

Forord

Utgangspunktet for å skrive denne oppgaven var å skrive om noe som engasjerte meg, og jeg bestemte meg relativt raskt for å skrive om voksen-barn-relasjonen og hvilken innvirkning denne relasjonen hadde i forhold til inkludering. En prosess med søking etter litteratur, leting etter gode artikler, og mye skriving og lesing er nå over. Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært lang, og innimellom har det føltes ut som en umulig oppgave å skulle ferdigstille denne oppgaven. Det har vært mange oppturer, men også mange nedturer. Men viktigst av alt; jeg har lært uendelig mye av denne berg og dalbanen. Jeg hadde aldri villet vært foruten denne erfaringen, og når jeg ser tilbake nå, er jeg uendelig glad for å ha fullført denne prosessen. Jeg hadde en viss kunnskap om voksen-barn-relasjonen og inkludering før jeg startet på denne lange reisen, men det jeg har lært i denne prosessen vil jeg alltid være takknemlig for, og det er noe jeg vil få bruk for i mitt arbeid som spesialpedagog.

Nå er oppgaven ferdig skrevet, og det er flere personer jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg komme med et stort takk til barnehagen og pedagogene som slapp oss inn i deres barnehagehverdag for at jeg skulle få et innblikk i dette feltet. Uten dere hadde ikke denne studien blitt den samme.

Jeg er også mine medstudenter en stor takk skyldig. Sammen med Ragnhild Tronstad og Elise Hallan har vi sammen jobbet mot det samme målet. Vi har diskutert mye, vi har hjulpet hverandre i litteratursøk, med forskningsprosessen og ikke minst i skrivingen. Vi har delt kontor, latter, oppturer og nedturer. Denne prosessen hadde ikke vært det samme uten dere.

Jeg må også takke min veileder Marit Hoveid for nyttige, ærlige og gode tilbakemeldinger. Du har hjulpet meg mye når jeg har stått fast, og du har vært en stødig, trygg og god veileder. Oppgaven min ville nok ikke vært av like god kvalitet uten deg. Jeg må også takke Pål Aarsand som også har kommet med gode forslag, diskusjoner og nyttige innspill.

Trondheim, mai 2015

Jeanett Hage

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1 – INNLEDNING	1
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
TIDLIGERE FORSKNING	3
VIDERE OPPBYGGING	5
KAPITTEL 2 – TEORI	7
INKLUDERENDE PRAKSIS	7
ANERKJENNELSE	7
RELASJONELL TENKNING	8
LÆRINGSFORHOLD OG KOMMUNIKASJONSFORHOLD	9
RELASJONSPEDAGOGIKK	10
SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	11
KAPITTEL 3 – METODE	13
ETNOGRAFISK STUDIE	13
VIDEOKAMERA I OBSERVASJON	15
FORSKNINGSPROSESSEN	17
FORSKNINGSPROSJEKTET OG FORSKNINGSDELTAGERE	17
FØR DATAINNSAMLINGEN	17
DATAINNSAMLINGEN	18
ANALYSE AV MATERIALET OG UTVIKLING AV KATEGORIER	20
KVALITET I STUDIENE	22
KAPITTEL 4 – TILRETTELEGGELSE	25
TILPASSET OPPLÆRING SOM EN DEL AV DEN INKLUDERENDE PRAKSISEN	25
TILRETTELEGGELSE	27

"TENK UT EN SANG DU HAR LYST TE Å SPILL DA"	27
"FORBERED A"	28
TILRETTELEGGELSE FOR MENINGSFULL DELTAKELSE I FELLESSKAPET	29
KAPITTEL 5 – FELLESSKAPET	35
ROM FOR ENKELTINDIVIDET I ET FELLESSKAP	35
FELLESSKAP	36
"UTA FOR KOR HEN DA?"	36
"HAN SKJØNNE AT DET BARE E FORDI HAN IKKE VIL LEIK MED HAN ARNE"	37
ROM FOR ALLE I ET FELLESSKAP	38
KAPITTEL 6 – RELASJONELL KUNNSKAP OM BARNET	43
TILLIT OG RESPEKT	43
RELASJONELL KUNNSKAP OM BARNET	45
"Æ TRUR JO PÅ EN MARKUS Æ"	45
"GJENSIDIG RESPEKT"	46
DEFINISJONSMAKT, TILLIT OG RESPEKT	46
KAPITTEL 7 – AVSLUTTENDE KOMMENTARER	51
REFERANSER	55
VEDLEGG	59
VEDLEGG 1 - TRANSKRIPSJONSØKKE	59
VEDLEGG 2 - INTERVJUSPØRSMÅL	60
VEDLEGG 3 - INFORMERT SAMTYKKE	61

KAPITTEL 1 – INNLEDNING

I følge Rammeplanen skal barnehagens innhold utformes slik at det kan oppleves meningsfullt for det enkelte barn og gruppen. Miljøet i barnehagen skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det har blitt et økt fokus på inkludering også i barnehagen, og med den reviderte rammeplanen i 2006 ble inkludering også gjeldende i barnehagen. Videre beskrives det i rammeplanen at personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Innholdet i barnehagen skal altså oppleves meningsfullt for hvert enkelt barn i barnehagen, og miljøet skal føles trygt og godt, barna skal også ha mulighet til å oppleve mestring. Det er personalet som har ansvar for dette, og de skal også sørge for at alle barna opplever seg selv som betydningsfulle mennesker i forhold til gruppa og fellesskapet. I rammeplanen blir det ikke beskrevet direkte hvordan en arbeider for å inkludere barn, men det som beskrives ovenfor er viktige faktorer når det kommer til inkludering av barn i et fellesskap. Alle barn er ulike og alle har ulike forutsetninger for å tilpasse seg i en barnegruppe, tilpasning av aktiviteter og ulike tiltak for inkludering må derfor bli gjort på bakgrunn av dette. Alle er forskjellige, men alle har like mye rett til å være en fullverdig medlem av et fellesskap.

I en gruppe med barn må en på den ene siden fokusere på barnet som et enkeltindivid og de individuelle behovene barnet måtte ha, på den andre siden må en få barnet til å forstå og tilpasse seg etter de regler og normer som finnes i en gruppe (Askland, 2011). Det å høre til en gruppe vil si at en må underordne seg de reglene og den atferden som gjelder den gruppen. En pedagog og førskolelærer må alltid ta hensyn til begge deler, både individet og gruppa. I følge Askland (2011) påvirker gruppen individet og individet påvirker gruppen. Blant annet ved at individet ser på seg selv gjennom de andres øyne, og det er ofte slik de får det første bildet av seg selv.

Bae (1992) beskriver relasjonen mellom voksen og barn som en bærebjelke i pedagogisk arbeid i skole og barnehage. Bae mener videre at relasjonen som skapes mellom barn og

omsorgsgiver i spedbarnsalderen er forutsetninger for all utvikling. Også utvikling av språk og kognisjon må sees på i lys av hva som skjer på relasjonsplanet. Dette påpeker virkningen av relasjonserfaringer og hvor viktig relasjoner er.

Temaene jeg vil ta for meg i denne masterstudien er relasjonen mellom voksne og barn og inkluderende praksiser i en barnehagehverdag. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt valg av tema, denne studiens formål og problemstilling og avslutningsvis vil jeg skrive om studiens oppbygning.

Bakgrunn for valg av tema

I praksisen jeg har vært igjennom i løpet av studiene mine har jeg stadig opplevd barn som viser seg å være utenfor gruppen. Dette gjelder i ulike klasseromssituasjoner og i lekpregede aktiviteter. Møtet med disse barna har gjort at jeg ble interessert i hvordan de voksne med sin relasjon til barna kan være med å påvirke det at alle skal føle seg som en del av gruppen og at alle skal være inkludert i ulike aktiviteter. Siden det stadig har blitt et økt fokus på inkludering også i barnehagen, og at inkluderingsbegrepet også er med i rammeplanen er dette med på å øke min nysgjerrighet rundt inkluderingsbegrepet. I rammeplanen beskrives det videre at det er personalet som har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Da undrer jeg meg på hvordan dette fungerer i praksis? Hvordan arbeider pedagogene i forhold til inkludering?

Som fremtidig spesialpedagog har jeg et ønske om å ha en god relasjon til barn, og at vi kan etablere et godt forhold og at det pedagogiske miljøet føles trygt. Videre ønsker jeg at alle barna i gruppen skal føle seg som likeverdige medlemmer og at alle føler seg som viktige medlemmer av en gruppe. Et ønske er også et miljø der individer kan bringe med seg ulikheter inn i fellesskapet og at dette vil oppleves som positivt.

Studiens formål og problemstilling

En pedagog bør alltid ha et ønske om å ha gode relasjoner til barna, som i følge Bae (1992) er en bærebjelke i pedagogisk arbeid. Pedagogen bør også ønske at alle ungene trives og at de har det bra i fellesskapet. I følge Askland (2011) har barn et universelt behov for å være medlem av en gruppe, alle barn har bruk for å føle seg som et medlem i et fellesskap.

Formålet med denne studien er å finne mer ut av hvordan relasjonen mellom den voksne og

barnet spiller inn på mulighetene pedagogen har for å påvirke inkludering i hverdagen. Jeg kom dermed frem med denne problemstillingen:

Hva gjør voksne for å skape gode relasjoner til barn og hvilke betydning har det for inkludering i barnehagens læringsaktiviteter?

Problemstillingen er todelt. Jeg vil ta for meg problematikken rundt relasjonen mellom den voksne og barnet. Jeg ønsker i denne oppgaven å gjøre rede for kjennetegn ved en god relasjon og hvordan en kan jobbe for å oppnå dette i en pedagogisk praksis. Samtidig som jeg vil se på betydningen av denne relasjonen i forhold til pedagogens inkluderende praksis. Jeg ønsker å øke kunnskap om hva som fremmer relasjoner, samt kunnskap om inkludering og hvordan den voksne kan påvirker dette. Studien kan bidra til en økt forståelse av relasjoner mellom voksne og barn og relasjonens betydning for inkludering.

For å besvare denne problemstillingen har jeg studert to voksne som arbeider ved Solsikken barnehage¹. Dette er en moderne barnehage og har blant annet IKT som satsningsområde. Bård er tilsatt som fagarbeider og har arbeidet i Solsikken barnehagen i fire år. Han har ulike ansvarsområder, og skolestarterklubben er en av dem. Den andre voksne, Linn er assistent i Solsikken barnehage. Hun har jobbet ved denne barnehagen i et år, og hun har ulike aktiviteter for de minste på storbarnsavdelingen som ansvarsområde. Disse to voksenpersonene vil bli omtalt som pedagoger gjennom hele teksten på grunn av deres pedagogiske arbeid. Datamaterialet er hentet inn fra en av storbarnsavdelingene i denne barnehagen. Solsikken barnehage ligger i utkanten av en storby i Norge.

Jeg har deltatt på et forskningsprosjekt der jeg har samarbeidet tett om mange oppgaver med mine medstudenter Elise Hallan og Ragnhild Tronstad. Omtalelser som ”vi” faller seg derfor naturlig i teksten og det refereres her til oss tre. En nærmere omtalelse av dette forskningsprosjektet vil jeg komme nærmere inn på senere. I neste del vil jeg presentere tidligere forskning som er gjort rundt inkludering, og argumentere for viktigheten av min studie.

Tidligere forskning

Kristin Pedersen (2008) har skrevet en artikkel om inkluderende miljø i barnehagen. Artikkelen *Inkluderende miljø for alle barn i barnehagen* ble skrevet på bakgrunn av en

¹ Det er brukt fiktive navn på barnehage, pedagoger og barn.

forskningsstudie som ble gjort i tre barnehager i Oslo, studien var et samarbeidsprosjekt hvor målet var å fremme en inkluderende pedagogikk og en inkluderende praksis, særlig i de barnehagene studiene ble gjort i. I prosjektet *Inkluderende miljø for alle barn i barnehagen* settes det søkelys på hvordan en kan skape et inkluderende miljø for alle barn i barnehagen, uavhengig av spesielle behov, språklig, kulturell og sosial bakgrunn. Dette prosjektet retter seg mot å utvikle en «inkluderende pedagogikk» og en «inkluderende praksis» i barnehagen. Å utvikle og forbedre praksisen var et sentralt mål. For å få til en endring i praksis påpekes det at det er individuelt for hver barnehage om hva som er mulig, med tanke på ulike forutsetninger som økonomi, ramme faktorer og barnegruppen. Men likevel konkluderes det med disse kjennetegnene: en løsningsorientert tilnærming, felles fokus og skriftlighet som grunnlag for dokumentasjon og refleksjon. I tillegg understrekes betydningen av en systematisk tilnærming i form av blant annet gode informasjonsrutiner og et kontinuerlig plan- og evalueringsarbeid.

Bae (1996) har gjort forskning som omhandler anerkjennende kommunikasjon og om å behandle barnet som et subjekt som har rett til sin egen oppdagelsesverden (Bae, 1996). Hun har gjort studier i barnehagen og hovedmomentene i hennes forskning er å knytte samhandlingen opp mot kjennetegn ved væremåten til den voksne som hun mener beskriver en anerkjennende måte å være på. Karakteristiske kjennetegn ved en anerkjennende væremåde er *forståelse og innlevelse, bekreftelse, åpenhet – kunne oppgi kontrollen og til slutt selvrefleksjon og avgrensethet*.

Toril Moen har gjort en kassstudie av inkluderende prosesser i en andrekasse (Moen og Gudmundsdottir, 1997). Studien omhandler en gutt med atferdsvansker som tidligere har blitt tatt ut av klasserommet på grunn av dette. På hans nye skole blir han ikke lenger tatt ut av klasserommet, og i denne forskningen fokuseres det på teorier der læring og utvikling skjer i samhandling eller interaksjon med andre, det fokuseres også på en anerkjennende kommunikasjon. Med en anerkjennende relasjon legges det også til rette for at læreren blir kjent med eleven både faglig og sosialt, og eleven får trening i kommunikasjon. (Moen og Gudmundsdottir, 1997).

Forskning på inkludering i barnehager og skoler kan gi mange ulike caser og gi flere ulike svar på hvordan det har blitt og bør arbeides med dette. Det finnes ulike forutsetninger for inkludering og det vil alltid finnes barn med ulike behov i alle barnehager. Det vil derfor aldri være mulig å finne et fasitsvar på hva som fungerer for en inkluderende praksis og

generalisere dette. Det er derimot mulig å trekke frem ulike metoder for å arbeide med inkludering. Målet med min studie er å vise hva som fungerer i ”Solsikken barnehage”, og hvordan det arbeides her. Forhåpentligvis vil denne studien være med på å løfte frem inkluderingsbegrepet, og hvilke muligheter vi har for å arbeide med inkludering, samt viktigheten av å arbeide relasjonelt som grunnlag for inkludering. Denne studien formål er å løfte frem inkluderingsbegrepet og hvordan en kan jobbe med inkludering på bakgrunn av relasjonell kunnskap om ungene.

Videre oppbygging

I dette innledende kapitlet har jeg presentert studiens tema og problemstilling og tidligere forskning. Videre i kapittel 2 vil jeg presentere sentral teori som jeg mener er viktig for dette studiet. Gjennom min teoretiske tilnærming i denne teksten beskrives det innledningsvis en inkluderende praksis, videre gjøres det rede for den anerkjennende væremåten, før jeg kommer inn på relasjonell tenkning og relasjonspedagogikk. Dette kapittelet avslutter med Säljö's teorier om sosiale samspill i en sosiokulturell læringsteori (Säljö, 2001).

I kapittel 3 gjør jeg rede for valg av metode. Først vil bruk av en etnografisk studie bli presentert og det å bruke videokamera i observasjon vil bli gjort rede for. Videre presenteres min egen forskningsprosess med valg av forskningsdeltakere, forberedelser før datainnsamling, hvordan selve datainnsamlingen foregikk og hvordan analysen og utarbeidelse av kategoriene gikk for seg. Til slutt vil jeg komme inn på hvordan jeg sikret kvalitet i mine studier.

