



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OST-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	25-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave - Stord		
Flowkode:	203 BACH301 1 OST 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	300
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	10014
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	11
Andre medlemmer i gruppen:	393

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Hvordan jobber noen pedagogiske ledere med å inkludere barn i barnehagen?

How does some pedagogical leaders work to include children in kindergarten?

Shabina Bavandpour Nilsen og Jenny Vespestad

Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen

Veileder: Liv Ingrid Fjellanger

25.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Det er med en god blanding av glede og vemod at vi leverer inn bacheloroppgaven, da dette er med på å markere at vi snart er ved veis ende på barnehagelærerutdanningen på Høgskulen på Vestlandet. Det er med glede at vi om ikke så lenge kan få lov til å kalle oss for barnehagelærere, en tittel vi kommer til å bære med stolthet! På den andre siden kjennes det vemodig, i den forstand at det har vært tre lærerrike og spennende år. Vi har blitt forlest av noen dyktige forelesere, hatt gode praksislærere på veien, samtidig som vi har dannet oss noen fantastiske relasjoner med våre medstudenter. De tre årene på høyskolen hadde ikke vært det samme uten dere.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder, Liv Ingrid Fjellanger. Du har vært en god veileder, som har kommet med både konstruktiv kritikk og ikke minst, motivasjon. Takk for at du har stilt opp og alltid vært tilgjengelig for oss når vi har trengt dine gode råd. Vi setter stor pris ditt store engasjement rundt vår problemstilling, din kunnskap har vært til god hjelp.

Da vi er to personer som skriver bachelor sammen, vil vi og bruke denne anledningen til å takke hverandre for god tålmodighet, latter og Maestro sjokoladekjeks i dager hvor man har behøvd ekstra motivasjon. Takk for et godt samarbeid! Det å fullføre denne bacheloroppgaven ville ikke vært mulig hvis ikke hadde hatt en heiagjeng på hver vår side. Denne heiagjengen vil vi takke hver for oss.

Jeg vil takke min kjære ektemann Einar som har fungert som en terapeut når jeg har hatt masse på hjertet, som en kokk når energinivået har begynt å synke og ikke minst som et godt selskap å være rundt når jeg har hatt behov for en god pause. – Shabina

Jeg vil rette en stor takk til min forlovede Joakim som har vært en fantastisk pappa for våre barn, takk for at du har vært min største støttespiller og for alle heiarop når jeg har trengt det som mest. Mine kjære barn, Amanda Serine og Konrad, takk for tålmodigheten og mange gode oppmuntrende klemmer, det har ikke alltid vært like enkelt og ha en mamma som har studert fulltid. – Jenny

Helt til slutt, vil vi takke våre informanter som stilte opp til intervju. Deres bidrag har vært med på å løfte vår kompetanse som framtidige barnehagelærere.

Sammendrag

I løpet av vårt utdanningsløp har vi av både engasjement og interesse vært opptatt av inkludering. Vår bacheloroppgave vil legge vekt på hvordan noen pedagogiske ledere arbeider med inkludering med barn i deres barnehage. Besvarelsen på vår problemstilling kommer i form av kvalitativt intervju hvor vi intervjuet tre pedagogiske ledere fra to ulike kommunale barnehager. Intervjuguiden var inspirert av kommunens strategiplan for en inkluderende barnehage, skole og SFO.

Gjennom intervju, tolkning av intervju og utveksling av tolkninger fant vi ut at ulike tilnæringsmetoder i arbeid med inkludering blir styrt av hvilket barn som går i barnehagen. Inkludering i en barnegruppe med flerspråklig barn gikk nærmest ut på å gi det barnet med en annen etnisitet ulike verktøy for å kunne få innpass hos resten av barnegruppen. I den andre barnehagen som ikke besto av noen flerspråklige barn, var det mer fokus på at inkludering tok for seg at hvert enkelt barn ikke bare skulle være med i en større gruppe, men at de faktisk skulle *bety* noe for gruppen. På bakgrunn av oppgavens omfang så vi oss nødt til å begrense datainnsamlingen vår til å kun fremme inkludering i lys av flerspråklige barn, da vi hadde to informanter fra samme barnehage som la mer vekt på det.

Alle tre informantene anser leken som den store inkluderingsarenaen i barnehagen og opptrer derfor som aktiv deltaker der det er behov. Vi fant og ut at kartlegging er et ofte brukt verktøy for å få et innblikk i hvor barnet står sosialt, her tar vi i mente at barnets sosiale relasjoner blir vurdert ut fra et voksenperspektiv. I vårt siste funn finner vi ut hvorvidt barnets muligheter for å bli inkludert blir definert av hvordan pedagogene i lag med personalet bruker sin definisjonsmakt.

Summary

Through the course of our education, we have been focused on inclusion with both engagement and interest. Our bachelor thesis centers around how some pedagogical leaders works on inclusiveness in their kindergarten. Our thesis is formed based on qualitative interviews of three pedagogical leaders in two separate municipal kindergartens. The interview guide was inspired by the municipality's strategy for inclusion in kindergartens, schools, and after-school programs.

Through the interviews, interpretation of the information gained in the interview, as well as a comparison of interpretations, we discovered that the approaches to inclusion differs depending on the child enrolled in kindergarten. Inclusion in a group of children where some children are multilingual and have a different ethnic background requires that those children are given a set of tools to fit in with the rest of the group. In the other kindergarten, which did not have any multilingual children, the focus was more heavily on every child being included in a larger group and also that each child's membership in the group should mean something. As a result of the scope of the task, we determined that it was necessary to limit the collection of data to only include the work of inclusion of multilingual children. We had two interviewees from the same kindergarten emphasizing this.

All three interviewees regarded play as the largest arena for inclusion and, as a result, therefore actively participate in play where it is necessary. We also realized that mapping is often used as a tool to get better insight into where each child is socially. We considered that the child's social relations is being examined from the perspective of an adult. Our last findings is whether the child's opportunity to be included is defined by the pedagogical leader with other staff using the power of defining.

Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
Summary.....	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Oppgavens oppbygging.....	1
1.3 Tidligere forskning på området.....	2
2.0 Teorigrunnlag.....	4
2.1 Fellesskap og inkludering.....	4
2.2 Inkludering i lys av barn med flerkulturell bakgrunn.....	5
2.3 Lek som felles inkluderingsarena.....	5
2.4 Kartlegging av vennskap.....	6
2.5 Voksenrollen.....	7
3.0 Metode.....	8
3.1 Kvalitativt intervju.....	8
3.2 Validitet og reliabilitet.....	9
3.3 Dokumentanalyse.....	10
3.4 Valg av informanter.....	10
3.5 Etiske hensyn.....	11
4.0 Analyseprosess og funn.....	13
4.1 Selve intervjuet.....	13
4.2. Transkribering.....	14
4.3 Gjennomlesing og analyse.....	14
4.4 Fremlegging av funn.....	15
5.0 Drøfting av funn.....	16
5.1 Å legge vekt på alle?.....	16
5.2 Lek som felles inkluderingsarena.....	18
5.3 «Det holder ikke å være mange voksne, men det må være gode voksne».....	23
6.0 Avslutning.....	26
7.0 Litteraturliste.....	27
8.0 Vedlegg.....	29
8.1 Vedlegg 1.....	29

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valgt tema kommer av vår interesse for hvordan inkludering blir forstått i barnehagen i dagens mangfoldige samfunn. Rammeplanen legger vekt på inkludering i et «her og nå» aspekt for å skape et fellesskap i barnehagen, samtidig som rammeplanen legger vekt på at det fellesskapet barnet inkluderes i skal være et fellesskap som respekterer og anerkjenner barnets ulike forutsetninger, slik at de utvikler et positivt forhold til sin egen identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I dagens mangfoldige samfunn ser vi at barnegruppen i en barnehage representerer ulikheter i form av blant annet familieformer, livssyn, religion, kultur og etnisitet. Vi nærmer oss nå slutten av studiet og er snart barnehagelærere som skal jobbe med det viktigste vi har i samfunnet; barn. Det å arbeide for at hvert enkelt barn med sine individuelle forutsetninger skal bli inkludert i et fellesskap hvor de får et positivt selvbilde av seg selv i møte med andre er noe vi er svært opptatt av, og søker derfor etter mer kunnskap.

Gjæver har tidligere forsket på tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. I Gjævers forskningsartikkel stiller hun spørsmål ved hvordan ulike tilnærminger til inkludering kan til tross for en god intensjon føre til ekskludering av barn som ikke er en del av majoritetsgruppen (Gjæver, 2020, s. 43). Statped stiller spørsmål ved om inkludering tar for seg det å inkludere det ene individet som står utenfor fellesskap inn i majoriteten (Statped, 2022). Slik vi forstår det, kan slike spørsmål berøre ulike holdninger til hvordan barn blir inkludert i en barnehagehverdag.

Sett i lys av at rammeplanen redegjør for barnehagelærerens viktige arbeid med inkludering av enkeltbarnet inn i fellesskapet, hvor deres ulike forutsetninger skal bli anerkjent, viser Gjævers (2020) forskning til at ulike metoder for hvordan man arbeider med inkludering med barn i praksis kan til tross for en god intensjon føre til ekskludering. Det er derfor med stor interesse at vi ønsker å undersøke nærmere på hvordan noen pedagogiske ledere forstår sitt eget arbeid med inkludering av barn i barnehagen.

