

## Forord

Denne masteroppgaven har jeg skrevet som et avsluttende arbeid i min masterutdanning innenfor spesialpedagogikk. Prosessen har vært både utfordrende og lærerik. En oppgave med så stort omfang har krevd en god arbeidsinnsats, og jeg har lært mye nytt om temaet. Målet med prosjektet «Fagarbeideres arbeid med inkludering og helsefremming i barnehagen» har vært å generere kunnskap om hvordan fagarbeidere i barnehage jobber for å skape en inkluderende og helsefremmende institusjon. Fagarbeidernes erfaringer og kunnskaper har vært sentralt. Studien ble gjennomført i perioden fra januar 2017 til juni 2017.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, førsteamanuensis Ingvild Åmot, for grundig og nyttig tilbakemelding på arbeidet. Takk for gode faglige råd. Jeg ønsker også å takke prosjektgruppa som jeg har vært en del av. Våre felles prosjektmøter vi har hjulpet meg videre i prosessen. Jeg vil også takke deltakerne som i intervjuene bidro med engasjement, kunnskap og erfaringer. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Mine medstudenter, Christian Wike og Johannes Kuvås, fortjener også en takk. Det gode arbeidsmiljøet vi har hatt på kontoret har hjulpet mye på motivasjonen. Til slutt vil jeg takke min bror, Bendik Ulla, som gjennom fem år har gitt meg gode råd til oppgaveskriving. I denne oppgaven har han gitt språklige tilbakemeldinger og lest korrektur i avslutningsfasen av det skriftlige arbeidet.

Trondheim, juni 2017

Simen Ulla

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er at barnehager skal ha både en inkluderende og helsefremmende funksjon. Barnehagen kan bidra til at barn får ta del i et fellesskap, og stimulere både fysisk og psykisk helse. Hensikten er å finne ut hvordan fagarbeidere i barnehagen jobber for å nå målet om en inkluderende og helsefremmende institusjon.

Denne forskningsundersøkelsen tar for seg hvordan fagarbeidere i barnehage jobber for å skape en inkluderende og helsefremmende institusjon. Både deres arbeidsmetoder og erfaringer i barnehagen, samt fokuset på barn med spesielle behov, står sentralt i oppgaven.

I undersøkelsen er det brukt kvalitative dybdeintervjuer, der fire fagarbeidere fra fire ulike barnehager som har deltatt. Deres beskrivelser av erfaringer og arbeidsmetoder knyttet til inkludering og helsefremming kommer til uttrykk i oppgaven. I analysen av datamaterialet har jeg brukt constructing grounded theory som inspirasjon.

Viktige funn i denne forskningsundersøkelsen er at fagarbeiderne legger til rette for både lek og strukturerte aktiviteter, som for eksempel tur og samlingsstund. Barnehagen er en god arena hvor barn lærer sosial kompetanse, og personalet involverer seg i barnas lek for å inkludere. Støtte til barn med spesielle behov er av stor betydning, og derfor er veiledning fra spesialpedagog viktig for fagarbeiderne. Fagarbeiderne får også styrket kompetanse gjennom assistentmøter og avdelingsmøter. Barn med spesielle behov får vist frem sine ressurser i smågrupper, men organiseringen av disse gruppene er også med på å gjøre barna mindre synlig for fellesskapet. Leken oppfattes som den viktigste dimensjon innenfor dette temaet, og fagarbeiderne jobber derfor mye med å organisere, være deltakende og hjelpe de barna som havner utenfor i leken til å bli inkludert i den.

# Innhold

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Barnehagens føringer .....	3
1.4 Nøkkelbegrep .....	3
1.4.1 Inkludering .....	3
1.4.2 Helse og helsefremming.....	4
1.5 Avgrensninger og fokus .....	5
1.6 Masteroppgavens oppbygning.....	5
2.0 Tidligere forskning .....	7
3.0 Teoretiske perspektiver .....	11
3.1 Inkludering .....	11
3.2 Personalsamarbeid.....	13
3.3 Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	14
3.4 Aron Antonovsky: Opplevelse av sammenheng .....	16
3.5 Lek.....	17
3.5.2 To ulike perspektiv på lek .....	18
3.5.3 Lek for barn med spesielle behov .....	20
4.0 Metode.....	23
4.1 Valg av metode.....	23
4.2 Constructed grounded theory .....	24
4.3 Utvalg .....	25
4.4 Intervjuguide .....	25
4.5 Gjennomføring av intervju .....	26
4.6 Analyse.....	28
4.6.1 Transkribering .....	28
4.6.2 Koding .....	29
4.6.3 Teoretiske kategorier .....	30
4.7 Etikk .....	31
4.8 Overførbarhet og gyldighet .....	31
5.0 Funn.....	33
5.1 Barnehagen som oppvekststed .....	33
5.2 Lek.....	34
5.2.1 Organisering .....	34

5.2.2 Rom for lek.....	34
5.2.3 Samarbeid.....	35
5.2.4 Utøvende del .....	37
5.3 Strukturerte aktiviteter.....	38
5.3.1 Samlingsstund .....	39
5.3.2 Tur .....	39
5.3.3 Planlegging av strukturerte aktiviteter .....	40
5.3.4 Strukturerte aktiviteter for barn med spesielle behov .....	40
5.4 utfordringer.....	41
5.4.1 Flere barn med spesielle behov .....	42
5.4.2 Hjelpe inn i lek .....	42
5.4.3 Inkludere urolige barn .....	43
5.4.4 Samarbeid om barn med spesielle behov .....	44
5.4.5 Oppsummering .....	45
6.0 Drøfting .....	47
6.1 Barnehagen som oppvekststed .....	47
6.2 Planlegging og samarbeid .....	47
6.2.1 Individuell planlegging .....	48
6.2.2 Organisering .....	49
6.3 Inkludering .....	50
6.3.1 Strukturerte aktiviteter for barn med spesielle behov .....	50
6.3.2 Samarbeid om inkludering .....	52
6.3.3 Foreldresamarbeid .....	52
6.3.4 Spesialpedagogiske tiltak .....	53
6.4 Helsefremming .....	54
6.4.1 Tur og fysisk aktivitet .....	54
6.4.2 Mestring og meningsfulle aktiviteter .....	55
6.5 Lek.....	56
6.5.1 Observasjon av lek .....	57
6.5.2 Tilstedeværelse i barnas lek .....	57
6.5.3 Fagarbeidernes involvering i lek .....	58
6.5.4 Hjelpe barn med spesielle behov inn i lek.....	59
6.5.5 Oppsummering .....	60
Avslutning .....	61
Referanser.....	65
Vedlegg 1: Brev fra NSD .....	71
Vedlegg 2: Informert samtykke.....	73

Vedlegg 3: Intervjuguide..... 76



## 1.0 Innledning

Dette forskningsprosjektet handler om hvordan fagarbeidere bidrar til å skape inkluderende og helsefremmende rom i barnehagen. Et av barnehagens formål er å bidra til trivsel, lek og læring, og samtidig være et utfordrende og trygt sted som legger til rette for fellesskap og vennskap (Barnehageloven, 2016, § 1). En stor del av arbeidet som legges ned i barnehagen, skal altså gjøre at barna føler seg verdsatt og ivaretatt både som individ, men også som en del av et større fellesskap. Målet for studien vil være å finne ut av hvordan fagarbeidere i barnehage arbeider for å nå et mål om inkluderende miljø og fremme helse, også med hensyn til barn med spesielle behov.

En forutsetning for innholdet i denne oppgaven er å definere nøkkelbegrepene inkludering og helsefremming, noe jeg skal gjøre i den følgende teksten. Jeg vil også gjøre rede for hvilke rammefaktorer barnehagen har for å kunne gjennomføre dette.

### 1.1 Bakgrunn

I den nye rammeplanen for barnehagen står det følgende: «Personalet i barnehagen skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Med min bakgrunn som førskolelærer og fremtidig spesialpedagog, er inkludering et område som har interessert meg. Inkludering er noe jeg opplever som meget viktig i en barnehagehverdag fordi barn er ulike, og sosial kompetanse er en viktig forutsetning for å oppleve positivt samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å kunne se og møte hvert enkelt barn og få de til å oppleve tilhørighet i gruppa, opplever jeg som essensielt for barnas trygghet. Med et godt forhold til de voksne i barnehagen, og gode relasjoner til de andre barna, tror jeg barn kan få gode muligheter til mestring og glede i hverdagen. Samtidig er inkludering en utfordrende prosess. Noen ganger kan barn av ulike årsaker streve med å bli en del av fellesskapet. Hvordan inkluderingsprosessen blir praktisert i barnehagen er noe jeg er nysgjerrig på og er også litt av bakgrunnen for valg av tema.

Helsefremmende arbeid er også noe som stadig blir mer aktuelt i samfunnet. Braut (2014) beskriver i denne sammenhengen at alle samfunnssektorer må samarbeide for å sikre ivaretagelse av helse. Barnehagen må dermed også bidra med dette. Ugunstige barndomsopplevelser er risikofaktorer for helseproblemer senere i livet, både fysisk og psykisk (Felitti et. al., 1998). Stortingsmelding 16, som omhandler tidlig innsats, vektlegger at

alle barn må inkluderes i læringsprosesser også i tidlig barndom (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 13) Som fremtidig spesialpedagog er det interessant for meg å få vite noe om hva assistenter tenker om hvordan de opplever arbeidet som gjøres med barn med spesielle behov. Dette er en faggruppe jeg kommer til å samarbeide med i fremtiden i min profesjon som spesialpedagog. Faggruppen tilbringer mye tid sammen med barna i barnehagen. Tall fra Statistisk sentralbyrå [SSB] (2016) viser at det i 2016 var 42 722 mennesker som jobbet som assistent og barne- og ungdomsarbeider. Den viser også at 27 833 personer jobbet som pedagogisk leder eller førskolelærer. En må også ta i betraktning at assistenter og fagarbeidere har lengre arbeidstid sammen med barna, siden pedagoger ofte har planleggingstid. Tall fra SSB (2016) viser at det er nærmere 7000 personer som har utført arbeid knyttet til barn som krever ekstra ressursinnsats. 2265 av disse har hatt pedagogisk utdanning. Statistikken viser altså at det er flere assistenter og fagarbeidere som jobber i barnehage enn det er pedagoger. Mye av det spesialpedagogiske ansvaret er også lagt til denne faggruppen, til tross for at de ikke har spesialpedagogisk utdanning. Omtrent halvparten av vedtakstimer knyttet til barn med spesielle behov går til assistenter (SSB, 2016).

I samarbeid med professor Borgunn Ytterhus ved NTNU og min veileder Ingvild Åmot, førsteamanuensis ved DMMH som leder prosjektet *Inclusive and healthy spaces in early childhood*, har jeg inngått i en kvalitativ intervjustudie rettet mot personalet i barnehagen. Dermed er jeg en del av et større prosjekt som omhandler barns velferd og oppvekstsvilkår. Dette er et fireårig prosjektsamarbeid mellom NTNU og DMMH. Prosjektet ligger i skjæringspunktet mellom helse og funksjonshemmingsstudier og spesialpedagogikk. Min oppgave i dette prosjektet er å intervju assistenter og fagarbeidere i barnehagen om hvordan de skaper inkluderende og helsefremmende sosiale og fysiske rom for et mangfold av barn både innendørs og utendørs i barnehagen. Prosjektet har fokus på barn med funksjonsnedsettelse og barn med spesielle behov. Lederne av prosjektet har allerede før jeg satt i gang med mitt prosjekt, hatt forskningsgrupper bestående av barn med og uten funksjonsnedsettelse, i de samme barnehagene som jeg oppsøkte.

## **1.2 Problemstilling**

Tema for oppgaven er inkluderende og helsefremmende arbeid i barnehagen. Barnehagen skal være inkluderende ved at alle blir hørt og alle får delta. Helse skal fremmes både psykisk og fysisk gjennom mestring, trivsel og forebygging av mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed endte jeg opp med følgende problemstilling:



## *Hvordan jobber fagarbeidere i barnehagen for å nå målet om en inkluderende og helsefremmende institusjon?*

Fokuset på inkludering og helsefremming skal jeg begrunne i den følgende teksten.

### **1.3 Barnehagens føringer**

For å skape et inkluderende fellesskap og et helsefremmende miljø, vil det være nødvendig å tilpasse hverdagen for hvert enkelt barn sine forutsetninger (Helse- og omsorgsdepartementet, 2010-2011, s. 49). Barnehagen skal være en trygg arena for barn og gi mulighet for fellesskap, vennskap og samspill. Fysisk aktivitet, bevegelsesglede og matglede er også viktige faktorer med tanke på å utvikle gode helsevaner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Regjeringen har som et av flere mål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 9). Det er en rettighet for barn i barnehage å oppleve mestring og glede i samspill med andre (Barnehageloven, 2016, § 2). Hva betyr egentlig dette? Jeg opplever at *fellesskap* og *inkludering* er to begrep hvor en kan trekke klare paralleller, og det å være en del av fellesskapet er en viktig faktor med for inkludering. Den nye *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2017) beskriver inkludering som en tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for de barna som trenger ekstra støtte. Det er det fokuset jeg skal ha i denne oppgaven; hvordan fagarbeidere bidrar til denne tilretteleggingen. Ut fra rammeplanens føringer vil barnehagens inkludering handle om å legge til rette for sosial samhandling, uansett hvilke forutsetninger barna har. Personalet skal derfor jobbe målrettet for at barna får ta del i sosiale fellesskap. Leken beskrives som barnehagens viktigste sosialiseringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det sosiale fellesskapet oppstår i den sosiale leken. Kropp, bevegelse og helse er også et eget fagområde i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den sier blant annet at personalet i barnehagen skal kunne anerkjenne mestring og legge til rette for kroppslig lek både inne og ute.

### **1.4 Nøkkelbegrep**

#### **1.4.1 Inkludering**

Arnesen (2012) beskriver høy kvalitet i opplæring, likestilling, medvirkning og mangfold som viktige faktorer i inkluderingsbegrepet (Arnesen, 2012, s. 19). Inkludering handler om både likestilling og likeverd. En inkluderende barnehage handler om hvordan barn får mulighet til å

ta del i det sosiale fellesskapet. Det er vanlig at barn med spesielle behov får sine tilbud tilrettelagt i en ordinær barnehage (Lundeby & Ytterhus, 2011). En inkluderende barnehage legger altså til rette for at allmennpedagogikken er tilpasset risikogrupper og mangfoldet av barn. Dette er også noe den nye rammeplanen poengterer, da allmennpedagogikken må tilpasses barnas forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). For eksempel kan spesialpedagogiske tiltak gjøres i daglige gjøremål og ikke separeres fra hverdagen til barna som ikke har behov for spesialpedagogisk hjelp. Når det gjelder personalets forventninger til inkludering i praksis, vil svaret på disse forventningene gi grunnlag for hvilke kunnskaper de trenger for å realisere dette (Simonsen, 2012, s. 222). Hvis personalet for eksempel ønsker å inkludere et barn i sosial lek, vil det være nødvendig å inneha kompetanse for å hjelpe barnet. Dette er en viktig forutsetning for inkluderingsarbeidet. Jeg vil i kapittel 3.0 gå nærmere inn på dette.

#### **1.4.2 Helse og helsefremming**

Helse defineres av Verdens helseorganisasjon (WHO), som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom og lidelser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014). Helsefremmende arbeid beskrives i Stortingsmelding 16 som noe barnehagen skal vektlegge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2010-2011, s. 49). Dette innebærer å styrke sosial kompetanse og fremme holdninger som kan motvirke mobbing, avvísning og vold. I samme stortingsmelding står det at barnehagene skal samarbeide med helsestasjon, frivillige aktører og andre aktører når det gjelder hjelp for de barna som trenger ekstra støtte. Dette innebærer forebygging, omsorg og læringsmiljø. Helsefremmende arbeid beskrives som å bedre fysisk helse ved å påvirke levekår- og vaner. Den psykiske helsen beskrives også som vesentlig, noe som tilrettelegges ved å legge til rette for mestring, god selvfølelse, trygghet og respekt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2002-2003, s. 6). Helse er et begrep som kan omfatte flere viktige komponenter; både hygiene, fysisk aktivitet og psykisk helse kan være eksempler på dette. Ifølge Helsedirektoratet (2014), er trivsel en viktig faktor når man snakker om det positive helsebegrepet. Trivsel skapes sammen med andre når alle blir sett og hørt uavhengig av forutsetninger, og dette kan videre føre til at barn blir inkludert i et fellesskap. Geir Sverre Braut (2014) beskriver helsefremmende arbeid som tiltak hvor man styrker livskvalitet og gir muligheter for mestring.

## **1.5 Avgrensninger og fokus**

Det har vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger på grunn av størrelsen på studien og tiden jeg har hatt til rådighet. Jeg har brukt et sentralt utvalg av kilder som jeg støtter meg på for å avklare begrepene på det jeg oppfatter som en hensiktsmessig måte. I prosjektet som jeg er en del av er det også to andre studenter, de har intervjuet henholdsvis pedagogiske ledere og spesialpedagoger. Mitt prosjekt innbefatter fire assistenter eller fagarbeidere i barnehagen, hvor jeg har brukt kvalitativt intervju som metode. Jeg er dermed ikke interessert i å finne ut av alle barnehageansattes sine betraktninger, men har forholdt meg til fagarbeidere og assistenter. Jeg har også vært interessert i å finne ut av hvordan arbeidet gjøres med hensyn til rom. Dette gjelder både den fysiske organiseringen av rom, og hvordan mine forskningsdeltakere skaper gode psykiske rom som er inkluderende og helsefremmende. Jeg har vært interessert i å finne ut av hva fagarbeiderne faktisk gjør for å nå målet om en inkluderende og helsefremmende institusjon.

## **1.6 Masteroppgavens oppbygning**

Denne masteroppgaven er delt opp i sju kapitler. I det første kapitlet introduserer jeg oppgaven med en innledning. Her presenterer jeg bakgrunn for studien, nøkkelbegrep, ulike avgrensninger og problemstilling. I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning. Kapittel 3 består av relevant teori, og videre i kapittel 4 redegjør jeg for metoden jeg har brukt, og valg jeg har tatt med hensyn til både planlegging, gjennomføring og analyse. Analysen som blir gjort rede for i metodekapitlet er også et utgangspunkt for funnene som presenteres i kapittel 5. *Lek, strukturerte aktiviteter og utfordringer* er kategorier jeg har kommet frem til i denne prosessen. I kapittel 6 drøftes funnene, og kapittel 7 avsluttes med oppsummerende refleksjoner. Brev fra NSD, informasjonsskriv og intervjuguide ligger som vedlegg.



## 2.0 Tidligere forskning

Proessen med å lese tidligere forskning startet tidlig, allerede i arbeidet med prosjektskissen. Google Scholar og Oria har blitt brukt til å søke opp aktuell forskning om inkludering og helsefremming i barnehagen. Da har jeg brukt søkeord som: *inkludering, helse, helsefremmende, rom, including spaces*. Mitt inntrykk når jeg har søkt etter helsefremmende arbeid, er at forskningen legger mer vekt på fysisk helse og kosthold enn barns psykiske helse, dette til tross for at nasjonale føringer også legger vekt på den psykiske helsen. Jeg vil i dette kapitlet presentere åtte forskningsartikler som jeg oppfatter som relevante fordi de er i tråd med tema. I denne forskningspresentasjonen vil jeg skille mellom den norske og den internasjonale forskningen, da dette potensielt er to ulike kontekster. Jeg er klar over at dette ikke er en uttømmende liste og at det sannsynligvis er forskning jeg ikke har klart å fange opp. Samtidig tror jeg at det jeg presenterer er beskrivende for feltet. Krogstad, Hansen, Høyland og Moser (2012) poengterer at det er stort behov for å innhente forskningsbasert kunnskap som kan si noe om hvordan miljøet påvirker både sosial interaksjon mellom barn, muligheter for å få venner, kommunikasjon, omsorg, trygghet, aktiviteter og læring i barnehagen.

Solli og Andresen (2017) har gjennomført en forskningsstudie som retter fokuset mot barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. De tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse sendt til barnehager i to kommuner, og etnografiske feltstudier i to barnehager i en av disse kommunene. Prosjektet er gjennomført over to år. Denne forskningen retter blant annet fokus mot utfordringer som oppstår for personalet i inkluderingsarbeidet. Forskningen viser at lav bemanning blant personalet er en av de største utfordringene i inkluderingsarbeidet (Solli & Andresen, 2017). Personalet opplever at barn med atferdsvansker kan være en utfordring, siden de kan påvirke hele avdelingen negativt. Personalet synes det er vanskelig å skjerme resten av barna fra dette. Forskningen viser også at personalet prøver å inkludere alle barna i alle aktiviteter, for eksempel ved å legge til rette for at barna får leke og omgås andre barn. Personalet opplever at det tar tid å få satt i gang spesialpedagogiske tiltak for barn. Begrunnelsen for dette er at eksterne instanser må foreta kartleggingen for at ekstra ressurser skal bli satt i verk (Solli & Andresen, 2017).

En annen artikkel som handler om inkluderende miljø i barnehagen, er skrevet av Kristin Pedersen (2008). Denne baseres på en forskningsstudie av tre barnehager i Oslo, hvor målet er å rette et betydelig fokus på utvikling av inkluderende pedagogikk og praksis. Forskeren har gått inn i dette prosjektet med en hypotese om at en god pedagogikk for alle kan være med på

å redusere spesialpedagogiske tiltak for barn som kan havne utenfor i for eksempel lek. Å være løsningsorientert, samt bruke dokumentasjon og refleksjon for å skape felles fokus, er en viktig konklusjon i artikkelen. Gode rutiner og både planlegging og evaluering er betydelige faktorer for inkludering. Samtidig er rammefaktorene som barnehagen har tilgjengelig avgjørende for hvor godt eller grundig dette kan gjennomføres. Barnehagens økonomi og tid kan være eksempler på dette. Pedersens (2008) konklusjon er at det kreves det en kartlegging av rammefaktorer før man setter i gang endringsarbeid.

«Det finnes lite forskning direkte på assistentene i barnehagen» (EuCoRe, referert i Løkken & Gradovski, 2014, s. 188). Derfor er det muligheter for å bringe ny kunnskap til feltet. Denne artikkelen omhandler assistenter og deres kompetanseutvikling. Utenom denne har jeg ikke funnet så mye som omhandler assistenter og barne- og ungdomsarbeidere, og deres rolle i barnehagen. Dette kan kanskje tyde på at det er behov for kunnskap om, og forskning på denne delen av barnehagelivet. Løkken og Gradovski (2014) har brukt en spørreundersøkelse for å finne ut av hvordan assistenter opplever å få utviklet egen kompetanse. 62

barnehageassistenter ble spurt spørsmål knyttet til egen kompetanse, kompetansebehov og læringsverktøy. Resultatene av undersøkelsen viser at barnehageassistenter mangler og ønsker mer kompetanse innenfor sentrale områder i barnehagen. Løkken og Gradovski (2014) foreslår både fjerne og nære metoder for kompetanseutvikling. Kursing utenifra kan være en mulighet, mens intern veiledning kan også være et tiltak. De konkluderer også med at det er behov for ytterligere forskning om hvordan dette arbeidet kan gjøres.

