


Christine Hernø Gabrielli



Tilhørighet hos de yngste barna i et spesialpedagogisk perspektiv: En kvalitativ intervjuundersøkelse av pedagogiske ledere sine erfaringer i møte med barn med behov for særskilt tilrettelegging.

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Christine Hernø Gabrielli

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masterstudien har undersøkt hvilke erfaringer pedagogiske ledere har med tilhørighet for de yngste barna i barnehagen, knyttet til barn med behov for særskilt tilrettelegging, der hvor barna har vedtak knyttet til § 31 eller §37 i barnehageloven (2005). Problemstillingen i denne masteroppgaven er *Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging?*

Studien bygger på en kvalitativ tilnærming igjennom semistrukturerte intervjuer med fem pedagogiske ledere som har erfaring med barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging. Funnene er analysert med tematisk analyse og resultatene viser at når deltakerne snakker om erfaringer med å skape tilhørighet handler det om felleskap, relasjoner og kommunikasjon. Pedagogene sine erfaringer med de yngste barnas som har behov for særskilt tilrettelegging sine tilhørighet fremtrer som komplisert og mangfoldig, da det er mange faktorer som er med på påvirke barnas muligheter for å oppleve tilhørighet.

Basert på pedagogene sine erfaringer er det å gjøre ting sammen, samt hvordan dette er organisert, viktig med tanke på barnas forutsetninger for deltagelse i felleskapet og opplevelse av tilhørighet. I avgjørelser knyttet til organisering av avdelingen, rutiner og felles aktiviteter, viser det seg at faglig skjønn spiller en sentral rolle i forhold til hvilke valg og prioriteringer pedagogene gjør. I et relasjonelt perspektiv tar pedagogene sine erfaringer utgangspunkt i å skape relasjoner basert på et felles fokus, hvor det felles tredje skaper en opplevelse av å være en del av et «vi». Det å være sammen om en felles opplevelse med et delt engasjement, kan medføre at barna får en forbindelse og en tilknytning til hverandre, som øker muligheten for at man opplever tilhørighet. For de yngste barna som har behov for særskilt tilrettelegging er også ansatte som er nære og på gulvet sammen med barn viktig, for at de skal kunne oppleve deltagelse og være en del av felleskapet. Basert på deltakerne sine erfaringer, er kommunikasjonsstøtte for barn med lite talespråk en essensiell forutsetning for at barna skal kunne oppleve tilhørighet og deltagelse i felleskapet. Med utgangspunkt i erfaringene til deltakerne i studien handlet kommunikasjonsstøtten om å klare å tolke barnets kroppsspråk og signaler riktig. For å gi barn med lite tale språk eller barn med nonverbal kommunikasjon en stemme inn i felleskapet, satte de ansatte ord på barnets behov og ønsker, og fungerte som en «høytaler» for barnet, ut mot de andre barna på avdelingen.

1 Innhold

1.1	Innledning	1
1.2	Oppgavens oppbygning	1
1.3	Formål	1
1.3.1	Problemstilling	2
1.3.2	Forskningsspørsmål	2
1.4	Bakgrunn for valg av tema	2
1.5	Begrepsavklaring	4
1.6	Avgrensning	5
2	Kunnskapsgrunnlag	7
2.1	Tidligere forskning	7
2.2	Rapporter	11
2.3	Barnets beste vurdering	13
2.4	Teoretisk forankring	14
2.4.1	Tilhørighet	14
2.4.2	Ulike perspektiver	15
2.4.3	Felleskap	17
2.4.4	Et felles tredje	19
2.4.5	Toddlerkultur	20
2.4.6	Relasjoner	22
2.4.7	Kommunikasjon	24
2.4.8	Hvilket handlingsrom har pedagogiske ledere i sin stilling	27
3	Metode	29
3.1	Valg av metode	29
3.2	Vitenskapsteoretisk ståsted	29
3.2.1	Fenomenologien	29
3.2.2	Hermeneutikken	30
3.3	Metode for datainnsamling	30
3.3.1	Fordeler og ulemper med kvalitative intervjuer som metode	31
3.3.2	Forskeren sin rolle og forforståelse	32
3.4	Deltakere	32
3.5	Forskningsetiske vurderinger	33
3.5.1	Informert samtykke	33

3.5.2	Behandling av personopplysninger	33
3.5.3	Konfidensiell deltakelse og anonymisering	34
3.6	Datainnsamling	34
3.6.1	Forarbeidet	34
3.6.2	Utvikling av intervjuguiden	34
3.6.3	Selve gjennomføringen av intervjuene	35
3.7	Dataanalyse	36
3.7.1	Transkribering	37
3.7.2	Nøkkelord og innledende koder	37
3.7.3	Tema	38
3.8	Kvalitetskriterier	38
3.8.1	Reliabilitet og validitet	39
3.8.2	Overførbarhet	41
4	Funn og resultater	42
4.1	Felleskap	42
4.1.1	Gjøre ting sammen	42
4.1.2	Organisering	43
4.2	Relasjoner	46
4.2.1	Et felles tredje	46
4.2.2	Ansattes rolle som støttespillere i lek	47
4.3	Kommunikasjon	48
4.3.1	Tolke kroppsspråket	49
4.3.2	Å være «høytaler» for barnet	49
4.4	Oppsummering av funn	51
5	Drøfting	52
5.1	Felleskap	52
5.1.1	Gjøre ting sammen	52
5.1.2	Organisering	54
5.2	Relasjoner	59
5.2.1	Et felles tredje	59
5.2.2	Ansattes rolle som støttespillere i lek	61
5.3	Kommunikasjon	64
5.3.1	Tolke kroppsspråket	64
5.3.2	Å være «høytaler for barnet	65

6	Avslutning	68
6.1	Oppsummering.....	68
6.2	Avsluttende kommentar og veien videre	68
7	Litteraturliste	70
8	Vedlegg	
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguiden	
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	
8.3	Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT	
8.4	Vedlegg 4: Intervju deltakere sin erfaring og bakgrunn	

Forord

Alle først ønsker jeg å gi en stor takk til mannen min som har støttet meg og har gjort det mulig for meg å jobbe redusert, slik at jeg har kunnet ta denne masterutdanningen med alt det innebærer. I perioden jeg skrev masteroppgaven har han tatt et ekstra ansvar hjemme med rydding, matlaging og oppfølgingen av ungdommen i huset. Jeg ønsker også å gi en stor takk til guttene mine som har støttet meg og oppmuntret meg både under eksamens perioder og i prosessen med å skrive masteroppgaven.

Videre ønsker jeg å takke veilederen min Sonja Bjørnbak som har kommet med gode innspill, tips og konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen med å skrive masteroppgaven. Jeg ønsker også å gi en takk til Hein Lindquist og forskergruppen DiCe som inviterte meg inn på et møte og i fellesskap diskuterte og ga gode, konstruktive tilbakemeldinger midtveis i prosessen med å skrive masteroppgaven. Jeg ønsker også å gi en stor takk til min tidligere kollega Elin Myrvang som har vært så hjelpsom å stille til prøveintervju og ga meg tilbakemeldinger. Sist, men ikke minst, tusen hjertelig takk til alle intervjudeltakerne som har tatt seg tid til å delta på intervju, og som har delt sine erfaringer med meg. Disse erfaringene er grunnlaget for denne masteroppgaven.

I begynnelsen av masterstudiet ble vi inndelt i studiegrupper, og jeg var så heldig å havne sammen med tre kunnskapsrike og engasjerte mennesker som har støttet og motivert meg under hele masterstudiet. Jeg ønsker derfor å gi en stor takk til Karoline Myrene, Birgit Grundstrøm og Linda Fjærvoll Hasle for super godt samarbeid, motivasjon og støtte de to siste årene.

Mjøndalen, 02.06.2024.

Christine Hernø Gabrielli

1.1 Innledning

Dette kapitlet er en introduksjon til oppgaven og gir en kort oversikt over oppgavens oppbygning, formål og problemstilling, bakgrunn for valg av tema, begrepsavklaring, samt oppgavens avgrensning.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har seks kapitler. Første kapittel inneholder en presentasjon av problemstilling, formål, bakgrunn for valg av tema, og begrepsavklaring hvor det redegjøres for hva som menes med barn med behov for særskilt tilrettelegging. Det redegjøres ikke for begrepet tilhørighet i dette kapitlet, da det er gjort i andre kapittel, punkt 2.4.1., hvor begrepet blir teoretisk forankret. Kapittel 1 inneholder også en avgrensning av oppgaven. Andre kapittel er kunnskapsgrunnlaget som inneholder tidligere forskning knyttet til tilhørighet i barnehagen. Videre redegjøres det for relevante rapporter og teoretiske rammer. Tredje kapittel inneholder studiens forskningsmetode og design. Kapitlet belyser hva som er blitt gjort, hvordan det er gjennomført og hvilke valg som ligger til grunn i lys av teori. Målet er å gi leseren en god forståelse for metoden som er brukt og en gjennomsiktighet for å øke oppgavens validitet og reliabilitet. I fjerde kapittel fremlegges funn og resultater som belyser oppgavens problemstilling. Her brukes det mye sitater for at stemmen til deltakerne skal komme tydelig frem. Femte kapittel inneholder drøfting av funnene opp mot kunnskapsgrunnlaget og forskningsspørsmålene. Sjette kapittel er siste kapittel og her oppsummeres oppgavens funn i lys av forskningsspørsmålene som belyser problemstillingen, samt ser på mulig videre forskning.

1.3 Formål

Prosjektet er en masterstudie som skal undersøke hvilke erfaringer pedagogiske ledere har med tilhørighet for de yngste barna i barnehagen, knyttet til barn med behov for særskilt tilrettelegging, der hvor barna har vedtak knyttet til § 31 eller §37 i barnehageloven (2005).

1.3.1 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er som følger

Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging?

1.3.2 Forskningsspørsmål

Basert på problemstillingen og empirien i studien er følgende tre forskningsspørsmål formulert.

1. Basert på pedagogenes erfaringer, på hvilke måter kan vi se at organisering av avdelingen, skaper forutsetninger for de yngste barnas sine muligheter for tilhørighet i barnehagen?
2. Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med betydningen av relasjoner for de yngste barns opplevelse av tilhørighet?
3. Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med å støtte de yngste barn med lite talespråk i å uttrykke egne behov og ønsker for å oppnå individuell tilhørighet?

1.4 Bakgrunn for valg av tema

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (heretter referert til som rammeplanen) handler begrepet tilhørighet om felleskap og muligheter for deltagelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet i barnehagen skal sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og opplever å være betydningsfulle for felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Regjeringens mål er et utdanningssystem hvor alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, har like muligheter til utvikling, læring og mestring (Meld. St.6 (2019-2020), s.7). Barnehagene skal sikre at barn som har behov for ekstra støtte får den nødvendige støtten gjennom sosialt, pedagogiske og/eller fysisk tilrettelegging, slik at barnet får et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne nå målet om god utdanning og like muligheter for alle, bør arbeide starte med de yngste barna i barnehagen. I løpet av de tre første leveårene til et barn har hjernen en enorm utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s.23). Dersom det blir lagt et godt grunnlag i denne perioden, øker sannsynligheten for at en god utvikling fortsetter, og tidlig innsats og inkluderende felleskap kan derfor være avgjørende faktorer for at barn skal nå sine drømmer og ambisjoner (Meld. St.6 (2019-2020), s.7, s.23).

Retten til barnehageplass for 1. åring kom i 2006. I dag er det ca. 90% som benytter seg av denne retten, noe som medfører økt mangfold i barnegruppen (Åmot & Ytterhus, 2021, s.592). Rammeplanen synliggjør retten til tidlig innsats ved at det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses etter barnas behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). For barn som ikke får dekket sitt behov innenfor det allmennpedagogiske tilbudet i barnehage, skal barnehageloven (2005) sikre at de får nødvendig hjelp og støtte. Denne hjelpen kan innebære spesialpedagogisk hjelp, tildeling av assistenttimer eller annen tilrettelegging i barnehagen (Barnehageloven, 2005, §31, §37). Antall barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen i 2023 utgjør 3,6 % av alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Tallet øker fra 0,3 % blant 1. åringene, til 7,3% blant 5. åringene, i tillegg er det ca. 5478 barn med nedsatt funksjonsevne (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Mange barn med behov for særskilt tilrettelegging opplever ikke tilhørighet til felleskapet og segregering blir en del av hverdagen ved at de blir tatt ut av felleskapet og er sammen med ansatte som mangler relevant kompetanse (Nordahl et al., 2018, s.215, s.232; Bjørnbak, 2020, s.41). Dette medfører også at de ikke får den hjelpen de har rett til og blir ofte møtt med lave forventninger (Nordahl et al., 2018, s.232; Bjørnbak, 2020, s.41). En helhetlig tilnærming vil kunne sikre at alle barn, uansett bakgrunn og behov får en god start fra de begynner i barnehagen, men dette fordrer også kunnskap hos de ansatte. Datasøk gjort i Oria.no og google scholar, gir flere treff på spesialpedagogisk hjelp for de eldste i barnehagen, og særlig for førskolebarn og skolebarn. Derimot fant jeg ikke noe som spesifikt omhandlet barn i alderen 0-3 år.

Tilhørighet er ikke en selvfølge for alle barn, og mobbing, utestenging, avvisning og ekskludering kan være en del av hverdagen for flere barn (Johansson, 2022, s.29). Når man har som mål at et barn skal inkluderes, tilsier det at barnet allerede er definert til å stå på utsiden, noe som kan medføre at barnet selv ikke har en opplevelse av å høre til (Hausstätter & Reindal, 2016, s.152). Tilhørighet handler ikke om en måloppnåelse, men er en holdning som ivaretar barnets opplevelse av å høre til og være regnet med i barnehagen (Hausstätter & Reindal, 2016, s.152). Januar 2021 tredde kapittel 8 i barnehageloven i kraft, noen som gir barn rett til et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2005, kapittel 8). Men også før den nye loven kom var det føringer som vektla det å være betydningsfulle for fellesskapet og i positivt samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Min interesse for småbarnspedagogikk oppstod da jeg tok bachelorutdanningen min og tok fordypning i småbarnspedagogikk i 2014, hvor jeg ble veldig interessert i ulike teoretiske perspektiver knyttet til de yngste barna i barnehagen. I løpet av årene jeg har arbeidet i barnehage, har jeg erfart at leken kan være en arena hvor barn både opplever å være utenfor eller innenfor et felleskap, hvor ansattes kunnskap om barns lek legger premissene for i hvilken grad barna opplever tilhørighet og mestring i leken. Ut i fra mine erfaringer som både pedagogisk leder og styrer, har jeg erfart at det i en del kommuner er lang ventetid før pedagogisk-psykologisk tjeneste kan begynne sitt arbeid, for deretter å vente på å få tildelt en spesialpedagog som kan komme og fylle de tildelte timene. Jeg har også erfaringer med at det er vanskelig for barnehagen å få bevilget midler etter §37 i barnehageloven, da barnet ofte har begynt på skolen før det blir konstatert at barnet har en nedsatt funksjonsevne. Dette har gjort meg bevisst på viktigheten av kvaliteten på det ordinære barnehagetilbudet, noe som også kommer tydelig frem i forbindelse med Alvestad et al., (2019) sin rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (Alvestad et al., 2019, s.15, s. 69). I min nåværende stilling, som inkluderer veiledning av barnehageansatte, hører jeg ofte ansatte si at de har hatt et øye til barnet fra det gikk på småbarnsavdeling, men at siden hen var så liten, måtte man se an utviklingen. I disse samtalene kommer det ofte frem et individperspektiv, som i liten grad tar høyde for miljøet rundt barnet. Jeg har også erfart at når barn har vedtak om spesialpedagogiske timer, både på småbarnsavdelingen og på storbarnsavdelinger, er det en tendens til at barnehageansatte tror at spesialpedagogen skal løse barnets utfordringer. I et slik perspektiv er det individet som står i sentrum, og hvor barnehageansatte i mindre grad ser på miljøet barnet befinner seg i. Spesialpedagogen er i midlertidig bare tilstede noen få timer i uken, mens det er barnehagen som har ansvaret for oppfølgingen av barnet resten av tiden. Utfra min erfaring krever dette at barnehageansatte tar et helhetlig ansvar for barnets utvikling og trivsel, noe som understreker behovet for en bevissthet i den daglig praksisen i barnehagen.

1.5 Begrepsavklaring

Begrepet behov for særskilt tilrettelegging, brukes både i dagligtalen og i flere fagbøker og fagartikler uten at det defineres. Det finnes ulike versjoner slik som barn med særlige eller spesielle behov, barn med behov for tilrettelegging og barn som trenger ekstra støtte. Rammeplanen er et eksempel på dette, som blant annet omhandler «tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 7). Rammeplanen sier

noe om hva det skal fokuseres på i tilretteleggingen, men har ingen definisjon på hva som legges i begrepet «barn som trenger ekstra støtte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdanningsdirektoratet (2021) bruker begrepet barn med behov for særskilt tilrettelegging i sitt støttemateriell til Rammeplanen for SFO, mens de bruker barn og elever med behov for ekstra støtte knyttet til spesialpedagogikk og tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Begreper som barn med særskilt behov, særlige behov, barn med behov for ekstra støtte og barn med behov for tilrettelegging kan dermed sies å ha en diskursiv praksis, hvor det tas for gitt at man har en felles forståelse av hva begrepene innebærer (Arnesen, 2019a, s.31). Ut ifra en diskursiv praksis kan man fort tenke at disse begrepene har samme betydning, men formuleringens betydning gir et skille på hvordan vi ser på og møter barnet. Barn med særskilte behov knyttes til individet og kan forstås som barn som trenger noe ekstra, hvor det er barnets evne til å ta imot det pedagogiske tilbudet som avgjør om barnet har særskilte behov (Andresen, 2019, s.127; Nordahl et al. 2018, s.36). Barn med behov for særskilt tilrettelegging viser til omgivelsenes ansvar for tilrettelegging, og kan forstås som samspillet mellom individet og omgivelsene (Arnesen et al., 2019, s.95; Nordahl et al. 2018, s.36).

Valget av formulering til denne masteroppgaven falt på *barn med behov for særskilt tilrettelegging* da jeg ønsket å se på samspillet mellom omgivelsene i barnehagen og barnet oppimot fenomenet tilhørighet. I dag står vi et paradigmeskifte i forhold til måten vi ser på individ og miljøet. Der hvor vi tidligere kun fokuserte på diagnoser, har vi de senere årene begynt å se på hva vi kan gjøre med omgivelsene, samtidig som vi styrke barnets egenskaper (Nordahl et al., 2018, s.36).

1.6 Avgrensning

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av mange av de faglig begrepene og det har vært nødvendig å avgrense temaer og teoretiske perspektiver, da det er kommet frem mange interessante og spennende vinklinger knyttet til funnene. I denne studien ser vi på tilhørighet ut fra pedagogenes perspektiv basert på deres erfaringer, og det tas derfor ikke høyde for barneperspektivet. Gjennom arbeidet med tematisk analyse av intervjuene har jeg valgt å avgrense oppgaven til de tre funnene som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene på best mulig måte. Temaene i funnene og drøftingen vil derfor handle om felleskap, relasjoner og kommunikasjon. Det er mange ulike teoretiske perspektiver som kunne blitt trukket inn slik som normalitet, og barn -barn relasjoner. Når det gjelder kommunikasjon ser jeg at alternativ og supplerende kommunikasjon hadde vært et

interessant tema, hvor bruk av symboler og tegn, kan være avgjørende for barnas muligheter for å kommunisere og oppleve tilhørighet. Men i denne studien har jeg vært opptatt av pedagogene sine erfaringer, og normalitet, barn-barn relasjoner og alternativ og supplerende kommunikasjon blir derfor ikke en del av denne oppgaven. I stedet fokuserer temaene i studien på felleskap, relasjoner og kommunikasjon med utgangspunkt i de erfaringene deltakerne forteller om.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet gjøres det rede for tidligere forskning, Nordahl-rapporten og Stortingsmelding 6, men det sees også på noe av kritikken som er rettet mot Nordahl-rapporten (Nordal et al., 2018; Meld. St. 6 (2019-2020)). Det blir også sett på hva som ligger til grunn for barnets beste vurdering, samt teori om tilhørighet, ulike perspektiver, fellesskap, et felles tredje, toddlerkultur, relasjoner, kommunikasjon og pedagogers handlingsrom. Kunnskapsgrunnlaget i dette kapitelet har til hensikt å belyse sentrale begreper og teoretiske perspektiver som er relevant for problemstillingen, forskningsspørsmålene og funn.

2.1 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning om spesialpedagogikk og de yngste barna i barnehagen, eller forskning som omhandler de yngste barna i barnehagen som har behov for særskilt tilrettelegging.

Forskningen vi skal se nærmere på i dette kapittelet tar derfor utgangspunkt i fenomenet i problemstillingen og handler om tilhørighet, og forskningen basere seg på både de yngste barna i barnehagen, men også barn opp til 8 års alderen. Selv om deler av forskningen om tilhørighet tar for seg eldre barn, er dette forskning som også kan være relevant for de yngste barna, når vi i denne oppgaven skal se nærmer på *Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging.*

Ansatte i barnehagen har en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for og skape forutsetninger for tilhørighet for barn i barnehagen (Eide et al, 2019, s.10, Fugelsnes, 2022, s.85: Johansson & Rosell, 2021, s.15). For en økt bevissthet om ansattes rolle i forhold til tilhørighet, bør tilhørighet sees på som en pedagogisk problemstilling i barnehagen som forutsetter et bevisst personalet med faglig kunnskap, og som jevnlig reflekterer over hva tilhørighet innebærer (Johansson & Rosell, 2021, s.15; Fugelsnes, 2022, s.85). For at tilhørighet skal oppfylles som et grunnleggende menneskelig behov, er pedagogens faglige blikk, kunnskap og bevissthet avgjørende (Johansson & Rosell, 2021, s.15). Pedagogens rolle i å støtte enkeltbarn og skape en inkluderende atmosfære er spesielt viktig for de yngste barna, men det kan i midlertidig være utfordrende å sørge for at alle barn får tilstrekkelig med trøst og nærværende ansatte i ytterkant av dagen hvor det er færre ansatte på jobb (Eide et al., 2019, s.10).

Barns muligheter for tilhørighet henger tett sammen med barnehagens organisering og struktur i barnehagehverdagen (Eide et al., 2019, s.8; Fugelsnes, 2022, s.77; Johansson & Rosell, 2021, s.1). God logistikk og kommunikasjon er nødvendig for å skape flyt og forutsigbarhet, men det kan være utfordrende å planlegge og organisere hverdagen i barnehagen slik at alle barn blir ivaretatt (Eide et al., 2019, s.8, s.10). Endringer og forflytninger mellom ulike steder i barnehagen kan forstyrre hverdagsrutinen for de yngste barna, noe som kan medføre at det blir utfordrende å bli kjent med og knytte seg til barnehagens fysiske miljø og gjenstander, samt å finne et fast sted som de føler tilhører dem (Eide et al., 2019, s.10). En godt organisert barnehagehverdag kan medføre god kvalitet, samtidig kan det virke begrensende om planleggingen tar for mye tid vekk fra avdelingen (Eide et al., 2019, s.10). Barnehagen er bygget på mangfold, dette mangfoldet kan både omhandle etnisitet, kulturelle, sosiale og religiøse bakgrunner, samt et funksjonsmangfold (Johansson & Rosell, 2021, s.2). Alle barn er forskjellige på ulike måter, og har rett til å høre til uavhengig av deres bakgrunn og behov (Johansson & Rosell, 2021, s.2). For å kunne skape hverdager som oppleves meningsfulle, trygge og inkluderende for alle barn, krever det tid, engasjement og innsats fra pedagogene (Eide et al., 2019, s.10). Grundig planlegging av barnehagehverdagen kan frigjøre energi og gi plass til pedagogiske prosesser og samhandling mellom barna og de ansatte, men i en travel barnehagehverdag er det ikke alltid de yngste barna møter tålmodige og oppmerksomme ansatte (Eide et al., 2019, s.11). Det er usikkert om det i stor nok grad sees på om barna har det bra og triver slik barnehagene er organisert i dag, med en stram logistikk som medfører at personalet er hardt presset på tid, slik at muligheten for ro og fordypning sammen med barna minsker, og begrenser barns muligheter for tilhørighet (Eide et al., 2019, s.11).

Struktur og organisering bidrar til å skape ulike forutsetninger for barns medvirkning, hvilke felleskap som oppstår og hvilken grad barn opplever tilstedeværelse av eller mangelen på individuell tilhørighet (Fugelsnes, 2022, s.77). Ofte organiserer ansatte aktiviteter med en intensjon om å være inkluderende, og skaper dermed vilkår for tilhørighet gjennom å være sammen om noe i organiserte aktiviteter, med et felles utgangspunkt (Fugelsnes, 2022, s.77). Personalet kan også skape tilhørighet ved å gjøre det barnet holder på med attraktivt og ved å bevisstgjøre andre barn om at flere ønsker innpass i leken og oppfordre barna til å inkludere de andre i felleskapet (Fugelsnes, 2022, s.80, s.83). Barnehager og barnegrupper er forskjellige med tanke på hvor lett det er for andre barn å delta, samtidig har også ansatte ulike kompetanse i forhold til hva som kreves for at forskjellige barn blir inkludert (Fugelsnes, 2022, s.79-84).