1.2 Oppgavens oppbygging

Bacheloroppgaven vår er delt inn i seks deler som bygger på bakgrunn for valg av tema, teori, metode, analyseprosess og funn, funn- og drøfting og deretter avslutning. Til nå har oppgaven tatt for seg bakgrunn for valg av tema, der vi har presentert problemstillingen vår, samtidig

som vi har forklart hvorfor vi har valgt å forske mer på det. Det andre kapitlet vil presentere teori og litteratur med relevans for vår problemstilling «Hvordan jobber noen pedagogiske ledere med å inkludere barn i barnehagen?». I teorikapitlet vil man og finne begrepsavklaringer på; sosiokulturelt læringssyn, pedagogisk grunnsyn og definisjonsmakt. Det er begreper som går igjen under drøftingsdelen.

Videre vil metodekapitlet vårt utdype valg av metode og begrunne hvorfor vi har valgt kvalitative intervju som metode for å samle inn aktuelt datamateriale.

Analyseprosessen er et kapittel som omfavner prosessen fra da intervjuet tar plass til fremlegging av funn. Under del fem vil disse funnene og resultatene bli drøftet opp mot teoriene vi presenterte tidligere i oppgaven. Vi runder av bacheloroppgaven med en avslutning som tar for seg en konklusjon av funnene våre.

1.3 Tidligere forskning på området

Da barnehagen skal være et tilbud hvor barnet skal få muligheten til å utvikle seg i et sosiokulturelt læringsmiljø, hvor læring i samspill med andre står sentralt; er det av stor relevans at forskere i løpet av det siste tiåret har forsket på hvordan man arbeider med inkludering i barnehagen (Bulling, 2017; Gjæver, 2020; Østrem, 2022; Pedersen, 2008; Fugelsnes, 2022).

Ingunn, S, Bulling har tidligere forsket på åpen barnehage som en integreringsarena, hvor hun blant annet legger fokus på møtet mellom mennesker med ulik bakgrunn. Forskingen hennes går deriblant ut på at identitet er noe som forhandles i det relasjonelle møtet mellom mennesker som er ulik seg selv, identitet og kultur vil derfor ikke være noe som er statisk (Bulling, 2017). Katrine Gjæver i sin forskningsartikkel forsker på hvordan personalets holdninger, talemåte og kulturelle kompetanse kan ha en betydning for om barn av en annen etnisitet blir inkludert eller ekskludert (Gjæver, 2020). I Solveig Østrem sin forskning innenfor ulike strategier for barns fellesskap, viser hun til pedagogens rolle som som en aktiv deltaker i barnas aktiviteter. Rollen går her ut på å balansere maktbalansen i en lekesituasjon, ved å blant annet aktivt gå inn for å øke barnets lekekompetanse (Østrem, 2022). Kristin Pedersen belyser at man i mindre grad skal fokusere på enkeltbarnet og heller fokusere mer på hvordan man kan endre rammene i miljøet som legger til rette for en inkluderende atmosfære for hele fellesskapet (Pedersen, 2008). Kristin Fugelsnes retter i sin forskningsartikkel søkelyset mot hvordan barnehagepersonalet gjennom barnehagehverdagen kan skape et godt utgangspunkt for

inkludering av barn, gjennom å vie tid til å tilrettelegge for fellesskap og tilhørighet i lek og aktivitet (Fugelsnes, 2022).

Til tross for en god del forskning innenfor inkludering, viser Danmarks Evalueringsinstitutt i sin forskning til en stor utbredelse av eksklusjon. Konklusjonen av forskningen viser til at det kommer av lite kunnskap og kompetanse blant personalgruppen. På bakgrunn av dette kan vårt bidrag være med på å fremme ulike synspunkter og tilnæringsmetoder i arbeid med inkludering med barn i barnehage (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014 referert i Solli, 2017, s. 45).

2.0 Teorigrunnlag

2.1 Fellesskap og inkludering

Barnehagen skal fremme demokrati hvor alle skal få muligheten til å delta i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Barnehagen vil derfor fungere som en av barnas første og største inkluderingsarena. Å arbeide med inkludering som en pedagogisk virksomhet vil derfor være av viktighet. Hvordan man arbeider med inkludering kan derfor avhenge av hvordan man forstår begrepet.

Gjennom tiden har begrepet “integrering” blitt byttet mot begrepet “inkludering” der man går fra å sette fokus på hvordan få barnet som er “utenforstående” inn i “stor gruppen” til å heller rette søkelyset mot; hvordan skape et storsamfunn hvor hvert enkelt individ med deres forutsetning skal kjenne på en tilhørighet (Sjøvik, 2014, s. 41). Slik vi forstår dette, legger Sjøvik vekt på at hvert enkelt barn er en del av et mangfold, dermed vil det være helt essensielt at barnehagen arbeider med inkludering gjennom å anerkjenne og skape plass for hvert enkelt barn. Videre skriver Sjøvik, at for å kunne anerkjenne hvert enkelt barn og tilpasse læringsmiljøet rundt dem, må man se på fellesskapet som en ressurs der inkludering vil være nøkkelordet. Fellesskapet vil i den forstand bli skapt gjennom ulike miljøer som klarer å tilpasse hvert enkelt individ og deres forutsetninger (Sjøvik, 2014, s. 38).

For å kunne få et helhetlig perspektiv på hvor viktig barnehagen er som en inkluderingsarena vil det være av viktighet å koble inn det Sand skriver om identitetsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv. Dette vil være svært sentralt da barnehagen står for et sosiokulturelt læringssyn som i grunn tar for seg at kvaliteten i samhandlingsprosessen med andre mennesker vil stå sentralt for deres dannelsingsprosess i livet, både «her og nå» og i et mer fremtidsorientert perspektiv (Sand, 2020, s. 112).

I tråd med et helhetlig læringssyn legger Arnesen vekt på at begrepet «inkludering» ikke har en entydig definisjon. Når man skal definere hva begrepet betyr, er man nødt til å fylle det opp med flere begreper. Arnesen refererer til barnehagens samfunnsmandat som skriver om det å ivareta barnets behov for lek, omsorg, læring og danning, samtidig som rammeplanen skriver om demokrati. Et overordnet blick på begrepene hver for seg, vil til sammen utgjøre et inkluderende fellesskap (Arnesen, 2017, s. 29).

2.2 Inkludering i lys av barn med flerkulturell bakgrunn

I arbeid med inkludering kan det i mange tilfeller føre til ekskludering, selv når intensjonen er å skape et inkluderende fellesskap (Sjøvik, 2014, s. 41; Sand, 2020, s. 87). Gjervan et al viser til en forklaring hvor begrepet “fellesskap” blir forstått som “likhet”. Det vil si at man i større grad fokuserer på å finne likheter enn å fremme ulikheter som en ressurs. Jakten på likheter kan i mange situasjoner jobbe imot sin hensikt, og dermed skape et skille mellom “oss” og “dem” (Gjervan et al, 2012, s. 64-65). Konsekvensen av det kan i mange tilfeller føre til at barnehagen blir betraktet som en arena hvor barn med flerspråklig bakgrunn blir integrert inn i den norske kulturen (Gjervan et al, 2012, s. 9).

Ulike kulturforståelser vil være med å påvirke hvordan man definerer den norske kulturen, dette vil ofte handle om hvilke erfaringer og kompetanse vi bærer med oss.

Med en forståelse om at kultur er noe statisk, noe som er uforanderlig og som gjelder alle innenfor en etnisitet eller religion vil samsvare med det Sand legger fram som en essensialistisk kulturforståelse (Sand, 2020, s. 87). Her vil barnet alene bli sett på som et produkt av deres kultur, religion og etnisitet. Dette strider imot det Sand skriver om at barnets identitet utvikles i ulike samspillprosesser. Sand redegjør for at ulike kulturforståelser kan være med på å påvirke barnets oppfatning av seg selv som et “jeg” og seg selv i møte med andre, videre vil barnets syn på samfunnet bli fargelagt av hvordan de har blitt møtt (Sand, 2020, s. 112-113). Sjøvik argumenterer derfor for at inkludering tar for seg at hvert enkelt individ skal bli anerkjent og forstått uavhengig av deres gruppetilhørighet, dette bunner i at alle uavhengig av deres bakgrunn har ulike forutsetninger (2014, s. 41). For å kunne rette blikket mot at barnehagen er en inkluderingsarena for hvert enkelt individ redegjør Gjervan et al for at hvert barn skal kjenne på en identitetsbekreftelse i ulike situasjoner gjennom bøker, sang, leker, mat og høytider (2012, s. 154-155). En slik identitetsbekreftelse skal være implementert i en barnehagehverdag, i den betydningen av at man ikke kun skal fremme ulike kulturer ved markering av høytid den ene dagen i året.

2.3 Lek som felles inkluderingsarena

Da leken dominerer store deler av barnehagehverdagen, vil leken derfor være den største inkluderingsarenaen. Kibsgaard redegjør for at det er i leken barnet er seg selv og blir kjent med seg selv i samspill med andre. Kibsgaard mener derfor at barna er prisgitt de voksnes syn og tilnærming til lek, hun fremmer at lekens ulike formål avhenger av personalet. Med kompetanse om lek vil man vite at lekens egenverdi er en verdi i seg selv. Da sosiale relasjoner

vil være et viktig grunnlag for et inkluderende miljø, argumenterer Bateson for at barn trenger ulike former for verktøy for å kunne komme inn i lek (Kibsgaard, 2019, s. 365; Bateson referert i Kibsgaard, 2019, s. 355). Verktøyene Bateson presenterer som essensielle handler i hovedsak om det å kunne forhandle, planlegge og utføre ulike handlinger. Her vil det være et stort fortrinn å ha erfaringer eller en førforståelse av lekens innhold.

Zachrisen løfter fram viktigheten med å ikke ta det som en selvfølge at hvert enkelt barn har de samme erfaringene knyttet til ulike lekemiljøer. Videre belyser Zachrisen personalets evne til å kunne reflektere kritisk over hvordan de skaper ulike felles lekemiljøer som er med på å inkludere enkeltindividets tilhørighet i et større fellesskap som skaper et miljø hvor alle uavhengig av deres erfaringer og forutsetninger skal få et innpass (Zachrisen, 2015, s. 79).