Ellen Beate Sandseter (2015) er en del av et forskningsnettverk som legger vekt på hele det fysiske miljøet barn vokser opp i. Forskningsgruppen har sitt utspring ved DMMH, men sammensetningen er fra ulike fagretninger og ulike deler av landet. Forskningen har som mål å generere kunnskap om sammenheng mellom både fysiske omgivelser og barns hverdagsliv. Sandseter (2015) beskriver alle miljø; fysiske, pedagogiske og sosiale, som viktige rammefaktorer for barns omsorg, lek, læring og dannelse. Forskningsgruppen har også fokusert på hvordan personalet og barna endrer det fysiske miljøet og organiseringen i barnehagen. *Structural conditions for children's play in the kindergarten* (Martinsen, 2015) er en av flere artikler i artikkelsamlingen fra arbeidet. Den har fokus på relasjonen mellom organisering og strukturering av barns lek. Martinsen har gjennomført spørreundersøkelser og intervjuer med styrere og pedagogiske ledere i 127 barnehager om barnehagens metoder, innhold i barnehagehverdag og relasjoner. Konklusjonen som fremheves er betydningen av at barnehagelærere tilegner seg kunnskap om hvordan det fysiske miljøet kan være med på å

påvirke barns lek og læring. Tilgjengelighet til lekemateriell og gruppestørrelse er ifølge denne undersøkelsen viktige faktorer som kan ha stor innflytelse på barns lek. Undersøkelsen viser også at barnehagene organiserer seg på forskjellige måter, noe som gir barna i de aktuelle barnehagene ulike muligheter for lek.

Når det gjelder helsefremmende arbeid og barnehagens arbeid med helse, har Lundheim og Furuset (2010) gjennom sin forskning valgt å ta barnas perspektiv ved å gjennomføre gruppeintervjuer med barn. Deres studie sier noe om sammenhengen mellom barnehagen og barnas fokus på temaet. Forskerne blir her positivt overrasket over barnas kunnskaper om helsespørsmål. Ut fra mine tolkninger av denne artikkelen, ser det ut som at det de legger i helsebegrepet er kosthold, hygiene og ute- eller inneaktivitet. Det blir nevnt i innledningen at målet med undersøkelsen er å finne ut barns oppfatninger av smitte og hygiene, sunn/usunn mat og helseeffekt av å være inne eller ute. Lundheim og Furuset (2010) konkluderer med at barna er godt informert om helsespørsmål, og at barnehagen gjør en god jobb med denne opplæringen.

Kathrine Bjørgen (2009) har gjennomført en kvalitativ undersøkelse som handler om mat og kosthold, som er en viktig faktor innenfor helse i den forskningen jeg har funnet. Femåringers kunnskaper og erfaringer med måltid, mat og medvirkning er fokusområdet i denne artikkelen. Her har blant annet sosiale aspekter blitt nevnt som viktige kvaliteter ved måltidet. Barna vet at sukker ikke er sunt å spise, men har ifølge Bjørgen manglende kunnskap om forskjellige næringsstoffer og hva disse gjør med kroppen. Bjørgen stiller her spørsmålsteget ved formidlingen fra personalet, og oppfatter at høyskoler kan bli flinkere til å bevisstgjøre fremtidige barnehagelærere til å vektlegge helsefremmende arbeid. I artikkelen er kosthold fokusområdet for helsefremmende arbeid.

De to siste artiklene representerer den internasjonale forskningen jeg har funnet. Ruth Jeanes og Jonathan Magee (2011) har gjennom sin forskning undersøkt hvordan rom og områder i nærmiljøet legger til rette for funksjonshemmede barns lek, og deres familier. Bakgrunnen for denne artikkelen er et avisoppslag i lokalmiljøet som beskriver manglende tilrettelagte muligheter for funksjonshemmede. Formålet med denne artikkelen er å finne ut av hvordan en kan skape mer inkluderende lekearenaer for barn med funksjonshemminger. Forskningen har blitt gjennomført med kvalitative dybdeintervjuer med involverte familier. Dette er 18 familier som har barn med ulike funksjonshemminger: autisme, CP, døvhet, Downs syndrom og barn i rullestol. De har blitt spurt om deres erfaringer med å bruke fasilitetene, og hvordan den eventuelle inkluderingen har vist seg. Jeg opplever denne artikkelen som meget relevant

for mitt arbeid, siden artikkelen tar for seg rom for inkludering, både psykisk og fysisk. Artikkelen synliggjør utfordringene i det å ha en funksjonsnedsettelse, noe som kan skape sosiale barrierer for barn som ofte står i fare for å bli ekskludert (Oliver, referert i Jeanes & Magee, 2011). Viktige funn er at et støttende personale med kompetanse i skole og barnehage er viktig. De voksne skal diskutere med foreldre og gi muligheter for å utvikle relasjoner til både barn og voksne (Jeanes & Magee, 2011).

Yantzi, Young og Mckeever (2010) har observert i hvilke rom eller områder førskolebarn er aktive eller inaktive. Dette har blitt gjort på bakgrunn av at latinamerikanske barn er i stor risiko for fedme, og dårlig fysisk helse, og de trenger tiltak for å forbedre situasjonen. Barn i alderen 3-5 har blitt observert, både i fattige og rike områder både på inne- og uteområde. Et viktig funn er at det er 43% større sjanse for at barna aktiviserer seg utendørs. Deres forskning viser også at det er 14% lavere sannsynlighet for at barna sitter stille inne. Dermed oppfordrer forskerne foreldrene til å ta med barna sine ut i park eller lignende (Yantzi, Young & Mckeever, 2010). Dette viser at barn trenger tilgang til gode områder for å være aktive, som igjen kan føre til bedre helse. For å trekke paralleller til norsk forskning i denne sammenheng, vil jeg henvise til Moser & Martinsen (2010). De viser til tre undersøkte barnehager som har to eller tre timer utetid daglig, ofte på ettermiddag. Faktorer som vær og mye støy innendørs kan føre til at det enkelte dager blir enda flere timer utendørs.

De funnene jeg har henvist til ovenfor viser at det er forsket på flere ulike områder både med tanke på rom, assistenters innsats i barnehagen, inkludering og helsefremming. Imidlertid opplever jeg at i artiklene som omhandler helse, er det mest fokus på ute- og inneaktivitet og kosthold. Bjørgen (2009) viser til betydningen av det sosiale aspektet i måltid, men dette blir ikke gjort noe mer rede for da fokuset var på hvordan barns kunnskaper om kosthold er. Artiklene jeg har beskrevet peker på at barn får flere muligheter for fysisk aktivitet i uteområdet, da det er flere begrensninger innendørs. Jeg ønsker også å trekke ut at personalets tilrettelegging av fysisk miljø har stor betydning for barns lek. Et støttende personale gir mulighet for at barna utvikler relasjoner. For å legge til rette for inkludering er lek en sentral faktor, i tillegg til personalets observasjoner av barna. Dokumentasjon og refleksjon i personalet er også viktig i dette arbeidet. Når jeg skal knytte dette til faggruppen jeg har forsket på, ser jeg at det er behov for mer kompetanse om assistenter og fagarbeidere. Dette er også noe denne faggruppen selv føler behov for, ifølge forskningen jeg har sett på.



### 3.0 Teoretiske perspektiver

Dette kapitlet består av ulike teoretiske perspektiver knyttet til tema og empiri. Først kommer en introduksjon om inkluderingens historikk, og den relasjonelle dimensjonen med henhold til inkludering. Videre beskrives elementer i personalsamarbeid. Dette omhandler flat struktur, veiledning, observasjon og relasjonskompetanse. Bronfennbrenners utviklingsøkologiske modell presenteres, og hvordan de ulike systemene påvirker barns utvikling. Antonovskys teoretiske modell, *Opplevelse av sammenheng* blir også gjort rede for, den beskriver faktorer som er betydningsfull for helse. Til slutt tar jeg for meg ulike perspektiver på lek, hvordan lekens subjekt er leken selv, og hvordan leken kan fremme sosial kompetanse, både for barn med og uten spesielle behov.

### 3.1 Inkludering

Inkluderingsbegrepet ble i pedagogisk sammenheng introdusert gjennom Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Dette er en demokratisk erklæring som sier blant annet at alle mennesker har rett til å delta i et sosialt fellesskap (Mørland, 2008). Denne retten innebærer at alle har rett til utdanning, og spesialpedagogisk hjelp til de som trenger det er noe mennesker har krav på. I erklæringen poengteres betydningen av å identifisere, vurdere og stimulere barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Dette understrekes som en viktig forutsetning for å kunne lykkes med inkludering i skolen (UNESCO, 1994). En forutsetning for dette er å behandle barn med nedsatt funksjonsevne og barn med spesielle behov på lik linje med andre barn (Arnesen, 2017, s. 21). Målet med inkludering er ikke at alle skal leve like liv, men at alle skal ha like rettigheter i samfunnet.

Tøssebro (2014) beskriver innføringen av begrep som normalisering, integrering og inkludering som et oppgjør mot tidligere omsorgsinstitusjoner, som for eksempel spesialskolene på 1960-tallet. Disse hadde en mer segregerende funksjon, og dette påvirket hvilket bilde andre har på segregerte grupper. Dermed har det vokst frem begreper som integrering og inkludering. Integrering handler om å føre noe sammen i en helhet, mens inkludering handler mer om hvordan for eksempel skolen endrer fokus for å tilpasse barnet, og ikke omvendt. Inkludering dreier seg altså om hvordan pedagogiske institusjoner tilpasser seg med hensyn til mangfoldet av barn.

Inkludering er et flertydig begrep som kan forstås ut fra ulike politiske dokumenter og forskningslitteratur. Arnesen (2017, s. 25-26) viser til at inkludering kan ses ut i fra ulike

perspektiver. Hun omtaler inkludering som politiske, institusjonelle, relasjonelle og etiske dimensjoner. Den politiske dimensjonen kan forstås ut fra hvordan staten og kommuner definerer og aktualiserer begrepet. Den institusjonelle dimensjonen er relatert til for eksempel barnehagen i dette tilfellet, hvor man avgjør hvem som skal få spesialpedagogisk hjelp og hvordan dette skal gjennomføres. Den etiske dimensjonen handler om hvordan individer erfarer og forholder seg til miljøet.

Den relasjonelle dimensjonen dreier seg om hvordan sosial og pedagogisk samhandling mellom voksen og barn utføres, så vel som samhandlingen i personalet. Her er det essensielt hvordan personalet definerer rammer og definerer mål om hvordan inkludering kan gjennomføres i virksomheten. Dette handler om personalets ønske om å utvikle et inkluderende miljø gjennom deltakelse, respekt og anerkjennelse (Arnesen, 2017). For å gå videre med den relasjonelle dimensjonen ønsker jeg å utdype det Arnesen omtaler som pedagogisk nærvær, omsorg og engasjement. Disse faktorene er beskrivende for noe av det arbeidet som gjøres av personalet i en barnehage for å skape inkludering. Arnesen (2017, s. 277) beskriver pedagogisk nærvær som å utvikle kvalitet i kontakten med mennesker. Videre skriver hun om det å være oppmerksom og lytte til barna, selv om det skulle være vanskelig å forstå budskapet. Det er behov for positiv anerkjennelse fra personalet, uansett hvilket funksjonsnivå barna har. Anerkjennelse beskrives som en gjensidighet som oppnås gjennom selvtillit og selvrespekt. Dette oppnås ikke bare gjennom ord, men også ved handlinger (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20-23). Omsorg og dialog beskrives som viktig innenfor det pedagogiske nærværet. Gjennom den daglige kontakten kan personalet finne særtrekk ved barna og legge til rette for dagligdagse aktiviteter basert på dette. Ved å vise interesse og oppmerksomhet mot barna kan man fange opp behov som ikke uttrykkes verbalt (Arnesen, 2017, s. 283). Dialogen pekes på som et element som gir grunnlag for å få anerkjennelse, bekreftelse og respekt. Honneths (referert i Kermit, 2012, s. 52) anerkjennelsesteori bygger på solidaritet, som handler om et likeverdig forhold mellom mennesker. Blant annet omhandler det at en skal bli verdsatt for sine ressurser, og for hva man kan bidra med i sosiale kontekster. Faglig engasjement blant de ansatte er viktig for at inkludering skal fungere. Samtidig er personalets engasjement noe som ikke må overkjøre barnas muligheter til egen utforskning (Arnesen, 2017). Det faglige engasjementet og arbeidet i barnehagen krever også et godt samarbeid. Dette gjøres rede for i neste delkapittel.

## 3.2 Personalsamarbeid

Det er forskjell på ansvar, kompetanse og formelle oppgaver når det gjelder spesialpedagoger, pedagoger og assistenter/fagarbeidere. I praksis er det vanlig at team som jobber sammen i barnehage opererer med en såkalt flat struktur (Lundestad, 2012). Den flate strukturen baserer seg på likestilling mellom yrkesrollene, og innebærer at arbeidsoppgaver i hverdagen ikke er fordelt på grunnlag av kompetanse, men med utgangspunkt i hvilken vakt både pedagogen og assistenten har. En mulig årsak til at pedagogiske ledere velger å gjøre praktiske oppgaver selv, er også for å gi assistenter mulighet til å gjøre faglige oppgaver. Dette kan være en viktig faktor for å skape motivasjon i arbeidet.

Veiledning og utviklingssamtaler er eksempler på bidrag til å styrke assistenters kompetanse i barnehager. Lundestad (2012) beskriver dette som en viktig del av arbeidet. Dette gir muligheter for pedagoger til å kartlegge kompetansebehov, motivasjon og trivsel. Selv om disse blir sett på som viktige faktorer, er det lett for at både utviklingssamtaler og veiledning blir borte i hverdagen på grunn av mangel av tid. Veiledning gir rom for refleksjon over egen yrkesutøvelse, og dette kan være med på å inspirere både pedagoger og fagarbeidere. En viktig oppgave for spesialpedagogen er veiledning. Dette er en faktor som er av stor betydning for samarbeid i personalgruppa. Spesialpedagogen har mulighet til å endre, og gjøre skole eller barnehage mer inkluderende ved å få personalet til å se mangfoldet i gruppa (Groven, 2013). Formålet med veiledning kan forøvrig være å skape mestring og utvide kompetansen i personalgruppa (Tveiten, 1998, s. 65).

Det finnes mange arbeidsmetoder og ulike fokus når det gjelder observasjon, eksempelvis systematisk og usystematisk observasjon. Usystematisk observasjon beskrives som mer tilfeldig og kan være et grunnlag for systematisk observasjon, hvor det er mer forhåndsbestemt hva en skal se etter (Lyngseth, 2010). Språk, motorikk, sosialt samspill og lek er konkrete eksempler på områder en kan se etter i observasjonen. Videre er samtaler med foreldre essensielt med tanke på observasjon. Personalet må være lyttende til foreldre, og ha respekt, siden de kjenner godt til barnas livshistorie. Et godt samarbeid med foreldre kan være med på å finne ut hvilke mestringsområder barnet har (Lyngseth, 2010).

Relasjonskompetanse er et relevant område med tanke på samarbeid i en personalgruppe, og arbeidet i barnehagen i sin helhet. Kvaliteten på relasjonene i faglig arbeid, som for eksempel i barnehagen, er avgjørende for å kunne fremme blant annet utvikling og mestring (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 19). I en yrkesrolle hvor kollegaer samhandler med hverandre kan det

være viktig å definere hvilke interesser som ligger til grunn for kommunikasjonen, for eksempel å forstå hverandre og utvikle en felles enighet (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 33). *Være-i-kompetanse* er en viktig del av relasjonskompetansen. Dette handler om å forholde seg til yrkesmessige krav, og kompetansen krever en form for tilstedeværelse. Den er knyttet til tre forskjellige områder: å forholde seg til seg selv, å forholde seg til andre og forholde seg til ytre krav (Røkenes & Hanssen, 2002). Den første faktoren, å forholde seg til seg selv handler om å kjenne seg selv og sine egne følelser og bruke disse konstruktivt. Det er også viktig å være seg selv og være ekte. Når en skal forholde seg til andre handler det om å være emosjonelt tilgjengelig. Da kan det være hensiktsmessig å sette egne følelser til side, og gi rom for andres. Ytre krav kan handle om taushetsplikt og andre yrkesetiske regler (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 88-89). Relasjonskompetansen er viktig for å skape et godt samarbeid, og samarbeidet har påvirkning på barnet. Videre i dette kapitlet kommer en presentasjon av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som forklarer hvordan ulike system har påvirkning på et individ.

### **3.3 Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell**

Barnehagens organisering kan ses i sammenheng med Uri Bronfenbrenners (1979, 1994) utviklingsøkologiske modell. Han har utarbeidet denne modellen som gir en systematisk forståelse av barns liv. Modellen viser hvordan barn påvirker og påvirkes av miljøet rundt seg. Bronfenbrenner (1994) viser til flere elementer i denne modellen. Den første dreier seg om at menneskets utvikling foregår gjennom interaktive prosesser mellom subjektet, og personer, objekter og symboler i miljøet. Eksempler på aktiviteter som kan oppstå i lys av dette er foreldre-barn og barn-barn aktiviteter, gruppeaktiviteter og lek, lesing, læring av ferdigheter, studier og utøvelse av komplekse oppgaver. Et annet element handler mer om form, innhold, styrke og retning av utviklingen. Dette vil si hvordan utviklingen finner sted, og for eksempel sosial klasse kan være en faktor som regulerer eller styrker utviklingen. For eksempel kan mors utdanningsnivå ha innvirkning på hvordan hennes barn utvikler seg (Bronfenbrenner, 1994). Videre i den utviklingsøkologiske modellen går Bronfenbrenner inn på de ulike nivåene, fra den innerste sirkel til den ytterste, som beskriver påvirkning med henblikk på barnet. Denne modellen presenterer barnet i sentrum, og alle system rundt som påvirker barnet i større eller mindre grad. Mikrosystemet er i denne sammenhengen barnets nærmeste gruppe. Denne gruppen omfatter skole, barnehage, familie og nære venner. Relasjonene mellom disse mikrosystemene kalles for et mesosystem. Dette kan for eksempel være samarbeidet mellom barnehagen og foreldre. Videre i den utviklingsøkologiske modellen har

vi eksosystem, som refererer til forhold som sjelden påvirker barnet. Eksempel på dette er naboer eller foreldres arbeidsplass. I makrosystemet refereres det til kulturen og holdningene som har en indirekte påvirkning på barnet (Haugen, 2008). Videre i denne teksten skal jeg gå nærmere inn på disse ulike systemene.

Mikrosystemet kan ses på ut fra et mønster av aktiviteter, sosiale roller og samspill og relasjoner som utvikles og erfares i ansikt-til-ansikt situasjoner. Eksempler på mikrosystem som nevnes av Bronfenbrenner (1994) er familien og skolen. Mikrosystemets forutsetninger for å hjelpe barn videre i utviklingen avhenger av strukturen og innholdet til mikrosystemet. Familie og skole eller barnehage er som regel sentrale mikrosystem, og det finnes også unntak da for eksempel familiers venner kan være så nær at de har innvirkning i tråd med et mikrosystem.

Videre beskrives mesosystemet som refererer til samhandlingen og prosessene som oppstår mellom to eller flere mikrosystem: «In other words, a mesosystem is a system of microsystems» (Bronfenbrenner, 1994, s. 40). Relasjonen mellom barnehage og hjem kan være et eksempel på mesosystem. Et mesosystem hvor alle parter drar i samme retning og støtter barnet, kan være til fordel for barnet. Mesosystemet kan ha vel så stor påvirkning på barnet som et enkelt mikrosystem har isolert sett. Derfor er samarbeid viktig, og tett kontakt med foreldre vil være hensiktsmessig sett i lys av dette, både gjennom daglige samtaler, foreldremøter og formelle foreldresamtaler. Effekten av prosesser mellom pedagogiske institusjoner og hjemmet kan altså være meget betydningsfull (Bronfenbrenner, 1994).

Eksosystem refererer til forhold som sjelden påvirker barnet direkte (Haugen, 2008). Dette er prosesser og sammenhenger med to eller flere, hvor de ikke har direkte påvirkning på barnet, men har en indirekte påvirkning på miljøet barnet befinner seg i. For et barn kan dette for eksempel være relasjonen mellom hjemmet og fars jobb (Bronfenbrenner, 1994). Tre eksosystem beskrives som å ha en effekt på barns utvikling gjennom deres påvirkning av familien og skole eller barnehage. Disse er foreldres arbeidsplass, familiens sosiale nettverk og miljøet i nabolaget (Bronfenbrenner, 1994). Makrosystem er den ytterste sirkelen som er knyttet til barnet i sentrum. Dette er hva kulturen eller subkulturen karakteriseres av med henblikk på alle systemene. Dette kan være spørsmål knyttet til religion, kunnskap, ressurser og livsstil i kulturen. I makrokulturen representeres altså ulike sosiale og psykologiske aspekter som har en effekt på prosessene og forutsetningene som oppstår i et mikrosystem (Bronfenbrenner, 1994). Føringene for inkludering som er oppgitt i rammeplanen og Barnehageloven kan være eksempler på forhold i makrosystemet som videre har en

påvirkning i mikrosystemet. Barnehagens personale er lovpålagt å ta hensyn til slike lovgivninger som er oppgitt på makronivå, for eksempel rammeplanens fokus på at barna skal få muligheten til å medvirke i et fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Aktiviteter og samspill som oppstår i et mikrosystem, krever ferdigheter blant barna for å kunne gjøre dette. Nedenfor kommer en beskrivelse av Aron Antonovskys modell, som omhandler holdningen mennesker trenger for å kunne takle stress eller eventuelle nederlag.

### **3.4 Aron Antonovsky: Opplevelse av sammenheng**

Aron Antonovsky (2012) beskriver det salutogene perspektivet som et perspektiv som retter fokuset mot faktorer som kan fremme helse. Bekymringer over dyr teknologi innen helsevesenet og stigende interesse for sosial innvirkning på helse, var et grunnlag for Antonovskys teoretiske modell. Salutogenese betyr opprinnelse, og Antonovsky har kalt dette perspektivet for det salutogene fordi at det både i miljø og individer finnes ressurser en kan benytte seg av for å stå imot stressende forhold (Vedeler, 2007, s. 19). Stressfaktorer er spenning som oppstår i mennesket når oppgaven overskrider individets ressurser. Jeg ser at jeg kan relatere denne teorien til risiko- og beskyttelsesfaktorer, som er omtalt i Haugens presentasjon (2008). Stressfaktorer kan relateres til risikofaktorer for en uheldig utvikling. Den salutogene tankegangen gjør at en må fremme teori som omhandler mestring. Det har Antonovsky en modell for; teorien *Opplevelse av sammenheng*.