I kapittel 4, 5 og 6 vil jeg presenteres mine forskningsfunn. Jeg har delt forskningsfunnene mine opp i tre ulike kapitler. I hvert av kapitlene vil jeg ha med relevant teori, empiriske funn og eksempler og en analyse og drøftingsdel. Intensjonen er å presentere en oversiktlig måte å presentere mine funn og for konkret å beskrive de kategoriene jeg har utarbeidet. Kapittel 4 handler om tilretteleggelse for enkeltindividets behov og tilpasset opplæring som en del av inkluderingsprosessen. I kapittel 5 presenteres et fellesskap, og hvordan det kan gis rom for alle enkeltindividene i et fellesskap. I kapittel 6 vil relasjonell kunnskap om barnet bli presentert og drøftet, her vil det bli lagt vekt på tillit og respekt.

I kapittel 7 trekkes paralleller mellom kategoriene og jeg vil komme med noen sluttkommentarer.

KAPITTEL 2 – TEORI

I dette kapittelet redegjør jeg for den teori og forskning jeg mener er viktig i forhold til relasjoner mellom barn-voksen og inkludering. Jeg har valgt å ta for meg følgende områder: inkluderende praksis, anerkjennelse, relasjonell tenkning, relasjonspedagogikk og sosiokulturell teori.

Inkluderende praksis

Ved å møte barn som medmennesker gjennom anerkjennende samspill, kan en førskolelærer skape premisser for en gjensidig inkluderingsprosess i barnegruppen (Bae, 2011). Den norske barnehagen kan beskrives som et pedagogisk tilrettelagt oppholds- og utdanningstilbud, karakteristiske trekk ved barnehagen vil være dens løse organisering der barn leker, utforsker i rutinerte så vel som fleksible hverdagsaktiviteter og planlagte så vel som spontane tema og prosjekter (Ødegaard, 2011). Et av fokusene er læring og deltakelse med inkludering, noe som stiller krav til pedagogene som arbeider ved en slik institusjon. Selv om vi forestiller oss at norske barnehager gir gode vilkår for deltakelse og rom for barnas utfoldelse, er det ikke dermed sagt at deltakelse og inkludering kommer som en selvfølge. Inkluderingsbegrepet retter sitt fokus mot alle barns rett til deltakelse og det fokuseres på å unngå ekskludering. Ekskludering er et begrep Arnesen (2012) mener er ensbetydende med noe dårlig. En kan se på eksklusjon som det ene ytterpunktet, mens det andre ytterpunktet vil være fullstendig deltakelse og tilhørighet. Ekskludering betyr utelukkelse, og det vil si at noen aktivt blir satt utenfor en gruppe.

De voksne i barnehagen har ansvaret for inkludering av alle barn (Ødegaard, 2011), og det stilles derfor store krav til den pedagogiske praksisen som utøves. Det er lovfestet at alle barn skal være inkludert i fellesskapet, og det er de voksne som har ansvaret for at inkludering skal forekomme. Begrepet inkluderende praksis er brukt i denne teksten, og med en slik praksis sikter jeg til arbeidet pedagogene gjør for å inkludere alle barna og arbeidet mot at alle skal ha mulighet til deltakelse i et fellesskap. Innledningsvis i dette kapittelet nevnte jeg at ved å møte barn som medmennesker gjennom anerkjennende samspill, kan en førskolelærer skape premisser for en gjensidig inkluderingsprosess i barnegruppen. Hva et anerkjennende samspill er, vil jeg nå beskrive nærmere.

Anerkjennelse

Det å møte anerkjennelse er en god følelse og det er noe vi ønsker. Anerkjennelse er med på å

skape tilknytning og fellesskap med andre (Bae, 1999). Samtidig kan det være utfordrende å forstå hva anerkjennelse egentlig er, det kan være vanskelig å forstå hva det innebærer å være anerkjennende. Videre vil jeg komme nærmere inn på hvordan en kan forstå den anerkjennende væremåten. Empati, forståelse, akseptasjon, toleranse, lytting, bekreftelse og interesse er de væremåtene Schibbye trekker frem for å forklare hva som inngår i anerkjennelse (Schibbye, A.L., 1988). *Forståelse* er basert på empati, at den voksne har en empatisk innlevelse hos barnet. At en har evnen til å se verden fra barnets synspunkt og gjennom dette viser forståelse. Det er også viktig å ikke bedømme andre, pedagogen må akseptere barnet slik det er, altså vise *akseptasjon*. En må akseptere andres rett til sin egen opplevelse av ulike saker. En behøver ikke være enig eller synes at den opplevelsen er riktig, selv om du viser aksept til at andre gjør det. Noe som ligner akseptasjon kan være *toleranse*. Å være tolerant innebærer at en tolererer andres måte å være på. Videre er det viktig å svare på det barnet sier til deg på en ordentlig måte, det kan en gjøre ved å gi en *bekreftelse* på at du faktisk har hørt hva det er barnet har sagt til deg. Det er viktig at pedagogen svarer direkte og konkret på det barnet har sagt for å vise at en har hørt barnet. For å være anerkjennende må også pedagogen kunne lytte. En må kunne lytte til hva det er barnet har å si deg, hva som kan være vanskelig å fortelle og også hva det er som ikke blir sagt. Den voksne må ta inn budskapet til barnet, uansett hvordan det legges frem. Den voksne må også vise interesse til barnet. For en pedagog handler det om å være til stede for barnet og å vise med sin væremåte at en oppriktig er interessert hva det er barnet sier og gjør. Barnet må føle seg hørt, forstått og bekreftet. En anerkjennende væremåte er altså en viktig egenskap hos en pedagog i møte med barn og i en voksen-barn-relasjon. Og i lys av min problemstillingen søker jeg å finne svar på hvordan relasjoner mellom voksne og barn har en betydning for inkludering. Videre vil jeg derfor se nærmere på den relasjonelle tenkningen og Wadels (2005) beskrivelser om det relasjonelle perspektivet og det å tenke relasjonelt i forhold til kommunikasjon og læringsforhold

Relasjonell tenkning

Det relasjonelle perspektivet er et perspektiv som har fokus på blant annet samspillet mellom voksne og barn (Wadel, 2005). I relasjonell tenkning er samspill et sentralt begrep. Med et slikt perspektiv er det ikke individuell tenkning, men tenkning på individer i relasjon til hverandre. Mellommenneskelige relasjoner er i fokus, det vil si at en tar for seg relasjonen mellom mennesker, eksempelvis relasjonen mellom barn og voksne. Det å tenke relasjonelt handler dermed i stor grad om å se pedagogens atferd i samspill med barnet (Wadel, 2005).

Samhandling blir et nøkkelbegrepet. For å få en forståelse av hva samhandling er må en se på mellommenneskelig atferd ut fra hvordan de påvirker hverandre. Det vil si at en kan se på måten barnet handler ut i fra hvordan den voksne handler, eller omvendt. Wadel (2005) har trukket frem flere punkter under hva det er han betegner som relasjonell tenkning, og for å belyse min problemstilling velger jeg å trekke frem to av dem, nemlig læringsforhold og kommunikasjonsforhold.

Læringsforhold og Kommunikasjonsforhold

Wadel (2005) er blant annet opptatt av hvordan mennesker lærer av hverandre.

Læringssituasjoner er deltakende og gjensidig, det er noe den voksne og barnet gjør sammen. Og det er ofte i *læringsforhold* at pedagoger og barn møtes. Læringsforholdet mellom pedagogen og barnet er en avgjørende ressurs, og mellom den voksne og ungen må det finnes et ferdighetsforhold. Ferdighetsforhold har med de relasjonelle ferdighetene å gjøre, og disse relasjonelle ferdighetene må være noe den voksne og et barn har i sitt fellesskap. For eksempel nytter det ikke å sende en pasning i fotball hvis lagspilleren ikke har mottakerferdigheter, det samme gjelder i et læringsforhold. Det nytter like lite at pedagogen lærer fra seg hvis barnet ikke kan lære til seg (Wadel, 2005). ”Vi” er i fokus, ikke jeg som pedagog eller barnet som individ, men vi og den samhandlingen som vi er involvert i. Et annet viktig element er at pedagogen ikke bare kan lære fra seg, men en må også kunne lære til seg hva det er barnet sliter med.

Den relasjonelle tankegangen omhandler altså i stor grad samspill og individer i relasjon til hverandre. Pedagogen og barnet er også avhengig av relasjonelle samspill i et kommunikasjonsforhold. Et slikt forhold blir utviklet sammen av disse partene (Wadel, 2005). Et kommunikasjonsforhold innebærer at roller blir tatt ut i fra hvilke kommunikativ situasjon en er i. Men for at samhandlingen skal fungere mellom en pedagog og et barn må det tas hensyn til hverandres roller. I en læringssituasjon blir ofte pedagogens rolle å stille spørsmål eller svare på barnets spørsmål. Barnets rolle blir ofte å svare på spørsmål den voksne stiller. Et barn vil også ofte ville avbryte, søke bekreftelse, foreslå, hevde eller kommentere. Dette krever mottagerferdigheter fra pedagogens side. På en annen side er det også svært motiverende for den voksne å få en bekreftelse fra barna på sine kommunikative handlinger. Kommunikative ferdigheter kreves fra begge partene, også her hjelper det lite at pedagogen har ”pasningsferdigheter” hvis barnet ikke har ”mottakerferdigheter” og omvendt. Hos pedagogen stilles det krav til forklaringsferdigheter, spørsmålsstillingsferdigheter og

selvhevdelsesferdigheter. Det stilles også krav til at barnets kommunikative ferdigheter inneholder forklaringsferdigheter, men det å vise interesse, vise evne til samhandling og det at en har forstått eller prøver å forstå er kanskje viktigst (Wadel, 2005).

En annen sentral del ved en god kommunikasjon er lytteferdigheter (Wadel, 2005). Mye tid går med til lytting både fra den voksnes side, men særlig fra barnets. Pedagogen må derimot lytte til mange stemmer. Det å lytte krever ferdigheter i å tolke, oppfatte, evaluere, lagre og reagere på det verbale, samt også konsentrasjonsevner og språkferdigheter. Å være en aktiv og god lytter innebærer at en viser tegn på at en hører etter. Et smil, nikk, øyekontakt, hodestilling og kroppsstilling er slike ikke verbale tegn. Ut i fra Wadels (2005) relasjonelle perspektiv i forhold til relasjonell forståelse av kommunikasjon og læringsforhold fordyper jeg meg videre i inni relasjonspedagogikken.

Relasjonspedagogikk

Relasjonspedagogikken ser nærmere på individet, og gir sterkere anerkjennelse av mennesket (Spurkeland, 2011). Det vil si at det stilles krav til pedagogen om at den kjennskapen en har til barnet i skolen og barnehagen utvides, og det stilles også krav til at bakgrunnshistorien til barnet er kjent av pedagogen. Det kan være avgjørende for å legge til rette for og gi tilpasset opplæring ut i fra det enkelte barns forutsetninger. Under den relasjonelle pedagogikken kreves det at pedagogen har en god emosjonell lederstil, vinne seg autoritet og respekt gjennom sin naturlige atferd og få innflytelse til sine barn gjennom relasjoner. Det forutsettes at den voksne tar i bruk sine relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i sin kontakt med ungene. Pedagogens relasjonskompetanse er svært viktig i forhold til barna og i forhold til blant annet deres opplevelse av mestring (Spurkeland, 2011). I relasjonspedagogikken handler det overordnet altså mye om det å skape gode relasjoner, både barna seg i mellom og mellom ungene og den voksne. Hvis relasjonen ikke er god kan dette skape blant annet mistrivsel i institusjoner som skole og barnehage. Videre er motivasjon for læring og læringsstrategier omtalt av Spurkeland (2011) som kjernen i spesialpedagogikken. Dette er fordi at om et barn finner motivasjon til å lære, avhenger ofte av hvor gode relasjoner en har til pedagogen som lærer fra seg. Relasjonskompetanse blir derfor et verktøy for å forstå og lære av hverandre (Spurkeland, 2011). For å forstå barnet og hvordan en lærer, må pedagogen kunne sette seg inn i barnets situasjon. Like fullt må også hvert enkelt barns behov imøtekommes. Det store spørsmålet videre blir hvilke kompetanse som egentlig er gjeldende når det kommer til det å

ha god relasjonskompetanse. Når har for eksempel pedagogen oppnådd alle disse kravene en bør oppfylle i møte med barn? Det kan være vanskelig å vite hva en god relasjon egentlig er og når har man har oppnådd en slik relasjon i pedagogisk sammenheng. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 6. Videre vil jeg nå kort gjøre rede for det sosiokulturelle perspektivet som utgangspunkt for hvordan vi lærer og utvikler oss.

Sosiokulturell læringsteori

Säljös sosiokulturelle perspektiv på læring handler om at læring foregår i sosiale settinger og at læring skjer naturlig (Säljö, 2001). I følge Säljö (2001) er mennesket lærende og de har en evne til å ta vare på erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenhenger. Med et sosiokulturelt læringsperspektiv sees handlinger mennesker foretar seg som situert i sosiale praksiser (Säljö, 2001). Det vil si at mennesket er fleksibelt og handler innenfor hva den sosiale situasjonen innebærer. En handler ulikt i forskjellige omgivelser ettersom hva en tror er sosialt akseptert. Det er Säljös perspektiv på læring jeg har som grunnleggende syn på hvordan en lærer og hvordan læring oppstår.

Det å inkludere alle er ikke noe en pedagog bare kan sette av en time i barnehagen på å lære barna, en kan selvfølgelig snakke om at det er viktig at blant annet alle får være med i leken. Men inkludering er noe som må jobbes med over tid. Det at barna skal forstå meningen bak det å inkludere og ikke minst forstå hvordan en kan inkludere andre er noe som må læres, og det er noe som kan læres gjennom det sosiale læringsmiljøet. Derfor er det sosiokulturelle perspektivet på læring viktig i forhold til inkludering.

KAPITTEL 3 – METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg gjennom hele forskningsprosessen og underveis vil jeg begrunne de valgene som jeg har tatt i forskningsprosessen.

Målet med studien er å finne konkrete kjennetegn som kan beskrive hvordan Bård og Linn arbeider relasjonelt og mot et inkluderende miljø. For å studere dette vil en innfallsvinkel være å observere Bård og Linn i en mindre kontekst i sitt aktive arbeid med barna i barnehagen hvor de til daglig jobber. En fremgangsmåte for å gjøre dette er også den metoden som er svært lik måten vi orienterer oss i dagliglivet, nemlig etnografi (Hammersley og Atkinson, 1996). Ved hjelp av et videokamera gikk jeg som observatør inn i feltet for å belyse mine interesser. I kommende kapittel vil jeg først gjøre rede for hva et etnografisk studie er. Deretter vil forskningsprosessen beskrives, med valg av deltakelse i forskningsprosjekt, forskningsdeltakere, prosessen før datainnsamlingen, datainnsamlingen og analysen av mitt datamateriale. Deretter vil jeg gjøre rede for bruken av teori i denne teksten og til slutt vil jeg beskrive hvordan jeg sikret kvalitet i mine studier.

Etnografisk studie

Feltforskning innebærer at forskeren, åpent eller skjult, deltar i folks dagligliv over en lengre periode (Hammersley og Atkinson, 1996). Her observerer en det som skjer og hører på hva som blir sagt. Kort fortalt handler det om å samle inn de data som er tilgjengelige og som vil belyse de problemer forskeren tar opp. Og forskeren vil alltid på en eller annen måte være en deltakende observatør. Et etnografisk studie er svært lik den måten vi orienterer oss i dagliglivet. I min forskning deltok jeg i barnehagehverdagen til mine forskningsdeltakere i til sammen fem dager fordelt på tre uker. Tidsperioden var derfor ikke så lang som en ofte er i etnografiske studier. Likevel går observasjonen ut på det samme: å samle inn tilgjengelig data for å belyse mitt problem rundt relasjonell kompetanse og inkludering. Med dette målet som utgangspunkt gikk jeg som observatør inn i deres hverdag for å belyse problemet. En etnografisk studie som foregår innenfor et kortere tidsrom kalles, i følge Pink og Morgan (2013) for short-term ethnography, altså tidsavgrenset etnografi. I stede for en langtidsstudie kan en gjøre en intensiv studie over et kortere tidsrom, for de som ikke har flere år til rådighet er dette en mulig måte å studere på. Det argumenteres for at etnografiske studier kan gjøres over en kortere tidsperiode, og likevel omtales som en etnografisk studie.