Hoven og Mørland retter og lekens ansvar på personalets holdninger og kompetanse, dette vil være med på å påvirke lekens kvalitet og ikke minst funksjon i arbeid med inkludering av barn i barnehagen. Videre redegjør Hoven og Mørland for hvordan små lekegrupper kan ha en positiv innvirkning på barnegruppens sosiale samspill, da man med god lekekompetanse kommer tettere på barn og får en forståelse av barnets opplevelsesverden (Hoven & Mørland, 2014, s. 244; Hoven & Mørland, 2014, s. 248).

Bateson, Zachrisen, Hoven og Mørland bygger på Bruner sin teori som tilsier at de voksne skal fungere som støttende stillas overfor barnegruppen. For å kunne sørge for god kvalitet i leken, få kjennskap til barnets ferdigheter og interesser, samtidig som man skal arbeide for en inkluderingsarena hvor alle kjenner på en tilhørighet, er man nødt til å kunne fange opp det barnet som eventuelt trenger støtte. Støtten kan komme i form av blant annet trygghet, materialer eller bare det å ha en voksen i nærheten av seg i lek. Å skulle forhandle, planlegge og utføre ulike handlinger vil kreve at barnet er sikker på seg selv, en slik selvsikkerhet kan både bli hemmet eller fremmet av hvordan barnet blir møtt av personalet og jevnaldrende (Bruner referert i Askland & Sataøen, 2017, s. 208-209). Her vil det være avgjørende at de voksne er trygge nok på sin kompetanse innenfor lek.

2.4 Kartlegging av vennskap

Rammeplanen for barnehagen, under vennskap og fellesskap, redegjør for at en forutsetning for å kunne fungere sammen med andre, vil være å ha sosial kompetanse. I tråd med rammeplanen vil det innebære at man blant annet har ferdigheter som selvfølelse og empati, da det vil være med på å styrke det sosiale samspillet. Videre oppfordrer rammeplanen personalet

til å arbeide for at alle barn skal få oppleve det å ha en vennskapelig relasjon til noen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23). En av mange andre tilnæringsmetoder som blir brukt til å sørge for at hvert enkelt barn har noen å være sammen med, er kartleggingsverktøy.

Arnesen legger fram at kartlegging er et verktøy som er med på å definere et skille mellom hva som er innenfor “normalen” og ikke. Et slikt verktøy vil ifølge Arnesen legge mer fokus på hva man skal arbeide videre med, enn hva som er bra nok. Å skulle kartlegge et barn ut fra et skjema kan føre til at man utelukker å anerkjenne barnets sterke sider, da fokuset vil være på deres mindre sterke sider (Arnesen, 2017, s. 31). Innenfor en vennskapelig relasjon tar Størksen for seg at vennskap er noe som er bygd på kjemi. En slik kjemi er noe som skal være selvinitiert, dermed kan ingen legge føringer for hvem som danner en vennsapsrelasjon med hvem (Størksen, 2019, s. 91).

2.5 Voksenrollen

I lys av vår problemstilling finner vi det av viktighet å skrive om voksenrollen i arbeid med inkludering, da begrepet “inkludering” er et komplekst begrep som ikke har en entydig definisjon. Arnesen mener at man kun kan forstå hva inkludering innebærer ved å legge til andre begreper, blant mange andre begreper, bruker hun “demokrati” og “fellesskap”. Da det igjen innebærer en kompleksitet, er man nødt til å se sammenhengen mellom ulike begreper for å få en forståelse (Arnesen, 2017, s. 29). Ulike begrepsforståelser kan i en barnehagehverdag styre hvordan personalgruppen arbeider med inkludering med barn. Bae skriver at symmetrien mellom voksen-barn relasjonen er med på å definere mulighetene barnet får og ikke får i barnehagen, med andre ord; makten definerer barnets muligheter. Da symmetrien mellom voksen-barn blir dominert av en asymmetrisk relasjon, vil den voksne sitte med en definisjonsmakt (Bae referert i Wolf, 2014, s. 110).

Gunnestad legger fram pedagogisk grunnsyn som en felles betegnelse på enkelt personalets holdning og væremåte i en pedagogisk virksomhet. Grunnlaget for deres pedagogiske grunnsyn kommer av blant annet deres verdissyn, livssyn, religionssyn og samfunnssyn. I enhver pedagogisk virksomhet vil man møte ulike mennesker med ulike pedagogiske grunnsyn som vil være med på å danne et grunnlag for hvordan de forstår sitt pedagogiske arbeid i møte med barn (Gunnestad, 2019, s. 31).

3.0 Metode

Med vår problemstilling ønsker vi å finne ut av hvordan noen pedagogiske ledere jobber med å inkludere barn i barnehagen. Når man skal forske på noe vil det være helt essensielt å samle inn en empiri som domineres av systematikk. Ut ifra hvilken metode problemstillingen retter seg mot vil man kunne bruke riktig tilnæringsmetode som vil gi en pekepinn på hvordan man kan bygge empirien sin best mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 43). Innenfor metodeforskning vil man finne kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode tar for seg det som kan måles i form av tall, skjema og grafer (Løkken & Søbstad, 2013, s. 34). Med en slik metode vil man kunne nå ut til flere. I motsetning til det som kan måles går kvalitativ metode i dybden på å studere noe i sin helhet. Det vil si at materialet man får inn av sine informanter ikke kan deles opp, dette må ses i helhet og i form av informantens verbale uttrykk og kroppsspråk, samtidig som det skal ses i lys av teoriens perspektiv, omgivelsene og samfunnet man befinner seg i (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35).

3.1 Kvalitativt intervju

For å gå inn i dybden på den pedagogiske lederens forståelse av hvordan noen pedagogiske ledere jobber med inkludering med barn i barnehagen, vil det være av nødvendighet å bruke kvalitativ metode og intervju fordi vi ønsker å komme til bunns i den enkelte pedagogiske lederens forståelse, tanker og refleksjoner rundt vår problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 61). Da problemstillingen vår tar for seg noe komplekst, velger vi å undersøke problemstillingen vår med et holistisk perspektiv, det vil si at vi må kunne koble sammen helhetsbildet i en gitt intervjusituasjon. Postholm & Jacobsen redegjør for at helhetsbildet i en slik problemstilling må ses i sammenheng med kroppsspråk, det verbale og omgivelsene rundt, samtidig som vår egen erfaring vil være med på å skape en helhetlig tolkning (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35; Postholm & Jacobsen, 2016, s. 61). Å være så tett på feltet vil være av viktighet for denne problemstillingen, da det er pedagogiske lederens perspektiv vi ønsker å fremme. For å kunne innhente et realitetsbilde av virkelighetsforståelse til våre informanter, har vi valgt å gjennomføre individuelt intervju.

Dette gjør vi på bakgrunn av at vi ønsker å skape en åpen og trygg atmosfære for den som blir intervjuet, uten at det blir satt noen begrensninger til hva den som blir intervjuet kan uttale seg om (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). For å kunne besvare på hvordan noen pedagogiske ledere jobber med inkluderingen med barn i barnehagen falt det oss naturlig å basere intervjuet på et halvstrukturert intervju. I et slikt intervju har vi på forhånd klargjort spørsmål, samtidig

som vi åpner opp for at samtalen kan utvikle seg i andre retninger, dette gjør vi fordi vi ønsker å skape en åpen dialog for å kunne følge opp pedagogiske lederens utsagn, som vil være i relevans med vår problemstilling, da problemstillingen vår som tidligere nevnt er en kompleks problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75)

3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to sentrale begreper når det kommer til undersøkelser, intervju og om hvorvidt de undersøkelsene som er gjort er troverdig (Larsen, 2019, s. 93).

Validitet handler om gyldighet eller relevans, vi kan med andre ord si at validitet handler om at vi faktisk undersøker det vi skal undersøke. I kvalitative studier handler validitet mer konkret om bekreftbarhet, troverdighet, og overføringsverdi. I intervju eller undersøkelser er ofte validitet knyttet til at vi har samlet inn data som er relevant for problemstillingen vår slik at de konklusjonene vi sitter igjen med er valide. Med andre ord handler bekreftbarheten om vi har stilt de spørsmålene som gir oss grunnlag for å bekrefte funnene våre. Troverdighet innen kvalitative undersøkelser har som mål å vise at våre fortolkninger er troverdige for den problemstillingen som er gjort, og overførbarhet handler om å kunne overføre funnene våre til andre enn de som selv har vært en del av undersøkelsen (Larsen, 2019, s. 93).

Reliabilitet viser til påliteligheten eller nøyaktigheten og skal være med på å sikre høy troverdighet til undersøkelsen som er gjort. Reliabilitet kan ses på som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg. I kvalitative intervju, som er metoden vi har brukt i vår undersøkelse, er det stor sjans for at informantene utsagn påvirkes av situasjonen og av hvem som intervjuer. Det er derfor viktig å ha et kritisk syn på det innsamlede datamaterialet og å være nøyaktig i behandling av datamaterialet (Larsen, 2019, s. 95).

Man skal ikke se bort ifra at vår habitus kan ha påvirket datamaterialets utfall. Vår habitus er blant annet preget av tidligere erfaringer rundt temaet, oppvekstmiljøet vårt og ikke minst kjennskap til barnehagens arbeidsmetoder gjennom praksis (Dalland, 2020, s. 60-61). Som tidligere nevnt vil og informantenes utsagn være påvirket av intervjuer. På grunn av tidligere kjennskap til noen av informantene, har det vært naturlig å snakke om dette temaet, da det er noe vi er svært interessert i. Svarene vi fikk fra informantene kan derfor være bygd på en antakelse de har av vår forventning.