«Opplevelse av sammenheng» (OAS), er en holdning mennesker har for å takle stress og uventede forhold. Innenfor denne modellen handler helse om hvilken holdning man har til livet. Denne holdningen defineres på følgende måte av Antonovsky (2012, s. 41):

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare, og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i.

Teorien vektlegger at mennesker møter utfordringer sett i lys av disse tre komponentene. De tre er også avhengige av hverandre; for eksempel vil barnets tilgjengelige ressurser være en forutsetning for at barnet opplever det som meningsfullt. Det er også en forutsetning at barnet opplever oppgaven forståelig.

Videre beskriver Antonovsky (2012) veier til bedre helse og god mestring. En person med sterk opplevelse av sammenheng har bedre forutsetninger for å definere stimuli som ikke-

stressfaktorer. En person med sterk opplevelse av sammenheng har også bedre forutsetninger for å søke utfordrende oppgaver, og god opplevelse av sammenheng kan være en beskyttelsesfaktor. Så hvordan skal en forbedre en persons OAS? Antonovsky viser til flere elementer, som definering av problemet, oppløsning av spenning og håndtering av følelser. Når det gjelder å definere problemet, må en også ta i betraktning at stressfaktorer representerer ulik grad av alvorlighetsgrad. Ikke alle stressfaktorer trenger å være truende. En person med sterk OAS vil være godt rustet til å gi motstand mot en stressfaktor. En sterk holdning kan altså oppsummeres til at en unngår å motvirke spenning til stress. En sterk OAS er i seg selv helsefremmende, og barnehagen har gode muligheter til å påvirke barnas opplevelse av sammenheng.

Barnehagepersonalet kan hjelpe barna til å dempe stressfaktorene, og hjelpe barna til å skape beskyttelsesfaktorer som gjør at de kan takle stressfaktorene og nederlag senere i livet. Vedeler (2007) beskriver tenkningen om OAS som relevant for arbeidet i barnehagen, også i lekpedagogisk sammenheng. Personalet kan bidra til å skape forståelse, for eksempel ved å forklare handlingen i lek, eventuelt hjelpe barna inn i mindre krevende lek. Imidlertid er det et definisjonsspørsmål hva som defineres som meningsfullt. Det kan variere fra en kultur til en annen (Antonovsky, 2012). Faktorer som kan bidra til en helsemessig forbedring er å skape sosiale relasjoner og inkludere barn i alle aktiviteter. Sosialt utsatte barn trenger tilhørighet i en gruppe for å skape en beskyttelsesfaktor. Tilstedeværende voksne og mestringsmuligheter nevnes også som viktige elementer (Krause, 2011). For stort fokus på barnets mangler kan føre til at barnas ressurser blir oversett (Arnesen, 2017, s. 279).

Lek er noe som er i tråd med Antonovskys (2012) salutogeniske tenkning, fordi det er en aktivitet som oppleves meningsfull. Leken fremmer også sunnhet og det sosiale fellesskapet ved at den er meningsfull for barna (Vedeler, 2007, s. 83). I neste delkapittel skal jeg presentere flere perspektiv på leken i barnehagen, også i forhold til barn med spesielle behov.

### **3.5 Lek**

I dette delkapittelet, som omhandler lek, skal jeg først gi et overordnet bilde på lek som fenomen, før jeg deretter skal beskrive Lillemyr og Vedeler sitt perspektiv på lek, som handler blant annet om lekens muligheter for læring av sosial kompetanse. Videre skal jeg presentere Øksnes sitt perspektiv som omhandler blant annet lekens egenverdi og lekens subjekt. Til slutt blir det beskrevet elementer som relateres til lek i forhold til barn med spesielle behov.

Lillemyr (2011, s. 39) beskriver fem punkter som viktige egenskaper for lek som fenomen. 1) Lek er en typisk væremåte for barn, 2) den er engasjerende og motiverende, 3) den er allsidig, 4) den kan stimulere utvikling, identitet og selvfølelse, 5) den er en sentral del av barnekulturen.

### 3.5.2 To ulike perspektiv på lek

Det ene perspektivet handler om lekens muligheter for læring, mens det andre handler om lek som tilstand og dens egenverdi. Flere av de ulike teoriene og perspektivene på lek er imidlertid flertydige, da flere teorier poengterer viktigheten av lekens egenverdi, samtidig som noen er mer opptatt av læring gjennom lek (e.g., Lillemyr, 2011). En vanlig betraktning av lek er at dette er barns naturlige væremåte (Øksnes, 2011). Dette vil si at barna oppsøker leken naturlig. I det første perspektivet skildres den pedagogiske oppgaven på hvordan personalet i barnehagen skal lære barn å leke godt. For eksempel beskriver Sutton Smith (referert i Øksnes, 2011, s. 173) at leken bidrar til å bedre barns ferdigheter på ulike områder. Lek er altså en arena hvor barn kan lære, og dermed bli bedre forberedt for utfordringer senere i livet, for eksempel i skolen.

Læring er et begrep som er blitt implisert i mye større grad i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2017) nå enn før, og en av barnehagens oppgaver er å forberede barna på senere skolegang (Lillemyr, 2011). Utdanningsdirektoratet (2017) presiserer også at noe av formålet med spesialpedagogisk hjelp er å hjelpe barna til å bli bedre rustet til skolegangen. Lek og læring er to ulike begreper, men som samtidig kan overlappe hverandre. I leken skapes det gode forutsetninger for å lære, for eksempel ved å danne vennskap og fellesskap, og ikke minst motivasjon. Potensialet for læring er stort i leken, siden barn sammen kan bruke fantasi og uttrykke seg. I tillegg til dette får de også muligheten til å komme frem til løsninger på ukjente problemstillinger (Lillemyr, 2011). Læring i lek kan også handle om læring av sosial kompetanse. Lek er en arena hvor barn lærer sosial kompetanse, konfliktløsning og muligheter for å skape relasjoner og vennskap (Vedeler, 2007). Sosial kompetanse i lekegrupper med jevnaldrende krever ressurser av barna, siden samhandling med barn krever mer enn samhandling med voksne. Barna trenger å vite hvordan de skal få adgang til gruppen, hvordan de kan delta for å vedlikeholde og utvikle leken og hvordan de kan løse konflikter som oppstår (Vedeler, 2007). For å få adgang til leken kreves det ofte språklige ferdigheter av barna. Vedeler viser også til undersøkelser som viser at barn som bruker tid på observasjon av leken før de bidrar, ofte lykkes med denne prosessen. Andre strategier som kan være gode er å



få oppmerksomhet ved øyekontakt, imitasjon, stille relevante spørsmål eller å spørre høflig om å være med. Påtrengende atferd, aggressivitet og irrelevant atferd er strategier som ofte mislykkes. Sosial kompetanse kan sammenfattes av tre viktige komponenter: 1) at barnet kan tilpasse atferd til kontekst, 2) at barnet responderer positivt på andre barns initiativ. 3) tålmodighet (Vedeler, 2007, s. 79-83).

Det finnes ikke noen oppskrift på hvordan personalet i barnehagen skal styrke barnas sosiale kompetanse. Imidlertid kan observasjon være aktuelt for å finne ut hva barna må styrkes på. Personalet kan også lære å støtte barna i henhold til sosiale koder. For eksempel kan en gi tips om strategier som barna kan bruke for å komme inn i lek. Å heve barnas status i gruppa ved å synliggjøre ressurser kan også være konstruktivt (Vedeler, 2007, s. 123).

Øksnes (2011) har i sin fremstilling av lek latt seg inspirere av filosofen Hans-Georg Gadamer. I Gadamers teori forstås leken selv som lekens subjekt. Leken er noe som oppstår uten at voksne eller barn kan kontrollere dette på noe vis. Leken er noe som både voksne og barn befinner seg i, og ikke noe en velger. Leken omtales som en prosess som skjer naturlig mellom mennesker. Den høylytte og kroppslige leken er ikke i samsvar med hva voksne tenker om god lek (Øksnes, 2011, s. 183). Tilrettelegging av lek blir derfor med henblikk på dette, en innlæring fra personalet for å komme inn i det de voksne anser som god lek. Ifølge Øksnes (2011, s. 188-193) vil Gadamers tanker om lek gi enkeltbarnet større mulighet for å skape en egen kultur for lek. Leken beskrives der som en tilstand hvor barn glemmer tid og sted. Subjektet i leken er bevegelsen. «Hit-og-dit bevegelsen» er et element som beskrives i tilknytning til Gadamers tenkning. Kroppslige aspekt ved leken beskrives som essensiell for lekens dynamikk. Vi finner frihet ved å være en del av leken. «Hit-og-dit bevegelsen» har ikke noen hensikt eller mål. Hvis leken får et mål, er det ikke lenger noen lek. Det viktige i Gadamers teori om lek er noe som vi oppslukes av. Leken fremstilles også av Gadamer som en medial prosess. Leken knyttes ikke til subjektet, og han omtaler leken som noe voksne ikke kan ta kontroll over, siden dette er noe som skjer naturlig. Ifølge dette perspektivet kan leken utfordre personalets forsøk på å skape orden i barnehagen. Orden, samt positive og «gode» aktiviteter er det tradisjonelle synet på lek hos voksne (Øksnes, 2011).

Øksnes (2010, s. 110-114) beskriver leken som noe mange opplever som verdifullt. Likevel er hun meget kritisk til hvordan leken fremstilles som bare nyttig for tilegnelse av kunnskap og læring av sosial kompetanse. Vedelers perspektiv (2007) blir først fremstilt sammen med andre teoretikere. Deretter blir hennes betraktninger presentert i lys av hennes perspektiv som er sett i lys av Gadamer. Hun beskriver hvordan leken blir brukt for å nå et mål om

normalisering, og hun mener at flere tenker på hvordan vi skal få mest mulig ut av leken i det pedagogiske arbeidet. Her presenterer hun også en teori som tar utgangspunkt i lekens verdi som pedagogisk redskap (Olofsson, referert i Øksnes, 2010). Øksnes får inntrykk av at det er synet på lek og læring som er det mest sentrale i Olofssons fremstilling. For eksempel blir den frie leken beskrevet som noe som «ikke får være i fred», og personalet blander seg inn i leken for mye, for å skape læringssituasjoner. Øksnes er også kritisk til hvordan det ved et eksempel blir gjort rede for at noen barn ikke kan leke på grunn av mangel på tolking av signaler. Øksnes (2010, s. 114) mener også at Olofsson er selvmotsigende når hun fremhever lekens egenverdi, samtidig som hun prøver å rettferdiggjøre den ved å beskrive hvordan barn lærer gjennom lek.

### **3.5.3 Lek for barn med spesielle behov**

Støtte til barn med spesielle behov kan handle om hjelp til å komme inn i leken. Palma Sjøvik (1999, s. 263-265) skriver at barn med spesielle behov har risiko for å bli utenfor i leken og at barnehagen har et viktig ansvar for at dette ikke skal skje. En måte en kan motvirke dette på, er å unngå uheldige grupperelasjoner. Dette er spesielt viktig siden barn har behov for hjelp til å komme inn i lek hvis de sjelden eller aldri deltar i sosial lek med jevnaldrende. Betydningen av å ha etablert vennskap er også viktig.

Personalet kan berike barns lek ved å delta som rollemodeller. For eksempel når voksne deltar i rollelek, får barna inspirasjon til å tilegne seg viktige element i rolleleken, som for eksempel det å gjøre ting «på liksom» (Sjøvik, 1999). Voksenrollen er essensiell når en skal tilrettelegge for sosiodramatisk lek for barn med spesielle behov. Vedeler påpeker at det bør legges til rette for både alenelek og lek i grupper av ulik størrelse. Organisering av romforhold og lekemateriell er viktig i forhold til dette.

Jevnlig observasjon gir personalet kunnskap om hvordan de skal legge til rette for lek. For eksempel kan personalet organisere barna i grupper basert på hvilke barn som leker godt sammen (Sjøvik, 1999, s. 281). Observasjon av barns lek er også viktig fordi barns lekekompetanse påvirker deres eget selvbilde, livsglede og leke- og lærelyst (Sjursen, 2014).

Mangel på sosial mestring kan være en utfordring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. For eksempel kan barn med ADHD gjennomføre mer sansemotorisk lek enn andre, men samarbeidsevner kan være et problem og det å gjennomføre en aktivitet krever ofte hjelp fra andre (Vedeler, 2007, s. 107). Barn som utagerer kan ha en tendens til å bli beskyldt for å forstyrre resten av barna under aktivitet og lek. Disse barna gir ofte størst utfordring for

personalet både i barnehage og skole. utfordringene er imidlertid ulik fra en person til en annen, og støtten må derfor tilpasses barnets ressurser. Personalet i barnehagen må gi muligheter til å utvikle mestringsstrategier og sosial kompetanse (Vedeler, 2007, s. 111).

I dette kapitlet har jeg gjort rede for ulike teoretiske perspektiver knyttet til inkludering og helsefremming. Inkluderings historikk, den relasjonelle dimensjonen innen inkludering, ulike faktorer innen personalsamarbeid, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, Antonovskys modell og lek har blitt gjort rede for. Disse komponentene er viktig i personalets arbeid, siden barna skal oppleve mestring og delta i lek. Personalet må samarbeide godt både innad i personalgruppa, og med foreldre, for å skape inkludering og fremme helse.



## 4.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for metodiske valg gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil presentere hvordan jeg har gått frem ved valg av metode og den vitenskapsteoretiske forankringen. Intervjuguide, utvalg og gjennomføringen er også viktige faktorer i prosessen, som jeg vil redegjøre for. Analyseprosessen vil bli presentert, etterfulgt av betraktninger rundt etiske avveininger, og overførbarhet og pålitelighet. Viktige valg har blitt tatt underveis både med henhold til planlegging, gjennomføring og analyse. I analyseprosessen har jeg latt meg inspirere av Constructed grounded theory (CGT) (Charmaz, 2014), hvor jeg har hatt som mål å komme nærmest mulig mine funn før jeg etter hvert har gått videre og drøftet disse i lys av teori. Denne teorien har gjort meg mer oppmerksom på hvilke funn jeg har. Kodingsprosessen i forkant av kategoriseringen har vært krevende, men likevel veldig lærerik og givende.

### 4.1 Valg av metode

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å undersøke hvordan fagarbeidere jobber for å skape en helsefremmende og inkluderende barnehage gjennom kvalitative dybdeintervjuer. Flere av valgene jeg har tatt er også på bakgrunn av arbeidet i prosjektgruppen jeg har deltatt i. Prosjektgruppa består av tre studenter, førsteamanuensis Ingvild Åmot og professor Borgunn Ytterhus. Mine to medstudenter og jeg har rettet fokuset mot de ansatte i barnehagen og kvalitative intervjustudier, der vi skulle undersøke hvordan personalet skaper inkluderende og helsefremmende rom i barnehagen. Jeg har intervjuet fagarbeidere, og de to andre studentene har intervjuet henholdsvis spesialpedagog og pedagogisk leder i de samme barnehagene som meg.

Kvalitativ forskning kjennetegnes blant annet av at den tar for seg et lite, ensartet og geografisk begrenset felt (Gudmundsdottir, 2011). Ut fra hovedprosjektet som Ytterhus og Åmot har jobbet med er det generert behov for mer data på hvordan de ansatte tenker om det å skape helsefremmende og inkluderende rom i barnehagen. Med tema og problemstilling til grunn, ble den kvalitative metoden et naturlig valg, da den tar sikte på å få fyldige hverdagsbeskrivelser av opplevelser. Kvalitativt intervju er en metode som egner seg godt når intervjupersonene skal informere om hvordan de opplever og forstår sine omgivelser (Thagaard, 2013). Problemstilling og tema er viktige hensyn en må ta når det kommer til valg av metode. Dette var et valg som ble tatt i samarbeid med prosjektgruppa, og det ble diskutert hvilken tilnærming jeg og de andre på gruppa skulle ha i analysearbeidet. Når hele prosjektgruppa har vært samlet, har jeg fått veiledning fra begge lederne av prosjektet, mens

Åmot har vært min veileder i arbeidet med masteroppgaven. Constructed grounded theory er en metode som veilederne kjenner til, og jeg opplevde at de var kompetent til å hjelpe meg gjennom denne prosessen. Med tanke på min manglende erfaring med forskning, opplevde jeg også Charmaz' (2014) trinnvise prosess som noe jeg kunne gjennomføre. I tillegg var denne metoden svært oversiktlig og viste veg med tanke på at jeg aldri har gjort en forskningsundersøkelse i så stort omfang tidligere.

## 4.2 Constructed grounded theory

Grounded theory danner empiribasert teori, det vil si at teorien utvikles i nær tilknytning til dataene (Glaser & Strauss, 1967). Glaser og Strauss utviklet systematiske strategier som forskere kunne bruke i forskningen. De argumenterte for å utvikle teorier fra forskningen basert på kvalitative data, fremfor å bekrefte forhåndsbestemte hypoteser (Charmaz, 2014, s. 5-6). Constructed Grounded Theory [CGT] er en videreførelse av Glaser og Strauss sin teori. Charmaz (2014) har tatt med seg det relative og subjektive i utviklingen av Grounded Theory. Dette handler om å anerkjenne sin egen påvirkning på forskningen. Samtidig har hun videreutviklet metoden i lys av det sosialkonstruktivistiske perspektivet.

Sosialkonstruksjonister tar utgangspunkt i at kommunikasjon er av stor betydning for hvordan virkeligheten konstrueres (Hjardemaal, 2014, s. 206). Et sosialkonstruktivistisk perspektiv er et teoretisk perspektiv som antar at mennesker skaper realitet gjennom både individuelle og kollektive handlinger (Charmaz, 2014, s. 344). CGT var noe som vokste frem ved at Charmaz (2014) på 1980- og 90-tallet opplevde analyseprosesser som gjengivelser av det de forsket på, og forskere strøk ut sin egen påvirkning på forskningen. Charmaz (2014) beskriver subjektivitet som uatskillelig fra det sosiale livet, og opplever dette som en faktor forskere må anerkjenne og reflektere over. CGT er altså en fremvekst av sosialkonstruktivismen. Det er flere oppfatninger av hva de sosiale konstruksjonene består av innenfor dette perspektivet. Noen mener at språket er kjernen i dette perspektivet, mens andre vektlegger menneskers tanker og forestillinger både individuelt og i samspill (Hjardemaal, 2014). Når det gjelder mitt eget arbeid i lys av dette, ser jeg at jeg og intervjupersonene i intervjusituasjonene har brukt språket og gått i dialog når jeg studerer datainnsamlingen. I en intervjusituasjon, som jeg har gjennomført med fire personer, er det altså ikke bare intervjupersonene som har konstruert virkeligheten. «I samtaler med andre utvikler vi vår forståelse av omverdenen, og denne forståelsen representerer et utgangspunkt for sosiale handlinger» (Thagaard, 2013, s. 125). Mine betraktninger, tolkninger underveis og forståelse som jeg har kommunisert med intervjupersonene, har vært med på å konstruere data. Innenfor det sosialkonstruktivistiske

perspektivet er det av stor betydning at forskeren redegjør for sin egen rolle i prosessen. Forskningens legitimitet styrkes på denne måten (Thagaard, 2013, s. 223). Dette er noe jeg legger vekt på i dette kapitlet, da jeg gjør rede for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med planlegging, gjennomføring og analyse.

### **4.3 Utvalg**

I forbindelse med prosjektet jeg har vært en del av, har jeg kontaktet seks ulike barnehager, de samme barnehagene som har vært med i hovedprosjektet fra før av. Tidligere har det blitt gjort intervju av barn, og jeg har vært med på å videreføre arbeidet ved å intervju ansatte i barnehagene, i mitt tilfelle assistenter og fagarbeidere. Dette gjorde at prosessen med å få tak i intervjupersoner ble lettere. I møte med prosjektgruppa fikk jeg kontaktinformasjon til de aktuelle barnehagene, og ble møtt av en pedagogisk leder i hver enkelt barnehage. De henviste meg videre til de fagarbeiderne jeg skulle intervju. To av de aktuelle barnehagene hadde ikke mulighet til å delta, noe som gjorde at jeg endte opp med fire intervjupersoner. Det kan være vanskelig å finne personer som stiller opp som deltakere, siden kvalitative studier kan handle om personlige og nærgående temaer (Thagaard, 2013, s. 61).

Jeg foretok et strategisk utvalg i denne undersøkelsen. Strategiske utvalg er utvalg som har visse egenskaper i tilknytning til problemstillingen eller det en skal finne ut av (Thagaard, 2013, s. 60). Kriteriene mine for intervjupersonene var at de måtte være assistent eller fagarbeider i barnehage, og i tillegg jobbe i de aktuelle barnehagene hvor det har vært gjort undersøkelser tidligere i dette prosjektet. Alle deltakerne i denne forskningen jobber som fagarbeider i barnehage. Flere av fagarbeiderne har også jobbet som assistent i flere år tidligere. Fagarbeiderne har solid og bred erfaring, og antall år i barnehage var fra 11 til 20 år. Samtlige deltakere var kvinner.

### **4.4 Intervjuguide**

Tidlig i forskningsprosessen utarbeidet jeg en intervjuguide. Også dette ble gjort i samarbeid med prosjektgruppa. Intervjuguiden ble dermed todelt, hvor den ene delen ble utarbeidet i prosjektgruppa, mens den andre delen var det jeg som utformet. I denne delen av intervjuguiden ble spørsmålene spesielt rettet mot assistenter og fagarbeidere i barnehage. Dette var viktig å gjøre ettersom spørsmålene skal utforske både intervjuerens tema, og passe inn med deltakerens erfaring (Charmaz, 2014). Del 1 av intervjuguiden inneholdt altså generelle spørsmål om deltakerens bakgrunn, samt generelle spørsmål om hvordan

barnehagehverdagen er. Del 2 av intervjuguiden ble mer spisset mot fagarbeiderrollen, med henblikk på deres oppgaver og ansvarsområder. I tillegg til dette handlet også del 2 om hvordan de som fagarbeidere opplever at de er med på å bidra til inkludering og helsefremmende aktiviteter for barna. Den siste faktoren var spesielt viktig, da jeg var opptatt av å sikre at intervjuguiden var i tråd med problemstillingen som var utarbeidet i forkant. Dette gjenspeiler også det Thagaard (2013) skriver, da det er et viktig mål at vi utforsker det vi har et ønske om å få informasjon om, og samtidig inviterer intervjupersonen til å komme med fyldige og reflekterende svar. Dermed måtte jeg også passe på å utforme åpne spørsmål som ville få intervjupersonene til å komme med fyldige svar. Samtidig var det viktig for meg å unngå ledende spørsmål fordi det kan påvirke svarene. Slike spørsmål gir en større sannsynlighet for bestemte svar (Kleven, 2014, s. 37).