Tilhørighet i barnehagen handler om både relasjonelt fellesskap, men også om å passe inn og mulighet til innflytelse, dermed blir både barnas kommunikasjon, relasjoner og deres aktiviteter viktig for muligheten for tilhørighet (Eide et al., 2019, s.4; Johansson & Rosell, 2021, s.13; Johansson, 2022, s.37). Hvis barn skal få erfare medvirkning, fellesskap og tilhørighet, trenger de erfaringer med gjensidige og uavbrutte relasjoner, samt muligheten til å kunne uttrykke seg på sine egne premisser og oppleve at de kan påvirke barnehagehverdagen (Eide et al., 2019, s.11). Kommunikasjon er grunnleggende når det kommer til deltakelse, medvirkning, inkludering og ekskludering (Johansson, 2022, s.37). Barns følelse av tilhørighet, kognitive nivå, personlighet og styrker avgjør hvem og hva som gir tilgang til barnefellesskapene (Johansson, 2022, s.42). Ulike egenskaper har ulik betydning i forskjellige fellesskap, dette spenningsfeltet viser hvor utfordrende det er som ansatt å jobbe med barnefellesskap, noe som også påvirker barns muligheter for tilhørighet (Johansson, 2022, s.42-43). For barn under tre år fordrer dette støtte i kommunikasjonen, i leken og aktiviteten de holder på med og et personalet som er tilstedeværende og har tid og ro til å lytte, og skape gode leke – og læringsarenaer hvor det er plass til enkeltbarnet i gruppen (Eide et al., 2019, s.11).

Barns tilhørighet i barnehagen bør ikke tas for gitt bare fordi de er en del av en avdeling eller en gruppe, noe som kommer tydelig frem i forskningen til Johansson & Rosell (2021, s.15). Barn skaper ulike fellesskap basert på balansen mellom individuelle og felles behov, og hvilke muligheter miljøet gir når det gjelder plass, ting, organisering og støtte fra voksne (Johansson & Rosell, 2021, s.15). Tilhørighet er alltid knyttet til to forskjellige aspekter: inkludering, hvor man opplever å være innenfor fellesskapet, eller ekskludering hvor man opplever å være på utsiden av fellesskapet (Johansson & Rosell, 2021, s.4).

Fellesskap basert på normer og maktkamper resulterer ofte i konflikt og sterke følelser (Johansson & Rosell, 2021, s.8). Tilhørighet i denne typen fellesskap avhenger av individuelle maktkamper, og selv om barna prøver å skape trygghet rundt aktiviteten, mislykkes ofte deres innsats med å gjøre det (Johansson & Rosell, 2021, s.12). I slike fellesskap synes tilhørighet å være relatert til individuelle maktkamper om posisjon og det er ikke et tydelig «vi» som danner fellesskapet (Johansson & Rosell, 2021, s.12). Muligheten for å oppleve tilhørighet i lek i fellesskap som baserer seg på normer og maktkamper, baserer seg på løse grenser som tillater barn å bli med i og forlate fellesskapet uten å påvirke det, men det vage innholdet, mangelen på lederskap, eller mangelen på en relasjonell binding skaper et fellesskap som ikke alltid beskytter enkeltbarnet og hvor tilhørighet ikke nødvendigvis er en god opplevelse (Johansson & Rosell, 2021, s.12).

Ulike situasjoner kan medføre ulik grad av tilhørighet, og når det er et barn som ønsker innpass i leken, og et barn som har lederskap i leken og dermed makt til å innvilge eller avvise ønsket om innpass, kan ansattes innsats redusere denne ubalansen og øke sannsynligheten for opplevelse av tilhørighet (Fugelsnes, 2022, s.85). Når barn ikke får innpass i leken eller aktiviteten, kan ansatte oppfordre barna til å inkludere hverandre. En slik oppfordring vil noen ganger føre til at barn inkluderes i fellesskap, og kan bidra til at barn senere, på eget initiativ, inviterer andre barn med i lek og aktiviteter, men er en strategi som ikke alltid er vellykket (Fugelsnes, 2022, s.82).

Utgangspunktet for tilhørighet bygger ofte på vennskap og fellesskap, der nærhet, tillit og lojalitet er viktig, og skaper en felles historie som varer utover her og nå (Johansson, 2022, s.36). Det at barn stoler på hverandre bidrar til opplevelsen av tilhørighet, og bygger på en gjensidighet og solidaritet. Samtidig kan vennskap ha en ujevn maktbalanse mellom barna, der det er forventninger om lojalitet og tilpasninger (Johansson, 2022, s.36). Barn kan tilpasse seg andres forventninger da de har et sterkt ønske om å høre til og ta del i fellesskapet (Johansson, 2022, s.36). I felles aktiviteter eller i lek med tydelig voksenstyring kan den ansattes rolle og tydelige posisjon bidra til at alle barn får en plass og kan få delta i leken eller aktiviteten (Fugelsnes, 2022, s.78). Dette minimerer mulighetene for at noen barn overtar styringen og kan gi alle barna økte muligheter for å oppleve tilhørighet i leken og reduserer risikoen for at noen havner på utsiden (Fugelsnes, 2022, s.78). Barn som ofte vandrer rundt kan ha svakere muligheter for å oppleve fellesskap, siden de ofte holder seg i utkanten av gruppeaktiviteter og lek (Eide et al., 2019, s.10). Manglende erfaringer med å være en unik og betydningsfull del av gruppen kan føre til utenforskap, som igjen kan gjøre barnehagetiden mindre meningsfull (Eide et al., 2019, s.10). Dette er spesielt relevant for vandrere hvis de ikke blir sett og tatt vare på. Samtidig må vi også huske på at noen barn kan ha et behov eller ønske om å trekke seg unna fellesskapet (Eide et al., 2019, s.10).

Det finnes flere ulike fellesskap i barnehagen som gir et godt utgangspunkt for at barn kan oppleve tilhørighet. Det første er emosjonelt tette fellesskap, som er stabile fellesskap som har dannet seg over tid, og består av felles fokus og nære relasjoner som er bygget på tillit, likeverd, omsorg og lek (Johansson & Rosell, 2021, s.8). I dette fellesskapet kan barna bli totalt oppslukt i leken og det er en sterk «vi» følelse. Leken er preget av enighet om hva leken går ut på og hvilke regler og grenser som gjelder (Johansson & Rosell, 2021, s.8). Dette medfører at barna følger hverandre, støtter hverandre og utvider hverandres initiativ i leken, noe som medbringer en delt glede, men barna forsvarer også fellesskapet sitt mot jevnaldrende og ansatte, som igjen kan medføre at noen opplever å havne på utsiden (Johansson & Rosell, 2021, s.8).

Også fellesskap med åpne grenser og glede skaper et godt utgangspunkt for å oppleve tilhørighet, da det kjennetegnes av flyt, gledesfylte fellesopplevelser og åpne grenser (Johansson & Rosell, 2021, s.10-11). Dette fellesskapet skaper forutsetninger for et tydelig «vi», og både felles og individuelle følelser av tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s.10-11). I slike felleskap er det lett å delta, ta imot innspill fra andre og alle finner en plass i leken og er klar over hva de skal gjøre og hvordan. Det er en felles eierskapsfølelse og strategier for å forsvare fellesskapet virker derfor unødvendige, ettersom barna kollektivt eier fellesskapet (Johansson & Rosell, 2021, s.11, s.13).

Arbeidet med tilhørighet for de yngste barna i barnehagen viser seg å være komplekst og sammensatt. Det innebærer at de ansatte klarer å skape en balanse mellom å skape god organisatoriske forhold i barnehagen, god voksenstøtte i lek og aktiviteter, gjøre aktiviteten og leken til et felles tredje og løfte temaet tilhørighet inn i profesjonsfellesskapet (Fugelsnes, 2022, s.82-83; Eide et al., 2019, s.8; Johansson & Rosell, 2021, s.1). Tilhørighet i barnehagen er komplekst, og erfaringene med både å bli ekskludert og inkludert kan være produktive for barns tilhørighet og dannelse av fellesskap, men det er viktig å merke seg at pedagoger er avgjørende for denne typen læring (Johansson & Rosell, 2021, s.13, s.15; Eide et al, 2019, s.10, Fugelsnes, 2022, s.85).

2.2 Rapporter

Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», bygger blant annet på Nordahl et al., (2018) sin rapport «Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging». I dette avsnittet gjøres det kort rede for de to rapportene, samt hvilke kritikk som er rettet mot Nordahl-rapporten.

Nordahl et al., (2018) har i sin rapport konkludert med at det spesialpedagogiske systemet i skoler og barnehager er ekskluderende da det organiseres i små grupper eller en til en, noe som medfører manglende tilhørighet i fellesskapet til andre barn (Nordahl et al., 2018, s.215, s.232). Kun 4 av 10 barn med behov for særskilt tilrettelegging får den hjelpen de har behov for og det tar for lang tid før de får nødvendig hjelp, dette skyldes blant annet at de møter ansatte uten formell pedagogisk kompetanse, samt et system med strenge krav til sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak (Nordahl et al., 2018, s.216, s.232). I tillegg har pedagogisk-psykologisk tjeneste og Statped for stor avstand til praksisen i barnehager og skoler (Nordahl et al., 2018. s.232).

Det foreslås et nytt støttesystem som bygger på at hjelpen kan foregå på tre ulike nivåer:

1) inkludering og tilpasset opplæring i barnehage med vekt på læring og utvikling, 2) støttesystem som øker hjelpen til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 3) omfattende, varige og intensive individuelle tiltak (Nordahl et al., 2018. s.234; Meld. St. 6 (2019-2020), s.44). Systemet tar utgangspunkt i «minst restriktive plassering» noe som skal medføre at barn så langt det er mulig skal ha tilhørighet i felleskapet (Nordahl et al., 2018. s.234; Meld. St. 6 (2019-2020), s.44). Den hjelp og støtte barna trenger, skal i utgangspunktet gis i barnehagen (Meld. St. 6 (2019-2020), s.44). Det finnes både spesialskoler og spesialklasser i dag, og flere av barna som går der opplever større tilhørighet med de andre barna der, enn de ville gjort i et ordinært tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020), s.12). Uavhengig av dette, er det et mål at alle barn skal kunne få god tilrettelegging og oppleve et inkluderende felleskap i det ordinære tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020), s.12). Dette kan vi også finne støtte for i Statped antologien «Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv» (Hillesøy et al., 2020). Barn med store helsemessige utfordringer kan ha behov for fysiske og pedagogiske tilpasninger i miljøet (Heimdahl & Fulland, 2020, s.160-161). Avskjerming kan være velbegrunnet, men det er ikke det hverdagen trengs å planlegges ut ifra (Heimdahl & Fulland, 2020, s.160-161). En viktig faktor handler om kompetanse og holdninger hos ansatte som omgås barnet. Barn har behov for ansatte som ser muligheter, skaper sosiale arenaer, og som kan støtte barna i deres kommunikasjon og deltagelse (Lovang & Slåtta, 2020, s.189).

Nordahl-rapporten møter også en del kritikk da de omtaler sakkyndighetsarbeidet som byråkratisk og lite effektivt, men at dette arbeide skal settes til pedagoger er helt urealistiske da utdanningen inneholder minimalt med spesialpedagogisk utdanning (Wie & Melby-Lervåg, 2018; Nilsen & Bjørnsrud, 2018). Om barna skal få nok hjelp og støtte, trenger vi å vite hva det er som er utfordringen barnet strever med (Wie & Melby-Lervåg, 2018; Nilsen & Bjørnsrud, 2018). Skolene, selv på lang sikt, vil mest sannsynlig ikke ha nok kompetanse til å ha det fulle ansvaret for å gjennomføre sakkyndige vurderinger av behovet for spesialundervisning (Meld. St. 6 (2019-2020), s.48). Det vil sannsynligvis alltid være elever som trenger større eller mindre tilpasninger av den vanlige undervisningen, og hvor spesialundervisning er nødvendig for å sikre at de får et tilpasset opplæringstilbud (Meld. St. 6 (2019-2020), s.48). Dersom man fjerner rettigheten til spesialundervisning, forsvinner også foresattes mulighet til informasjon, innsyn og klagemulighet, i stedet for å fjerne denne rettigheten bør kunnskapen knyttet til den, økes (Nilsen & Bjørnsrud, 2018).

Rapporten bli også kritisert for å påpeke et ensidig fokus på diagnoser og utfordringer hos barnet, fremfor å se på miljøet. Forskning fra de siste 20 årene viser multifaktorielle årsaker til barns vansker, knyttet opp mot arv og risikofaktorer hvor miljøet kan fremme eller hemme disse (Wie & Melby-Lervåg, 2018). Dermed har samspill mellom individ og miljø vært pensum i flere år, og det er få pedagogisk-psykologiske rådgivere som kun jobber med utgangspunkt i individperspektivet (Wie & Melby-Lervåg, 2018). Konklusjonen om at 1-3% av alle barn har varige hjelpebehov fremstår ubegrunnet og uten referanser, og tallet burde vært langt høyere ifølge Wie & Melby-Lervåg (2018). Oppimot 10-20% av alle barn vil ha relativt varige spesielle behov som ikke kan løses innen ordinær tilpasset opplæring (Wie & Melby-Lervåg, 2018). Rapporten blir også kritisert for å mangle kunnskapsgrunnlag i forhold til hvilke tiltak barn har utbytte av og støtter seg til kun to forskningsforsøk og tiltak kobles opp mot generelle skolebaserte tiltak, uten referanser til om tiltakene nevner har noen effekt (Wie & Melby-Lervåg, 2018). Rapporten hevder også at dersom barna får tidlig hjelp vil det medføre bortfall eller at hjelpebehovet reduseres senere, uten å henvise til forskning som kan understøtte påstanden (Wie & Melby-Lervåg, 2018). Det å tro at store vansker forsvinner fordi man får intensiv og tidlig hjelp er helt urealistisk, og det er ofte svært krevende og krever en stor innsats over tid (Wie & Melby-Lervåg, 2018).

2.3 Barnets beste vurdering

Barnets beste vurdering er forankret i Barnekonvensjonen artikkel 3 nr. 1, Grunnloven §104 og Barnehageloven §3 og sikrer at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barn (Barnekonvensjonen, 1989; Grunnloven, 1814; Barnehageloven, 2005).

Barnets beste vurderes ut ifra hver enkelt barns situasjon og behov, og gjelder alle barn uavhengig av alder og funksjonsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2017). I en barnehagesammenheng innebærer dette at barnets rett til å bli hørt blir ivaretatt og at barnehagen legger til rette for at små barn, og barn med lite talespråk også blir hørt (Barnekonvensjonene, 1989, §12). Barnets beste vurderinger må sees i sammenheng med barnehagens omsorgsplikt og retten til et trygt og godt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2008, kapittel 8; Utdanningsdirektoratet, 2017). I tillegg skal barnets funksjonsnivå, fysiske og psykiske helse, sårbarhet generelt i barnegruppen og særskilt for enkelt barn, tas med i betraktning. Barnets rett til utvikling og kvaliteten på barnehagetilbudet skal også vurderes ut ifra barnets beste da det kan påvirke barnets utviklingsmuligheter og i enkelte tilfeller ha betydning for liv (Utdanningsdirektoratet, 2017). De nevnte punktene må avveies mot hverandre for å komme frem til hva som er til det beste for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Barnehagen har en viktig forpliktelse for å sikre at hensynet til barnets beste er innlemmet i barnehagehverdagen (Melvold, 2019, s.232). Det innebærer at barnehagens organisering, alle aktiviteter, rutiner og beslutninger tar utgangspunkt i hva som er det beste for barnet. I praksis betyr dette at ansatte i barnehagene alltid må vurdere og prioritere barnets behov i alle situasjoner, da barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle beslutninger vi foretar oss i barnehagen (Melvold, 2019, s.232). Når man som pedagogisk leder skal ta vurderinger på hva som er barnets beste er dette en konkret og faglig vurdering som bygger på faglig skjønn med utgangspunkt i praksis kunnskap, fagkompetanse, forskning, barnet du har foran deg, foreldresamarbeid og ved å lese og tolke barnets kommunikasjonsuttrykk og vil påvirke organiseringen og strukturen i barnehagen (Gotvassli & Moe, 2020, s.46; Eik et al., 2016, s.111; Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.128).

2.4 Teoretisk forankring

2.4.1 Tilhørighet

Tilhørighet, kan sees i sammenheng med inkluderingsbegrepet, da inkludering handler om tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensiale i et mangfoldig samfunn (Solli, 2019, s.43; Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.204). Tilhørighet i barnehagen tar utgangspunkt i felles opplevelser, både planlagte og spontane opplevelser (Johansson & Rosell, 2021, s.4; Fugelsnes, 2022, s.77; Eide et al., 2019, s.7). Tilhørighet kan ansees som en følelsesmessig tilstand, en tilknytning til at man hører hjemme (Yuval-Davis, 2011, s.10; Johansson, 2022, s.27). Dette «hjemme» baserer seg på en emosjonell tilknytning til barnehagen, avdelingen eller et annet sted man føler seg trygg og hvor det er plass til at man kan utvikle sin identitet (Johansson, 2022, s.30). Tilhørighet er et viktig begrep for sosial bærekraft fordi det refererer til sosial rettferdighet og barns rett til å være involvert som medlemmer i samfunnet, noe som er en viktig identitetsskapende faktor og grunnleggende for livskvalitet (Johansson & Rosell, 2021, s.4; Eide et al., 2019, s.4).

Tilhørighet kan deles inn i to hovedgrupper: 1) Individuell tilhørighet og 2) tilhørighetens politikk (Yuval-Davis, 2011, s.10). Individuell tilhørighet handler om personlige følelser og opplevelse av tilhørighet og kan variere fra person til person, da den ofte er nært knyttet til ens egen opplevelse av identitet og tilknytning (Yuval-Davis, 2011, s. 14-18). Menneskers erfaring med tilhørighet er ulik og er ikke alltid en positiv opplevelse, da begrepet også kan innebære vanskelige følelser som opplevelser av skam, sinne og ubehag, dersom man står på utsiden av felleskapet og opplever en

manglende tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s.4; Yuval-Davis, 2011, s.10; Johansson, 2022, s.31).

Det finnes ulike opplevelser av tilhørighet, og individuell tilhørighet kan blant annet sees i forhold til enkeltpersoner, steder, ting, etnisitet, religioner, politisk og akademiske tilhørighet for å nevne noen (Johansson & Rosell, 2021, s.4). I barnehagesammenheng betyr dette at barn og ansatte vil ha forskjellige erfaringer med tilhørighet i forhold til de ulike typer fellesskap de er en del av eller er ekskludert fra (Johansson & Rosell, 2021s.4). Tilhørighet kan relateres til steder (fysiske og psykiske) hvor barn opplever fortrolighet, trygghet og håp, men kan også bringe med seg opplevelser av fremmedgjøring (Johansson & Rosell, 2021, s.4).

Tilhørighetens politikk setter søkelys på hvordan tilhørigheten dannes eller avverges via sosiale prosesser og maktdynamikker i samfunnet, noe som innebærer å se på hvilke grenser som inkluderer og ekskluderer i fellesskapet som skaper et skille mellom «vi» og «de» (Yuval-Davis, 2011, s.18-20). I barnehagen handler dette om lovverk, kommunale føringer og interne planer, men også om ulike strukturer og prosesser der de ansatte skaper forskjellige fellesskap i sin organisering, slik som organisering av lekegrupper, måltid, samlinger og andre aktiviteter. I dette arbeide er det ofte bevisste valg fra de ansatte knyttet til hvilke barn som er sammen og hvordan gruppene skal deles (Johansson, 2022, s.32).

Opplevelser av tilhørighet er alltid knyttet til inkludering eller ekskludering, det å enten være innenfor eller utenfor et fellesskap (Johansson & Rosell, 2021, s.4). Hva slags tilhørighet barn kan oppleve i nært samspill i barnehagen er også betinget av de sosiale strukturer og maktforhold som aktualiseres ved ulike nivåer i samfunnet (Johansson & Rosell, 2021, s.4). Tilhørighet oppnås ikke i alle situasjoner eller av alle barn. Det er sannsynlig at barn med jevne mellomrom opplever utestengelse, da det er mange barrierer for barns tilhørighet som noen ganger kan være vanskelige å overvinne, men et tydelig «vi» og følelsen av tilhørighet kan underbygges ved at deltakerne i et fellesskap ivaretar individuelle rettigheter og preferanser (Johansson & Rosell, 2021, s.13).

2.4.2 Ulike perspektiver

Hvilket pedagogisk perspektiv vi har, kan knyttes opp mot tilhørighetens politikk og hva vi definerer som innenfor og utenfor (Yuval-Davis, 2011, s.10). Som pedagogisk leder kan man med utgangspunkt i fagligkunnskap og fagspråket utøve definisjonsmakt, noe som innebærer at man får

gjennomslag for sin oppfatning av virkeligheten, hvilke rammer man forstå barnet innenfor, samt hvilke tiltak som blir ansett som riktige (Jensen & Ulleberg, 2019, s.202).

Hausstätter & Reindal (2016) peker på ulike perspektiver innenfor det spesialpedagogiske feltet. Mangelperspektivet og mulighetsperspektivet er det to perspektivene som gjør seg gjeldende i denne oppgaven. Mangelperspektivet tar utgangspunkt i at det å være annerledes er negativt og en begrensning for barnehagen (Hausstätter & Reindal, 2016, s.45). Mangelperspektivet blir omtalt som tradisjonell spesialpedagogisk kunnskap og har fokus på individrettet praksis, diagnoser og/eller pedagogiske evalueringer av barns evner og forutsetninger (Hausstätter & Reindal, 2016, s.45; Bjørnbak, 2020, s.40). Her er fokuset rettet mot barnet, og på hva barnet ikke mestrer. Individrettede tiltak iverksettes for å redusere konsekvensen av å ikke mestre barnehagens rammer, og det sees i liten grad på barnehagehverdagens organisering og struktur og hvordan dette påvirker barnet. Tidlig innsats kan sees i sammenheng med mangelperspektivet, da barns vansker skal oppdages så tidlig som mulig, og deretter settes det inn tiltak for å redusere konsekvensen av vanskene (Hausstätter & Reindal, 2016, s.45-46).

Utfordringen med mangelperspektivet er at når et barn opplever barnehagen som utfordrende, vil man tolke det dit hen at det er barnet som har utfordringen. Kategorisering av barn er vanskelig å unngå, og det er viktig å ha et kritisk blikk på hvorfor og hvordan barn identifiseres inn i kategoriene i profesjonsfeltet, og hvilke konsekvenser dette kan medføre (Pedersen, 2015, s.38). Kategorisering kan lett føre til stigmatisering og at det er noe galt med barnet, og når årsakene til vanskene plasseres hos barnet, blir organiseringen, strukturen, aktiviteter, miljø, kultur og pedagogikken sjelden sett på (Pedersen, 2015, s. 38-39; Nordin-Hultman, 2004, s.27). Dette medføre at de ansatte ikke tar ansvar for å endre situasjonene og gir få handlingsmuligheter for den pedagogiske lederen. På denne måten bidrar de ansatte til indirekte ekskludering (Pedersen, 2015, s.39). Barn er ikke isolerte individer, men inngår som en del av barnehagens administrative, pedagogiske og sosiale system (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.140). I et dynamisk system vil flere forhold påvirke og bidra til balanse eller ubalanse og det kan være nyttig å se på både barnehagekulturen og barnehagemiljøet (Hesselberg & Tetzchner, 2016. s.279). Barnehagekultur handler om de oppfatninger, verdier og faglige forståelser som utvikles og blir gjeldende, og som man ofte ikke er bevisst, mens barnehagemiljøet handler om de mellommenneskelige forholdene i barnehagen, det sosiale miljøet og læringsmiljøet som barn og ansatte opplever (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.301). Ved å beskrive det som skjer, situasjonsforløp, adferd og handlingsrekken tar vi fokuset vekk fra individuelle egenskaper hos barnet og ser i stedet på barnehagemiljøet og

barnehagekulturen, hvis man videre tar utgangspunkt i relasjonstenking vil barnets utviklingsforutsetninger bli sett i lys av hvordan de ansatte møter barnet og samspillet med barn og ansatte (Pedersen, 2015, s.39). Barna i barnegruppen, de ansatte og hvordan hverdagen legges til rette og gjennomføres, har stor betydning for barnets utvikling (Pedersen, 2015, s.52: Nordin-Hultman, 2004, s.27). Dersom man som pedagogisk leder kan endre perspektivet sitt fra kun å fokusere på individet, til å inkludere miljøet og systemet barnet befinner seg i, kan man få en mer helhetlig forståelse av normalitet og avvik, slik at man kan skape struktur og organisering som rommer alle barn, uavhengig av forutsetninger (Grue, 2021, s.38).

Mulighetsperspektivet tar utgangspunkt i at det er positivt å være annerledes og har en målsetning om å utvikle en inkluderende barnehage (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Individuelle ulikheter blir sett på som en naturlig del av mangfoldet og har en naturlig plass i barnehagehverdagen (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, noe som kan sees i tilknytning til mulighetsperspektivet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen ser blant annet på hvordan de kan skape romslige strukturer og organisering som kan romme alle barn, og en slik inkluderende tilnærming har positiv påvirkning når det gjelder å løse negative konsekvenser ved å ha behov for særskilt tilrettelegging (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Felles for mangel og mulighetsperspektivet er at barnehagens rammer setter premissene for tilbudet som tilbys (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46).