Hammersley og Atkinson (1996) sier at som observatør vil en på en eller annen måte alltid være deltakende. Dette var noe jeg også fikk erfare, det er umulig å gå ut i barnehagen uten å bli snakket til eller bli lagt merke til under observasjonen, selv om jeg til stadighet prøvde å holde meg lavt i terrenget. En etnograf kan gå inn i mange roller, rollen befinner seg ofte mellom ytterpunktene fullstendig deltakende og fullstendig observatør (Hammersley og Atkinson, 1996). Målet med studiene å få tilgang deltageres perspektiver, dermed må forskeren i størst mulig grad forholde seg så marginalt som mulig. Med dette minimerer en også faren for overforbindelse. Forskeren kan få kreativ innsikt gjennom å innta en nøytral rolle, og helst balansere rollen mellom nærhet og distansering. I en etnografisk klasseromsstudie blir det ifølge Hammersley og Atkinson (1996) naturlig å benytte deltakende observasjon hvor forskeren sitter på sidelinjen og følger med. Ved en deltakende observasjon bør forskeren befinne seg et sted mellom det å være fremmed og en venn. Det er viktig at forskeren ikke føler seg alt for mye hjemme i et miljøet en studerer, dette kan føre til at en mister det analytiske perspektivet. I en slik studie er en også ute etter å belyse forskningsdeltakeres perspektiv. Deltakerperspektivet, eller det emiske perspektivet, er overordnet (Gudmundsdottir, 2011). Forskeren er ute etter å finne ut av klassifikasjoner og kategorier ved det feltet en studerer. Som forsker ville jeg få fatt i deltakernes perspektiver og jeg ville derfor forsøke å påvirke minst mulig. Som nevnt er det umulig å ikke påvirke og man kan ikke være "usynlig", men jeg prøvde i størst mulig grad å sitte på sidelinjen å følge med og å filme. Hvis et barn derimot snakket til meg eller spurte meg om noe, så svarte jeg jo på dette. Men jeg prøvde å være så kort som mulig og forsøkte å vise at jeg er ufarlig, men samtidig at jeg hører til i bakgrunnen og at jeg ikke har en funksjon som de andre voksne i barnehagen. Altså en balanse mellom å være en fremmed og en venn. Når jeg ikke var en fremmed, men heller ikke en venn følte jeg meg heller ikke helt hjemme i observasjonsfeltet mitt. Det var ikke ubehagelig å komme dit eller å være der, men det var heller ikke slik at barna kom løpende mot meg med åpne armer og et stort smil da jeg kom om morgenen. Det handlet mest mulig om å komme meg inn, sette på kameraet og mikrofonen og starte mitt observasjonsarbeid.

I etnografiske studier foretar forskeren gjerne også intervjuer og disse intervjuene kan være viktige for å få tak i pedagogens perspektiver (Hammersley og Atkinson, 1996). Et intervju kan være en svært viktig datakilde, og man kan innhente informasjon man ellers ikke ville fått tak i, som hendelser informantene kan beskrive eller om deres perspektiver. I hovedsak skulle intervjuene handle om at informantene skulle gi rike beskrivelser av egne handlinger og

intensjoner på bakgrunn av videoklippene de ble vist. Det å gi rike beskrivelser handler om å utvikle et språk om hva det er man gjør, på den måten kan også pedagogen lære å bli enda bedre gjennom refleksiv praksis (Hoveid, Hoveid og Mogliacci, 2014). Tykke, eller rike, beskrivelser gir tilgang til beskrivelser av meningsfulle handlinger, her er det en forutsetning at pedagogen er engasjert i aktiviteten. Gjennom praktisk resonnement kan pedagogen også gjøre rede for hvilke hensikter en har, ved et intervju finnes også muligheten om at en kombinasjonen mellom observasjon og intervju kan utfylle hverandre. I all hovedsak gav ikke informanten så alt for rike beskrivelser, en kan mer si at han bekreftet det jeg har sett i videomaterialet, noe som også for så vidt er helt greit. Særlig i forhold til kvalitetssikring, noe jeg vil komme nærmere tilbake til. Det kan være flere grunner til at intervjuene ikke gikk helt som ønsket. En av grunnene kan være at vi i forskergruppen er svært uerfarne intervjuere. Ingen av oss har intervjuet noen på grunnlag av et videomaterialet før. Det var også vanskelig å få til et prøveintervju på grunn av at vi hadde konfidensielt videomateriale som utgangspunkt.

Det å bli intervjuet kan være en ubehagelig situasjon, noe jeg tror våre forskningsdeltakere fikk kjenne litt på. Dette kan også være en av grunnen til at de ofte svarte litt kort på spørsmålene. Vi hadde som mål å: “skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskaper om” (Thagaard, 2013, s. 109). I starten av begge intervjuene fungerte ikke dette helt etter boken. Særlig Bård var opptatt av å forsvare seg selv og sine handlinger, han sier for eksempel i ene situasjon at det han gjør nok er ”pedagogisk feil” i stede for å fokusere på det positive ved klippet. I starten av intervjuet var vi ikke tydelige nok på vår hensikt med dette intervjuet. Etter hvert i intervjuet hvor han skjønnte at vi ikke var ute etter å ”ta han” formulerte han seg mer positivt og fokuserte mer på det positive ved situasjonen. Linn uttrykte også at hun følte et ubehag ved å bli intervjuet, men etter hvert skjønnte også hun at dette var en ufarlig situasjon. Hun kommenterte litt ut i intervjuet : ”gud hvor dere sier fine ting som jeg ikke har tenkt på selv”. Og med dette løsnet også stemningen i intervjusituasjonen.

Videokamera i observasjon

I feltobservasjoner kan det være hensiktsmessig å bruke videokamera som et verktøy, og det er slik at hjelpemidler bringer med seg både fordeler og utfordringer. Et karakteristisk trekk ved det å samle inn datamaterialet ved hjelp av video er at det gir et rikt materiale. Andre positive sider ved dette verktøyet er at det audiovisuelle gjør at vi kan studere naturlige

situasjoner, og videoopptakene er tilgjengelig for andre observatører og gir dermed rom for nye tolkninger, og en kan ha konkret referanse for sine analyser (Knoblauch, 2012).

Sammenlignet med vanlig observasjon er videoopptak mer detaljert, fullstendig og nøyaktig, og det gjør det mulig for forskeren å oppdage detaljer ved nærmere ettersyn i datamaterialet. Videoopptak gjør det også mulig å spole, se bildene i sakte film og ikke minst kan en se det om og om igjen. Det gjør det også mulig å analysere ulike sekvenser og detaljer samtidig. Et slikt verktøy kan også fange opp svarene til intervjuobjekter (Luff & Heat, 2012). Likevel bringer et teknisk verktøy som videokamera også med seg utfordringer. I hovedsak fokuseres utfordringene på vanskelighetene som er forbundet med å få tilgang til å filme (Luff & Heat, 2012). Det finnes utfordringen i alle faser av forskningsprosessen, som dens den etiske side, kameravinkel, hvor det skal filmes, når det skal filmes, bilde- og lyd kvalitet og hvordan en kan utvikle en god analyse som resonerer med det innsamlede materiale.

Både fordelene og utfordringene ble erfart underveis i min forskning. Jeg oppdaget raskt at jeg hadde et svært rikt datamateriale å ta utgangspunkt i, noe som er en stor fordel.

Datamaterialet var detaljert og situasjonene var så naturlige som mulig med forskere til stede. Jeg kunne også se på en episode om og om igjen og få det så nøyaktig som mulig og studere episoder i dybden. Samtidig kunne også vi i forskergruppen alltid samtale om dataen vi har samlet inn og om episoder vi fant spennende og interessante. Jeg merket raskt at det å kunne se igjennom alle videoene igjen for på en best mulig måte å se de mønstrene som utspilte seg, og som ble viktig for å belyse min problemstilling, var avgjørende for at min forskning skulle bli så korrekt som mulig. Jeg hadde gjort meg opp noen tanker underveis i observeringen, men det å få det på film og å se det igjen gjorde meg veldig sikker i min utforming av å oppdage mønster og å utforme kategorier. Samtidig merket jeg jo også de utfordringene som fulgte med det å filme. Det å få tilgang til feltet var som kjent ikke en utfordring i mitt tilfelle. Derimot støttet jeg på utfordringer under selve filmingen. I hovedsak handlet det om hvor jeg skulle jeg stå, hvilke vinkel skulle jeg filme fra, og hvor nære jeg kunne være uten at jeg påvirket eller forstyrret. Spesielt en episode som inneholdt gråt og trøst fant jeg ubehagelig å filme. Jeg løste dette med å filme fra en vinkel hvor barnet som gråt ikke så meg filme eller merket at jeg fulgte med på episoden. Lyd- og bildekvalitet kan også være et problem.

Heldigvis hadde vi utstyr hvor dette ikke ble den store utfordringen. Så lenge batteriene ble skiftet jevnlig i mikrofonene og kamerabatteriene til stadighet ble ladet opp hadde vi alltid god lyd og et godt bilde. Det eneste var at vi ikke så når batteriene i mikrofonene ble tomme, her måtte vi bare gjøre erfaringer om hvor lenge de varte. Ellers var kvaliteten upåklagelig.

Forskningsprosessen

Forskningsprosjektet og forskningsdeltagere

Fra tankeprosessene ble satt i gang høsten 2014 om hva masteroppgaven skulle handle om, var jeg var tidlig interessert i å skrive om relasjonen mellom voksne og barn. På dette tidspunktet ble vi også invitert til å bli med i et nytt forskningsprosjekt, det var lederne for forskningsprosjektet, Marit Hoveid og Pål Aarsand som introduserte oss for dette prosjektet. Prosjektet hadde som hensikt å samle inn datamateriale i en barnehage ved hjelp av videokamera og at medlemmene i forskningsgruppen skulle bruke dette som datamateriale til masteroppgaven. Jeg så på dette som en unik mulighet til å studere relasjoner mellom voksne og barn i sine naturlige omgivelser i en barnehagehverdag og selv om det egentlig er skolen som er ”mitt område” valgte jeg å slutte meg til denne forskningsgruppen. Sammen med Elise Hallan og Ragnhild Tronstad arbeidet vi tett ved datainnsamlingen og om datamaterialet vi hadde samlet inn.

Med deltakelse i forskningsprosjektet var forskningsdeltakerne allerede valgt og alt var stort sett klart til å begynne å forske. I barnehagen hadde vi som nevnt to pedagoger som vi byttet på å filme, Bård og Linn. Selv om disse to forskningsdeltakerne ikke helt var klar over at vi skulle følge dem da vi møtte opp med kamera og mikrofoner, ville de likevel stille opp og bli forsket på. Barnet som vi fulgte varierte fra dag til dag, og ble tilfeldig utvalgt av pedagogene om morgene da vi ankom barnehagen. Barnehagen vi forsket i inneholder 3 storbarnsavdelinger og 2 småbarnsavdelinger, barnehagen ligger i utkanten av en storby i Norge. Vi studerte i den ene storbarnsavdelingen i barnehagen. Der er det 20 barn, en pedagogisk leder, en fagarbeider og to assistenter. Denne avdelingen har tilgang til tre fellesareal, disse deler de også med de andre avdelingene på barnehagen. Storbarnsavdelingen har et oppholdsrom som består av to lekekroker, samlingskrok, samt kjøkken, garderobe og bad. Utearealet er felles for alle storbarnsavdelingene.

Før datainnsamlingen

Det meste av ting som må bli gjort før en kan gå ut i forskningsfeltet var klargjort og tilrettelagt for oss. Anskaffelse av videokameraer og mikrofoner, tillatelser til videoopptak (se vedlegg 3), skriv til barnehagens ansatte og foreldre og avtaler med barnehagen var det lederne for forskningsprosjektet som tok seg av. Vi sendte også i desember 2014 inn en felles søknad til NSD. Jeg hadde flere møter med veilederne for å få i gang skrive- og tankeprosessen før innsamlingen av datamaterialet og sammen planla vi når vi skulle filme og

i grove trekk hvordan datainnsamlingen skulle foregå og la en grov plan for hele mastergradsprosessen.

Datainnsamlingen

Vi i forskningsgruppen og veilederne besøkte Solsikken barnehage i november 2014. Her fikk vi et innblikk i barnehagens hverdag og et første møte med pedagogene og barna, samt en omvisning i barnehagen. Videre består datainnsamlingen i hovedsak av to deler, først videoobservasjon og deretter intervju. Under videoobservasjonen var vi alltid to som filmet i de til sammen fem dagene vi var der. Vi gjorde videoobservasjonene over tre uker, uke 7, 8 og 9, mellom klokken 8 og 15. Hver dag filmet vi med to kameraer, hvor et av dem hadde en pedagog i fokus, mens det alltid hadde et barn i fokus. De som var i fokus fikk også festet en mikrofon på seg. Slik at hver dag hadde en av de to pedagogene på seg mikrofonen, samt også et vilkårlig barn. Av ulike årsaker havnet vår forskningsuke midt i vinterferien til ungene, det ble med andre ord litt færre barn enn vi hadde regnet med de første dagene vi filmet. Vi bestemte oss derfor for å flytte et par av dagene med filming til ukene etter, når ferien var over og de fleste barna var tilbake. Vi var tre forskere som samarbeidet og to som til daglig gjorde videoobservasjoner. Det medførte at når jeg ikke var ute i felten, brukte jeg tiden på å gå igjennom litt av videomaterialet. I følge Hammersley og Atkinson (1996) oppstår det praktiske begrensninger når man skal forsøke å oppnå en så nær interaksjon som mulig mellom analyse, forskningsopplegg og datainnsamling som mulig. Feltarbeid er svært tidkrevende, det samme er databehandling. Dermed er det vanskelig å analysere datamaterialet samtidig som man samler inn data. Det at vi var tre som fordelte på arbeidsmengden løste litt opp rundt dette problemet. Vi fikk litt tid innimellom feltarbeidet til å se igjennom videoene og analysere litt underveis. Vi var heller ikke ute i felten i fem dager på rad, men fem dager fordelt på tre uker. Dette ga oss rom for å analysere underveis.

Siden vi er tre forskningsdeltakere og alle samarbeider om det samme datamaterialet ble det et utgangspunkt for et tett samarbeid ved blant annet å gjennomgå alle videoklippene, legge dem i overordnede kategorier og lage felles notater for hva klippene handlet om og til hvilke tidspunkt i klippene det skjedde. Vi delte alt av notater med hverandre og det lettet mye av arbeidsmengden. Hensikten med dette var at det skulle bli enkelt å gå tilbake til enkelte episoder i klipp som var relativt lange. Selv om vi alle likevel så igjennom alt av datamaterialet var dette svært nyttig. Målet var å plukke ut 3-4 videoklipp hver som vi skulle intervju pedagogene ut i fra. Etter at vi alle hadde valgt oss ut hver våre klipp så vi at mange av klippene vi har plukket ut var de samme. Vi bestemte oss derfor å ta intervjuet sammen

alle tre med en og en pedagog. Vi besluttet også å velge ut noen andre klipp fra datamaterialet for å få mest mulig bredde og variasjon i videoklipputtakene, dette var for å få et godt utgangspunkt til drøftingen. Vi har også valgt å ha med en generell del med spørsmål i intervjuene som omhandlet relasjoner med barna, dette for å få en beskrivelse av hva de legger i relasjonene til ungene og hva de mener er viktig i dette arbeidet. Den generelle delen er ment som et supplement til den delen hvor pedagogene omtaler de ulike videoklippene. Råmaterialet fra videoobservasjonen var til slutt cirka 35 timer. Av dette ble til sammen 13 klipp transkribert av Bård på totalt 13 minutter og 17 sekunder i forhold til våre oppgaver. Av dette ble det 10 sider med transkripsjoner. Ni klipp av Linn og totalt 9 minutter og 17 sekunder ble plukket ut i forhold til våre oppgaver. Dette ga 9 sider med transkripsjoner av klippene. Disse klippene ble også utgangspunktet for intervjuene av de to pedagogene.

På slutten av forskningsprosjektet foretok vi et videostimulert intervju av Bård og Linn. Intervjuet gikk ut på at de skulle se gjennom klipp fra egen praksis som vi på forhånd hadde plukket ut og som vi antok beskrev deres væremåte og deres kjennetegn. De sto for det meste av snakkingen selv og vi ville unngå å stille ledende og lukkede spørsmål. Målet var å få bekreftet våre antakelser og å få en innsikt i deres refleksjoner knyttet til egne handlinger. Ved å filme intervjuet kunne vi lytte til det som ble sagt, og konsentrere oss om det og slippe å notere underveis. Bårds intervju ga 41 minutter og 34 sekunder med datamaterialet og 12 sider med transkripsjon. Linns intervju ga oss 29 minutter og 36 sekunder med datamaterialet og 10 sider med transkripsjoner.