3.3 Dokumentanalyse

I en bacheloroppgave kan bruken av ulike dokumenter være aktuell å bruke som en del av et empirisk materiale, i kombinasjon med andre metoder eller alene. Slike dokumenter kan være vanskelig å finne en entydig definisjon på, men det kan for eksempel være aviser, tidsskrift, fortellinger eller offentlige dokumenter (Bergsland og Jæger, 2014, s. 76).

I vårt tilfelle har vi benyttet oss av et offentlig dokument, da vi valgte å bruke kommunens strategi plan; “strategi for en inkluderende barnehage, skole og SFO” (En kommunes, 2023) som grunnlag for vår intervjuguide. Kommunens strategiplan som vi har brukt gjelder for de kommunale barnehagene som våre informanter jobber i. Når en benytter seg av dokumentanalyse krever det systematisk informasjonssøking og en kildekritisk gjennomgang av dokumentet, man må også vurdere dokumentets verdi som kilde. Bergsland og Jæger skriver derfor at det er viktig å ha klart for seg hva dokumenter man arbeider med, hvem mottakeren er ment å være og hva som er formålet med dokumentet. Med dette i bakhode kan man begynne å tenke på hvordan dette dokumentet kan være med på og støtte imperiet eller den valgte problemstillingen for oppgaven (Bergsland og Jæger, 2014, s. 76). Vår problemstilling er som følgende “hvordan jobber noen pedagogisk ledere med inkludering for barn i barnehagen” og vi fant det derfor passende å basere intervjuguiden vår på kommunen sin strategiplan.

3.4 Valg av informanter

Når man skal velge informanter er valget ofte basert på hva man ønsker å få vite noe om. For mange studenter er det mest relevant å intervju fagfolk, da de ofte kan være saklige og faktaorienterte. Vi hadde derfor et ønske om å intervju barnehagelærere eller pedagoger, da det også kan bidra til nye perspektiver på den aktuelle problemstillingen en ønsker og gå i dybden på (Dalland, 2020, s.81). For at vi skulle få svar på vår problemstilling, var det derfor viktig for oss at vi fikk intervju personer med kunnskap og erfaringer innenfor feltet, på bakgrunn av dette ble det gjort et strategisk valg av informanter (Dalland, 2020, s. 79).

Dalland (2020) skriver videre at det er viktig at informantene er informert om hva slags intervju dette er og at de gir et frivillig samtykke til og delta i intervjuet (s.79) (Se vedlegg 1). I vårt tilfelle ble det sendt ut en invitasjon med informasjon og samtykkeskjema på e-post. Vi valgte å sende til kommunale barnehager i en kommune, nok et strategisk valg fra vår side. Dette bunner i at vi hadde basert vår intervjuguide på kommunens strategiplan/satsningsområde for inkluderende barnehage og skolemiljø. Vi valgte å gi de ulike barnehagene to dager på å svare

før vi tok en ringerunde for å forhøre oss om de hadde sett e-posten, og om de eventuelt var interesserte i å delta. Videre avtalte vi tidspunkt og sted for intervju. Vi fikk omsider tre informanter fra to kommunale barnehager, to av informantene jobber i samme barnehage. Dalland nevner at antall informanter ikke kan være for høyt i et kvalitativt intervju, da man ønsker å gå i dybden på problemstillingen. For å kunne gjøre det er det ofte lurt og ha et lavt antall informanter da gode samtaler, med både en, to eller tre personer, ofte kan gi mer enn nok informasjon til en oppgave. Hvis det viser seg å være for lite informasjon kan heller antallet informanter økes, men Dalland påpeker at en ikke skal samle inn mer data enn det er mulig å benytte (Dalland 2020, s. 81).

Ved fremlegging av funn har vi valgt å anonymisere våre tre informanter med fiktive navn. Vi har kalt informant 1 for Therese, informant 2 for Selma og informant 3 for Laila. Da vår bacheloroppgave tar utgangspunkt i kommunale barnehager, og dermed er bygd på likheter og ulikheter på tvers av informantene og barnehagene, har vi valgt å gi de to barnehagene fiktive navn. Barnehagen der Therese og Selma jobber som pedagogiske ledere i hver sin avdeling har vi valgt å kalle for Revehiet barnehage. Barnehagen der Laila jobber som pedagogisk leder, har vi valgt å kalle for Ekorntoppen barnehage.

3.5 Etske hensyn

Ved innsamling av data vil det fra starten av være viktig å få det Salvesen & Salvesen referer som *frivillig, informert og utvetydig samtykke* (15 i NESHS etiske retningslinjer, 2021 referert i Salvesen & Salvesen, 2022, s. 134). I vårt arbeid har vi på forhånd skrevet ut et samtykkeskjema hvor vi har lagt fram problemstillingen vår, formålet med hvorfor vi ønsker å undersøke denne problemstillingen, hvordan vi har tenkt å anonymisere informantene våre og at det er helt frivillig å delta. Samtidig som det er helt frivillig å delta har vi og beskrevet overfor våre informanter at de helt fritt kan få trekke ut sine utsagn i ettertid, hvis de overholder tidsfristen som vi har satt. I tråd med det Salvesen & Salvesen skriver om utvetydig samtykke, vil det si at det ikke skal være noen tvil om at informanten frivillig ønsker å bidra med et intervju, her har vi derfor ønsket å få en skriftlig godkjenning på at de ønsker å være med på det.

Å behandle personvernet anonymisert vil være helt essensielt for oss, da det og står forankret i menneskerettighetene våre. I FN står det blant annet at man ikke skal utsettes for vilkårlig innblanding i privatlivet sitt (De forente nasjoner, 1948, art. 12). Vi vil derfor under intervjuet

referere til de som blir intervjuet som informant 1, 2 og 3. Uavhengig av hvilket kjønn vi intervjuer, vil vi referere informantene våre ved fiktive navn som vil bli dominert av kvinnelig navn i selve drøftingskapittelet. Alle spor vi har innsamlet fra informantene våre vil bli slettet etter endt datainnsamling.

4.0 Analyseprosess og funn

4.1 Selve intervjuet

Da vårt valg av informanter var et strategisk valgt, sendte vi ut e-post til ulike kommunale barnehager hvor vi meddelte at vi ønsket å ha et intervju med barnehagelærere eller pedagogiske ledere om hvordan de arbeidet med inkludering av barn i barnehagen. Vi fikk tre informanter, alle tre informantene var pedagogiske ledere. To av informantene var fra samme barnehage, men var pedagogiske ledere i ulike avdelinger. Den siste informanten kom fra en annen barnehage. I og med at vi er to personer som skriver bachelor sammen, fordelte vi rollen som intervjuer og skriver mellom oss. Vi begge var deltakende i intervjuet, hvor vi begge hadde muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål.

Vi startet alle tre intervjuene med oppvarmingsspørsmål som gikk ut på en kort presentasjon om deres yrkestittel, hvor de hadde studert og deres ansiennitet i barnehagen. Målet vårt med oppvarmingsspørsmål var å kunne skape en avslappende stemning i rommet hvor vi først skulle bruke tid på å bli kjent med hverandre. Gjennom å skape en trygg base hvor man er trygge på hverandre kan i mange intervjuprosesser føre til at informantene svarer mer utfyllende, uten å føle på en engstelighet for å bli dømt ut ifra det de svarer (Dalen, 2011, s. 27).

Vi hadde bestemt oss for å ikke sende ut intervjuguiden (Se vedlegg 2) i forkant av intervjuet da vi ønsket å samle inn datamaterialet vårt basert på det naturlige og spontane svaret, uten at informantene på forhånd skulle ha forberedt en presentasjon av svaret sitt.

På starten av intervjuet, uttrykte informantene at de hadde ønsket å få intervjuguiden på forhånd slik at de best mulig kunne svare på spørsmålene våre. Vi forklarte oss ved å si at målet med intervjuet ikke var å ta noen på hvordan man arbeider med inkludering, da vi ikke sitter på et fasitsvar. Videre forklarte vi oss ved å si at vår bacheloroppgave er bygd på en genuin interesse og nysgjerrighet på å finne ut av hvordan noen pedagogiske ledere arbeider med inkludering med barn i barnehagen. Intervjuet ble dominert av en fin flyt i samtalen hvor alle deltok i samtalen. Vi deltok gjennom oppfølgingsspørsmål og ved å verbalt og nonverbalt anerkjenne det informantene sa under intervjuet. Vi passet på at vi ikke kom med våre egne synspunkter og meninger, da intervjuets formål ikke går ut på en toveis samtale, men heller en samtale hvor vi som intervjuer skal få fram informantenes synspunkter og meninger (Dalen, 2011, s. 32).

4.2. Transkribering

Transkripsjon er noe man gjør i etterkant av gjennomført intervju. En transkripsjon handler om den direkte oversettelsen fra muntlig intervjusamtale og råmateriale til skriftlig tekst. Transkripsjon blir ofte brukt for å få en mer strukturert oversikt over det innsamlede materialet fra intervjuene. Transkripsjonsprosessen vil gjøre det lettere å analysere intervjumaterialet, når man etter hvert skal i gang med å finne å kategorisere funn (Dalland, 2020, s. 95). Når man transkriberer er det en ulempe at en filtrerer vekk faktorer som blant annet går på kroppsspråk, mimikk og holdning. Det vil derfor være av viktighet at den som transkriberer ikke mister meningen i en setning, men passer på å få hele innholdet med seg (Dalland, 2020, s. 95)

Vår transkripsjons prosess var relativ enkel å gjennomføre, da den av oss som hadde rollen som skribent hadde skrevet ut hele setninger. Etter intervjuene var vi også nøye på å gå gjennom intervjumaterialet med en gang, slik at vi fikk fylt på og rettet opp i eventuelle småfeil, mens vi enda hadde intervjuet friskt i minnet.

