språket som finn kvarandre, det òg kan jo skje, vi har jo eksempel av det òg.» (Deltakar 1)

Sitata tyder på at pedagogane har erfart at barna med språkvanskar kan bli avvist av sine jamaldra på grunn av dårleg utvikla kommunikasjonsferdigheiter, samsvarande med forskingsresultata til Odom et al. (2006) og Ytterhus (2002). Når barn med språkvanskar fell utanfor i leik, missar dei ein del sosial og språkleg trening, og det er difor svært uheldig for deira utvikling, i følge Løge (2011) og Ruud (2012a). At dei språksvake barna dermed finn kvarandre, kan også få uheldige følgjer, da den språklege stimuleringa i leiken blir dårlegare. Der vil det ikkje vere gode førebilete eller språkmodellar som barna kan imitere, slik som Gabrielsen og Oxborough (2014) og Giæver (2014) påpeikar at er viktig for barn si læring. At barn sin like språkkompetanse kan vere grunn til at barn finn kvarandre og bygger venskap, såg eg også i observasjonsperioden. To barn som var gode vener, og som pedagogen på avdelinga opplevde at hadde vanskar med språket, leika saman:

Barnegruppa har frileik saman med ei anna storbarnsavdeling, medan pedagogen tar med grupper på fire barn ut for å lage fastelavnsris. To jenter leikar saman, heilt til den eine blir henta av pedagogen for å lage fastelavnsris. Den andre jenta bli sittande igjen åleine på ein stol. Slik sit ho lenge og ser ut i rommet. Ho får etter ei stund tilbod

frå ein jamaldring om å bli med i jage-fangeleik, men ho avslår. Jenta sit der i omtrent 10 minutt før ho flyttar seg til ein ny stad, utan å ta kontakt med nokon. Etter om lag 15 minutt får ho tilbod om å vere med og lese bok, noko ho gjer til venen kjem tilbake.

Da barna blei skild frå kvarandre på denne måten, blei det skapt brot i relasjonen deira. Jenta blei dermed sittande åleine utan noko å gjere. Dette var eit barn som hadde vanskar med språk og kommunikasjon med andre, så det at jenta flytta på seg, kan tyde på at ho prøvde å skaffe seg merksemd og at ho ønskte å delta. Likevel hadde ho ikkje dei naudsynte reiskapane, jamført Säljö (2001), verken språklege ressursar eller strategiar, for å meistre å kome inn i ein leik. Ho var dermed avhengig av hjelp, men så lenge pedagogen ikkje var til stades på avdelinga, fekk ho ikkje det. Det er døme på korleis fråverande pedagogar kan ta frå barn moglegheita til samspel med andre barn, dermed opptre i tråd med det Åmot (2012) kallar ein moderator. Det kan bidra til at barn blir heldt utanfor deltaking i fellesskapen i barnehagen. Ein kan diskutere om det er uheldig at ingen pedagogar er til stades ved frileik, da det vil vere nettopp i frileiken at dei barna som har vanskar med å komme inn i eller delta i leik, får opplevd dette på det sterkaste. Ekskludering kan i følgje Ruud (2012a) bli særst tydeleg i frileiken, og difor bør pedagogane vere spesielt merksame og aktive da, for å sørgje for at alle er inkludert. I høve frileiken seier deltakar 1:

«Vi har hatt mykje frileik, eller fokusert mykje på at vi skal ha mykje frileik. Eg prøvar jo da å vere nær, og hjelpe dei inn i leik, eller... vere der og støtte da [...].»

Av sitatet ser vi at pedagogen er medviten at barna også i frileiken har behov for nærverande vaksne som støttar dei. Når ein ser dette eksempelet opp mot deltakar 3 sitt tidlegare utsegn «at dei ikkje sit åleine. For det hjelp jo ikkje på», så blir det tydeleg at pedagogane sine ønskjer og tankar for korleis avdelinga skal fungere, ikkje alltid lukkast. Dersom barnehagen ønskjer at barna skal kunne vere vener og leike med fleire, vil det vere naudsynt at pedagogane er nærverande og støttar barna med å bygge relasjonar og med å komme inn i leik med nye barn. I dette tilfellet kan ein tenkje at støtte frå ein pedagog ville vore den reiskapen som barnet trong for å bli deltakande i leiken med dei andre. Ein nærverande pedagog kan på den måten vere ein mediator som bygger bru mellom, forsterkar og medierer barn sine samspel, jamført Åmot (2012), og slik bidra til barn si inkludering.

4.1.4 Pedagogen gir tilpassa hjelp og støtte

Som tidlegare nemnt, blir gode relasjonar mellom barna og dei tilsette sett på som avgjerande for blant anna å kunne gi barna tilpassa støtte i barnehagen. Tilpassa hjelp og støtte blir også sett på som ein føresetnad for barna sin deltaking og inkludering i fellesskapen. Deltakarane

fortel at dei legg til rette for dei barna dei opplever at har språkvanskar ved å tilpasse barnehagedagen til deira ulike behov. Deltakar 2 seier:

«Nei, eg føler at vi ser jo at ungene er forskjellig med forskjellige behov og såne ting, og eg føler at, sånn som vi i gruppa vår, vi er så flink til å reflektere og tenke, slik at alle kan prøve å forstå litt korleis den ungen er, og så vi kan hjelpe, prøve i alle fall å hjelpe kvar unge på best mogleg måte.»

Deltakaren fortel at dei prøvar å forstå og hjelpe barna så godt dei kan i barnehagen, ved å gjere medvitne refleksjonar rundt kvart barn sine behov. På den måten kan dei gi tilpassa hjelp. Til tross for at pedagogen meiner dei ser og forstår barna, syner formuleringa eit syn på barna som passive mottakarar av hjelp, da ho seier at ho ser på det som barnehagen si oppgåve å «prøve å hjelpe kvar unge». Ein kan tolke det til at barna er «annleis» og «utanfor» på grunn av deira «forskjellige behov». Det er i tråd med tankegangen innanfor det spesialpedagogiske perspektivet, som i følgje Korsvold (2011) og Solli (2010) inneber eit individperspektiv på barn. Barna er dei som innehar problema og vanskane, og må få hjelp gjennom kompensatoriske tiltak for å bli ein del av fellesskapen. Også to sitat av deltakar 4 og 3 kan syne eit slikt perspektiv:

«Men vi prøvar å leggje til rette og inkludere alle, om dei slit med språket, om dei er norsk eller om dei kjem frå andre land da.» (Deltakar 4)

«Dei får jo vere med på alt det andre vi gjer, dei er jo med, men dei treng litt ekstra støtte og hjelp sjølvsagt. Men vi prøvar jo at dei skal få litt ekstra, det har vi fått midlar til òg, dei skal ha litt ekstra. Dei skal jo flettast inn i kvardagen.» (Deltakar 3)

Ein kan sjå både samsvar og ein viss motsetnad mellom desse deltakarane sin tankegang når det gjeld inkludering av dei språksvake barna. Deltakar 4 seier at dei «prøvar å leggje til rette og inkludere alle», noko som peikar mot at dei ønskjer at fellesskapen skal tilpasse seg alle barna. Samstundes kan ein tolke utsegna til at det er «vårt» ansvar å inkludere «dei», noko som peikar mot at ikkje alle barna blir sett på som likeverdige i denne fellesskapen. Individ- og mangelperspektivet som Solli (2010) talar om, kjem til syne ved at deltakaren seier at barna «slit med språket». Deltakar 3 talar om dei fleirspråklege barna, og nyttar formuleringa «dei får jo vere med». Eg tolkar dette til å syne ei forståing av inkludering som at det er bra nok så lenge dei er «med» på det som skjer. Dette samsvarar med Nordahl og Sunnevåg (2016) sin passive dimensjon for inkludering, der inkludering er å vere medrekna i fellesskapen, i likskap med Ytterhus (2002) si objektive form for tilhøyrsløse, der det er tilstrekkeleg at det ser ut for andre som at barna er deltakande. At barna «skal flettast inn», syner ein tanke om at ein må gi rom for desse barna, sjølv om dei eigentleg ikkje heilt «passar

inn». Barna med språkvanskar blir her omtala som nokså passive med tanke på sin eigen inkluderingsprosess. Dette står da i motsetnad til eit relasjonelt perspektiv, der det er sentralt at barna sjølv kan bidra til si eiga inkludering (Solli, 2010). At nokon skal bli innlemma i eit system som allereie er etablert, kan minne svært om integreringstanken og -prosessen som Haug (2004) fortel om frå historia til utdanningssystemet. Med eit slikt perspektiv er det vanskeleg å sjå for seg at barna kjenner seg som likeverdige medlemmar som er inkludert på same måte som alle dei andre barna.

Deltakar 1 legg ikkje skjul på det er utfordrande å leggje til rette for at alle barna skal vere deltakande og inkludert i fellesskapen:

«Det er ikkje så lett å berre ha rom for alt da. Det synest eg er vanskeleg.»

«Å ha rom for alt» kan tolkast til at barnehagen skal akseptere og godkjenne barna slik dei er, og leggje til rette for at alle får ein kvardag som er tilpassa sine behov, i tråd med St. meld. nr 41 (2008-2009) sine krav til barnehagen. Fordi om deltakar 1 er den einaste som seier rett ut at ho synest det er vanskeleg, kan vi sjå at dei tre andre deltakarane nyttar omgrepet «prøve» når det er snakk om å tilpasse og leggje til rette for barna. Dette tyder på at pedagogane har eit ønske om at alle skal delta etter sine føresetnader, noko dei også er pålagt gjennom barnehagen si rammeplan, men at det er ei utfordrande oppgåve. Det at dei gjentakande gongar nyttar formuleringa «prøve» kan også tolkast til at dei forsøker så godt dei kan, men at dei ofte opplever å ikkje lukkast heilt. Dersom det er tilfelle, kan det tenkjast at dei barna som dei opplever at har vanskar med språket, ikkje blir anerkjend som fullverdige og likeverdige deltakarar i fellesskapen slik som dei andre barna.

Til tross for at det er ein viss forskjell mellom deltakarane, ser ingen av dei ut til å tenkje på barna sine eigne opplevingar av å vere tilhøyrande eller deltakande i fellesskapen. Det ser dermed ikkje ut til at pedagogane tar omsyn til den optimale forma for inkludering, Qvortrup (2012) sin dimensjon psykisk inkludering, når dei forsøker å leggje til rette for deltaking i fellesskapen for barna dei opplever at har språkvanskar. Ein kan tenkje seg at eit barn som føler seg likeverdig og anerkjent, vil kjenne seg trygt og kjenne at det er rom for å vere seg sjølv. Til tross for at pedagogane ønskjer å tilpasse støtta slik at barna blir meir deltakande, kan konsekvensar av at pedagogane har eit snevert perspektiv på inkludering av barna med språkvanskar, bli at barna blir mindre deltakande, og manglar kjensla av å vere fullstendig inkludert. Å kjenne seg anerkjend som ein likeverdig deltakar, og å ha moglegheit til deltaking, er i følge Befring (2012) og Ytterhus (2002) føresetnader for å oppleve kjensla av inkludering.

4.2 Interaksjon og språkarbeid i grupper

Det andre funnet handlar om at pedagogane deler barna i mindre grupper, for å leggje til rette for at alle er deltakande og inkludert. Dette gjeld både for aktivitetar der alle barna kan delta, samt som eit meir spesialpedagogisk tiltak for barn med språkvanskar. Likevel viser det seg at det ikkje er så lett å skulle leggje til rette for at alle barn er inkludert i fellesskapen.