Det finnes flere måter å forberede en intervjuguide på. Det kan for eksempel være strukturert og forhåndsbestemt hvilke spørsmål som skal stilles. Jeg valgte å bruke en semistrukturert tilnærming til intervjuguiden. Den vil inneholde forslag til spørsmål som stilles, og beskriver hvilke temaer som dekkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden inneholdt blant annet forslag til ulike oppfølgingsspørsmål, men samtidig var det også rom for å komme med spontane oppfølgingsspørsmål i selve intervjusituasjonen. Under utarbeiding av intervjuguiden måtte jeg tenke fremover på viktige faktorer som kunne påvirker intervjusituasjonen. En viktig faktor jeg valgte å vektlegge, var det med å skape trygghet. I intervjuguiden utarbeidet jeg dermed noen innledende spørsmål. Slike «oppvarmingsspørsmål» er enkle, konkrete spørsmål som er uformell og ufarlig. Disse kan være med på å skape trygghet for intervjupersonen i situasjonen (Tjora, 2017, s. 146). Derfor utformet jeg spørsmål som handlet om deltakernes alder, hvor lenge de har jobbet i barnehage og hvilken stilling de hadde. Videre ble intervjuguiden mer generell, til slutt endte det med at intervjupersonen kunne snakke fritt hvis det var noe de ønsket å legge til eller utdype rundt temaet. To av deltakerne ytret også ønske i forkant om muligheten til å forberede seg til intervju. Jeg valgte å ikke sende hele intervjuguiden, da jeg ønsket at deltakerne skulle komme med spontane svar som gjenspeiler deres erfaringer og refleksjoner på best mulig måte. Jeg valgte å trekke ut noen overordnede spørsmål fra intervjuguiden som jeg sendte.

## **4.5 Gjennomføring av intervju**

I forkant av gjennomføringen ble det hentet inn tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste [NSD] (2017). Forskning som innebærer behandling av personopplysninger er



meldepliktige (Thagaard, 2013). Denne prosessen hvor det blant annet ble utarbeidet en søknad, ble gjort i fellesskap med prosjektgruppa. Selve henvendelsen til NSD ble gjort av prosjektleder Ytterhus. Alle intervjuene jeg gjennomførte i denne forskningen ble gjort på deltakernes arbeidsplasser. Dette var det mest praktiske å gjøre, med tanke på deres travle hverdag. Thagaard (2013) sier også at forskeren bør vurdere betydningen av rammene for intervjuet, for eksempel hvor intervjuet gjennomføres. Jeg opplevde at deltakerne følte seg trygge i kjente omgivelser på deres faste arbeidsplass. I forkant av gjennomføringen sendte jeg ut et informasjonsskriv om prosjektet som vi i prosjektgruppa hadde utarbeidet sammen (se Vedlegg 2). Dette inneholdt skjema for informert samtykke og informasjon om formål for studien. Det er også noe en bruker for å sikre at deltakerne deltar frivillig og har mulighet til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). NSD stilte også krav om å utforme et informasjonsskriv til deltakerne, samt innhente skriftlig samtykke. Her ble det altså informert om bakgrunn og formål, hva det innebærer å delta, informasjon om frivillighet og hva studien skal bli brukt til. Det ble også informert om ønsket jeg hadde om å bruke digital lydopptaker. Planen var egentlig å sende dette skrevet gjennom posten, men etter ønske fra alle deltakerne ble denne sendt på mail, og de fleste var ferdig underskrevet da jeg ankom til intervju. Det første jeg gjorde da jeg kom til intervju, var å forsikre meg om at deltakerne hadde lest gjennom og skrevet under informert samtykke. En av deltakerne hadde ikke lest gjennom og skrevet under, noe som gjorde at jeg valgt å sette av den første tiden til å gjøre dette, ettersom det er viktig for deltakeren å vite hva hun deltar på. Alle deltakerne godtok min bruk av digital lydopptaker, og dette var noe jeg ønsket å bruke for å holde fokus på samspillet og muligheten til å lytte aktivt. En viktig kvalifikasjon for intervjueren er å være følsom og lytte aktivt til det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). I tillegg til lydopptakeren hadde jeg også med notatblokk hvor jeg kunne skrive ned ulike faktorer som ikke ble fanget opp i lydopptaket. Dette kunne for eksempel være kroppsspråk, måten det ble sagt på og andre elementer. At jeg kunne bruke lydopptaker gjorde også at det ble lettere for meg å lytte aktivt.

Som sagt var det deltakerne som bestemte hvilket rom som skulle benyttes til intervju. Det ble naturlig å gjennomføre det i barnehagen, og deltakerne måtte bestemme rom ut fra hva som var ledig. Tre av intervjuene ble gjennomført på et arbeidsrom eller kontor, mens det siste ble gjennomført på et pauserom. Her fikk vi sitte i fred, og vi hadde i alle intervjuene et bord mellom meg og intervjupersonene som kunne brukes både til lydopptaker og notatblokk. I begynnelsen av intervjuene valgte jeg å introdusere prosjektet mer inngående, og i tillegg

foreta en kort oppsummering om hva jeg ønsket å spørre om. Ved å ta regi over situasjonen skaper man trygghet i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 109). Dette prøvde jeg også å gjøre i begynnelsen, ved å prate mye, smile mye, og skape en god og fortrolig stemning med den hensikt at de ville si mye om temaet. God kvalitet på selve intervjuet er viktig med tanke på senere analysering og rapportering. Ett av flere kriterier for dette er å få spontane, innholdsrike og relevante svar fra personen en intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Jeg opplevde at jeg fikk til dette i intervjusituasjonen. En strategi jeg brukte var å tillate tenkepauser og stillhet underveis. Jeg syntes dette fungerte godt, da jeg i flere tilfeller opplevde at intervjupersonene kom med flere momenter etter å ha tenkt seg om. Et annet kriterium for et godt intervju er å tolke underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Med mine bekræftende kommentarer og spørsmål, fikk jeg bekreftet eller avkreftet om jeg hadde forstått deres betraktninger riktig. Dette synes jeg var viktig for å få et mest mulig gyldig resultat. Det er også noe forskeren kan gjøre for å få intervjupersonen til å uttrykke sin mening mer presist (Thagaard, 2013, s. 109). Dette opplevde jeg at intervjupersonene gjorde da jeg stilte disse spørsmålene. Som sagt er aktiv lytting og oppfølgingsspørsmål sentralt i kvalitative intervju. Etter å ha sett nærmere på transkripsjonen, tror jeg at jeg med fordel kunne stilt enda flere oppfølgingsspørsmål for å få mer utdypende svar.

## **4.6 Analyse**

Analyseprosessen ble en viktig prosess med tanke på fremstilling av resultatene. Nedenfor kommer en redegjørelse av hvordan jeg først transkriberte intervjuene, videre kodet transkripsjonen, og til slutt kom frem til teoretiske kategorier. Som sagt, har jeg latt meg inspirere av Charmaz (2014) sin metodologi CGT i denne prosessen.

### **4.6.1 Transkribering**

Det første steget i analyseprosessen var å transkribere data, altså å skrive ned alt fra lydopptaket. Fullstendig transkribering av lydopptak er også anbefalt ved dybdeintervjuer (Tjora, 2017). Umiddelbart etter at jeg hadde gjennomført hvert enkelt intervju, satte jeg i gang med transkriberingen. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å ha intervjuet friskt i minne da jeg skulle gjøre om lydopptaket til tekst. Selve transkriberingen valgte jeg å skrive på bokmål for å gjøre det lettere å både skrive og lese transkripsjonen i etterkant. Enkelte dialektord som ikke lar seg oversette, har jeg skrevet i den representative dialekten. Dette har gjort at transkripsjonen ikke er helt nøyaktig, men det har bidratt til å anonymisere deltakerne.

Prosesen var tidsmessig ganske krevende, men gjorde samtidig at jeg tidlig fikk oversikt over mine funn. Samtidig er transkripsjon noe som kan svekke direkte intervjusamtaler. I transkripsjonen får vi ikke vite noe om kroppsspråk, gester og stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg prøvde så godt det lot seg gjøre å gjengi en korrekt fremstilling av det som ble sagt i skriftlig form. Jeg skrev inn pauser og små talemåter som: «ehm», «mm», «hmm». Jeg hadde også en del bekreftende kommentarer som: «ja», «mm» i intervjusituasjonen for å bekrefte det de fortalte. Jeg valgte å ikke ta med alt av dette. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver også transkripsjon som en utvelgelse av hva man ønsker å ha med i teksten. Jeg opplevde at denne utelatelsen ikke hadde så mye å si for meningen med intervjuet og videre analyse. Jeg hadde et rikt datamateriale å gå gjennom, og transkripsjonen for hvert enkelt intervju varierte fra 10 til 15 sider.

#### 4.6.2 Koding

Ved å kode både ord, linjer, avsnitt og hendelser fortsetter forskeren interaksjonen med deltakeren, og prosessen utvikles til et mer analytisk nivå (Charmaz, 2014, s. 109) Charmaz analysestadier inneholder systematiske prosesser, og representerer en trinnvis veiledning på hvordan en skal gjennomføre analysen. Forskningsprosessen består av å samle data, beskrive det observerte, svare på viktige spørsmål om hva som skjer og til slutt utvikle teoretiske kategorier for å forstå (Charmaz, 2014). I kodingsprosessen vil dette si å først skape åpne koder som forteller noe om handlingen til deltakerne. Videre grupperes koder som er sammenlignbare, og kategorier skapes som igjen skal brukes til å bringe inn teori.

I kodingsprosessen definerer en hva data består av, og en begynner å drøfte hva det betyr. Selv om vi tror at kodene forteller realiteten, er samtidig forskerens syn med på å avgjøre betydningen (Charmaz, 2014). Det første jeg gjorde i kodingsprosessen var å gå gjennom hvert enkelt svar fra deltakerne, og lage koder hvor jeg prøvde å trekke ut essensen i deltakernes utsagn. Koder av denne typen er noe Charmaz beskriver som *initiale koder*. Jeg var opptatt av å finne ut av hva fagarbeiderne i barnehagen faktisk gjør i praksis med hensyn til inkluderende og helsefremmende arbeid i barnehagen. Det er også vanlig i denne prosessen å holde kodene korte og presise (Charmaz, 2014, s. 120). Kodene jeg laget i den første fasen prøvde jeg å formulere så kortfattet som mulig, selv om dette var en utfordring i enkelte tilfeller, da det kunne være vanskelig å trekke ut kortfattede koder av lange beskrivelser fra deltakerne. Dette var også en lang og tidkrevende prosess, da jeg hadde 51 sider med transkripsjon å gå gjennom. Jeg opplevde imidlertid at jeg fikk større oversikt over

datamaterialet mitt da jeg trakk ut ulike elementer i teksten, for så å se det i sammenheng med resten senere. Et eksempel på dette var da det ble synlig for meg at det var flere av deltakerne som var opptatt av å være deltakende i leken.

«Focused coding means more than simply selecting and going forward with the codes that most interest you» (Charmaz, 2014, s. 140). Etter den initierte kodingen, er det altså nødvendig å spisse fokuset mer, for å finne ut av hva som faktisk er interessant for forskningen. I denne fasen av analysen har jeg altså sett etter hvilke koder som er relevant for problemstillingen i dette prosjektet. Jeg søkte i de initiale kodene mine etter sammenhenger, og da jeg oppdaget sammenfall i tema på tvers av intervjuer, oppsto det fokuserte koder. For eksempel oppdaget jeg at flere av fagarbeiderne er deltakende i barnas lek, og derfor ble dette til en fokusert kode. Det dannet grunnlaget for utviklingen av teoretiske kategorier.

#### **4.6.3 Teoretiske kategorier**

En sentral del av CGT er å danne teori eller hypoteser. «Theoretical sampling means seeking pertinent data to develop your emerging theory» (Charmaz, 2014, s. 193). Forskningen skal altså danne grunnlag for ny kunnskap. Å danne en teori ville vært utenfor rammene for mitt forskningsprosjekt. Likevel har jeg brukt CGT som inspirasjon, og dannet kategorier ut i fra kodingsprosessen. Jeg opplevde at kategoriene representerte hva intervjupersonene i min undersøkelse hadde sagt. *Teoretisk sampling* har sin hensikt å samle inn mer data for å berike kategoriene i større grad (Charmaz, 2014, s. 193). Dette har som sagt vært utenfor mine rammer. Måten jeg kom frem til kategoriene var med utgangspunkt i kodene som beskrevet over. Hvis de fokuserte kodene er aktiv og sier noe om hva personer gjør, har du materiale som potensielt kan være kategorier (Charmaz, 2014). De fokuserte kodene har oppstått som følge av at jeg har funnet sammenhenger mellom svarene til de ulike intervjupersonene. Ett eksempel på en fokusert kode er: *Fagarbeiderne får veiledning fra spesialpedagog om hvordan de skal møte barn med spesielle behov*. Et annet er: *Fagarbeiderne får utviklet kompetanse gjennom kurs og møter*. Ved å finne flere slike fokuserte koder som var i tråd med hverandre oppstod det kategorier, opptil flere ganger. Flere runder med vurdering og refleksjon både alene og i samspill med veileder, førte til at jeg endte opp med kategoriene: *lek, strukturerte aktiviteter og utfordringer*. Lek og strukturerte aktiviteter var noe som gikk igjen blant fagarbeiderne i tilknytning til helsefremmende arbeid og inkludering. I tillegg beskrev de flere situasjoner i arbeidet som kunne være utfordrende, noe som gjorde at det ble naturlig å ha en egen kategori for dette. Det er også viktig å vise hvordan kategoriene relateres

til hverandre (Charmaz, 2014). Videre bestod arbeidet i å finne en teoretisk ramme for forskningsprosjektet, som var relevant for kategoriene, og som jeg kunne bruke som grunnlag for diskusjon.

## 4.7 Etikk

Kvalitativ forskning kan kjennetegnes blant annet ved forskerens store innflytelse. Forskere og de som studeres er ganske nær hverandre, derfor er det nødvendig med en rekke etiske retningslinjer (Thagaard, 2013). I en intervjusituasjon er altså både intervjuer og intervjupersoner i stand til å påvirke hverandre i ulik grad, og nærheten forskeren har til intervjupersoner har både sine fordeler og ulemper. Den gir tilgang på informasjon som ellers kan være vanskelig å få tak i, men forskerens forforståelse og subjektivitet kan også være med på å påvirke forskningen (Kleven, 2014, s. 19). Målet med forskningen er å skape noe troverdig og gjenkjennelig som kan være med på å gi ny informasjon. Derfor er det viktig å være bevisst sin egen rolle som forsker. Jeg var klar over at jeg måtte finne en balansegang mellom nærhet og faglig distanse, siden jeg visste hvordan jeg som forsker er i stand til å påvirke samtalen. Jeg måtte vise nærhet for å skape trygghet til å fortelle, og samtidig opprettholde distanse for å ikke påvirke forskningen i for stor grad. Spørsmålet om nærhet og distanse er også viktig med tanke på at jeg undersøker et felt som jeg kjenner godt til fra før. Det er både fordeler og ulemper knyttet til dette, forskeren har stor forståelse, men kan samtidig overse det som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013).

Etiske overveielser ble viktig å tenke på med hensyn til personvern og anonymisering. Når en snakker om konfidensialitet, vil dette si å anonymisere deltakere i presentasjonen (Thagaard, 2013). Jeg var veldig bevisst på å informere deltakerne om at undersøkelsen kom til å bli anonymisert, både skriftlig gjennom informert samtykke, og muntlig i startfasen av intervjuet. Jeg informerte også om at lydopptakene kom til å bli slettet ved avslutning av prosjektet. Jeg anonymiserte deltakerne ved å ikke gjengi dem med navn eller arbeidsplass. Jeg har brukt Intervjuperson 1, 2, 3 og 4 som navn i alle dokumenter, så hvis noen mot formodning skulle få tak i mine dokumenter har det ikke vært mulig å spore informasjonen tilbake til deltakerne i forskningen.

## 4.8 Overførbarhet og gyldighet

Charmaz (2014) presenterer i sin bok begrepet *troverdighet*. I denne sammenheng beskriver hun noen punkter som ligger til grunn for vurdering av fremstillingen er troverdig. For det

første bør forskningen være i tråd med tema, og videre må det være sammenheng mellom innsamlet data og mine analyser (Charmaz, 2014, s. 337). Validitet er knyttet til gyldigheten av data i sammenheng med virkeligheten. Denne kan styrkes gjennom kritisk analyse (Thagaard, 2013). Jeg har gått grundig gjennom mine funn og vært kritisk til egne vurderinger, samt fått vurderinger av mine analyser fra veileder. Imidlertid har tidsbegrensninger også satt begrensninger i arbeidet med den kritiske analysen. Dette har vært en klar utfordring i denne sammenhengen. Flere dybdeintervjuer kunne vært med og styrket forskningen, i tillegg til muligheter for å gå gjennom flere teoretiske perspektiv som er i relevans med empirien.

Med tanke på forskerens påvirkning i forskningsprosessen, ville det kommet frem andre funn hvis en annen forsker hadde gjennomført samme prosedyre. Forskeren må argumentere for troverdigheten til data ved å gjøre rede for prosessen hvor data har blitt utviklet (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg har i dette kapitlet beskrevet hvordan dette har blitt gjennomført, fra planlegging, til intervju, til analyse. Selv om målet i grounded theory er å skape rike data som kan presentere ny teori, har ikke mine rammefaktorer vært tilstrekkelig til å gjennomføre dette i så stor grad. Jeg har imidlertid brukt metoden til å særlig lede meg gjennom databearbeidingsprosessen.

## 5.0 Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere data, mens drøftingen kommer i neste kapittel. Jeg kommer i denne delen til å referere til deltakerne som Intervjuperson 1, 2, 3 og 4, på bakgrunn av rekkefølgen jeg hadde på intervjuene. Når jeg refererer til alle intervjupersonene vil de bli nevnt som fagarbeidere. Det finnes også flere betegnelser på alle som jobber i barnehage, som for eksempel voksne og personalet. Jeg vil i denne teksten omtale de som personalet i barnehagen. Jeg har delt opp kapitlet i de ulike overordnede kategoriene jeg har kommet frem til i analysen, og hver kategori består også av noen underkategorier. *Lek, strukturerte aktiviteter og utfordringer* i forhold til disse er altså de overordnede kategoriene. Som et bakteppe for dette vil jeg innledningsvis belyse fagarbeidernes forståelse av barnehagen som oppvekststed. Alle fagarbeiderne opplever dette som et godt oppvekststed for barn, og deres begrunnelser vil bli presentert. Disse svarene er også viktige rammefaktorer for hvordan personalet skal jobbe med helsefremmende og inkluderende arbeid.

### 5.1 Barnehagen som oppvekststed

Samtlige fagarbeidere er overbevist om at barnehagen er et godt oppvekststed for barn. Intervjuperson 1 omtaler mestring og sosialt samspill med andre barn som viktige årsaker til dette. Det nevnes at barn lærer av hverandre, for eksempel språk. Hun mener også at det er bra for barn med spesielle behov å gå i barnehage, så lenge personalet er klar over dem. Hun poengterer at alle barn har behov for å være en del av et fellesskap. Intervjuperson 2 opplever det å lære seg sosiale regler som en begrunnelse for hvorfor barnehagen er et godt oppvekststed. Hun synes også at de barna som har blitt trygg og kjenner til rutinene i barnehagen, gir uttrykk for at de ønsker å komme til barnehagen. Intervjuperson 3 forteller om hvordan hun opplever det sosiale som sentralt for barnehagen som oppvekststed. Blant annet det å bli kjent med barn, og lære seg samspill med andre barn. Hun har også et stort fokus på at barna skal lære å være sosial, gi og ta, og dele med hverandre. Å tilegne seg sosial kompetanse er en viktig faktor som ytres av Intervjuperson 4. Hun opplever at barna trives godt i barnehagen, selv om noen kan ha dårlige dager, for eksempel på bakgrunn av hva som kan ha skjedd i hjemmet.

## **5.2 Lek**

I denne undersøkelsen er lek ett av flere sentrale elementer innenfor fagarbeidernes perspektiv på helsefremmende og inkluderende arbeid. Lek nevnes hyppig av alle fagarbeiderne, og hvordan deres rolle inngår i dette. Lek er viktig ifølge fagarbeiderne for helsefremming, inkludering, og med hensyn til barn med spesielle behov. I deres rolle og arbeidsoppgaver kan vi skille mellom 1) det organisatoriske og 2) den utøvende delen av leken. For det første oppfatter fagarbeiderne seg selv som svært delaktige i det organisatoriske arbeidet; gjennom planlegging, veiledning og tilrettelegging for lek. De er delaktige når det gjelder å organisere fysiske rom, for eksempel ved å avgjøre hvilke rom som er tilgjengelig for hvem, og ved å endre innholdet i rommene. For det andre vektlegger fagarbeiderne sin egen påvirkning i leken, for eksempel ved å være tilgjengelig og deltakende i lek. Jeg skal i dette kapitlet først presentere hvordan fagarbeiderne er med på å organisere og legge til rette for lek, og videre hvordan de utøver sin rolle i selve lekeaktiviteten.

### **5.2.1 Organisering**

Fagarbeiderne er delaktige i planleggingen og organiseringen av barns lek. En fellesnevner for alle fagarbeiderne er at de har skriftliggjort hvilke arbeidsoppgaver de ulike vaktene har. For eksempel å lage grøt på tidligvakt, eller sette i gang aktiviteter for barna på mellomvakt (Intervjuperson 1). Intervjuperson 2 beskriver denne ordningen som viktig for å få hverdagen til å flyte godt.

### **5.2.2 Rom for lek**

Alle barnehagene har flere rom som legger til rette for ulik type lek. Kun én av deltakerne (Intervjuperson 4) forteller at alle rommene er åpne og tilgjengelige hele tiden. Dette er imidlertid en ganske liten avdeling hvor det er lett å få oversikt over hele arealet. De andre fagarbeidernes personalgrupper har rutiner på å stenge noen rom på slutten av dagen. Dette kan være på grunn av praktiske årsaker, for eksempel hvis en fra personalet er alene med resten av barnegruppa på slutten av dagen. «Vi stenger av klosserommet på slutten av dagen for å roe oss» (Intervjuperson 3). Personalet i denne barnehagen opplever altså at det blir roligere hvis dette rommet stenges av enn om det hadde vært åpent. Intervjuperson 1 og 2 forteller at de stenger av noen rom hvis de er for få voksne på grunn av sykdom. Hvis de ikke har mulighet for å være en voksen på hvert rom, låser de rommet. Intervjuperson 1, 2 og 3 stenger også av rom på slutten av dagen, for å unngå å være igjen til slutt og rydde rommene etter endt arbeidstid.