4.3 Gjennomlesing og analyse

Ved nest siste fase hvor vi skulle gjennomlese og gjennomføre koding av datamaterialet vårt, valgte vi å arbeide med dette hver for oss. Vi ønsket å danne oss vårt egne personlige overblikk over materialet, samtidig som vi kunne kartlegge og kategorisere vårt innsamlede datamateriale på ulike måter. Beslutningen vår for å arbeide med gjennomlesing, analysering og koding hver for oss gikk ut på at vi ved oppsummering av funn, ønsket å få til en god faglig diskusjon som var preget av både teori og vår personlige tolkning. I hver vår kodingsprosess startet vi begge med det Corbin & Strauss kaller for åpen koding. Det vil si at vi startet med å kategorisere antall uttalelser eller begreper som ble nevnt (Corbin & Strauss referert i Dalen, 2011, s. 63). Teknikken vi brukte på å arbeide med åpen koding var ulikt hverandres. Den ene teknikken gikk ut på å fargekode ulike begreper og uttalelser som gikk igjen i vår transkriberte datamaterialet. Ulike temaer hadde ulike farger. Den andre teknikken som ble brukt gikk ut på å klippe ut hvert enkelt svar for og så kategorisere de etter ulike temaer. Fellesnevneren for de to teknikkene var at svarene ble kategorisert uavhengig av spørsmålene i intervjuguiden. Ved endt selvstendig kodinganalyse, satt vi oss sammen for å arbeide med en felles selektiv koding. Det går ut på å samle og legge sammen ulike funn som skal representere datamaterialets kjerne (Corbin & Strauss referert i Dalen, 2011, s. 66).

4.4 Fremlegging av funn

Ettersom vi startet med å kategorisere datamaterialet vårt hver for oss, gav det oss et grunnlag for en bredere diskusjon og utveksling av synspunkt da vi både satt med like og ulike funn. Gjennom arbeidet med selektiv koding, hadde vi en god faglig diskusjon, hvor vi sammen klarte å få en felles forståelse over hva som faktisk gjentok seg flere ganger og hva som skilte seg ut. Vi fant fem funn. Fem funn var i overkant litt for mange, da oppgavens størrelse ikke holdt mål. Vi var nødt til å begrense oss til tre funn. Vi skrev ned ulike utkast av ulike formuleringer av funnene våre for å se om det var noen funn vi kunne slå sammen til ett. Utkastene endret seg flere ganger, men vi klarte omsider å lande på tre funn som presenterer informantenes store bidrag til vårt datamateriale.

Funn 1: Å legge vekt på alle?

Funn 2: Lek som en felles inkluderingsarena

Funn 3: Det holder ikke å være mange voksne, men det må være gode voksne

5.0 Drøfting av funn

5.1 Å legge vekt på alle?

Et viktig og interessant funn som kom tidlig fram i intervjuet var hvilket barn som ble nevnt flest ganger i tråd med hva pedagogene la i begrepet «inkludering». På slutten av intervjuet forsto vi at Revehiet barnehage hadde flerspråklige barn i sin barnehage. I Ekorntoppen barnehage var det ingen flerspråklige barn som gikk i deres barnehage. Med en slik forskjell resulterte det i delvis ulik forståelse av pedagogenes arbeid med inkludering i barnehagen. Der Selma og Therese fra Revehiet barnehage belyste de flerspråklige barna som hadde et annet språk, kultur og religion enn majoriteten, la Laila fra Revehiet barnehage vekt på begrepet “alle”.

Therese syntes det var vanskelig å konkludere hva hun la i begrepet «inkludering», da hun hadde opplevd at foresatte med en annen etnisitet hadde ulikt syn på hva de ønsket at barnehagen skulle fremme og ikke fremme av barnets religiøse, kulturelle og språklige bakgrunn. Videre la Therese vekt på at de tidligere ikke har hatt så mange flerspråklige barn i barnehagen, og fant det derfor utfordrende å finne ut av hvor mye av barnets bakgrunn som skal fremmes i barnehagen.

Videre ved spørsmål om hvordan barnehagen la til rette for at barn i barnehagen skulle kjenne på en tilhørighet til lokalsamfunnet, svarte Selma at de jobbet med ulike høytider, samtidig som at de ønsket at barnet som kom utenfra skulle få felles opplevelser med de norske barna. Ved oppfølgingsspørsmål får vi fram at når Selma henviser til “det barnet som kommer utenfra” så mener hun; barnet med en annen etnisitet. Selma la blant annet vekt på at felles opplevelser kunne bli skapt gjennom å blant annet lese norske tradisjonelle fortellinger og julefortellinger. Det å sende bøker hjem til foresatte, slik at de kunne lese ulike bøker på morsmålet var et annet tiltak som hadde blitt brukt i barnehagen. Det å inkludere og det å integrere har to ulike meninger, men blir ofte brukt om hverandre. Det å inkludere vil si å skape en helhet hvor hvert enkelt individ kjenner på en tilhørighet, i den helheten handler det om at hvert enkelt individ skal bli inkludert, ikke bare en bestemt gruppe (Sjøvik, 2014, s. 41).

Therese sin fremstilling av hva hun synes er vanskelig når hun skal beskrive hva hun legger i begrepet «inkludering» kan bli innforstått med det Sand beskriver som en essensialistisk kulturforståelse. Det går ut på at man setter ulike nasjonaliteter og religioner i ulike bås og tar det for gitt at alle i de ulike båsene praktiserer kultur, språk og religion likt (Sand, 2020, s. 87).

Faren med en essensialistisk kulturforståelse vil gå på bekostning av barnets dannelsesprosess i veien mot å bli en samfunnsborger i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Rammeplanen legger her vekt på at hvert enkelt barn får en forståelse av demokratiske verdier gjennom å oppleve et fellesskap hvor hvert enkelt individ skal få bli anerkjent i alle ulike uttryksmåter – i et slikt fellesskap er respekten for ulikheter en grunnverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Therese sin utfordring kan tyde på at flerspråklige barn i mange tilfeller, ikke blir anerkjent i alle deres uttryksmåter, de blir heller tolket som en forklaring eller et «produkt» av deres kulturelle og religiøse bakgrunn (Sand, 2020, s. 87). Slik vi tolker Selma sin utsagn i lys av Sand og Sjøvik sin teori kan deres tilnæringsmetoder til tross for en god intensjon om å inkludere, føre til ekskludering i form av å skape en «vi» og «dem».

Når Selma snakker om at barnet med en annen etnisitet skal få felles opplevelser med norske barna, ved at de skaper felles opplevelser gjennom å lese norske tradisjonelle fortellinger, julefortellinger og sender hjem ulike norske bøker, som skal bli oversatt til morsmål, kan det i mange tilfeller helle mer mot integrering av flerspråklige barn inn i “storsamfunnet” enn inkludering i å skape et felles «vi». Et slikt syn vil vike unna det Sjøvik skriver om at hvert enkelt individ er en del av mangfoldet, her vil man se på barnehagen som en integreringsarena for flerspråklige barn (Gjervan et al, 2012, s. 9; Gjervan et al, 2012, s. 65; Statped, 2022).

Slik vi forstår det Sjøvik skriver om det å skape en helhet så er man nødt til å se på hvert enkelt individ sine holdninger og verdier uavhengig av deres etnisitet og religion som en del av et mangfold. Gjervan et al legger fram at mangfold er ikke noe som bare eksisterer i de som kommer fra et annet land eller snakker et annet morsmål, mangfold representerer hele samfunnet (2012, s. 65).

På den andre siden løfter Gjervan et al fram at begrepet «likhet» ofte blir grobunnen for å skulle skape et fellesskap. Selma og Therese sin forståelse av inkludering kan bunne i en hensikt om å ville skape et fellesskap. Fellesskap er et av mange nøkkelord når man snakker om inkludering. I vårt samfunn er det veldig vanlig å oversette fellesskap til begrepet «likhet». Setninger som felles interesser og felles venner vil kunne bli forstått som noe som er likt (Gjervan et al, 2012, s. 64-65). I intervjuet oppfattet vi det som at Therese og Selma prøver å skape en kultur som er basert på likhet. Ved spørsmål om hvordan de ledet personalgruppen i arbeid med inkludering, la Selma vekt på at deres oppgave i barnehagen var å utjevne sosiale forskjeller. Rammeplanen belyser under livsmestring og helse at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Selma sin tolkning på sitt arbeid for å utjevne sosiale forskjeller kan

være preget av ulike press og læringsmål som indikerer at barnehagen skal fungere som en skoleforberedende arena, hvor man er nødt til å dekke blant annet barnets språklige ferdigheter og sosiale kompetanse for å kunne skape en lik start for hvert enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11; Thoresen & Winje, 2017, s. 25). Dette kan til tross for en god intensjon resultere i en kontrast mellom «oss» og «dem», da alle skal ha lik opplevelse gjennom lik fortelling. Fortellingen var i denne situasjonen dominert av én kultur og etnisitet.

Det vil være vel så viktig for de flerspråklige barna og barnegruppen generelt å møte på ulike gjenstander, situasjoner og leker som bekrefter deres identitet i samspill med en større gruppe (Gjervan et al, 2012, s. 154). Å skape lik start for alle vil være umulig, da alle, uavhengig av bakgrunn, har ulike forutsetninger. Men å skape like muligheter i form av at alle blir synliggjort og anerkjent på deres individuelle måter vil kunne ha større muligheter for å utjevne sosiale forskjeller.