4.2.1 Mindre grupper for alle

Som nemnt tidlegare, framhevar deltakarane samanhengen mellom det å vere trygg, å ha språk og å tørre å nytte språket. I den samanhengen fortel deltakarane at dei brukar å dele barna inn i grupper, til dømes ved leik, tur, lesing og språkaktivitetar, eller andre aktivitetar i barnehagen. Deltakar 2 meiner at det gjer aktiviteten tryggare for barna:

«Eg har erfaring med å jobbe i små grupper, at alle får moglegheit til å jobbe i små grupper, for da er det litt meir tryggare, at alle får prate og sånn.»

Pedagogen understrekar at barna opplever meir tryggleik i mindre grupper, og det medfører at dei pratar og brukar språket meir. Gjennom interaksjon i mindre grupper blir det lagt til rette for at barna blir kjent og bygger relasjonar med kvarandre, noko som gjer det til ein trygg arena. Desse relasjonane tar barna med seg vidare i barnehagekvardagen, blant anna i leiken. På den måten kan gruppene fungere som ein trygg arena der alle kjenner seg som ein del av det som skjer, og dermed fremje deltaking og inkludering. Vidare opplever pedagogane at grupper medfører at dei får betre tid til kvart enkelt barn. Deltakar 2 fortel:

«Jo, vi har jo litt erfaring med å gå med heile store grupper, og da blir det litt vanskelegare føler eg å få den kontakten med ungane, fordi det er så mange, og da må du telje og sånne ting, passe på at alle er der, så... Men når vi deler opp i grupper og det er omtrent 10-11 ungar i kvar gruppe, så føler eg at eg har god moglegheit til å vere støtte og prate og få gode samtalar, og leike. Ja, det syns eg. Så eg har god erfaring med litt sånn mindre grupper altså. Sjølv om det er ikkje alltid rom for det.»

Deltakaren erfarer at dess større grupper er, til meir er det å halde oversikt over, og desto meir er det da som hindrar moglegheita hennar for samspel og nærleik med barna. Når pedagogane blir meir opptatt av kontrollfunksjonen enn av å delta i leiken, kan det vere på grunn av det Åmot (2012) kallar «kaosangst». Pedagogane er redde for å misse oversikta, og greier dermed ikkje å delta i barna sine samspel. Vidare peikar deltakaren på at det ikkje alltid er rom for å nytte grupper. Utsegna tyder på at ho skulle ønske at dei kunne jobbe meir i små grupper, men at andre høve kjem i vegen for det. Slike høve kan tenkjast å vere vaksentettleik og generell organisering av kvardagen. Ein kan sjå på nytting av grupper og vanskar med å halde oversikt som eit paradoks, da pedagogane erfarer at det ikkje alltid er høve til å dele opp i grupper,

samstundes som smågrupper gjer at det blir mindre å halde oversikt over. Deling i mindre grupper medfører dermed at det blir mindre kaos, og at pedagogane i større grad kan vere engasjerte og støttande i barna sine samspel, jamført mediatorrolla hjå Åmot (2012).

4.2.2 Mindre grupper som spesialpedagogisk tiltak

I tillegg til at barnehagen nyttar gruppearbeid som ein metode for alle barna, nyttar dei det også som eit spesialpedagogisk tiltak for barn som dei opplever at har vanskar med språket. Særleg gjeld det dei fleirspråklege barna i barnehagen. Deltakarane grunnar dette med at barna med språkvanskar stadig fell utanfor i samspel med andre. Deltakar 3 fortel:

«Nei, vi prøvar å plukke opp dei viss ein ser nokon som slit da. Så er det å øve, øve og få til fine grupper. Og så komme inn i... at du ikkje dett utanfor da, for det er så fort gjort viss du ikkje har språk, så dett du utanfor.»

Med sitatet ser vi at deltakaren meiner at det er naudsynt at språket er på plass for å kunne vere ein del av fellesskapen. Formuleringar som at barna «slit» og at dei «ikkje har språk» i omtale av barna som ho opplever at har vanskar med språk, samsvarar med korleis Solli (2010) meiner barnehagen har blitt ein arena med stort individfokus, der ein leitar etter feil, manglar og vanskar hjå barna. I følgje Giæver (2014) kan det å definere barna som «språklause» hindre barna sine moglegheiter for læring og oppleving av meistring. Pedagoggen meiner barna må få hjelp gjennom at dei blir «plukka opp», og dei må «øve, øve» for å «komme inn». Det kan tolkast til at barna må få hjelp til å opparbeide seg kvalitetar, altså språkkompetanse, for å kvalifisere til å vere ein del av fellesskapen, og er såleis i tråd med korleis Arnesen (2012) forklarar tankegangen innanfor det spesialpedagogiske perspektivet. Deltakar 3 fortel vidare:

«Men ein bør ikkje ta berre dei framandspråklege ut i ei gruppe. Det er litt heldigare å blande inn litt andre førebilete som er født og har vakse opp i Noreg... Men ein lærer.»

Det at deltakaren seier «men ein lærer», viser til at dei brukte å ta berre fleirspråklege ut i ei gruppe tidlegare. Det syner ei «vi»-«dei»-tenking, der alle fleirspråklege blir sett på som ei einsarta gruppe. Det er strid med kva Giæver (2014) rådar at ein gjer, da dei fleirspråklege barna er ulike slik som alle andre barn, både i form av nasjonalitet, språkferdigheiter og utviklingsnivå. Ein slik praksis kan føre til at dei fleirspråklege blir stempla og ekskludert frå fellesskapen, og syner ikkje ei forståing av at fellesskapen skal tilpassast mangfaldet, slik inkludering krev i følgje Befring (2012). Da pedagogane opplevde at det fungerte dårleg fordi språkstimuleringa blei dårleg, byrja dei å ta med norske barn i språkgruppene i tillegg. Dette viser til at dei ønskjer å nytte nokon barn som språkmodellar eller medierande ressursar for

dei andre, der tanken er at dei meir kompetente barna kan støtte dei andre barna til vidare utvikling og læring (jfr. Gabrielsen & Oxborough, 2014; Säljö, 2006). I følgje sosiokulturell teori er samhandling med barn som er meir kompetente, viktig for barn si utvikling, og det er denne tankegangen ein kan sjå i arbeidet med dei barna som pedagogane opplever at har behov for ekstra støtte i språkarbeidet (jfr. Lyster, 2010).

4.2.3 Utfordringar med å inkludere alle i gruppearbeid

Pedagogane viser at interaksjon og samarbeid i små grupper er ein metode som dei gjennomgåande ønskjer å nytte i barnehagen for alle barna, men også som eit særskilt tiltak overfor barn dei opplever at har vanskar med språket. Det at barnehagen nyttar individretta grupper, kan bli sett i samheng med deira individfokus på desse barna. Barnehagelova (2006) §19 a) seier også at spesialpedagogisk hjelp kan bli gitt til barnet individuelt eller i gruppe. Men når barn blir teken ut av fellesskapen på denne måten, oppstår ei form for åtskiljing. Det kan difor drøftast om denne praksisen kan motverke inkludering, til tross for at gruppene er samansett av ulike barn kvar gong, både fleirspråklege og norske. Dei barna som blir tatt ut av avdelinga, vil vere ekskludert frå fellesskapen akkurat da og misse mykje av det sosiale som går føre seg der. For å unngå det, kunne pedagogane hatt meir fokus på å gjennomføre aktivitetar med heile gruppa samla. Det ville i så fall medført at alle barna fekk dei same opplevingane, og moglegvis bidrege til større fellesskapskjensle. Likevel ville det da ha vore enklare for dei språksvake barna å vore meir tilbakehaldne, og dermed missa språkleg trening. Ved å nytte små grupper blir det lagt til rette for at dei språksvake barna ikkje kan trekkje seg unna leiken eller språkaktivitetane, slik dei i følgje Lyster (2010) har ein tendens til å gjere. På den måten ønskjer dei å sikre barna ein god språkkvardag og deltaking for alle. Da pedagogane opplever meir deltaking frå barna i mindre grupper, tyder det på større oppleving av tryggleik og inkludering. Altså kan barna som blir tatt ut i grupper kjenne seg inkludert der, samstundes som dei er ekskludert frå resten av barnegruppa. Slik ser ein at kjensla av å vere inkludert ikkje er ein statisk tilstand, men kan endre seg frå situasjon til situasjon (jfr. Qvortrup, 2012; Arnesen, 2004 i Solli, 2010). Her kjem noko av utfordringa med spesialpedagogiske tiltak i barnehagen fram slik Solli (2010) forklarar, da dei kan medføre differensiering og ekskludering, samstundes som dei er naudsynt for å sikre deltaking, inkludering og tilpassing.

Ein kan spore eit dilemma her, da det kan synast som barnehagen ønskjer å ha fokus på fellesskapen gjennom deltaking i grupper, samstundes som at pedagogane har erfaring med at eit individfokus er naudsynt for at barna ikkje skal falle utanfor i fellesskapen. For om dei

ikkje greier å hjelpe det enkelte barnet med språkutvikling, så vil det få uheldige konsekvensar. Dette kan bli sett i samanheng med at den dominerande tankegangen innanfor barnehage og skule som nemnt har vore prega av eit individ- og mangelfokus på dei barna som ein opplever at har vanskar av ulike slag (Solli, 2010). Å endre ein slik tankegang tek tid, og i brytinga mellom at ein har flytta seg frå integrering til inkludering, kan ein som Korsvold (2011) påpeikar, framleis sjå at noko heng igjen.

Som sagt opplever pedagogane at dei språksvake barna er meir deltakande når dei er i mindre grupper. Truleg vil alle barn ha betre moglegheit for deltaking i mindre grupper, anten dei har språkvanskar eller ikkje. I det å skulle leggje til rette for alle i ein fellesskap, ligg tanken om at det ikkje skal vere naudsynt at nokon blir tatt ut av denne fellesskapen. Tøssebro (2014) understrekar at det er fellesskapen som skal tilpasse seg individa der, altså mangfaldet. Ein kan difor tenkje seg at det å nytte mindre grupper ikkje treng å vere eit særskilt tiltak for dei barna som dei opplever at har vanskar, men noko ein kan gjere gjennomgåande på avdelingane med alle i barnegruppa. På den måten hadde barna sine ulike behov blitt møtt i gjennom heile barnehagekvardagen slik Kolve (2017) etterlyser, og på den måten kunne ein nærma seg meir det å skape ein inkluderande fellesskap.

4.3 Pedagogane som støtte i barn sin leik

At pedagogane stiller seg disponible for barna i leiken, er i følgje Ytterhus (2002) ein avgjerande faktor for å bidra til inkludering av dei mest sårbare barna i leik. Deltakar 1 forklarar korleis ho tenkjer at ho kan vere til stades for barna i leiken:

«Da synes eg at det å vere nær som vaksen, og det å kunne vere eit stillas som kan flytte seg etter kvart når ein ser at det hjalp. Så det har eg sett at har vore veldig bra.»

Pedagogane ser altså på seg sjølv som eit stillas som kan støtte og leggje til rette for barna i deira utvikling, i tråd med tanken om scaffolding (Bruner, 1997 i Ruud, 2010; Wittek, 2012). Å opptre som ei slik støtte for barna i leiken, er noko alle deltakarane uttrykkjer at dei ønskjer. Ved å vere nærverande og støttande i leiken, kan barna oppleve kjensle av tryggleik. I tillegg kan pedagogane tilpasse støtta til barna sine føresetnader, og på den måten sørge for at alle barna blir deltakande. Pedagogane fortel at dei involverer seg på ulike måtar, avhengig både av kven som leikar og kva leik som blir leika. Samsvarande med rollene eg presenterte i teorien, vil eg vise dei ulike måtane deltakarane fortel at dei involverer seg i leik. Vidare syner funn at pedagogane er meir deltakande og i større grad nyttar leiken som eit pedagogisk middel når det er barn med språkvanskar til stades. Funn syner også at pedagogane si rolle i leik blir påverka av barnehagen si organisering og tilgjengelege ressursar.