2.4.3 Felleskap

Et fellesskap kan sees på som en gruppe individer som har noe felles, som er sammen og deltar i aktiviteter, og det skaper en følelse av tilhørighet og samhørighet (Tjora, 2018; Johansson, 2022, s.32). Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at barn fødes inn i og lever i et sosialt fellesskap og barnehagen og avdelingen er en viktig del av barns sosiale verden der de yngste barna via kroppslige og nonverbale handlinger går inn i relasjoner til andre (Rosell, 2022, s.54; Kjær, 2019, s.24; Bae, 2007; Hundeide, 2006, s.273).

Barnehagefellesskapet utvikles gjennom en kontinuerlig prosess med forhandlinger og tilpasninger mellom barn og ansatte, hvor både det fysiske miljøet og sosiale faktorer, er avgjørende for hvordan fellesskapet defineres (Johansson & Rosell, 2021, s.4). I barnehagen kan et barnefellesskap bestå av to eller flere forskjellige barn og handler om felles opplevelser, der man kan relatere og ha eier skap til

noe sammen, samt spontane opplevelser, uten mål og intensjoner om hvordan man skal prestere (Johansson & Rosell, 2021, s.4; Rosell, 2022, s.55). Felleskapet byr på mange anledninger til å delta og oppleve ulike former for tilhørighet, men de kan også gi opplevelser av utenforskap og fremmedgjøring (Johansson & Rosell, 2021, s.4). Barn skaper i felleskap en kultur bestående av ritualer, symboler og sosiale kategorier, som er utgangspunkt for forhandlinger i forskjellige felleskap, samtidig er barnehagens rammer viktig for barnas grensearbeid (Johansson, 2022, s.29). Johansson & Rosell (2021) har i sin forskning kommet frem til tre ulike felleskap som dannes mellom barn i barnehagen. Dette er emosjonelt tette fellesskap, felleskap som dannes ut fra normer, regler og maktkamper og fellesskap preget av åpenhet og glede. Disse felleskapene er beskrevet i oppgaven under punkt 2.1.

Lek er en sentral del av barnefelleskapet i barnehagen. Det sosiale miljøet i barnehagen er avgjørende for barns utvikling og læring, uavhengig av funksjonsnivå, utfordringer eller behov for særskilt tilrettelegging (Åmot & Ytterhus, 2019, s.598). Når det gjelder avvisning eller ekskludering fra barnefelleskapet er det ikke diagnosen til barnet som har betydning, men det kan være at de ikke har knekt lekekoden, gir uventet respons, eller ikke klarer å komme på rett plass til rett tid (Åmot & Ytterhus, 2019, s.599). Ansattes rolle og kunnskap om lek er sentralt for at alle barn skal få mulighet til deltakelse, samspill og medvirkning. Deltagelse i leken er viktig for oppnåelse av tilhørighet og vennskap, men har i tillegg et forebyggende perspektiv (Åmot & Ytterhus, 2019, s.599). En måte å styrke felleskapet på kan være ved at de ansatte oppfordre barn til å inkludere hverandre, men slike situasjoner er komplekse og vil ikke nødvendigvis alltid være en vellykket strategi (Fugelsnes, 2022, s.82). På den andre siden kan en slik oppfordring medføre at noen blir inkludert, og på sikt kan det medføre at barn på eget initiativ inviterer andre med inn i lek og aktiviteter (Fugelsnes, 2022, s.83). Det er viktig å gi inkluderende barnefellesskap som oppstår tid (Fugelsnes, 2022, s.84).

Strukturen og organiseringen i barnehagen kan være utfordrende for enkelte barn, noe som kan gjøre det vanskelig for dem å delta fullt ut i fellesskapet, ved å endre organiseringen av avdelingen kan pedagogene tilpasse fellesskapet slik at alle barn får mulighet til å delta (Østrem, 2022, s. 30). Organiseringen bør tilpasses barnas individuelle forutsetninger, slik at det fremmer mestingsopplevelser og en følelse av egenverdi (Befring, 2019b, s.184). En måte å tilrettelegge for deltakelse i fellesskapet er ved å dele barna inn i mindre grupper, eller ved å justere hvilke fellesaktiviteter og temaer som organiseres (Østrem, 2022, s. 32). Å dele barna inn i smågrupper gir flere fordeler: med færre barn og ansatte sammen blir det lettere å støtte, hjelpe og veilede barna, og

ansatte kan i større grad avverge situasjoner ved å være proaktive (Solli & Andresen, 2019, s. 149). Når ansatte deltar aktivt i fellesskapet og bidrar med innspill, kan det føre til bedre kompetanse og mestringsmuligheter for barna (Østrem, 2022, s.32). Smågrupper gjør også aktiviteten eller leken mer oversiktlig, noe som øker sannsynligheten for at barna vil oppleve mestring og tilhørighet i fellesskapet (Solli & Andresen, 2019, s.149).

2.4.4 Et felles tredje

Et felles tredje er når minst to mennesker har et fellesfokus, og hvor barnet blir møtt som et subjekt, med respekt for deres opplevelsesverden her og nå, og de følelser, tanker og meninger barna har (Skjervheim,1996, s.71-72; Husen, 1996; Bae, 2007). Med utgangspunkt i et felles tredje inngår to personer i en treleddet relasjon med det felles fokuset (Skjervheim,1996, s.71-72; Husen, 1996). Det felles tredje kan blant annet være en opplevelse, en arbeidsprosess, eller en aktivitet hvor man i felleskap utretter noe (Husen, 1996). Når man deler et engasjement for noe, skapes det et fellesskap som ikke hadde vært mulig å oppnå kun basert på relasjonen og det felles tredje styrker solidariteten og følelsen av å ha noe som binder dem sammen (Østrem, 2007, s.286). Når barn seg imellom, eller når barn og en ansatt finner en felles interesse for et tredje ledd, kan dette bidra til å skape en anerkjennende og likeverdig relasjon (Østrem, 2007, s.289). Barnehagen er en viktig arena hvor de ansatte har et spesielt ansvar for å være støttespillere som engasjerer seg i barnets interesse for det tredje (Østrem, 2007, s.286). Ved å vektlegge det tredje leddet, altså en aktivitet, et objekt eller et tema som er adskilt fra barnet, kan man anerkjenne barnet som et subjekt, da det å være et subjekt innebærer å kunne se noe utenfor seg selv (Østrem, 2007, s.286). Dette vil kunne fremme en likeverdig subjekt – subjekt relasjon mellom barn og ansatte (Østrem, 2007, s.286). Gjennom å gjøre aktiviteter barn holder på med attraktive og inkluderende for alle barn, kan ansatte skape muligheter for deltagelse i fellesskapet (Fugelsnes, 2022, s.79). Ved å undre seg over det barna synes er spennende og interessant, får man en tilnærming som stimulerer barnas interesse og nysgjerrighet, og som gir rom for utforming og spontanitet (Fugelsnes, 2022, s.80). For at det barn og ansatte holder på med skal være et tredje felles, må det også være noe som man er felles om. Det at noe er felles innebærer et engasjement fra alle involverte, det holder ikke at man deltar, dersom ikke alle parter føler et engasjement for aktiviteten (Skjervheim, 1996, s.72; Husen, 1996). Dersom det er tilfellet at ikke to stykker er engasjert om et felles fokus, får man en toleddet relasjon hvor den ene parten ikke lar seg engasjere i den andres interesser, og kun konstaterer det faktum at vedkommende snakker om et tema eller holder på med en aktivitet, og de to partene lever da i hver

sin verden, med hver sin interesse (Skjervheim, 1996, s.72). I en treleddet relasjon må man finne et felles tredje som begge parter engasjerer seg i (Skjervheim, 1996, s.72; Husen, 1996).

Fugelsnes (2022) har i sin forskning funnet ut i settinger med felles utgangspunkt i barnehagen, slik som fellesaktiviteter, samlinger, formingsaktiviteter og tur, kan de ansatte skape vilkår for barns fellesskap og tilhørighet (Fugelsnes, 2022, s.77). Når de ansatte rammer inn aktivitetene og tilbyr veiledning og støtte, kan dette gi gode mulighetsrom for barns fellesskap og tilhørighet, og sørge for at alle barna får en plass i aktiviteten (Fugelsnes, 2022, s.79). Ansatte som er oppmerksomme på dette, kan tilrettelegge varierte situasjoner med tilpasset voksenstøtte, noe som bidrar til å styrke fellesskapet (Fugelsnes, 2022, s.79). Dersom en aktivitet skal være sett på som et felles tredje må både barn og ansatte være engasjert i fellesaktiviteten, og engasjement kan smitte hvis pedagogisk leder selv er engasjert. Det er ikke det som sies som er pådriveren, men det som ligger mellom ordene, tonefallet, kroppsspråket, iveren, gleden og lysten (Husen, 1996).

Et felles tredje kan også kobles opp mot intersubjektivitet mellom de yngste barna der intersubjektiviteten handler om det å ha et felles fokus, en felles oppmerksomhet og felles intensjoner rettet mot en felles aktivitet, i samhandling med hverandre (Løkken, 2005, s.27). Et felles tredje kan man ofte se i typisk toddler lek, slik som løping, eller hvor man gjennom blikket danner en enighet om at vi leker sammen, hvor barna ser på hverandre, venter, ler, og imiterer hverandres handlinger (Løkken, 2005, s.26).

2.4.5 Toddlerkultur

Ordet toddler fanger opp det særegne ved det yngste barnas kroppslige væremåte gjennom ett og toringer sin kroppslighet og måten de stabber og går (Krogstad, 2005, s.93; Løkken, 2005, s.24). De yngste barna som kroppssubjekt innebærer at barna har en bevissthet om verden før språket oppstår, og kroppen skaper mening i verden før de bevisste refleksjoner er på plass (Merleau – Ponty, 1994, s.104-105). Toddlerer begriper verden gjennom kroppen og sansene, som er summen av tanker, følelser, bevegelser og det fysiske samspillet med verden, dette gjøres blant annet ved å ta på, lukter på og putter ting i munnen for å kunne forstå (Merleau – Ponty, 1994, s.33-34, s.111; Kjær, 2019, s.19; Løkken, 2005, s.24). Barn forstår verden og seg selv i verden, når de er sanselig i samspill med tingene (Kjær, 2019, s.21; Løkken, 2005, s.35; Merleau – Ponty, 1994, s.153). De yngste barna sin bruk av kroppen er grunnleggende sosialt og meningsfylt da barna kommuniserer med kroppen (Løkken, 2005, s.25, Merleau – Ponty, 1994 s.104-105). For gjennom kroppen skaper

vi en forståelse om oss selv, andre og verden rundt, uten å være avhengig av talespråket, da barn lærer gjennom kroppen, og tenkning foregår i en prosess sammen med kropp og følelser (Merleau – Ponty, 1994, s.153). Omgivelsene oppfordrer barn til å bevege seg og barn blir kjent med omgivelsene gjennom å berøre og la se bli berørt av dem (Röthe, 2005, s.115). Barn søker mot hverandre og er interessert i hva voksne og andre barn gjør, de speiler og imiterer hverandres handlinger og sammen utvikler de en forståelse og innsikt som blir en felles læreprosess (Kjær, 2019, s.24). Ett – og toåringer forstår hverandres hensikter og mening i lek med hverandre ved å bruke sansene og det kroppslig samspillet fremfor gjennom verbale samtaler (Kjær, 2019, s.24) Barn er født sosiale og i møte med toddlere må vi rette fokuset på hva handlingene innebærer for barna, og se etter intensjonen i handlingene og hvilken verdi handlingen har for barna (Løkken, 2005, s.37).

Toddlerne er spontane og utnytter rommet de er i, mulighetene og situasjonen som oppstår og toddlerkroppen kan ansees som et redskap for lek (Løkken, 2005, s.29, s. 31). Deltagelse i lek er viktig for å oppnå tilhørighet og vennskap, men også i et forebyggende perspektiv (Åmot og Ytterhus, 2021, s.599). Barns sosiale utprøvinger vil alltid bære preg av den kulturelle konteksten de befinner seg i, og siden det for småbarn er en forbindelse mellom å gjøre det samme og å knytte vennskap, er usikkerhet om hvem som har bruksrett til ting og steder med på å gjøre relasjoner sårbare (Nome, 2018). I den kroppslige tumleleken får toddlere vist både sosial og kulturell forståelse (Løkken, 2005, s.31). Röthe beskriver toddlerleken sin særegen måte å være på med utgangspunkt i tre punkter (Röthe, 2005, s.111). For det første mangler den retning med en hit og dit bevegelse som ikke er retningsbestemt. For det andre har små barn en bevegelsestrang som ikke bare er en reaksjon på ytre stimuli, men også en aktivitet ut fra barnet selv. For det tredje er toddlerleken fylt med engasjement, også kalt en patisk innstilling. Dette innebærer at barnet er mottagelig for å bli følelsesmessig rørt og berørt av verden. Hovedvekten hos barn ligger på det patiske, noe som medfører at de bruker sansene og kroppen til å komme i kontakt med omverden og personer (Röthe, 2005, s.111). Trygghet er en forutsetning for at barn skal leke, og med en voksen som er fysisk nær og mentalt tilgjengelig kan de yngste barna gi seg hen til leken, men også underveis i leken kan det være behov for nærhet fra voksne for å få påfyll av trygghet (Röthe, 2005, s.120). For å mestre lek med andre er de yngste barna avhengig av å kunne ha visuell kontakt med en ansatt som de kan søke trygghet ved, ved behov (Röthe, 2005, s.121). Ansatte må kunne bedømme hvilken grad av nærhet barna har behov for, basert på hvor trygge barna er (Röthe, 2005, s.122). Trygghet for de yngste barna dreier seg i stor grad om forutsigbarhet og stabile voksne relasjoner (Röthe, 2005, s.122).

2.4.6 Relasjoner

De yngste barnas relasjoner er preget av å gjøre ting sammen eller dele noe i et her-og-nå-perspektiv i et åpent dynamisk barnefellesskap (Nome, 2018). Slike forbindelser kan være spontane eller planlagte, flyktige eller mer varige, men det som ofte kjennetegner dem, er at barna deler et sted, noe materielt og en aktivitet (Nome, 2018). For barn med behov for særskilt tilrettelegging er det som regel ikke barnets diagnose som er årsaken til utestenging eller avvisning fra barnefellesskapet, men utfordringer knyttet til deltagelse i lek kan se ut til å ha sammenheng med lekens dynamikk og uformelle regler for hva man gjør i bestemte situasjoner, og når barna havner på sidelinjen, kan det ha sammenheng med at det er utfordrende å forstå de sosiale spillereglene (Solli, 2019, s. 47-48; Mørland et al., 2022, s.134).

Vennskap er ofte grunnlaget for barns fellesskap og opplevelse av tilhørighet, og er bygget på nærhet, tillit og lojalitet, og ved at barna skaper felles opplevelser som strekker seg utover tid og rom (Johansson, 2022, s.36). Hverdagen i barnehagen kan både fremme og hemme vennskap mellom barn, og barnehagens tidsmessige struktur, er det som i størst grad kan påvirke muligheter for å danne vennskap i barnehagen, knyttet opp mot barnehagens åpningstid og rammene for hvordan dagene er organisert (Greve, 2009, s.21). For de yngste barna er nærværende og tilgjengelig personell viktig for å kunne danne gode relasjoner, og de har en viktig rolle med å støtte og skape fellesskap i barnehagen, men det kan være utfordrende å gi alle barn nok trøst og støtte, da det er få ansatte i ytterkant av dagene og en travel hverdag gjør det vanskelig å skape rom for fellesskap for alle barn (Eide et al., 2019, s.9-10). Nærvær innebærer ikke bare å være fysisk nær, men også mentalt tilstede i situasjonen (Arnesen, 2019b, s.277). Pedagogisk nærhet handler om en vilje til å sette seg inn i, lytte, forstå og møte barn med sensitivitet, noe som innebærer at barna blir møtt med positiv oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt i deres utforskning av verden, og ekstra viktige er dette for barn som opplever barnehagehverdagen som utfordrende (Arnesen, 2019b, s.278). Fysisk nærvær kan innebære å sitte på gulvet sammen med barna, og det å sitte på gulvet kan anses som en profesjonell interaksjon og en del av yrkesutøvelsen for ansatte i barnehagen, og kan blant annet kobles til arbeidet med å danne gode relasjoner og inkluderende lekemiljøer, hvor intensjonen er å skape tilhørighet, ved at man gjør noe sammen (Ulla, 2019, s.189-190). Sensitive ansatte er avgjørende for at de yngste barna skal inngå i nære og trygge relasjoner til personalet. Siden de yngste barna kommuniserer mye kroppslig, stilles det store krav til ansattes evne til å fange opp og forstå barnas uttrykk, og sensitive ansatte er avgjørende for at barna søker kontakt med personalet for å få hjelp, trøst eller bare et sted å lade (Drugli, 2022).

De yngste barna sin samhandling kjennetegnes av hyppige konflikter, og med god voksenstøtte og hjelp vil konfliktene styrke barnas evne til å forstå andres perspektiver (Greve, 2009, s.29). Barn har ulike forutsetninger for deltagelse i lek og for mange barn med funksjonsnedsettelse er det utfordrende å delta i lek og aktiviteter uten voksenstyring, da samspillet mellom barn belager seg ofte på aktiviteten som gjøres og i hvilken grad det forutsetter at de må forstå hverandre for at det skal bli en gjensidighet i relasjonen (Solli, 2019, s.48-49; Frøyland, 2005, s.199). Barn med behov for særskilt tilrettelegging kan ha utfordringer med å komme i gang eller å få innpass i leken og det er mange ulike årsaker til dette, men pedagogens kunnskap om dette er viktig, samtidig er det viktig å videre bringe dette til de ansatte på avdelingen (Frøyland, 2005, s.185). Å bli ekskludert fra leken er noe av det såreste et barn kan oppleve, og barnet går glipp av sosiale, emosjonelle, språklige og kognitive erfaringer (Mørland et al., 2022, s.133). Leken kan oppleves som uforutsigbar for en del barn, og de kan ha behov for veiledning fra pedagoger med kunnskap om lek, som innehar en faglig trygghet, sensitivitet og engasjement (Mørland et al., 2022, s.134). Rollen som brobygger i lek skjer blant annet ved at ansatte tolker og setter ord på barns kroppsspråk der barns verbalspråk ikke strekker til, og ved selv å delta i leken, kan ansatte være døråpnere inn i leken (Mørland et al., 2022, s.134-135). Ansatte kan også hjelpe til og støtte barn i ulike kroppslige og fysiske posisjoner i leken, slik at deltakelse i barnefelleskapet blir realisert (Mørland et al., 2022, s.134).

De yngste barnas relasjoner bygges ofte på forskjellig møter mellom barn, hvor de opplever en felles opplevd situasjon og et felles «vi», noe som påvirker hvordan relasjonen dannes mellom to-tre barn, der vennskapets innhold handler om hva de leker og måten de er sammen på (Greve, 2009, s.71, s.85). Dette kan være både korte og lange møter, og så lite som et kort blikk, kan bidra til å forsterke forståelsen av «et felles vi» med utgangspunkt i en opplevelse vi deler (Greve, 2009, s.85). Vennskapet mellom de yngste barna baserer seg på en opplevd felles «vi» som foregår her og nå (Greve, 2009, s.71). En forutsetning for at barn skal danne vennskap er valgfrihet. Når barn blir satt sammen i smågrupper, enten i forbindelse med måltid, samling eller i lekegrupper, kan vi ikke nødvendigvis si at de er venner bare fordi de fungerer fint sammen i grupper (Greve, 2009, s.30). For barn med bevegelseshemming kan farta eller ulike bevegelser ofte være en utfordring, da de har varierende forutsetninger for å delta i leken eller aktiviteten på grunn av sin funksjonsnedsettelse (Solli, 2019, s.48). Dette er ekstra utfordrende da samværsformen for toddlere er kroppslig orientert, hvor det kroppslige inngår i det sosiale samværet med hverandre og bidrar til å skape felleskap og felles mening (Solli, 2019, s.48).

Kvaliteten på samspillet mellom personalet og de yngste barna kan være dårligere i rutinesituasjoner, enn det er i lek. Dette henger ofte sammen med at de ansatte fokuserer på det praktiske, i stedet for å være lydhøre og ha stimulerende samspill med barna (Drugli, 2022). Dermed kan rutinesituasjoner bli en arena for manglende opplevd fellesskap og tilhørighet (Drugli, 2022). Måltid kan ansees for å være en halvstrukturert rutinesituasjon, men hvor det er gode muligheter for at barna kan oppleve tilhørighet, snakke sammen, medvirke og samhandle med de andre barna (Drugli, 2022). Om dette lykkes kan avgjøres av hva slags samspillsmønstre de ansatte har. Romslike samspillsmønstre i barnehagen tar utgangspunkt i ansatte som følger opp barns initiativ, som er følelsesmessige påkoblet, som lytter, er tilstedeværende og møter barna med utgangspunkt i deres forutsetninger (Bae, 2009). Trange samspillsmønstre i barnehagen handler om situasjoner der personalet utøver mye kontroll og er opptatt av at regler følges, samt ansatte som irettesetter barna og bruker mye lukkede spørsmål (Bae, 2009).

2.4.7 Kommunikasjon

Kommunikasjon kommer fra latin og betyr å dele, å gjøre felles (Kvernbekk, 2016, s.178). En bevisst intensjon ligger til grunn for alle former for kommunikasjon, og forutsetter en felles oppmerksomhet med en formidler og en mottaker (Næss & Zambrana, 2019, s.280; Næss, 2022, s.16). Kommunikasjonen avhenger av formidlerens evne til å utforme et budskap og mottakerens evne til å forstå budskapet (Næss & Zambrana, 2019, s.280; Næss, 2022, s.16). Det finnes mange ulike måter å kommunisere på slik som nonverbale tegn, gjester, mimikk, vokale lyder og signaler, symboler, tale eller skriftspråk (Næss & Zambrana, 2019, s.280). Et godt kommunikasjonsmiljø kjennetegnes av trygghet, bekreftelser, aksept, tid, kunnskap og tilgjengelighet (Næss, 2022, s. 21). Hos småbarn uten talespråk er det ofte kroppsspråket som er utgangspunktet for å kommunisere ønsker og behov, noe som krever observante ansatte, der man gjennom observasjoner og samtaler med foresatte vil lære barnets uttrykk og signaler (Lyngseth & Andresen, 2022, s.121). Det krever både tid, tålmodighet og sensitivitet fra den ansatte å forstå barnet riktig og mange barn opplever hyppig å bli misforstått (Lyngseth & Andresen, 2022, s.122).

I kommunikasjonen har partene en delt oppmerksomhet, hvor oppmerksomhetsregulering oppnås via kognitive prosesser slik som planlagte ytringer, bevegelser, lyder eller ord (Næss, 2022, s.16). Mestring av nonverbal kommunikasjon er betydningsfulle sider ved kommunikasjonen og kan ha like stor relevans som talespråket da mange uttrykk har en universell gyldighet (Befring, 2019a, s.62; Næss, 2022, s.16).

Tolkning av kommunikasjonen kan knyttes til to dimensjoner: Lingvistisk dimensjon og en inferensdimensjon (Næss, 2022, s.17). Den lingvistiske dimensjon knyttes til det som eksplisitt sies, mens inferensdimensjon er ikke språklig og avhenger av bakgrunnskunnskap, følelser, holdninger og kontekst (Næss, 2022, s.17). Hos barn med lite talespråk vil mengden med inferens bli større. Dette kan foregå på to måter: inferens knyttet til innholdet i kommunikasjonen og inferens knyttet til intensjonen til barnet som kommuniserer, der den ansatte tillegger barnets signaler mening (Næss, 2022, s.17). For de yngste barna som har lite talespråk, vil intensjonstolkning være avgjørende for å skape meningsfullt samspill (Næss, 2022, s.17).

Den sirkulære kommunikasjonsmodellen tar utgangspunkt i at relasjonen mellom partene medfører en forståelse slik at turtaking og tilbakemeldinger gjør kommunikasjonen dialogisk og gjensidig (Næss, 2022, s.19-20). Koding, avkoding og tilbakemeldinger er tre faktorer som er med på å avgjøre hvordan kommunikasjonen arter seg (Næss, 2022, s.20). Koding handler om intensjonen bak budskapet og krever tilrettelegging og tilpasning til både konteksten og formidleren, mens avkodingen skjer når budskapet er mottatt og innholdet tolkes for at det skal få en mening (Næss, 2022, s.20). Tolkningen skjer med utgangspunkt i mottakeren sitt fortolknings skjema som avhenger av kognisjon, kunnskap, erfaringer, forventinger, holdninger, følelser og verdier (Næss, 2022, s.20). Alle har ulike fortolknings skjemaer noe som kan medføre misforståelser eller feiltolkninger, og tilbakemelding kan føre til at misforståelser og feiltolkninger kan oppklares, og via gjentatte tilbakemeldinger kan partene få en felles forståelse for budskapet (Næss, 2022, s.20). Når vi kommuniserer med hverandre, etableres det automatisk en relasjon som skaper en kontekst for budskapet, derfor er både relasjonen og konteksten vi befinner oss i et viktig utgangspunkt for hvordan vi formidler og forstår budskapet (Kvernbekk, 2016, s.183-184). Støy er forhold som gjør at budskapet ikke oppfattes slik det var ment og det kan være støy i kommunikasjonsmiljøet slik som språklige faktorer knyttet til innhold, strukturelle faktorer og lydforhold, men støy kan også være knyttet til relasjonene mellom formidler og mottaker (Næss, 2022, s.21).