Sett i lys av det Sand skriver om identitetsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv, vil det være i samhandling med andre at barnet blir kjent med seg selv og sin tilhørighet i sin første sosialiseringarena, som vil være barnehagen. Deres identitetsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv vil ha en sterk påvirkning i hvordan barnet oppfatter seg selv i møte med andre og hvordan de oppfatter samfunnet de er i (Sand, 2020, s. 112). I lys av dette vil det derfor være helt essensielt å skape en «vi» kultur, da det vil være en stor påvirkningsfaktor i barnets dannelsesprosess i en både “her og nå” situasjon og senere i livet.

5.2 Lek som felles inkluderingsarena

Det er ingen tvil om at lek har en stor betydning for informantenes forståelse av inkludering. Alle tre informantene legger stor vekt på leken og lekens betydning. Deres forståelse av hvordan lek bidrar til inkludering går hånd i hånd med Kibsgaard sine argumenter om hvorfor leken bør ha en så sentral plass i barnehagen.

Laila, Therese og Selma er enige i at leken er den største inkluderingsarenaen i barnehagen. Vi har tolket det dithen at de tre informantene har lik mening når de snakker om lekens funksjon i arbeid med inkludering, de tar for seg leken som noe man skal nyte “her og nå”, samtidig som de har et læringsperspektiv som fører til at leken blir en plattform hvor barnet i samspill med andre lærer ulike sosiale koder og normer, samtidig som de skal få kjenne og teste ut sine og andres grenser (Kibsgaard, 2019, s. 365). Man kan tolke Laila, Therese og Selma sin

tilnærming til lek som en felles forståelse om at barnas lekekompetanse vil spille inn som en stor og viktig faktor i hvordan hvert enkelt barn blir inkludert i et fellesskap.

Selma sier i sitt intervju *"Vi danner et fellesskap når vi lager felles lekemiljø, vi legger til rette for felles lekemiljø som for eksempel sykehuslek, brannstasjonlek og kjøkkenkrok og vi skulle gjerne benyttet oss mer av den den type lek"*. Med et felles lekemiljø, prøver Selma å legge til rette for at alle barn skal få kjenne på fellesskap og eierskap til leken. Videre forklarer Selma at man gjennom et felles lekemiljø skaper en inkluderingsarena hvor alle skal få bidra. Selma sitt syn på felles erfaringer går i tråd med Bateson sin forskning på lek. Å leke kan være svært komplisert og kan derfor kreve at man har en forståelse for hva man leker. En slik forståelse vil være helt essensiell å ha, da man blant annet må kunne forhandle og bli enige for at leken skal vedvare (Bateson, referert i Kibsgaard, 2019, s. 355). Dette kan forstås som at Selma ser en sammenheng mellom fellesskap og inkludering, og at hun er opptatt av at alle barn skal kunne bidra i leken uavhengig av lekekompetanse, og at barna får oppleve inkludering i barnegruppa og tilhørighet til leken gjennom fellesskapet.

Zachrisen retter fokus på at det er majoritetskulturen og majoritetsspråket som er dominerende i barnehagemiljøet i de aller fleste barnehagene rundt om i landet, på denne måten kan man risikere at dagens mangfoldige samfunn ikke blir representert i barnas lekemiljø. Her vil blant annet barn med ulike erfaringer i ulike situasjoner stå i fare for å oppleve marginalisering og fremmedgjøring (Zachrisen, 2015, s. 78-79). Man kan da stille spørsmål ved om arbeidet Selma legger ned i og lage felles lekemiljø, representere hele barnegruppen? Zachrisen påpeker at det handler om hvilke leker og materialer som er tilgjengelig for barna i barnehagen. Er det slik at bøkene, sangene, utkleddingstøyet, dukkene, dukketøyet, bilene, og inventaret i for eksempel kjøkkenkroken gir mulighet til gjenkjennelse og et godt utgangspunkt for felles lek i barnegruppen?

På den andre siden skriver Zachrisen blant annet at det som skal til for at et barn skal kunne føle seg inkludert, og ikke minst som en del av fellesskapet må barnet kunne kjenne på en tilhørighet til lekemiljøet. Det vil være essensielt at at barnets hjemmemiljø er representert i barnehagen i form av at barnehagen foreksempel synliggjør kjente leker og gjenstander som er forankret til barnets kultur (Zachrisen, 2015, s. 78-79). I rammeplan for barnehagen blir også inkludering og fellesskap belyst, her står at det at barnehagen skal gi felles erfaringer, men også synliggjøre verdien av fellesskapet, fremme undring over likheter og ulikheter, og hjelpe å bidra til at barna føler seg anerkjente for den de er, og ikke minst skal de synliggjøre den

enkeltes plass og verdi i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11-12). Sett i lys av dette kan en spørre om det Selma mener er inkludering og et felles lekemiljø, virker mot sin hensikt, og dermed blir ekskludering istedenfor.

Laila retter mer fokus på hvordan de arbeider med lek på hennes avdeling i barnehagen med og si; *“vi er opptatt av det barna er opptatt av, og jobber med å være tett på og passe på at alle er med i leken, det er viktig at vi voksne skal fungere som et støttende stillas”*. Therese sier også noe om hvordan de jobber med lek og inkludering ved at personalet “løfter” opp det barnet som stiller seg “svakt” i barnegruppen og dermed gjør det barnet “attraktiv” for de andre jevnaldrende slik at det ene barnet får innpass i barnegruppen.

Laila, Therese og Selma redegjør for viktigheten av det å fungere som en støttende voksen i leken, det bunner i Bruner sin teori om støttende stillas (Askland og Sataøen, 2017, s. 208-209). Han beskriver det støttende stillaset som den støtten barnet får av en voksen eller et annet barn, slik at barnet blir i stand til å utføre en oppgave som det ikke hadde klart å utføre alene. Det støttende stillas er den vanligste og mest brukte dagligdagse hjelpen et barn får til å mestre nye oppgaver. Alle tre informantene benytter seg av leken som en arena der barnegruppen i samspill med andre lærer ulike lekekoder, normer og minst om sine og andres grenser. Med et slikt verktøy i sekken vil man enklere kunne samhandle med andre og dermed være i et inkluderende fellesskap (Kibsgaard, 2019, s. 360).

For å kunne være så tett på og fungere som et støttende stillas overfor barnegruppen, tar både Selma, Therese og Laila i bruk små lekegrupper i hverdagen. Therese begrunner valget for å dele barnegruppen i mindre lekegrupper med; *“... det er mange barn som har godt av å dele seg i mindre grupper, blir det for stort kan barn fort dette ut av leken”*. Selma er enig med Therese, og legger vekt på at; *“noen barn nærmest «forsvinner» når de er hele avdelingen samlet, også er det jo et stort pluss at barna har måttet lære seg og vente på tur og ikke minst å hjelpe hverandre”*. Både Therese og Selma påpeker at begge finner det mye lettere og være tett på barna, og de sitter også igjen med erfaringen om at det er lettere for barna å få til den gode leken når de benytter seg av mindre lekegrupper. Therese og Selma ser dermed at inkludering i lek også blir lettere å ha fokus på når man har mindre barnegrupper å forholde seg til.

Gjennom å blant annet være tett på en mindre gruppe kunne Therese vite hva barnet var god på og kunne derfor i et lekemiljø fremme barnets sterke side. I likhet med Therese bruker Laila

leken for å fremheve de hun refererte som; *“de stille barna”*. Laila forteller oss om en situasjon der et barn spesielt hadde stor interesse i å være en “jobbemann”. Det var en lek han alene hadde interesse for. Personalet på avdelingen la derfor til rette for en videreutvikling av leken, ved å finne fram ulike verktøy en “jobbemann” trengte, nå fikk også de andre barna interesse for leken og dermed ble “jobbemann” en felles lek for barnegruppen.

Hoven og Mørland hevder at personale som engasjerer seg i leken bidrar til at leken blir attraktiv og gøy, og at barn kan finne det interessant å bli med. På bakgrunn av dette kan det virke som om Laila og hennes personale har en forståelse for hvor viktig det er at de voksne legger til rette for, engasjerer seg, viser interesse og støtter leken til barnet ved å være til stede og tilby lekemateriale som er egnet for leken. Therese viser også at de har en forståelse for hvordan den voksne kan påvirke leken, men hun vinkler det mer inn i hvordan de voksne bruker lek eller spill, for å gjøre et barn attraktivt for de andre barna og på denne måten danner et fellesskap (Hoven og Mørland, 2014, s. 244).

Hoven og Mørland støtter det Selma og Therese forteller om, og viser til at forskning støtter bruken av lekegrupper og oppdeling av barnegruppen i barnehagen. Forskingen viser også til at smågrupper fører til at barna utvikler lekeforståelse, som igjen bidrar til positiv utvikling av sosial kompetanse, samtidig som at barna har lettere for å danne vennskskapsrelasjoner (Hoven og Mørland, 2014, s. 247-248). Videre i intervjuet er Therese tydelig på at smågrupper skaper bedre oversikt for barn og personalet, og at de på den måten får kommet tett på enkeltbarnet.

Til tross for fordelene Therese og Selma nevner ved bruk av smågrupper, stiller vi oss kritisk til hvordan de støtter enkeltbarnet i en “her og nå” situasjon i deres lekemiljø. Vårt kritiske blikk kommer av et annet signifikant funn som kom til syne under intervjuet. Både Selma og Therese benyttet seg av et kartleggingsskjema i deres arbeid med relasjoner i barnegruppen. Therese forteller at de benytter seg av en metode de har kalt «bussen» to ganger i året. Denne type kartlegging går ut på at de snakker med ett og ett barn, legger fram bilder av alle barna på avdelingen foran det enkelte barnet og så spør de; «hvem ville du tatt med deg på busstur?». Hensikten er at barnet som blir spurt skal velge ut 4 andre barn på avdelingen.