4.3.1 Pedagogen som observatør

Deltakarane fortel at dei kan nytte observasjon som metode for å vurdere barn sitt samspel i leiken. Observatørrolla var den første av dei «støttande» rollene eg skildra i teorien, og i tråd med dette fortel deltakar 2:

«Av og til så observerer eg litt, og så går eg litt inn viss eg ser at det trengs.»

Deltakaren gir her uttrykk for at ho må observere leiken først, for å sjå om det er naudsynt at ho går inn. Gjennom observasjon kan ho vurdere om det er nokon barn som treng støtte i leiken, og i så fall kva ho må gjere dersom ho går inn. I tråd med Ashiabi (2007) og Ruud (2012b), blir observasjon eit viktig hjelpemiddel for å gi barna tilpassa støtte og rettleiing i leiken, slik at dei kan delta. Eg tolkar likevel formuleringa «viss eg ser at det trengs», til at ho berre involverer seg dersom ho ser at nokon treng støtte, og at ho helst ønskjer å vere utanfor leiken. Denne tolkinga kan bli sett i samsvar med eit anna sitat av deltakar 2:

«Men eg trur den finaste leiken er mellom barn, det er det nok. Det er mest naturleg og...»

Altså meiner deltakaren at leik er best når den blir leika mellom barn, der det ikkje er naudsynt at vaksne involverer seg. På mange måtar er dette ein fin tanke, men det kan likevel tenkjast at pedagogen går glipp av mykje viktig informasjon om barna fordi ho meiner at dei ikkje treng støtte i leiken. Det kan tyde på at barn som pedagogen ikkje opplever at har vanskar, vil få mindre merksemd frå ho. I verste konsekvens kan det føre til at barn som i realiteten har vanskar, ikkje blir oppdaga. Samstundes må pedagogane i følge Ruud (2012b) prioritere å engasjere seg der dei meiner det er mest behov, og det kan liggje bak denne formuleringa. I løpet av observasjonsperioden min fekk eg inntrykk av at observasjon i stor grad blei nytta for å halde oversikt over barna. I uteleik innebar det å telje at alle var til stades.

4.3.2 Pedagogen som tilretteleggjar

Deltakarane fortel at barn med språkvanskar ofte treng assistanse for å kome inn i leik. I tråd med tilretteleggjarrolla, opplever difor deltakarane at dei har ei viktig oppgåve med å hjelpe barna som ikkje er inkludert, inn i leik (jfr. Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b). Ruud (2010) understrekar viktigheita av at pedagogar er til stades og tilgjengeleg for desse barna, da det vil vere avgjerande for deira oppleving av deltaking. Ved somme tilfelle kan barna sjølv oppsøkje dei vaksne for å få hjelp, slik som deltakar 2 fortel:

«Ja, det ser eg at dei kan dette litt ut, eller at dei kjem til oss vaksne og kanskje vil ha hjelp til å kome inn igjen.»

I dei tilfella der barna sjølv oppsøker dei vaksne, vil det vere tydeleg at barna treng hjelp. Andre gongar treng ikkje det å vere tilfelle. Deltakarane peikar på at barn si åtferd i situasjonar der dei fell utanfor eller blir ekskludert i leik, er avhengig av personlegdomen deira. Dei barna som er forsiktige, kan trekkje seg unna, medan andre barn kan byrje å tulle eller utagere for å få merksemd. Da fortel deltakarane at barna til dømes kan ta frå leiker eller slå andre barn, noko som er i tråd med forskingsresultata til Løge (2011). Deltakar 3 fortel:

«Og da reagerer dei på andre måtar, så slår dei, og så blir det negativt og negativt og negativt. Og så blir du den store syndebukken til slutt, at du blir den som er negativ.»

I slike tilfelle vil det vere viktig at pedagogane er føre var, for å unngå at barna får merkelappar etter åtferd som dei utviser. I følgje Ytterhus (2002) si forskning, kan stigmatisering på denne måten føre til vidare ekskludering frå fellesskapen. For å motarbeide og førebygge dette, er det ein føresetnad at pedagogar er nærverande i leikesituasjonane (Ytterhus, 2002). I tillegg vil det vere viktig å kjenne barnet og ha etablert ein god relasjon til det, slik at ein kan tilpasse strategien for å støtte og rettleie barnet i deltakinga i leiken (Ruud, 2010). Når ein slik ekskluderings situasjon oppstår, fortel deltakarane om ulike måtar å støtte barna inn i leik igjen. Både deltakar 1 og 2 fortel at dei byrjar med å prate med barna:

«Eg prøvar jo da å prate med barnet om ‘kva var det som skjedde no, eller korleis kan ein gjere dette på ein anna måte, eller kva har du lyst til her? Kva var tanken din bak dette her? Viss det er det å ha lyst til å vere med på leiken, så kanskje eg kan vere med å spørje og vise, at når vi pratar ilag alle saman...’» (Deltakar 1)

«[...] og så prøve å på ein måte, støtte opp om og forklare litt til dei som ikkje har så godt språk, og prøve å forklare litt til dei andre, eller prøve å få dei til å forstå korleis den som ikkje har så godt språk har det da. Prøve å snakke litt med dei. Eller berre sånn diskret prøve å komme inn i leiken og hjelpe litt berre ved å vise litt av meg sjølv korleis eg kan leike. Og kanskje også vere litt rollemodell.» (Deltakar 2)

Deltakarane fortel om ulike måtar å løyse slike situasjonar på. Deltakar 1 syner eit individfokus, da ho uttrykkjer at ho i slike situasjonar støttar det barnet som treng hjelp, ved å prate med det og vise korleis det kan spørje om å få bli med. Deltakar 2 fokuserer i tillegg også på dei andre barna i leiken, da ho tenkjer at ein kan støtte eit barn gjennom å rettleie og forsiktig korrigerer dei andre barna i leiken. Ein ser dermed korleis perspektivet på barn styrer kva forventingar ein har, og kva moglegheiter og tilbod dei får (jfr. Korsvold, 2011). Begge deltakarane fortel at dei også kan bli med og vise korleis ein kan spørje om å få bli med eller vise korleis dei kan leike, og slik gå framfor som ein rollemodell som barna kan imitere, i tråd med Vygotsky (2001 i Giæver, 2014; Lyster, 2010) si tenking. På den måten tenkjer dei at ein

kan hjelpe barn som ikkje er inkludert i leik ved å sjølv kome inn som ei rolle i leiken.

Deltakar 4 samstemmer, og fortel om ein episode der ei gruppe barn leika med hestar:

«Eg prøvar jo på ein måte å vere litt på avstand og sjå kva som skjer, men viss du ser nokon som ikkje klarar å komme inn i leiken... Sånn som i går på sanserommet, han nye guten, såg du når han byrja å vere litt forsiktig og litt sånn, berre såg blikket. Eg syns blikket seier så mykje eg da. Når du ser han byrjar å bli litt sånn, da tenkjer eg 'okei, da kan eg komme med min hest'. Sant. Og prøve å dra med han inn i leiken igjen da.»

Pedagogen fortel her at ho ønskjer å vere litt på sidelinja av leiken og observere, men da ho ser at eit av barna fell utanfor, så kjem ho inn i leiken som ei rolle sjølv. Dette samsvarar med deltakar 2 sitt tidlegare utsegn om at ho først observerer leiken, for så å gå inn om ho meiner det er naudsynt. Gjennom å tilpasse strategien og inngangsmåten kunne pedagogen fungere som eit stillas for guten for å få han inn i leiken igjen. Støtta blei dermed som ein reiskap som guten kunne nytte for å bli med i leiken igjen, den var ein føresetnad for barnet si deltaking, og slik kan ein seie at pedagogen medierte eller formidla leiken for barnet (jfr. Säljö, 2006). Ved at pedagogar nyttar metodar som å snakke med, rettleie og korrigere alle barna i leiken eller at dei kjem inn i leiken som ei rolle sjølv, unngår dei eit einseitig fokus på barnet som opphavleg treng støtte. I staden blir alle deltakarane i fokus, noko som kan bidra til at leiken blir meir tilrettelagt for alle. Det er i tråd med eit relasjonelt perspektiv på barn, der ein også tek omsyn til situasjon og kontekst, i følge Korsvold (2011). Å leggje til rette på den måten kan skape læring og utvikling for alle deltakarane i leiken, og ein kan difor seie at kunnskapen vil bli sosialt distribuert mellom dei (jfr. Säljö, 2006). På den måten kan det bli større rom for alle, og det kan bidra til større fellesskapskjensle, deltaking og inkludering.

4.3.3 Pedagog som deltakar

Som nemnt, kan pedagogane sjølv ta ei rolle i leiken, og bli deltakande. Skram (2016) skriv at deltaking i leik er viktig for å bli kjent med barna og bygge relasjonar. Deltakarane fortel det same, da dei lærer barna å kjenne ved at dei får innsikt i deira tankar, interesser og ferdigheiter gjennom leiken. Deltakar 2 meiner som nemnt tidlegare at den finaste leiken er i mellom barn, men at barna ofte ønskjer at dei vaksne skal delta. Ho seier:

«[...] men at av og til, dei syns jo det er veldig kjekt i alle fall at vi vaksne er med og leikar. Men eg gjer det berre når eg føler at det er greitt.»

Deltakaren viser med dette at ho ønskjer å respektere barna sin leik, og ikkje presse seg på om ho ikkje er velkomen. Dette tyder på at ho tek barn sin leik på alvor. Deltakarane snakkar om ulike måtar å vere deltakande i barn sin leik på, alt etter type leik og kven som leiker. I høve

rolleleik, har eg ingen observasjonar av at pedagogane deltek. Deltakar 1 fortel likevel at ho kan bli med i slik leik om ho blir invitert inn:

«Eg tar gjerne den rolla eg blir tildelt, og om det er nokon som 'kan ikkje du vere mamma'n vår?' eller sånn, så er det greitt, eg kan godt gjere det, og prøve å vere med på deira... altså sjå kva er det dei... utvikle meg ilag med dei da, ikkje at eg skal ta over på nokon måte.»

Deltakaren uttrykkjer at ho tek ei mindre rolle i desse tilfella, og let barna styre og regissere. Pedagogene er dermed deltakande i barna sin leik for å gje leiken god retning og gjere den meir innhaldsrik, jamført Ruud (2012b) si skildring av deltakarrolla. Løge (2011) understrekar at rolleleiken er ein leik som krev kompetanse på fleire område, og at barn med språkvanskar difor kan ha vanskar med å delta i slik leik. Likevel kan desse barna ha stort utbytte av å delta i rolleleik, da det kan føre til læring og utvikling både språkleg, sosialt og kognitivt (Løge, 2011; Ruud, 2012b). Dette fordrar at ein meir kompetent person er der og støttar barnet i deltakinga, som deltakar 2 fortel at ho gjer av og til:

«Ja, sånn som med gruppa vår da, så er det mange som er språksterke og det er store krav til mykje av den leiken dei har, i rolleleiken og sånn, så ser eg på ein måte at av og til vi må inn og støtte opp dei som kanskje treng litt, dei som har litt problem med språket og ikkje heilt, ja kan få litt rolla som hund og sånn fordi at språket ikkje er heilt på plass da.»