Toddlere kommuniserer ikke bare gjennom ord, men kommuniserer også gjennom kroppen og de yngste barna sin kommunikasjon i form av kroppslige handlinger er like meningsfulle som verbale utsagn (Kjær, 2019, s.21; Løkken, 2005, s.25). I kommunikasjonen spiller intersubjektiviteten en sentral rolle gjennom at partene sammen skaper felles mening og forståelse, med utgangspunkt i felles oppmerksomhet for å forstå hverandres tanker (Næss, 2022, s. 23). Med utgangspunkt i barn som kroppssubjekter og toddlerkulturen har vi helt andre forutsetninger for å observere

samhandling og kommunikasjon mellom barn (Løkken, 2005, s.33). Kommunikasjon spiller en sentral rolle for at barn skal ha mulighet til å medvirke i sin barnehagehverdag. For å kunne få til dette må de ansatte anstrenge seg for å forstå hva barna ønsker å formidle (Johannesen & Sandvik, 2008, s.85). I all dialog, enten den er verbal eller nonverbal, vektlegges symmetri i form av likeverdighet og gjensidighet (Kvernbekk, 2016, s.182). For barn med lite talespråk, blir kommunikasjonsstøtte, enten ved noen som kan tolke kroppsspråket deres, og/eller ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon, en forutsetning for at man kan oppleve tilhørighets og at deres stemme får en plass i felleskapet (Næss, 2022, s. 25). Tidlig introduksjon for alternativ og supplerende kommunikasjon er viktig for å lære barnet hvordan dette brukes (Thunberg, 2022, s.129). Målet med alternativ og supplerende kommunikasjon er ikke å fokusere på hjelpemidlene, symbolene eller strategiene i seg selv, men å fremme hensiktsmessig kommunikasjon og deltagelse i barnehagehverdagen (Næss, 2022, s.37). Et slikt kommunikasjonsfellesskap vil kunne forebygge misforståelser og personlig frustrasjon eller følelsen av manglende mestring i kommunikasjonen (Næss, 2022, s.21).

Å kunne kommunisere funksjonelt er viktig for deltagelsen i barnehagen og vil dermed påvirke både personlig utvikling og livskvalitet, samtidig vil barnet i større grad kunne uttrykke egne meninger, behov og ønsker, og kan påvirke det som skjer i barnehagehverdagen (Næss, 2022, s. 21; Johannesen & Sandvik, 2008, s.27). Å ha rett til medvirkning handler om å være en del av et fellesskap hvor det er plass til alle og tar utgangspunkt i menneskers handlinger, samt å lytte til og respektere hverandre i felleskapet (Johannesen & Sandvik, 2008, s.27). En forutsetning for barns medvirkning er at de ansatte i barnehagen møter barna som subjekter og forstår og tar på alvor det barnet uttrykker og kommuniserer (Johannesen & Sandvik, 2008, s.87; Bae, 2007). Dette kan være utfordrende når man jobber med de yngste barna som i stor grad uttrykker seg kroppslig. I denne sammenhengen blir inferens og koding viktig hvor den ansatte tillegger barnets signaler mening (Næss, 2022, s.17, s.20). Ansattes relasjon og kjennskap til barnets fortolkningsskjema og barnets mulighet til å gi tilbakemeldinger vil være en forutsetning for at barnet kan medvirke. For at ansatte i barnehagen skal få gode relasjoner, gode kommunikasjons- og samhandlingsmønstre med barna, forutsetter det at de ansatte er i stand til å møte barna som subjekter og se og tolke barnas kroppslige og nonverbale signaler (Bae, 2007).

2.4.8 Hvilket handlingsrom har pedagogiske ledere i sin stilling

I stillingen som pedagogisk leder har man ansvaret for å bidra til utvikling av den pedagogiske praksisen i barnehagen, og gode sosiale relasjoner og tillit har mye å si for profesjonsfelleskapet (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.123). Pedagogiske ledere har en dobbeltrolle, både som deltakere i og ledere av det profesjonelle læringsfelleskapet, der de skal ta valg og avgjørelser med den hensikt å utvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen, innenfor det handlingsrommet de har (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.123). Handlingsrommet til pedagogiske ledere er delvis styrt av ytre krav innenfor noen fastsatte rammer, slik som barnehageloven og rammeplanen, virksomhetsplaner, samt organisatorisk rammer slik som barnehagens utforming og ressurser, samtidig finnes det rom for å fortolke og påvirke disse (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.124; Eik et al., 2016, s.28).

Pedagogiske ledere har ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet på avdelingen, i tråd med godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utøvelse av faglig skjønn er en viktig del av pedagogiske ledere sitt handlingsrom (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.127). Skjønn handler ofte om praktisk klokskap, resonnering, intuisjon, taus kunnskap, pedagogisk takt, improvisasjon og det uforutsette (Gotvassli & Moe, 2020, s.41). Når man skal ta en avgjørelse med godt faglig skjønn knyttes dette til at det å ta en skjønnsmessig vurdering med utgangspunkt i den informasjonen man har (Gotvassli & Moe, 2020, s.41; Eik et al., 2016, s.108). En utfordring med bruk av faglig skjønn innebærer at man i mange situasjoner står i en handlingstvang ved at situasjoner krever handling her og nå, og det er ikke tid til refleksjon, tolkning og etisk vurdering for å komme frem til det beste handlingsalternativet (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.121). Faglig skjønn er ofte knyttet til bruk i komplekse situasjoner og håndteringen av situasjonene, og i det pedagogiske arbeidet i barnehagen brukes faglig skjønn i situasjoner som ikke har en entydig løsning (Gotvassli & Moe, 2020, s.41-42; Eik et al., 2016, s.108).

Bruk av godt faglig skjønn omtales som noe nødvendig og viktig for kvaliteten i barnehagen, samtidig kan det utgjøre en trussel mot kvaliteten, da det innebærer mye makt, og det kan medføre uforutsigbarhet for barn og ansatte som ikke kan se hva som ligger bak ulike beslutninger og prioriteringer (Gotvassli & Moe, 2020, s.42-43). Det å ta seg tid til å diskutere bruk av faglig skjønn blir derfor viktig, da det finnes både godt og dårlig faglig skjønn, knyttet til forforståelsen, forutinntatthet og fordommer (Gotvassli & Moe, 2020, s.43). Et viktig tema blir da hvordan pedagogiske ledere sine skjønnsmessige vurderinger kan ansvarliggjøres (Eik et al., 2016, s.111; Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.121). Pedagoger knytter bruk av faglig skjønn til barnets beste

vurderinger, noe som er en vanskelig vurdering da utøvelsen av faglig skjønn baserer seg ofte på intuisjon, teori, erfaringer og verdigrunnlag, noe som kan medføre uenighet i hva som er det beste for barnet (Gotvassli & Moe, 2020, s.46; Eik et al., 2016, s.111). Men faglig skjønn handler også om å tørre å ta beslutninger, for å i etterkant evaluere og ta lærdom av det (Gotvassli & Moe, 2020, s.47). Profesjonskunnskap innebærer også handlingskompetanse som tar utgangspunkt i å handle klokt i møte med andre, og selve handlingene i møte med barna er avgjørende for kvaliteten på arbeidet (Jensen & Ulleberg, 2019, s.197). Enkelte ting er lette avgjørelser slik som om man tar måltidet inne eller ute, mens andre avgjørelser er mer komplekse og sammensatt (Gotvassli & Moe, 2020, s.47). Bruk av faglig skjønn er ofte kontekst avhengig, noe som kan medføre at det kan bli ulikheter på de forskjellige avdelingene innad i samme barnehage (Gotvassli & Moe, 2020, s.48; Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.121). Bruk av skjønnsmessige vurderinger påvirkes av hvor komplisert en situasjon er og krever bred for forståelse og teoretisk kunnskap sammen med fleksibilitet, improvisasjon, innlevelse og pedagogisk takt (Gotvassli & Moe, 2020, s.52). Bruk av godt faglig skjønn er en tillitserklæring og krever kontinuerlig bevissthet, og veiledning kan heve kvaliteten på bruk av faglig skjønn og redusere variasjonene mellom forskjellige pedagogiske ledere sine vurderinger og avgjørelser (Gotvassli & Moe, 2020, s.43, s.52; Eik et al., 2016, s.109). Samtidig kommer profesjonaliteten i læringsfellesskapet fram ved at det arbeides med refleksjoner rundt faglig skjønn, og knytter det opp mot teori og praksisfortellinger (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.128).

3 Metode

I dette kapittelet gjøres det rede for hvordan empirien er samlet inn og hva som er blitt gjort. Her beskrives valg av metode, den vitenskapsteoretiske forankringen, metode for datainnsamling, arbeide med innhenting av empiri og analyse av data, kvalitetskriterier, samt ulike overveielser som er gjort underveis i prosessen med masteroppgaven.

3.1 Valg av metode

Valg av metode i denne masteroppgaven gjøres på bakgrunn av hva som er hensiktsmessig i forhold til tema og problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137; Kleven & Hjordemaal, 2023, s.23; Thagaard, 2013, s.12). Da formålet med denne masterstudien er å få innsikt i pedagogiske ledere sine erfaringer med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, med behov for særskilt tilrettelegging, anser jeg en kvalitativ tilnærming som en godt egnet metode. Årsaken til at valget falt på en kvalitativ metode er fordi den vektlegger en forståelse av fenomener som medfører en nærhet til det som undersøkes, dybdekunnskap om temaet, og fremhever betydninger, prosesser og meninger, samt gir tilgang til kunnskap som det kan være vanskelig å få tak igjennom kvantitative metoder (Thagaard, 2013, s.11, s.17; Kleven & Hjordemaal, 2023, s.22).

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven er det vitenskapsteoretiske ståstedet inspirert av både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

3.2.1 Fenomenologien

Når vi snakker om fenomenologi i forhold til kvalitativ forskning, er utgangspunktet at man prøver å forstå et fenomen ut fra deltakers egne subjektive perspektiver og beskrivelser, levde erfaringer og opplevelse, og søker å oppnå en forståelse av dypere mening basert på denne erfaringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45; Thagaard, 2013, s.36). I denne studien er aktøren pedagogiske ledere som jobber med barn i alderen 1-3 år, og fenomenet er tilhørighet, der tilhørighet knyttes opp mot barn med behov for særskilt tilrettelegging. Ved at intervjuet fokuserer på opplevelser og erfaringer til pedagogiske ledere er fenomenologien relevant for å avklare forståelsesformen i det kvalitative forsknings intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45).

3.2.2 Hermeneutikken

Hermeneutikken tar utgangspunkt i å fortolke og utforske et dypere meningsinnhold, enn det vi ser ved første øyekast (Thagaard, 2013, s.41). Et viktig utgangspunkt i hermeneutikken er å utvikle en forståelse av det vi undersøker ved å ha et vekslende perspektiv mellom del og helhet, og knytte dette sammen (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.189; Thagaard, 2013, s.41). Den hermeneutiske delen i denne oppgaven vil i størst grad fremtre under analyse prosessen der det sees på svarene i intervjuene (del) knyttet opp imot hva det er deltakerne prøver å formidle, og hva som er relevant i forhold til problemstillingen (hel). En slik veksling mellom del og helhet er et sentralt utgangspunkt i hermeneutikken og kalles for den hermeneutiske sirkel eller spiral (Kvale & Brinkmann, 2015, s.189).

Forforståelsen er også en fremtredende del av hermeneutikken, og omhandler hvordan ting forstås basert på hvem man er. Min utdanning, erfaringer, samt min personlige, sosiale og kulturelle bakgrunn legger premisser for hvordan jeg forstår svarene deltakerne gir under intervjuet, samt hvordan svarene blir fortolket (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.191). Dette skal jeg komme tilbake til i punktet som omhandler forskeren sin rolle og forforståelse i punkt 3.3.2.

3.3 Metode for datainnsamling

Metoden og datainnsamlingsvalget falt på en kvalitativ tilnærming igjennom et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju ligger nært opp til en samtale, med intervjuguiden som utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Dette medfører at man kan bevege seg frem og tilbake mellom de ulike spørsmålene basert på svarene man får, samtidig åpner det opp for at man kan stille oppfølgingsspørsmål og avklare eventuelle uklarheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Formålet med et kvalitativt intervju, er å forstå erfaringene pedagogiske ledere har knyttet til tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging. Utgangspunktet i intervjuene vil være pedagogiske ledere sitt eget perspektiv og egne erfaringer. Intervju er derfor godt egnet for å få kunnskap om hvordan pedagogiske ledere opplever og reflekterer over egen situasjon, og for å forstå sider ved pedagogiske ledere sine tanker, opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42; Thagaard, 2013, s.12). Erfaringene som er ønskelig å fange opp er subjektive, og en kvantativ tilnærming vil ikke kunne fange opp erfaringene, meninger og tanker rundt temaet på samme måte, da intervju som metode kan gi fyldig og omfattende informasjon om tankene, opplevelsene og perspektivene pedagogiske ledere har i forhold til tilhørighet (Thagaard, 2013, s.95).

3.3.1 Fordeler og ulemper med kvalitative intervjuer som metode

Ingen metoder er feilfri, derfor er det viktig å være bevisst på fordeler og ulemper ved valgt metode. En bevissthet rundt dette vil kunne føre til økt pålitelighet og gyldighet. En problematisering av kvalitative intervjuer kan blant annet handle om i hvilken grad vi kan unngå å påvirke intervjudeltaker, og hvordan dette igjen kan påvirke svarene og resultatene våre, da et kvalitativt intervju baserer seg på subjekt – subjekt forhold mellom intervjuer og intervjudeltaker, hvor begge parter påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s.19; Kleven & Hjordemaal, 2023 s.22). En utfordring man kan møte på er om intervjudeltakerne blir fristet til å gi svar som er mer pedagogiske korrekte eller sosialt akseptert, i stedet for å svare ærlig (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.40; Thagaard, 2013, s.115). Om dette skulle være tilfelle vil det være en feil man ikke klarer å plukke opp i et intervju.

I alle studier bør en være bevisst på potensielle målingsproblemer. Når det måles noe som ikke kan observeres, slik som erfaringer knyttet til tilhørighet, må begrepene defineres operasjonelt (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.96). De svarene vi innhenter gjennom intervjuene er ikke en fullstendig og riktig sannhet, men heller en mulig indikator på erfaringene pedagogiske lederer har i forhold til tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.97). Vi kan anta og sette svarene som verdifulle, men vi kan ikke vite om sannheten om tematikken stemmer, da vi ikke kan vite hva pedagogiske lederer sine erfaringer med tilhørighet for barn med behov for særskilt tilrettelegging egentlig er, fordi det er en subjektiv og en indre tilstand (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.97).

Mulige feilkilder man møter på under selve intervjuet, kan være med på å redusere begrepsvaliditeten og føre til målingsfeil, fordi samsvaret mellom begrepene slik de er definert teoretisk og slik det blir operasjonalisert blir redusert (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.97). At intervjusituasjonen er muntlig, medfører både fordeler og ulemper. En av ulempene med den muntlige formen er at spørsmålene kan bli stilt på litt ulike måter ovenfor ulike deltakere, mens fordelene med et semistrukturerte intervju, er at man har en muntlig form som gir rom for at man kan stille oppfølgingsspørsmål og avklare eventuelle misforståelser (Kleven & Hjordemaal, 2023 s.43).

Det finnes både fordeler og ulemper knyttet til at intervjudeltakerne får intervjuguiden før intervjuet. Ved at de vet hva de skal møte i intervjuet, kan deltakerne føle seg både tryggere og sikrere, noe som kan medføre større åpenhet og motvirke den asymmetriske relasjonen som ofte

befinner seg i en intervjusituasjon mellom intervjuer og intervjudeltaker (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Man slipper en situasjon der intervjudeltaker har glemt viktig informasjon, og man kan få et mer helhetlig og gjennomtenkt svar. Utfordringene med at man får intervjuguiden i forkant kan være, slik vi har nevnt tidligere, at man kan bli fristet til å oppgi svar som er mer pedagogisk korrekte enn det som er tilfelle, samtidig finnes det en mulighet til at intervjudeltaker har drøftet intervjuguiden med sine kollegaer, og at svarene dermed ikke nødvendigvis gjenspeiler egen praksis (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.40; Thagaard, 2013, s.115).

3.3.2 Forskeren sin rolle og forforståelse

Min forforståelse påvirkes blant annet av min utdanning, som består av en bachelorgrad som førskolelærer, med fordypning i småbarnspedagogikk, nasjonal utdanning for styrer i barnehage, samt emner i dette masterstudiet. Forforståelsen min påvirkes også av mine arbeidserfaringer, som innbefatter å ha vært fostermor til en tenåring for 10 år siden, 18 års arbeidserfaring fra barnehage i ulike roller og stillinger, og nåværende jobb som spesialrådgiver i læringsmiljøteam. I løpet av min arbeidstid har jeg gjort meg opp noen egne erfaringer knyttet til det å jobbe i avdelingsbarnehager, størrelser på barnehager og barnegrupper og hvordan strukturen på dagen påvirker barna. Med meg i sekken min har jeg også erfaring fra egen barndom, faglige diskusjoner med venner og kollegaer, samt rollen som kone og mor til to gutter, og deres erfaringer i møte med barnehage og skole.

3.4 Deltakere

Deltakere av studien er avgrenset til pedagogiske ledere da de har ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet på avdelingen, i tråd med godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inklusjonskriteriet er at den pedagogiske lederen har førskolelærer/barnehagelærer utdanning eller tilsvarende, og har erfaring med arbeid med barn i alderen 1-3 år, der det har vært barn med behov for særskilt tilrettelegging og barnet har/ har hatt vedtak etter §31 og/eller §37 i barnehageloven (2005).

Deltakerne er blitt rekruttert på følgende måter:

- a) Facebookgruppe: Idebreen for barnehagelærere, med 8 600 medlemmer per februar 2024.
- b) Buke eget nettverk, og høre om det er noen jeg kjenner, som kjenner noen som er aktuelle og kunne tenke seg å stille til intervju.

På de to øvrige rekrutteringsmetodene fikk jeg tak i fem deltakere.

- c) Jeg prøvde også å sende mail direkte til 19 ulike barnehager i fire ulike kommuner, uten å klare å rekruttere noen deltakere.

Jeg har hatt tre ulike rekrutteringsmetoder, men kun to av de resulterte i deltakere. Totalt har jeg fått fem deltakere, hvor alle er kvinner. De fem deltakerne arbeider i tre forskjellige barnehager, hvorav tre av deltakerne jobber i samme barnehage, med på ulike avdelinger, og de to andre deltakerne arbeider i hver sin barnehage. Emnet på problemstillingen er et snevert felt, og det var vanskelig å få tak i deltakere. Jeg har derfor endt opp med et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s.61). Deltakerne hadde mellom 6 og 34 års erfaring som pedagogisk leder og tre av deltakerne hadde tilleggstudium innenfor spesialpedagogikk, psykologi, eller psykologi, traumetilknypning og samspill. I vedlegg 4 kan dere se en oversikt over bakgrunnen til deltakerne.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Når man skal utforske menneskers erfaringer og offentliggjøre det i en masteroppgave, må det gjøres vurderinger knyttet til forskningsetikken, før man finner deltakere og begynner å innhente data. En del grunnsteiner bør ligge på plass slik at man sikrer personvernet, frivillig deltakelse, unngår at deltakelse blir en belastende situasjon for intervjudeltaker og sørge for mulighet til å trekke samtykke ved behov.

3.5.1 Informert samtykke

For best mulig å kunne ivareta deltakerne i studien gis det skriftlig informasjon og det må samtykke til deltakelse (vedlegg 2). Informert samtykke ansees som en hjørnestein i forskningsetikken (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter forkortet til NESH, 2021, s.18). Det at man finner informanter som deltar frivillig fordrer at de har nok informasjon og en forståelse av hva det er de skal delta på, at de blir møtt med respekt og ivaretagelse av integriteten deres, og et informert samtykke kan bidra til dette og bygge tillitt og trygghet mellom forsker og deltager (NESH, 2021, s.18).

3.5.2 Behandling av personopplysninger

Når man skal behandle personopplysninger i forbindelse med et forskningsprosjekt, skal dette meldes til SIKT, som vil gjøre en vurdering på om behandlingen av personopplysningene oppfyller kravet til personvernet. Etter at prosjektbeskrivelsen, intervjuguiden og informasjons og

Samtykkeskjema var godkjent av veileder, ble dette lagt ved meldeskjema til SIKT, som godkjente masterstudien (vedlegg 3).

3.5.3 Konfidensiell deltakelse og anonymisering

Intervjuene ble tatt opp med UIO Nettskjema diktafon – app. Opplysningene vil bli anonymisert etter datainnsamling, under transkriberingen og ingen personopplysninger vil bli brukt i masteroppgaven. Det at deltakerne vill bli anonymisert, innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon de gir, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til vedkommende (NESH, 2021, s.23). Med utgangspunkt i at tre av deltakerne jobber i samme barnehage, og de har kjennskap til hvilken rekke følge de ble intervjuet i, har jeg derfor valgt å ikke gi informantene tall eller nummer, eller på noen annen måte å referer til deltakerne i funn og resultat kapitelet, slik at de helt beholder sin anonymitet. For å sikre god oversikt over sitatene, ble det laget en tabell som er beskrevet i punkt 3.7.3. Opplysningene som ble samlet i intervjuet, har blitt lagret og behandlet i forhold til SIKT og USN sine retningslinjer.

3.6 Datainnsamling

3.6.1 Forarbeidet

Forarbeidet begynte med deduktiv tilnærming ved at jeg leste meg opp på noe av den aktuelle teori i forbindelse med utarbeidelse av prosjektskissen, og deretter ved utarbeidelsen av prosjektbeskrivelse. Hva, hvordan og hvorfor blir i denne sammenheng sentrale spørsmål for å kunne avklare formålet med studien, innhente kunnskap om tema, metoder og analyseteknikker, for så å lande på hvilket alternativ man ønsker å benytte seg av (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140).

3.6.2 Utvikling av intervjuguiden

Planleggingen av selve intervjuet innebar utarbeidelse av intervjuguiden (vedlegg 1), informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakere (vedlegg 2), samt søke godkjenning hos SIKT (vedlegg 3).

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av mottatt veiledning og problemstillingen. Utenom orientering til deltaker er det seks spørsmål, med åpen formulering. Dette inkluderer bakgrunnsinformasjon og oppsummering. Hovedspørsmålene er relatert til intervjuets tematikk og

introduserer temaene som ønskes besvart under intervjuet (Thagaard, 2013, s.101). Ofte anbefales det at spørsmålene i en intervjuguide skal være korte, lettforståelige og uten et akademisk språk, men siden intervjudeltakerne er pedagogiske ledere, og det er krav om en bachelorgrad i barnehagelærer utdanningen for å ha den stillingen, er det beholdt fagspråket i intervjuguiden der det er brukt ord og uttrykk som også brukes i rammeplanen ((Kvale & Brinkmann, 2015, s.163; Utdanningsdirektoratet, 2017). Siden intervjuet var et semistrukturert intervju, var det kun noen få overordnede spørsmål, mens resten av spørsmålene var oppfølgingsspørsmål som baserte seg på det deltakerne fortalte, for å få mer detaljerte og nyanserte svar (Thagaard, 2013, s.101).

3.6.3 Selve gjennomføringen av intervjuene

Før jeg intervjuet deltakerne til studien, gjennomførte jeg et prøve-intervju med en tidligere kollega. Til denne masteroppgaven har jeg intervjuet fem deltakere. I et av intervjuene klarte jeg ikke å rette deltakeren sitt fokus mot riktig aldersgruppe, og svarene som ble gitt handlet i stor grad om barn som var eldre enn tre år. Fra dette intervjuet har jeg valgt å kun benytte det som er relevant.

Deltakerne fikk informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguiden i forkant, slik at de hadde mulighet til å stille forberedt på intervjuet. Alle intervjuene har foregått ved at vi fysisk har møttes. Deltakerne har selv fått velge hvor vi skulle møtes, og dersom de ikke hadde et tilgjengelig møtested, ble de informert om at jeg kunne stille med lokale og hvor det lokalet var. Fire ønsket at jeg kom til barnehagen der de jobbet og en ønsket å møtes i møtelokaler jeg hadde ordnet. Noen ønsket at vi møttes i arbeidstiden, og hadde fått samtykke fra styreren sin til dette. Andre ønsket at vi møttes utenom arbeidstid. Intervjuene foregikk på møterommet i barnehagen, eller i møtelokaler jeg hadde tilgang til, der vi satt alene og uten avbrudd/forstyrrelser.

Intervjuene ble tatt opp med UiO sin diktafon-app som var installert på min mobil. Bruk av diktafon-appen sørget for at jeg i etterkant fikk med meg ordrett det som ble sagt, tonefall, pauser, mens jeg i intervjusituasjonen fokuserte på innholdet i det de sa og hva jeg skulle bygge videre på slik at det ble en god kommunikasjon og flyt i intervjuene (Tjora, 2017, s.166; Thagaard, 2013, s.205). Før vi startet fikk jeg signert samtykkeskjema. Intervjuene startet med orientering til deltakerne der hensikten med lydopptak ble forklart, formålet med masteroppgaven, hva et semistrukturert intervju er og mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Dette var en myk tilnærming hvor vi kunne snakke litt uformelt og bygge opp en fortrolig atmosfære før intervjuet startet (Thagaard, 2013, s.109). Deretter ble de spurt om det var noe de lurte på, og om det var greit at jeg startet diktafon-appen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160). Vi gikk igjennom spørsmålene slik de

stod i intervjuguiden. Siden intervjuet var et semistrukturert intervju, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål til det deltakerne fortalte, skrev jeg notater ved siden av for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, og deltakerne kunne få snakke ferdig før jeg stilte oppfølgingsspørsmålet. Oppfølgingsspørsmål kunne være å be deltakerne utdype noe de hadde sagt tidligere, forteller mere om et emne, komme med eksempler eller at jeg stilte spørsmål for å få oppklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.170; Thagaard, 2013, s.101). Etter hvert spørsmål oppsummerte jeg svarene, for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått essensen i svarene riktig og for å gi deltakerne mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser.