Vi undrer oss over ansvaret barnet blir gitt under en slik kartlegging hvor de er nødt til å begrense sine relasjoner til fire barn, eller hvor de kanskje kjenner på en press til å måtte velge barn som de egentlig ikke anser som sin venn. I rammeplanen for barnehagen blir det belyst at barn ikke skal tillegges et ansvar, de ikke er modne nok til å ta (Kunnskapsdepartementet, 2017,

s. 27). Sett i lys av det tenker vi at dette ikke er et ansvar som barnet skal bli pålagt. Med bakgrunn av tidligere erfaringer i praksisfeltet har vi sett at bruken av en systematisk observasjon i en “her og nå” situasjon kan være med på å bidra til å innhente samme informasjon som kartleggingsverktøyet “bussen” har til hensikt å hente inn. Therese sier at de benytter seg av denne type kartlegging for og eventuelt finne ut hvilke barn som ikke blir valgt til å være med på busstur, da hun mener dette er en indikasjon på at de må jobbe tettere på dette barnet og hjelpe barnet med og danne relasjoner og støtte barnet i det sosiale. Når de har gjennomført kartleggingen med alle barna på avdelingen, bruker de basemøtet til å snakke om funnene. Slik vi forstår dette utsagnet har de allerede gjort observasjoner i de små lekegruppene som kan fortelle de noe om hvem som er sammen i leken og kan dermed arbeide videre med å inkludere barna som står utenfor.

Et annet aspekt som kan komme fram i deres bruk av kartleggingsverktøyet “bussen” er å fange opp endringer i barnets relasjoner. Therese forteller at de ofte kan se at det barnet som kanskje hadde fire venner tidligere på året, nå kun velger en, eller omvendt. Videre forteller Therese at en slik endring er noe de diskuterer på basemøtet, ofte kan de undre seg over hva denne endringen skyldes. Har det noe med at barnet har vært mye vekke fra barnehagen, skyldes det en negativ utvikling i barnets sosiale kompetanse? Sammen prøver personalet å finne et svar, en løsning eller en plan for videre oppfølging på det aktuelle barnet.

Therese sitt pedagogiske ståsted innenfor lek bygger på at alle skal leke med alle. Det bunner i at et barn ikke skal gå gjennom en hel barnehagehverdag uten å ha noen å leke med. I likhet med Therese benytter Selma seg også av “bussen” som et kartleggingsskjema. Til tross for at begge bruker samme verktøy for å få en oversikt over sosiale relasjoner i barnegruppen, har de to pedagogene ulike formeninger om hvorvidt alle skal leke med alle. Selma stiller spørsmål ved om det er etisk rett at alle skal leke med alle.

Forskning viser nemlig at barn kan forme vennsksrelasjoner på egenhånd allerede fra to-treårsalderen, og at det å selv kunne velge seg en venn er et viktig kjennetegn ved vennskap, et annet er gjensidighet. Men det menes det at et vennskap kun blir betraktet som et vennskap hvis begge barna deler hengivenhet - at de er glade i hverandre, liker hverandre og at relasjonen er frivillige for begge barna (Størksen, 2019, s. 90-91).

Arnesen setter lys på at gjennom ulike typer tester i barnehagen, som kartleggingsverktøy, blir vi presentert for hva som er normen. Hvis vi skal se dette i lys av Therese sitt eksempel med

bruk av «bussen» blir vi presentert for det som er normen innenfor sosial utvikling og sosial kompetanse for barn i ulike aldre og dermed får vi også en forventning om utvikling og/eller læring (Arnesen, 2017, s. 31.), og hva skjer da med det barnet som plutselig valgte en venn, i stedet for fire venner som barnet hadde gjort for seks måneder siden? Jo, gjennom forestillingen om det normale barnet, blir det fremstilt et motbilde av det barnet som faller utenfor, og det utmyntes et avvik. Sett fra et større perspektiv så kan det prege barnets selvfølelse og selvoppfattelse i deres relasjoner både nå og senere i livet. Det vil også være med på og utelukke et bredere bilde av barna som inneholder motsetninger og usikkerhet når det gjelder barnas sosiale kompetanser og ressurser, samtidig som det kan stride imot vennskapets egentlige verdi (Sand, 2020, s. 112; Arnesen, 2017, s. 31; Størksen, 2019, s. 90-91).

Sett fra vår tolkning finner vi deres rolle som et støttende stillas i en “her og nå” situasjon i leken som en inkluderingsarena lite fremtredende, da de finner det nødvendig å bruke “bussen” som et kartleggingsverktøy for å finne ut av barnets sosiale relasjoner. Det kan stilles spørsmål til hvorvidt de får et innblikk i barnets sosiale relasjoner og interaksjoner ved å dele dem inn i små lekegrupper. Sett fra en annen side så skal man ikke se bort ifra at deres bruk av kartleggingsverktøyet blir bevisst brukt som en kunnskapskilde hvor de innhenter informasjon fra hvert enkelt barn som dermed er med på å danne deres lekegrupper.

På bakgrunn av dette kan vi se på det Hoven og Mørland skriver om å danne lekegrupper. De benevner at det å lage lekegrupper krever en viss bevissthet og kunnskap hos de personalgruppen om barna på avdelingen. Det skal blant annet tas hensyn til antall barn, kvaliteter hos barna og funksjonsnivå (Hoven og Mørland, 2014, s. 248).

5.3 «Det holder ikke å være mange voksne, men det må være gode voksne»

Alle de tre informantene legger stor vekt på hvor viktig voksenrollen er i arbeidet med inkludering med barn i barnehagen. Dette kommer til syne når både Selma, Therese og Laila setter lys på hvor heldige de er med bemanningen i år. Laila forteller at med god bemanning får de muligheten til å være tett på hvert enkelt barn. Videre sier Selma noe som gjør et stort inntrykk; «*Det holder ikke å være mange voksne, men det må være gode voksne*». I samtale med Therese om barnets relasjonsbygging i arbeid med inkludering, avsluttet Therese med å si at det var de voksne som styrte hvem som blir venn med hvem. I tråd med Therese sin utsagn

la Laila fram at; «*Ungene er prisgitt de voksne de møter på sin vei, om de møter en lett eller tung vei i veien mot å bli voksen*».

Det Selma, Therese og Laila tyder til her er det Bae betegner som definisjonsmakt. Voksenbarn relasjonen er ofte preget av en asymmetrisk relasjon, da de sitter med ulike erfaringer og bakgrunner, i mange relasjoner vil den voksne ha en større maktposisjon enn barnet (Bae referert i Wolf, 2014, s. 110). Laila, Therese og Selma sine utsagn markerer en bevissthet rundt deres egne maktposisjon i hvordan deres pedagogiske grunnsyn er med på å styre en barnhagehverdagen for barnegruppen. Deres pedagogiske grunnsyn er basert på deres og personalets individuelle holdninger og verdier som er med på å prege barnets forutsetninger for å bli inkludert i storsamfunnet (Gunnestad, 2019, s. 31).

Videre i samtalen med de tre informantene, kom det fram at basemøtene ble brukt til å arbeide med veiledning i plenum med kollegaene på avdelingen sin. Selma forteller at i deres basemøte gikk deres veiledningsarbeid ut på at enkelte i personalet skulle legge fram en sak fra en hverdagssituasjon som omhandlet barnegruppen på avdelingen. En slik sak skulle åpne opp for veiledning fra de andre kollegaene på avdelingen. I likhet med Selma nevner Laila og bruken av basemøte til å gå igjennom refleksjonsarbeid. I deres basemøter reflekterer de over sine egne holdninger, samtidig som de reflekterer over sine kollegers holdninger i møte med barn.

Det å jobbe i barnehagen innebærer å følge barnehagens samfunnsmandat, rammeplanen for barnehagen og andre styringsdokumenter som vedrører barnehagen. Begrepet «inkludering» er et komplekst begrep som ikke har en entydig definisjon. På bakgrunn av begrepets kompleksitet redegjør Arnesen for at «inkludering» må forstås ved hjelp av andre begreper. I barnehagens samfunnsmandat som tar for seg lek, omsorg, læring og danning – vil alle de fire begrepene til sammen utgjøre et inkluderende fellesskap (Arnesen, 2017, s. 29). En blanding av begrepets kompleksitet, personalets definisjonsmakt og personalets ulike pedagogiske grunnsyn markerer Gunnestad viktigheten av det å utveksle kompetanse og erfaringer på tvers av personalgruppen, da deres ulikheter i form av kompetanse og erfaring vil være en stor ressurs for hvordan barnets rettigheter blir innfridd i barnehagen (Gunnestad, 2019, s. 79).

«*Ungene er prisgitt de voksne de møter på sin vei, om de møter en lett eller tung vei i veien mot å bli voksen*». Laila sin utsagn kan på mange måter speile det Sand skriver om faren for å ikke skape tid, rom og åpenhet for refleksjon og veiledning. Det kan på mange måter etterlate seg spor på enkeltbarnet. I tråd med barnets dannelsesprosess legger Sand fram at

personalgruppens definisjonsmakt, kan på godt og vondt påvirke enkeltbarnets oppfatning av seg selv og andre i deres dannelsingsprosess i en “her og nå” situasjon og i framtiden (Sand, 2020, s. 112).

Det alle tre informantene beskriver som en utveksling av kompetanse og refleksjoner kan ses i tråd med det Thorsvik skriver om profesjonskultur i barnehagen. Med en god profesjonskultur vil man kunne oppnå felles mål, i denne situasjonen; et mål om å bli bedre. Utfordringen med ønsket om å skape en profesjonskultur kan komme av at utdannede barnehagelærere og pedagogiske ledere er i mindretall i barnehagen. Personalgruppen vil i mange barnehager bestå av assistenter og fagarbeidere med ulik ansiennitet i barnehagen. Å jobbe på tvers av kompetanse og erfaringer kan føre til ulik forståelse av den voksnes definisjonsmakt (Thorsvik, 2021, s. 147).