Transkripsjon av klippene og intervjuet gjorde vi i forskergruppen sammen. Vi fordelte klippene oss i mellom med cirka likt antall minutter og transkriberte dem med fiktive navn. Det samme gjorde vi med intervjuene. Vi bestemte oss for å transkribere etter dialekten til Bård, siden dialekten personen har kan ha noe å si for samspillet (Hammersley, 2010). (Se vedlegg 1). Linn hadde derimot en dialekt vi ikke var kjent med, og transkriberte derfor hennes uttalelser på bokmål. Og som Hammersley (2010) påpeker som viktig, var fokuset å produsere relevant og nøyaktig beskrivende materialet for å prøve å svare på mitt forskningsspørsmål. Hvert sitat jeg har tatt med som eksempler for å beskrive kategoriene starter med et nummer for hver av uttalelsene til medlemmene i dialogen, dette gjorde jeg fordi at det skulle bli lettere å lese rapporten når sitatene drøftes.

For å sikre datamaterialet oppbevarte vi alt inne på et låst kontor inne på pedagogisk institutt,

her hadde vi også tilgang til en egen stasjonær PC. Hver dag etter at vi hadde filmet dro vi på kontoret for å laste over filmene fra minnekortene på kameraene til dataen og slettet så filmene fra minnekortene slik at de var tomme. Dette gjaldt også intervjuene som vi filmet. Vi oppbevarte alltid all film inne på dette kontoret, og ved transkripsjoner brukte vi fiktive navn. Dermed ble alle videoopptak anonymisert kontinuerlig under selve transkriberingsprosessen, og bildefilene har blitt slettet direkte fra opptaksenheten så snart filmene ble lastet over på egen PC.

Analyse av materialet og utvikling av kategorier

Før datainnsamlingen hadde jeg allerede begynt å skrive på mitt teorikapittel om relasjonell pedagogikk og om inkludering, dette var nok med å påvirket mitt syn på hva det var jeg så. Hver dag med videoobservasjon gjorde jeg meg opp tanker rundt episoder jeg mente beskrev pedagogene godt og på situasjoner som ville belyse min problemstilling godt. Underveis noterte jeg meg ideer rundt mønstre og gjorde meg antakelser og noterte ned tidspunkt i filmene som jeg måtte se nærmere på. Disse ble tatt opp og diskutert oss imellom i forskergruppen, samt også på intervjuet med pedagogene.

I følge Hammersley og Atkinson (1997) skiller en mellom uformell og formell analysering av datamaterialet. Forskerens ideer, gjetninger og framvoksende begreper som foregår parallelt med datainnsamlingen utgjør den uformelle analyseringen. Mens den formelle analyseringen går ut på å gå igjennom analytiske notater og huskesedler for å komme frem til svar (Hammersley og Atkinson, 1997). I starten ble det mye uformell analysering hvor jeg fikk noen ideer om hva det var jeg så og gjorde meg opp noen tanker rundt dette. Etter hvert i observeringen og gjennomgang av videoobservasjoner ble analysen mer formell. Her gjorde jeg meg opp tanker og notater om hva jeg mente var viktig for å belyse min problemstilling og etter hvert så jeg mønstre og kjennetegn i pedagogenes praksis.

Selv om jeg har lest en del teori på forhånd gikk jeg likevel ut i felten med et åpent sinn, men en vil jo alltid ha det en har lest om i teoribøkene i bakhodet. Jeg vil si at tilnærmingsmåten min til feltet var en blanding av induktiv og deduktiv. Jeg hadde en viss teoretisk bakgrunn hvor jeg har merket meg ulike ting, men var likevel veldig åpen for nye ting jeg oppdaget som ikke gikk overens med den teorien jeg allerede har lest. Etter hvert som jeg observerte i felten og studerte Bård og Linns praksis, så jeg trekk som var med på å kunne beskrive det de gjør. Det var visse ting som fanget interessen min og som jeg merket meg at var gjennomgående og interessante ved dem. Fokuset kan i følge Hammersley og Atkinson (1996) beskrives som en

trakt-struktur, det vil si at den stadig vil bli mer fokusert. Dette kom til syne ved at i slutten av observasjonstiden antok jeg mønstre og var litt mer bevisst på hva jeg så etter hos både Bård og Linn. Forskningsblikket ble gradvis snevret inn ettersom jeg ble mer bevisst rundt hva jeg så etter.

Gjennom analyseprosessen ble alle filmene klippet og lagt i overordnede kategorier: en mappe med videomateriale av Bård og en av Linn. Videre delte vi de inn i generelle kategorier som mat, ute, inne, garderobe og lek, dette var for å få en viss oversikt over datamaterialet. Ved å se igjennom alt av videomaterialet igjen, gjorde jeg meg opp noen meninger om hvilke mønstre som gikk igjen. Videre i analyseprosessen handlet det om å se på kjennetegn og mønstre som kunne belyse min problemstilling som omhandler relasjonell kunnskap og inkludering. Og se om det var kjennetegn i datamaterialet som kunne slås sammen og danne kategorier. Etter å ha sett nøye igjennom datamaterialet så jeg at det var eksempler fra Bårds praksis som kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte, og jeg valgte på bakgrunn av dette og kun fokusere på ham. Jeg valgte derfor bort Linn og jeg vil dermed ikke ha noen eksempler fra hennes praksis i denne oppgaven. Selv om det gir lite variasjon i datamaterialet følte jeg likevel at det var riktig å gjøre. Et mønster i Bårds praksis er at han åpner opp for inkludering ved at han legger til rette for enkeltindivider. Han kjenner til de behovene hvert enkelt barn har for at de skal ha mulighet til å oppleve mestring og læring. En kategori ble derfor Tilrettelegging. Videre gir Bård alltid rom for alle i fellesskapet, og skaper plass til alle. Kategori nummer to ble derfor fellesskap. Til slutt viser Bård at han på bakgrunn av at han kjenner hvert enkelt barn har mulighet for å inkludere dem i ulike aktiviteter. Relasjonell kunnskap om barnet er derfor den siste kategorien, hvor tillit og respekt trekkes frem. Analyseprosessen endte dermed opp med at tre kategorier eller begreper for å beskrive kjennetegn ved Bårds praksisarbeid med relasjoner og inkludering i barnehagen. Jeg har kategorisert klippene, likevel må alt sees i sammenheng. For eksempel er ikke et utvalgt videoklipp kun eksempel på en av kategoriene, selv om det bare er brukt der. Jeg kunne brukt et klipp som eksempel i flere av kategoriene, men for å gi bredde og et bedre innsyn i datamaterialet har jeg valgt å kun bruke hver av klippene i en kategori.

I etterkant av utforming av kategoriene og etter at deltakerne var ferdig intervjuet var det et klipp jeg veldig gjerne ville ha med i drøftingen som ikke var med i intervjuet. I ettertid syntes jeg at det var dette klippet som beskrev Bårds bruk av tillit og respekt på en best mulig måte, og valgte dermed å ta det med. Dette er brukt i kapittel seks under videoobservasjon

nummer tre. Det ble derfor ikke gjort noe intervju på bakgrunn av dette klippet. Det som er tatt med i intervjudelen i denne kategorien er fra den generelle delen hvor de besvarer ulike spørsmål som omhandler relasjoner (se vedlegg 2).

Kvalitet i studiene

Ved bruk av flere innsamlingsstrategier kan materialet trianguleres (Kleven, 2014). Dette er en av metodene en kan bruke for å kvalitetssikre datamaterialet. For å gjøre dette samlet vi i forskergruppen først inn alt av videoobservasjoner, vi så igjennom datamaterialet og utførte deretter et intervju med pedagogene der vi var ute etter deres meninger og intensjoner bak valgene som ble gjort i disse episodene. På denne måten kunne vi sjekke at vi forskere og pedagogene er av samme oppfatning av situasjonen og se om antakelsene stemte. Etter intervjuene kunne vi fastslå mønstrene vi hadde oppdaget.

Underveis i observasjonen og mens vi så igjennom klippene samarbeidet vi i forskergruppen tett sammen, og vi hadde et godt utgangspunkt til å samtale om ulike videoklipp. Og dette gjorde vi. Vi sammenlignet hva det var vi har sett, diskuterte mønster og antakelser og betryggende nok så vi de samme mønstrene og hadde like antakelser om hva det var episodene egentlig viste oss.

Våre veiledere og ledere for forskningsgruppene har vi hele veien også hatt et tett samarbeid med. Vi har hele veien kunne rådført oss med dem, de har sett igjennom de fleste av klippene som er sentrale for min masteroppgave og de viser enighet i mønstrene og antakelsene jeg har kommet opp med.

Thagaard (2013) peker også på at det er relevant å argumentere for reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. En kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Forskeren bør også gjøre forskningsprosessen transparent, altså gi en detaljert beskrivelse av egen forskningsprosess. Dette er forsøkt ivaretatt i rapporten. Jeg har forsøkt å være kritisk til egne beslutninger, samt å gi gode beskrivelser gjennom hele min prosess, dette er med på å sikre kvaliteten. Slike beskrivelser gir leseren mulighet til å vurdere om resultatene har overføringsverdi til andre kontekster.

I en etnografisk studie er en begrensning at en bare studere et enkelt tilfelle, eller et lite antall tilfeller, derfor vil det alltid være tvil om hvorvidt funnene er representative (Hammersley og

Atkinson, 1996). Dette er ikke nødvendigvis viktig, målet kan være å beskrive en bestemt situasjon.

Å sikre kvalitet i studien blir viktig for å sikre at forskningen er av betydning. I en kvalitativ studie vil det som nevnt være tvil om funnene er representative og kvalitativ forskning som foregår i den konteksten jeg har studert i, kan ikke direkte sammenlignes eller generaliseres til andre lignende kontekster. Intensjonen med denne studien er å få dybdekunnskap om et fenomen, og få utfyllende beskrivelser om relasjonell kunnskap om barnet i forhold til inkludering.

KAPITTEL 4 – TILRETTELEGGELSE

I analysen av datamaterialet kom det frem at et gjennomgående mønster i Bårds praksis er at han er opptatt av å legge til rette for enkeltindividets behov. I dette kapittelet vil det bli presentert empiri som illustrerer dette mønsteret. Innledningsvis vil jeg starte med å presentere relevant teori ut over det jeg har presentert i det overordnede teorikapittelet, før jeg kommer inn på eksempel fra empirien. Til slutt vil denne empirien bli analysert og drøftet i lys av teorien.

Tilpasset opplæring som en del av den inkluderende praksisen

Likeverdig opplæring omfatter tilpasset opplæring, og et slik opplæringstilbud er like viktig i barnehagen som i skolen (Sjøvik, 2007). Sjøvik (2007) beskriver at barnehagen inneholder både formelle og uformelle læringssituasjoner, og prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring må ligge til grunn for denne læringen. En uformell læringssituasjon tolker jeg som den læringen som skjer i uformelle situasjoner, deriblant leksituasjoner. En formell læringssituasjon tolker jeg som den læringen som skjer i mer planlagte læringssituasjoner, som for eksempel skolestartergruppe. Barnehagebarn skaffer seg erfaringer i barnehagen som gir betydning for hele barndommen og også resten av livet. Et godt pedagogisk tilbud i førskolen er derfor viktig og kan ha en positiv effekt for senere læring. Det stilles krav til at barnehagens innhold tilpasses særbehov til gruppen og til enkeltindividet, det må dermed bli lagt til rette for lærings- og utviklingsmuligheter for barna. Likeverdighet og tilpasset opplæring er også grunnlaget for følelsen av å være sosialt og faglig inkludert (Spurkeland, 2011). En inkluderende praksis har rom for alle kategorier barn, ingen skal kjenne seg utenfor. Tilpasset opplæring og inkludering er grunnleggende verdier som tar vare på barnet som individ, samt også fellesskapet (Bjørnsrud, 2005). En kan også si at tilpasset opplæring og inkludering er med på å skape rom for alle, og et likeverdig opplæringstilbud. Et mangfold av barn med ulik bakgrunn, ulike interesser og ulike forutsetninger for læring krever ikke et likt opplæringstilbud, men et opplæringstilbud som er likeverdig. Med andre ord må det alltid finnes rom for enkeltindividet.

I Rammeplanen står det beskrevet:

Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfullt for det enkelte barn og gruppen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne

forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne (Utdanningsdirektoratet 2015: 23).

Fellesskapet og miljøet skal være en plass som skal være meningsfullt for barna. Barnehagen skal fremme mestring og læring, og barna skal trives, både seg i mellom og sammen med de voksne. Sitatet beskriver også at det kreves at hvert barn får den utfordringen de har behov for, enten de er sterke eller svake. Dette er med på å bidra til at alle får en meningsfull hverdag. Det beskrives derimot ikke hvordan det skal gjøres, slik at tiltakene må komme på grunnlag av behov og muligheter.

Barn skal oppleve trygghet innenfor en gruppen, medlemmene må bli fortrolige og åpne med hverandre (Spurkeland, 2011). De må kjenne hverandre og etter hvert vil de vite noe om hverandres styrker og svakheter. Tilhørigheten i gruppen styrkes gjennom felles opplevelser av hverandre. Pedagogen må også være åpen omkring seg selv som et grunnlag for elevens åpenhet. Etterhvert i relasjonsbyggingen vil også pedagogen vite mer om hvilke hensyn og tilpasninger en må gjøre i forhold til hvert enkelt individ i gruppen. Det stilles krav til at pedagogen bruker god tid på å bli godt kjent med hvert barn og deres unike personlighet og deres bakgrunn. Dette kravet stilles til pedagogen fordi det er en grundig kjennskap til barnet som gir utgangspunktet for likeverdig og tilpasset opplæring. Likeverdighet og tilpasset opplæring er et grunnlag for følelsen av å være inkludert, både når det kommer til det faglige og det sosiale. Spurkeland (2011) beskriver at særlig er introduksjonsfasen av en tilhørighetsbase en inkluderende prosess. Det er her barn gis plass i et fellesskap og som gir følelsen av å tilhøre en gruppe. Et godt samarbeid med hjemme er også avgjørende for å kunne gi en god tilpasset opplæring (Spurkeland 2011). Gjennom dialogen med foreldre kan en få en innsikt i barnets behov for å få tilpasningen og likeverdigheten til på en hensiktsmessig måte. Tilrettelegging og tilpasning er en kontinuerlig prosess. Tilpasset opplæring kan sees på som et spørsmål om bredde og dybde i opplæringen innenfor en gruppe. Det kreves at pedagogen viser kreativitet, fleksibilitet og spontanitet i møte med barnegruppens ulikheter (Spurkeland, 2011). En annen viktig egenskap hos relasjonspedagogen er å skape samhandling mellom hovedaktørene i tilpasset opplæring. Tilpasningen må altså samarbeides om, samtales om og planlegges.

En annen viktig faktor i inkluderingsprosessen er at barnet får tre frem som et medvirkende subjekt (Bae, 2011). Som Spurkeland (2011) nevnte er inkludering en varig prosess, det gjelder også barn som aktivt skal bidra til å fremme og bidra til egen inkludering. Med dette

som fokus kan barn ofte tre gradvis frem for å gi sitt bidrag til samhandling. Ved at de blir fokusert og lyttet til i samlinger i felles situasjoner, framtrer de som interessante deltagere for barna rundt. Erfaringer med mestring har stor betydning for vårt selvbylde. Barna må få prøve selv og lære seg å takle de utfordringene en barnehagehverdag byr på. Men for at mestring skal forekomme må pedagogen tenke over hvilke metoder som gjør barnet i stand til å mestre (Moe og Valseth, 2007). Videre vil jeg nå presentere empiriske funn som vil eksemplifisere tilpasset opplæring som en del av den inkluderende praksisen

Tilretteleggelse

Videomaterialet inneholder mange eksempler på episoder hvor Bård tilrettelegger for enkeltindividets inkludering i hverdagen. Dette gjelder både i formelle og uformelle opplæringssituasjoner. For å illustrere det tilretteleggende kjennetegnet ved Bårds inkluderende praksis presenteres et eksempel i form av tilretteleggelse for et enkeltindivid. I tillegg presenteres utdrag fra intervju hvor Bård reflekterer over sin tilretteleggelse for enkeltindividet.