3.7 Dataanalyse

Som grunnlag for analysen og empirien i denne masteroppgaven ligger svarene fra fem deltakere, som er ansatt i tre forskjellige barnehager i samme kommune, til grunn. For å analysere dataene i denne masteroppgaven er det blitt brukt tematisk analyse. Analyse av data innebærer å lete etter svar og tematisk analyse er en metode som passer godt til analyse av pedagogiske ledere sine erfaringer ((Johannesen et al., 2018, s.282; Brown & Clark, 2006, s.81). Informasjon om alle temaene, fra alle deltakerne er et grunnleggende premiss for bruk av tematisk analyse (Thagaard, 2013, s.183). Dette sikrer vi ved bruk av intervjuguiden. Tematisk analyse tar utgangspunkt i å identifisere og analysere mønstre og temaer i datamaterialet, og kan sees på som en oppskrift på hvordan man kan lete etter svar i datamaterialet og tar utgangspunkt i seks steg, der man ofte går frem og tilbake mellom stegene (Johannesen et al., 2018, s.282; Brown & Clark, 2006, s.76, s.78, s.86, Naeem et al., 2023, s.2). Selv om det i oppgaven fremstilles som lineære punkter, har ikke analyseprosessen i seg selv vært lineær. Det har vært en abduktiv tilnærming hvor jeg har gått frem og tilbake mellom empirien i kartlegging av tema og gjennomgang av tema, mitt teoretisk kunnskapsgrunnlag og min forforståelse og sett på sammenhenger mellom koder og temaer og hvordan de kan forstås teoretisk (Thagaard, 2013; s.187; Alvesson & Sköldbberg, 2008, s.53; Kvale & Brinkmann, 2015, s.224; Tjora, 2017, s.224). Dette har også medført at forskningsspørsmålene er blitt utarbeidet i denne prosessen, for å knytte problemstillingen og empirien sammen på en tydeligere måte. Refleksjoner over tema og begreper som kommer frem under intervjuene, gir grunnlag for å utdype hvordan fenomenet tilhørighet for de yngste barna med behov for særskilt tilrettelegging kommer til uttrykk i denne studie og om det er sammenheng mellom de forskjellige temaene (Thagaard, 2013, s.188).

3.7.1 Transkribering

Transkribering av intervjuene er første steg i tematisk analyse og innebærer at man blir godt kjent med og får en bedre forståelse for datamaterialet (Naeem et al., 2023, s.2; Brown & Clark, 2006, s.87-88). Transkriberinger inneholder nødvendig informasjon og skal gjenspeile det som faktisk sies, uten tolkninger (Brown & Clark, 2006, s.88). Intervjuene ble tatt opp med UiO sin diktafon-app, og på nettsiden deres kan man laste ned en digital transkribering av intervjuet. Denne transkriberingen inneholder tidsintervaller for når ting sies. Dette var utgangspunktet for transkriberingene. Mens jeg hørte på intervjuet, leste jeg samtidig igjennom den digitale transkriberingen, rettet opp feil, fjernet tidsintervaller og satte sammen ord til hele setninger, slik intervjudeltakeren sa de. Transkriberingene er ikke omformet til en mer skriftlig stil, men gjengis nesten ordrett. I transkriberingen ble små ord som «mhm», «eh», «ja, ja» fjernet. Små setninger slik som «Ja, Ikke sant?», « ja, du skjønner» ble fjernet. Ved gjentakende ord/ setninger som for eksempel «Ja, det var det jeg tenkte. Mhm det var det jeg tenkte, Ja det tenkte jeg», ble en -to av gjentakelsene fjernet. Men der gjentakelse ble brukt for å forsterke et poeng, har det blitt stående, slik som i utsagnet «Vi er aktive voksne, aktive voksne, aktive voksne!». Bakgrunnsinformasjon om deltakere ble klippet ut av transkriberingen og ført inn i et eget dokument, for å best mulig ivareta personvernet. Også informasjon slik som barns navn og diagnoser knyttet til enkelt barn, som kom frem i intervjuene, er blitt fjernet i transkriberingen, for å ivareta personvernet. Men når deltakerne har snakket om diagnoser generelt, har det blitt stående. For å gjøre det enkelt å se hvem det er som sier noe i transkriberingen, er det deltakeren sier skrevet med sort tekst, mens det jeg sier er skrevet i fargen burgunder. Jeg har ikke tatt med følelsesuttrykk slik som latter, sukk eller kroppsspråk. Når informanter legger trykk på et ord, skrives dette med store bokstaver (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Da intervjuene var ferdig transkribert, lyttet jeg på nytt gjennom intervjuet og leste gjennom transkriberingen, for å sikre at det ikke var feil siteringer eller ting som hadde blitt borte, som burde vært med. Dette medførte også at jeg ble bedre kjent med datamaterialet.

Etter transkriberingen ble det gjennomført en tekstreduksjon, hvor hvert intervju er blitt oppsummert til to sider. Dette medførte at jeg fikk et godt overblikk over essensen i intervjuene (Johannesen et al., 2018, s.284).

3.7.2 Nøkkelord og innledende koder

Selv om min teoretiske kunnskap og min forforståelse er med og påvirker hvordan jeg oppfatter og tolker det deltakeren sier, har jeg i et forsøk på å ikke være forutinntatt skrevet ned alt som har vært

interessant og mulige temaer, etter at jeg har transkribert og redusert hvert intervju (Naeem et al., 2023, s.2). For å finne innledende koder har jeg jobbet med ett og ett intervju. Kodene er utviklet fra empirien og ikke fra teori (Tjora, 2017, s.198). Først tok jeg utgangspunkt i oppsummeringen og lagde et tankekart med ulike nøkkelord som ble fargekodet (Naeem et al., 2023, s.2, s.4; Tjora, 2017, s.198). Deretter leste jeg igjennom transkriberingen, flere ganger, for å finne data som var relevant for hvert nøkkelord, og utvidet tankekartet (Brown & Clark, 2006, s.87). Når jeg leste gjennom transkriberingen brukte jeg en highlighter tusj, og markerte ulike områder med samme farger som på tankekartet (Brown & Clark, 2006, s.89). Ved å lese nøye gjennom transkriberingene kunne jeg finne tematikken og hva det er deltakerne bringer inn og prøvde å formidle (Brown & Clark, 2006, s. 89; Naeem et al., 2023, s.4). Dette ble koblet opp mot tankekartet og på bakgrunn av dette kunne jeg se fremtredende mønstre og innledende koder.

3.7.3 Tema

Kodene er blitt organisert i grupper i forhold til temaer som hører sammen og som er relevante for problemstillingen (Brown & Clark, 2006, s.87, s.89; Naeem et al., 2023, s.4; Tjora, 2017, s.208). Jeg har blant annet sett på hva alle har vært opptatt av og om det er noe bare noen vært opptatt av, for å tydeliggjør sammenhengen mellom kodene og knytter det til problemstillingen (Naeem et al., 2023, s.4). For å finne overordnede og underordnede temaer så jeg på hele sammenhengen i analysen og kodene, noe som dannet et bilde av temaer og innholdet i temaene (Brown & Clark, 2006, s.87; Naeem et al., 2023, s.4; Tjora, 2017, s.210). Ved å gjennomgå temaene og lage en tabell med sitater fra hver deltager om hva de sa om temaet, fikk jeg god og fyldig oversikt på innhold og relevans til problemstillingen, og den overordnede historien i analysen (Brown & Clark, 2006, s.87).

3.8 Kvalitetskriterier

Som utgangspunkt for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning ligger reliabilitet, validitet og generaliserbarhet til grunn (Tjora, 2017, s.321; Kvale & Brinkmann, 2015, s.275). Med utgangspunkt i en vurdering av kvaliteten på eget arbeid, skal det videre kastes et kritisk blick på kvalitetskriteriene og egen posisjon i analyseprosessen, for å styrke reliabiliteten og validiteten på funnene (Thagaard, 2013, s.205; Tjora, 2017, s.238).

3.8.1 Reliabilitet og validitet

Utgangspunktet for reliabilitet handler om påliteligheten av resultatene og om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved bruk av samme metode (Thagaard, 2013, s.202: Kvale & Brinkmann, 2015, s.276; Tjora, 2017, s.238). Det beste utgangspunktet for å styrke reliabilitet er å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. Dette gjøres ved detaljerte beskrivelser i metodekapittelet, samt å beskrive teoretisk ståsted i kapittel 2, som er grunnlaget for drøftingene av funnene (Thagaard, 2013, s.202 -203). Kvaliteten på selve intervjuet vil også være avgjørende for analyseprosessen og resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s.193).

Innenfor kvalitativ forskning med en fortolkende tradisjon, eksisterer ikke fullstendig nøytralitet (Tjora, 2017, s.235). Med fordypning i småbarnspedagogikk fra bachelorstudiet har jeg alltid hatt en ekstra interesse for de yngste barna i barnehagen. Jeg har jobbet mange år i barnehage, og har gjort meg opp noen erfaringer knyttet til organisering, struktur og størrelser på barnegrupper. Mitt teoretiske ståsted, min forforståelse og erfaringer vil få en betydning for hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan resultatene knyttes til denne virkeligheten (Tjora, 2017, s.235). Jeg har måtte være bevisst min egen posisjon i forhold til problemstillingen siden jeg jobber med å veilede ansatte i barnehager i forhold til barn som opplever barnehagehverdagens struktur og organisering som utfordrende. Kunnskap om det aktuelle temaet kan være en fordel for å stille presise oppfølgingsspørsmål under intervjuene, men kan også være en ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2017, s.236). Under et intervju er det viktig å ikke gå kunnskapsløst ut, men å ha en bevissthet i forhold til den faglige og hverdagslige forutforståelsen, noe jeg bærer med meg, og jeg har prøvd å være åpen slik at jeg kan justere denne forståelsen underveis (Tjora, 2017, s.235).

I forbindelse med et intervju vil ulike ordvalg, hvordan svarene kategoriseres i analysen, og om ulike fortolkningslementer i transkripsjoner som kan skyldes dårlig kvalitet på opptaket, at man hører feil eller at man tolker pauser og stillhet under intervjuet ulikt, påvirke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211, s.276). I prosessen med å transkribere intervjuene vil visuelle ledetråder og informasjon om stemningen ikke komme frem. Ved at jeg både har gjennomført intervjuene, transkriberer og gjennomført analysearbeidet, unngår jeg å miste mye informasjon ved oversettelsene (Tjora, 2017, s.275). Under transkriberingen har jeg valgt å ikke omformulere intervjuene til en mer skriftlig stil, men at det gjengis nesten ordrett. Bruk av diktafon sørger for at jeg kan legge frem direkte sitater fra deltakerne, slik de ble sagt, noe som vil kunne styrke påliteligheten da deltakernes stemme kommer frem (Tjora, 2017, s.237). Sitatene er valgt ut på

bakgrunn av relevans til over og undertemaer og er hentet ut fra tabelloversikten som ble forklart under punkt 4.7.3. og tabellen ga en god oversikt over hva sitatene representerer i forhold til alt det informantene har sagt om temaet, som ikke er sitert (Tjora, 2017, s.237).

Validitet dreier seg om i hvilke grad en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276; Tjora, 2017, s.232). Validitet i forbindelse med intervjuer handler blant annet om troverdigheten til den som intervjuer og til den som blir intervjuet, kvaliteten på intervjuet, hvor solid det teoretiske fundamentet er, hvor gyldige og logiske tolkningene man har kommet fremt til er, og i hvilken grad resultatene er gyldige i forhold til virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013, s.204-205; Kvale & Brinkmann, 2015, s.28; Tjora, 2017, s.233). Også når det kommer til validitet er gjennomskiktighet viktig.

Dette er første gang jeg offisielt intervjuer noen, og med utgangspunkt i det kan man stille spørsmålsteget ved kvalifikasjonene mine som intervjuer. På den andre siden er veiledning en stor del av den daglige jobben min, og mange av de ferdighetene og teknikkene man bruker inn i veiledning, kan fint overføres til intervjusituasjoner. Det kan handle om å raskt kunne ta valg i forhold til hvilke svar vi skal bygge videre på og stille utdypende spørsmål, hvordan svarene kan tolkes, det å stille spørsmål for å avklare og bekrefte at man har forstått svaret riktig, det å lese kroppsspråk, gi rom for stillhet og tenkepauser og være sensitiv ovenfor intervjudeltakers språkstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.195).

Når man rekrutterer gjennom interessegrupper slik som en Facebookgruppe, kan man alltid stille seg spørsmål i forhold til hvem det er som er medlemmer i denne gruppen. Jeg valgte derfor en gruppe for barnehagelærere slik at det skulle oppfylle inklusjonskriteriene til utdanning. Intervjudeltakerne hadde mellom 6 og 34 års erfaring som pedagogisk leder. Tre av deltakerne hadde tilleggstudium innenfor spesialpedagogikk, psykologi, eller psykologi, traumetilknypning og samspill. Alle meldte seg som intervjudeltakere basert på at de syntes fenomenet tilhørighet var spennende. Validitet knyttes også opp imot hvordan man tydeliggjør hvilket grunnlag fortolkningene basere seg på, og hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonen man kommer fram til (Thagaard, 2013, s.205). Dette gjøres gjennom fyldige forklaringer i metodekapittelet. En annen årsak til at jeg må være bevisst min egen posisjon er fordi alle intervjudeltakerne er fra samme kommune som jeg jobber i. Jeg har møtt to av deltakerne i jobbsammenheng tidligere. Dette kan potensielt ha både positive og negative innvirkninger på intervjusituasjonen, da kjennskapen gjør at de lettere åpner seg for meg under intervjuene, og jeg har fått fyldige beskrivelser. Samtidig må jeg

ha en økt bevissthet i forhold til om det kan ha påvirket min tolkning av empirien, da jeg har noe kjennskap til barnehagen fra før av (Tjora, 2017, s.235-236). Her er det viktig at jeg er ryddig, og kun forholder meg til empirien som er innhentet gjennom intervjuene, og at jeg forsøker å ikke drar inn egen kunnskap om barnehagen. Jeg velger derfor å bruke mye direkte sitater når jeg fremlegger resultatene.

3.8.2 Overførbarhet

Formålet med denne masteroppgaven er å få et innblikk i hvilke erfaringer pedagogiske ledere har med tilhørighet for de yngste barna i barnehagen, som har behov for særskilt tilrettelegging. Med resultater som bygger på fem intervjuer, er grunnlaget lite for generalisering, noe som kan medføre at det blir en avgrenset og snever kontekst. Tematikken i masteroppgaven kan likevel være interessant for andre, både innenfor det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet. På en slik måte kan studien bidra til en nytteverdi, belyse et interessant tema man møter på i arbeidshverdagen sin, få et innblikk i andres erfaringer og kan benyttes som en arbeidshypotese inn i eget arbeid. En naturalistisk generalisering kan være en aktuell tilnærming til denne masteroppgaven, da andre forskere kan i sin lesing teste masteroppgavens gyldighet gjennom detaljerte beskrivelser, slik at andre kan vurdere sammenfall med egen forskning (Tjora, 2017, s.240). Utfordringen med en naturalistisk generalisering i en masteroppgave er at det er begrenset plass til beskrivelser, og noe informasjon velges bort, noe som kan medføre at leseren ikke får nok informasjon til å kunne vurdere generaliserbarheten (Tjora, 2017, s.240).

4 Funn og resultater

I dette kapittelet blir intervjudeltakerne sine erfaringer beskrevet, med utgangspunkt i funnene fra analyseprosessen. For å få frem intervjudeltakerne sine stemmer, brukes det mye sitater. For en ryddig fremstilling skrives deltakernes sitater med innrykk og i kursiv (Søk & skriv, u.å.). Sentrale elementer som deltakerne snakket om som belyser deres erfaringer med tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging, består av følgende tre temaer: 1) Felleskap 2) Relasjoner og 3) Kommunikasjon. De tre hovedtemaene har to undertemaer hver.

4.1 Felleskap

Alle deltakerne snakket om erfaringer knyttet til det å ha en arena hvor man får felles opplevelser og knyttet erfaringer med tilhørighet til det å være en del av noe, en del av et fellesskap. Ut fra deltakerne sine erfaringer handlet felleskapet om å gjøre ting sammen, både som hele avdelingen, men også i mindre grupper. Deltakerne hadde også erfaringer med at organisering av hverdagen påvirket felleskapet.

4.1.1 Gjøre ting sammen

En deltaker forteller om erfaringer knyttet til felles aktiviteter som en arena som kan gi en følelse av å være en del av noe.

«Vi har felles temadager, vi gjør felles ting sammen, som gruppe alle sammen. Vi har jo for eksempel delt samling. Vi har erfaring med at en ettåring og en toåring trenger litt ulikt, men i hele desember har vi felles samling for å skape en felles tanke om at alle sammen skal sitte sammen, og vi skal trekke kalender, og alle skal være en del av noe. Og det er jo sånn at når vi har sånne temadager, eller plutselig bare gjør noe, så er det viktig at alle er sammen. Hva skal VI snakke om, og VI skal, sånn at alle barn opplever at de er en del av».

En annen deltaker snakker også om erfaringer knyttet til felles opplevelser og at felleskapet kan oppstå både innenfor og utenfor barnehageområdets grenser. Turer kan være en fin arena for felles opplevelser og gi en følelse av å være en del av noe.

«Når jeg tenker fellesskap inne på vår avdeling, som er ganske stor, så tenker jeg at det er superviktig at vi gjør ting sammen, også som stor gruppe. For eksempel når vi er ute på tur, så går vi hele gruppen sammen».

En av deltakerne forteller om erfaringer med at man også kan gjøre ting sammen i mindre grupper, og at fellesskap kan være både stort og lite.

«Fellesskap kan også være, hvis du går i en stor barnegruppe, så kan det være fellesskap til noen barn. I ihvertfall sånn som vi jobber, så har vi ofte små grupper i starten for å skape trygghet og tilhørighet til få voksne og få barn i begynnelsen, så utvider vi på en måte etter hvert. Så jeg tror egentlig det er fellesskap».

Også en av de andre deltakerne har erfaring med smågrupper som utgangspunkt for fellesskapet.

«Vi deler oss egentlig hele tiden i små grupper. Vi har fokus på fellesskap. Vi har fokus på det å bygge relasjoner. Lekekunnskap. Bare det å klare å lære seg til å dele for eksempel. Bytte på».

4.1.2 Organisering

Fire av deltakerne forteller om erfaringer knyttet til organisering av måltid og samlingsstunden, som utgangspunkt for fellesskapet.

En av deltakerne forteller om sine erfaringer knyttet til organiseringen av måltidet, hvor måltidet er organisert på tre forskjellige bord. Deltakeren forteller at to av bordene står i samme rom, mens det tredje bordet er i et annet rom, hvor barn som har behov for litt mere ro sitter. Videre forteller deltakeren, at de ansatte som sitter på bordet skal kunne se alle barna og ha med seg alt man trenger til måltidet. I forhold til organiseringen av måltidet, forteller deltakeren at de har jobbet mye med voksenrollen.

«I måltidet er det fokus på hva de voksne gjør, hvor sitter de, hva snakker de om. Og at barna skal være selvstendige. Og dette med måltid for eksempel, som også har vært et tiltak eller en tilrettelegging som er gjort hos oss, gjør at man tenker litt over hvor man sitter som voksen. Hva snakker man om. Er alle med i samtalen?»

En annen deltaker forteller også om erfaringer med organisering av måltidet, hvor det er viktig å organisere måltidet slik at alle kan få være med, i stedet for at barn tas ut for å skjermes eller øver seg på hvordan man skal spise.

«Jeg liker heller ikke det med måltidet, når de skal spise, at noen ønsker å skjerme barna [...] Så har vi valgt å ha de ved bordet, selvfølgelig med voksne ved siden av, men heller jobbe med dynamikken og det vi snakker om rundt bordet med barna, og inkludere mer enn det å spise alene. Fordi det du kan øve på, kan du kanskje øve på i mindre lekegrupper, og ikke akkurat under det som er felles. Måltid er for meg en viktig fellesskapsbit i en barnehage. Jeg synes ofte at der er det en stor tilhørighet til barnegruppa. Vi snakker om alle som er der, vi har kort hvor man snakker om barna som er der, hva foreldrene heter, og man prøver å skape en tilhørighet til gruppa».

En av deltakerne forteller om erfaringer knyttet til et barn med multifunksjonshemming med mye medisinsk utstyr og mange hjelpemidler som man skal forholde seg til og bruke i ulike settinger. Pedagogen forteller at bytting av hjelpemidler, stell, trening og mating er situasjoner som tar mye tid, slik at barnet har behov for egen tilrettelegging, noe som har medført at de ikke har klart at barnet er med på alt med en gang.

«Og så fikk hun pegg. Og det synes vi var kjempevanskelig å få til. Da hun skulle sitte og stå sammen med andre. Og hun er jo stor jente og ha på fanget. Og sprøyter. Så da brukte vi jo litt tid, så da ble hun faktisk trekt ut av gruppen, ut av måltidet, til sengen. Men da tenkte vi at hun spiser i sengen, hun sover i sengen og så steller hun seg i sengen. Hun var ganske mye i sengen. Og det å på en måte klare å finne alternativer til å få henne ut. Så snakket vi med fysioterapeuten og ergoterapeuten som tilrettela hjelpemidlene hennes, slik at vi da klarte å mate henne ved bordet sammen med de andre. For å skape en dialog og tilhørighet med henne ved bordet».

Samlingsstund har også vært noe deltakerne har snakket om. En av deltakerne forteller om sine erfaring med å inkludere barn med behov for særskilt tilrettelegging i felles aktiviteter, noe som krever litt planlegging. Gjennom planleggingen har hun klart å tilrettelegge slik at barnet har fått være med på store tilstillinger i barnehagen, men også kunnet delta på felles aktiviteter i hverdagen

slik som samling og fredagsdisko. Erfaringen til deltakeren tilsier at det er viktig å ikke lage seg begrensninger.

«Så snakker jeg også i forhold til de barna som har en ekstra. At de får delta i felles aktivitet. De føler seg inkludert i det som skjer. Så de får være med på..... å ikke lage begrensninger. Men at vi tar dem med i ... Alle kan få til alt, tenker jeg. Bare det legges til rette for at de skal klare det. Noen ganger er det en liten utfordring, andre ganger er det ikke det».

En annen deltaker forteller at samlingsstundene hvor hele avdelingen er samlet, er korte, slik at alle barn skal ha forutsetninger til å være med.

«Samlingsstunden. Den er kort. Felles samlingsstund. For at alle skal mestre den. Og så har vi heller samling i små grupper. Med tema til det vi skal jobbe med i de små gruppene, eller gjøre i de små gruppene».

En annen deltaker forteller om erfaringer knyttet til at det noen ganger kan være utfordrende å ha med et barn som har behov for særskilt tilrettelegging inn i felles aktiviteter. De ansatte har et ønske om å ha med barnet, og noen ganger kunne barnet være med på en hel samling, mens andre ganger fikk de det ikke til å fungere.

«Vi prøvde å behandle henne så normalt som mulig. Hun satt i garderoben sammen med oss. Hun var med i samlingsstunder. Vi hadde henne alltid med. Vi så jo at det ikke alltid gikk. Noen ganger måtte jo barnehagemedarbeideren eller noen andre gå ut med henne, fordi hun ble urolig».

Det å ta barnet ut av samling fortalte den pedagogiske lederen at handlet om å hjelpe barnet, slik at barnet ikke skulle bli satt i en situasjon hvor hun ikke kunne mestre, samtidig handlet det om å skjerme henne i forhold til andre barns syn og oppfatning. Videre fortalte den pedagogiske lederen at det handlet om barnets beste, og når barnet forstyrret var det ofte et signal fra barnet om at hun ikke hadde det bra, og at de tok ut barnet fordi de ønsket at hun skulle ha det bra. Den pedagogiske lederen fortalte at dersom barnet forstyrret, men viste at hun var glad og hadde det bra, skulle hun fått lov til å være med og de ansatte tålte henne og at hun forstyrret, men ofte trengte hun å komme ut.

4.2 Relasjoner

Alle deltakerne snakket om relasjoner som en viktig del av det å høre til. Når det gjelder pedagogene sin erfaringer i forhold til relasjonelt arbeid, blir et felles tredje og ansattes rolle som støttespillere i leken fremtredende i funnene.

4.2.1 Et felles tredje

Tre av deltakerne fortalte om erfaringer i forhold til det å ha et felles fokus, et felles tredje som utgangspunkt for relasjonelt arbeid. En av deltakerne forteller om barn som er en-til-en med spesialpedagog, logoped eller fysioterapeut, hvor det kan være utfordrende for de ansatte på avdelingen å spille videre på det de har gjort, da man ikke alltid vet hva de har holdt på med. Videre snakker deltakeren om relasjoner som dannes når man er sammen med andre med utgangspunkt i noe felles, og at hun derfor foretrekker at det er med andre barn. Deltakeren forteller at hun tenker det er viktig å tenke små grupper når man skal arbeide med enkelt barn, og at barnet ikke blir tatt ut alene, for å unngå at barnet blir stigmatisert fra tidlig alder.