Deltakaren fortel at ho må inn og støtte opp om dei språksvake barna, utan at ho går meir i detalj på korleis ho gjer nettopp det. Sitatet kan tyde på at ho tek rolla både som rettleiar og deltakar, og viser at ho er medviten viktigeita av deltaking i leiken for å auke utbyttet. Scaffolding handlar om at ein meir kompetent person kan opptre som eit stillas og støtte eit barn i prosessen med å nå eit mål (Bruner, 1997 i Ruud, 2010; Wittek, 2012). Gjennom at barnet får til dømes hint, forklaringar, eller oppmuntring, kan pedagogene fungere som ein medierande ressurs for barnet i leiken (jfr. Säljö, 2006). Pedagogene støttar barnet slik at det kan nå «målet» sitt om å delta i leiken på lik linje med dei andre barna. Slik ser ein at tilpassa støtte er ein føresetnad for barnet si deltaking. Vidare er det tydeleg at leiken er ein potensiell læringsarena for barnet, som pedagogene veit å utnytte. I følgje Wittek (2012) vil læringa i leiken i likevel vere situert i, da den er vilkårsbunden av situasjonen og konteksta den går føre seg i. Samstundes vil barnet med tida kunne overføre denne kunnskapen til andre liknande situasjonar, og på den måten utvikle effektive strategiar for deltaking i leik.

Fordi om deltakarane meiner at det er givande å delta i barn sin leik, er dei opne om at det også kan vere utfordrande. Deltakar 2 grunnar dette i at barn og vaksne opererer på ulikt nivå og har forskjellig perspektiv på ting:

«Av og til syns eg det er litt vanskeleg å komme heilt ned på same nivå. I alle fall rolleleik og sånn er av og til litt vanskeleg fordi at ungane har på ein måte eit litt anna perspektiv på ting og sånn, korleis dei oppfattar ting.»

Det at deltakaren seier det er vanskeleg å vere i rolleleik, kan samsvare med mine manglande observasjonar av at dei deltek i denne typen leik. Dette samsvarar også med Kontos (1999) sine forskingsfunn om at pedagogar er lite involvert i rolleleik. I tråd med Gadamer (2012) sitt syn på leik som noko som den leikande går heilt opp og dermed missar seg sjølv i, kan ein diskutere om vaksne kan leike på same måte som barn. Det er vanskeleg å sjå for seg at vaksne kan misse seg sjølv som deltakarar i barn sin leik, nettopp fordi dei har ulike perspektiv på verda. At deltakaren seier at det er «vanskeleg å komme heilt ned på same nivå» tyder på at den vaksne sin rasjonelle tankegang kjem i vegen for tilpassing til barna sin fantasi og ulike innfall i leiken. Barn har derimot evna til å gå heilt opp i leiken og gløyme tid og stad, i følgje Gadamer (2012). Eg vil difor påstå det er dei vaksne som har vanskar med å kome *opp* til barnet sitt nivå i leik, og dermed vanskar med å delta. Ein vaksen har derimot eit meir overordna perspektiv på korleis leiken fungerer, og kan difor som deltakar i leiken støtte og rettleie barna for å gje leiken god retning og skapa deltaking (jfr. Ruud, 2012b).

4.3.4 Pedagogane som rettleiar

Deltakarane fortel at dei til tider kan ta styringa ved å sette i gang fellesleikar av ulikt slag. I løpet av min observasjonsperiode, tok pedagogane fleire gongar initiativ til fellesleik ute med ski og akebrett. To av pedagogane hadde sjølv ski på beina, og var aktivt deltakande saman med barna. Leiken blei etter kvart utvida ved til dømes å leike skiskyting med å kaste snøball på blink, eller køyre løype under portar laga av pedagogane sine stavar. Dersom ein pedagog set i gang leikeaktivitet og styrer leiken i stor grad, kan ein seie at han tar rolla som rettleiar eller aktivt styrande mediator (Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b; Åmot, 2012). Samstundes er pedagogane aktivt strukturerande når dei legg dei fysiske høva til rett for inkluderande leik (jfr. Åmot, 2012). Deltakarane meiner fellesleikar er nyttig når dei ser mange barn som står «utanfor» og ikkje har noko å gjere, slik deltakar 4 fortel:

«Altså du ser jo det med regelleikar til dømes, når vi har fått nye barn no, når vi hadde Haien kommer, for å få inn dei som kanskje er litt forsiktig. Med ein gong så fekk du dei med.»

Deltakaren har erfaring med at fellessleikar gjer at barna tør å bli meir deltakande i fellesskapen. Ein annan deltakar nemner Alle mine kyllingar som døme på ein slik leik som får barna *med*. Dette er leikar som barna opplever som fengande og artige, og da blir alle barna engasjert og deltakande i den same leiken. Samstundes kan barna bidra ut i frå kva dei evnar og lystar, da dei blir tildelt ulike roller. I følgje Ashiabi (2007) og Ruud (2012b) fungerer det difor godt å sette i gang slik leik når barn har vanskar med å kome inn i leik. Samstundes nemner deltakarane at ein kan nytte leikesituasjonen til å få inn litt språk, da ein må prate og forklare leiken. Ein kan tenkje seg at ski- og akeaktivitetar ikkje krev språkkompetanse på same vis som regelleik. Det gjer at leiken i enda større grad rommar fleire. Ved leik som krev språkkompetanse, vil det vere viktig at dei vaksne er til stades og tilpassar leiken til barna sine nivå som ein føresetnad for at dei kan vere deltakande. Slik kan leiken bli ein trygg arena der dei som er tilbakehaldne og forsiktige kan få utfordra seg i si næraste utviklingszone (jfr. Vygotsky, 1978). Fellesleikar kan på den måten nyttast som eit pedagogisk middel, samstundes som den verkar inkluderande.

På den andre sida uttrykkjer deltakarane at dersom dei kjem inn i ein allereie etablert leik, så ønskjer dei *ikkje* å vere den som tek over eller styrer leiken. Deltakar 1 seier:

«Kjem eg inn i ein leik som allereie er satt, så prøvar eg å eigentleg ta ei litt sånn tilbakehalden rolle, for å ikkje ta heilt styringa. Ein kveler litt den kreative tanken deira da.»

Sitatet kan bli sett i samsvar med at deltakaren tidlegare har sagt at ho tek den rolla ho blir tildelt, og at ho ønskjer å utvikle seg saman med barna i leiken. Da ho er rollemodell for barna, ønskjer ho ikkje å styre dei heilt. I tråd med Åmot (2012) uttrykkjer deltakarane at dei er medvitne så leiken ikkje blir for vaksenstyrt, slik at dei overstyrer barna sine ønskjer og rett til medverking. Eg tolkar dette til at pedagogane meiner at barna har ein eigen kreativitet og skaparevne, og at dei har mykje å lære av kvarandre. Dette syner eit perspektiv på barn som sjølvstendige subjekt, eller aktørar i sitt eige liv. Når ein legg til rette for at barna får moglegheit til å utvikle sine evner og ferdigheiter åleine eller i samspel med kvarandre, utan innblanding frå vaksne, syner det ei relasjonell tenking, da det handlar om å ta omsyn til situasjonen barnet finn seg i (jfr. Korsvold, 2011). Deltakarane er samstemde i at det ikkje berre er positivt at vaksne involverer seg med barna, slik som deltakar 2 fortel her:

«Det er ikkje alltid det går, fordi ungane er så godt inne i leiken at på ein måte vaksne er ikkje alltid velkommen, eller det kan øydeleggje leiken igjen fullstendig for alle da.»

Sitatet tyder på at pedagogen har erfart at dersom vaksne ikkje respekter barna sine ønskje om å leike i fred, kan det altså føre til brot i samspelet og at leiken blir øydelagt, jamført Åmot (2012). Dette kan bli sett opp mot Gadamer (2012) sin påstand om at den som ikkje tek barn sin leik på alvor, vil øydeleggje den. At pedagogane har evne til å vurdere kva rolle dei skal ta i høve barna, og om det vil skade samspelet om dei blandar seg inn, vil ha stor påverknad på korleis barnehagedagen utfoldar seg. I tråd med ei relasjonell tenking, må pedagogane ta omsyn både til konteksta rundt barna, samt prosessuelle og relasjonelle høve for å vurdere kva som er det beste å gjere i kvar enkelt situasjon (Korsvold, 2011). Slik kan dei leggje til rette for at alle barna i barnehagen kjenner seg som sjølvstendige og fullverdige deltakarar.

4.3.5 Pedagogen som leiar/ instruktør

Målet om å sørge for at alle er deltakande og inkludert, kan få pedagogane til å velje enda «ytterleggående» metodar enn det å sette i gang fellesleikar for barna. Deltakar 3 fortel at ho kan dele barna inn i leikegrupper for å sikre at alle har nokon å leike med:

«[...] av og til vel vi leikegrupper da. Vi bestemmer for dei. Vi sett opp kven som skal halde på med, deler inn i tre aktivitetar, og så kven som skal vere der. Da får dei ikkje bestemme sjølv, for det er ikkje alle som går ilag.»

Her vil altså pedagogen styre leiken fullstendig ved å bestemme kva dei skal gjere og kven dei skal leike med. Dette samsvarar med slik Ruud (2012b) forklarar rolla som leiar/ instruktør, og det kan tenkjast at pedagogen ønskjer å nytte leiken til ein læresituasjon. Gjennom å dele inn i grupper og bestemme tema eller aktivitet på førehand, vil alle barna ha eit felles utgangspunkt, og på den måten meiner Ruud (2012b) det kan bli enklare for alle å delta i leiken. Faste grupper kan vidare gjere det meir føreseieleg for dei utrygge, forsiktige eller språksvake barna som ikkje blir valt av nokon andre i leikesituasjonar, og det kan dermed opplevast som trygt. Plassering i grupper kan dermed motverke ekskludering og utestenging. Samstundes legg pedagogen til rette for at barna får fellesopplevingar, og at dei bygger relasjonar med fleire enn dei ein vanlegvis leiker med. Slik kan ein tolke at pedagogen jobbar med tryggleik og barn sine relasjonar som føresetnader for at alle barna opplever seg som deltakande og inkludert i leiken.

Likevel kan ein drøfte om det i det heile tatt kan kallast leik når pedagogen er så styrande. Å bestemme leiken på førehand samsvarar ikkje med korleis leik blei definert som ei friviljug og indrestyrt handling, der barna leiker fordi dei har lyst til det (jfr. Skram, 2016). Ein kan difor påstå at dersom barna ikkje sjølv får velje leik og leikepartnar, så vil dei ikkje ha kjensla av å eige leiken på same måte. Dermed kan det vere at dei ikkje syns leiken er morosam og

givande, og dei vil få vanskar med å «misse seg sjølv» slik Gadamer (2012) tenkjer. Rolla som leiar blei i teoridelen plassert under kategorien ikkje-støttande roller. Å styre leiken ved å bestemme aktivitet og gruppesamansetting, kan bidra til å trekke ned barn si eiga kjensle av meistring og evne til å skapa leik ilag med andre barn. Da gjer pedagogane det motsette av å gje barna moglegheit til påverknad og medverking i barnehagekvardagen slik Rammeplana krev (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ved å overstyre leiken på denne måten, er det dermed ein viss fare for at pedagogen hindrar den deltakinga og medverkinga ho i utgangspunktet skulle støtte.

Vidare kan det å bli plassert på ei gruppe fordi ein ikkje «går i lag» men eit anna barn, vere ein måte å unngå eit problem på. Det samsvarar ikkje med det deltakarane har fortalt om at dei ønskjer å blande gruppene slik at alle skal bygge relasjonar og vere vener. Ein kan tenkje seg at dersom ein pedagog i staden hadde vore til stades og støttande for ei gruppe med barn som «ikkje går ilag», så hadde det vore ein måte å jobba for å bygge relasjonar. Det ville ha vist at ein reknar barna som likeverdige medlemmar i fellesskapen, og anerkjent dei for den dei er. Ved å halde barn åtskilt frå kvarandre, unngår dei å jobbe med relasjonane, og barna vil dermed halde fram med den åtferda pedagogane opplever som problematisk. Dette kan medføre at dei får merkelappar som «problembarn» eller «bråkete» både av dei tilsette og dei andre barna, noko som kan medføre at barna vil streve enda meir med å vere inkludert. I Ytterhus (2002) si forskning var det dei barna som fekk merkelappar, som blei marginalisert i størst grad. Å vere styrande og dele inn i grupper på grunnlag av at ikkje «alle går i lag», kan i staden for å føre til inkludering, dermed medføre at barn blir stigmatisert og ekskludert.

4.3.6 Pedagogen si rolle og leiken som eit pedagogisk middel for dei språksvake barna

Blant deltakarane er det ulike tankar om i kva grad dei er aktive i høve leik der språksvake barn er deltakande. Deltakar 3 meiner at dei er like mykje saman med alle barna på avdelinga gjennom dagen, men at ho har barna med språkvanskar meir i tankane:

«Men innmed oss vil eg seie fifty-fifty, vi er ilag med alle like mykje. Men at du har dei som har litt språkvanskar i bakhovudet. At du kanskje sett deg nærast dei, at du hentar dei inn om du ser at dei går åleine. At du har dei litt i sidesynet [...]»

Fordi om deltakaren seier at dei er like mykje deltakande i alle barna sin leik, seier ho også at ho ofte set seg nærast barna med språkvanskar. Dette kan tyde på at ho er meir i interaksjon med desse barna gjennom dagen, noko dette sitatet frå same deltakar kan underbygge:

«Men eg har den at i løpet av ein dag skal eg ha snakka med alle, vere litt ilag med alle på avdelinga, men det klarar eg ikkje. Det blir til at ein tar dei ein veit slit mest.»

Her gir deltakaren uttrykk for at ho ønskjer å vere ilag med alle barna i løpet av ein dag, men at ho må prioritere dei ho som meiner treng mest støtte. Dermed får desse barna mest merksemd i løpet av dagen. Dette samsvarar med Kontos (1999) sine forskingsresultat om at pedagogar er meir involvert i samspel med barn med dårleg kommunikasjons- og samhandlings-kompetanse. Deltakar 2 uttrykkjer det same når ho seier:

«Dei som på ein måte ikkje har språkvanskar, når dei er i ein leik og sånn, så prøvar eg på ein måte berre å skjerme dei så dei får lov til å leike den leiken med mindre eg blir invitert, eller ja. Mens dei som kanskje slit litt med språk, der blir det kanskje ikkje heilt same leiken, det blir litt at dei dett ut og sånne ting, så da synes eg det er enklare å.. eller berre prøve å komme med forslag til leik og...»

Deltakaren seier at ho ønskjer å halde seg utanfor og skjerme den leiken der barn utan språkvanskar leikar, men når barn med språkvanskar leikar, må ho ofte tre inn som ei støtte så dei ikkje fell ut. I tråd med Ruud (2010) og Ytterhus (2002) sine forskingsresultat, er pedagogen medviten rolla si i å førebygge at barna blir ekskludert i leik, ved å vere tilgjengeleg for dei barna som har behov for støtte. Dette tyder dermed på at barna som pedagogane opplever at har vanskar med språket, får meir merksemd enn andre i løpet av dagen, og spesifikt i leikesituasjonar. Dette kan sjåast i samanheng med at pedagogane ser på barna si deltaking i leiken som avhengig av at dei får tilpassa støtte, samt at dei vaksne legg til rette for at barna opplever tryggleik. Dette medfører at pedagogane si åtferd, deira haldningar og handlingar, vil ha større innverknad på korleis kvardagen for desse barna fortonar seg, enn for dei andre barna (jfr. Åmot, 2012).

Måten pedagogane er deltakande i leiken er også avhengig av kven som leiker, på same måte som deira grad av deltaking i leiken. Pedagogane fortel at dei nyttar meir omgrep og forklaringar, og er medvitne korleis dei ordlegg seg i leik med barna som dei opplever at har vanskar med språket. To sitat av deltakar 1 og 3 kan syne det:

«Eg trur eg er meir med tanke... eller eg tenkjer meir på språket viss eg leikar med nokon som slit med språk, at eg brukar tydeleg språk, brukar omgrepa, forklaring. At eg gjer meir sånn, mens dei som har eit greitt språk, der blir det meir flyt i det kanskje...» (Deltakar 1)

«Det er jo sånn at du legg inn omgrep da. Ikkje berre 'kan du hente den legoen', men 'kan du hente den legoen under bordet, ved sida av', at du puttar inn litt sånne ting da. Ja, i alle fall hos desse med dårleg språk så prøvar eg å gjere det da.» (Deltakar 3)

Ein kan tolke det dit hen at pedagogane medvite nyttar leiken i større grad som eit pedagogisk middel når språksvake barn er deltakande. Derimot utnyttar dei ikkje situasjonen på same måte når barn med normal språkutvikling leiker, og aller helst får dei leike i fred. Deltakarane

er samstemde i at det er viktig å nytte leiken som eit pedagogisk middel, spesielt for barna som har vanskar med språket. Deltakar 1 og 2 seier:

«[...] og det å gå tilbake igjen til det dei er god på, og bruke det som eit middel for læring, både språk og alt, det tenkjer eg er det beste middelet.» (Deltakar 1)

«Det trur eg er eit av dei viktigaste midla vi har. For dei lærer utruleg mykje under leik, både språk og sosiale og...» (Deltakar 2)

Leik blir sett på som ein grunnleggjande ferdigheit blant barn, og pedagogane samstemmer i at leiken er det viktigaste middelet for læring og utvikling av språklege og sosiale evner. I observasjonsperioden såg eg eit døme på at leiken blei nytta til læring på denne måten:

Avdelinga er inne og har frileik. To barn, der det eine barnet er peika ut som å ha vanskar med språket, køyrer bil att og fram over ei scene på golvet. Det ser ut til at barna har det gøy, da dei flirar mykje, og gjentar aktiviteten gong på gong. Kommunikasjonen deira skjer for det meste gjennom blick og latter, få ord blir uttalt. Det eine barnet byrjar etter ei stund å leike med noko anna, medan barnet med språkvanskar held fram med å køyre bil. Da kjem pedagogen snart til og byrjar å køyre bil. Etter ei stund set ho seg på scena, bøyer opp føtene og seier at det er ein tunnel. For kvar gong barnet køyrer under, seier ho at dei køyrer i tunellen. Etter kvart byrjar ho å leggje ned føtene for kvar gong, og seier at barnet må betale. Barnet ser ut til å more seg, og fleire barn kjem til for å køyre i tunellen.

Gjennom å kome til og vere deltakande i leiken, kunne ho utvide leiken, og skapte slik ein læringssituasjon ut av det. Barna øva seg på sosiale ferdigheiter som å stå i kø og vente på tur, samt å betale for noko. Vidare innførte pedagogen omgrep som pengar, bompengar, stengt og open, i tillegg til matematiske omgrep og tal (det dei måtte betale). Slik ser ein at leik kan vere ein arena for å drive sosial læring og språklæring jamført Giæver (2014), da det blir ein meir naturleg situasjon enn ved planlagde språkaktivitetar. Det er i tillegg eit godt døme på korleis ein pedagog kan stille seg disponibel og utfordre barnet i den næraste utviklingssona (jfr. Vygotsky, 1978), og slik nytte tilpassing som ein føresetnad for barnet si deltaking. Samstundes var leiken fengande og engasjerande, noko som gjorde barnet og han sin leik interessant for resten av barnegruppa. Ein kan difor seie at pedagogen i dette tilfellet opptredde som ein tilretteleggjar, da ho gjorde leiken meir læringsrik og meningsfylt for barnet (jfr. Ashiabi, 2007; Ruud, 2012b). Samstundes som ho la til rette for og forsterka samspel med andre, og ein kan difor seie at ho var ein mediator i barnet sin leik (jfr. Åmot, 2012). I dette tilfellet var pedagogen avgjerande for at barnet blei inkludert i fellesskapen. Det viser at det finst ei spenning mellom ekskludering og inkludering i alle sosiale situasjonar, og at ein situasjon med ekskludering fort kan snu seg til ein inkluderingsituasjon med den rette

støtta. I tråd med Solli (2010) og Qvortrup (2012) ser ein korleis inkludering ikkje er ein statisk tilstand, men noko ein må jobbe med gjennom heile barnehagekvardagen. Situasjonen kan bli sett i samanheng med deltakar 1 sitt utsegn:

«Ja, for det er jo litt det å løfte opp dei ungane som kanskje er litt utanfor da, eller som kanskje ikkje har så... gjere dei interessante for andre.»

Leikesituasjonen er altså eit godt eksempel på korleis pedagogen lukkast med å nytte leiken slik ho ønskjer. Ved å løfte opp barnet og han sin leik, blei det ein sosial og inkluderande situasjon, samstundes som det blei ein arena for læring.

Ein kan likevel diskutere om det er rett å nytte barn sin leik som ein læringsarena. I tråd med sosiokulturell teori er leik er ein viktig arena for utvikling og læring av språk og sosiale evner. Vygotsky (1978) hevdar at barnet skapar ei sone for potensiell utvikling i leik, der det lærer gjennom sine egne erfaringar og handlingar i leiken, utan å vere det medvite. Slik eg tolkar dette, vil barna uansett lære gjennom å vere deltakande i leik. Ein vaksen kan likevel fungere som eit støttande stillas og hjelpe barnet i denne utviklinga. Dette er derimot ikkje det same som at den vaksne styrer og omdefinierer leiken til ein læresituasjon, slik ein kan tenkje at dei gjer når dei nyttar leiken som middel for læring. Da er det vanskeleg å sjå for seg at barnet kan misse seg sjølv og oppfylle målet om rein sjølvframstilling i leiken, i tråd med Gadamer (2012). Slik kan ein påstå at alt anna enn barn sin frie leik, er leik. Moglegvis reflekterte ikkje deltakarane over forskjellen på kva det vil seie å nytte leiken som eit *middel* for læring, og at barna lærer gjennom å leike. Likevel ser vi at pedagogane kan overstyre leiken ved å sette barn i grupper og bestemme aktivitet, og på den måten medvite nytte leiken som eit læringsmiddel.

På den andre sida har pedagogane i barnehagen mange omsyn dei må ta, og mykje dei skal gjennomføre i løpet av barnehagekvardagen. I følge Rammeplana, skal pedagogane blant anna sørge for at barna får språkstimulering, utfald for sine kreative evner og tid til å leike, samstundes som dei skal vere inkludert i fellesskapen til ei kvar tid (Kunnskapsdepartementet, 2011). Bestemmingar ovanfrå, saman med barnehagen si organisering, vil dermed styre barnehagekvardagen og dei moglegheitene pedagogane får til å gjennomføre det dei har planlagt. I tilfelle der dei opplever at dei ikkje har tid til å gjennomføre alt, kan det vere at dei i større grad forsøker å nytte leiken som ein arena for språkstimulering og læring, og på den måten «slå to fluer i ein smekk». Av dømet frå observasjonen ser vi at pedagogane kan lykkast med nettopp å kombinere leiken som ein læringsarena og inkluderingsarena, på den måten dei ønskjer.

4.3.7 Låg pedagogtettleik påverkar pedagogen si rolle i leik

Som peika på tidlegare i oppgåva, opplever pedagogane ofte at dei er for få vaksne på avdeling, og dermed ikkje får gjennomført planlagde aktivitetar. Det kan tenkjast at vaksentettleiken vil påverke i kva grad pedagogane har moglegheit til å vere deltakande i barn sin leik. På spørsmål om kva som påverkar grad av deltaking i leik, svarar deltakar 3 nettopp:

«Dagsforma mi (hehe). Nei, men eg prøvar å vere der og sette i gang ting. Men hjå meg så går det på vaksentettleik.»

Spontant svarar deltakaren at dagsforma avgjer i kor stor grad ho er deltakande i barn sin leik. Ein kan her tolke det til at pedagogen moglegvis føler at ho ikkje er så deltakande som ho burde, da ho flirar, samt raskt føyer til at ho «prøvar å vere der og sette i gang ting». Deretter endrar ho svaret til at det er for få tilgjengelege vaksne til at ho kan vere tilstrekkeleg deltakande og til stades i barna sin leik, og skyldar dermed på organisatoriske høve. Deltakar 4 prøvar ikkje å leggje skjul på at ho er mindre deltakande når ho er sliten, då ho seier:

«Men det er krevjande, kjenner at du på ein måte, når du er sliten så klarar du ikkje så mykje å vere med i leik som du kanskje skulle ønske.»

Ein kan sjå ein samanheng mellom desse sitata, da det vil bli ein meir stressande og slitsam kvardag dersom ein opplever at det er for få tilsette på jobb. Det vil igjen medføre at det blir enda tyngre å engasjere seg i barna sin leik. Dette understrekar poenget om at å delta i samspel med barn krev at ein er til stades både psykisk og fysisk. Når pedagogane er slitne eller dei opplever at dei er for få på jobb, vil dei ikkje ha moglegheit til å vere nærverande og støttande i same grad som dei skulle ønske. Da kan barn misse den støtta som dei har behov for i leik, og det kan i følgje Ruud (2012b) medføre at dei blir ståande utanfor fellesskapen.

Deltakarane nemner også andre grunnar til at dei har vanskar med å vere fullt og heilt deltakande i barna sin leik. Ein av dei er at dei har mange andre ansvarsoppgåver, som medfører at dei har mykje å gjere og tenkje på. Deltakar 1 fortel:

«Så ein blir litt sånn fråverande føler eg da, at det er litt vanskeleg å ‘no er eg her og leikar mor’, men eg er litt mor og så er eg litt der, med blikket på ein måte, ein skal vere litt over alt heile tida.»

Deltakarane nyttar omgrep som «fråverande» og «svevande» om deira samspel med barna, fordi dei må ha fleire tankar i hovudet samstundes. Ei naturleg konsekvens er at det blir anstrengande å skulle forstå barna sine perspektiv og tilpasse seg deira nivå i leiken, som peika på tidlegare. Vidare opplever pedagogane ofte at dei blir reve ut av situasjonar, til dømes fordi nokon kjem og spør om noko eller treng hjelp. Situasjonar som dei deltakarane

skildrar her, medfører at pedagogane må gå ut av leiken, både mentalt og fysisk. Det kan føre til at leiken blir avbroten, slik deltakar 3 fortel:

«Sant dei har ikkje språk, dei klarar ikkje å forklare seg. Du må kanskje vere der som vaksen og vere der støttande, og det gjer eg jo ikkje alltid. For plutselig må eg gå i frå, og det syns eg er litt kinkig. For du får til ein god leik eller du sett saman ei gruppe, kanskje med lego, og så er dei byrja, og så er det noko som skjer så eg må gå og prate med nokon, så må eg gå ifrå. Og viss eg går ifrå, så *sjup* så er dei borte.»

Sjølv om vi kan sjå at det verken er ønsket eller intensjonen, opptrer pedagogen både som uengasjert og fråverande fordi ho har andre oppgåver som hindrar ho i å vere til stades i leiken (jfr. Ruud, 2012b; Åmot, 2012). Slik ser ein at rolla som uengasjert i høve barna sin leik, ikkje treng å vere ei generell haldning hjå pedagogen, men også grunna andre høve (jfr. Ruud, 2012b). I tråd med Åmot (2012) opptrer pedagogen i tillegg som ein moderator som avbryt barnet sin leik, da hennar forsvinning medfører at leiken går i oppløysing. Når pedagogar går ifrå leiken på denne måten, kan barn misse støtte som er avgjerande for deira deltaking. Slik ser ein at uheldige praksisar i barnehagen kan medføre at barn dett ut av leik og samspel, og dermed missar moglegheita til å vere deltakande og inkludert.

I løpet av min observasjonsperiode var det ofte at pedagogane var vekke frå avdelingane grunna ulike gjeremål. Da dei var på avdelingane, var det gjerne samlingsstund, måltid eller produksjon av noko som skulle skje. Dette medførte at pedagogane ofte var fråverande i mine observasjonar av leik, og difor også fråverande i dei situasjonane der barn med språkvanskar ikkje var inkludert i leik. På den eine sida er det vanskeleg å seie kva som ville ha skjedd om ein av pedagogane hadde vore til stades i desse situasjonane. Men om målet er at barna skal fungere i leik og samspel med andre barn, er det i tråd med Åmot (2012) si tyding av ein mediator, lett å sjå for seg at ein nærverande pedagog kunne støtta barnet og slik skapt vilkår for at det kunne deltatt i leiken med dei andre. Eg har ingen observasjonar av at pedagogane ikkje støttar barn som er utanfor, inn i leik. Eg kan likevel ikkje påstå at det er ein samanheng mellom pedagogane sitt nærvær og kvalitativt gode samspelsituasjonar med barna, men eg kan påpeike at det blei observert fleire brot i samspelet når pedagogane ikkje var til stades. Ein kan tenkje seg at pedagogane kunne ha delegert noko ansvar over på andre tilsette, slik at dei sjølv kunne vore meir til stades i dei situasjonane dei er i. På den andre sida er det mange ansvarsoppgåver som berre pedagogane kan ta, og som dei ikkje kan delegere bort. Ein kan difor påstå at auka pedagogtettleik kunne skapt betre vilkår for barn si deltaking og inkludering i leik, da pedagogane i større grad kunne vore til stades og støtta barna.

5. AVSLUTNING

5.1 Oppsummering

Dette forskingsstudiet har hatt som formål å undersøkje problemstillinga: *Korleis forstår og jobbar pedagogar i barnehage med deltaking og inkludering i leik for barn som dei opplever at har vanskar med språket?* Problemstillinga var vid i den forstand at den gav rom for eit vidt spekter av teori, ulike metodiske tilnærmingar, samt eit variert datamateriale om pedagogar si rolle i å leggje til rette for deltaking og inkludering. Fordi om problemstillinga mi fokuserte på deltaking og inkludering i *leik*, viste det seg fort at det var vanskeleg å få eit godt svar på det utan å ta i betraktning det arbeidet som pedagogane la til grunn for deltaking generelt i fellesskapen. Før eg kunne sjå på pedagogar si forståing og rolle i høve barn sin leik, måtte eg difor sjå grundigare på korleis pedagogane jobba med det dei såg på som føresetnader for barn si deltaking og inkludering i fellesskapen.

I første omgang viste det seg at ein føresetnad for barn si deltaking i barnehageaktivitetane, var kjensle av tryggleik. Det å skape barnehagen som ein trygg arena der det var rom for at barna kunne vere seg sjølve, var såleis førsteprioritet hjå pedagogane. Vidare blei gode relasjonar mellom pedagogane og barna sett på som ein føresetnad for at barna skulle vere deltakande og inkludert. I dette arbeidet påpeika deltakarane viktigheita av at dei sjølv var nærverande og til stades i barna sine samspel. Dette medførte også at barna blei trygge på pedagogen, og såleis tryggare i barnehagen. Vidare blei også gode relasjonar barna imellom sett på som føresetnader for barn si deltaking og inkludering. Relasjonar mellom barna blei understreka som avgjerande for at dei språksvake barna ikkje skulle falle utanfor fellesskapen. Ein siste føresetnad for barna si deltaking og inkludering, var at dei fekk tilpassa hjelp og støtte frå pedagogane. Ved å tilpasse kvardagen ut i frå barna sine føresetnader, kunne barna bli deltakande i aktivitetane. Relasjonen mellom barna og dei tilsette blei nytta til å få kjennskap til barna si aktuelle utviklingsone, for på den måten å gi barnet best mogleg tilpassa støtte.

Eit neste funn angåande pedagogane sitt arbeid med å leggje til rette for deltaking og inkludering, var nyttinga av gruppearbeid som ein gjennomgåande arbeidsmåte i barnehagen. Gruppearbeid var nytta som ein arbeidsmetode for alle barna, samt som eit meir spesialpedagogisk tiltak for barn med språkvanskar. I smågruppene opplevde pedagogane at dei kom nærare barna og dermed kunne opptre i større grad som ei støtte og tilpasse aktivitetane til barna sine føresetnader. I tillegg meinte pedagogane at små grupper var tryggare for barna. I små grupper opplevde pedagogane at barna var meir deltakande, noko

som samsvarar med at tryggleik blei sett på som ein føresetnad for deltaking. At barn si deltaking varierer ut i frå gruppesamansetting, har samanheng med at opplevinga av tryggleik er situert. Dette medfører igjen at kjensla av inkludering vil vere situert (jfr. Wittek, 2012).

Ved å nytte små grupper, ønska pedagogane å leggje til rette for at alle kunne vere deltakande, og på den måten oppleve seg som inkludert i fellesskapen. Grupper blei også sett på som ein fin arena for barna å bygge relasjonar seg i mellom, og på den måten skape venskap.

I høve leiken uttrykte pedagogane at dei ønskte å opptre som ei støtte for barna som dei opplevde at hadde språkvanskar. Ved å vere til stades og støtte barna inn i leik, eller i deltaking i leiken, blei leiken ein trygg arena for dei språksvake barna. Den støtta og tryggleiken som barna opplevde, blei dermed ein føresetnad for barna si deltaking. I tråd med tanken om scaffolding, såg pedagogane dermed på seg sjølv som eit stillas som støtta barnet til å greie meir enn det ville klart åleine (jfr. Ruud, 2010; Wittek, 2012). For å kunne støtte barnet på ein god måte, blei viktigheita av gode relasjonar mellom pedagogen og barna framheva. Relasjonen var avgjerande for at pedagogen kunne tilpasse støtta til barnet sine føresetnader, slik at støtta fungerte som ein reiskap barnet kunne nytte for å vere deltakande. Deltakarane gav uttrykk for ulike måtar dei kunne opptre som ei støtte for barna, avhengig av kven som leika og kva leik som blei leika. I høve leiken kunne pedagogane observere, leggje til rette og støtte barn inn i leik, delta sjølv, rettleie barna eller styre dei i leikeaktiviteten. Måten pedagogane forholdt seg til leiken, var difor samsvararande med Johnsen et al. (1999 i Ruud, 2012b) si rolleinndeling. At pedagogane har evne til å vurdere kva type støtte og til kva tid det enkelte barn har behov for støtte, vil vere avgjerande for barn si deltaking i leiken (jfr. Ruud, 2012a, 2012b). Det krev at pedagogen er til stades og «påkopla» i barna sine samspel. Det perspektivet pedagogane har på barn, vil påverke i kva grad og på kva måte dei involverer seg med barna dei opplever at har vanskar. Deltakarane synte til tider eit perspektiv på barn med språkvanskar, som at dei mangla språkferdigheiter og difor hadde behov for kompensierende hjelp, jamført eit individperspektiv (Korsvold, 2011). Dette kan bli sett i samanheng med at pedagogane i større grad var deltakande i leiken, og nytta leiken i større grad som eit pedagogisk middel når barn med språkvanskar leika. Individperspektivet kom også til syne i det at dei nytta individretta gruppearbeid for barna som dei opplevde at hadde språkvanskar.

På den andre sida synte pedagogane også eit relasjonelt perspektiv i høve barna, da dei var opptekne av at barna skulle kjenne seg trygge for å vere deltakande i fellesskapen. Blant anna nytta dei fellesgrupper og fellesleikar som aktivitetar der alle barn kunne vere deltakande på

lik linje. Det kan difor tyde på at pedagogane tenkte ut frå eit relasjonelt perspektiv når dei snakka generelt om alle barna, medan dei tenkte ut frå eit individperspektiv når dei snakka om barna som dei opplevde at hadde vanskar med språket. Dette tyder på at pedagogane opplevde det som naudsynt å ha eit individperspektiv på dei barna som hadde behov for ekstra støtte, slik at dei ikkje skulle hamne utanfor fellesskapen. Dette syner at arbeidet med deltaking og inkludering aldri blir fullstending nådd, men er noko en må arbeide med i alle situasjonar i løpet av kvardagen (jfr. Solli, 2010). Dette krev som nemnt at pedagogane viser vurderingsevne i høve kva støtte barn treng i ulike situasjonar, slik at barna i størst mogleg grad kan vere deltakande etter sine føresetnader.

Dessverre viste det seg at pedagogane ofte opplevde at dei ikkje fekk vore nærverande og deltakande i barna sin leik på den måten dei ønskte. Grunnar til det kunne vere prioritering av andre arbeidsoppgåver, at dei blei avbrote medan dei var i leik, eller at dei ikkje hadde energi nok til å engasjere seg i barna sin leik. Pedagogane gav dermed utrykk for at dei blei uengasjerte eller fråverande i barna sin leik (jfr. Ruud, 2012b; Åmot, 2012). At pedagogane opptrer som såkalla mediatorar, kan medføre at barn med språkvanskar ikkje får den støtta som dei har behov for og dermed fell ut av leik (jfr. Åmot, 2012). På den måten kan pedagogar sitt fråverande engasjement i leiken påverke barna si deltaking og oppleving av inkludering.

5.2 Veggen vidare

Barnehagen har ein sentral posisjon i barna sine liv, og dei som arbeider der vil vere viktige personar for barna. For å sikre likeverdig og høg kvalitet i alle barnehagar, styrke barnehagen som læringsarena, og sikre at alle barn får delta aktivt i ein inkluderande fellesskap, jamført hovudmåla i St.meld. nr. 41. (2008-2009), vil den pedagogiske kompetansen i barnehagen ha avgjerande tyding. Studien viser at pedagogar si rolle i barnehagen er kompleks. Dei har mykje ansvar og mange arbeidsoppgåver som dei skal få gjennomført i løpet av ein dag. Som vi ser, opplever pedagogane at dette ikkje alltid går opp, da dei ikkje får tid til å gjere alle arbeidsoppgåvene dei skal. Barna som har vanskar med språk er kanskje dei som blir mest lidande på grunn av dette, da dei misser støtte som dei treng for å vere deltakande. I løpet av observasjonsperioden blei det observert fleire situasjonar der barn ikkje var deltakande i leik når pedagogen var fråverande. Det blei og observert at pedagogane aktivt jobba for å få med barna i leik og andre aktivitetar når dei var saman med barna. Dette kan argumentere for at auka pedagogtettleik i barnehagen ville ha gitt pedagogane større moglegheit til å vere til stades og nærverande i leiken.

Vi er inne i ei spanande tid i høve pedagognorma, da Utdanningsforbundet kjempar for ei auking av pedagogar per barn i barnehagane. Frå at omtrent ein tredjedel av alle tilsette har barnehagelærerutdanning, ønskjer dei at dette skal bli omtrent halvparten (Sæther, 2017). Dersom ei ny pedagognorm trer i kraft, kan det ha stor innverknad på barnehagebarn sin kvardag. Fleire pedagogar til å dele på ansvaret, kan gi pedagogane betre moglegheiter til å fokusere på det dei ønskjer – å vere til stades som ei støtte saman med barna i leiken. Da kan dei i enda større grad jobbe for å leggje til rette for barna si deltaking og oppleving av inkludering.

5.3 Implikasjonar for vidare forskning

Noreg blir i større og større grad eit fleirkulturelt samfunn, noko som barnehagen og utdanningssystemet må tilpasse seg etter. Det krev medvitne og kompetente pedagogar, som møter barn på ein anerkjennande og respektfull måte. Barnegruppa for denne studien var barn som pedagogane opplevde at hadde vanskar med språket. Blant desse barna var det ein stor del som hadde fleirspråkleg bakgrunn. Forskingsstudiet tyder på at desse barna til tider blir møtt med eit individ- og mangelperspektiv hjå pedagogane, da dei ikkje har fått utvikla gode norskkunnskapar enno. Det hadde vore interessant å gjort ein grundigare studie som fokuserte på pedagogane sitt arbeid i å leggje til rette for deltaking og inkludering for barna med fleirspråkleg bakgrunn. På kva måte blir barna møtt? Kva perspektiv syner pedagogane i høve dei fleirspråklege barna? Korleis blir det lagt til rette for deira deltaking, og på kva måte styrer dette barna sin barnehagekvardag? Korleis blir foreldresamarbeidet vektlagt?

Det kunne også ha vore interessant å snu om på problemstillinga, og sett deltaking og oppleving av inkludering ut i frå barna sitt perspektiv. På kva måte opplever barna med språkvanskar at dei blir møtt av pedagogane? Kva opplever desse barna som føresetnader for at dei skal vere deltakande og inkludert i fellesskapen? Kva rolle ønskjer barna med språkvanskar at pedagogane skal ta i høve leiken? Kva støtte ønskjer barna å få? Det kan tenkjast at ikkje alle funna ville vore samsvarande med pedagogane sine perspektiv, og difor gitt eit breiare innblikk i barnehagebarn sin kvardag. På den måten kunne ein fått svar på kva barna opplever som føresetnader for inkludering, da det er vanskeleg, om ikkje umogleg, å få eit korrekt svar på utan å ta med barnet sitt perspektiv – da den optimale forma for inkludering handlar om *barnet si oppleving* av å vere inkludert (jfr. Befring, 2012; Qvortrup, 2012).

KJELDER

- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser: en innledning. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017). Inkludering: Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. Lastet ned fra doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehagelova. (2006). *Lov om barnehager*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gabrielsen, N. & Oxborough, G. (2014). Det gode grunnlaget. I F. E. Tønnessen & K. Lundetra (red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996). The Peer Relations of Preschool Children with Communication Disorders. *Child Development*, 67, 471-489. Lastet ned fra doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1131827>
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 563-593). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 5, 5-11.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 594-611). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoven, G. (2007). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg., s. 221-239). Oslo: Universitetsforlaget.
- Inkludere. (2017). Nynorskordboka. Lastet ned fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=inkludere&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolle, T. (2017). Styrernes betydning i samarbeid om inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnefaglige praksiser* (2. utg., s. 161-183). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings during Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382. Lastet ned fra doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)
- Korsvold, T. (2011). Barndom - barnehage - inkludering. I T. Korsvold (red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Lastet ned fra https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_nynorsk_net2011.pdf?epsnaguage=no.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindén, N. (2014). Språkets betydning for barns lek og læring: Barnet som objekt og/eller subjekt i utviklingen av et tjenlig språk. I N. Lindén & L. Moberg, M. (red.), *Leik og skapende aktiviteter: Språkstimulering i barnehagen* (s. 177-189). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-a. H. (2010). Barns språkutvikling. I Ø. Kvello (red.), *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (s. 65-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare unge* (s. 56-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 167-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen.*: Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec2?q=språk#match_21.
- Molander, B. (2010). Mangfold og inkludering. I Ø. Kvello (red.), *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (s. 256-272). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2016). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-striben*(15), 68-75. doi: <http://dx.doi.org/10.17896/UCN.cepra.n15.118>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. Lastet ned fra doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, 12(5), 5-17. Lastet ned fra https://issuu.com/cepra/docs/serieh_fte_5_er_du_med
- Regjeringen.No. (2016). Språk i barnehagen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/kvalitet-i-barnehagen/sprak-og-kvalitet-i-barnehagen/id2466810/>
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ruud, E. B. (2012a). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 612-626). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, E. B. (2012b). *Sosial fantasilek: kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rygvdal, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 323-340). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skram, D. (2016). *Barns utvikling, lek og læring: Pedagogisk arbeid i barnehage og skule* (3. utg.). Oslo: Samlaget.

- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Solli, K.-A. & Andresen, R. (2017). "Alle skal bli sett og hørt.": barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 138-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.Meld. Nr. 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer — Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.*: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>.
- St.Meld. Nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 21.03.). Barnehager, 2016, endelige tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sæther, A. K. (2017, 17.03.). Nå får barnehagebarna flere lærere! Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/na-far-barnehagebarna-flere-larere/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 11-34). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk BarnehageForskning*, 8, 1-13. Lastet ned fra doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole - veien ut av jevnaldersmiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter: et skjevt blick på inkludering og barns lek i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 173-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator: et blick på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R. I. Skoglund & I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole* (s. 61-83). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD



Hans Petter Ulleberg
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.01.2017

Vår ref: 51686 / 3 / B/GH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| 51686 | <i>Språkkompetanse og leik. Ein kvalitativ forskingsstudie om pedagogar si rolle i høve leik hjå barn med redusert språkkompetanse</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Hans Petter Ulleberg</i> |
| <i>Student</i> | <i>Gjertrud Flemsæter Angvik</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gjertrud Flemsæter Angvik gjertrfa@stud.ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51686

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (barnehageansatte og barnehagebarn) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

TAUSHETSPLIKT

Det er barnehagelærere som er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted under intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

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

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. 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 (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«Språkkompetanse og leik.

*Ein kvalitativ forskingsstudie om pedagogar si rolle i høve leik
hjá barn med redusert språkkompetanse»*

Mitt namn Gjertrud Flemsæter Angvik, og eg er utdanna barnevernpedagog frå Høgskulen i Volda. No er eg i gang med mastergraden min i Spesialpedagogikk ved NTNU, og skal skrive masteroppgåve våren 2017. I den forbindelse søker eg deltakarar til mitt masterprosjekt. Det skal handle om pedagogane i barnehagen si rolle i å leggje til rette for eit inkluderande fellesskap, med spesielt fokus på leik og barn med redusert språkkompetanse.

Problemstillinga for prosjektet er: Korleis legg pedagogar i barnehagen til rette for deltaking i leik for barn med redusert språkkompetanse? Føremålet med studien er å lære meir om korleis pedagogar kan fungere som ei støtte, slik at barn som har redusert språkkompetanse får same moglegheit til utvikling, læringsutbytte og sosialisering som andre barn.

Eg såg på heimesida dykkar at de har tre storbarnsavdeling, noko som passar godt til mitt prosjekt. Eg ønskjer å observere pedagogane som arbeider på desse avdelingane i samspel med barn som de meiner har redusert språkkompetanse. Dei treng ikkje nødvendigvis å vere meldt til PPT. Eg ønskjer å observere både inne- og uteleik, og både på føremiddag og ettermiddag. Fokuset vil vere på pedagogane si rolle i leiken, og eg vil ha ein ikkje-deltakande rolle (så langt det let seg gjere). Opplysingar vil bli registrer som feltnotat, og observasjonsperioden vil vere omtrent 10 dagar. Dette vil bli avtalt i samråd med avdelingane.

Deretter ønskjer eg å intervjuje pedagogane som arbeider på storbarnsavdelingane, blant anna med utgangspunkt i observasjonen. Fokusområdet for intervjuet vil vere kva tankar dei har om utfordringar og moglegheiter for tilrettelegging for deltaking i leik for alle. Tema og spørsmål for intervju vil bli gitt til dykk nokre dagar i førevegen, så de har tid til å førebu. Intervjuet vil bli tatt opp på lydband, slik at ikkje noko informasjon går tapt. Dette lydopptaket vil snarast bli transkribert til tekst, og personidentifiserande opplysningar vil da bli sensurert.

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er kun eg som prosjektleiar som vil ha tilgang til desse opplysingane. Alle opplysningar vil vere låst ned når dei ikkje er i bruk.

Alle identifiserande opplysningar vil bli omskrive undervegs i arbeidet slik at dei ikkje kan koplast til enkeltpersonar. Dette gjeld også for publikasjonen (masteroppgåva); alle opplysningar blir anonymisert, slik at deltakarane ikkje vil kunne bli kjent igjen i publikasjonen. Lydfiler og anna materiale vil bli sletta ved prosjektet sin slutt.

Prosjektet har oppstart 2.januar, og skal etter planen avsluttast 15.mai 2017.

Det er frivillig å delta i studien, og deltakarar kan når som helst trekkje samtykket utan å gi nokon grunn.

Dersom de ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf [REDACTED] eller e-post [REDACTED]. De kan også ta kontakt med min rettleiar Karianne Franck ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning på tlf [REDACTED] eller e-post [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med venleg helsing Gjertrud Flemsæter Angvik

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om prosjektet «*Språkkompetanse og leik. Ein kvalitativ forskingsstudie om pedagogar si rolle i høve leik hjå barn med redusert språkkompetanse*» og samtykker i å delta.

Deltakar si underskrift

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«Språkkompetanse og leik.

*Ein kvalitativ forskingsstudie om pedagogar si rolle i høve leik
hjá barn med redusert språkkompetanse»*

Mitt namn er Gjertrud Flemsæter Angvik, og eg er utdanna barnevernpedagog frå Høgskulen i Volda. No er eg i gang med mastergraden min i Spesialpedagogikk ved NTNU, og skal skrive masteroppgåve våren 2017. I den forbindelse søker eg deltakarar til mitt masterprosjekt. Det skal handle om pedagogane i barnehagen si rolle i å leggje til rette for eit inkluderande fellesskap, med spesielt fokus på barn med redusert språkkompetanse og leik.

Problemstillinga for prosjektet er: Korleis legg pedagogar i barnehagen til rette for deltaking i leik for barn med redusert språkkompetanse? Føremålet med studien er å lære meir om korleis pedagogar kan fungere som ei støtte, slik at barn som har redusert språkkompetanse får same moglegheit til utvikling, læringsutbytte og sosialisering gjennom deltaking i leik som andre barn.

Barnet sin språkkompetanse utviklast forskjellig frå barn til barn. Av den grunn er det viktig at pedagogane er medvitne dette, og har eit dagleg fokus med å ivareta dei ulike barna sine behov. Difor ønskjer eg å sjå på samspelet mellom pedagogen og det enkelte barn som pedagogen meiner har ein redusert språkkompetanse i forhold til alder og utviklingsnivå.

Dette kan vere barn som pedagogane og/eller foreldre er bekymra for med tanke på språkutvikling og barn som meldt til PPT på grunn av språkvanskar. Eg ønskjer med andre ord å sjå på pedagogane si tilrettelegging for deltaking i leikesituasjonar, slik at desse barna er inkludert på lik linje med andre barn. Eg vil presisere at det er pedagogane som er hovudaktøren i mitt prosjekt, og fokuset blir å sjå korleis han/ho samhandlar og legg til rette for dei enkelte barna.

Prosjektet byrjar med ein 10-dagars observasjonsperiode. Da vil eg vere til stades på alle storbarnsavdelingane og observere leikesituasjonar gjennom dagen. Eg vil observere både inne- og uteleik. Mi rolle som observatør vil vere passiv og i bakgrunnen, men når det kjennast naturleg vil eg vere meir deltakande. Når observasjonsdagane er over, vil eg

gjennomføre intervju med dei pedagogane som har vore fokus for observasjonsperioden. Under desse intervju vil det bli nytta lydopptak, for at ikkje noko informasjon skal gå tapt. Så snart intervju er ferdig, vil lydopptaka bli transkribert til skriftleg tekst og alle personopplysningar som er kome fram bli sensurert.

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er kun eg som prosjektleiar som vil ha tilgang til desse opplysningane, og eg har taushetsplikt. Alle opplysningar vil vere låst ned når dei ikkje er i bruk. Alle opplysningar vil bli omskrive undervegs i arbeidet slik at dei ikkje kan koplast til enkeltpersonar. Dette gjeld og for publikasjonen (masteroppgåva); alle opplysningar blir anonymisert, slik det ikkje skal vere mogleg å identifisere verken barn, pedagogar eller barnehagen i publikasjonen. Lydfile og anna materiale vil bli sletta ved prosjektet sin slutt. Deltaking i prosjektet skal altså ikkje få nokon konsekvensar for barnet.

Prosjektet har oppstart 2.januar, og skal etter planen avsluttast 15.mai 2017.

For at dette kan bli gjennomført, er eg pålagt å skaffe foreldre/ føresette si underskrift for å kunne dokumentere samtykke. Dersom de synes dette høyses greitt ut, har eg laga eit skjema for samtykke.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekkje samtykket utan å gi nokon grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf [REDACTED] eller e-post [REDACTED]. Du kan også ta kontakt med min rettleiar Karianne Franck ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning på tlf [REDACTED] eller e-post [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med venleg helsing Gjertrud Flemsæter Angvik

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om prosjektet «*Språkkompetanse og leik. Ein kvalitativ forskingsstudie om pedagogar si rolle i høve leik hjå barn med redusert språkkompetanse*» og samtykker i at mitt barn deltek.

Barnet sitt namn

Dato og signatur føresett

Dato og signatur føresett

Vedlegg 4: Intervjuguide til deltakarar

Retningslinjer frå NSD i høve teieplikt i intervju:

Det er barnehagelærere som er informanter i prosjektet. Disse tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Intervjuspørsmål

1. Kan du fortelje litt om deg sjølv: alder, utdanning, arbeidserfaring, stilling, ansvarsområde osv.
2. På kva måte har barnehagen du jobbar i fokus på språk i dei dagelege aktivitetane?
 - Kven er det som har ansvaret for dette?
 - Gjer de noko spesielt på avdelinga som du vil trekkje fram?
3. Korleis vil du skildre din eigen kunnskap om barn si språkutvikling?
 - Kva med språkvanskar?
4. På kva måte har du fokus på å førebygge språkvanskar i ditt arbeid?
5. På kva måte forsøker de å leggje til rette for ein inkluderande fellesskap i barnehagen?
 - Er det nokon stader (ute eller inne) som gir meir moglegheiter for tilrettelegging og deltaking enn andre?
 - Kva med ulike typar leik? Andre aktivitetar?
 - Kva med barnet sin alder, er det nokon forskjellar i moglegheiter for deltaking? Nokon utfordringar?
6. Korleis tenkjer du at ein kan nytte leik for at alle barn skal vere inkludert i fellesskapen?
 - Korleis opplever du barn med dårleg språkkompetanse i leikefellesskapen?
 - Har du opplevd at det er det visse kvalitetar eller kjenneteikn ved leik som skapar inkluderande situasjonar for desse barna?
 - Er det nokon utfordringar her? På kva måte?
 - Kva gjer du når utfordringane oppstår?
 - Kva tenkjer du er årsaka til desse utfordringane?
7. Korleis tenkjer du at pedagogar kan hjelpe barn som strevar med språket inn i leik?
 - Har du ulike metodar, teknikkar eller liknande som du nyttar?
 - Kva gjer du om du ser at eit barn som du opplever å ha vanskar med språket fell utanfor i ein etablert leik?
8. Kva rolle tar du når barn leikar?
 - Kva kan påverke deg i forhold til om du deltek i barn sin leik eller ikkje?
 - Er du meir deltakande i leik der barn som du er bekymra for med tanke på språkutviklinga deltek? Kvifor/ kvifor ikkje?
 - Opplever du at det er nokon dilemma i forhold til om du deltar i barn sin leik?
9. Kva tankar har du om å nytte leik som eit pedagogisk middel for læring?
 - Nyttar de leik på denne måten i barnehagen dykkar? Kvifor/ kvifor ikkje?
10. Har du noko meir du ønskjer å seie, kommentere eller spørje om?

Vedlegg 5: Intervjuguide til intervjuar

Intervjuspørsmål

1. Kan du fortelje litt om deg sjølv: alder, utdanning, arbeidserfaring, stilling, ansvarsområde
2. På kva måte har barnehagen du jobbar i fokus på språk i dei dagelege aktivitetane?
 - Kven er det som har ansvaret for dette?
 - Gjer de noko spesielt på avdelinga som du vil trekkje fram?
3. Korleis vil du skildre din eigen kunnskap om barn si språkutvikling?
 - Føler du at du har nok kompetanse på området?
 - Kva med språkvanskar?
4. På kva måte har du fokus på å førebygge språkvanskar i ditt arbeid?
5. Det er mykje fokus på at barnehagen skal vere ein inkluderingsarena med rom for alle. Kva tenkjer du om kva de gjer for å leggje til rette for ein inkluderande fellesskap i barnehagen?
 - Er det nokon stader som gir meir moglegheiter for tilrettelegging og deltaking enn andre? Ute, inne, kjøkken, gymsal, sanserom, garderobe, turar, i grillhytta for eksempel?
 - Kva med ulike typar leik? Boltreleik, rolleleik, jage-fange, fysisk leik, stillesittande leik? Andre aktivitetar? Nabbi, brettspel, puslespel, lesestund
 - Kva med barnet sin alder, er det nokon forskjellar i moglegheiter for deltaking? Nokon utfordringar?
6. Korleis tenkjer du at ein kan nytte leik for at alle barn skal vere inkludert i fellesskapen?
 - Korleis opplever du barn med dårleg språkkompetanse i leikfellesskapen?
 - Opplever du at dei fell utanfor, eller at dei deltek på lik linje med dei andre i leiken?
 - Har du opplevd at det er det visse kvalitetar eller kjenneteikn ved leik som skapar inkluderande situasjonar for desse barna?
 - Er det nokon utfordringar her? På kva måte?
 - Kva gjer du når det blir utfordringar?
 - Kva tenkjer du er årsaka til desse utfordringane?
7. Korleis tenkjer du at pedagogar kan hjelpe barn som strevar med språket inn i leik? Har du ulike metodar, teknikkar eller liknande som du nyttar? *Har du eit eksempel på dette?*
 - Kva gjer du om du ser at eit barn som du opplever å ha vanskar med språket fell utanfor i ein etablert leik? *Har du eit eksempel på dette?*
8. Kva rolle tar du når barn leikar?
 - Kva kan påverke deg i forhold til om du deltek i barn sin leik eller ikkje?
 - Synes du det er vanskeleg å leike, og å vere uthaldande i leiken?
 - Er du meir deltakande i leik der barn som du er bekymra for med tanke på språkutviklinga deltek? Kvifor/ kvifor ikkje?
 - Opplever du at det er nokon dilemma i forhold til om du deltar i barn sin leik?
9. Kva tankar har du om å nytte leik som eit pedagogisk middel for læring?
 - Nyttar de leik på denne måten i barnehagen dykkar? Kvifor/ kvifor ikkje?
10. Har du noko meir du ønskjer å seie, kommentere eller spørje om?