”Tenk ut en sang du har lyst te å spill da”

Illustrasjonen er hentet fra barnehagen tidlig en morgen før de skulle ha samlingsstund. Det sitter flere barn rundt et bord og spiser frokost, Bård er den eneste voksne som sitter ved bordet. Ina er en annen pedagog på avdelingen, hun kommer leiende bort til Bård med barnet Silje og sier at Silje skal være litt sammen med Bård. Silje er 5 år og hun er en jente i barnehagen som er født for tidlig og trenger ekstra omsorg og tilrettelegging. Vi i forskergruppen har ikke fått noe innsikt i barnets spesielle behov.

Deltakere - Voksne: Bård og Ina. Barn: Silje

Videoobservasjon 1

- | | |
|-----------|--|
| (1) Ina | Værra sammen med en Bård litte granne |
| (2) Bård | ((Løfter opp Silje og tar henne på fanget sitt)) Etterpå ska vi inn i kroken å spill litt sanga: Silje |
| (3) Bård | Tenk ut en sang du har lyst te å spill da (.) så må du rekk opp hända når vi spør etterpå |
| (4) Silje | ((rekker opp hända)) |
| (5) Bård | Så ska du få velg (.) så ska æ (.) ska æ spør dæ |

- | | |
|-----------|---|
| (6) Bård | Vente te vi kjæm i kroken ((tar tak i armen Silje rekker opp)) så kjæm æ te å spør (.) DA kan du rekk opp hånda (.) Veit du hvilken sang du vil ha eller? |
| (7) Silje | (2) Bæ bæ lille lam |
| (8)Bård | Bæ bæ lille lam ja (.) da må du husk på å si det |

I samlingsstunden spør Bård alle barna i gruppen om det er noen som har forslag til en sang de kan synge. Ina minner Silje på at hun må rekke opp hånden for å ønske seg en sang. Silje rekker da opp hånden og hun får sitt sangønske.

”Forbered a”

I intervjuet forteller Bård oss at pedagogene er enig om forskjellige tiltak for å tilrettelegge for Silje. Han sier at hun trenger trygghet og voksenkontakt, og at et av tiltakene er å forberede henne på hva som kommer til å skje.

Selv uttrykker han at: **(INT01)**

Det e rett og slett måten vi har blitt enig om forskjellige instansa om kordan vi jobbe med hu her (...)

Pedagogene jobber altså målrettet og sammen med ulike instanser for å tilrettelegge og gjøre hverdagen til Silje best mulig. Videre forteller han at det er viktig for Silje at barnehagedagen er mest mulig forutsigbar og at det arbeides for å forberede henne på hva som skal skje.

(INT02)

(...) Om at vi skal forbered a veldig på at det e ting som skjer. Og på en måte rett og slett prøve å forbered a på ka som ska skje i den samlingsstunda. Rett og slett for at hu skal hevd sæ i samlingsstunda, at hu ska på en måte rekk opp hånda og tørs å si det som hu har lyst te å si.

Bård er også opptatt av at Silje skal føle seg trygg og er klar på et tiltak han utøver i sin praksis for å få tilfredsstilt dette behovet. Han løfter Silje opp på fanget for å snakke med henne, ser på henne mens de snakker og har en veldig nær kroppskontakt med henne.**(INT03)**

Ja, det e rett og slett for tryggheten hennes sin del. For hu treng veldig my voksenkontakt. Og ja, og da e det veldig my enklar å snakk med a når du har a tett innte dæ, for da føle a sæ trygg.

Tilretteleggelse for meningsfull deltakelse i fellesskapet

I starten av denne episoden løfter Bård Silje opp på fanget (rad 2), i intervjuet uttrykker han at det er fordi at det er lettere å snakke med henne da (INT03). For på fanget hans sier han selv at Silje føler seg trygg (INT03). Bård er også klar over hennes behov for voksenkontakt, og han tar tak i dette behovet ved å løfte henne opp på fanget før han begynner samtalen med henne. Han sier at han vet at det er lettere å snakke med henne da. Bård ønsker altså å få til en god kommunikasjon med Silje i denne situasjonen. I følge Wadel (2005) blir kommunikasjon sett på noe som blir utviklet av begge partene. Og i læringssituasjoner er det ofte pedagogen som stiller spørsmål og barnet svarer. Slik er det delvis også i denne situasjonen, Bård starter med å forberede Silje på at det blir samlingsstund (2), og at denne samlingen skal inneholde sang. Deretter sier han at Silje kan tenke ut en sang hun vil synge (3). Like etterpå viser Silje tegn at hun vet hvilke sang hun vil velge seg ved å rekke opp hånden (4), og Bård spør henne hvilke sang hun vil ha (6) og Silje svarer (7). Wadel (2005) sier videre at det kreves altså kommunikative ferdigheter fra begge parter, pedagogen må ha pasningsferdigheter og barnet må ha mottakerferdigheter.

Bård viser i denne situasjonen pasningsferdigheter ved at han sier til Silje at hun må forberede seg på en sang hun vil synge etterpå (2,3), og han spør videre hvilke sang hun velger (6) etter at hun viser tegn til å bestemt seg for en (4). Bård viser tegn til at han vet at Silje har behov for litt ekstra betenkningstid og gir rom for nettopp dette ved å si at hun skal tenke ut en sang til etterpå. Situasjonen kunne vært en helt annen hvis Bård hadde løftet henne på fanget og bust ut med et spørsmålet om hvilke sang hun vil synge etterpå. Uten engang å fortelle henne at det skal være samlingsstund. Med andre ord viser han gode pasningsferdigheter. I følge Wadel (2005) mener han også at i kommunikative samspill kreves det av pedagogen at han blant annet har forklaringsferdigheter og spørsmålsstillingsferdigheter. Bård viser at han er på hennes nivå når han forklarer og stiller spørsmål til henne, fordi hun viser til å forstå hva det er som blir sagt ved å rekke opp hånden (4) og å ha tenkt ut en sang (7). Han forklarer på et enkelt nivå at etterpå er det samlingsstund, og at hun kan velge en sang (2, 3). Spørsmålet han følger opp med er enkelt og greit om hvilke sang hun har valgt seg (6). Silje på sin side viser også mottakerferdigheter. I følge Wadel (2005) viser en med gode mottagerferdigheter blant annet interesse og evne til samhandling og det at en har forstått eller prøver å forstå hva det er som har blitt sagt. Silje viser helt klart tegn på det. Etter at Bård har sagt at hun kan få velge seg en sang så rekker hun opp hånden (4). Dette skjer riktig nok etter at Bård har sagt at hun kan rekke opp hånden i samlingsstunden så skal hun få si en sang. Silje rekker riktig nok opp

hånden med en gang, men hun er tydelig klar over at Bård har sagt at hun skal få velge seg en sang når hun rekker opp hånden. Bård forklarer nærmere at hånden skal rekkes opp i samlingsstunden, men han spør henne hvilke sang hun vil velge. Silje viser mottakerferdigheter ved å svare "Bæ Bæ lille lam" på spørsmålet (7). Ved å momentant rekke opp hånden mens hun sitter i fanget til Bård viser hun at hun hører på hva det er Bård sier til henne, hun lytter og viser interesse ved å vise at hun har valgt seg en sang. Hun viser også at hun har forstått det som har blitt sagt. Hun rekker riktig nok opp hånden mens hun sitter på fanget, men hun har valgt seg en sang, og hun har fått med seg at denne sangen skal hun få si når hun rekker opp hånden. Hun har altså mestret å motta pasningen fra pedagogen. Og Bård har sendt pasningen helt riktig og det blir bekreftet ved at Silje har forstått budskapet.

Videre søker Bård øyekontakt når han snakker med Silje (2). Spørkeland (2011) mener at øyekontakt, bruk av fornavn og bruk av kroppsspråk er viktig innenfor relasjonell kompetanse. Dette er med på å skape tillit og en viser at en verdsetter dem. Øyekontakt og kroppsspråk er også en sentral del innenfor det å besitte gode lytteferdigheter. Ved å ha henne på fanget, si navnet hennes i setningene og å se på henne når de snakker (2) er derfor viktige elementer når det kommer til det å skape tillit i relasjonen deres. Ved å se på Silje mens hun sitter på fanget hans skaper trygghet og tillit, og det medfører at hun tør å åpne seg. Hun sier en sang hun vil at skal synges når hun blir spurt om det. Bård sier også navnet hennes i starten av dialogen (2) og med det vet Silje at hun har hans oppmerksomhet. Han viser at det er bare henne han snakker til.

Sjøvik (2007) beskriver at et likeverdig opplæringstilbud er like viktig i barnehagen som i skolen. Og begrepet likeverdig opplæringstilbud er med på å beskrive denne episoden her. Bård vet hvilke behov Silje har på å forberede seg til at noe skal skje, det kan kanskje virke for en utenforstående at det å velge seg en sang i en samlingsstund nok skal gå rimelig knirkefritt. Men slik er det ikke. Noen trenger å bli forberedt på dette, og å tenke ut en sang i forveien av samlingsstunden er en måte å gjøre det på. Videre sier Sjøvik (2007) at barnehagebarn skaffer seg erfaringer som har betydning for resten av livet. Hvis situasjonen hadde vært en annen, slik at Bård hadde kommet med spørsmålet midt i samlingsstunden og Silje ikke var forberedt på dette, kunne det ha utviklet seg til å bli en negativ erfaring. Fordi Silje mest sannsynlig ikke hadde mestret oppgaven. Men Silje var forberedt, og hun valgte seg en sang. Episoden er derfor en positiv mestringserfaring som Silje kan ta med seg videre. En god erfaring hun kan huske og som kan ha betydning. Bjørnsrud (2005) sier at tilpasset opplæring og inkludering er grunnleggende verdier som tar vare på barnet som individ, samt

også fellesskapet. Bård og Silje situasjonen gjør nettopp dette. Den tar vare på individet ved at hun er forberedt og har mulighet til å mestre, og den tar vare på fellesskapet ved at alle har mulighet til å være en del av det. Han gir rom for enkeltindividet og mangfoldet i gruppen ved å tilpasse læringsaktiviteten etter denne ulikheten. I følge Säljö (2001) skjer læring naturlig, og Silje har her en mulighet til å lære naturlig av denne situasjonen. Læringen forekommer i en helt vanlig og dagligdags situasjon i barnehagen, og denne jenta har muligheten til å ta vare på erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenhenger, slik Säljö (2001) beskriver. Silje kan av denne situasjonen lære å delta i fellesskapet og hun kan ta med seg erfaringene av følelsen av å mestre og hente dette frem igjen ved lignende situasjoner.

Utdanningsdirektoratet (2015) beskriver at barnehagens innhold skal oppleves meningsfull for det enkelte barn og gruppen. Ved at Bård forbereder Silje, kan hun på lik linje med de andre barna delta på aktiviteten i samlingsstunden, og denne aktiviteten kan bli meningsfull for Silje. Barnehagen skal også fremme blant annet trivsel, livsglede og mestring, samt gi støtte til at barnet kan kunne delta meningsfullt i fellesskapet. Bård og Silje-episoden er et godt eksempel på akkurat det. Trivsel og mestring gis ved at Silje kan bidra med noe i samlingsstunden og i fellesskapet, hun mestrer å svare på spørsmålet som blir stilt henne fremfor de andre barna, dette kan være med på å skape trivsel både i slike situasjoner i fremtiden, men også generelt. Hvis Silje opplever det å mestre, vil det også mest sannsynlig medføre trivsel og livsglede. Videre beskriver Utdanningsdirektoratet at utfordringer skal gis på grunnlag av de forutsetninger en har. For enkelte barn vil det å velge seg en sang i en slik samlingsstund ikke være noe problem. Men for andre er det en utfordring. Slik er det altså for Silje, en utfordring. Men hun har mulighet for å mestre utfordringen med riktig hjelp, og det er det som blir gjort her. Hun får en utfordring på hennes nivå og ut i fra hennes forutsetninger for å mestre. Denne situasjonen er også med på å skape en felles opplevelse, og dette er i følge Spurkeland (2011) med på å styrke tilhørigheten i gruppen. Bård har også bygget seg opp en relasjonskompetanse med dette barnet, og gjennom det er det tydelig at han vet hvilke tilpasninger og hensyn han må ta. Han viser til å ha god kjennskap med barnet, og det er et viktig grunnlag for å kunne gi likeverdig og tilpasset opplæring. Denne likeverdige og tilpassede opplæringen gir også grunnlaget for følelsen Silje har av å være inkludert. Bård gir henne mulighet til å være en del av gruppen og han gir rom for å delta i fellesskapet. Denne situasjonen er ikke planlagt, og når Ina plutselig kommer bort til Bård (1) med Silje viser han kreativitet, fleksibilitet og spontanitet i møte med Silje. Dette er i følge Spurkeland (2011) viktig egenskaper hos en pedagog i møte med barns ulikheter. I det Ina kommer med

Silje (1), tar Bård henne umiddelbart opp på fanget (2) og viser umiddelbart til å vite hvordan han skal håndtere situasjonen. Han er altså fleksibel og spontan i møte med Silje. Han viser også kreativitet, fleksibilitet og spontanitet ved å ta henne på fange, forberede henne på hva som skal skje og å be henne komme opp med en sang til senere.

I følge Bae (2011) er en annen viktig faktor i inkluderingsprosessen er at barnet får tre frem som et medvirkende subjekt. Her er det et fokus på at barnet skal være aktivt og bidra til egen inkludering. Silje er i denne situasjonen med på å bidra til egen inkludering. Bård er med på å løfte henne frem ved å tilrettelegge for at hun velge seg en sang i forsamlingen. Det er hun selv som bidrar i samhandlingen ved å få oppfylt ønsket sitt i samlingsstunden, her blir hun både fokusert og lyttet til i fellesskapet. Hun blir lyttet til og fokusert på mens hun velger sin sang, og bidrar til fellesskapet med den sangen som synges sammen av alle i etterkant. Ved å velge seg en sang i forsamlingen framtrer Silje som en interessant deltager for de andre barna rundt. I denne situasjonen viser hun til å takle de utfordringene en barnehagehverdag byr på, og det er Bård som i denne situasjonen legger til rette for denne mestringen.

Spurkeland (2011) uttrykker at en annen viktig kvalitet hos en pedagog er å samhandle med andre, det er viktig at tilpasningen samarbeides om, samtales om og planlegges. I intervjuet uttrykker Bård, slik jeg tolker det, at det er denne måten å arbeide på pedagogene, og muligens andre instanser, har blitt enige om å jobbe med Silje (INT01). Det er altså ikke bare en metode som Bård bruker i sitt arbeid med denne jenta, men det er noe de alle er enige om. Dermed er alle de voksne på avdelingen til Silje informert om hennes behov, og alle arbeider etter disse behovene. Voksenkontakt og forberedelser nevner han at Silje har et sterkt behov for, men det finnes utallige måter å utøve og utfylle dette behovet. I intervjuet uttrykker også Bård at han er ute etter at Silje skal kunne hevde seg i samlingsstunden (INT02), ha vil at hun skal tørre og rekke opp hånden og si det hun har lyst til å si. Som nevnt er det i følge Bae (2011) en viktig faktor i inkluderingsprosessen. Bård sier i intervjuet at han vil at hun skal hevde seg i samlingsstunden, og dette er hans måte å få henne til å bli delaktig i egen inkludering. Bård viser også til god relasjonell kompetanse om Silje, i intervjuet sier han at hun har bruk for mye voksenkontakt og at han gir henne dette ved at han tar henne på fanget. Dette er Bårds måte å gi denne jenta voksenkontakt. Han nevner og at hun blir trygg av å sitte på fanget hans og at han vet at hun er lettere å snakke med hvis han tar henne på fanget. Dette er en av Bårds måte å nå frem til Silje på i sin kommunikasjon med henne og for at hun skal ha den tryggheten det trengs for å lytte til den voksne. Han skaper umiddelbart trygghet hos Silje ved å ta henne opp og å være den voksne akkurat hun trenger. Og denne tryggheten

skaper rom for den videre dialogen de to har. Han skaper først trygghet, deretter starter samtalen og tilretteleggingen for læring og mestring. Grunnmuren Bård bruker her er altså trygghet hos barnet.