«Jeg liker godt når man kan snakke om hvilke barn man kan ha med seg på grupperommet, som man kan gjøre noe med. At man ikke bare tenker en til en. For da blir jo barna allerede fra det går på småbarnsavdeling, den som ikke er sammen med de andre [...]. Så, ja, jeg tror jo, hvis man skal tenke på den biten med å føle seg en del av noe, så tror jeg det er viktig å ha med andre barn, skape vennskap, den der gjensynsgleden mellom. Hvis de har gjort mye hyggelige ting sammen, eller funnet på noe, så har de allerede fått en liten connection på et eller annet der, ikke sant? Hvis de får lov til å leke, sanse med et eller annet sammen, eller om de sitter rundt med såpebobler, eller om de holder på med slim, bare de får lov til å holde på med noe, så tenker jeg at allerede der skaper man jo en relasjon mellom de barna som man ikke får når man er flere barn sammen, ikke sant?»

En annen deltaker forteller også om erfaringer knyttet til å danne relasjoner mellom barn rundt et felles fokus. Erfaringene deltakeren forteller om knyttes opp mot innsekts-tema de har på avdelingen, hvor et felles fokus og en felles interesse gjør at barn danner nye relasjoner.

«De er kjempeglade i å lete etter insekter, for eksempel. Det er noe som de synes er helt fantastisk. Da graver vi, og de finner fram, de viser til hverandre. De får tegan til å gå fra

en hånd over til en annen hånd. Det å bare være sammen og ha hyggelige opplevelser som en avdeling, utenfor barnehagen også [...]. Og jeg tror at det insekts-greiene som de er så opptatt av, og som vi har brukt masse tid på, det tror jeg har ført barn som vanligvis ikke ville lekt sammen, så finner de hverandre ute i den der gropa og graver etter insekter. Så der har vi funnet en kjempefin greie for oss».

En av deltakerne forteller om erfaringer med viktigheten av at ansatte kan finne et felles fokus mellom barnet og resten av barna på avdelingen.

«Den voksne har vært mye på gulvet sammen med de andre. Prøvd å finne et minste felles multiplum mellom piken og de andre. Gripe tak i noe som piken liker og vært nede på gulvet og inkludert de andre hele tiden. De har vært veldig nysgjerrig. Så det har vært mye lek på gulvet [...] Vi har gripe tak i den nysgjerrigheten for å inkludere barnet inn i gruppa. Den voksne har også vært der de andre er. For å inkludere henne i det de andre gjør. Vært opptatt av at hun skal være med de andre. Det er jo magisk hvordan de andre har vært nysgjerrige på henne. Hvor den voksne har tatt fram såpebobler for eksempel. Og blåst ut og skapt et felles moment for henne og de andre... Jeg opplever at den voksne har vært flink til å få henne til å føle at hun bidrar. Bidrar inn til gruppa, selv om hun ikke er verbal. At hun kan bygge på noe i samspill med de andre».

4.2.2 Ansattes rolle som støttespillere i lek

Tre deltakere forteller om erfaringer knyttet til ansatte som støttespillere inn i leken der ansatte er på gulvet sammen med barna og er aktive deltagere i leken.

«Man er med. Lekene voksne. Man sitter og leker sammen med. Kommer med litt innspill til hvordan man får leken videre for eksempel. De barna som strever litt med relasjoner. Enda mindre grupper. De leker sammen med de. Er nede på gulvet».

Det å være på gulvet sammen med barnet trekker også en annen deltaker frem som et viktig moment for deltakelse i leken. Deltakeren har erfaringer med at når barn som ikke selv tar initiativ til å leke eller viser nysgjerrighet på andre barns lek, blir sittende i fanget til en voksen, kan det føre til at barnet inntar en observatørrolle og ikke deltar i leken.

«Og så husker jeg at vi var nede på gulvet. Der hvor de andre barna er. Det var liksom noe av det første. Og ikke ha ham på fanget, for han ville gjerne sitte på fanget. Og se. Han trengte ikke se på de andre barna. Nei, vi sitter ved siden av. Vi skal trygge deg, for han var veldig sånn han ville ha en voksen. Men vi sitter ved siden av. Jeg er her. Men vi skal gjøre noe med de andre».

En av deltakerne har erfaringer med et barn som bruker hjelpemidler, hvor hjelpemidlene oppleves som en begrensning og noe som skaper en fysisk avstand. Den pedagogiske lederen forteller at barnet trenger en ansatt for å kunne være på gulvet sammen med de andre barna, der den ansatte sitter på gulvet med barnet i fanget.

«I forhold til tilhørigheten hennes også, så er hun i et hjelpemiddel, og barna er på gulvet. Så det er noen av disse hjelpemidlene som skaper stor avstand mellom dem. Jeg opplever kanskje at den tilhørigheten har hun mer når hun er på gulvet og på fanget sammen med voksne og barn. For det hjelpemidlet skaper litt avstand».

En av deltakerne snakker om erfaringer knyttet til smågrupper som et hjelpemiddel for leken for barn med motoriske utfordringer, hvor ansattes rolle som støttespillere handler om å hjelpe til med å avgrense området barna leker på. I gruppene rulleres det ofte på hvem som er med, noe som skaper en trygghet til alle på avdelingen.

«Men vi har også hjulpet ham å henge med de andre. Fordi det er et ganske raskt tempo. Han er ikke så rask [...] Så hjelper vi å følge etter eller avgrense litt, at nå er vi her og prøver å holde ting rundt ham [...]. Vi deler mye i grupper. Og ulike delinger av gruppen. Det er ikke sånn at han alltid er sammen med de. Han er noen ganger sammen med de, noen ganger sammen med de».

4.3 Kommunikasjon

Tre av deltakerne i studien hadde erfaringer med barn med lite talespråk, hvor det å tolke kroppsspråket til barna, samt å sette ord på hva det er barna prøver å formidle, kommer tydelig frem i funnene.

4.3.1 Tolke kroppsspråket

Tre av deltakerne snakker om sine erfaringer med barn med lite talespråk, og hvordan barna skal bli hørt gjennom tolkning av kroppsspråket. En deltaker har erfaringer med at mange ansatte på huset har lyst til å komme innom småbarnsavdelingen i løpet av tilvenningsperioden på høsten, og hilse på. Slik deltakeren forklarer sine erfaringer tilsier kroppsspråket til barna ikke nødvendigvis at mye besøk fører til økt tilhørighet, i en storbarnehage med mange avdelinger og mange ansatte.

«Så er det litt sånn at vi snakker om at mange voksne ønsker jo å ta kontakt med de yngste, for de synes jo at de er veldig sånn, ååå! I hvert fall de litt eldre som har barnebarn selv blir veldig sånn, ååå, de er så søte! Også kommer de veldig snart og tar kontakt med de. Og så blir barna litt sånn, høøøø, hvem er du? Det forholder jeg meg veldig til».

En annen deltaker snakker om erfaringer i forhold til det å tolke kroppsspråket til et barn uten talespråk, der ulike voksenpersoner rundt barnet tolker kroppsspråk og lyder ulikt.

«Det er jo en utfordring, for dette barnet er jo nonverbalt. Og det er kanskje det å tolke signalene hennes. Vi har jo valgt å tolke dem sånn og sånn, men er det det som egentlig er, det vet vi ikke [...] Men klart, det er mye hvin og sånn. Er det hvin fordi du har smerte, eller er det hvin fordi du har det gøy? En ting var litt sånn, fordi noen sier at hun ikke liker å gre håret og synes at det er kjempevondt, og her så synes hun det er kjempestas. Så hvordan må vi tolke signalene hennes da? Har vi tolket det feil for eksempel?»

En annen deltaker knytter sine erfaringer med å tolke kroppsspråk oppimot sensitive voksne, som har god kjennskap til barnet og barnets behov.

«Det er jo å være sensitive voksne, og se hans signaler. De var jo mer utydelige før. Men det å lære å kjenne hva er godt for deg, og hva er ikke godt for deg. Når er det bra å pushe deg, og når er det absolutt ikke bra å pushe deg. Når trenger du bare å slappe av med meg på fanget. Og når trenger du absolutt ikke å sitte på fanget mitt. Hva er hans behov, ikke mine behov?»

4.3.2 Å være «høytaler» for barnet

Tre av deltakerne snakket om barn som hadde lite talespråk og hadde behov for kommunikasjonsstøtte. Alle hadde positive erfaringer med å være «høytalere» for barnet og

forklare hva barnet ønsket, mente og tenkte overfor andre barn. En deltaker snakket om sine erfaringer i forhold til det å være en «høytaler» i form av å fremsnakke barnet, sette ord på det barnet mestrer og får til, samtidig som man kan bevisstgjøre resten av barnegruppen på at det finnes ulike måter å snakke på.

«Spesielt da, jeg tenker generelt med 1- og 2-åringer som strever med språk, de får jo språk etterhvert. For eksempel når jeg har hatt mye erfaring med barn med Downs, så er det jo noe med å være stemmen dems, men på en positiv måte [...] Jeg merker jo det, 2-åringene kan jo si sånn, «han kan ikke snakke» også er de i samme gruppe som dem. Så kan de si, «hvorfor kan han ikke snakke, han kan ikke snakke». Sånt begynner de å legge merke til. Og så er det den også, man øver på ulike ting. «Han kan snakke, men snakker med hendene», så må man snakke litt rundt det. Så må man snakke gjennom barna, for å få det til».

En annen deltaker snakker om erfaringer knyttet til det å sette ord på kroppsspråket til et barn uten talespråk, for å skape en forståelse hos andre barn om hva det er barnet prøver å formidle.

«Det er på en måte å prøve å forklare hva hun egentlig tenker, og det vi ser i hennes kroppsspråk som kanskje ikke de andre ser. At nå er hun lei seg, nå er hun glad. Ser du det, beskriver du det. Nå tror jeg kanskje hun er sliten. Nå hadde hun et ønske om å være sammen med deg og leke med deg. Når hun river deg i håret, så er det som å gi deg en klem. Ja, liksom sånne ting. Viktig for at de voksne skal plukke opp signalene hennes».

Videre forteller deltakeren om erfaringer knyttet til viktigheten av å ha nok tid til at man kan spørre barnet og at man har nok tid til å vente på responsen, for deretter å tolke kroppsspråket.

«Som voksen har vi satt ord på det vi tror hun har lyst til å si. Vi kjenner henne godt. Hun har jo smilt og vært med. Hvilken sang har du lyst til å høre i dag? Har du lyst til å høre Raske Brillen? Da smiler hun. Det kan være at hun hadde smilt hvis vi hadde sagt en annen sang også. Men at det er en gjensidighet i det at hun blir spurt og får gitt en tilbakemelding. Det har vært en utfordring. Hun har en ganske lang responstid. Det å lære de andre at vi må vente. Vi må vente litt på svar».

En av deltakerne snakker om sin erfaring med å gi barnet en stemme, slik at man kan få støtte og hjelp til å oppleve at man er en del av fellesskapet, og ikke bare blir en passiv tilskuer.

«Han har fått mer språk nå, men da hadde han jo ingenting. Hadde noen tegn. Men å snakke for han. Hjelp han med å gi uttrykk for sine ønsker og behov. Støtte han. Hjelp han mest mulig i kommunikasjon med de andre barna. Så han også hadde en stemme inn da. Ikke bare satt der og ble usynlig. Men han skulle også være en del av gruppa. Og da måtte han ha hjelp med...med det å få ut sine tanker. Behov. Også tolke de andres, når de henvendte seg til han, at de skulle få respons på det. Prøve å tolke han på hva... Være litt sånn høytaler og oversette litt».

4.4 Oppsummering av funn

Med utgangspunkt i hvilke erfaringer de pedagogiske lederne i barnehagen har med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging, er det i dette kapitlet blitt presentert tre hovedfunn: Felleskap, relasjoner og kommunikasjon. De tre funnene er delt inn i undertemaer. Basert på pedagogene sine erfaringer handler felleskapet om å gjøre ting sammen og hvordan hverdagen organiseres. Når det gjelder relasjoner hadde deltakerne erfaringer med et tredje felles og ansattes rolle som støttespillere som et viktig utgangspunkt for barns tilhørighet.

Pedagogene sine erfaringer med kommunikasjon tok utgangspunkt i å tolke barns kroppsspråk, samt det å snakke på vegne av barnet.

I neste kapittel vil funnene bli drøftet med utgangspunkt i de samme overskriftene som i dette kapitlet. Videre skal vi se på funnene i lys av kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2, og oppgavens tre forskningsspørsmål som omhandler pedagogenes erfaringer med betydningen av organiseringen av avdelingen, samt hvilken betydning relasjoner og kommunikasjonsstøtte har å si for de yngste barna som har behov for særskilt tilrettelegging sine muligheter for tilhørighet i barnehagen.

5 Drøfting

I dette kapittelet blir funnene bli drøftet i lys av teori, tidligere forskning og rapporter som er presentert i kapittel 2. Formålet med studien er å få innblikk i pedagogiske lederes erfaringer *tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging*, og vi skal se på dette med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Funnene vil bli drøftet med utgangspunkt i de samme hovedtemaene og undertemaene som funnene.

5.1 Felleskap

Funnene i studien viser erfaringer med at det å gjøre ting sammen, samt hvordan aktiviteter og hverdagen organiseres har noe å si for hvilke forutsetninger barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging, har for å oppleve tilhørighet.

5.1.1 Gjøre ting sammen

I studien fremkommer det av pedagogenes erfaringer med felles aktiviteter, hvor det å gjøre ting sammen kan være en viktig arena for å skape en følelse av felleskap og tilhørighet blant barna i barnehagen. Felles temadager, aktiviteter og turer, hvor barna erfarer å være en del av et «vi» og være en del av noe, kan være et fint utgangspunkt for barns opplevelse av tilhørighet. Selv om det er barn i ulike aldre på avdelingen som har forskjellige behov, tilsier erfaringen i studien at det gjøres en bevisst innsats for å lage plass til alle i felles aktiviteter, og tilpasse aktivitetene til alle barna, noe som kan gi en følelse av felleskap. Felles opplevelser trenger ikke være begrenset til barnehagens inne og uteområder. Turer og aktiviteter utenfor barnehagen kan også være et fint utgangspunkt for felleskapet. Når hele gruppen går sammen på tur, kan dette styrke samholdet og tilhørigheten blant barna.

Funnene i studien, indikerer at de ansatte organiserer aktiviteter med en intensjon om å skape et felleskap. Gjennom planlagte aktiviteter kan det bli mulighet for å oppleve tilhørighet, ved at barna samles om felles opplevelser (Fugelsnes, 2022, s.77). Når det er sagt, bør ikke barns tilhørighet i barnehagen ikke tas for gitt bare fordi de er en del av en avdeling eller en gruppe, noe som kommer tydelig frem i forskningen til Johansson & Rosell (2021, s.15). Barns felleskap skapes basert på en balanse mellom individuelle behov og felles behov, der organisering og miljøet har en stor innvirkning på hvilke muligheter som finnes (Johansson & Rosell, 2021, s.15). Selv om aktivitetene er planlagt med de beste intensjoner, og ordet «vi» brukes for å prøve å skape tilhørighet til

felleskapet, betyr ikke nødvendigvis det at barnet opplever at de er en del av «vi-et». Barn og ansatte vil ha forskjellige erfaringer med tilhørighet i forhold til de ulike typer fellesskap og hva som medfører at man føler seg innenfor eller utenfor fellesskapet (Johansson & Rosell, 2021s.4).

Tilhørighet kan relateres til steder, slik at om turen er i kjente områder eller til en fast plass hvor barn opplever fortrolighet, trygghet og håp, kan turen i seg selv styrke tilhørighet, men den kan også bringe med seg opplevelser av fremmedgjøring og usikkerhet om turen ikke er godt forberedt og organisert (Johansson & Rosell, 2021, s.4). Også stedet man velger å ha samlingen eller aktiviteten på, vil kunne ha en påvirkning på de yngste barnas muligheter til å oppleve tilhørighet. Om det er et kjent sted inne på avdelingen, eller et fellesområde utenfor avdelingen, eller et rom man aldri har vært på før, påvirker hvordan felles aktiviteten oppleves. For at turen, temasamling eller lekegrupper skal kunne oppleves som et utgangspunkt for tilhørighet, må felleskapet de inngår i, være lagt til rette med tanke på barnas forutsetninger, slik at det bidrar til mestringsopplevelser og en følelse av egenverd (Befring, 2019b, s.184). Også i rammeplanen kan vi se at viktigheten av å være betydningsfulle for fellesskapet og i positivt samspill med andre trekkes frem som essensielt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom man ikke mestrer forutsetningene i fellesskapet, kan det medføre ubehagelige følelser og manglende tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s.4: Yuval-Davis, 2011, s.10; Johansson, 2022, s.31).

Slik det fremkommer i studien kan fellesskap være både store og små fellesskap. Et fellesskap har ingen fastsatt størrelse, og kan bestå av hele avdelingen eller to barn, men utgangspunktet for fellesskapet er felles opplevelser der man deltar sammen og opplever en følelse av tilhørighet og samhörighet (Johansson & Rosell, 2021, s.4; Rosell, 2022, s.55; Tjora, 2018; Johansson, 2022, s.32). Tilrettelegging av deltakelse i fellesskapet kan gjøres ved dele barna i mindre grupper eller ved å se hvilke fellesaktiviteter og temaer man velger ut (Østrem, 2022, s.32). Inndeling i mindre grupper, både som lekegrupper, men også som en del av organiseringen rundt aktiviteter, gjøres med utgangspunkt i mulighetene som finnes i smågrupper og ansattes funksjon som støttespillere da man kommer nærmere på barna og i større grad kan støtte, hjelpe, veilede og avverge situasjoner ved å ligge i forkant (Solli & Andresen, 2019, s.149). Smågrupper kan også gjøre leken eller aktiviteten mer oversiktlig for småbarn, slik at de mestrer settingen bedre (Solli & Andresen, 2019, s.149). Ved at de ansatte deltar i fellesskapet, i leken eller aktiviteten sammen med barna, og kommer med innspill, kan dette også medføre at barna får økt kompetanse og innpass i fellesskapet (Østrem,2022, s.32). Når det er sagt, vil også mulighet for mestring, hvilke barn man er sammen med, hvordan ansatte engasjerer seg og støtter barna i gruppene, være med på å avgjøre om barnet

opplever at det er en del av fellesskapet i gruppene. Selv om pedagogen tenker at dette vil være en fin gruppe med barn og en fin aktivitet med utgangspunkt for å oppleve et «vi», betyr ikke nødvendigvis det at barnet har samme opplevelse, selv om gruppen fungerer greit (Johansson & Rosell, 2021, s.4; Yuval-Davis, 2011, s.10; Johansson, 2022, s.31).

Basert på pedagogene sine erfaringer, fremgår det i studien at punktet «gjøre ting sammen» dreier seg om planlagte aktiviteter, turer og grupper. Videre i dette avsnittet skal vi ta en nærmere titt på hva organiseringen har å si for de yngste barnas som har behov for særskilt tilrettelegging, sine mulighet for tilhørighet.

5.1.2 Organisering

I studiens funn blir deltakerne sine erfaringer med organisering i forbindelse med måltidet og samlingsstunden belyst. Det kommer frem at organiseringen og strukturen i barnehagehverdagen skaper ulike vilkår for barns deltakelse i felleskap og tilhørighet. Når det sees på organiseringen og strukturen i barnehagen som utgangspunkt for tilhørighet, handler dette om tilhørighetens politikk (Yuval-Davis, 2011, s.10; Fugelsnes, 2022, s.77). Strukturer og organisering av barnehagehverdagen kan bidra til å skape et «vi» og et «de», og barns muligheter for tilhørighet henger derfor sammen med hvordan barnehagen er organisert (Yuval-Davis, 2011, s.18-20; Johansson, 2022, s.32; Eide et al., 2019, s.8; Fugelsnes, 2022, s.77; Johansson & Rosell, 2021, s.1). For å kunne skape hverdager som oppleves meningsfulle, trygge og inkluderende for alle barn, krever det tid, engasjement og innsats fra pedagogene (Eide et al., 2019, s.10). Slik det fremkommer i studien, kan det å organisere barnehagehverdagen slik at den rommer alle barn, være utfordrende. På den andre siden kan grundig planlegging av barnehagehverdagen skape en hverdag der alle barna har en plass (Eide et al., 2019, s.11).

I studien fremkommer det erfaringer knyttet til viktigheten av god organisering i barnehagen, og pedagogene forteller om erfaringer i forhold til organiseringen av måltidet slik at alle barn skal ha forutsetninger for å delta, i stedet for at enkelte barn tas ut for å skjerme eller øve på hvordan man spiser. Slik det kommer frem i studien handler god organisering av måltidet om blant annet om å ha ulike små bord, plassere bord slik at barn som har behov for ro har mulighet til det, og ved bevisste ansatte. På den ene siden kan kvaliteten på samspillet mellom personalet og de yngste barna være lavere i rutinesituasjoner enn i lek (Drugli, 2022). Det kan være flere sultne og utålmodige barn, som tar fokuset vekk fra samspillet og over på barnets behov for mat, hva de ønsker på brødsdiven

og om alle har fått drikke (Drugli, 2022). Dette kan medføre at rutinesituasjoner ikke oppleves som fellesskap og en tilhørighetsfremmende arena (Drugli, 2022). På den andre siden gir halvstrukturerte rutinesituasjoner slik som måltidet, gode muligheter for at barn kan oppleve tilhørighet, snakke sammen, medvirke og samhandle med andre rundt bordet (Drugli, 2022). Slik erfaringene i studien viser, synliggjøres det at organiseringen av avdelingen ikke bare handler om praktiske forhold, men at det også tar høyde for voksenrollen og samspillet mellom barn og ansatte. Ansattes bevissthet slik deltakerne forklarer det handler om ha en bevissthet i forhold til egen rolle, hvor man sitter ved bordet, hva man prater om og passer på at alle er med i samtalen, slik at dynamikken rundt bordet blir positiv. Barnegruppen som helhet, de ansatte og hvordan måltidet er organisert, har stor betydning for barnets mulighet for deltakelse og opplevelse av individuell tilhørighet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.140; Pedersen, 2015, s.52; Nordin-Hultman, 2004, s.27). Videre belyser studien erfaringer med at måltidet er en viktig del av fellesskapet i barnehagen og et godt utgangspunkt for muligheten til å oppleve tilhørighet. Ved at de ansatte snakker om alle barna som er rundt bordet og familiene deres, og lager plass til at alle barna skal kunne delta og bruker kort og bilder som hjelpemidler inn i samtalen, har de en organisering hvor det er et mål om å skape et fellesskap og tilhørighet. I denne formen for organisering kan vi se mulighetsperspektivet (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). I hvilken grad personalet lykkes med dette avhenger i stor grad av samspillsmønstrene de har. Dersom de ansatte har romslige samspillsmønstre og er emosjonelt tilstede, lytter, imøtekommer barnas initiativ og møter barna med utgangspunkt i deres forutsetninger, vil det øke sannsynligheten for at barna opplever seg som en del av fellesskapet og opplever en individuell tilhørighet (Bae, 2009). Om personalet på den andre siden har trange samspillsmønstre der de fokuserer på hvilke regler som gjelder, irettesettelser og kontroll, vil dette kunne medføre manglende opplevelse av individuell tilhørighet (Bae, 2009).

Studien viser også erfaringer knyttet til å ta i bruk profesjonsfellesskapet for å finne gode og inkluderende løsninger for et barn med multifunksjonshemming som fikk pegg. For de ansatte på avdelingen ble måltidsituasjonen utfordrende når barnet fikk pegg og barnet ble mye trekt ut av det felles måltidet. For mange barn med behov for særskilt tilrettelegging tar det for lang tid før de får nødvendig hjelp da ansatte ikke har relevant formell kompetanse (Nordahl et al., 2018, s.232). Avskjerming kan være godt begrunnet, men er ikke det vi skal ta utgangspunkt i når vi planlegger barnehagehverdagen (Heimdahl & Fulland, 2020, s.160 -161). Enkelt barn kan oppleve strukturen og organiseringen i barnehagen som utfordrende, noe som kan medføre at det blir vanskelig å delta i fellesskapet, og tilpasning av fellesskapet ved å endre noe på strukturen og organiseringen kan gjøre det enklere for barn å delta i fellesskapet (Østrem, 2022, s.30). Arbeid med tematikken i

profesjonsfelleskapet kan spille en sentral rolle for å komme frem til gode løsninger, som ivaretar barnets beste (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.189). I dette tilfelle vurderes barnets beste oppimot barnets funksjonsnivå, fysiske og psykiske helse, der profesjonsfelleskapet rundt barnet, som også strekker seg til eksterne samarbeidspartnere, sammen finner en løsning som gjør det mulig for barnet å delta i felleskapet rundt måltidet gjennom tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mulighetsperspektivet gjør seg synlig her ved at det er et mål at alle barna skal ha en plass rundt bordet ved måltidet (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Barnehagen prøver å tilpasse rammene for måltidsituasjonene og ber om hjelp fra fysioterapeuter og ergoterapeuter for å tilpasse tilbudet som tilbys (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Tilhørighetens politikk blir fremtredener ved at pedagogisk leder tar høyde for organiseringen av måltidet og ivaretar barnets forutsetning for å delta ved å finne løsninger sammen med profesjonsfelleskapet rundt barnet (Yuval-Davids, 2011, s.18-20; Johansson, 2022, s.32). I møte med barn med behov for særskilt tilrettelegging er pedagogen sin kunnskap og skjønnsmessige vurderinger, et sentralt moment når det gjelder å se muligheter, skape sosiale arenaer, og skape en organisering og struktur der barnet opplever mulighet for deltagelse og tilhørighet (Lovang & Slåtta, 2020). Slik det fremkommer i studien om måltidsituasjonen i forhold til barnet med pegg, kan vi se at pedagogen sin vilje og kunnskap, blir sentralt for barnets muligheter til å oppleve tilhørighet i måltidsituasjonene.