Når det gjelder organiseringen av rom, prøver fagarbeiderne å skape gode vilkår for lek i tråd med barnas interesser. «Vi forandrer hele tiden innholdet på rommene ut i fra hvilken barnegruppe vi har» (Intervjuperson 2). Personalet velger altså å legge til rette for lek som de tror barnegruppa interesserer seg for, basert på observasjoner. Alle fagarbeiderne opplever å ha stor innflytelse på hvordan rom innredes, og hvilken type lek det legges til rette for. Intervjuperson 4 forteller at barnehagen vurderer å ha barn og rom som satsningsområde, fordi hun ser verdien av å ha fokus på akkurat dette. For eksempel ønsker de å unngå å ha masse leker som ligger rundt omkring. Intervjuperson 1 poengterer at de har et rom som er beregnet for tegning. Flere rom kan brukes til mange aktiviteter, for eksempel både til leire, maling, og til måltid. Intervjuperson 2 har en oppfatning av at barna ikke oppholder seg lenge på et rom av gangen.

Fagarbeiderne observerer mye, og de har et inntrykk av hvilke rom og områder som er mest attraktive. Intervjuperson 3 opplever gymsalen som mest attraktiv for barna innendørs. Der får barna muligheten til å løpe og bruke kroppen, og hun beskriver reglene der inne som mer fri for barna, da det for eksempel ikke er lov til å løpe i andre områder innendørs. Utendørs er det akebakken som er mest attraktiv om vinteren, fordi det er et nivå på bakken som gjør at alle barna mestrer dette. Intervjuperson 4 opplever puterommet som det mest attraktive rommet. Hun tror noe av årsaken til dette kan være at det er ei dør der som en kan lukke, dette gjør at leken blir mer skjermet. Hun ser verdien i at barna skal få leke i fred innimellom, derfor bruker de også å ta et pledd over dukkekroken i blant, for at barna skal få leke mer for seg selv. På uteområdet er akebakken mest attraktiv om vinteren, mens sandkasse og sykler er mest attraktivt om sommeren. Sandkassen nevnes også som et midtpunkt på grunn av at et stort antall barn og voksne befinner seg der til enhver tid.

### **5.2.3 Samarbeid**

Fagarbeiderne får flere muligheter til å styrke sin egen kompetanse som ansatt i barnehagen gjennom assistentmøter, avdelingsmøter og daglig samarbeid. Dette er elementer som kan være viktige utgangspunkt for å legge til rette for barns lek. Ett viktig element er assistentmøter som både Intervjuperson 1 og 2 deltar på ukentlig. Både enhetsleder og pedagogisk leder er ansvarlig for disse møtene hvor fagarbeidere og assistenter får delt sine tanker og får muligheten til å lære av hverandre. Alle fagarbeiderne i mitt forskningsprosjekt har en opplevelse av at samarbeidet internt i personalgruppa er noe som fungerer. Både Intervjuperson 1 og 2 forteller at de ansatte i personalgruppa kjenner hverandre godt, som gjør

at de kan snakke åpent, diskutere vanskelige situasjoner og videreutvikle den pedagogiske praksisen. Intervjuperson 3 mener imidlertid at samarbeidet med resten av personalet utenfor avdelingen ikke er så bra, på grunn av barnehagens størrelse og at både hun og de andre er opptatt med sine egne arbeidsoppgaver. Samtidig stoler hun godt på de hun jobber sammen med på avdelingen. Avdelingsmøter er en viktig faktor i samarbeidet for samtlige, og blir gjennomført enten ukentlig eller annenhver uke. Der kan det blant annet bli diskutert hvordan barna har det, og hvordan de inkluderes i leken (Intervjuperson 1). Den daglige samtalen mellom fagarbeider og pedagogisk leder er også en viktig faktor i personalsamarbeidet. Intervjuperson 1 rapporterer til pedagogisk leder hvordan barna fungerer i gruppa, hun bidrar også til å sette inn ekstraressurser på enkeltbarn. Måten dette gjøres på er ved å observere barna, for deretter å melde videre til pedagogisk leder og spesialpedagog dersom hun har en spesiell bekymring. Fagarbeiderne er mye i kontakt med foreldre. Kommunikasjonen mellom foreldre og fagarbeidere formidles videre til pedagogisk leder og spesialpedagog. Intervjuperson 3 og 4 opplever at det ikke er noe problem å gå til pedagogisk leder med et problem eller en utfordring. De føler at de får svar på det de lurer på. Samarbeidet mellom fagarbeiderne og spesialpedagoger virker å være mest knyttet til møter.

Å legge til rette for fysisk aktivitet og kroppslig lek er et viktig helsefremmende tiltak, ifølge fagarbeiderne. Dette er viktig både fordi fysisk aktivitet er sunt, og fordi det gir flere muligheter for lek og utforskning. I uteområdet finnes det flere muligheter for bevegelse, og fagarbeiderne nevner fysisk aktivitet som en viktig faktor innenfor det helsefremmende arbeidet. Intervjuperson 1 opplever at barna mestrer mye ute når de er i bevegelse, som for eksempel å klatre på taket på lekehuset. Intervjuperson 2 forteller også at de drar i gymsalen en gang i uka, hvor barna får holde på med ulike leker, blant annet med ball. Intervjuperson 3 synes at det er viktig for barn å lære seg å bli med på en aktivitet der en faktisk kjenner at man blir andpusten. Intervjuperson 4 nevner utfordringen med at barna har begrensede muligheter for bevegelse inne, og at flere barn har behov for dette. Samtidig poengterer hun viktigheten av at barn også trenger hvile innimellom. Fagarbeiderne prioriterer dermed å legge til rette for at barna skal få bruke kroppen i mer fysisk lek, både i gymsal og i uteområdet. Mer aktivitet og flere muligheter for lek er begrunnelser for dette.

## 5.2.4 Utøvende del

Fagarbeiderne virker å være bevisst på hvordan deres rolle som fagarbeider påvirker barna i barnehagen, både med tanke på helsefremmende arbeid og inkludering. Fagarbeiderne hadde flere reflekterte tanker om viktige momenter som ankomst om morgenen, trygghet, vennskap og lek, og hvordan de som fagarbeider i barnehagen har innflytelse på disse områdene. Noen av fagarbeiderne opplever også at personalets engasjement og tilstedeværelse har stor påvirkning på hvor det er attraktivt for barna å være. Dette er noe særlig Intervjuperson 1 mener, da hun ikke opplever at noen rom er mer attraktive enn andre, men at personalets tilstedeværelse avgjør hvor attraktivt det blir for barna. Tre av fagarbeiderne nevner observasjon som en viktig arbeidsoppgave alle i personalet har ansvar for. Blant annet er vennskap et viktig mål for barnehagen til Intervjuperson 1. Observasjon og samtaler på møter er viktige faktorer for å finne ut om alle barna har en venn. Hun nevner også observasjon som noe hun gjør for å se hvordan barnet inkluderes i leken, og hvordan det fremstår i sosiale situasjoner med andre barn.

Fagarbeiderne fokuserer på flere faktorer når de skal bli kjent med barn. Å fokusere på et ordentlig møte, gå i dialog med barna og leke med barna er noe som går igjen blant fagarbeiderne. Det å hilse velkommen når barna kommer til barnehagen, er det flere av deltakerne som legger stor vekt på. Dette er også en faktor som kan skape trygghet, som igjen kan være viktig for at barn skal kunne komme inn i lek. Intervjuperson 3 opplever at både barn og foreldre føler seg trygge hvis personalet prioriterer å hilse og møte de i gangen. Intervjuperson 3 poengterer også at det er viktig å møte barna med spesielle behov på samme måte som de andre barna, slik at de skal få en god start på dagen. «Det å være utadvendt, ha tid, snakke mye, hele tiden være litt nysgjerrig på hva de liker å holde på med, hvordan de har det. Og like mye overfor foreldrene selvfølgelig, å ha et veldig godt verbalt språk ut mot dem også er viktig når vi skal bli kjent med barn» (Intervjuperson 2). Dialogen er altså et viktig virkemiddel i prosessen hvor personalet skal bli kjent med barn og hjelpe dem videre ut i lek. Intervjuperson 2 mener også at dialogen mellom personalet og barna kan hjelpe barna til å få tro på seg selv i leken.

Fagarbeiderne oppfatter leken som en arena hvor personalet har stor innflytelse.

Fagarbeiderne deltar i lek for å bli kjent med barna og for å redusere antall konflikter.

Intervjuperson 4 oppfatter sin egen deltakelse i lek som et viktig bidrag når det gjelder å skape inkludering. Ved å være deltakende og nede på gulvet, oppfatter hun det er lettere å møte alle

barna. Imidlertid føler hun at hun ikke får deltatt så mye i leken som hun skulle ønske, på grunn av møter og lignende.

Intervjuperson 4 synes det er viktig at barna tar initiativ og selv velger hva de ønsker å gjøre i lek uten at det nødvendigvis er ledet av pedagogene eller fagarbeiderne. Intervjuperson 3 beskriver hvordan barna får frihet til å velge selv og bruke sin egen kreativitet i leken.

Intervjuperson 1 gir et annet synspunkt på dette: «Vi må være voksne inne på rommene for at barna skal benytte de til lek, for noen ganger hvis det ikke er voksne der, hender det at barna bare springer oppå møblene og river ned ting». Hun beskriver også at aktivitetene som foregår inne på rommene ikke avhenger av innredning, men av hvem fra personalet som er til stede. Det samme gjelder rommenes attraktivitet blant barna, som hun opplever som avhengig av personalet. «Alle rom blir kjedelig hvis det ikke er voksne tilstede og setter i gang noe» (Intervjuperson 1). Intervjuperson 4 opplever at tilrettelagte aktiviteter legger bedre rammer for barnas lek. Intervjuperson 1 har en oppfatning av at det er en fare for at barna springer og river ned ting hvis det ikke er en fra personalet til stede. Samtidig forteller intervjuperson 4 at noen barn får lov til å leke alene på noen rom, avhengig av hvilke barn som er der.

Generelt sett, vil jeg si at fagarbeiderne er bevisste sin egen tilstedeværelse og påvirkning på hvordan leken utspiller seg. De ser på personalet som en inspirator og kan dra i gang aktiviteter sammen med barna. For eksempel blir akebakken mer inspirerende for barna når det står en fra personalet og heier og er engasjert sammen med barna (Intervjuperson 1). Fagarbeiderne er også opptatt av at barna trenger venner for å øke trivselen i barnehagen. Intervjuperson 2 forteller at de jobber mye for at alle skal ha en venn. Dette mener hun de voksne kan hjelpe barna med å få. Noen barn med spesielle behov strever med akkurat dette, og det ser ut til å være et tydelig fokus for deltakerne på det å hjelpe barn med spesielle behov til å få venner og komme inn i lek. Dette er et fokus som gjelder for hele barnegruppa, men slike utfordringer oppstår hyppigere for barn med spesielle behov, ifølge fagarbeidernes erfaringer.

### **5.3 Strukturerte aktiviteter**

Fagarbeiderne opplever flere av de strukturerte aktivitetene som inkluderende og helsefremmende. Dette er aktiviteter som er planlagt og styrt av de voksne. Samlingsstund og tur trekkes frem som inkluderende og helsefremmende av alle fagarbeiderne. Dette er noe personalgruppa jobber med og planlegger i møter og personlig planleggingstid. Fagarbeiderne nevner at barn med spesielle behov får tilrettelagt en del strukturerte aktiviteter av

spesialpedagog, noe som gjør at de ser disse barna mindre enn resten av gruppa. Resten av barnegruppa undrer seg også over hvorfor gruppeinndelingen blir gjennomført på denne måten, noe som kan tyde på at personalgruppa ikke er åpen om vanskene til barna med spesielle behov.

### 5.3.1 Samlingsstund

Alle fagarbeiderne beskriver samlingsstund som en viktig aktivitet i barnehagen. Det å lede og gjennomføre en samlingsstund er noe alle i personalet gjør i alle barnehagene. Dette er noe de planlegger, og de tar hensyn til årsplan og rammeplan i planleggingsarbeidet.

Intervjuperson 4 poengterer at det å lede en samlingsstund er en oppgave som er knyttet til hvilken vakt du har, og at det er en oppgave som alle i personalet gjennomfører, uavhengig av stilling og tittel. Intervjuperson 1 sier at de i samlingsstund jobber mye med vennskap, og at barna skal respektere hverandre. Dette oppleves inkluderende i arbeidet med barnegruppa. I samlingsstund får barna mulighet til å komme frem og fortelle foran de andre barna. Da lærer både personalet og barna mer om enkeltbarnet. Dette er imidlertid ikke noe alle barn ønsker å gjøre, og intervjuperson 1 beskriver dette som en frivillig aktivitet. Når barna forteller historier fra hverdagen foran de andre barna i samlingsstund blir barna ifølge intervjuperson 1 veldig stolt og har mye å fortelle. De andre fagarbeidene trekker også frem samlingsstund som en inkluderende aktivitet, fordi det er noe som kan bidra til å skape et godt miljø og fellesskap i barnegruppa.

### 5.3.2 Tur

Alle fagarbeiderne beskriver tur som en inkluderende og helsefremmende aktivitet i barnehagen, både med tanke på hvordan barna får mulighet til bevegelse og fysisk aktivitet, samt det å skape muligheter for vennskap og fellesskap innad i gruppa. Intervjuperson 2 sier at barnehagen gjennom hele året har en fast turdag i uka. Intervjuperson 3 synes det ligger gode muligheter for mestring når de er på tur, og mestring er noe personalgruppa jobber med å legge til rette for. Hun beskriver også hvor viktig det er å få med seg alle, noe hun opplever at personalet får til:

*Barna blomstrer når de er ute, og er roligere også. Jeg får med alle på tur, og føler vi sitter igjen med en positiv opplevelse. Jeg er glad i å være ute, for jeg tror det blir for lite av det.*

Fagarbeideren snakker om hvordan barna kan utfordres når de er ute, for eksempel ved å gå opp ei skråning og ikke bare gå på asfalt. Intervjuperson 4 opplever at både hun og barna liker å være ute og bruke kroppen, og sier at det ikke er noen av barna som ikke vil ut.

Intervjuperson 1 synes også det er viktig å komme seg ut på tur. Hun ser verdien i å kunne utfordre barna til å for eksempel klatre i trær, og hun ønsker å være ute hver dag fordi hun ser at barna er mye i bevegelse når de kommer seg ut. Å gå på tur og skape glede og samhold er dermed et godt tiltak for å bidra til at barna trives ute. Samtlige deltakere er overbevist om at det å komme seg ut og være i bevegelse er en viktig faktor med tanke på det helsefremmende arbeidet. Dette gjelder både den fysiske og psykiske helsen.

### **5.3.3 Planlegging av strukturerte aktiviteter**

Intervjuperson 3 sier at det ikke bare er pedagogiske ledere som har ansvaret for strukturerte aktiviteter, men også fagarbeidere og assistenter. Hun merker heller ingen forskjell på pedagogisk leder og fagarbeider, sett bort fra når pedagogene er på møter. Dette er fordi hun føler seg inkludert i arbeidet som gjøres, og får frihet og mulighet til å komme med ideer og innspill. Hun opplever at hun får være med på å ta avgjørelser selv om hun ikke er barnehagelærer. Flere av fagarbeiderne får mulighet til individuell planlegging en time i uka. «Da planlegger jeg samlingsstund eller leser gjennom papirer» (Intervjuperson 3).

Samlingsstund ser altså ut til å være en aktivitet som personalet vektlegger i stor grad.

Intervjuperson 1 har ansvaret for å planlegge pedagogisk innhold i sin gruppe, da basen jevnlig er inndelt i grupper. Dette krever at hun kunne holde seg faglig oppdatert, for eksempel hvis det er språktema. Hun sier selv at hun har frie tøyler til å lage planer, så lenge hun forholder seg til årsplan. «Vi er alle med på avdelingsmøte og personalmøte, og vi samarbeider hele tiden» (Intervjuperson 4). Intervjuperson 1 opplever at hun får mye støtte når hun kommer med innspill til hva som kan gjøres. Daglig samarbeid og fagarbeidernes innspill til det pedagogiske innholdet, ser dermed ut til å vektlegges.

### **5.3.4 Strukturerte aktiviteter for barn med spesielle behov**

Spesialpedagogen i de ulike barnehagene bruker ofte å legge til rette for små grupper for barn med enkeltvedtak. Én av barnehagene har et fast spesialpedagogisk rom. «Dette rommet bruker spesialpedagogen som arbeidsrom på sine barn. Der foregår det språktrening, munnmotorikk og forskjellige spill. Arbeidet videreføres ut i avdelingen» (Intervjuperson 3). Mens denne barnehagen har et fast rom, bruker de andre barnehagene ulike rom, ut ifra hvor det er ledig. Intervjuperson 2 forteller at spesialpedagogen og barna med spesielle behov har

med seg det utstyret de trenger. Dette kan for eksempel være spill og ulike språkmateriell. Intervjuperson 1 hevder at hun ser barn med spesielle behov i mindre grad enn resten av barnegruppa, fordi de ofte er i smågrupper og er mer innendørs. I denne barnehagen tar spesialpedagogen med enkeltbarnet, og gjerne en eller to barn til i en smågruppe. Selv om intervjuperson 1 har en opplevelse av å se mindre til disse barna, oppfatter hun smågrupper som noe som kan styrke enkeltbarnet fordi der får det vist seg mer frem. Barna som er i gruppen kan få øynene opp for hverandre, spesielt hvis det er barn som ikke ser så mye til hverandre til vanlig. I en slik gruppe får de en felles oppgave. Intervjuperson 4 hevder at det blir mer tid til å gjøre aktiviteter når en deler seg i mindre grupper. Dette er noe hun mener gjelder for alle barn i barnehagen, og ikke bare de barna med spesielle behov. Barna som ikke får være med i smågruppene sammen med barna med spesielle behov, undrer seg over hva som skjer i disse smågruppene. Intervjuperson 4 synes det er en utfordring å forklare dette overfor de resterende barna, noe som er én av flere utfordringer jeg skal presentere i neste del.

## 5.4 Utfordringer

Fagarbeiderne trekker frem lek og strukturerte aktiviteter som inkluderende og helsefremmende. Selv om de finner flere gode muligheter for å skape inkluderende og helsefremmende miljø gjennom lek og strukturerte aktiviteter, finnes det også flere utfordringer i arbeidet. Fagarbeiderne beskriver blant annet utfordringer med å skape gode møteplasser og når barna drar hjem fra barnehagen. Intervjuperson 4 opplever for eksempel badet som en mindre attraktiv lekearena, og puterommet kan bli skummelt for de minste hvis døra lukkes. Noen av fagarbeiderne trekker frem utfordringen med å forklare alle barna hvorfor noen av barna deltar i små grupper med spesialpedagog. Noen barn undrer seg over dette, og intervjuperson 4 opplever dette som noe sårbart for barna som ikke deltar i disse gruppene. Fagarbeiderne beskriver videre utfordringer med å hjelpe barn inn i lek og inkludere urolige barn.

Det er ulike meninger blant fagarbeiderne om hva som gjør et rom inspirerende eller ikke. Intervjuperson 1 opplever at det er vanskelig å etablere gode rom og synes det kan være litt kjedelig med tanke på de hvite veggene og det fysiske miljøet. Intervjuperson 2 har hatt negative tanker om ett av rommene, men opplevde at rommet har fått mer sjel etter at det ble malt hvitt. Intervjuperson 1 nevner at det er en stor utfordring å skape gode møteplasser for barna.

#### **5.4.1 Flere barn med spesielle behov**

Fagarbeiderne har en oppfatning om at det i dag er flere barn med spesielle behov enn det har vært tidligere. I barnehagen har det også blitt større fokus på dette. Intervjuperson 1 har merket seg at støtteapparatet rundt barn med spesielle behov har bygd seg opp, noe som har gjort at personalet i barnehagen har blitt mer oppmerksom på dette og prioriterer oppfølging i større grad i dag enn de gjorde før. Intervjuperson 2 merker også at fokuset på barn med spesielle behov er mye større i dag, dette beskriver hun med eksempelet om at de pedagogiske lederne gjennomfører språktester i barnehagen. Intervjuperson 3 peker på mer uro generelt i samfunnet som en mulig årsak til at det er flere barn med spesielle behov. Foreldre har det travelt, og det er flere aktiviteter på kveldstid. Hun mener også at hverdagen i barnehagen kan være med på å stresse barna. Hun har lagt merke til at det stilles oftere diagnoser nå enn det gjorde tidligere. Intervjuperson 4 tror at de psykiske lidelsene som har kommet frem gjennom media også kan være en utløsende faktor til at det er flere barn med spesielle behov i dag enn det var før.

#### **5.4.2 Hjelpe inn i lek**

En felles oppgave for alle fagarbeiderne i hverdagen, er å hjelpe barn inn i lek. Det kan være flere årsaker til at barn ikke kommer inn i lek, som for eksempel manglende kompetanse, språkvansker, sosiale vansker eller utestenging fra andre barn. Intervjuperson 1 sier de prøver å hjelpe barna inn i lek hele tiden. Hvis enkeltbarn er mye alene, prøver personalet å danne en gruppe rundt barnet over lengre tid. Konflikter kan være en årsak til at barn strever med å komme inn i leken. Intervjuperson 1 forteller at pedagogisk leder har gjennomført barnemøter for å løse opp i slike situasjoner. Hun opplever også at det finnes enkeltbarn i hennes gruppe som trenger støtte når de skal skape sosiale relasjoner med andre barn. Som tidligere nevnt er også observasjon et viktig verktøy, og de prøver med dette å finne ut av hva barnet trenger å styrkes på for å komme inn i leken.

Intervjuperson 1 beskriver utfordringen med barns språkvansker, hvor fagarbeideren har god erfaring med å hjelpe dem, gjennom å forklare for de andre barna hva som blir sagt.

Intervjuperson 2 sier at de ansatte bruker å fungere som oversettere for disse barna.

Intervjuperson 3 sier at det ikke alltid er lett for et barn å komme inn i ei gruppe som har vært et fellesskap over lengre tid. Derfor hjelper personalet det nye barnet i gang med å komme inn i leken til resten av gruppa.



Det kan variere hvilke tiltak som gjøres for å hjelpe barn inn i lek, men fagarbeiderne nevner personalets deltakelse i lek som et eksempel. Et annet tiltak er å snakke om det i samlingsstund, og gi barnet en trygg tilknytning, altså en voksen fra personalet som barnet kan føle seg trygg på. Intervjuperson 3 nevner også det å ha fulltidsplass i stedet for deltidsplass. Nå har avdelingen et barn i gruppa som har deltidsplass, og fagarbeideren opplever at barnet blir mer eller mindre utenfor. De har også hatt en slik situasjon tidligere, og personalet har da foreslått for foreldrene å øke plassen, noe personalet har hatt god erfaring med. Barnet har da hatt lettere for å komme inn i leken.