I intervjuet uttrykker Bård at de er enige med ulike instanser om hvordan de jobber med Silje (INT01). Det er med andre ord jobben hans å gi Silje voksenkontakt og å forberede henne på ting som skal skje. Man kan si at han handler på grunnlag av strategier de har blitt enige om i arbeid med Silje. Det han gjør i denne situasjonen henger på mange måter sammen med strategien de har blitt enige om å bruke på Silje. Men måten han gjør det på, er derimot hans personlige valg. Han forbereder Silje på at det kommer en samlingsstund, og å forberede er noe alle pedagogene er enige om at de skal gjøre. Det å gi henne voksenkontakt er også noe de er enige om å gjøre. I denne situasjonene forbereder ikke Bård henne bare på en samlingsstund, men han forbereder henne også på at hun skal være aktiv i denne samlingsstunden. Han forbereder henne på å være aktiv og Bård uttrykker i intervjuet at han vil at hun skal hevde seg i samlingsstunden (INT02). Han ønsker at hun skal rekke opp hånden i gruppen etterpå. Selv om pedagogene er enige om ulike måter å jobbe med denne jenta, blir det gjort på forskjellige måter av de ulike pedagogene. Bård sier selv i intervjuet at han ønsker at hun skal hevde seg, og det blir hans valg og hans personlige måte å arbeide på når han forbereder henne på å vise seg som et aktivt medlem i gruppen. Så selv om han ”bare gjør jobben sin”, og forbereder henne slik han har fått beskjed om, er dette hans tolkning av det og det er hans personlige måte å arbeide mot dette på.

KAPITTEL 5 – FELLESSKAPET

I analysen av datamaterialet kom det frem at et gjennomgående mønster i Bårds praksis er at han er opptatt av at det er rom for alle i fellesskapet. I dette kapitlet vil det bli presentert empiri som illustrerer dette mønsteret. Innledningsvis vil jeg starte med å presentere relevant teori ut over det jeg har presentert i det overordnede teorikapitlet, før jeg kommer inn på eksempel fra empirien. Til slutt vil denne empirien bli analysert og drøftet i lys av teorien.

Rom for enkeltindividet i et fellesskap

Barnehagen er blitt en viktig arena for så mye, Arnesen (2012) nevner blant annet at for at inkluderingen i skolen skal lykkes er det viktig med en tidlig identifisering av ulike behov allerede i barnehagen (Arnesen, 2012). Arnesen beskriver videre at et viktig mål vil være rettet mot å utvikle et samfunn med åpning for deltagelse og mulighet for alle til å leve et mest mulig vanlig liv. Det vil si at alle barn skal ha mulighet til for eksempel utdanning, og samme rettigheter til å være fullverdige medlemmer av samfunnet. Et annet viktig moment er fellesskapet, her skal alle på lik linje ha rettigheter til å delta etter ønsker og forutsetninger. Alle barn har i dag rett til barnehageplass, og en grunnleggende forutsetning for inkludering i barnehagen er at barnehagetilbudet gir ungene gode utviklingsmuligheter, muligheter til å delta i fellesskapets aktiviteter, bygge opp relasjoner og utvikle tilhørighet.

Stortingsmelding nr. 41 påpeker:

Nesten alle barn går i dag i barnehagen. Det betyr at barnehagen er en svært viktig del av oppvekstsektoren i kommunene, og en viktig arena for å arbeide med forebyggende tiltak for helse, sosial inkludering og livslang læring. (Meld. St. 41, 2008)

Dette er et utdrag fra Stortingsmelding. nr. 41, den har som hovedmål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå.

For at begrepet inkluderende praksis skal fungere mener Arnesen at en må verdsette mangfoldet og anerkjenne hele den variasjonen av barna som går i barnehagen (Arnesen 2012). Derfor skal det ikke være slik at en har bestemte tiltak til små grupper barn som har behov for spesielle behov, men heller se på miljøet som helhet og gi rom for ulikheter. Utviklende og inkluderende fellesskap kan fungere hvis vi ser på hverandres ulikheter som en måte vi kan lære noe av hverandre på. Hvert menneske er unikt, og vi har alle forskjellige væremåter.

Inkludering er ingen selvfølge, og hvis et barn ikke fungerer tilfredsstillende i institusjoner som barnehage og skole bør en i følge Spurkeland (2011) stille spørsmålet om hva som er galt med institusjonen (Spurkeland, 2011). Moe og Valseth (2007) mener også at en må gi rom for den mangfold og at fellesskapet må tilpasse seg den enkelte, det vil si at alle må tilpasse seg hverandre (Moe & Valseth, 2007). Et inkluderende fellesskap må baseres på gjensidighet hvor alle barn er likeverdige deltakere med oppgaver, plikter, rettigheter, gleder og sorger.

Det er viktig å huske på å la barn være barn, det blir stadig stilt større krav til mindre barn.

Lek er en viktig arena for førskolebarn, lek blir også nemlig en arena for læring.

Hverdagssituasjoner i barnehagen blir viktige læringssituasjoner. Og barn skaffer seg erfaring gjennom å prøve ut i leken (Moe & Valseth, 2007). Slik bygger de kunnskap og lærer sosiale ferdigheter. Arena for lek og læring må hele tiden velges ut i fra hva som passer den enkelte, graden og innholdet av inkludering i leken vil dermed variere. Videre vil jeg nå presentere empiriske funn som vil eksemplifisere hvordan Bård gir rom i et fellesskap som en del av hans inkluderende praksisen

Fellesskap

Videomaterialet inneholder mange eksempler på episoder hvor Bård tilrettelegger for og gir rom for enkeltindividet i fellesskapet. Dette gjelder både i formelle og uformelle opplæringssituasjoner. For å illustrere dette kjennetegnet ved Bårds inkluderende praksis presenteres et eksempel i form av inkludering av individer i et fellesskap. I tillegg presenteres utdrag fra intervju hvor Bård reflekterer over denne inkluderingen.

”Utafor kor hen da?”

Situasjonen utspiller seg på ettermiddagen når Bård sitter og fargelegger på et bord sammen med en gutt. Noen meter bortenfor, i en lekekrok, er Even (4 år), Markus (6 år), Sara (4 år) og Arne (4 år). En stor hylle rammer inn lekekroken. Markus sier at hvis Arne skal være med på leken så må han være utenfor lekekroken. Arne har vist seg som en meget stille og rolig gutt som ikke sier så mye i løpet av dagen, verken til de andre barna eller til de voksne. Markus og Arne er to gutter som har vist seg som gode venner og de er generelt mye sammen i barnehagen i ulike aktiviteter. Sara er også en stille jente med få ord og hun vises i filmen, men deltar ikke med noe i denne situasjonen annet enn at hun er til stede i lekekroken. Hun vil derfor ikke være nevnt i analyse og drøftingsdelen.

Deltakere - Voksne: Bård. **Barn:** Markus, Arne og Even

Videoobservasjon 2

- (1) Markus Ska du vær med på leken (2) da må du vær utafor
(2) Arne ((Arne står stille i lekekroken))
(3) Bård ((kikker mot lekekroken)) Ka sa du Markus? (2) Hvis han ska vær med på leiken så må'n værre utafor?
(4) Markus Ja:
(5) Even Ja fordi hundan (.) dæm li:ke å vær utafor ((går mot hylla og kikker gjennom et hull mot Bård))
(6) Bård Utafor kor hen da?
(7) Even ((peker utenfor hylla)) Utafor Xxx utafor husan
(8) Bård Ja mene du at en Arne må gå ut her da for å vær med på leiken ((peker på gulvet foran hylla))
(9) Even Xxx
(10) Bård Ne:i ((rister på hodet)) (2) det e tull og tøys (.) han må jo få værre inni der ((peker inn i kroken)) sammen med dåkker (2) ellers så e itj han med på nå leik

”Han skjønne at det bare e fordi han ikke vil leik med han Arne”

Bård uttrykker rett etter at han har sett klippet at ”Åh, de to der ja”, tydelig kjent med lignende situasjoner fra tidligere.

Han uttaler selv: **(INT04)**

Dæm e jo lure og kyniske og trodd at de var alein der. E itj voksnan der så gjør dæm sånn som dæm vil, vi veit jo om det der.

Videre uttrykker Bård om situasjonen: **(INT05)**

Han (Markus) veit det jo sjøl vettu, så det e derfor æ itj.. æ tar det ganske sånn, æ sier bare at det e tull og tøys. (.) han e seks år, han skjønne at det e bare fordi at han ikke vil leik med han Arne.

Han sier også: **(INT06)**

Dær tok æ dæm litt på sænga. Og det tror æ dæm har godt av å kjenn litt på. Berre ”Åja. Dæm hørt mæ, ja”. Dæm prøvd jo å ro sæ etterpå.

Rom for alle i et fellesskap

Denne episoden starter med at en av guttene, Markus, sier at Arne må være utenfor lekekroken for å få lov til å være med å leke. Dette overhører Bård og han får tydelig med seg hva det er Markus og Even prøver å få Arne til å gjøre. Bård uttrykker tydelig at han har hørt Markus og gjentar det Markus sa til Arne (rad 3). Bård legger tydelig trykk på ordet *utafor* i sin dialog med Markus og Even i denne situasjonen (3). Og Bård lurte på hvor utenfor er hen (6). Markus og Even svarer tydelig at utenfor, det er utenfor den kroken der de holder på å leke. Markus og Even har vist seg å være sterke personligheter og de to leker ofte sammen. De har også vist seg for å være sterke verbalt. Arne er en mer stille gutt som ikke er så mye sammen med disse to guttene, men han har et tydelig ønske om å være med på leken i denne situasjonen. Arne viser ikke til å være like verbal som de to andre guttene, og Arne sier ikke et ord under denne episoden. Han viser heller ingen verbal protest på Markus sin uttalelse (1) før Bård bryter inn i situasjonen (3).

I følge Arnesen (2012) skal alle barn på lik linje ha mulighet til å delta i fellesskapet etter ønsker og forutsetninger. Arne ønsker å delta på leken, men det må tydelig skje på premissene til Markus og Even. Arne viser ikke til å si noe i mot. Det er her Bård bryter inn og er fast bestemt på at også Arne skal få delta på leken og få være med i fellesskapet. Arne ønsker å delta, men han er en stille gutt og må derfor delta på premissene til de to andre. Selv med disse forutsetningen skal Arne få lov til å delta på leken, og dette er Bård meget tydelig på. Bård er her med på å skape en åpning for deltagelse, og at alle som vil skal få være med å leke. Arne skal også få være et fullverdig medlem i fellesskapet. I følge Arnesen (2012) er grunnleggende forutsetning for inkludering i barnehagen at barnehagetilbudet gir ungene gode utviklingsmuligheter, muligheter til å delta i fellesskapets aktiviteter, bygge opp relasjoner og utvikle tilhørighet. Markus og Even gir ikke Arne denne muligheten i denne situasjonen. De gir ikke rom for at Arne skal delta i fellesskapets aktiviteter, relasjonen Arne har til Markus og Even bygges ikke opp av at Arne må stå utenfor lekekroken når de leker, og hvis Arne ble forvist ut av lekekroken vil han mest sannsynlig ikke føle noe form for tilhørighet heller. Arnesen (2012) nevner også at barnehagen er en viktig arena for å avdekke ulike behov. Disse behovene behøver ikke nødvendigvis å være av spesialpedagogisk art. I dette tilfellet hadde Arne behov for at noen stod opp for ham og uttalte hans sak. Arne viser at det å for eksempel skulle forsvare seg verbalt nok ikke er hans sterke side, og han viser til å være uenig med at han skal være utenfor leken siden han ikke fysisk går utenfor lekekroken når Markus sier at han skal gjøre det (2). I denne situasjonen jobber Bård mot at Arne også skal få delta i

fellesskapet ved at han sier til guttene at det er *"tull og tøys"* at han må være utenfor (10). Bård uttrykker videre i dialogen at Arne ikke er med på leken hvis han ikke får være der inne sammen med dem.

Stortingsmelding nr. 41 (2008) har som hovedmål at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap, og barnehagen er en viktig arena for blant annet inkludering. Fellesskapet inne i denne lekekroken har ikke noe tegn til å være inkluderende for alle. To av barna arbeider tydelig i mot å inkludere Arne, mest sannsynlig fordi de ikke vil leke med ham. Noe Bård også uttrykker i intervjuet (INT05). Bård gir uttrykk i intervjuet for at han vet at de forsøker å stenge ute Arne (INT05), og i denne situasjonen viser Bård at han vet hva de to guttene holder på med og han gjør noe med det. Det er et rikt mangfold av barn i denne barnehagen, mangfoldet vises også innenfor gruppen av fire barn i denne lekekroken. To av dem, Arne og Sara har en svært rolig oppførsel og er lite verbale, mens de to andre, Markus og Even, er mer aktive i sin væremåte og de to er mer verbale. Dette gir en variasjon i denne firergruppen med barn, og kan være et utgangspunkt til at Even og Markus vil utelate Arne. Bård viser med sine innspill i denne situasjonen at han arbeider for et inkluderende miljø der det skal være rom for ulikheter. Det er uaktuelt for Bård at Arne skal bli utelatt fra lekingen og at Even og Markus skal få bestemme dette. Tiltakene til Bård er ikke nødvendigvis av spesialpedagogisk karakter, men han viser til å arbeide helhetlig med miljøet for å inkludere og gi plass til alle ved å bryte inn i denne dagligdagse og uformelle leksituasjonen.

I følge Spurkeland (2011) er ikke inkludering en selvfølge, og hvis inkludering ikke fungerer tilfredsstillende bør en stille seg spørsmål om hva det er som er galt med institusjonen. I denne leksituasjonen med disse barna er det tydelig at inkluderingen ikke fungerer optimalt, det kommer helt klart frem at det er et barn som ikke er ønsket skal være med i leken. Markus og Even ønsker ikke at Arne skal være med, og ber han derfor om å gå utenfor (1). Senere i dialogen sier de hvorfor de vil at han skal være utenfor kroken og de argumenterer for dette. Bård mener derimot at Arne også skal få være med og han arbeider konkret for dette ved å si at Arne må få være med å leke inne i korken, ikke utenfor. Han tar tydelig tak i situasjonen og selv om barna er ulike kommer det tydelig frem fra Bård at han mener at de kan leke sammen. En kan på en måte si at Bård representerer institusjonen i dette tilfellet, og han tar tak i feilen ved denne institusjonen. Han griper direkte tak i inkluderingsproblemet som oppstår og han løser det ikke ved å ta bort et barn som "ikke passer" inn i leken, eller som "ikke passer inn" sammen med de andre barna. Bård går inn i situasjonen og mener bestemt at alle passer inn og alle skal få være med. Med dette gir Bård rom for den enkelte i fellesskapet og utvikler et

miljø hvor alle må tilpasse seg hverandre, dette kan videre medføre gjensidighet og at alle deltakerne er likeverdige i et inkluderende fellesskap.

Situasjonen jeg har valg å bruke er et eksempel på en leksituasjon, og som Moe og Valseth (2007) skriver, er det viktig å huske på at man skal la barn være barn, og la lek vær en viktig arena for læring. Denne episoden mener jeg er et tydelig eksempel på nettopp dette. Her er læring i leken nemlig et viktig element. Selv om disse barna ”bare” leker, viser Bård at visse barn ikke kan få herske rundt og gjøre akkurat som de vil, Markus og Even fikk tydelig beskjed om det ikke var akseptabelt. Arne på sin side fikk oppleve at han hadde like mye rett til å være i fellesskapet akkurat som de andre, selv om Markus og Even ikke var enig i det. Dette er en nyttig erfaring de alle har skaffet seg gjennom leken. Her har de alle en god mulighet til å bygge kunnskap om og lære sosiale ferdigheter og hvordan man skal oppføre seg i forhold til hverandre som deltagere i et fellesskap. Også denne situasjonen kan sees på i lys av Säljös læringsteori (Säljö, 2011). Læringen forekommer i naturlige omgivelser, menneskene i situasjonen er lærende, og de skaffer seg erfaringer som er mulig å bruke i fremtiden. Markus og Even lærer at det å ekskludere Arne ikke er greit, Arne lærer at også han har rett til å være en del av fellesskapet, og dette er en nyttig erfaring de alle kan ta med seg videre. Bård viser at det ikke er sosialt akseptert å utelukke Arne fra leken, og at Markus og Evens handlinger ikke skal forekomme.