Erfaringer i forbindelse med samlingsstund er også noe som blir belyst i studien. En av erfaringene som kommer frem i studien handler om at det til tider kan være utfordrende ha med et barn som har behov for særskilt tilrettelegging, inn i felles aktiviteter slik som samlingsstund. Selv om det er et ønske om å ha med barnet, lykkes man ikke alltid. Dette kan resultere i at en ansatt tar med barnet og går ut av samlingsstunden. Avgjørelser om å ta barn ut, gjøres ofte der og da med utgangspunkt i faglig skjønn og med de beste intensjoner for barnet, men det bærer preg av trange samspillsmønstre hvor barnet blir sett på som et forstyrrende element eller en utfordring, i stedet for at man ser på egen organisering og hva barnet trenger for å kunne delta (Bae, 2009). Organiseringen for mange av barna som har behov for særskilt tilrettelegging har ofte en ekskluderende organisering, noe som medfører manglende tilhørighet til felleskapet (Nordahl et al., 2018, s.232). Samlinger hvor barn skal sitte stille og lytte, og hvor det ikke er plass til barns kroppslige uttrykk er et eksempel på et felleskap med utgangspunkt i normer og regler (Johansson & Rosell, 2021, s.12). I stedet for å tilrettelegge for en felles aktivitet som rommer alle, er det her regler og normer som definerer hvem som er innenfor og utenfor. Dette kan knyttes oppimot et mangelperspektiv og et mer tradisjonelt pedagogisk barnesyn hvor barnet tas ut fordi det ikke mestrer rammene som barnehagen har skapt (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46).

I avgjørelsen om å ta et barn ut av samlingsstunden, ligger det en skjønnsmessig vurdering. Som pedagogisk leder havner man i situasjoner der man trenger å ta en skjønnsmessig vurdering der og da, og hvor man ofte står i en handlingstvang ved at det er behov for handling nå, og hvor det ikke er mye tid til refleksjon og etiske vurderinger for å komme frem til hvilke alternativ som er til det beste for barnet (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.121). De skjønnsmessige vurderingene og selve handlingene i møte med barna er avgjørende for hvorvidt barnet får en opplevelse av individuell tilhørighet (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 197). I studien forteller pedagogen at avgjørelsen om å ta med barnet ut av samlingen handler om hva som er til barnets beste. Vurderingen gjøres med utgangspunkt i at barnet skal ha det bra, for å beskytte henne mot at andre barn skal få et negativt syn på henne og for at barnet ikke skulle oppleve manglende mestring. Her ser vi at pedagogisk skjønn brukes for å tolke adferden til barnet, hvor kjennskap til barnet, organiseringen i samlingsstunden, pedagogisk leder sin forforståelse, teoretisk kunnskap sammen med fleksibilitet og innlevelse blir et viktig element (Gotvassli & Moe, 2020, s.41).

Når man skal ta en barnets beste vurdering, innebærer det blant annet rettigheten til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989, §12). Uroligheten ble tolket som at barnet ikke hadde det bra, og handling ble iverksatt der barnet ble tatt ut fra samlingen, for at hun skulle få det bedre. Dersom hun hadde vist glede, ville de ansatte tålt forstyrrelsene og barnet kunne vært i samlingen. Ut ifra dette perspektivet kan man si at barnets beste er ivaretatt. Men dersom man tolker uroligheten som et signal på at samlingene ikke var tilpasset hennes forutsetninger, kan det diskuteres i hvilken grad barnets beste var ivaretatt. Tilhørighet sees oppimot det å enten være innenfor eller utenfor et felleskap (Johansson & Rosell, 2021, s.4). Pedagogisk leder og barnet vil kunne ha ulike erfaringer i forhold til tilhørighet og vil kunne tolke tilhørigheten med ulikt utgangspunkt (Johansson & Rosell, 2021, s.4).

I vurderingen som gjøres i det man går ut av en felles samling med et barn, handler det om en individuell tilrettelegging, hvor det i liten grad tas høyde for miljømessige forholdt slik som relasjoner, organiseringen og strukturen på samlingen (Hausstätter og Reindal, 2016, s.15: Nordin-Hultman, 2004, s.25). Barnehagen er ofte bygget på mangfold, hvor flere ulike behov skal ivaretas, noe som kan gjøre organisering og planlegging av samlingsstunder utfordrende (Johansson & Rosell, 2021, s.2). Når man som pedagog skal ta vurderinger på hva som er barnets beste, hvordan barnet kan få best mulig støtte og hjelp og samtidig være en del av felleskapet og danne gode og

trygge relasjoner, handler det om en konkret og faglig vurdering som skal bygge på praksiskunnskap, fagkompetanse og det individuelle barnet (Gotvassli & Moe, 2020, s.41; Eik et al., 2016, s.108). Faglig skjønn tar ofte utgangspunkt i pedagogisk leder sin intuisjon, teoretisk kunnskap, erfaringer og verdigrunnlag, og med utgangspunkt i at det finnes både godt og dårlig faglig skjønn kan det være lurt å løfte slike vurderinger inn i profesjonsfelleskapet (Gotvassli & Moe, 2020, s.43, s.46; Eik et al., 2016, s.111). I hvilken grad barnet har forutsetninger for å oppleve individuell tilhørighet og opplever at her hører jeg hjemme, når man blir tatt ut av samling og fellesaktiviteter er noe det kunne vært nyttig og reflektert rundt i profesjonsfelleskapet i barnehagen. Opplevelsen av tilhørighet er knyttet til det å enten være innenfor eller utenfor et fellesskap, og tilhørighet oppnås ikke i alle situasjoner av alle barn (Johansson & Rosell, 2021, s.13). Dersom et barn ikke opplever at de er en viktig del av gruppen, kan det føre til opplevelser av utenforskap (Eide et al., 2019, s.10). Ved å løfte frem avgjørelser om å ta barnet ut av samlingen, inn et profesjonsfelleskap for å se på hva som ligger bak beslutningen og prioriteringen, vil de skjønsmessige vurderingene ansvarliggjøres, samtidig som profesjonaliteten i læringsfelleskapet vil komme bedre frem (Eik et al., 2016, s.111; Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.121, s.128). Dette kan bidra til at man løfter blikket vekk fra individ hvor det handler om barnet som ikke mestrer samlingen, og over på miljøet og organiseringen av aktiviteten som muligens ikke er godt nok tilpasset (Pedersen, 2015, s.39).

Studien belyser også erfaringer med at det kreves noe planlegging for å tilrettelegge for barna, slik at barna skal kunne få delta på felles aktiviteter. En av pedagogene forteller om erfaringer med å prøve å se muligheter, i stedet for å lage begrensninger. Dette er i tråd med rammeplanen hvor det står at barn skal oppleve å være betydningsfulle for felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette gjør mulighetsperspektivet seg gjeldende, der det er et ønske om å utvikle en inkluderende barnehage (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Det å se på egen organisering og struktur, for å skape felles aktiviteter som rommer alle barn er en tilnærming som bidrar til å skape tilhørighet da den har positiv påvirkning når det gjelder utfordrende sider ved det å ha behov for særskilt tilrettelegging (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Men selv om viljen og ønsket er der, kan det by på utfordringer for pedagoger å tilrettelegge, og i mulighetsperspektivet er det barnehagens rammer som setter premissene for tilbudet som tilbys (Hausstätter & Reindal, 2016, s.46). Organisatoriske forhold slik som barnehagens og avdelingens utforming, antall ansatte og ansattes kunnskap, behovene i resten av barnegruppen, og økonomiske forhold kan sette begrensninger knyttet til hvilket handlingsrom pedagogisk leder har for tilretteleggingen (Larsen & Løvig-Larsen, 2023, s.124; Eik et al., 2016, s.28).

5.2 Relasjoner

Funnene i studien viser erfaringer med at det å gjøre noe sammen med utgangspunkt i et felles tredje er noe som kan skape forutsetninger for tilhørighet. For barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging, viser studien også erfaringer med at de ansattes rolle som støttespillere er en viktig forutsetning for barnas mulighet til å oppleve tilhørighet.

5.2.1 Et felles tredje

Studien viser erfaringer med å bruke et felles tredje som grunnlag for støtte i barns lek og for å bygge relasjoner. De yngste barnas vennskap bygger ofte på forskjellig møter mellom barn, hvor de opplever en felles opplevd situasjon og et felles «vi» (Greve, 2009, s.71, s.85). Dette kan være både korte og lange møter, og så lite som et kort blick, kan bidra til å forsterke forståelsen av «et felles vi» med utgangspunkt i en opplevelse vi deler (Greve, 2009, s.85). Når barn gjør ting sammen, kan det skape en følelse av tilhørighet. Et felles tredje kan bidra til å forsterke følelsen av å være en del av et «vi» (Skjervheim, 1996, s.71-72).

I studien fremkommer erfaringer knyttet til det å ha et fellestema på avdelingen, noe som kan være et utgangspunkt for et felles tredje. Slik en av deltakerne forteller om insekts tema de har på avdelingen, har dette ført barn sammen, som ellers ikke hadde funnet hverandre, gjennom en felles interesse for å finne insekter. Toddlerne er fylt med en patisk innstilling som medfører et engasjement der de er mottagelige for å bli berørt av opplevelser og insekts tema (Röthe, 2005, s.111). Slik som i erfaringer med insektene, bruker barna sansene og kroppen til å komme i kontakt med naturen, insekter, samt barn og ansatte på avdelingen (Röthe, 2005, s.111). Barna opplever og erfarer at tegen går på hånda deres, og at denne erfaringen kan de dele med andre, ved at tegen går over på noen andre sin hånd eller ved å vise frem insektet de har funnet. Relasjoner blant de yngste barna er preget av å gjøre ting sammen i et her-og-nå perspektiv i barnefelleskapet, og kjennetegnes ved at barna deler et sted, en tur eller noen insekter, slik som i erfaringen med tegen (Nome, 2018).

Studien viser også en erfaring med å forsøke å finne et minste felles multiplum mellom et barn og de andre barna på avdelingen. Det å ta tak i noe barnet er interessert i, og inkludere de andre barna i dette, er måten det arbeides på. På den ene siden, kan vi se at det i denne arbeidsmetoden fokuseres det på et individperspektiv, der arbeidet med barnets tilhørighet baseres på en individrettet

tilnærming. Den ansatte tar utgangspunkt i barnets individuelle behov og interesser for å sikre deltakelse i leken. Ved å fokusere på barnets individuelle behov for deltakelse, blir man ofte mindre oppmerksomhet på felleskapet og pedagogikken rundt leken (Pedersen, 2015, s.38-39; Nordin-Hultman, 2004, s.27). Selv om ansatte på avdelingen tenker at barnet har en tilhørighet, betyr ikke nødvendigvis det at barnet selv opplever en individuell tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021s.4). Valgfrihet av hvem man vil være sammen er en forutsetning når barn skal danne vennskap, og situasjonen slik den er beskrevet av pedagogisk leder indikerer at hvilke barn som deltar, avhenger av hvem den ansatte klarer å tiltrekke med aktiviteten (Greve, 2009, s.30). Tilhørighet i barnehagen handler om både relasjonelt fellesskap, men også om å passe inn og mulighet til innflytelse, dermed blir både barnas relasjoner og deres aktiviteter viktig for muligheten for tilhørighet (Eide et al., 2019, s.4; Johansson & Rosell, 2021, s.13).

På den andre siden, kan også individuell tilhørighet oppnås ved at den ansatte legger til rette for felles opplevelser og samhandling med de andre barna, og skaper et «vi» gjennom et felles tredje ved å gjøre det de holde på med attraktivt for resten av gruppen (Yuval-Davis, 2011, s.10; Johansson, 2022, s.27; Fugelsnes, 2022, s.79). Dette gjør det mulig for barnet å delta i felleskapet og få en individuell følelse av tilhørighet (Fugelsnes, 2022, s.79). I denne settingen blir den ansatte sitt engasjement, og hvordan barna oppfatter den ansattes tonefall, kroppsspråk, samt i hvilken grad den ansatte viser glede og lyst, en forutsetning for om det blir et felles tredje (Husen, 1996). Lykkes den ansatte med et engasjement som smitter over på barna, oppnår man også at aktiviteten blir et felles tredje (Husen, 1996). Vennskap mellom de yngste barna baserer seg ofte på en her-og-nå opplevelse, der man er en del av et «vi», med utgangspunkt i et felles tredje (Greve, 2009, s.71). Oppnåelse av «vi-et» og det felles tredje skjer med utgangspunkt i hvordan de voksne støtter felleskapet rundt noe barnet er interessert i, og i hvilken grad de klarer å fenge interessen hos andre barn (Østrem, 2007, s.286; Husen, 1996; Fugelsnes, 2022, s.79). I så måte kan det å blåse ut såpebobler for å skape et felles øyeblikk med et felles fokus, hvor det er en intersubjektivitet mellom barna, en delt glede og entusiasme over såpeboblene, fungere godt som et felles tredje og som et utgangspunkt for en felles opplevd «vi». Barn har en naturlig tendens til å søke mot hverandre og være nysgjerrige på hva både voksne og andre barn gjør (Kjær, 2019, s. 24). De kopierer og etterligner hverandres handlinger, og gjennom denne gjensidige aktiviteten med såpebobler utvikler de sammen en forståelse og innsikt (Kjær, 2019, s. 24). I møte med toddlere må vi ha fokus på hva aktiviteten eller leken innebærer og hvilken verdi de å blåse såpebobler har for barna (Løkken, 2005, s.37). I et relasjonelt perspektiv vil barnets mulighet for deltagelse og opplevd

tilhørighet ha sammenheng med samspillet mellom barnet og den ansatte, samt samspillet barna imellom når de blåser såpebobler (Pedersen, 2015, s.39).

Når det er sagt, kan det å gjøre ting sammen bli en arena der man føler seg utenfor og opplever manglende tilhørighet. En av utfordringene som kommer frem i studien er en tradisjonell måte å arbeide med spesialpedagogikken, der en av deltakerne har erfaring med at en-til-en arbeidet med barn kan bidra til å skape en avstand til tilhørigheten, da man ikke har noen å dele opplevelsen med i ettertid (Hausstätter & Reindal, 2016; s.45; Bjørnbak, 2020, s.40; Nordahl et al., 2018, s.215, s.232). For barnet blir det da utfordrende å bygge videre på det de har øvd på og gjort, og de ansatte på avdelingen har ikke forutsetninger til å støtte barnet i dette, da de ofte ikke vet hva som er blitt gjort. Fravær av et felles tredje, kan i en slik setting bli en begrensning for barnets opplevelse av tilhørighet og å være en del av et felleskap. Deltakeren påpeker viktigheten av å ha med seg ett eller flere barn, slik at det blir en liten gruppe, og hvor relasjoner kan dannes med utgangspunkt i et felles tredje. Ut fra pedagogens erfaringer, vil det at barna har med seg noen, sikre at de får muligheten til å føles seg som del av noe, og barna kan med utgangspunkt i et felles tredje, bygge en relasjon og et vennskap mellom barna. På den andre siden er det ikke aktiviteten alene som utgjør et felles "tredje". Det kreves også et felles engasjement rundt aktiviteten fra barna som deltar. Det er dette felles engasjementet som skaper en felles opplevelse og bidrar til å styrke samholdet og fellesskapet blant barna (Skjervheim, 1996, s.72).

5.2.2 Ansattes rolle som støttespillere i lek

Studien viser erfaringer med ansatte som deltar aktivt i barns lek, hvor det å være på gulvet sammen med barn fremstår som sentralt. Det å sitte på gulvet kan anses som en profesjonell interaksjon og en del av yrkesutøvelsen for ansatte i barnehagen, og kan blant annet kobles til arbeidet med å skape inkluderende lekemiljøer (Ulla, 2019, s.189). Å sitte på gulvet sammen med barna kan være en praksis hvor intensjonen er å skape tilhørighet, ved å gjøre noe sammen (Ulla, 2019, s.190). Studien viser erfaringer med at ansatte som er sammen med barnet på gulvet kan være en viktig forutsetning for barnets muligheter for deltakelse i leken. Det å være på gulvet sammen med barna kan i seg selv ha liten effekt, om man ikke er nærværende (Arnesen, 2019b, s.277). Dersom fokuset er på å planlegge morgendagens aktivitet, hvordan ettermiddagen kan løses med færre ansatte eller hva man skal gjøre etter arbeidstiden, trenger det ikke nødvendigvis utgjøre en forskjell at ansatte sitter på gulvet sammen med barnet. Om ansatte skal være en støttespiller for barnet i lek, fordrer det at man er både fysisk og psykisk tilstede i det som skjer her og nå, og at man er engasjert i det

barna holder på med, lytter og forstår (Arnesen, 2019b, s. 278). Når man klarer å fange opp nyansene i leken, gjennom å observere de yngste barnas interaksjon og kroppsspråk, kan ansatte støtte barna i samspelet ved å ordsette handlingen i leken, eller ved selv å være deltagende (Mørland et al., 2022, s.134 -135). I studien beskrives erfaringer med ansatte som støtter barna i leken ved å være deltagende, ved å komme med innspill på hvordan leken kan utvides og ved å dele barna i mindre lekegrupper og være tett på barna i leken. Med utgangspunkt i de yngste barnas kroppslighet, stilles det store krav til ansattes evne til å fange opp og forstå barns uttrykk, og sensitivitet er viktig for at barna søker støtte og hjelp hos personalet (Drugli, 2022). Pedagoger har en viktig rolle for barn med behov for særskilt tilrettelegging når det kommer til å være en støtte for å skape vennskap, tilhørighet og fellesskap i barnehagen for de yngste barna (Eide et al., 2019, s.10). Trygghet med utgangspunkt i forutsigbarhet og stabile voksenrelasjoner, der de ansatte er fysisk nære, plassert slik at barnet kan se de ansatte og ansatte som er aktivt deltagende i leken, er en forutsetning for de yngste barns deltagelse i lek (Röthe, 2005, s.120).

Lek er en grunnleggende del av barnefellesskapet i barnehagen og er et viktig element for oppnåelse av individuell tilhørighet og vennskap (Åmot & Ytterhus, 2019, s.599). For noen barn kan leken oppleves som uforutsigbar, og slik det fremkommer i studien, kan de ha behov for støtte i leken, gjerne i form av en ansatt som sitter på gulvet og deltar sammen med dem. Pedagogens kunnskap om lek, faglig trygghet, sensitivitet, engasjement og samspillsmønstre kan bli avgjørende for kvaliteten på støtten barna får i leken (Mørland et al., 2022, s.134; Bae, 2009). Studien viser en deltaker som har erfaringer med at når barn som ikke selv tar initiativ til å leke eller viser nysgjerrighet på andre barns lek, kan de fort bli sittende i fanget til en voksen, noe som kan medføre at barnet inntar en observatør rolle og ikke deltar i leken. For barn med behov for særskilt tilrettelegging, kan det være vanskelig å leke og delta i aktiviteter uten veiledning fra ansatte, da samhandling med andre barn ofte starter med en aktivitet hvor de må forstå hverandre for å kunne leke sammen (Solli, 2019, s.48-49). Barn med behov for særskilt tilrettelegging kan ha utfordringer med å komme i gang eller å få innpass i leken og det er mange ulike årsaker til dette, og pedagogens kunnskap knyttet til tematikken er viktig, samtidig vil videreformidling av denne kunnskapen til resten av personalet på avdelingen være en forutsetning for at barnet skal få mulighet til deltakelse i leken (Frøyland, 2005, s.185). Det er ikke nødvendigvis pedagoger som alltid sitter sammen med barnet og veileder i leken, og de ansatte på avdelingen kan ha ulik kunnskap om lek, og hvordan man støtter barnet i leken. Det å løfte frem faglige begrunnelser i forhold til hvordan de ansatte kan støtte barn med behov for særskilt tilrettelegging i lek, som et tema på avdelingsmøter, vil kunne være et utgangspunkt som øker ansattes kompetanse i møte med barns lek. Det å ikke mestre

samspeilet og bli ekskludert fra leken er noe av det såreste et barn kan oppleve (Mørland et al., 2022, s.133). Fugelsnes (2022) sin forskning har vist at god voksenstøtte inn i aktiviteter, der den ansatte tilbyr veiledning og støtte gir økte muligheter for barns tilhørighet og deltagelse i felleskap (Fugelsnes, 2022, s.79). Ansatte som er bevisst på dette, kan tilrettelegge og skape varierte lekesituasjoner med tilpasset voksenstøtte, noe som bidrar til å styrke felleskapet og barnas muligheter for å oppleve tilhørighet (Fugelsnes, 2022, s.79). Pedagogenes kunnskap om lek blir sentralt for at alle barna skal kunne delta i lek, i tillegg kan dette ha et forebyggende perspektiv (Åmot & Ytterhus, 2019, s.599).

Studien viser erfaringer med lek knyttet opp mot barn med motoriske utfordringer eller barn som bruker hjelpemidler, noe som kan skape en fysisk avstand og begrense barnas deltagelse. Ansatte kan hjelpe til og støtte barn i ulike kroppslige og fysiske posisjoner i leken, slik at deltagelse i barnefelleskapet blir realisert (Mørland et al., 2022, s.134). I studien kan vi se dette ved at barnet tas ut av hjelpemidlet, og den ansatte sitter på gulvet med barnet i fanget, for å fremme barnets tilhørighet. I studien fremkommer det også hvordan smågrupper kan virke støttende for barns deltagelse i lek, spesielt i tilfeller hvor barnet har motoriske utfordringer. Ved å leke i smågrupper og begrense området barna leker på, vil barnet ha større forutsetninger for deltagelse i leken. Når det er sagt, kan vi ikke anta at barn er venner eller opplever tilhørighet til lekegruppen, bare fordi de blir satt sammen i lekegrupper og fungerer fint sammen (Greve, 2009, s.30). De yngste barna er kroppslige orientert og det kroppslige inngår i det sosiale felleskapet mellom toddlere (Solli, 2019, s.48). Toddlerleken kan derfor være en utfordring for barn med motoriske utfordringer, da de har ulike forutsetninger på å delta i den kroppslige leken (Solli, 2019, s.48). Toddlerleken har en særegen måte å være på da den mangler retning og har en hit og dit bevegelse som ikke er retningsbestemt (Röthe, 2005, s.111). For barn med motoriske vansker eller for barn som bruker hjelpemidler, kan denne formen for lek være utfordrende å henge med på. Det å begrense området barna leker på og lage smågrupper, slik det fremkommer i studien, vil kunne øke barnas muligheter til å delta og oppleve at de er en del av leken. Bruken av smågrupper for å danne relasjoner tar utgangspunkt i muligheten som finnes i smågrupper og personalets mulighet til å komme tett på barna, og dermed å kunne ha en bedre støttefunksjon (Solli & Andresen, 2019, s.149).

5.3 Kommunikasjon

I studien fremkommer det at tre av deltakerne hadde erfaringer med barn med lite talespråk, som hadde behov for kommunikasjonsstøtte. Temaene deltakerne har løftet fram er tolkning av kroppsspråket, samt ansatte som snakker på vegne av barnet.

5.3.1 Tolke kroppsspråket

Studien viser erfaringer med å tolke barns kroppsspråk, signaler og gjester, hvor sensitive ansatte som kjenner barnet godt er viktig for å tolke signalene riktig. Dette kan bidra til at man klarer å se barnets ønsker og behov, samt hvordan man skal kunne støtte barna. Mestring av nonverbal kommunikasjon er en viktig del av kommunikasjonen og kan være like relevant som talespråket, da mange uttrykk har en universell betydning (Befring, 2019a, s.62; Næss, 2022, s.16). Slik det fremkommer i studien kreves det ansatte som er sensitive og gode på å oppfatte barnas signaler, for å klare å tolke kroppsspråket til barna. Dette sammenfaller godt med det som står i rammeplanen om at personalet skal anerkjenne og respondere på barns kommunikasjonsform, uavhengig av om den er verbal eller nonverbal (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden de yngste barna kommuniserer mye kroppslig, stilles det store krav til observante ansattes som evner å fange opp og forstå barnas uttrykk, noe som krever både tid, tålmodighet og sensitivitet (Drugli, 2022; Lyngseth & Andresen, 2022, s.121-122). Dette er avgjørende for at barna søker kontakt med personalet for å kommunisere ønsker og behov, for å få hjelp, trøst eller bare et sted å lade (Drugli, 2022). I møte med toddlere og barn med lite verbalspråk er det viktig at barnets kommunikasjon med utgangspunkt i kroppslige handlinger blir sett på som like meningsfulle som verbale utsagn (Kjær, 2019, s.21; Løkken, 2005, s.25).