Sett i lys av at barnehagen skal være en lærende organisasjon der barnehagen utvikles i takt med samfunnet, argumenterer Arnesen for at produksjon av nytenkning kun oppstår når miljøet åpner opp for det uforutsigbare, muligheten til å eksperimentere noe nytt og være åpen for endringer (Arnesen, 2017, s. 32). I arbeid med inkludering av barn i barnehagen, vil man kunne lese at både Selma, Therese og Laila er bevisst på sin egen og personalgruppens definisjonsmakt da de i sine basemøter åpner opp for å reflektere over sine egne og andres holdninger, samtidig som de åpner opp for å bli veiledet og å veilede.

6.0 Avslutning

I denne bacheloroppgaven har vi fått innsyn på hvordan noen pedagogiske ledere jobber med inkludering med barn. Gjennom en kvalitativ studie med tre ulike pedagogiske ledere fant vi likheter og ulikheter i hvordan de både forstår og arbeider med inkludering med barn.

Den største forskjellen som utmerket seg helt fra starten av intervjuet var informantenes ulike forståelser og tilnæringsmetoder i deres arbeid med inkludering med barn. Forskjellene hadde en bakgrunn i hvem som representerte deres barnegrupper.

Gjennom intervju fant vi ut at Revehiet barnehage som hadde flerspråklig barn i sin avdeling hadde en annen forståelse og tilnæringsmetode i arbeid med inkludering enn i Ekorntoppen barnehage, hvor hvert enkelt barn hadde en etnisk norsk bakgrunn. I Revehiet barnehage kunne det virke som om de så på barnehagen som en integreringsarena for de flerspråklige barna hvor det var “de” som skulle bli integrert hos “dem”.

Fellestrekkene mellom de tre informantene var blant annet deres bruk av leken som en felles inkluderingsarena. Alle tre uttrykte at de hadde en positiv erfaring med å dele barnegruppen inn i mindre lekegrupper. I likhet med hverandre anså de verdien av å skape felles lekemiljøer som inviterte til et fellesskap som alle barn kunne ta del i uavhengig av deres forutsetninger.

Vårt siste funn gikk ut på informantenes bevissthet rundt deres og personalets definisjonsmakt i forhold til hvordan arbeid med inkludering blir forstått og jobbet med i møte med barn. Alle tre informantene har like strategi i hvordan de skaper en delingskultur i sin personalgruppe. I likhet med hverandre disponerer de tiden i sine basemøter på felles refleksjoner, felles veiledning og deling av kompetanse og erfaringer.

7.0 Litteraturliste

- Arnesen, A-L. (2017). Inkludering: Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A-L, Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2.utg., s. 19-35). Universitetsforlaget.
- Askland, L, & Satøen, O.S. (2012). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Bergsland, D. M. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven I H, Jæger & M, D. Bergsland (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51-86). Cappelen Damm Akademisk.
- Bulling, I. S. (2017). En mangfoldig møteplass. Åpen barnehage som integreringsarena. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 35(2-3), 73-87.
<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4903/7548>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020) *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- En kommunes (2023) “*Strategi for en inkluderende barnehage, skole og SFO*”
- FN. (1948). Verdenserklæringen for menneskerettigheter. (10-12-1948). FN.**
- Fugelsnes, K (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 71-87.
<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/272>
- Gjæver, K. (2020). *Tilgang til fellesskap i den flerkulturelle barnehagen. Barn – forskning om barn og barndom i Norden* 28(29), 43-155.
<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4997/7642>
- Gjervan, M., Andersen, E, C. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Hoven, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utg., s. 233-252). Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2019). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2.utg., s.253-367). Fagbokforlaget.
- Larsen, K, A. (2019). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget

- Løkken, D. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 376-387. [Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt | Norsk pedagogisk tidsskrift \(idunn.no\)](#)
- Postholm, B. M & Jacobsen, I.D. (2018). *Læreren med forskerblick*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leer-Salvesen, P. & Leer-Salvesen, T. (2022). *Søke sannheten: Etikk og metode for forskere og journalister*. Fagbokforlaget.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle; Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utg., s. 38 - 60). Universitetsforlaget.
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L, Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2.utg., s. 38-68). Universitetsforlaget.
- Statped. (2022). *Hva er inkludering?: I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet*. Hentet 23.mai 2023
- Størksen, I. (2019). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forsking og praksis* (2.utg., s.79-105). Fagbokforlaget.
- Thoresen, T, I. & Winje, G. (2017). *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Thorsvik, J & Jacobsen, I, D. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgave*. Utdanningsdepartementet. [Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål \(udir.no\)](#)
- Wolf, D, K. (2014). *Små barns lek og samspill*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek?: Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Østrem, J. A. (2022). Å bevare makt: Strategier med barns fellesskap i barnehagen, *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 40(4), 21-36. <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/5112/8139>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Vil du delta i undersøkelsen til bachelorprosjektet

“Hvordan jobber noen barnehagelærere med å inkludere barn i barnehagen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ulike barnehagelærere arbeider med inkludering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en bacheloroppgave som skal ta for seg problemstillingen; «Hvordan jobber noen barnehagelærere med å inkludere barn i barnehagen?». Formålet med denne problemstillingen er å gå inn på ulike tolkninger på begrepet som kan være med på å gi et lite innblikk på hvordan dette arbeides med i barnehagen. Når vi i denne bacheloroppgaven går inn på begrepet «inkludering» ønsker vi å sette søkelys på inkludering av barn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet. Institutt for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Problemstillingen vår retter seg mot barnehagelærere. Vi ønsker å intervju barnehagelærere, da de har en profesjon som sitter med en spisskompetanse innenfor sitt arbeid i barnehagen.

Metoden vi kommer til å bruke er intervju. Intervjuets varighet kan komme på 45 min og det vil bli tatt notater som vi lagrer elektronisk. Vi kan med etterspørsel fra dere sende dere de notatene som er skrevet ned fra intervju med dere, for en gjennomgang, om det er ønskelig. All spor som er knyttet til informanten vil bli slettet, etter endt datainnsamling.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst innen gitt frist, trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen form for grunn. All data fra deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Undersøkelsen vil ikke samle inn personopplysninger, og datamateriale vil anonymiseres, slik at ingen deltakere er gjenkjennbare i den endelige oppgaven.

- Vi er to studenter, samt en veileder som i første omgang vil ha tilgang til opplysningene som kommer fram i intervjuet, det vil og kun være oss som behandler den. Den 25.mai vil bacheloroppgaven bli sendt inn. Informanters personvern og deres utsagn skal være anonymisert.
- Det kan hende at det vil være noe i intervjuet som dere vil bli sitert på, men som tidligere nevnt så kan vi etter etterspørsel fra dere sende dere intervjuet, hvor dere har full tilgang til å gi tilbakemelding på det dere ikke vil ha med.
- Det vil være oss to studenter som skriver bachelor og vår veileder som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig.
- For å sikre at ingen får tilgang til personopplysningene vil vi ikke bruke navn. Navn vil fra starten av være erstattet med; «informant, 1,2 og 3. Senere i teksten vil vi overføre informant, 1,2 og 3 til fiktive navn. Det vil være kvinnelige navn uavhengig av hvilket kjønn vi intervjuer. Det vil ikke være noen plasser hvor vi bruker navnet til den som skal bli intervjuet, og navnet til barnehagen eller stedsplassen vil ikke bli nevnt eller skrevet ned noen plass.

Prosjektet vil ikke behandle personopplysninger

Prosjektet vil ikke innhente og behandle personopplysninger. Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai, 2023. Eventuelt trekk av samtykke for å delta, må gjøres innen denne datoen.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- *Høgskulen på Vestlandet.*

Liv Ingrid Fjellanger, Jenny Vespestad og Shabina Bavandpour

Med vennlig hilsen

Jenny Vespestad og Shabina Bavandpour Nilsen

Studenter

Liv Ingrid Fjellanger

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan forstår to/tre barnehagelærere begrepet «inkludering»?» og jeg

- Samtykker til å delta i prosjektet
- Samtykker ikke til å delta i prosjektet

Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

NB! Prosjektet skal ikke behandle personopplysninger, og derfor skal dette informasjonsskrivet ikke signeres!

8.2 Vedlegg 2.

Intervjuguide

Hvilken yrkestittel har du?

Hvor lenge er det siden du var ferdig utdannet?

1)

Kommunen sitt satsingsområde er inkluderende barnehage og skolemiljø. **Hva legger du i begrepet «inkludering»?**

2)

Hvordan arbeider dere med inkludering for og med barn i barnehagen?

3)

Hvordan leder du personalgruppen din i arbeid med inkludering for og med barn i barnehagen?

4)

I kommunens nettside står det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap der voksne og barn skal sette pris på mangfold og det å skape noe sammen. **Hvordan jobber dere for å fremme barnegruppens ulikheter som en ressurs?**

5)

Kommunens strategi for å arbeide med inkludering i barnehage og i skole går blant annet ut på at det pedagogiske arbeidet skal ivareta enkeltbarnet sitt utviklingspotensialet, **Har dere møtt på noen utfordringer i deres arbeid med å ivareta utviklingspotensialet til enkeltbarnet?**

6)

I kommunens arbeid med inkludering står det i strategiplanen at man skal arbeide for å styrke barnet sin tilhørighet i lokalsamfunnet. **Hvordan legger dere til rette for at barn i barnehagen kjenner på en tilhørighet til lokalsamfunnet?**