I intervjuet med Bård omtaler han Even og Markus som kyniske og lure, og at de gjør som de vil hvis ikke de voksne følger med (INT04). I denne leksituasjonen jeg har tatt med som eksempel viser Bård til å følge med på hva som skjer i situasjonen, selv om han sitter å tegner med et annet barn. Ved å bryte inn i situasjonen viser Bård at han ikke lar barna gjøre som de vil, selv om det ikke er en voksen tilstede akkurat inne i lekekroen der de leker. Han setter tydelige grenser, og han skjønner hva det er Markus og Even holder på med. Videre mener Bård at Markus er seks år, og han forstår at oppførselen hans er av den enkle grunn at han ikke vil leke med Arne (INT05). Bård sier altså at Markus er veldig klar over hva det er han selv gjør i denne episoden, han ønsker ikke å leke med Arne og prøver derfor å ekskludere han fra leken. Når Bård overhører situasjonen arbeider han for at alle skal leke sammen ved å gi klar beskjed om at det ikke er lov å stenge noen ute (10). Uttalelsen til Arnesen (2012) om at alle barn på lik linje skal ha mulighet til å delta i fellesskapet etter ønsker og forutsetninger er også noe Bård viser at han arbeider med. Bård uttaler i intervjuet at det er tull og tøys fra Markus og Even sin side om at Arne skal måtte være utenfor leken (INT05). Bård mener med

andre ord at alle skal få delta i lik linje på leken og han jobber tydelig mer dette ved å forsøke å inkludere alle.

Moe og Valseth (2007) mener at lek og læring henger sammen og er viktig i en arena som barnehagen. På slutten av intervjuet uttaler Bård at han tok dem litt på sengen, og at de har godt av å få kjenne litt på det (INT06). I leksituasjonen i lekekroken er det tydelig at han overrasker guttene med at han har overhørt situasjonen. De prøver å bortforklare seg, men Bård aksepterer ikke bortforklaringen. Markus og Even har her en mulighet til sosial læring. Ved at Bård viser guttene at ekskludering ikke er greit har de nå gjort seg opp en erfaring ved det. De ble tatt på sengen da de trodde at ingen hørte dem og episoden utartet seg til å bli en situasjon hvor Markus og Even kan lære seg å ikke gjøre noe lignende igjen, fordi de vet at det vil bli slått ned på. For Arne sin del kan denne episoden være med på å vise han at en slik utestengelse ikke er greit og at de vil bli tatt hånd om når de oppdages. Og det beviser at Arne har en like stor rett til å delta i fellesskapet som alle andre.

KAPITTEL 6 – RELASJONELL KUNNSKAP OM BARNET

I analysen av datamaterialet kom det frem at et gjennomgående mønster i Bårds praksis er at han har en relasjonell kjennskap til barnet, og gjensidig respekt og tillit er to underkategorier som er særlig fremtredende mønstre under denne kategorien. I dette kapitlet vil det bli presentert empiri som illustrerer dette mønsteret. Innledningsvis vil jeg starte med å presentere relevant teori ut over det jeg har presentert i det overordnede kapitlet, før jeg kommer inn på eksempel fra empirien. Til slutt vil denne empirien bli analysert og drøftet i lys av teorien.

Tillit og respekt

Som nevnt tidligere i kapitlet om Tilpasset opplæring stiles det krav til at pedagogen bruker rikelig med tid på å bli godt kjent med hvert barn og deres unike personlighet og deres bakgrunn. Fordi det er en grundig kjennskap til barnet som gir utgangspunktet for likeverdig og tilpasset opplæring.

En god relasjon mellom en pedagog og et barn er et unikt utgangspunkt til så mye (Spurkeland, 2011). Men hvordan kan en vite at relasjonen er god? For å besvare dette spørsmålet har jeg trukket fram Spurkeland (2011) sine kjennetegn ved en godt utviklet relasjon. Det første kjennetegnet er det at en ser frem til å møte hverandre, barnet gleder seg til å komme i barnehagen for å se pedagogene han kjenner så godt. Et annet kjennetegn er at en verdsetter det å få være sammen, både barnet og den voksne. Videre kjennetegn er at en omtaler hverandre positivt og styrker hverandres selvbylde. Dette er altså elementer en kan ta utgangspunkt i for å beskrive en god relasjon. Og som nevnt tidligere er en slik relasjon et godt utgangspunkt til så mye.

Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn er overskriften til et av avsnittene i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet 2015: 23). Med revidert Rammeplan i 2006 ble begrepet inkludering også gjeldende på barnehagefeltet, her illustreres problematikken rundt dagens inkludering, noe som gjør dette dokumentet sentralt i min studie.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.

Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering
(Utdanningsdirektoratet, 2015 : 23)

Sitatet belyser at barnet i møte med voksne og andre barn skal styrkes, utvikles og lykkes i sin barnehagehverdag. Samt at det er viktig at barna møtes med blant annet tillit og respekt av barnehagen. For barna skal barnehagen oppleves som et trygt sted, og dette stiller krav til barnehagen og de som jobber der. Sitatet i seg selv gir ingen definisjon begrepet inkludering, men ordet blir et nøkkelbegrep (Arnesen, 2012). Videre kommer Arnesen (2012) med følgende ord og begreper som utfyller begrepet inkludering: tillit og respekt, trivsel og glede, fellesskap og vennskap, demokrati og likestilling og fravær av diskriminering. Inkluderingsbegrepet er som kjent svært vidt, og dette er en måte å definere det på.

Relasjonskompetanse kan beskrives som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011). Med andre ord omhandler relasjonskompetanse de ferdigheter og evner en pedagog har til å skape og opprettholde en god relasjon med et barn. Dette er noe av det viktigste pedagogen bringer med seg i møte med barn. Relasjonskompetanse kan sies å være kjernen i all samhandling. Denne kompetansen tar utgangspunkt i det forholdet som er mellom mennesker. Kjernerelasjonen i skoler og barnehage mener Spurkeland (2011) at er den relasjonen som er mellom den voksne og barnet, det at denne relasjonen er tillitsfull er viktig. Hvis pedagoger som vil bygge tillit med sine barn kreves det at de ser og verdsetter dem (Spurkeland, 2011). Det stilles krav til at dette skjer daglig og det bør skje tydelig. Øyekontakt, håndtrykk, hilsning og bruk av fornavn er viktige elementer. Ros, anerkjennelse og bruk av kroppsspråk er også avgjørende. I arbeid med relasjoner med andre er det spørsmål om hvordan vi klarer å møte dem med anerkjennelse og respekt (Spurkeland, 2011).

I tidligere innledende teoridel har jeg nevnt anerkjennelse som et viktig element. I dette avsnittet vil jeg nevne en annen viktig side ved den anerkjennende relasjon til et barn. Fordi en anerkjennende relasjon krever også mer enn de anerkjennende væremåtene jeg har nevnt i kapittelet innledningsvis (Bae, 1996). En slik relasjon er nemlig basert på likeverd, og uten likeverd vil heller ikke relasjonen bli anerkjennende. I forhold til barn er den voksne i en mektig posisjon, og det kan utøves definisjonsmakt i blant annet måten den voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de formulerer seg, og hvordan og hva de reagerer på. Den voksne kan sette seg selv i en maktposisjon hvis han eller hun ser på seg selv som mer verdt enn barnet. I en slik situasjon vil definisjonsmakten misbrukes. Det en skal strebe etter å oppnå

er at den voksne skal bruke sin definisjonsmakt til å fremme selvtillit og selvstendighet hos barnet. Anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom hele væremåten til pedagogen og den baseres på likeverdighet og respekt. Å være i en anerkjennende relasjon innebærer å oppleve selvtillit, selvstendighet, toleranse og medmenneskelig respekt og som tidligere nevnt, en grunnleggende holdning av likeverd. Dette er verdier som må være integrert i pedagogens personlighet, det å være anerkjennende og ha en likeverdig holdning er ikke noe som en bare lettvtint kan læres opp til. Videre vil jeg nå presentere empiriske funn som vil eksemplifisere Bårds bruk av tillit og respekt som en del av hans inkluderende praksis.

Relasjonell kunnskap om barnet

Videomaterialet inneholder mange eksempler på episoder hvor Bård viser en inkluderende og anerkjennende holdning til barna. Særlig mønsteret med gjensidig respekt og tillit er gjennomgående og dette gjelder både i formelle og uformelle opplæringssituasjoner. For å illustrere dette kjennetegnet ved Bårds inkluderende praksis presenteres eksempler i form av å vise tillit og respekt. I tillegg presenteres utdrag fra intervju hvor Bård reflekterer over denne inkluderingen.

”Æ trur jo på en Markus æ”

Situasjonen utspiller seg på ettermiddagen mens barna i skolestartergruppen sitter rundt bordet og spiser frukt, alle barna er mellom fem og seks år. Markus (6 år) går på toalettet midt i måltidet og Bård synes han var veldig rask, og stiller derfor spørsmålet om han har vasket fingrene etter toalettbesøket.

Deltakere - Voksne: Bård. **Barn:** Markus, Maren, Sanna, Emilie og Mina.

Videoobservasjon 3

- (1) Markus: ((Kommer løpende fra do og til matbordet))
- (2) Bård: Har du vært på do og vaska fingran allerede? ((ser på Markus))
- (3) Markus: ja, æ e rask
- (4) Bård: Xxx. Det kan du itj ha gjort. Få sjå på fingran ((ser på fingrene))
- (5) Maren: ka hell dåkk på med? ((ser på Bård))
- (6) Bård: dæm e helt tørr, men. ((ser fortsatt på fingrene til Markus))
- (7) Bård: Vaska du fingran? Helt sikker
- (8) Markus: JA
- (9) Sanna: Xxx
- (10) Bård: æ syns bare det gikk så fort

- (11) Emilie: tror du på han Markus? ((spør Sanna))
(12) Mina: Æ trur ikke på en
(13) Emilie: ((ser på Bård)) æ trur ikke på en. Æ trur det samme som en Bård æ
(14) Mina: Æ og trur på en Bård
(15) Bård: Æ trur jo på en Markus æ å, så da trur dåkk det samme som mæ da
(16) Bård: hvis æ ikke hadde trudd pån så hadde æ sagt at han skulla gått og vaska fingran på nytt

”Gjensidig respekt”

Dette uttaler Bård selv i sluttspørsmålene om relasjoner og relasjonelt arbeid (se vedlegg 2):

(INT07)

En god relasjon det e når man er trygg på kverander. Gjensidig respekt. Da har du vertfall grunnlaget for en veldig god relasjon.

Han uttaler også: (INT08)

Det har jo tatt lang tid å få den relasjon, men no e dæm kjæmpe trygg på mæ. Og ja, dæm glæde sæ te å sjå mæ (...) Æ trur dæm glær se te å møt oss voksnan.

Videre påpeker han noe annet han mener er viktig: (INT09)

Sørge for at aill blir hørt og sett.

Definisjonsmakt, tillit og respekt

En pedagog må i følge Spurkeland (2011) bruke rikelig med tid på å bli godt kjent med hvert barn og deres unike personlighet og deres bakgrunn. I intervjuet påpeker Bård at det har tatt lang tid å få den relasjon han har med barna nå, men til gjengjeld er nå ungene veldig trygg på han. Med andre ord tar det mye av pedagogens tid på å bygge en god relasjon, men at den tryggheten og tilliten han får tilbake fra barna er verdt å jobbe litt ekstra for. Og som Spurkeland (2011) også nevner er en slik relasjon et godt utgangspunkt til veldig mye. I denne situasjonen kan en si at Bård bruker sitt relasjonelle utgangspunkt han har med alle barna rundt matbordet til å vise at han stoler på Markus. Barna rundt bordet sier at de tror på Bård (rad 13, 14), barna viser med dette stor tillit til han. Med disse utsagnene viser de at de tror på Bård og det han sier, og med andre ord så stoler de på han. I dialogen er det gjennomgående at Bård undrer seg over om Markus har vasket fingrene, og om han lyver om det. Ved at Bård sier at han tror på Markus (15) og viser for resten av gruppen at han stoler på det han sier

løfter han også frem denne gutten. Først tviler Bård på om han faktisk hadde vasket fingrene etter toalettbesøket, og når også de andre barna viser til å tvile på Markus (13, 14), viser Bård tillit til Markus og sier til alle rundt bordet slik at de også hører det, at han tror på Markus. Som beskrevet i rammeplanen er det viktig at pedagogene møter barna med blant annet tillit og respekt og at dette er i følge Arnesen (2011) også en viktig del av inkluderingen. Tillit blir vist på ulike måter i denne episoden. Barna viser på den ene siden tillit til Bård, og på den andre siden viser Bård tillit til barna, i dette tilfellet Markus, ved å uttrykke at han tror på det han sier. Bård møter dermed barna med tillit og viser at han respekterer dem.

Som Bae (1996) påpeker er det viktig at pedagogen ikke utøver definisjonsmakt, det er med andre ord avgjørende at Bård utøver en likeverdig relasjon med ungene, at han ikke misbruker sin maktposisjon. I en slik relasjon må Bård stille riktige spørsmål, vite hvordan en skal formulere seg, og hvordan og hva en reagerer på. Når et barn går på toalettet midt i måltidet, slik som Markus gjør, er det naturlig å reagere hvis man er i tvil på om han har vasket fingrene sine. I dette tilfellet synes Bård at Markus var litt raks i sitt toalettbesøk (10), og stilte derfor spørsmålet til Markus om han har vasket fingrene (2). I et tenkt tilfelle kunne Bård vist han rett tilbake på toalettet igjen fordi Bård selv mente at han var for raks til at han har kunnet vaske fingrene. Med dette vil Bård ha utøvd definisjonsmakt, her ville han brukt sin makt til å sende han dit igjen uten å høre på hva Markus har å si, eller la han få forsvare seg. I stede ber han om å få se på fingrene til Markus, (4) Bård konstaterer at de er helt tørre (6) og at det kanskje gikk litt fort (10). Men likevel henvises ikke Markus tilbake til badet med en gang. Bård misbruker dermed ikke sin maktposisjon. Han reagerer på at han var vel raks, men han kommuniserer og reagerer på en måte der barnet har en mulighet til å eventuelt fortelle sannheten og/eller forsvare seg selv. I følge Bae (1996) stilles det krav til at Bård bruker sin definisjonsmakt til å fremme selvtillit og selvstendighet hos barnet. Å være i en anerkjennende relasjon innebærer å oppleve selvtillit, selvstendighet, toleranse og medmenneskelig respekt. Ved at Bård snakker og kommuniserer med Markus om hendelsen, gir det denne gutten mulighet til å opptre som et selvstendig menneske. Markus vet om reglene om håndvask etter toalettbesøk og han er stor nok til å utføre dette selv. Bård sender han heller ikke tilbake uten å snakke om det først, eller at Markus kan få bevist at han er selvstendig og har på egenhånd vasket fingrene etter toalettbesøket. Ved å vise resten av barna ved bordet at han tror på Markus (15) viser han til å respektere Markus, og gi ham selvtillit mens de andre ser og hører på. Bård er ikke ute etter å trykke ham ned fremfor de andre. Bård vet jo fortsatt ikke om Markus vasket fingrene, men når resten av barna viser at

de tviler på Markus og ikke stoler på ham, bruker han sin definisjonsmakt til å vise alle at han stoler på Markus. Selv om han kanskje ikke vasket fingrene akkurat her så gjorde ikke Bård det situasjonen pinlig og undertrykkede for Markus. Bård sier i stede at han faktisk hadde bedt Markus om å gå å vaske fingrene igjen om han ikke hadde trodd på ham (16).

Definisjonsmakten bli altså ikke misbrukt av Bård, men han bruker den på å fremme tillit til hverandre og selvtilliten til barna. I denne situasjonen skjer også læringen i naturlige omgivelser i barnehagen, og i følge Säljö er det slik læring forekommer (Säljö, 2011). Alle barna rundt dette bordet vet at en skal vaske fingrene før et måltid, og her får alle erfare at det blir satt spørsmålsteget hvis den voksne er i tvil om noen har gjort det. Det er i denne konteksten ikke sosialt akseptert å ikke vaske fingrene, og barna handler etter denne regelen. Om Markus har vasket fingrene vites ikke, men han vet tydelig at det er det som er reglene siden han bestemt svarer ja til spørsmålet fra Bård om fingervasken (3, 8). Han skaffer seg også her erfaringen om at det kan oppstå en ubehagelig situasjon om han ikke vasker fingrene etter et toalettbesøk. Så om fingrene ikke var vasket her, vil han mest sannsynlig prøve å unngå slike situasjoner igjen, og dermed vaske fingrene ved neste toalettbesøk.