I studien fremkommer det erfaringer knyttet til en gjensidighet i kommunikasjonen, der det er viktig at også barn uten talespråk blir spurt og får gitt et svar tilbake. Dette samsvarer med det som står i rammeplanen som tilsier at personalet skal støtte barnas språkutvikling og stimulere barnas kommunikasjonsform, slik at alle barn involveres i samspill og samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studien viser at en gjensidig kommunikasjon krever at man har nok tid til å vente på responsen og at man klarer å tolke kroppsspråket og signalene, noe som kan være utfordrende. Et godt miljø for kommunikasjon er preget av trygghet, bekreftelser, aksept, tid, kunnskap og tilgjengelighet (Næss, 2022, s. 21). Ved at barnet blir møtt med gjensidighet og ansatte som har et ønske om en sirkulær kommunikasjon, gis også barnet mulighet for reell deltakelse og medvirkning, med utgangspunkt i barnets kommunikasjonsform (Næss, 2022, s.19-20). I all dialog, enten den er

verbal eller nonverbal, vektlegges symmetri i form av likeverdighet og gjensidighet (Kvernbekk, 2016, s.182). Slik som det fremkommer i studien og som er nevnt tidligere, krever dette sensitive ansatte som møter barnet som et subjekt, klarer å tolke signalene til barnet riktig og tar svaret barnet kommer med seriøst (Johannesen & Sandvik 2008 s.87; Bae, 2007). Når det er sagt, kan det i en travel hverdag by på utfordringer da det krever tid, tålmodighet og nærhet for å forstå barnet riktig (Lyngseth & Andresen, 2022, s.122). I en hektisk hverdag kan ansatte påvirkes av stress og tidspress, slik at de ikke klarer å fange opp barnets inferens, eller får med seg barnets kroppsspråk. I ytterkant av dagene, ved sykdom og når det er møter kan det være utfordrende å sikre at barna får nok støtte til at de blir reelle deltagere av felleskapet, da det er færre tilgjengelige ansatte (Eide et al., 2019, s.9-10).

5.3.2 Å være «høytaler for barnet

Studien viser at i møte med barn med lite talespråk, er det viktig å ha noen som kan tolke kroppsspråket deres og å sette ord på behov og ønsker. Dette kan medføre at barnet i større grad kan oppleve individuell tilhørighet da deres stemme blir hørt i felleskapet og bidrar til å skape vennskap (Næss, 2022, s. 21; Johannesen & Sandvik, 2008, s.27). I studien hadde pedagogene positive erfaringer med å være «høytaler», og slik det fremkommer i studien innebærer dette å snakke på vegne av barnet og forklare hva barnet ønsket, mente og tenkte overfor andre barn. Dette kunne være å fremsnakke barnet ved å sette ord på det barnet mestret og fikk til, skape en forståelse hos andre barn om hva barnet forsøkte å kommunisere, men også for å gi barnet en stemme inn i felleskapet, slik at barnet ikke ble en passiv tilskuer. Ansattes rolle og kunnskap om å danne gode felleskap er sentralt når de skal snakke på vegne av barna og oversette kroppsspråket og signalene for de andre barna på avdelingen, slik at barnet får en reell mulighet til deltakelse, samspill og medvirkning på egne premisser (Åmot & Ytterhus, 2019, s.599).

Når det er sagt, kan det at ansatte snakker på vegne av barna medføre noen etiske dilemmaer. Dilemmaene i forhold til om man skal snakke på vegne av barna krever en gjennomtenkt tilnærming og ekstremt sensitive ansatte. For det første kan det føre til en misrepresentasjon der de ansatte feiltolker eller misforstår barnets ønsker og behov, noe som kan medføre at barnet ikke kjenner seg igjen. De ansatte kan føle at de har gjort en god jobb, da de gjør noe som er praktisk, og med de beste intensjoner, men det er ikke sikkert barnet kjenner seg igjen i det den ansatte sier. Studien viser at det kan oppstå utfordringer med å tolke kroppsspråket til barn med nonverbal kommunikasjon, hvor ulike voksne tolker barnets signaler og lyder forskjellig. Dette kan gjøre ansatte usikre på om de forstår barnet riktig. For barn med lite talespråk er inferens viktig i

kommunikasjonen, fordi de voksne må tolke barnets intensjoner (Næss, 2022, s.17). For de yngste barna er det spesielt viktig å tolke intensjonene for å få til meningsfullt samspill (Næss, 2022, s.17). I hvilke grad man som ansatt klarer å tolke kroppsspråket riktig, og fange opp barnets intensjoner, handler om hva slags fortolknings skjema man har, og som pedagog, fysioterapeut eller foresatt vil man ha ulikt utgangspunkt for å tolke barnet signaler, da man har forskjellig kunnskap og ser barnet i ulike situasjoner (Gotvassli & Moe, 2020, s.41; Næss, 2022, s.20). Også relasjonen mellom barnet og den ansatte, samt konteksten de befinner seg i, og hvilket fortolknings skjema de ulike voksenpersonene har, kan påvirke i hvilke grad man klarer å tolke kroppsspråket riktig (Kvernbekk, 2016, s.183-184; Næss, 2022, s.21).

For det andre kan det å snakke på vegne av barnet, muligens undergrave barnets selvbestemmelse og autonomi ved at barnet mister muligheter til å utvikle sin egen stemme og uttrykke seg selv, tiltros for at de ansattes hensikt er å hjelpe. Å kunne kommunisere funksjonelt er viktig for å delta i barnehagehverdagen og påvirker både personlig utvikling og livskvalitet, da barnet selv kan uttrykke egne behov og ønsker, påvirke situasjonen, forstå andre og delta i kommunikasjonsfellesskapet (Næss, 2022, s. 21; Johannesen & Sandvik, 2008, s.27). Når man kommuniserer med hverandre, inngår man helt automatisk i en relasjon hvor det skapes en kontekst for budskapet, derfor blir både relasjonen og konteksten vi befinner oss i, viktig utgangspunkt for hvordan vi skaper og forstå budskapet (Kvernbekk, 2016, s.183-184). Ett- og toåring kommuniserer og forstår hverandres intensjoner og mening i lek ved hjelp av sanser og kroppslig samspill, heller enn gjennom verbale samtaler (Kjær, 2019, s. 24). Når vi betrakter barn som kroppssubjekter og tar hensyn til toddlerkulturen, får vi et helt annet utgangspunkt for å observere hvordan barn samhandler og kommuniserer med hverandre (Løkken, 2005, s.33). For å forstå hva andre tenker og vil, må man ha felles oppmerksomhet, og denne oppmerksomheten krever intersubjektivitet, som oppstår når barna sammen skaper felles mening og forståelse (Næss, 2022, s.23). Et kommunikasjonsfellesskap der barnet selv kan kommunisere, kan medføre færre misforståelser og mindre personlig frustrasjon eller følelsen av å mislykkes i kommunikasjon (Næss, 2022, s. 21). For barn uten talespråk kan alternativ og supplerende kommunikasjon, f.eks. ved bruk av symbolsystemer og bilder være et alternativ som i større grad kan medfører selvstendighet i kommunikasjonen, og kan bidra til effektiv kommunikasjon og deltagelse i barnehagehverdagen (Næss, 2022, s.37). Det er viktig at barn introduseres tidlig for alternativ og supplerende kommunikasjon for å lære hvordan dette brukes (Thunberg, 2022, s.129). Å skape fellesskap der alle barn, uavhengig av deres kommunikasjonsferdigheter, har en plass hvor deres handlinger og kommunikasjonsformer blir respektert, er essensielt for medvirkning og tilhørighet

(Johannesen & Sandvik, 2008). Når barn har mulighet til å uttrykke sine meninger og behov, kan de også bidra til å påvirke dynamikken i relasjonene og felleskapet (Johansson & Rosell, 2021s.4: Kvernbekk, 2016, s.183). Dette kan skape en støttende atmosfære der alle barn får muligheten til å utvikle meningsfulle relasjoner og føle seg verdifulle i felleskapet (Rosell,2022, s.54; Kjær, 2019, s.24; Bae, 2007).

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Målet med denne masteroppgaven var å få et innblikk i pedagogiske ledere sine erfaringer med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging. Dataene er blitt samlet via et semistrukturert intervju, og fem pedagogiske ledere har blitt intervjuet. Felleskapet, relasjoner og kommunikasjon ble fremtredende som overordnede temaer i funnene som belyser problemstillingen. Problemstillingen blir belyst i drøftingen ved at det knyttes til oppgavens tre forskningsspørsmål som omhandler pedagogenes erfaringer med betydningen av organiseringen av avdelingen, relasjoner og kommunikasjonsstøtte.

Erfaringene pedagogene i denne studien har med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som har behov for særskilt tilrettelegging, viser seg å være komplekst. Dette sammenfaller med forskning som sier at dette innebærer at de ansatte klarer å skape en balanse mellom å skape god organisatoriske forhold i barnehagen, god voksenstøtte i lek og aktiviteter, gjøre aktiviteten og leken til et felles tredje, sørge for muligheter for kommunikasjon og løfte temaet tilhørighet inn i profesjonsfellesskapet (Fugelsnes, 2022, s.82-83; Eide et al., 2019, s.8; Johansson & Rosell, 2021, s.1; Johansson, 2022, s.37). Funnene i studien viser at pedagogene har erfaringer med at god organisering av avdelingen, kan bidra til å skape gode forutsetninger for å oppleve tilhørighet. Et interessant funn er hvordan faglig skjønn viser seg i pedagogenes erfaringer som en viktig del når det gjelder å tilpasse organiseringen og strukturen på avdelingen. Ved å løfte skjønnsmessige vurderinger inn i profesjonsfellesskapet kan man sikre en bedre faglig forankring og løfte blikket fra individ til miljøet på avdelingen. Studien viser at erfaringene til pedagogene i forhold til relasjoner, gjenspeilet at både kunnskap om lek, et felles fokus og nærværende ansatte som er på gulvet, sammen med barna, spiller en sentral rolle for barnets muligheter til deltagelse i leken. Uten riktig støtte kan barn fort havne på utsiden av leken og innta en observatør rolle. Basert på erfaringen til pedagogene i studien, fremtrer kommunikasjonsstøtte som en forutsetning får å bli forstått og hørt, slik at barna kunne uttrykke egne ønsker og behov, noe som er en forutsetning for barnets mulighet til å oppleve tilhørighet i barnehagehverdagen.

6.2 Avsluttende kommentar og veien videre

Denne oppgaven har noen begrensninger. I punkt 3.3.1. er det blitt gjort rede for fordeler og ulemper med kvalitativ intervju som metode. Og i punkt 3.8.1 er det blitt drøftet reliabiliteten og

validiteten til oppgaven. En av svakhetene ved denne studien er at alle intervjudeltakerne er fra samme kommune. På den ene siden har jeg fått et lite innblikk i noen barnehager i en kommune, på den andre siden kan det være større forskjeller i pedagogers erfaringer som denne studien ikke fanger opp. Både alternativ supplerende kommunikasjon og barn som har behov for hjelpemidler har vært temaer som er kommet frem i studien, men som har vært litt på siden av problemstillingen i denne oppgaven. Dette er temaer det kunne vært interessant og forsket nærmere på, i forhold til om bruk av alternativ supplerende kommunikasjon eller hjelpemidler fremmer eller hemmer de yngste barnas muligheter for tilhørighet i barnehagen.

7 Litteraturliste

- Alvesson, Mats. & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. opplag). Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Berger Storli, J., Espedal Tungland, I.B., Lønning Velde, K. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. Rapport nr. 85, Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>
- Andersen, R. (2019). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (2 utgave., s.114-137). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L. (2019a). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (2 utgave., s.19 - 35). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L. (2019b). Den komplekse inkluderingen og pedagogisk nærvær. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (2 utgave., s.270-293). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L., Kolle, T. & Solli, K-A. (2019). De problematiske kategoriene i institusjonelle faglige sammenhenger. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (2 utgave., s.93 - 113). Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2009). *Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring?* Nordisk barnehageforskning. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/7/7>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Befring, E. (2019a). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.

- Befring, E. (2019b). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave., s.168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnbak, S. (2020). Det viktigste grepet var å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A-E. Kristoffersen (Red.) *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s.40-51) Statped.
<https://www.statped.no/globalassets/fou/antologi--fellesskap-i-lek-og-laring/statped-fellesskap-i-lek-og-laring-web-1-sidig.pdf>
- Brown, V. & Clark, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77 – 101. Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology: Vol 3, No 2 (usn.no)
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Drugli, M.B. (2022). *Hva betyr gode hverdagssituasjoner i barnehagen for de yngste barna?* Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/hva-betyr-gode-hverdagssituasjoner-i-barnehagen-for-de-yngste-barna/>
- Eide, B.J., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). *Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen*. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18, 1-15.
<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/179>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Frøyland, S. L. (2005). Er leken for alle? I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthe (Red.), *Småbarnspedagogikk* (s.183-201). Cappelen Akademiske forlag.
- Fugelsnes, R. (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/242/271>
- Gotvassli, K.A & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14 (1), 39-55. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2669145/Gotvassli.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Grue, J. (2021). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? I L.P. S. Torjussen & L. Hilt. (Red.) *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s.371-386). Fagbokforlaget

- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. (2.utgave). Cappelen Damm Akademisk
- Heimdahl, E.C. & Fulland, H. (2020). Små prosjekter i sneglefart – små for hvem? I S. Hillesøy, E. M. Killi & A-E. Kristoffersen (Red.) *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s.160-172). Statped.
<https://www.statped.no/globalassets/fou/antologi--fellesskap-i-lek-og-laring/statped-fellesskap-i-lek-og-laring-web-1-sidig.pdf>
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S.V. (2016). *Pedagogisk -psykologisk arbeid*. Gyldendal.
- Hillesøy, S., Killi E. M., Kristoffersen A-E. (Red.). (2020). *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped.
<https://www.statped.no/globalassets/fou/antologi--fellesskap-i-lek-og-laring/statped-fellesskap-i-lek-og-laring-web-1-sidig.pdf>
- Hundeide, K. (2006), Diskurser, redskaper og kontakter i barns utvikling: Et kulturpsykologisk perspektiv. I L. M. Gulbrandsen (Red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (s.272-291). Universitetsforlaget.
- Husen, M. (1996). *Det fælles tredje: Om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde*.
[Det fælles tredje | Michael Husen](#)
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utgave). Gyldendal.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Cappelen Damm AS
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansson, E. M. (2022). Personalens blick på barns tilhørighet i förskolan – lika barn leka bäst? *Nordisk barnehageforskning*, 19 (2), s. 27–55). [Visning av Personalens blick på barns tillhörighet i förskolan \(nordiskbarnehageforskning.no\)](#)
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). *Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities*. *Sustainability*, 13(3839), 1-17.
<https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Kjær, A. (2019). *Sanselig prosjektarbeid med barn 0-2 år. Fra forberedelser til fordypning*.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4 utgave). Fagbokforlaget

- Krogstad, A. (2005). De minste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthe (Red.), *Småbarnspedagogikk* (s.92-109). Cappelen Akademiske forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanene for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. [Rammeplan for barnehagen | udir.no](https://www.udir.no)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utgave). Gyldendal akademiske.
- Kvernbekk, T. (2016). Kommunikasjon. I O. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (s. 177-188). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Larsen, R. & Løvig-Larsen, H. (2023). Barnehagelæreres handlingsrom i ledelse av endringsarbeid. I M. Øhra & K.M. Tholin (Red). *Handlingsrom i utdanningsprofesjoner* (s.120-140). Universitetsforlaget.
- Lovang, T. & Slåtta, K. (2020). Tilhørighet, deltagelse og engasjement - utvikling av inkluderende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming. I S. Hillesøy, E. M. Killi & A-E. Kristoffersen (Red.) *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s.188-200). Statped.
<https://www.statped.no/globalassets/fou/antologi--fellesskap-i-lek-og-laring/statped-fellesskap-i-lek-og-laring-web-1-sidig.pdf>
- Lyngseth, E. J. & Andresen, G. H. (2022). Tidlig innsats med alternativ og supplerende kommunikasjon. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utgave, s.108 - 129). Gyldendal
- Løkken, G. (2005). Det fenomenologiske. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthe (Red.), *Småbarnspedagogikk* (s.24 -39). Cappelen Akademiske forlag.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Melvold, M. (Red.). (2019). *Barn er budbringere. En veiviser til psykisk helsefremmende barnehager*. Kommuneforlaget.
- Merleau-Ponty, M (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Det lille forlag. (Opprinnelig utgitt 1945).
- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2022). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utgave, s.130 - 153). Gyldendal.

- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, Volume, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>
- Nilsen, S. & Bjørnsrud H.I. (2018, 26. oktober). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk - et tilsvarende til Nordahl-rapporten. *Utdanningsnytt – spesialpedagogikk*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvar-til-nordahl-rapporten/110240>
- Nome, D. Ø. (2018, 22. februar). Vennskap i småbarnsavdelinger som private relasjoner på en offentlig arena. *Utdanningsforskning.no* [Vennskap i småbarnsavdelinger som private relasjoner på en offentlig arena \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no/vennskap-i-smabarnsavdelinger-som-private-relasjoner-pa-en-offentlig-arena)
- Nordahl, T., Hamar, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B. W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Trond Johnsen, T. (2018). *Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget. <file:///C:/Users/chris/OneDrive/Dokumenter/Master%20spesial%20pedagogikk%20barnehage%20og%20skole/Master/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Pedagogisk Forum.
- Næss, K-A.B. (2022). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (6.utgave., s. 15-46). Fagbokforlaget.
- Næss, K-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 279-300). Cappelen Damm Akademisk.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Rosell, Y. (2022). Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap. *Nordisk barnehageforskning*, 19 (2), 51-70. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/245/277>
- Röthe, M. (2005). Møte med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthe (Red.), *Småbarnspedagogikk* (s.110-129). Cappelen Akademiske forlag
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Solli, K-A. (2019). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis* (2 utgave., s.36- 68). Universitetsforlaget.

- Solli, K.A. & Andresen, R. (2019). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis* (2 utgave., s.138 - 160). Universitetsforlaget.
- Søk & Skriv (u.å.). *Formelle krav til oppsett*. Hentet 31.mai 2024 fra <https://www.sokogskriv.no/skriving/formelle-krav-til-oppsett.html#avsnitt>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode* (4.utgave). Fagbokforlaget.
- Thunberg, G. (2022) Kommunikasjonshjälpmiddel. I K.-A. B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (6.utgave., s. 123-162). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap?* Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2019). Kroppens kraft. Kropp som en del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksis* (2 utgave., s.184-204). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen*. [veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf \(udir.no\)](https://www.udir.no/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Inkluderende fellesskap for barn med behov for særskilt tilrettelegging*. [Inkluderende fellesskap for barn med behov for særskilt tilrettelegging | udir.no](https://www.udir.no/inkluderende-fellesskap-for-barn-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging)
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Fakta om barnehager 2023*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte*. [Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte | udir.no](https://www.udir.no/tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-behov-for-ekstra-stotte)
- Wie, O. B. & Melby-Lervåg, M. (2018, 27.april). Nordahl-utvalget: Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil veier i opplæring for barn og unge. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/nordahl-utvalget-lite-forskningsbasert-rapport-leder-oss-pa-feil-veier-i-opplaring-for-barn-og-unge/>
- Yuval-Davids, N. (2011). *The politics of belonging*. Sage Publications Ltd.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogikk*, 27 (3), 277-290. <https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2007-03-07>
- Østrem, A. J., (2022): Å bevare makt: Strategier med barns fellesskap i barnehagen. *Barn: forskning om barn og barndom*, 40 (4), 21-36. [Å bevare makt: Strategier med barns](https://www.barnforskning.no/aa-bevare-makt-strategier-med-barns-fellesskap-i-barnehagen)

fellesskap i barnehagen | Barn – forskning om barn og barndom i Norden
(tidsskriftetbarn.no)

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2021). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utgave., s.589-642). Cappelen Dam Akademisk.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguiden

Orientering til deltaker:

- a) Fortelle om formålet med masteroppgaveprosjektet
- b) Forklare hensikten med lydopptak/videoopptak
- c) Vise til mulighet til å trekke seg fra prosjektet/ samtykkeerklæringen
- d) Eventuelle spørsmål fra deltaker

1. Bakgrunnsinformasjon og oppstartsspørsmål

2. Hva legger du i begrepet tilhørighet?

3. Hvilke tiltak/tilrettelegging har det blitt gjort for at barn med behov for særskilt tilrettelegging skal oppleve tilhørighet i barnehagen?

4. Ut ifra dine erfaringer, hva har fungert godt og hvilke utfordringer har du møtt på knyttet til tilhørighet for barn med behov for særskilt tilrettelegging?

5. På hvilke måter klarer dere å fange barna (med behov for særskilt tilrettelegging) sin opplevelse av tilhørighet?

6. Oppsummering

- a) Eventuelle oppklaringer
- b) Ønsker du å tilføye noe?

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Tilhørighet hos de yngste barna i et spesialpedagogisk perspektiv: En kvalitativ intervjuundersøkelse av pedagogiske ledere sine erfaringer i møte med barn med behov for særskilt tilrettelegging.*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvilke erfaringer pedagogiske ledere har med tilhørighet hos 1-3 åringer som har behov for særskilt tilrettelegging, hvor barna har vedtak knyttet til § 31 eller §37 i barnehageloven (2005). I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masterstudie og formålet er å få et innblikk i hvilke erfaringer du som pedagogisk leder har med tilhørighet med de yngste barna (1-3 år), knyttet til barn med behov for særskilt tilrettelegging, der hvor barna har vedtak knyttet til § 31 eller §37 i barnehageloven (2005).

Problemstillingen i masteroppgaven er som følger:

Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere i barnehagen med å skape tilhørighet for barn i alderen 1-3 år, som behov for særskilt tilrettelegging?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er en masteroppgave og det Universitetet i Sørøst-Norge som er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er godkjent av SIKT, tidligere Norsk senter for forskningsdata, som kvalitets sikrer at personopplysninger behandles i henhold til gjeldende lovverk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakere av studien er avgrenset til pedagogiske ledere da de har ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet på avdelingen, i tråd med godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Du er en relevant deltager om du er pedagogisk leder og har erfaring med arbeid med barn i alderen 1 3 år, der de har vært barn med behov for særskilt tilrettelegging og barnet har/ har hatt vedtak etter §31 eller §37 i barnehageloven (2005).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i masterprosjektet innebærer det et intervju med undertegnede student. Intervjuet vil vare i ca. 60 minutter. Spørsmålene i intervjuet tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Du vil motta intervjuguiden i forkant av intervjuet. Jeg tar lydopptak fra intervjuet om vi møtes fysisk, og videoopptak om intervjuet foregår digitalt. Dette vil bli gjort om til tekst (transkribert) og anonymisert.

Du trenger ikke oppgi barnets navn eller helseopplysninger om barnet, kun bekrefte at du på et eller annet tidspunkt i løpet av din tid som pedagogisk leder har arbeidet med et eller flere barn i alderen 1-3 år, som har hatt behov for særskilt tilrettelegging, hvor barnet har hatt vedtak knyttet til § 31 eller §37 i barnehageloven (2005).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger 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.

Det er kun undertegnede student og prosjektansvarlig som har tilgang til opptakene av intervjuene, og intervjuene når de er gjort om til tekst (transkribert) og anonymisert. Lydopptakene vil bli gjort via UiO sin diktafon-app dersom vi fysisk møtes, eller Microsoft teams om intervjuet foregår digital. Opptakene vil bli lagret på en sikker server som er godkjent av Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Opptakene slettes med en gang de er gjort om til tekst (transkribert) og anonymisert. Samtykkeskjema vil oppbevares adskilt fra lydopptakene for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 19.07.2024, da sensur for oppgave vil foreligge. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig Sonja Bjørnbak ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN),

Sonja.Bjornbak@usn.no • Masterstudent Christine Hernø Gabrielli,

christinehernogabrielli@gmail.com

- Vårt personvernombud ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) Paal Are Solberg,

personvernombud@usn.no

- Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Sonja Bjørnbak

Student Christine Hernø Gabrielli

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Tilhørighet hos de yngste barna i et spesialpedagogisk perspektiv: En kvalitativ intervjuundersøkelse av pedagogiske ledere sine erfaringer i møte med barn med behov for særskilt tilrettelegging, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å

delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver)

Dato


Sted

Signatur fra prosjektdeltaker

8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

[Meldeskjema](#) / [Tilhørighet hos de yngste barna i et spesialpedagogisk perspektiv: En kvalitativ intervju...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger


 Skriv ut

 21.12.2023 ▾

Referansenummer

654781

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

21.12.2023

Tittel

Tilhørighet hos de yngste barna i et spesialpedagogisk perspektiv: En kvalitativ intervjuundersøkelse av pedagogiske ledere sine erfaringer i møte med barn med behov for særskilt tilrettelegging.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Sonja Bjørnbak

Student

Christine Hernø Gabrielli

Prosjektperiode

08.01.2024 - 19.07.2024


Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 19.07.2024.

[Meldeskjema](#) 

8.4 Vedlegg 4: Intervju deltakere sin erfaring og bakgrunn

Erfaring som Pedagogisk leder	Videreutdanning	Avdeling de jobbet på våren 2024.
<p>5 deltakere med mellom 6 og 34 år erfaring</p>	<p>3 av deltakerne hadde videre utdanning.</p> <p>En deltaker har videreutdanning i</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veiledningsutdannelse fra 2018-19 • videreutdanning: spes.ped for barnehagelærere (pågår nå) <p>En annen har videre utdanning i:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grunnfag på universitetet i spes.ped i et år. • Grunnfag psykologi på universitetet. <p>En har videreutdanning i:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enkelt emne i psykologi, traumetilknypning og samspill (pågående) 	<ul style="list-style-type: none"> • Småbarnsavdeling 0-3 år, • Søskenavdeling 0-6 år • 3-4 års avdeling, men var også sammen barna da de gikk på småbarnsavdelingen 0-2 år.