Intervjuperson 4 sier hun har opplevd at barn har blitt utestengt fra leken og det sosiale samspillet i barnehagen, og at dette er noe som de jobber for å unngå. Hun beskriver utfordrende situasjoner som kan oppstå når det gjelder barns deltakelse i lek. Hun opplever i noen situasjoner at det kan være vanskelig å vite om en skal skjerme leken som noen av barna har, fremfor å hjelpe barna inn hvis de kommer og forstyrrer. Noen barn er også til stede uten å leke, ifølge fagarbeideren. Personalet bruker å være sammen med barna for å hjelpe dem til å virkelig bli med, både fysisk og psykisk.

### **5.4.3 Inkludere urolige barn**

Flere av fagarbeiderne har erfart å ha urolige og utagerende barn i barnegruppa. Noen har også erfaring med barn som har diagnosen ADHD. «Disse barna skal også lære fellesskap og gi anerkjennelse til hverandre» (Intervjuperson 2). Fagarbeideren sier hun ikke ønsker at disse barna skal være så spesielle, men heller en naturlig del av gruppa. Hun nevner også utfordringen som oppstår når et enkeltbarn krever en fra personalet, og en samtidig har ansvaret for resten av barnegruppa. Intervjuperson 2 har hatt barn i gruppa som har ADHD. Hun beskriver at noen av disse barna kan være til fare for andre barn, og personalgruppa har behov for å få kunnskap og forståelse for hvordan og hvorfor. Hun opplever at flere av disse barna kan være vanskelig å roe ned, men de kan samtidig være veldig omsorgsfulle, og hun har ofte opplevd at disse barna liker å hjelpe til med daglige gjøremål, som for eksempel å vaske bordet eller andre typiske «voksenoppgaver». Intervjuperson 3 trekker frem tålmodighet som en viktig egenskap for personalet i dette arbeidet, noe hun synes kan være vanskelig av og til. Intervjuperson 4 opplever at barna blir mer inkludert når de er trygge på den voksne som er til stede.

#### 5.4.4 Samarbeid om barn med spesielle behov

Samarbeid er noe samtlige av fagarbeiderne legger stor vekt på. Flere av fagarbeiderne har erfaring med å møte barn med spesielle behov, noe som kan være en utfordring. Flere av fagarbeiderne uttrykker at utagering og andre elementer kan gjøre inkluderingsarbeidet vanskelig. Faktorer som kan være med på å gjøre denne prosessen bedre er å få veiledning fra spesialpedagog og ha samtaler internt med alle i personalgruppa. «Vi voksne har samtaler om hvordan vi skal møte disse barna» (Intervjuperson 1). Fagarbeiderne ser ut til å sette pris på å bli inkludert i prosessen når personalgruppa skal legge til rette for best mulig utvikling for alle barna. Intervjuperson 2 mener hun trenger kunnskap om hva hun skal gjøre. Basemøter eller avdelingsmøter er situasjoner hvor slike tilfeller blir diskutert, og hvor spesialpedagogen kan være med på å veilede resten av personalgruppa. Intervjuperson 2 har en oppfatning av at det ikke bare er opp til spesialpedagogen, men at fagarbeiderne også må vise interesse og stille spørsmål. Intervjuperson 4 har for eksempel fått veiledning i at personalet må være ekstra oppmerksom på barn med spesielle behov i enkelte situasjoner. For eksempel overgangssituasjoner, der personalet må være til stede som en trygg voksenperson for barnet.

Å vite bakgrunnen til barnet gjennom veiledning fra spesialpedagog hjelper også fagarbeidere til å kunne bidra i arbeidet med disse barna, ifølge Intervjuperson 4. Dette kan for eksempel være informasjon om hva barnet strever med, mestrer og hvilke metoder personalet kan bruke for å hjelpe barnet til å mestre. Intervjuperson 1 har også vært med på å observere barn som kanskje trenger ekstra støtte, og har erfart prosessen fra observasjon i personalgruppa til det faktisk har blitt satt i gang spesialpedagogisk tiltak. Intervjuperson 2 beskriver hvor tidkrevende denne prosessen kan være. Hun opplever at en ofte må oppfatte vanskene allerede på småbarnsavdelingen hvis de skal få hjelp i barnehagen, fordi det tar lang tid fra de avdekker vansker til de får satt i gang spesialpedagogisk hjelp. Derfor må også fagarbeidere være oppmerksom på barn som potensielt trenger ekstra støtte.

Intervjuperson 4 bruker loggbok som alle i personalet skriver i. Hvis de opplever at det er behov for det, melder de videre til spesialpedagogen. Alle de fire avdelingene eller basene hvor fagarbeiderne jobber har spesialpedagog tilgjengelig. Imidlertid er det ikke alltid en spesialpedagog til stede, på grunn av begrensninger med hensyn til antall timer barna har spesialpedagogisk hjelp. Sykemeldinger er også en årsak til at spesialpedagogen ikke alltid er tilgjengelig. «Vi må organisere oss skikkelig for å følge opp barn med spesielle behov. Det er vanskelig å få tid til disse barna når vi ikke har ekstraressurs» (Intervjuperson 1).

Fagarbeiderne får altså ofte ansvar for organisering i arbeidet med barn med spesielle behov når spesialpedagogen ikke er til stede, ofte i samarbeid med pedagogisk leder. Intervjuperson 2 opplever at svikt i grunnbemanning svekker opplegget for resten av barna. De bruker også å fordele ansvaret på de utfordrende barna, da hun opplever at det blir slitsomt å ha dette ansvaret hele tiden. Denne barnehagen har en sykemeldt spesialpedagog, noe som gjør at denne organiseringen ofte blir aktuell i denne personalgruppa. Intervjuperson 2 beskriver også rollen til spesialpedagogen i barnehagen. Ut fra dette sitatet virker det som at spesialpedagogen er mest fokusert på barna med spesielle behov:

*Når spesialpedagogen er her går den helt tett på barnet. Den følger det barnet. Ikke borti noen andre barn. Kun det barnet.*

Dette kan tyde på at spesialpedagogen i denne barnehagen kun er opptatt av «sine egne» barn, og prioriterer ikke så mye kontakt med de andre barna og personalet.

#### **5.4.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for funnene jeg har gjort i denne forskningsundersøkelsen. Dette har jeg gjort ved å beskrive hva fagarbeiderne gjør for å skape et inkluderende og helsefremmende miljø i barnehagen. Dette gjør de ved å legge til rette for lek, både ved å organisere og ta del i barnas lek. Strukturerte aktiviteter som samlingsstund og tur oppleves som inkluderende og helsefremmende. Utfordringer oppstår i arbeidet, blant annet ved å inkludere barn med spesielle behov i barnegruppa. I neste kapittel skal jeg drøfte disse funnene i lys av teori. Blant annet skal jeg drøfte to ulike perspektiv på lek, og hvordan disse sammenfattes med funnene jeg har gjort i denne forskningen.



## 6.0 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg i all hovedsak drøfte empirien knyttet til den teoretiske rammen som er presentert i kapittel 3. Først kommer drøfting knyttet til barnehagen som oppvekststed. Dette er viktige føringer for arbeidet med helsefremming og inkludering. Videre vil jeg presentere diskusjon sett ut fra fagarbeidernes planlegging og samarbeid, deretter inkludering, videre helsefremming og til slutt lek. Bronfenbrenners (1994) utviklingsøkologiske modell representerer flere ulike system som påvirker enkeltbarnet. I denne modellen representerer barnehagen mikrosystemet.

### 6.1 Barnehagen som oppvekststed

Fagarbeiderne har flere reflekterte tanker over hvorfor barnehagen er et godt oppvekststed for barn (kapittel 5.1). Det sosiale samspillet som barn lærer i barnehagen fremheves av fagarbeiderne. Dette ser jeg er i tråd med de overordnede føringene som ligger til grunn for arbeidet i barnehagen. Spesielt siden Barnehageloven (2016, § 1) poengterer at barnehagen skal være et trygt sted som legger til rette for fellesskap og vennskap gjennom lek og læring. Kunnskapsdepartementet (2017) uttaler at sosial kompetanse er en forutsetning for å oppleve positivt samspill med andre. Fagarbeiderne nevner sosial kompetanse som ferdigheter barna tilegner seg i barnehagen. Vedeler (2007, s. 83) omtaler relevans og ansvar som viktige komponenter i forbindelse med sosial kompetanse. Dette handler om å tilpasse atferd til kontekst, og respondere positivt på andre barns initiativ. Fagarbeiderne uttaler at barnehagen er et godt oppvekststed også for barn med spesielle behov, så lenge personalet er klar over disse barna. Deres betraktninger er helt i tråd med de føringene som er lagt, og representerer et positivt syn på barnehagens plass i samfunnet, uten kritiske innvendinger.

### 6.2 Planlegging og samarbeid

I en undersøkelse gjennomført av Løkken og Gradovski (2014), viser de at barnehageassistenter mangler og ønsker mer kompetanse innenfor sentrale områder i barnehagen. Refleksjon bør derfor være sentralt blant personalet i barnehagen (Solli & Andresen, 2017). Fagarbeiderne i min undersøkelse beskriver hvordan de får muligheten til refleksjon og samtaler gjennom avdelingsmøter, assistentmøter og daglige samtaler. Lundestad (2012) beskriver slike utviklingssamtaler som bidrag som kan være med på å styrke assistenters kompetanse. Utviklingssamtaler defineres forøvrig som samtaler hvor medarbeideren kan få muligheten til å utvikle kvaliteten og kompetansen i arbeidet. Det at

fagarbeidere og assistenter samles til felles møte, gjør også at de kan lære av hverandres erfaringer. Samarbeidet internt i personalgruppa beskrives av alle fagarbeiderne som godt. Åpen dialog, og muligheter for å diskutere vanskelige situasjoner er begrunnelser for dette. På avdelingsmøter blir det diskutert hvordan barna har det i barnehagen (kapittel 5.2.3). Ved å samarbeide på denne måten, skapes muligheter for å utvikle kvaliteten i kontakten med barna. Samarbeid er spesielt viktig siden kvaliteten på relasjonene i faglig arbeid er avgjørende for å kunne fremme utvikling og mestring. Å forstå hverandre og utvikle en felles enighet vil da være hensiktsmessig (Røkenes & Hanssen, 2002). Fagarbeiderne gjør dette både i den daglige samtalen og på avdelingsmøter. Ambisjonene til personalet avgjør hvordan arbeidet med inkludering vektlegges (Arnesen, 2017). En felles enighet og faglige diskusjoner med personalet vil være med på å avgjøre dette. Når det gjelder kontakten med foreldre, opplever fagarbeiderne dette som essensielt. Informasjonen de får fra foreldrene bringes også videre til pedagogisk leder. Fagarbeiderne er opptatt av å utvikle et tett samarbeid med foreldre, noe som kan være med på å finne ut hvilke mestringsområder barnet har (Lyngseth, 2010).

Alle fagarbeiderne viser til hvordan de fordeler arbeidsoppgaver ut fra hvilken vakt de har (kapittel 5.2.1). Skriftliggjøring av arbeidsoppgaver hjelper personalet til å få hverdagen til å flyte godt. Lundestad (2012) viser til denne flate strukturen som baserer seg på at det er likestilling mellom rollene. Dette vil si at arbeidsoppgavene, både praktiske og faglige, gjennomføres av personalet uavhengig av stillingstittel. Motivasjonen til assistenter og fagarbeidere kan øke ved at de får være deltakende i de faglige oppgavene med barna, og ikke bare de praktiske oppgavene som for eksempel matlaging, rydding. Fagarbeiderne beskriver i mine undersøkelser en hverdag hvor de bidrar mye i de faglige oppgavene, og dette er et viktig funn. Fagarbeiderne får også mulighet til å planlegge disse faglige oppgavene jevnlig.

### **6.2.1 Individuell planlegging**

Individuell planlegging er noe fagarbeiderne får mulighet til. For eksempel er det en av deltakerne som har ansvaret for å planlegge det pedagogiske innholdet i en av gruppene på en base. I planleggingen gis det stor frihet, men samtidig kreves det at fagarbeiderne skal forholde seg til ytre krav. Dette er i tråd med «være-i-kompetansen», hvor en faktor er å ta hensyn til dette, som for eksempel taushetsplikt eller andre yrkesetiske regler (Røkenes & Hanssen, 2002). Årsplan og rammeplan kan være andre eksempel på ytre krav som fagarbeiderne må forholde seg til under planlegging. Samtidig får fagarbeiderne frihet til å komme med innspill basert på egne interesser, som kan være i tråd med å kjenne seg selv og

sine egne styrker og bruke disse konstruktivt (Røkenes & Hanssen, 2002). Fagarbeiderne i denne undersøkelsen er i enkelte tilfeller svært delaktige i planleggingen av det pedagogiske innholdet, også med tanke på det helsefremmende og inkluderende arbeidet. For eksempel kan det bli planlagt hvordan samlingsstunden blir gjennomført, og fagarbeiderne tilpasser da innholdet etter barnas interesser eller initiativ. Arnesen (2017) skriver også gjennom daglig kontakt kan personalet finne særtrekk ved barna, og legge til rette for aktiviteter basert på dette. Fagarbeiderne er også veldig opptatt av å bli kjent med bakgrunnen til barna med spesielle behov, slik at de kan tilrettelegge på best mulig måte. Fagarbeiderne er også opptatt av å fremme fysisk helse gjennom aktivitet. Dette er en dimensjon de tar hensyn til i planleggingen, for eksempel er en av fagarbeiderne opptatt av at barna skal lære seg å bli andpusten (kapittel 5.2.3). En årsak til at dette vektlegges, kan for eksempel være fordi det er godt dokumentert at fysisk aktivitet gir gode helsefordeler, og i tillegg er en kilde til livskvalitet (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2002-2003, s. 28).

### **6.2.2 Organisering**

Personalet kan ha stor påvirkning på barnas lek gjennom tilrettelegging av det fysiske miljøet. Gruppestørrelse og tilgjengelighet på lekemateriell kan være eksempler på dette. Forskning viser at barnehager organiserer dette på forskjellige måter, noe som gir barn i ulike barnehager ulike muligheter for lek (Martinsen, 2015). Organisering av romforhold påpekes av Sjøvik (1999) som en viktig faktor for barns lek. For eksempel er det flere av fagarbeiderne som sier at det er normal praksis å stenge av enkelte rom mot slutten av dagen (kapittel 5.2.2). Hvis en skal se dette opp mot inkludering og like muligheter for lek, kan man si at barn som ofte er i barnehagen mot slutten av dagen ikke får alle mulighetene som opprinnelig er tilgjengelig. Samtidig er det forståelig at personalet ønsker å forberede seg til å stenge barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at det også skal legges til rette for ro og hvile i en barnehagehverdag. Dette gjør fagarbeiderne ofte på slutten av dagen. Dette kan ses i sammenheng med voksentettheten. Forskingen til Solli og Andresen (2017) viser til at den største utfordringen til personalet i inkluderingsarbeidet er fravær blant personalet. Når seinvakta er alene på slutten av dagen, er det kanskje ikke så lett å få oversikt over hele området på egen hånd. Intervjuperson 1 og 2 sier at de låser rommet hvis de ikke har mulighet til å ha noen fra personalet i nærheten (kapittel 5.2.2). Dette viser at personalets arbeid med inkludering avhenger av hvor mange fra personalet som er til stede.

## 6.3 Inkludering

Samlingsstund er et eksempel på en strukturert aktivitet fagarbeiderne trekker frem som inkluderende. Samlingsstundene styres både av pedagoger og fagarbeidere. Dette er igjen i tråd med den flate strukturen som Lundestad (2012) beskriver. En av fagarbeiderne omtaler samlingsstund som en aktivitet der alle barna får muligheten til å komme frem å fortelle foran de andre barna. Dette kan være en situasjon hvor personalet hever barnas status i gruppa ved å synliggjøre deres ressurser (Vedeler, 2007, s. 123). Samtidig forteller en av fagarbeiderne at dette er en frivillig aktivitet. Ikke alle barn ønsker å komme frem foran de andre barna. Ressursene til barna kan helt klart synliggjøres gjennom arbeidsmetoden, men barna som ikke ønsker å gjøre dette får ikke den samme muligheten. I samlingsstund er det fokus på vennskap, og at barna skal respektere hverandre. Betydningen av å ha etablert vennskap er viktig for barns lek (Sjøvik, 1999). Å snakke om dette i fellesskap kan være et tiltak for å hjelpe barn til å komme inn i lek hvis de sjelden eller aldri deltar i sosial lek med jevnaldrende. Leken blir omtalt av Vedeler (2007) som en arena hvor barna får muligheten til å danne vennskap. Samlingsstunden brukes til å skape en bevisstgjøring om hvorfor vi har venner, og betydningen av dette. I samlingsstunden skapes det dermed et grunnlag for hva som kan skje videre i leken. Samtidig trenger ikke samtalen nødvendigvis å være den eneste måten å etablere vennskap på. Det er absolutt noe en kan snakke om, men vennskap er helt klart også noe som kan erfares og utvikles av barna selv.

### 6.3.1 Strukturerte aktiviteter for barn med spesielle behov

Mindre grupper nevnes som en arbeidsmetode som brukes for barn med spesielle behov. For eksempel brukes det egne rom for spesialpedagogisk arbeid (kapittel 5.3.4). Spill og språkmateriell oppgis som eksempler på materiell som brukes i denne sammenhengen. Lekemateriell tilpasset aldersgruppe og mestringsnivå er et element som en kan ta hensyn til i tilretteleggingen av lekegrupper (Vedeler, 2007). Dette kan være med på å gjøre utfordringene mer forståelige, som er viktig innenfor Antonovskys (2012) teori. Forståelig stimuli skapes gjennom orden, sammenheng og struktur, hevder han. Når fagarbeiderne ønsker å legge til rette for at barn skal få vist frem sine ressurser, opplever de at mindre grupper styrker enkeltbarnet. Ved å skape mindre grupper mener fagarbeiderne at enkeltbarnet trer frem, i tillegg til at det blir mer orden. Dette ville ikke vært like lett i en stor og uoversiktlig gruppe. Lek i grupper beskrives som en forutsetning for sosial mestring (Vedeler, 2007). I slike lekegrupper hvor både barn med spesielle behov og andre barn deltar, beskriver fagarbeiderne



at barna kan få øynene opp for hverandre. Dette kan danne et grunnlag for vennskap. Spørsmålet er om aktivitetene som gjøres i disse smågruppene er lek. Øksnes (2011) omtaler lek som subjektet selv, og at barn finner frihet i den. Hvis leken får et mål, er det ikke lenger noen lek. Språkmateriell og målbare aktiviteter gjøres i spesialpedagogiske rom. På bakgrunn av denne undersøkelsen ser det ut til at noen barn med spesielle behov er mindre deltakende i frilek enn de andre barna. Kanskje kan aktivitetene på det spesialpedagogiske rommet danne et grunnlag for at barna mestrer mer i leken med de andre barna. I smågrupper er det muligheter til stede både for personlig utvikling, men det kan samtidig sette begrensninger når det gjelder lek med andre barn. Barn med spesielle behov får mindre tid i leken sammen med resten av barna. En av fagarbeidernes uttalelser om at hun ser barn med spesielle behov mindre enn resten av barnegruppa gjenspeiler dette. Barn med spesielle behov er mer inne eller i smågrupper. Barna undrer seg for eksempel over hvorfor barn med spesielle behov ikke alltid er til stede, og de er ikke alltid «tilgjengelige» for de felles aktivitetene. Den spesialpedagogiske organiseringen har altså innvirkning på fagarbeidernes arbeid med inkludering. Fagarbeiderne beskriver denne situasjonen som problematiserende med hensyn til de andre barna, og situasjonen oppleves som vanskelig. Den spesialpedagogiske organiseringen sett fra fagarbeidernes perspektiv, er altså et funn jeg ser på som interessant med tanke på kommunikasjonen mellom spesialpedagog og resten av personalet.

Spesialpedagogen har mulighet til å gjøre barnehagen mer inkluderende ved å få personalet til å se mangfoldet i gruppa, hevder Groven (2013). Med tanke på hvordan fagarbeideren beskriver å se lite til barn med spesielle behov, er ikke dette i tråd med hva Groven skriver. Barnas kompetanse kan bli styrket i smågruppene. Ut fra mine funn, greier ikke alltid fagarbeiderne å se mangfoldet i gruppa fordi barn med spesielle behov er mindre synlige enn de andre barna. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at allmennpedagogikken skal tilpasses mangfoldet av barn. Spørsmålet er om dette er mulig. Som sagt kan det i smågrupper dannes et godt grunnlag for sosialt samspill i lek, men fagarbeiderne sier faktisk at de ser barna i smågrupper mindre enn de som ikke deltar i smågrupper. Fagarbeiderne synes også at det er vanskelig å forklare de resterende barna hvorfor enkelte av barna tas ut i grupper. Dette er en sårbar situasjon (kapittel 5.4). Med tanke på at det er vanlig at barn med spesielle behov får sine tilbud tilrettelagt i ordinære barnehager (Lundby & Ytterhus, 2011), er det ønskelig fra barnehagens side å ha mer åpenhet rundt denne situasjonen, ettersom fagarbeiderne opplever slike situasjoner vanskelig. Som tidligere nevnt, er det vanlig at team som jobber sammen i barnehage opererer med en såkalt flat struktur (Lundestad, 2012). Når

fagarbeiderne beskriver situasjoner som dette, er kanskje ikke den flate strukturen like tydelig når det gjelder forholdet mellom fagarbeidere og spesialpedagog, sammenlignet med forholdet mellom pedagogisk leder og fagarbeider. På bakgrunn av hva fagarbeiderne sier om samarbeidet med spesialpedagog, virker det som at fagarbeidernes ansvar for barn med spesielle behov forsvinner når spesialpedagogen er til stede. Selv om fagarbeiderne beskriver hvordan de får veiledning, virker det som at denne veiledningen er knyttet til hva de må ta hensyn til når spesialpedagogen ikke er i umiddelbar nærhet. Spesialpedagogen er av ulike årsaker som for eksempel sykemelding og ansvarsområder i andre barnehager, ikke alltid tilgjengelig.

### **6.3.2 Samarbeid om inkludering**

Fagarbeiderne får veiledning fra spesialpedagog om hvordan de skal møte barn med spesielle behov (kapittel 5.4.4). Personalets samhandling, internt og hvordan de drar nytte av hverandres kompetanse, er derfor av stor betydning. Derfor er det viktig for personalet i barnehagen å forholde seg til hverandre og være tilgjengelig emosjonelt (Røkenes & Hanssen, 2002). Avdelingsmøter er et eksempel på en situasjon hvor det er vanlig for spesialpedagogen å veilede både fagarbeidere og pedagoger. Formålet med veiledning kan være å skape mestring og utvide kompetansen i personalgruppa (Tveiten, 1998, s. 65). Fagarbeiderne sier at det er viktig å få denne veiledningen, og vite hvordan de skal møte barna. De føler seg i bedre stand til å støtte barna med spesielle behov hvis de får vite bakgrunnen til barnet og får informasjon om hva barnet strever med, og mestrer.

### **6.3.3 Foreldresamarbeid**

En god mottakelse i gangen når barn og foreldre kommer til barnehagen er noe som vektlegges av fagarbeiderne. Dette vil si at det å hilse på og møte barn og voksne i gangen fremheves som viktig for å bli bedre kjent med barna. Foreldresamarbeid er ifølge fagarbeiderne meget viktig for å kunne skape en helsefremmende og inkluderende barnehage. Foreldresamarbeid kan være et eksempel på et mesosystem. I et mesosystem oppstår et nytt system som består av flere mikrosystem (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner beskriver hvordan mesosystemet kan være til fordel for barnet hvis alle drar i samme retning. Derfor vil fagarbeidernes møtende holdning i møte med foreldre være hensiktsmessig for å støtte barnas utvikling. Samarbeid er viktig også fordi et mesosystem kan ha vel så stor påvirkning på barnet som et enkelt mikrosystem isolert sett (Bronfenbrenner, 1994). Samarbeidet kan også bidra til å finne ut hvilke mestringsområder barnet har (Lyngseth, 2010). Foreldresamarbeidet

prioriteres altså fordi fagarbeiderne opplever å bli bedre kjent med barna av å bli kjent med foreldre. Dette gjør at fagarbeiderne får vite mer om bakgrunnen til barna, hva de mestrer og hvordan barna kan inkluderes i barnegruppa.

#### **6.3.4 Spesialpedagogiske tiltak**

Fagarbeiderne forteller at det kan ta lang tid å få satt i gang spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Dette er i tråd med forskningen til Solli og Andresen (2017), som viser at det tar tid å få satt i gang spesialpedagogiske tiltak fordi eksterne instanser må foreta kartleggingen, slik at ekstra ressurser kan bli satt i verk. Derfor står observasjon sentralt i fagarbeidernes arbeid. Dette gjøres både usystematisk og systematisk. Den systematiske observasjonen er mer forhåndsbestemt enn den usystematiske (Lyngseth, 2010). Et eksempel på fagarbeidernes systematiske observasjon, er deres bruk av loggbok (kapittel 5.4.4).

Fagarbeiderne og pedagogisk leder må organisere hvordan de fordeler ansvaret med hensyn til barn med spesielle behov når spesialpedagogen ikke er tilgjengelig. Å forstå hverandre og utvikle felles enighet er viktig for kommunikasjonen (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 33). Ett eksempel på hvordan de har kommet til felles enighet, er hvordan en av fagarbeiderne beskriver hvordan de deler på å ha ansvaret for barn med spesielle behov. Det har de blitt enige om fordi de synes det er slitsomt å ha dette ansvaret hele tiden. En av fagarbeiderne forteller at spesialpedagogen følger enkeltbarnet tett, og ingen andre barn når hun/han er til stede. Dermed vil ikke den flate strukturen, som beskrevet av Lundestad (2012) være gjeldende når det er snakk om forholdet mellom spesialpedagog og fagarbeider. Basert på denne uttalelsen fra fagarbeideren får jeg inntrykk av at deres arbeid med barn med spesielle behov forsvinner litt når spesialpedagogen er tilgjengelig. Måten de beskriver situasjonen på er et skille mellom spesialpedagog og fagarbeider. Plutselig forsvinner alt ansvar fra fagarbeiderne, mens når spesialpedagogen er borte, er fagarbeiderne tilgjengelige og deltakende i arbeidet med barna med spesielle behov. Samtidig er det viktig å få brukt kompetansen som spesialpedagogen besitter. For de barna som har enkeltvedtak og oppfølging med spesialpedagog, er det viktig at de får det de har krav på ut fra enkeltvedtakene og generelle pedagogiske tiltak. Samtidig er det interessant at «spesialpedagogen ikke er borti noen andre barn» (kapittel 5.4.4). Dette er en indikator på at det er et klart skille mellom fagarbeidere og spesialpedagoger.

## 6.4 Helsefremming

Barnehagen skal vektlegge det helsefremmende arbeidet. Dette kan innebære å styrke sosial kompetanse og fremme holdninger som kan motvirke mobbing (Helse- og omsorgsdepartementet, 2010-2011, s. 49). En utfordring for det helsefremmende arbeidet er ifølge fagarbeiderne at det er flere barn med spesielle behov i dag enn det har vært tidligere. Siden styrking av sosial kompetanse er blant faktorene som er viktig for helsefremming, vil det ikke være like lett for fagarbeiderne å gjennomføre dette for alle, når fagarbeiderne for eksempel i kapittel 5.4.3 beskriver at noen barn krever en fra personalet, og i tillegg har en hel barnegruppe utenom. Utfordringene oppstår blant annet fordi det tar tid å få satt i verk spesialpedagogiske tiltak (Solli & Andresen, 2017). Dermed er det ikke alle barna som får den støtten de trenger. Spesielt fagarbeiderne med lang erfaring beskriver at det i dag er flere barn med spesielle behov. En av beskrivelsene fra fagarbeiderne (kapittel 5.4.1) uttrykker hvordan hverdagen både i barnehagen og i hjemmet er mer stressende enn den var tidligere, for eksempel det å ha flere aktiviteter på kveldstid. Dette kan relateres til Bronfenbrenner (1994), og hans mesosystem som handler om hvordan mikrosystem virker inn på hverandre. Barnas aktiviteter på kveldstid har betydning for deres hverdag i barnehagen, ifølge denne fagarbeideren. Psykiske lidelser nevnes også som en mulig årsak for hvorfor det i dag er flere barn med spesielle behov. Folkehelseinstituttet (2014) skriver at 15-20 % av barn og unge fra 3-18 år har funksjonsnedsettelse på grunn av psykiske plager som for eksempel angst, depresjon og atferdsproblemer. Barnehagen omtales som en arena som kan forebygge psykiske lidelser både gjennom individtiltak og gruppetiltak (Folkehelseinstituttet, 2014). Med tanke på det høye antallet av psykiske lidelser i ung alder, kan dette være en mulig årsak til at fagarbeiderne opplever flere barn med spesielle behov.

### 6.4.1 Tur og fysisk aktivitet

Tur beskrives som en viktig ukentlig aktivitet i barnehagen. Det å gå på tur oppleves av fagarbeiderne som helsefremmende. Fysisk aktivitet, bevegelsesglede og matglede er viktige faktorer for å utvikle gode helsevaner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fysisk aktivitet i lek omtaler fagarbeiderne som et viktig helsefremmende tiltak, både fysisk og psykisk. Kroppslig lek skal det legges til rette for både inne og ute, ifølge den nye Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Imidlertid forteller fagarbeiderne hvordan regler inne legger begrensninger for den kroppslige leken. Den høylytte og kroppslige leken er ikke i samsvar med hva voksne tenker om god lek (Øksnes, 2011, s. 183). Dette er kanskje også en

årsak til at fagarbeiderne legger til rette for kroppslig lek i uteområdet i større grad enn de gjør inne. Det er mer rom for den høylytte og kroppslige leken i uteområdet. Siden to eller tre timer ute per dag er vanlig i barnehagen (Moser & Martinsen, 2010), er ikke denne leken mest fremtredende i barnehagen, og det kan kanskje føre til at det blir mye begrensninger for de barna som har et høyt aktivitetsnivå. Det vil muligens gå utover helse med hensyn til trivselen også. Barna får kanskje ikke muligheten til så mye aktivitet som de gjerne skulle ønske.

#### **6.4.2 Mestring og meningsfulle aktiviteter**

Muligheter for barns mestring er en faktor som oppgis som en årsak til at barnehagen er et godt oppvekststed. Dette kan ses i sammenheng med Anonovskys salutogene modell, hvor holdningen: «opplevelse av sammenheng» beskrives. En sterk OAS krever blant annet at man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som stimuliene stiller (Antonovsky, 2012). For eksempel kan dette være ferdigheter nok til å klatre opp på taket på lekehuset (kapittel 5.2.3). Dette kan ses i tilknytning til mestringsperspektivet, da barna har behov for tilstrekkelige ressurser for å mestre. Intervjuperson 1 forteller at barna mestrer mye når de er ute (kapittel 5.3.2). Fagarbeiderne er bevisst på at barna trenger muligheter for mestring. I kapittel 5.2.2 står det for eksempel at fagarbeideren legger til rette for lek i en akebakke hvor det er passelig nivå, som igjen fører til at barna mestrer.

Uteområdet er med på å gi barna flere positive utfordringer, ifølge fagarbeiderne. For eksempel kan barna utfordres til å gå opp ei skråning i stedet for å gå på asfalt (kapittel 5.3.2). Aktivitetene som fagarbeiderne legger til rette for ute, er preget av mestring og glede. Dette er i tråd med Antonovskys opplevelse av sammenheng, da utfordringer bør være verdt å engasjere seg i. Denne dimensjonen innenfor hans teori handler om at aktiviteter er noe som inneholder utfordringer en kan ta på strak arm (Antonovsky, 2012). I uteområdet ligger det flere muligheter til å finne aktiviteter som engasjerer, med tanke på innemiljøets begrensninger. Fagarbeiderne oppfatter at barna gjør dette for eksempel når de er på tur, selv om noen barn trenger mer støtte og hjelp enn andre. Antonovskys skildring av barns tilgjengelige ressurser som kan takle kravene som stilles, kan relateres til det som fagarbeiderne beskriver. Fagarbeiderne opplever at deres oppmuntring kan hjelpe barna til å tilegne seg ressurser, som for eksempel motoriske ferdigheter eller sosial kompetanse. Tilstedeværende voksne som legger til rette for mestring omtales også av Krause (2011) som et viktig element innenfor denne salutogene tenkningen.

Fagarbeiderne opplever på tur at de finner mange muligheter for å skape mestringssituasjoner for barna. Det å gå på tur gir flere muligheter for fysisk aktivitet, men også gode muligheter for vennskap og fellesskap. I slike strukturerte aktiviteter legges det til rette for lek, hvor det er muligheter for å danne fellesskap og vennskap (Lillemyr, 2011). Det er altså ikke bare den fysiske helsen som brukes som begrunnelse for hvorfor de går på tur. Muligheten for å stimulere den psykiske helsen er også til stede i denne sammenhengen. Samtidig er dette noe de gjør basert på hvordan de ser barnegruppa respondere. Blant annet blir det sagt at barna blomstrer ute på tur, og at de i tillegg er roligere (kapittel 5.3.2). Det trengs kunnskap om hvordan det fysiske miljøet påvirker barns lek og læring (Martinsen, 2015). Fagarbeiderne er svært bevisst på dette, og sier hvordan de på tur opplever å få positive reaksjoner fra barna. Med tanke på hvordan fagarbeiderne beskriver turer som positive aktiviteter der barna mestrer og blomstrer, opplever jeg at det derfor er i samsvar med hvordan Antonovsky (2012) vektlegger at aktivitetene må være meningsfulle, og at barna trenger ressurser for å gjennomføre aktivitetene. Fagarbeidernes erfaringer og observasjoner er viktige forutsetninger for å finne slike meningsfulle aktiviteter for barna. Imidlertid gir fagarbeiderne meg et inntrykk av at alle barna liker å være ute og liker å være på tur. Om dette stemmer, er vanskelig å si, men fagarbeiderne oppfatter at store deler av barnegruppa ser ut til å oppfatte tur og utelek som meningsfulle aktiviteter hvor de mestrer det som legges til rette for.

## 6.5 Lek

Leken beskrives som barnehagens viktigste sosialiseringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Leken fremheves også av fagarbeiderne som en viktig arena for inkludering og helsefremming. Årsaker til dette kan være at leken er en typisk væremåte for barn, i tillegg til at den engasjerer og motiverer (Lillemyr, 2011). Barnas kompetanse i lek påvirker deres selvbilde og lekelyst (Sjursen, 2014). Derfor ser dette ut til å være en arena som fagarbeiderne legger stor vekt på, og deres valg knyttet til organisering og deres involvering virker å være gjennomtenkt og i samsvar med det jeg finner påpekt i litteraturen. For personalet i barnehagen er det ulike meninger om i hvor stor grad personalet mener de skal involvere seg i barnas lek, og hvor stor frihet barna skal få i lek. Dette er en av flere faktorer som diskuteres i denne delen av drøftingskapittelet. I det følgende vil jeg ta for meg personalets observasjon av barnas lek.

### **6.5.1 Observasjon av lek**

Observasjon er noe fagarbeiderne gjør for å finne ut hvordan barna inkluderes i leken (kapittel 5.2.4). Gjennom observasjon av leken får personalet i barnehagen tilgang til en sentral del av barnas liv. Det er viktig å observere dette, ettersom barns lekekompetanse påvirker deres eget selvbilde, livsglede og leke- og lærelyst (Sjursen, 2014). Jevnlig observasjon gir personalet kunnskap om hvordan de skal legge til rette for lek (Sjøvik, 1999). Fagarbeiderne har en oppfatning av hvilke rom og områder som er mest attraktive for barna (kapittel 5.2.2). Deres observasjoner av barnas lek blir på denne måten et grunnlag for organiseringen av hverdagen. Gjennom den daglige kontakten med barn kan personalet finne særtrekk ved barna og legge til rette for dagligdagse aktiviteter basert på dette (Arnesen, 2017, s. 283). Et eksempel på dette er intervjuperson 3 sin oppfatning av gymsalen som en populær arena for lek. Basert på dette er gymsalen en viktig og regelmessig arena som brukes.

### **6.5.2 Tilstedeværelse i barnas lek**

Det er interessant at noen av fagarbeiderne opplever personalets tilstedeværelse som betydningsfull for hvor attraktivt et rom eller et område er. Øksnes (2010, s. 114) beskriver den frie leken som noe som «ikke får være i fred» og at de voksne involverer seg i barnas lek for å skape læringssituasjoner. Samtidig kan personalet i barnehagen lære og støtte barna når det gjelder sosiale koder, og gi tips om strategier for å komme inn i lek (Vedeler, 2007, s. 123). Dette kan ses i sammenheng med både barneperspektivet og voksenperspektivet. Fagarbeiderne gir meg et inntrykk av at barna ønsker å være i nærheten av de voksne. En mulighet er at barna føler seg trygg på personalet, slik at personalet kan bidra til å utvikle barnas sosiale kompetanse. Fagarbeiderne er svært bevisst på å involvere seg i barnas lek, og være tilgjengelig for dem; blant annet ved å sette i gang aktiviteter. Kanskje oppleves dette som en trygghetsfaktor for barna når en fra personalet er til stede eller i nærheten? Voksnes deltakelse i lek kan være til inspirasjon for å tilegne seg viktige elementer i rolleleken, samtidig er barnas muligheter for å leke i fred viktig for å utvikle lekeferdigheter (Sjøvik, 1999). Fagarbeiderne legger til rette for dette, og er i tillegg bevisst på å være tilgjengelige og i nærheten av barn med spesielle behov. På denne måten passer fagarbeiderne på at disse barna får innpass i leken.

Den frie leken hvor barna leker skjermet fra andre er en type lek som intervjuperson 4 vektlegger. Arnesen (2017) poengterer at engasjement fra personalet er bra, men det må ikke overkjøre barnas muligheter til egen utforskning. I en skjermet lek vil det kanskje være mer

rom for barns utforskning. Øksnes (2011) presenterer Gadamer's teori, hvor leken fremstilles som noe de voksne ikke kan ta kontroll over. Dette kan ses i tråd med den skjermede leken som her presenteres. Personalet kan på flere måter være en berikelse for barnas lek, men samtidig kan barnas utforskning på egenhånd ha stor verdi. Med unntak av den ene fagarbeideren som beskriver hvordan hun tilrettelegger for skjermet lek, virker det ikke som at de andre fagarbeiderne vektlegger dette perspektivet. I neste delkapittel skal jeg gå nærmere inn på hvordan fagarbeiderne involverer seg i barnas lek.

### **6.5.3 Fagarbeidernes involvering i lek**

Det er ulike synspunkter blant fagarbeiderne når det gjelder involvering i barns lek. Ett perspektiv er at voksne må være tilstede for at barna skal kunne leke. Dette står i sterk kontrast til Øksnes (2011) sin forståelse av lek, inspirert av Gadamer. Leken er i Gadamer's perspektiv styrt av «hit-og-dit-bevegelsen», noe som vil si at barn finner frihet av å være i leken, og blir oppslukt av den. I dette perspektivet blir leken fremstilt som noe som skjer naturlig uten at voksne eller barn kan kontrollere dette. Fagarbeiderne trekker frem at tilrettelagte aktiviteter gir bedre rammer for barnas lek (kapittel 5.2.4). Dette står som en motsetning til Øksnes' (2011) perspektiv, som utfordrer personalets forsøk på å skape orden i barnehagen, som er det tradisjonelle voksensynet på lek. Den frie leken og lekens egenverdi synliggjøres ved et annet tilfelle hos en fagarbeider som gjør rede for hvordan de ønsker å skjerme leken i enkelte tilfeller. Imidlertid er det ikke alle barna som får mulighet til dette. De voksnes tilstedeværelse kan være viktig for å hjelpe barna inn i lek. For eksempel kan personalet lære barna strategier for dette (Vedeler, 2007, s. 123). Fagarbeiderne fokuserer på det, slik at de kan være tilgjengelige for barn med spesielle behov og de med språkvansker. De ønsker å ha oversikt over barnegruppa og gjerne sette i gang aktiviteter hvor det også er fokus på læring. I leken er det gode muligheter for å lære, for eksempel ved å danne vennskap og fellesskap (Lillemyr, 2011). Så selv om det fokuseres mye på voksenstyrte og tilrettelagte aktiviteter, er det også et stort fokus på å hjelpe barna inn i fellesskapet, og det er en begrunnelse for hvorfor dette prioriteres i stor grad. Det er også et uttalt mål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 9).

Dialogen mellom fagarbeider og barn kan hjelpe barna til å tro på seg selv i leken (kapittel 5.2.4). Dialogen beskrives av Arnesen (2017) som et element som gir grunnlag for anerkjennelse, bekreftelse og respekt. Fagarbeiderne opplever på denne måten å ha stor innflytelse på barnas lek, både ved å organisere den, være deltakende og observere. Elementer



fra Honneths anerkjennelsesteori bygger blant annet på at en blir verdsatt for sine ressurser, og for hva man kan bidra med i sosiale kontekster (Kermit, 2012, s. 52). Når fagarbeiderne sier at de gjennom dialog får barna til å tro på seg selv, kan en også se dette i tilknytning til anerkjennelsesteorien. Barna blir verdsatt for sine ressurser, og fagarbeiderne bidrar gjennom sin støtte til at disse ressursene blir synliggjort. Anerkjennelse handler blant annet om oppnåelse av gjensidighet (Åmot & Skoglund, 2012). Fagarbeiderne oppnår dette gjennom å være deltakende i lek, og bruke dialogen til å støtte barna.

#### **6.5.4 Hjelpe barn med spesielle behov inn i lek**

Et mikrosystem kan ses på som et mønster av aktiviteter, sosiale roller, samspill og relasjoner som utvikles (Bronfenbrenner, 1994). I disse relasjonene jobber fagarbeiderne for at alle skal ha en venn. Leken er en arena hvor barn danner vennskap (Vedeler, 2007), men for barn med spesielle behov er det ikke alltid like lett å komme inn i lek. De er i risiko for å havne utenfor i leken (Sjøvik, 1999). Fagarbeiderne har en oppfatning av at barn som er utenfor i lek, ofte er de barna som har spesielle behov. Derfor er dette et viktig fokusområde, samt en viktig årsak til at de voksne er tilstedeværende i leken. På denne måten blir det utviklet et inkluderende miljø gjennom deltakelse (Arnesen, 2017, s. 25).

I kapittel 5.6 står det beskrevet hvordan fagarbeidere oppfatter at voksnes tilstedeværelse i lek kan redusere antall konflikter. Personalets hjelp til konfliktløsning er et viktig tiltak, samtidig som det har en forebyggende effekt. Ved å være tilgjengelige og tilstedeværende oppleves det for fagarbeiderne som lettere å se og møte alle barna. Når personalet er tilgjengelig blir det lettere å hjelpe til i det sosiale samspillet med barna.

Mangel på sosial mestring kan være en utfordring for barn med sosiale og emosjonelle vansker (Vedeler, 2007, s. 107). Manglende kompetanse, språkvansker, sosiale vansker eller utestenging fra andre barn er årsaker fagarbeiderne beskriver som årsaker til hvorfor barn ikke får innpass i lek. Å hjelpe barna med sosial mestring og sosial kompetanse er en sentral arbeidsoppgave som fagarbeiderne ser ut til å prioritere. Dette er forståelig, da barn får mulighet til å utvikle sosiale relasjoner i lek (Sjursen, 2014). Fagarbeiderne er opptatt av å stimulere barna til å få ressurser i form av sosial mestring og kompetanse for å finne glede, fellesskap og relasjoner i leken. Potensialet for dette er stort i leken, siden barn ofte danner vennskap og fellesskap og finner motivasjon i leken (Lillemyr, 2011). Fagarbeiderne prøver hele tiden å finne ut av hvilke barn som trenger hjelp inn i lek, og hva de må styrkes på. De ønsker altså at barna skal ha ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som

stimuliene stiller (Antonovsky, 2012). Fagarbeiderne hjelper blant annet barn med språkvansker og fungerer som oversettere. «Samspill barn imellom kan forsterkes og medieres via voksnes aktive nærvær, eller forhindres, oppløses eller avbrytes ved fravær eller innspill som ikke «treffer» (Åmot, 2012, s. 77). Fagarbeidernes beskrivelser gjenspeiler dette, og de støtter samspillet mellom barn, og ser på dette som en sentral oppgave i arbeidet med inkludering. Støtten kan også handle om sosiale koder. Dette kan for eksempel gjøres ved å gi tips om strategier barna kan bruke for å komme inn i lek.

Å heve barnas status i gruppa kan være konstruktivt (Vedeler, 2007, s. 123). Dette gjøres for eksempel ved å snakke om barnas ressurser i samlingsstund. Fagarbeiderne opplever at sånne tiltak kan hjelpe. Fagarbeiderne jobber for å unngå at barna skal bli utestengt i leken, noe som er et ansvar barnehagen har (Sjøvik, 1999). Øksnes (2010) er kritisk til hvordan leken fremstilles som nyttig for tilegnelse av læring og sosial kompetanse. Hun skriver at leken blir brukt av personalet for å nå et mål om normalisering. Altså at leken blir brukt for at barn skal bli så «gode» som mulig, for eksempel i sosiale ferdigheter. En av fagarbeidernes tanker om skjerming av lek, kan samsvare i noe grad til dette. Denne fagarbeideren synes det er viktig at barna får leke og styre leken på egenhånd noen ganger (kapittel 5.4.2). Lek er altså mer enn innlæring av sosial kompetanse. Samtidig blir det også sagt at noen barn er tilstede i leken uten å leke. Hva som er lek vil være et definisjonsspørsmål, men fagarbeiderne synes det er viktig at barna blir inkludert i samspill med andre barn i lek. Dette er viktig fordi alle mennesker har rett til å delta i et sosialt fellesskap (Mørland, 2008). Derfor er det viktig for fagarbeiderne å gi ekstra støtte til de som opplever at det er vanskelig å få adgang til leken. Det kreves språklige ferdigheter for å få adgang til lek (Vedeler, 2007). Når fagarbeiderne beskriver hvordan de hjelper barna med språkvansker ved å oversette, vil jeg si at de bidrar til å støtte opp barnas rettigheter om å delta i et sosialt fellesskap.

### **6.5.5 Oppsummering**

I dette drøftingskapittelet har jeg diskutert ulike forhold knyttet til planlegging og samarbeid, inkludering, helsefremming og lek. Mine diskusjoner er grunnlaget for den avsluttende kommentaren som står i neste og siste kapittel.

## Avslutning

I denne siste delen av oppgaven oppsummerer jeg hva jeg har funnet ut i denne forskningsundersøkelsen. Først refererer jeg til innledningen, før jeg samler funnene og til slutt presenterer i korte trekk hva fagarbeiderne vektlegger i arbeidet med inkludering og helsefremming. Presentasjonen av funn og drøfting vil være utgangspunktet for denne oppsummeringen.

I innledningen presenterer jeg bakgrunnen for dette prosjektet og problemstillingen for undersøkelsen. På bakgrunn av det jeg nå har undersøkt i denne oppgaven, ønsker jeg å oppsummere mer presist og kortfattet med utgangspunkt i problemstillingen. Den lyder som følger:

*Hvordan jobber fagarbeidere i barnehagen for å nå målet om en inkluderende og helsefremmende institusjon?*

I tråd med at leken er barnehagens viktigste sosialiseringarena (Kunnskapsdepartementet, 2017), vektlegger fagarbeiderne å legge til rette for lek i hverdagen. Å sørge for at barna sosialiserer seg i lek er dermed en essensiell faktor for å nå målet om barnehagen som en inkluderende og helsefremmende institusjon. Fagarbeidernes syn på lek er hovedsakelig relatert til læring av sosial kompetanse, og de hjelper barna inn i lek for at de skal ta del i fellesskapet. Dette gjøres både gjennom organisering av personalet, og ved at de ansatte engasjerer seg i leken sammen med barna. Personalet planlegger og organiserer rammene for barnas lek både gjennom avdelingsmøter og personalmøter. Der snakker fagarbeiderne om hvordan de ønsker å møte barna. I tillegg får fagarbeiderne mulighet til kompetanseutvikling gjennom veiledning fra spesialpedagog og assistentmøter. Dette hjelper fagarbeiderne til å være mer bevisst på hvordan de skal møte barn med spesielle behov. Organiseringen av rom er også en faktor som trekkes frem som viktig. For eksempel endrer innholdet på rommene seg ut i fra interessene som finnes i barnegruppa. Derfor er det viktig med observasjon og bruke tid på å bli kjent med barna.

Fagarbeiderne ser ut til å ha en oppfatning av at barnegruppa setter pris på deres tilstedeværelse i lek. Samtidig er det en av fagarbeiderne som jobber for at barna i noen situasjoner får anledning til å leke skjermet fra andre forstyrrelser. Fagarbeiderne synes det er viktig at barna blir trygge på de voksne, derfor jobber de mye for å bli kjent med dem. I denne sammenhengen er dialogen og personalets deltakelse i lek av stor betydning. Gjennom deltakelse bidrar fagarbeiderne til å skape færre konflikter. Ved å være tilgjengelige for barna

oppleves det lettere for fagarbeiderne å kunne møte alle barna. Det er ulike meninger blant fagarbeiderne om personalet må være til stede i leken eller ikke. Noen opplever at en må være til stede for at lek skal kunne skje, mens andre ser verdien i å la barna få frihet og skjerming i lek.

Samlingsstund og tur er eksempler på strukturerte aktiviteter fagarbeiderne beskriver som inkluderende og helsefremmende. I samlingsstunden er det muligheter for å synliggjøre barnas ressurser, og heve deres sosiale status i gruppa. Noen har fokus på vennskap i samlingsstund, da vennskap oppleves som essensielt for barnas sosiale mestring. Når barnegruppa drar på tur åpner det seg opp nye muligheter for mestring. Mulighetene for vennskap og felleskap er også gode i disse situasjonene. Noen av fagarbeiderne får mulighet til å utarbeide planer og planlegge det pedagogiske innholdet, så lenge det er knyttet opp mot årsplan.

Bruk av smågrupper for barn med spesielle behov ser ut til å være vanlig praksis i samtlige barnehager. Dette bidrar til at barna får vist seg mer frem, og de barna som deltar kan få øynene opp for hverandre. I dette arbeidet er det vanlig å bruke spesialpedagogiske rom, hvor det foregår språktrening, munnmotorikk og forskjellige spill. Imidlertid er en av fagarbeidernes utfordringer at de andre barna undrer seg over hvorfor noen barn er i smågrupper. I tillegg til dette, sier en annen fagarbeider at hun ser barna med spesielle behov mindre enn de andre barna på grunn av disse smågruppene. Flere barn med spesielle behov og utagerende barn er utfordrende for fagarbeiderne å inkludere i gruppa. Imidlertid er veiledning fra spesialpedagog og refleksjon innad i personalgruppa faktorer som hjelper fagarbeiderne til å takle disse utfordringene. Barn som faller utenfor i lek og sosiale situasjoner er en annen utfordring i hverdagen. Personalet hjelper barna inn i lek ved å skape en gruppe rundt barnet, delta i lek, snakke om det i samlingsstund, og finne områder som barnet kan styrkes på.

For å oppsummere denne forskningsundersøkelsen og besvare problemstillingen ønsker jeg å presentere følgende punkter som mine informanter oppfatter som viktig i arbeidet med et inkluderende og helsefremmende miljø:

- Barnehagen er en god arena for å lære sosial kompetanse. De oppfatter dermed barnehagen som et godt sted for inkludering og sosial kompetanse oppfattes som en forutsetning for inkludering.

- Leken er en viktig sosial arena hvor barn lærer sosial kompetanse og etablerer vennskap. For å bli en del av fellesskapet har barna behov for venner, og leken er en viktig sosialiseringsarena hvor barn også får fysiske utfordringer
- Noen barn trenger støtte fra personalet for å komme inn i lek. For å hjelpe barna til bedre psykisk helse og opplevelse av å bli inkludert i leken jobber fagarbeiderne med å skape grupper rundt barn som ikke er inkludert i lek.
- Personalet kan redusere konflikter og berike barns lek ved å være deltakende. Deres deltakelse gjør det lettere å se alle barna, og sørge for at de er en del av fellesskapet.
- Fagarbeidernes organisering av fysiske rom preger barnas lek. For eksempel innreder de rommene ut fra barnas interesser. Flere av fagarbeiderne ønsker å være tilgjengelig for barna, og setter gjerne i gang aktiviteter i rommene.
- Fagarbeiderne føler seg inkludert i arbeidet ved å være deltakende i personalmøter, avdelingsmøter, og assistentmøter, samt det å ha individuell planleggingstid. Disse faktorene gjør at fagarbeiderne føler seg mer kompetente til å bidra faglig.
- Fagarbeidere føler seg kompetente til å hjelpe barn med spesielle behov hvis de får veiledning fra spesialpedagog. Dette gjør at fagarbeiderne får større forståelse for arbeidsmetoder knyttet til barn med spesielle behov.
- Samlingsstund og tur er eksempler på strukturerte aktiviteter som kan bidra til å skape et fellesskap. I samlingsstund får barna mulighet til å vise frem sine ressurser, og på tur får barna mulighet til å utvikle både fysisk og psykisk helse.
- Små grupper gjør at barn med spesielle behov får vist frem sine ressurser, men det er også en faktor som gjør at de blir mindre synlig for resten av personalet og barnegruppa.

Fagarbeiderne som har deltatt i denne undersøkelsen er samstemte på flere områder med hensyn til inkludering og helsefremming. Det har vært interessant å rette forskningen mot fagarbeidere i barnehagen. Jeg tror denne undersøkelsen legger et godt grunnlag til å forske videre på temaet. Spesielt siden inkludering og helsefremming er sentrale temaer i nasjonale føringer, blant annet i Rammeplanen for barnehagen, Barnehageloven og stortingsmeldinger (se kapittel 1). «Det finnes lite forskning direkte på assistentene i barnehagen» (EuCoRe, referert i Løkken & Gradovski, 2014, s. 188). Jeg opplever at min forskning viser at assistenter og fagarbeidere har flere interessante erfaringer å vise til, og de beskriver hvordan de drar nytte av samarbeid og veiledning fra resten av personalet. Jeg tror derfor at det kan bli viktig å forske videre på assistenter og fagarbeideres rolle i barnehagen, og hvordan denne

rollen kan styrkes. Videre tror jeg også det kan være interessant å forske på leken som spesialpedagogisk funksjon, da den i litteratur jeg har funnet fremstilles som nyttig for tilegnelse av ferdigheter og sosial kompetanse. Dette er viktig, og det kan være med på å danne grunnlaget for barnas inkludering i lek. Imidlertid tror jeg det vil være interessant å forske mer på lekens egenverdi for barn med spesielle behov.

## Referanser

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A-L. (2012). Inkludering. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L (2017). Inkludering. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 19-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L (2017). Den komplekse inkluderingen og pedagogisk nærvær. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 270-291). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. LOV-2016-06-17-65. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bjørngen, K. (2009). 5 åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 93. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2009/01/5\\_aringer\\_om\\_mat\\_maltid\\_og\\_medvirkning](https://www.idunn.no/npt/2009/01/5_aringer_om_mat_maltid_og_medvirkning)
- Braut, G. S. (2014, 29.oktober). Helsefremmende Arbeid. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra [https://sml.snl.no/helsefremmende\\_arbeid](https://sml.snl.no/helsefremmende_arbeid)
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed.* Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, s. 37-43). NY: Freeman.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London, England: Sage.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. I *American Journal Of Preventive Medicine*, 14. doi:10.1016/S0749-3797(98)00017-8.
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge* (Rapport nr. 4). Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick (USA) og London (England): Aldine Transaction.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, R. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 43-71). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet (2014): *Miljø og helse i barnehagen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, 3*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/419/Miljo-og-helse-i-barnehagen-Veileder-til-forskrift-om-miljorettet-helsevern-i-barnehager-og-skoler-IS-2072.pdf>
- Helse- og Omsorgsdepartementet. (2014). Verdens helseorganisasjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>
- Helse- og Omsorgsdepartementet. (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge* (St.meld. nr. 16 2002-2003). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/069d160b7cf54b04a1a375515d01659a/no/pdfs/stm200220030016000dddpdfs.pdf>
- Helse- og Omsorgsdepartementet (2010-2011). *Nasjonal helse og omsorgsplan (2011-2015)* (St.meld. nr. 16 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f17befe0cb4c48d68c744bce3673413d/no/pdfs/stm201020110016000dddpdfs.pdf>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjardemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 179-213). Bergen: Fagbokforlaget.



- Jeanes, R. & Magee, J. (2011). 'Can we play on the swings and roundabouts?': creating inclusive play spaces for disabled young people and their families. doi:10.1080/02614367.2011.589864.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 41-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 27-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krause, C. (2011). Developing sense of coherence in educational context: Making progress in promoting mental health in children. *International Review of Psychiatry*, s. 252-232. doi:10.3109/09540261.2011.637907.
- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. (2012). Rom for barnehage - velkommen inn. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s. 9-19). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/062a50467a86492b9ab1829df2433fae/ny-rammeplan-for-barnehagens-innhold.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass – Å være som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundby, H. & Ytterhus, B. (2011). Barn med funksjonsnedsettelse i en «barnehage for alle». I T. Korsvold (Red.), *Barndom – barnehage – inkludering*. (s. 76-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundheim, R. & Furuseth, K. (2010). Barns forestillinger om helse og sunnhet – Har barnehagens helsefokus betydning?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 94. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/05/art04>
- Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (s. 307-321). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, I. V. M. & Gradovski, M. (2014). Barnehagen som lærende organisasjon: Bruk av nære læringsformer som veiledning og simulatortrening i forhold til kompetanseutvikling for assistentene. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. (s. 187-193). Trondheim: Akademika forlag.
- Martinsen, M. T. (2015). Structural conditions for children's play in the kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 10 (1), s. 1-18. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1426/1273>
- Moser, T. & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 18. doi:10.1080/1350293X.20101.525931.
- Mørland, B. (Red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92 (5), s. 376-387. Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2008/05/inkluderende\\_pedagogikk\\_i\\_barnehagen\\_\\_et\\_samarbeidsprosjekt](http://www.idunn.no/npt/2008/05/inkluderende_pedagogikk_i_barnehagen__et_samarbeidsprosjekt)
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandseter, E.B (2015). Innledningsartikkel til temanummer om Barn og rom. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*. doi:10.7577/nbf.1424.
- Simonsen, E. (2012): Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 214-225). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjursen, K. (2014). Tiltak= lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen. Barnet i fokus*. (s. 121-133). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (1999). Sosiodramatisk lek – en spesialpedagogisk utfordring. I S. Kibsgaard & A. Wostryck (Red.), *Mens leken er god*. (s. 262-284). Oslo: Tano Aschehoug.
- 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*. (s. 138-159). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2016). Ansatte i barnehagen etter stilling og kompetanse. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21?fane=tabell&sort=nummer&tabell=300295>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveiten, S. (1998). *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro, C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming – familie, livsløp og overganger*. (s. 11-32). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yantzi, N. M., Young, N. L. & Mckeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies, Vol. 8*.  
doi:10.1080/14733281003650984.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet – om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (Red.), *Barndom, barnehage, inkludering*. (s. 173-195). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åmot, I., Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 17-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 61-79). Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1: Brev fra NSD

To: Borgunn Ytterhus <borgunn.ytterhus@svt.ntnu.no>

Subject: Prosjektnr: 44076. Inkluderende og helsefremmende rom i tidlig barndom: barnehage, skole og nærmiljø

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

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

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

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

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

Vi registrerer videre at masterstudenter skal gjennomføre intervjuene.

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

Vennlig hilsen

Marie Strand Schildmann

Seniorrådgiver | Senior Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 31 52

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no [www.nsd.no](http://www.nsd.no)

## **Vedlegg 2: Informert samtykke**

Til fagarbeider/assistent i ... barnehage

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

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

#### **Bakgrunn og formål**

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

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

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

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

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

Det er ønskelig å ta opp intervjuet med en lydopptaker, fordi det sikrer mest mulig nøyaktig gjengivelse av samtalen. Intervjuet vil bli transkribert og eventuell lydfil slettet. Masterstudenten kommer til barnehagen/annet avtalt sted når det måtte passe best for deg.

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

**Tillatelse og personvern:** Datamaterialet og informasjonen som registreres skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Vi vil understreke at alle opplysninger og all datainnsamling blir oppbevart slik at forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora følges. Det er kun prosjektlederne og masterstudent Simen Ulla som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til informantene. Navneliste/ koblingsnøkkel lagres adskilt fra øvrige data. Opplysninger vil bli aidentifisert og slettet når paraplyprosjektet er avsluttet 31. desember 2019. Masterstudentene har kun tilgang til navneliste og data inntil de har avlagt eksamen i august 2017. Samtlige involverte er underlagt taushetsplikt og data vil bli behandlet konfidensielt. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Frivillig deltagelse**

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

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

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

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

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



Vennlig hilsen,

Masterstudent	Førsteamanuensis Ingvild Åmot	Professor Borgunn Ytterhus
Simen Ulla		
DMMH/NTNU	DMMH	NTNU
simenull@ntnu.no	iam@dmmh.no	borgunn.ytterhus@ntnu.no
98016601	91513839	73591473

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

- Datainnsamling fra ansatte.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, sted, dato)

For å avtale intervjutidspunkt kan du kontakte med på:

e-post: .....

telefon: .....

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

### Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide ansatte i barnehager. De1. Generell del

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

Kjønn:            Kvinne                                    Mann

Alder:            Under/lik 22 år

23 – 36 år

37 – 50 år

51 – 60 år

Over/lik 61 år

Hvor mange år har du arbeidet i barnehage?

Under 2 år

3 – 10 år

11 – 18 år

19 – 26 år

Over 26 år

1. Fortell om en alminnelig hverdag i barnehagen fra du kommer om morgenen til du går hjem om ettermiddagen. Forsøk å vær så konkret og detaljert som mulig.

i. Hva slags type barnehage er dette? (avdelingsbarnehage eller basebarnehage eller annet)

ii. Beskriv dagsrytmen/rutiner

iii. Hvordan/til hva benyttes de ulike rommene i denne barnehagen?

iv. Hvordan opplever du organiseringen i denne barnehagen i forhold til barn og bruk av rom? Beskriv.

v. Er alle rom åpne og tilgjengelige for alle barn hele tida?

a. Dersom det er flere rom enn voksne i din avdeling; hvordan fordeler dere de voksne?

vi. Beskriv innholdet i dine arbeidsoppgaver

vii. Beskriv hvordan dine arbeidsoppgaver griper inn i/utfyller de andre tilsatte sine oppgaver

viii. Beskriv relasjonene til barna generelt og til barna med nedsatt funksjonsevne/spesielle behov spesielt

- ix. Kjenner du alle barna i barnehagen?
    - 1. Beskriv hva du gjør for å bli kjent med dem
  - x. I dag går omtrent alle barn i Norge i barnehage; anser du barnehagen som et godt oppvekststed for alle barn? Begrunn
  - xi. Beskriv relasjonene til andre voksne i avdelingen, på huset og til styreren
  - xii. Beskriv relasjonene til kommunens oppvekstavdeling/ansvarlig kommunalråd
2. Ad assistenten

Som assistent i barnehagen, er du en av de som er sammen med barna mest i antall timer. I denne forbindelse ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om hvordan du opplever dine oppgaver/ansvarsområder i barnehagen, og hvordan du er med på å bidra til inkludering og helsefremmende aktiviteter for barna.

- i. Hvordan opplever du at du får utviklet egen kompetanse som assistent i barnehagen?
  - a. Fortell om hvordan pedagogisk leder prioriterer dette ved hjelp av daglige samtaler, møter mm.
  - b. Har du deltatt på kurs, seminar eller lignende? Hvilket utbytte har du fått ut av dette?
- ii. I følge rammeplan for barnehagen skal barnehagen være en inkluderende institusjon som ivaretar mangfoldet av barn (og foreldre) og samtidig styrker enkeltbarnet.
  - 1. Hvordan er du som assistent i barnehagen involvert i dette arbeidet?
  - 2. Hva gjør dere konkret for å skape inkludering i barnegruppa?
  - 3. Har du noen eksempler på aktiviteter eller områder du opplever som inkluderende?
  - 4. Er, og i så fall hvordan er barna involvert i dette arbeidet?
- iii. Hvilke rom/områder i barnehagen anser du som de mest attraktive for de eldste barna i barnehagen? Begrunn. Hvordan påvirker dere i personalet hvor attraktivt et rom er?
- iv. Hvilke rom/områder i barnehagen anser du som de minst attraktive/kjedelige for de eldste barna i barnehagen? Begrunn. Hva tror du vil gjøre disse rommene mer attraktiv for barna?
- v. Aller helst ønsker en ikke at barn skal oppleve noen rom/områder som skumle i barnehagen. Men om noen av de eldste barn i din avdeling allikevel skulle gjøre det – hvor tror du det helst kan være? Begrunn.

- vi. Barnehagen skal også være et helsefremmende oppvekststed.
  - a. Hvilke faktorer mener du er viktig innenfor dette begrepet; helsefremming?
  - b. Hvordan jobber dere for å oppnå målsettingen om å gjøre barnehagen til en helsefremmende organisasjon?
  - c. Er, og i så fall hvordan er barna involvert i dette arbeidet?
  - d. Hvilket inntrykk har du av barnehagens fokus på helse?
  - e. Hvordan opplever du barnas trivsel i barnehagen?
  - f. Hva gjør du for å styrke barns helse i hverdagen?
  - g. Er fysisk aktivitet noe barnehagen prioriterer? Hvordan gjøres dette, og hvilken påvirkning har det på barns helse?
  - h. Hvordan er du og andre assistenter delaktig i planlegging og vurdering av arbeidet?
  
- vii. Blant såkalt funksjonshemmede barn /barn med spes behov i våre utvalg dominerer atferd, språk, utrygghet/tilknytningsvansker, hørselsnedsettelse/døvhet, allergi som påvirker/begrenser atferd, leppe-gane-spalte.
  - a. Har andelen barn med denne typer vansker avtatt eller tiltatt i antall i de årene du har arbeidet her?
  - b. Dersom andelen har endret seg; hva tror du kan være årsaken til denne endringen?
  - c. Hvilke ansvarsområder har du i spesialpedagogiske tiltak?
  - d. Har du veiledning fra spesialpedagog eller PPT? Hvordan fungerer dette?
  - e. Hvordan blir du inkludert i prosessen hvor tiltakene planlegges og vurderes?
  - f. Opplever du at du har kompetanse til å utøve disse oppgavene? Begrunn.
  - g. Hvilke utfordringer opplever du i forhold til å inkludere disse barna i fellesskapet?
  - h. Har barna gode sosiale relasjoner? Ser barna ut til å delta i givende aktiviteter, og i så fall hvilke? Hvilke mestringmuligheter har barna i disse aktivitetene?
  - i. Brukes det et eget rom for spesialpedagogiske tiltak? Hvordan brukes dette rommet?
  
- viii. Har dere noen barn i denne barnehagen med større funksjonsnedsettelse (f.eks Cerebral Parese, Ryggmargsbrokk, Downs Syndrom, sammensatte vansker som gjør dem avhengig av rullestol eller liknende)?
  - a. Har andelen barn med denne typer vansker avtatt eller tiltatt i antall i de årene du har arbeidet her?
  - b. Dersom andelen har endret seg; hva tror du kan være årsaken til denne endringen?
  - c. Hvordan er området tilrettelagt for barn med funksjonsnedsettelse? Er området funksjonelt for barn med for eksempel rullestol.
    - Er det noe mer du ønsker å tilføre?
  - c. Takk for samtalen.