Spurkeland (2011) beskriver relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Bård viser en slik relasjonskompetanse ved å vedlikeholde sin relasjon med Markus. Bård undertrykker ikke Markus ved å ikke tro på han eller stole på det han sier. Bård viser også en slik kompetanse ved å reparere relasjonene barna har seg i mellom. Først viser noen jenter tegn på at de ikke lengre tror på det Markus sier (12, 13, 14), men at de kun tror på Bård. Og Bård har tidligere i dialogen vist at han betviler Markus påstand om at han har vasket fingrene. Han reparerer de betvilende relasjonene mellom Markus og ham, samt også mellom Markus og de andre barna ved å si at han tror på Markus. Med dette blir også relasjonene vedlikeholdt. Spurkeland (2011) peker også på at kjernerelasjonen i skoler og barnehage omhandler en tillitsfull relasjon, og en pedagog som vil bygge en slik tillit må se og verdsette barna. I tillegg til å nevne at trygghet på hverandre er viktig i en god relasjon, blir også gjensidig respekt nevnt (INT07). Arnesen (2012) omtaler inkludering som et vidt begrep og bruker blant annet tillit og respekt for å utfylle inkluderingsbegrepet. Tillit og respekt er også noe Bård sier at han legger i en god relasjon, og det er også noe som kan beskrive hans utøvende praksis og som denne episoden er et eksempel på. Arnesen (2012) nevner også fellesskap, vennskap og trivsel som viktige momenter. En kan si at Bård er med på å skape en god tone i fellesskapet ved å tro på Markus og vise dette til resten av barna. Med dette føler

også Markus seg som en del av fellesskapet og at han ikke blir latt utenfor ved at ingen tror hans ord. Et vennskap kan også bli sviktet hvis det viser seg at en av partene lyver, det er Bård som mistenker at Markus lyver, og dette medfører at flere andre også tror det. Bård er med på å vise resten at Markus snakker sant, og med dette blir også synet på Markus som venn og person bevart. Hvis ingen hadde trodd på Markus i denne situasjonen er det også stor sannsynlighet for at trivselen hans rundt matbordet nok hadde villet sunket. Dette unngås også ved å snu om på situasjonen og vise tillit til gutten.

I følge Spurkeland (2011) er en god relasjon mellom en pedagog og et barn et unikt utgangspunkt til så mye, men hvordan kan en vite at relasjonen er god? Et kjennetegn på en god relasjon er at en ser frem til å møte hverandre, barnet gleder seg til å komme i barnehagen for å se de voksne som en kjenner godt. Dette er også noe Bård trekker frem i intervjuet for å beskrive hva han synes er viktig i en god relasjon. I intervjuet uttaler han selv: ”Dæm glæde sæ te å sjå mæ (...) dæm vil vær nær og sånne ting. Æ trur dæm glær se te å møt oss voksnan” (INT07). Bård er dermed også opptatt av at barna skal glede seg til å komme i barnehagen og at de liker å møte på de voksne som jobber der. Han mener at barna gleder seg til å komme i barnehagen, og dermed er dette et godt tegn på en god relasjon mellom de voksne og barna.

Videre kjennetegner en god relasjon at en omtaler hverandre positivt og styrker hverandres selvbilde. Eksemplet jeg viser til i denne drøftingsdelen mener jeg eksemplifiserer dette punktet på en god måte. Hvis situasjonen hadde utartet seg annerledes og Bård hadde sendt Markus tilbake på badet ville ikke dette ha styrket Markus sitt selvbilde, ikke hadde Bård vist til å omtale Markus positivt heller. Men situasjonen utarter seg til at Bård omtaler Markus positivt ved å til slutt si at han tror på gutten, og dette fremfor de andre barna som sitter rundt bordet (15, 16). Ved at Bård sier dette høyt til alle vil mest sannsynlig være med på å styrke Markus sin selvfølelse og Bård omtaler han positivt. Ved at Bård viser tillit og respekt til Markus er nok dette også mest sannsynlig med på at neste gang Markus er på do, vil han nok vaske hendene sine. Om Markus har vasket hendene i denne situasjonen vites ikke, men siden situasjonen utspiller seg som den gjør, med tanke på at de andre barna heller ikke tror på Markus, velger Bård å vise tillit til Markus for ikke å svekke hans posisjon blant de andre i gruppen.

KAPITTEL 7 – AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Jeg hadde en todelt problemstillingen i denne studien. Jeg ønsket å finne ut av Bårds relasjoner til barna, og samtidig som jeg ønsket å få et innblikk i hvordan denne relasjonen påvirket Bårds evne til inkludering av barna i ulike situasjoner. Hensikten med studien var å få innsikt i og forståelse av relasjonelt arbeid i forhold til inkludering i pedagogisk praksis.

For å finne svar på problemstillingen min gjennomførte jeg en etnografisk studie i en barnehagehverdag. Her brukte jeg videokamera i min observasjon for å se på Bårds praksis. Jeg utførte også et intervju med han på bakgrunn av denne videoobservasjonen.

Gjennom min studie kom jeg frem til tre kjennetegn ved Bårds praksis i forhold til relasjonell kunnskap og inkludering. Disse kom til uttrykk både gjennom videoobservasjon og i intervjuet. Bårds generelle kjennetegn er at han er en garantist for fellesskapet. Han påpeker når inkludering mangler, og dette gir en trygghet til barna, kanskje spesielt for de ungene som står litt på utsiden. Slik blir Bård en god rollemodell for en god og inkluderende praksis. Bård fremstår i studien som en pedagog som er opptatt av å tilrettelegge i hverdagen for at alle skal ha mulighet for å føle seg inkludert. Dette ble til kjennetegnet ”tilretteleggelse”. I Bårds praksis er det også gjennomgående at han er opptatt av at det er rom for alle i fellesskapet, uansett. Selv om noen av barna ikke alltid er like åpen for å la alle være med og inkludere alle barna i for eksempel leksituasjoner, viser Bård til at det ikke er akseptabelt at noen skal bli utestengt fra fellesskapet. Dette ble til kjennetegnet ”fellesskapet”. Til slutt fremstår Bård som en person som viser likeverdig relasjoner mellom seg og barna, han bruk sine relasjoner og sin kunnskap om barna i møtet med dem. Dette ble til kjennetegnet ”Relasjonell kunnskap om barnet” med hovedvekt på tillit og respekt.

I lys av teori kan følgende konklusjon trekkes: Bård fremstår som en pedagog som har bygd en god relasjon til barna, og med en slik relasjonsbygging vet han om hvilke hensyn og tilpasninger som må gjøres, et fenomen som Spurkeland (2011) beskriver viktigheten av. Bård verdsetter mangfoldet og anerkjenner hele den variasjonen av barna som går i barnehagen, slik som Arnesen (2012) påpeker viktigheten av i et fellesskap. Og Bård viser en væremåte hvor han har tillit til barna, noe Spurkeland (2011) beskriver viktigheten av. Og han utøver en likeverdig og anerkjennende relasjon til barna, slik Bae (1996) beskriver dette fenomenet.

Disse kjennetegnene ved Bårds relasjoner til barna og hans arbeid med inkludering må sees i sammenhenger og i et helhetlig perspektiv. Det er mye mer ved Bård som bidrar til den gode relasjonen han viser til å ha med barna og det grunnlaget han har for å inkludere alle i fellesskapet. Samtidig er kategoriene som jeg har utformet her beskrivende for mønstrene ved Bårds arbeid. Alle kategoriene inneholder også elementer som kjennetegner Bård og hans relasjonelle arbeid og inkluderingspraksis.

Alle tre kjennetegnene ved Bård gjenspeiler hans relasjonelle kunnskap til barnet og hvordan han bruker denne kunnskapen i sitt arbeid med ungene. Kategoriene bringer opp hans arbeid med hvordan hans kjennskap til barna skaper en naturlig inkluderingsprosess. I alle eksemplene fra empirien vises mønstrene fra Bård sin praksis. Han arbeider med ungene som likeverdige menneske og han viser at alle barna skal ha en naturlig plass i fellesskapet. Bård ivaretar individene og han lar barn være barn, og han bruker barnehagens ulike læringssituasjoner til å arbeide for inkludering.

Bård fremstår som en voksen som behandler ungene likeverdig, dette er også en fellesnevner for alle tre kategoriene. Den likeverdige behandlingen er gjennomgående i Bårds praksis og utøves til stadighet. Den likeverdige behandlingen kommer til syne både ved at Bård ikke behandler dem ved at han selv alltid vet best, men han er på deres nivå og virker oppriktig interessert i deres uttalelser og meninger. Og den kommer til syne ved at han gir barna likeverdig behandling, ikke lik. Behandlingen tilpasses barnet og dets behov. Slik det også står presisert hos Utdanningsdirektoratet (2015). Bård har en væremåte hvor han møter barna med tillit og respekt, og han viser at han er en pedagog som respekterer barna og viser dem at han hører på dem når de snakker og viser tillit til det de forteller han, noe lovverket påpeker pedagogene til å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette viser en sammenheng mellom relasjonelt arbeid for å lykkes med inkludering. Dermed kan pedagoger med kjennetegnene til Bård ha stor betydning for barn med tanke på inkludering.

Ved å gjennomgå kategoriene og kjennetegnene ved Bårds arbeid med inkludering og knytte dette til empiriske funn, har jeg vist at relasjonelt arbeid har en stor innvirkning på hvordan inkluderende praksiser utvikler seg, og i hvilke grad inkludering vil forekomme. Denne relasjonen kan være avgjørende for at alle barna skal oppleve mulighet til å føle seg som fullverdige medlemmer av fellesskapet.

En etnografisk studie som jeg har gjennomført har sine begrensninger. Studien kunne blant annet blitt utført over en lengre periode. Og kanskje med dette har jeg fått utarbeidet flere kategorier. Studien kunne også omhandlet andre personer, og dette ville kanskje ført til andre mønster og kjennetegn ved en inkluderingspraksis.

Formålet med denne studien var å få innblikk i det relasjonelle arbeidet til en pedagog og hvordan dette påvirker pedagogens inkluderingspraksis. Håpet er at denne forskningsrapporten kan bidra til en bevisstgjøring hos de som arbeider med barn om hvordan de arbeider for inkludering i barnehagens læringsaktiviteter. Forhåpentligvis kan de illustrerte kjennetegnene ved Bårds praksis og drøftingen rundt dette være med på å skape en bevisstgjøring til enkle grep en pedagog kan gjøre for å bedre sin pedagogiske praksis.

REFERANSER

Arnesen A-L. (2012). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I A-L Arnesen, (red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s 13-33). Oslo: Universitetsforlaget AS

Askland, L. (2011) *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad, (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s.33-60). Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I B. Bae., *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*.(s. 145- 165). Gamlebyen Grafiske AS

Bae, B. (1999). Relasjon som vågestykke. Læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red), i *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (S. 33-60). Universitetsforlaget AS

Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (red.) *Barndom. Barnehage. Inkludering*. (s. 104 – 129). Bergen: Fagbokforlaget

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hammersley, M & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal AS

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1997). *Ethnography. Principles in practice*. (2.utgave) London: Routledge.

Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research*, 10(5), (s. 553-569)

Hoveid, M. H., Hoveid, H., & Mogliacci, R. (2014). *A Framework for Interpretation of Meaningful Action in Teaching and Learning*. Paper presented at ECER, European Educational research Association, Porto 2. Sept. 2014

Kleven, Thor Arnfinn (2014). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmål om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 85 – 102) Oslo

Knoblauch, H. (2012). Videography: Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods* (s. 69-84). Frankfurt: Peter Lang.

Luff, P., & Heat, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: Social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, 12(3), (s. 255-279).

Meld. St. 41. (2010). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41, 2008-2009). Hentet 22. februar 2015 fra

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?docId=STM200820090041000DDDEPIS&ch=1&q=>

Moe, M. & Valseth L, M. (2007). En barnehage for alle – med inkludering somoverordnet mål. I P, Sjøvik. (red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s. 325 – 348) Oslo: Universitetsforlaget

Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). *Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke nå løysing. En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir Forlag

Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 376-387. Hentet 09.april 2015 fra
http://www.idunn.no/npt/2008/05/inkluderende_pedagogikk_i_barnehagen_-_et_samarbeidsprosjekt

Pink, S & Morgan, J. (2013). Short-term Ethnography: Intense Routes to knowing. *Symbolic interaction*, 36(3) 351-361.

Schibbye, A.- L., 1988. *Familien: tvang og mulighet*. Oslo: Universitetsforlaget

Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. (s. 17 – 33) Oslo: Universitetsforlaget

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlag

Säljö, R (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2015). *Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn*. I rammeplanen for barnehagen. Hentet 19. februar 2015 fra

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no

Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen*. Flekkefjord: Seek A/S

Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (red.) *Barndom. Barnehage. Inkludering*. (s. 130 – 150). Bergen: Fagbokforlaget

VEDLEGG

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

?	Spørrende intonasjon
=	sammenhengende ytringer
:	Forlengelse av foregående vokal
[...]	Linjer utelatt
(2)	Pause 2 sekunder
(.)	Pause kortere enn 0,2 sekund
Xxx	Noe som ble sagt, men kunne ikke skjelne dens innhold.
Wo[rd	Braketten indikerer angrep av overlappende tale.
<u>Word</u>	Understreket midler stresset ordet (eller deler av det).
WORD	høy tale
((laughing))	Kommentarer gjort av forskeren
>Word<	Bygger raskere tale enn omkringliggende tale
Hehe	Latter

Vedlegg 2 – Intervjuspørsmål

Sluttspørsmål

1. Hva legger du i en god relasjon?
2. På hvilken måte tror du din relasjon til barnet har betydning for barnet?
3. Hvordan bør man jobbe for å sikre seg at alle har en god barnehagehverdag?
4. Hvordan bygger du gode relasjoner til hvert enkelt barn?

Vedlegg 3 – Informert samtykke



Pedagogisk institutt

Digitale verktøy og sosialt samspill i barnehagen

I samarbeid med [redacted] har en forskergruppe ved pedagogisk institutt på NTNU satt i gang et prosjekt med fokus på barns bruk av digitale verktøy/medier for å få kunnskap om hva barn lærer ved bruk av disse verktøyene, hva som skjer med barnehagens praksis, og hvordan det sosiale samspillet mellom barn samt samspillet mellom voksne og barn i barnehagen ser ut når.

Pål Aarsand
Professor

Marit Hoveid
Førsteamanuensis

NTNU
Pedagogisk Institutt
7491 Trondheim

Telefon:
Pål: 40578079 (mob)
Marit: 73591945

Hva gjør vi?

Helt enkelt, vi filmer barnegrupper under en uke i barnehagen. Vi er i første omgang interessert i å se nærmere på de situasjoner hvor barn bruker digitale verktøy slik som Ipad, Smartboard og digitale kameraer. Vi kommer til å studere disse innspillingene, hva de sier og gjør når de bruker disse mediene. Vi er ikke interessert i enkeltbarn men i det sosiale samspillet.

Håndtering av videoinnspillingene

Videoinnspillingene kommer bare til å brukes i forskning og i undervisning. Bruker vi bilder eller film i publikasjoner og presentasjoner kommer vi til å aidentifisere de personene som er med, det vil si at ingen skal kunne se hvem som er med på bilde eller film. Når vi skriver eller snakker om deltagerne kommer vi til å bruke andre navn enn de opprinnelige. Videoopptak og utskrifter behandles og oppbevares slik at ingen utenfor prosjektet får tilgang til disse.

Fortsatt informasjon til deltagerne

Om du er interessert i å se hvordan vi har brukt opptakene der ditt barn er med kan du kontakte oss. Da vil vi gi deg informasjon om hva og hvordan vi har publisert fra studien

Frivillighet

Deltagelse i studien er frivillig og du og ditt barn kan når som helst og uten forklaring trekke dere fra studien.

Ansvarlig

Professor Pål Aarsand er sammen med Marit Hoveid hovedansvarlig for prosjektet. Har dere spørsmål angående prosjektet er dere velkommen til å kontakte oss via mail eller telefon.

Med hilsen
Pål Aarsand & Marit Hoveid

Digitale verktøy og sosialt samspill i barnehagen

Samtykke foresatt

Jeg er innforstått med prosjektets mål og gir herved tillatelse til at forskningsteamet

kan filme

ikke kan filme

Sted

Dato

Navn: