

Psykisk helsefremmende fellesskap

En kvalitativ studie av hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap – i et psykisk helse perspektiv

Kandidatnr. 2

Merethe Bjerk

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, November 2018.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Psykisk helsefremmende barnehagepraksiser	1
1.2	Inkluderende fellesskap som forutsetning for sunn psykisk helseutvikling?	2
1.3	Presentasjon av problemstilling og forskerspørsmål	2
1.4	Spesialpedagogisk relevans	4
1.5	Oppgavens oppbygning	5
2	Teoretisk forankring	6
2.1	Inkluderende fellesskap som prinsipp for opplæringen.....	6
2.1.1	Dimensjoner i inkluderingsbegrepet	7
2.1.2	Mellom inkluderende og ekskluderende prosesser	8
2.1.3	Mangfold som ressurs i det inkluderende fellesskapet.....	8
2.1.4	Inkluderende fellesskap i relasjon til menneskesyn	9
2.2	Inkluderende fellesskap i relasjon til barnehagen som lærende organisasjon	10
2.3	Psykisk helseutvikling i en barnehagekontekst	11
2.3.1	Definisjoner på psykisk helse.....	11
2.3.2	Psykisk helse i lys av en barnehagekontekst	12
2.4	Momenter for psykisk helse i relasjon til inkluderende fellesskap	13
2.4.1	Mestring og identitetsutvikling i møte med barnehagens fellesskap	14
2.4.2	Meningsfulle fellesskap.....	15
2.5	Psykisk helsefremmende relasjoner.....	15
2.6	Salutogenetisk syn på psykisk helse	17
2.6.1	Relasjonskompetanse i et psykisk helse perspektiv	18
2.6.2	Diskursive praksiser om kvalitet i barnehagefaglige praksiser	20
3	Metode og forskningsdesign	21
3.1	Sosikulturell læringsteori som kunnskapssyn.....	21
3.2	Et hermeneutisk-fenomenologisk forskningsdesign.....	22

3.3	Valg av metode	22
3.3.1	Semi - strukturert intervju	24
3.3.2	Utvalgets størrelse	26
3.4	Reliabilitet og validitet i masterprosjektet	26
3.5	Etiske veivalg	28
3.6	Innsamling og transkribering av datamaterialet	29
3.7	Analyse av datamaterialet.....	30
4	Presentasjon av funn.....	31
4.1	Helhetsvurdering av funn	32
4.2	Inkluderende fellesskap mellom barn.....	33
4.2.1	Barns subjektive opplevelse av tilhørighet.....	33
4.2.2	Felles opplevelser og tilgang til barnefellesskapet.....	33
4.2.3	Mellom inkluderende og ekskluderende prosesser	34
4.2.4	Meningsfulle, håndterbare og begripelige barnefellesskap.....	35
4.3	Voksenrollen i barnehagens inkluderende fellesskap.....	36
4.3.1	Inkluderende holdninger til barn.	36
4.3.2	Å investere i barn	37
4.3.3	Å Organisere for inkluderende fellesskap	38
4.3.4	Se mestringsopplevelser i hverdagslivet	39
4.3.5	Å stå i følelser sammen med barna	40
4.4	Hvilke barrierer ser pedagogiske ledere i forhold til å jobbe i retning av inkluderende fellesskap?	40
4.4.1	Felles begrepsforståelse.....	40
4.4.2	Refleksjon i hverdagssituasjoner.....	41
4.4.3	Felles kursing som utgangspunkt for forståelsesrammer	42
4.4.4	Tilbakemeldingskultur	43
4.5	Hvilke barrierer ser pedagogiske ledere i forhold til å omsette inkluderende fellesskap til praksis?	43

4.5.1	Ressurser og tilgjengelige voksne for barn	44
4.5.2	Når barn utfordrer.....	45
5	Drøftingsdel; Inkluderende og psykisk helsefremmende fellesskap	45
5.1	Subjektsyn på barn i inkluderende fellesskap.....	46
5.1.1	Anerkjenne barns opplevelse av tilhørighet.....	46
5.2	Voksenrollen i inkluderende fellesskap.....	47
5.2.1	Inkluderende og psykisk helsefremmende holdninger til barn	47
5.2.2	Mangfold som ressurs	49
5.2.3	Relasjon er fag!	49
5.3	Felles begrepsforståelse?	50
5.4	Barrierer i forhold til inkluderende fellesskap.....	51
5.5	Strukturkvalitet og prosesskvalitet som forutsetning for opplevelse av sammenheng 52	
5.6	Relasjonskompetanse som grunnmur i et inkluderende og psykisk helsefremmende fellesskap.....	54
5.6.1	Barna som stillasbyggere i personalets utvikling av relasjonskompetanse	55
6	Inkluderende fellesskap som betingelse for sunn psykisk helseutvikling.....	56
	Referanseliste	59
	Vedlegg	61

Takk

Det nærmer seg målgang i masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. I gjennom hele masterløpet har det vært barns beste og relasjoner mellom de ulike aktørene i opplæringsarenaene som har vært mitt hovedfokus. Hvordan kan vi i lys av det spesialpedagogiske feltet bidra til gode, utviklingsfremmende systemer rundt enkelt barn og barnegrupper slik at de konstruerer tro på seg selv og når sitt utviklingspotensial?

Siste etappe i masterløpet har vært denne masteroppgaven som omhandler inkluderende fellesskap i relasjon til sunn psykisk helseutvikling. Jeg forfekter i denne oppgaven et radikalt syn på inkludering gjennom å omtale barn som ALLE barn. Jeg tar ikke utgangspunkt i et mer moderat syn på inkludering hvor eksempelvis barn med behov for spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes inn i et fellesskap. Gjennom 18 års yrkeserfaring fra arbeid med mennesker ser jeg at samfunnet kanskje ikke nødvendigvis er klart for et radikalt syn på inkludering. Som spesialpedagog ser jeg det som en sentral oppgave å stille kritiske spørsmål til måten opplæringsarenaene ivaretar barn, med eller uten behov for særskilt tilrettelegging, i søken etter å utvikle nye, og mer utviklingsfremmende praksiser for barn!

Ved masterløpets slutt er det mange som har fortjent en ekstra takk. Takk til alle de barn jeg har vært så heldig å få jobbe sammen med. Dere har alle og enhver satt spor som jeg har med meg videre i yrkeslivet! Takk til mine tidligere kollegaer i Burfjord barnehage Polarstjerna – dere er stjerner! Årene sammen med dere har utfordret, utviklet og hevet min barnehagefaglige kompetanse. Takk til mine kollegaer i pp- tjenesten for utallige refleksjoner omkring praksis til barnets beste – fantastisk å jobbe sammen med en gjeng som utviser et slikt engasjement! Takk til Line Melvold for stor inspirasjon- først gjennom et utviklingsprosjekt over flere år. Du håpet på å få se nordlyset på disse turene i nord. Jeg vet ikke om du fikk se nordlyset, men jeg så i alle fall «lyset» i forhold til å fremme gode, psykisk helsefremmende praksiser under dine inspirerende fagdager! Takk til Mai Brit Helgesen for refleksjoner og diskusjoner i masteroppgavens startfase! Sist, men ikke minst – takk til mine barn, samboer og «bestemor» for mange gode og utviklende samtaler, og for at dere har holdt ut med meg under masterløpet! Dere er best!

Merethe Bjerk

31.10.18.

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i inkluderende fellesskap i relasjon til utviklingen av sunn psykisk helse. Høsten 2017 trådte revidert utgave av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i kraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nytt i den nye rammeplanen er blant annet området livsmestring og helse. Barns psykiske helse skal fremmes i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Grunnlaget for sunn psykisk helse legges i alle sektorer i samfunnet. Det legges der barn får den omsorgen de trenger, og der mennesker opplever å være del av et meningsfullt fellesskap (Helse og omsorgsdepartementet, 2017). Holte (2016) hevder at psykisk helsefremmende barnehager leverer god kvalitet i forhold til syv arenaer: identitet, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet og fellesskap.

Ut i fra dette blir meningsfulle fellesskap et sentralt begrep å se nærmere på når jeg ønsker å forske på psykisk helsefremmende barnehagepraksiser.

1.1 Psykisk helsefremmende barnehagepraksiser

Helse- og omsorgsdepartementet (2017) beskriver sosial tilhørighet, positive relasjoner til barn og voksne, opplevelse av mestring, samt mulighet til å få være med på å påvirke sin egen hverdag som psykisk helsefremmende miljøer for barn (Helse- og omsorgsdepartementet (2017). De samme elementene for et psykisk helsefremmende miljø beskrives av Bru m.fl, (2005): *«Et psykisk helsefremmende miljø er hvor mennesker har gode relasjoner til hverandre, hvor barn opplever et følelsesmessig og sosialt velvære fordi dette utvikler mulighetene for å oppleve mestring, utvikle kompetanse og et sunt selvbilde – grunnpilarene i en god psykisk helseutvikling* (Bru m.fl, 2005: 60). Det er det relasjonelle aspektet ved å tilhøre et fellesskap, samt barnas subjektive opplevelse av tilhørighet, som kan fremme utviklingen av et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner (Kunnskapsdepartementet, 2017:8).

1.2 Inkluderende fellesskap som forutsetning for sunn psykisk helseutvikling?

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier blant annet at barnehagens verdigrunnlag bygger på at barn skal føle seg sett, anerkjent og verdifullt i møte med barnehagens fellesskap. Barna skal i møte med fellesskapet i barnehagen utvikle tro på egne evner, samt et positivt forhold til seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her gis det klare føringer for hvordan barnets opplevelser og forståelse av seg selv og egne muligheter skal styrkes i møte med barnehagens fellesskap.

«Opplevelsen av tilhørighet og å kunne delta i samfunnet er sentrale faktorer for god psykisk helse og livskvalitet. Barnehager, skoler og arbeidsplasser er de viktigste samfunnsarenaene for å legge til rette for inkludering og deltakelse» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017:19).

I rammeplanen (KD, 2017) omtales barn som en mangfoldig gruppe mennesker hvor alle skal ha likeverdige muligheter til å utvikle tro på seg selv og føle seg verdifull i møte med fellesskapet. Opplevelse av inkludering ser jeg da som et sentralt i sammenheng med psykisk helsefremmende barnehagepraksiser.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskerspørsmål

Grunnlaget for god psykisk helse legges i alle sektorer i samfunnet. Det legges der barn får den omsorgen de trenger, og der mennesker opplever å være del av et meningsfullt fellesskap (Helse og omsorgsdepartementet, 2017).

Når jeg ser barnehagens verdigrunnlag i sammenheng med verdens helseorganisasjons definisjon på psykisk helse finner jeg et klar sammenheng mellom tilhørighet i et inkluderende fellesskap og utviklingen av sunn psykisk helse. Jeg har med den begrunnelse valgt å se nærmere på hvordan barnehagen arbeider med inkluderende fellesskap.

Jeg har vurdert å avgrense denne oppgaven til å kun på den gruppen med barn som personalet føler utfordrer dem med sin atferd, men ettersom disse barna er like unike som alle andre barn

har jeg valgt å se på barnehagen som fellesskap med rom for mangfoldet av barn i norske barnehager.

Jeg har valgt følgende problemstilling for min masteroppgave: «*Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap?*»

I denne studien søker jeg svar på hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap da jeg har en forståelse av at inkluderende fellesskap er en viktig forutsetning for å gi barn gode betingelser for utviklingen av sunn psykisk helse.

For å operasjonalisere problemstillingen har jeg valgt å bryte problemstillingen ned med fire forskerspørsmål:

- Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap mellom barn?
- Hvordan arbeider pedagogiske ledere med voksenrollen i det inkluderende fellesskapet?
- Hvordan arbeider pedagogiske ledere med felles forståelse av begrepet inkludering i personalgruppen?
- Hvilke barrierer ser pedagogiske ledere i forhold til å jobbe i retning av inkluderende fellesskap?

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å ha en ressursorientert tilnærming gjennom å ha fokus på det som fungerer kontra et problemorientert fokus. Jeg ønsker å rette et positivt blikk på barnehagene som en arena hvor store deler av norske barn opplever sin barndom. Hva er det i barnehagens inkluderende fellesskap som kan fremme en god psykisk helse?

Det denne masteroppgaven ikke tar for seg er hva som fremmer uhelse. Det er slik jeg ser det relevant å vite noe om hva som både fremmer og hemmer sunn psykisk helseutvikling. En masteroppgave har sine rammer å forholde seg til. For å gå i dybden av hva som fremmer sunn psykisk helse har jeg valgt å fokusere på en ressursorientert tilnærming, og kun legge vekt på teori og empiri med utgangspunkt i hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap i et psykisk helseperspektiv.

1.4 Spesialpedagogisk relevans

Inkludering er et sentralt begrep innenfor spesialpedagogikken (Befring og Tangen, 2004). Gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring har jeg lest store mengder fagbøker, artikler og rapporter som omhandler inkludering. Ofte opplever jeg at konteksten er hvordan barn med behov for særskilt tilrettelegging skal inkluderes inn i et fellesskap. Utgangspunktet for den forskning og teori jeg referer til er at barn og unge som på grunn av sine forutsetninger opplever å stå i ekskluderende prosesser.

Jeg begrunner denne oppgavens spesialpedagogiske relevans med bakgrunn i Nordahl mfl. (2018) sin rapport «inkluderende fellesskap». Rapporten er et resultat av en ekspertgruppe som har vurdert tilbudet til barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp etter Lov om barnehager §19 og Opplæringslovens §5-1. Blant annet konkluderer denne rapporten med at det tilbudet barn med behov for særskilt tilrettelegging mottar i dag ikke er tilfredsstillende. Nordahl m.fl. (2018) sier i sin rapport at barn og unge med behov for spesialpedagogisk hjelp ikke har blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge (Nordahl mfl, 2018). Ekspertutvalget sier videre at de ønsker at rapporten «inkluderende fellesskap» skal danne grunnlag for faglige drøftinger på ulike nivåer, og bidra til inspirasjon til å forbedre praksis i forhold til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (Nordahl mfl, 2018). Nordahl rapporten har satt i gang en del tankeprosesser hos meg i forhold til kategorisering og klassifisering av barn. Kan et tilbud om spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven eller opplæringsloven bidra til ekskluderende prosesser? Hva gjør det å stå i ekskluderende prosesser med disse barnas psykiske helse? Kan syn på barn som utløser en rettighet til spesialpedagogisk hjelp gjøre personalet så opptatt av alt dette barnet skal tilegne seg av ferdigheter, samt formulere målbare mål at vi glemmer at de først og fremst er barn? Barn som må få oppleve å være i inkluderende prosesser sammen med andre barn i et skole- eller barnehagefellesskap?

I min masteroppgave har jeg med den begrunnelse valgt å forfølge et av disse spørsmålene. Jeg vil se på inkluderende fellesskap for alle barn. Jeg ser inkludering som et overordnet prinsipp for all opplæring, og forfekter i denne oppgaven en radikal forståelse av begrepet inkludering. En radikal forståelse av inkludering vil avskaffe spesialundervisning slik den framstår i dagens form (Olsen, 2013: 33). Med den begrunnelse fokuserer jeg ikke på en gruppe barn som skal inkluderes inn i et allerede eksisterende fellesskap.

I et forebyggingsperspektiv vil satsing på inkluderende fellesskap som fremmer barns psykiske helse ha en sosialøkonomisk gevinst. Forebygging er den eneste måten vi realistisk kan forebygge sykdomsbyrden, kostnadene og helsetapet fra psykiske lidelser på (Melvold, 2017: 33). Denne studien er relevant også i lys av et forebyggingsperspektiv. Hvordan det arbeides med inkluderende fellesskap er et lite bidrag på forskningsfeltet i forhold til å fremme barns psykiske helse i en barnehagekontekst.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av 6 kapitler.

I kapittel 1 presenteres bakgrunn, tema og problemstilling med forskerspørsmål. Jeg argumenterer også for temaets spesialpedagogiske relevans.

I kapittel 2 gjør jeg rede for teoretisk forankring. En del av kapittel 2 tar for seg sentrale styringsdokumenter for barnehagen som organisasjon. I kapittel 2 belyser jeg aktuell teori om inkluderende fellesskap i relasjon til sunn psykisk helseutvikling.

Kapittel 3 tar for seg metode og forskningsdesign. Her gjør jeg rede for kunnskapssyn, forskningsdesign, metodevalg og vurderinger som jeg har foretatt underveis i prosessen med å svare på problemstillingen i denne oppgaven.

I kapittel 4 presenterer jeg empiri fra intervju med 3 pedagogiske ledere. Funnene presenteres temabasert etter forskningsspørsmålene.

I kapittel 5 drøfter jeg funn i relasjon til teoretisk forankring presentert i kapittel 2. Jeg har valgt å presentere empiri og drøfting hver for seg med den hensikt å tydeliggjøre for leseren hva som er presentasjon og funn, og hva som er mine tolkninger av empiri.

Avslutningsvis svarer jeg i kapittel 6 på problemstillingen; hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap – i et psykisk helse perspektiv.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt teoretiske utgangspunkt for denne besvarelsen. Jeg vil starte med å redegjøre for begrepene inkluderende fellesskap og psykisk helseutvikling, samt diskutere forskning og teori som belyser inkluderende fellesskap som forutsetning for sunn psykisk helseutvikling i lys av en barnehagekontekst.

2.1 Inkluderende fellesskap som prinsipp for opplæringen

Begrepet «inkludere» er hentet fra latin og betyr innbefatte. Det handler om prosesser mellom den enkelte og fellesskapet hvor inkludering er limet mellom aktørene (Befring og Tangen, 2004). Verdien i at barn skal få føle tilhørighet til et inkluderende fellesskap som rommer et mangfold av barn ilegges stor politisk og ideologisk vekt (Korsvold, 2011: 9). Inkludering som prinsipp for opplæringen ble tatt inn i styringsdokumenter for opplæringsinstitusjonene skole og barnehage gjennom Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). I Slik jeg leser Salamancaerklæringen er det den sosiale tilhørigheten til fellesskapet i barnehager og skoler som vektlegges i inkluderingsbegrepet. Olsen (2012) knytter UNESCO sin beskrivelse av inkludering til en rett til opplæring som fremmer sosial tilhørighet og stoppe alle former for diskriminering (Olsen, 2012).

Olsen (2013) setter søkelys på kompleksiteten i inkluderingsbegrepet. Hun sier at det er mange forhold som spiller inn i forståelsen av begrepet, og at de ulike aktørene innenfor opplæringsarenaene vil kunne oppfattet begrepet ulikt (Olsen, 2013: 71).

På styringsnivå er det Lov om barnehager med forskrift som legger retningslinjer for hva innholdet i barnehagene skal være (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under barnehagens verdigrunnlag påpekes det at alle barn skal oppleve omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, samt alle barn skal få virke med i fellesskapet er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017:7).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier blant annet at alle barnehager skal bygge på respekt for menneskeverdet og naturen, på likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og som er forankret i menneskerettighetene.

Rammeplanen viser blant annet til FNs konvensjon av 20.november 1989 om barnets rettigheter.

Fns barnekonvensjon sier i artikkel 3 at: «*Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn*». (Barne- og familiedepartementet, 2003 s: 9).

2.1.1 Dimensjoner i inkluderingsbegrepet

Arnesen (2017) skriver om inkludering i lys av en politisk, relasjonell, institusjonell og etisk dimensjon i forståelsen av inkluderingsbegrepet. Den politiske dimensjonen tar for seg styringsdokumentenes vektning av begrepet inkludering (Arnesen, 2017). Den politiske dimensjonen blir ut i fra dette de føringer Lov om barnehager med forskrift formidler om inkluderingsbegrepet. I Rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) sies det blant annet at barnehagen skal «fremme respekt for menneskeverdet, verdsette og synliggjøre mangfold og gjensidig respekt. Alle skal føle seg anerkjent for den de er, oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017: 9).

Den institusjonelle dimensjonen av begrepet inkludering handler om de rammer en organisasjon har for å fremme inkludering (Arnesen, 2017). Det kan være størrelse på barnegruppe, voksentetthet, organisering gjennom avdelinger eller baser o.l.

Den relasjonelle dimensjonen tar for seg ansikt-ansikt relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne, og mellom ansatte i barnehagen (Arnesen, 2017). Det er den relasjonelle dimensjonen ved inkluderingsbegrepet jeg skal studere nærmere ut i fra en fenomenologisk tilnærming til pedagogiske ledes arbeid med inkluderende fellesskap mellom barn, mellom barn og ansatte og fellesskapet mellom de ansatte.

Den etiske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet handler om aktørenes subjektive opplevelse av mestring, tilhørighet, og hvordan de som aktører virker med i fellesskapet (Arnesen, 2017). I denne masteroppgaven er det å få innsikt i informantenes arbeid med den relasjonelle dimensjonen som er sentral. Ut i fra min forforståelse om at barns opplevelse av å stå i inkluderende prosesser kan fremme utviklingen av sunn psykisk helse. Det er altså hvordan informantene arbeider innenfor det relasjonelle aspektet ved inkludering som legger grunnlaget for barns opplevelse av inkludering i den etiske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet. Den etiske dimensjonen av inkluderingsbegrepet er interessant i denne

studien i og med at jeg ønsker å få kjennskap til hvordan pedagogiske ledere møter barn som subjekter i fellesskapet.

2.1.2 Mellom inkluderende og ekskluderende prosesser

Befring og Tangen (2004) legger vekt på inkludering som prosess. Det blir de ulike aktørenes oppfattelse av å være i mellom inkluderende og ekskluderende prosesser som er vesentlig i forhold til inkludering som prinsipp i barnehagens fellesskap. Arnesen (2017) beskriver inkludering som prosesser mellom inkludering og ekskludering, og barns subjektive opplevelser som målestokk for hvorvidt de er i inkluderende eller ekskluderende prosesser. Hvilket syn på barn, og hvordan pedagogiske ledere får kjennskap til barns opplevelse av å stå i inkluderende eller ekskluderende prosesser er interessant i denne studien.

Med bakgrunn i barnekonvensjonen og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver ser jeg barnets subjektive opplevelse som sentral i et inkluderende fellesskap. Jeg finner det interessant å se nærmere på hvilket barnesyn pedagogiske ledere vektlegger i denne undersøkelsen, samt hvordan de får tak i barnets synspunkt i forhold til opplevelsen av å stå i inkluderende eller ekskluderende prosesser.

2.1.3 Mangfold som ressurs i det inkluderende fellesskapet

«Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt» (Kunnskapsdepartementet, 2017:9).

Hva ligger i å synliggjøre mangfold, verdsette og fremme respekt for mangfold? Pedagogiske ledere skal ivareta mangfoldet av barn som går i barnehagene. I forhold til ivaretagelse av mangfold er det interessant i min studie å få kjennskap til hvordan pedagogiske ledere arbeider for å synliggjøre mangfold, verdsette forskjellighet og fremme gjensidig respekt. Videre sier rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at mangfold skal brukes som en ressurs, samt barna skal styrkes og følges opp ut i fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017:9).

Arnesen (2017) ser på inkluderingsbegrepet som et fenomen som balanserer mellom inkluderende og ekskluderende prosesser, og at inkludering må fremmes gjennom en balanse mellom likhet og mangfold (Arnesen, 2017). Arnesen (2017) skriver om inkluderende

felleskap som organisasjoner som anerkjenner mangfoldet av barn og det faktum at vi alle har noe å lære av hverandre (Arnesen, 2017). Dette ser jeg i sammenheng med å se mangfold som en ressurs. Det at mennesker er forskjellige og har ulike bidrag inn i fellesskapet kan være en berikelse. Er inkludering da en holdning og en verdi i tillegg til et prinsipp for opplæring?

I et psykisk helseperspektiv blir det å se mangfold som ressurs sentralt i det inkluderende fellesskapet. Er det mulig å se et fellesskap som inkluderende om mangfold ses på som noe annet enn en ressurs? Igjen ser jeg klare sammenhenger mellom inkluderende fellesskap og psykisk helsefremmende barnehagekontekster.

2.1.4 Inkluderende fellesskap i relasjon til menneskesyn

Barn er gitt en rett til å virke med i barnehagens fellesskap. Barns rett til medvirkning er hjemlet i barnehagelovens § 3 som sier at barn har rett til å virke med, og gi sitt syn på barnehagens daglige virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017: 27). Barns syn og opplevelse av sin hverdag skal personalet få kjennskap til, og møte i samsvar med barnets alder og modenhet.

Ut i fra et psykisk helseperspektiv på inkludering er barns opplevelse av å høre til, mestre og oppleve trivsel og glede sentrale momenter for personalet å få kjennskap til. Dette er relevant å gå i dybden på i denne studien.

Under forskningsspørsmålet som omhandler inkluderende fellesskap mellom barn og mellom barn og ansatte søker jeg å få svar på hvordan barn får virke med i fellesskapet. Hvordan pedagogiske ledere sørger for at barn får virke med i fellesskapet er interessant både ut i fra den relasjonelle og den etiske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet.

Likeverd er et sentralt begrep i opplæringsarenaene (Håstein og Werner, 2003).

Hva betyr det at barn skal møte likeverdige opplæringstilbud?

Likeverd innebærer blant annet at barn skal møte likhet for loven, likhet med hensyn til tilhørighet, rett til å bli akseptert og vurdert som verdifull for fellesskapet (Håstein og Werner, 2003: 36). Sett i relasjon til inkluderingsbegrepet forstår jeg likeverd som en betingelse for inkludering. Det skal være rom for mangfoldet av barn (Kunnskapsdepartementet, 2017), og

da forutsetter det slik jeg ser det at de ansatte i barnehagene klarer å møte barn på en likeverdig måte i tråd med innholdet i barnehagens styringsdokumenter.

Likeverd fordrer også slik jeg ser det med bakgrunn i min teoretiske forankring et subjekt syn på barn. Barn har rett til anerkjennelse av sin indre opplevelsesverden «Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser» (Bae, 2018). Barn må derfor slik jeg forstår et likeverdig og inkluderende fellesskap behandles forskjellig. Likeverd betyr i min forståelse rett til like rettigheter – noe som vil bety ulike praksiser som verner om menneskets subjektive opplevelsesverden.

2.2 Inkluderende fellesskap i relasjon til barnehagen som lærende organisasjon

«Presise begreper som gjør at man vet hva man snakker om er som kjent gode redskaper for tenkning om et fenomen» (Berg, 2005:53).

Berg (2005) påpeker at om en skal ha en bevisst holdning om et begrep eller et fenomen, så må dette begrepet eller fenomenet diskuteres og reflekteres omkring. I min studie blir det relevant å få innblikk i hvordan pedagogiske ledere arbeider med å skape en bevisst holdning til inkluderende fellesskap som begrep. Hva legger de i begrepet, samt hvordan arbeider de med å etablere en felles forståelse for begrepet i personalgruppen på sin avdeling.

I forhold til fokuset i denne oppgaven som er barns utvikling av sunn psykisk helse i samspill med barnehagens inkluderende fellesskap er det relasjoner mellom styringsdokumenter og praksis som blir interessant. Hvordan forstår og arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap?

Brandzæg, Torsteinsson og Øiestad (2015) skriver om å sikre kvalitet gjennom en reflekterende kultur. «Den beste måten å sikre en god og sensitiv omsorgskultur på er å sørge for at alle som jobber i barnehagen har kunnskap om barns behov, og i tillegg gjøre refleksjon til en naturlig del av samarbeidet mellom de voksne (Brandzæg, Torsteinsson og Øiestad, 2015: 86). Melvold (2018) sier i forhold til punktet livsmestring i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver at barnehageansatte har mye å reflektere og ta stilling til. Eksempelvis; hva er best for barn, og hva kreves det av de ansatte? Gjennom det innholdet

barnehageansatte velger å fylle barns tid i barnehagen med, kan de fremme eller hemme barns psykiske helseutvikling (Melvold, 2018:118).

2.3 Psykisk helseutvikling i en barnehagekontekst

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for ulike definisjoner på psykisk helse. Jeg vil vise til teori og forskning om hva som kan fremme barns psykiske helse i lys av en barnehagekontekst. Avslutningsvis vil jeg drøfte det gjensidige forholdet mellom inkluderende prosesser og sunn psykisk helseutvikling.

2.3.1 Definisjoner på psykisk helse

WHO (2018) definerer psykisk helse som en tilstand av velvære, kunne håndtere stress-situasjoner, realisere sine muligheter, kunne bidra ovenfor andre og i samfunnet (Nes og Clensh-Aas, 2011).

Drugeli (2017) og Størkensen (2018) skiller mellom psykisk helse, psykiske lidelser og psykiske vansker.

Psykiske vansker er lettere psykiske plager som hemmer barns livskvalitet i barnehagen (Drugeli, 2017: 41). Psykiske lidelser er betegnelsen for når symptombelastningene har blitt så store at det kvalifiserer for en diagnose (Størkensen, 2018: 62). Psykisk helse er en ressurs hos mennesker som bidrar til at påkjenninger og belastninger håndteres uten at man blir syke av de (Drugeli og Lekhal, 2018:33).

God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger. Evnen til mestring, evnen til å beholde troen på seg selv også når en møter motstand (Berg, 2005).

I dette prosjektet er det den psykiske helsen i relasjon til inkluderende fellesskap som er interessant. Hva fremmer sunn psykisk helse?

Helse- og omsorgsdepartementet (2017) sier i strategien «Mestre hele livet» at det å ha det godt, oppleve glede, trygghet, tilhørighet, mestring, mening, engasjement og autonomi som momenter som fremmer barn psykiske helse i en barnehagekontekst (Helse- og

omsorgsdepartementet (2017:9). I relasjon til hva vil barn kunne oppleve momentene som Helse- og omsorgsdepartementet beskriver? I Helsedirektoratet (2017) sier at gjennom å være en del av et fellesskap hvor barn er i trygge relasjoner til voksne og andre barn, opplever mestring, er i miljøer preget av toleranse for forskjellighet, rusfrie miljøer, samt får mulighet til å engasjere seg og påvirke sein egen hverdag, vil barns psykiske helse styrkes (Helsedirektoratet, 2017). Når jeg leser innholdet i Helsedirektoratet (2017) sitt program for folkehelsearbeid ser jeg en sterk sammenheng mellom inkluderende fellesskap og sunn psykisk helseutvikling. Gjennom praktisering av innholdet i begrepene inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet av barn, hvor barn erfarer trygge samspill med både barn og voksne, samt får virke med i sin egen barnehagehverdag – ja da vil barnehagene arbeide i retning av sunn psykisk helseutvikling i barnegruppen.

Hva beskytter barn mot en negativ psykisk helseutvikling? Trygge, forutsigbare og stimulerende oppvekstmiljø som utvikler barns evne til å kunne håndtere livets påkjenninger beskytter barn mot å utvikle psykiske helseplager (Bru m.fl, 2016). I relasjon til barnehagefaglige praksiser vil det si at trygge, forutsigbare og stimulerende fellesskap vil kunne beskytte barn mot en negativ psykisk helseutvikling. Størkensen (2018) sier at barnehagen vurderes som en sentral aktør i forhold til å fremme psykisk helse i befolkningen. Barnehagen kan fungere som beskyttelsesfaktor om belastningene barna opplever hjemme er stor under forutsetning av at kvaliteten på barnehagetilbudet er god (Størkensen, 2018). Hva innebærer god kvalitet i en barnehagekontekst?

2.3.2 Psykisk helse i lys av en barnehagekontekst

I den reviderte rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) er barnehagen skal fremme barns psykiske helse. Blant annet sier den nye rammeplanen at: «*Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen*» (KD, 2017: 5).

Hvordan kan barnehagen bidra til at barns psykiske helse fremmes i barnehagen? Små barn fungerer annerledes enn eldre barn og voksne i forhold til selvregulering, kognitive ferdigheter, språk og sosial kompetanse – de fungerer i relasjoner til andre (Drugeli og Lekhal, 2018: 36). Relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne blir interessante i denne studien både i forhold til inkluderende fellesskap og i et psykisk helseperspektiv.

Helse- og omsorgsdepartementet viser til faktorene tilgang til sosial støtte gjennom positive relasjoner til voksne og barn, opplevelse av mestring som forutsetning for utviklingen av et positivt selvbilde og identitet, samt muligheter for å virke med i sin egen hverdag.

Helsedirektoratet (2017) viser til det å mestre hverdagens krav som sentralt for utviklingen av sunn psykisk helse.

Opplæringsarenaene skole og barnehage er sentrale arenaer hvor barn opplever tilhørighet, vennskap og anerkjennelse. Hvordan opplæringsarenaene lykkes i å skape fellesskap som tilfredsstillende barns sosiale behov vil ha betydning for barns utvikling av sunn psykisk helse (Bru mfl, 2016).

Inkluderende fellesskap som ivaretar barns behov for vennskap, anerkjennelse og tilhørighet er sentrale momenter i denne studien. I et psykisk helseperspektiv ser jeg barns subjektive opplevelse av tilhørighet i et inkluderende fellesskap en forutsetning for å fremme sunn psykisk helseutvikling.

2.4 Momenter for psykisk helse i relasjon til inkluderende fellesskap

Holte (2016) beskriver 7 momenter som fremmer sunn psykisk helseutvikling. Identitet, mening i livet, mestring, tilhørighet, trygghet, sosial støtte og sosialt nettverk er momentene han viser til (Holte, 2016). I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på disse 7 momentene i relasjon til inkluderende fellesskap.

De mest sentrale begrepene i min studie er inkluderende fellesskap og psykisk helse. Når jeg ser inkluderende fellesskap i relasjon til Holte (2016) sine 7 momenter for psykisk helseutvikling har jeg en forståelsesramme hvor jeg ser inkluderende fellesskap som et «paraplybegrep» som favner om identitet, mening, mestring, tilhørighet, trygghet, sosial støtte og sosialt nettverk. Min forståelse av inkluderende fellesskap forankret i den teoretiske rammen som er presentert i kapittel 2. i denne masteroppgaven. I dette underkapitlet vil jeg gjøre rede for teori om barns utvikling av identitet gjennom opplevelse av tilhørighet og sosial støtte i møte med det inkluderende fellesskapet i barnehagen.

Hva er det som fremmer barns opplevelse av tilhørighet? Momentet tilhørighet handler om menneskets ønske om en form for tilknytning til andre mennesker og steder (Myrstad/Sverdrup og Helgesen, 2018). Inkluderende fellesskap forutsetter sosial tilhørighet slik det

framstilles gjennom Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994). Hvordan få tak i barns subjektive opplevelser? Østrem (2012) beskriver anerkjennelse som å forholde seg til barnet som et autentisk subjekt, med iboende verdi og behov for å tilhøre et inkluderende fellesskap (Østrem, 2012:40).

2.4.1 Mestring og identitetsutvikling i møte med barnehagens fellesskap

Woolfolk, (2016) sier at barn utvikler sitt selvilde i møte med de tilbakemeldingene som de får fra signifikante andre. I en barnehagekontekst ser jeg personalet og de andre barna som signifikante andre. Woolfolk (2016) peker på viktigheten av å verdsette alle barn. Positive selvoppfatninger springer ut fra erfaringer med å lykkes og bli verdsatt av mennesker som er viktige for barnet (Woolfolk, 2016). Mestringsopplevelser blir sentralt med bakgrunn i det Størkensen (2018) sier om opplevelse av å lykkes som sentralt i forhold til å konstruere tro på seg selv og en positiv identitet. Mestring er med bakgrunn i teoretisk forankring presentert her, en forutsetning for utvikling av positiv identitet.

Helse- og omsorgsdepartementet (2017) sier at med mestringsbetingelser menes forholdet mellom individets kompetanse og ressurser og omgivelsenes krav. Opplevelse av mestring og høy trivsel er avhengig av balansen mellom disse to. Når mestringen svikter, kan resultatet være stress, helsesvikt og mistriivsel, og forklaringen på dette kan ligge både hos barnet og omgivelsene, og ikke minst i møtet mellom dem (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017:13). Her sier Helse- og omsorgsdepartementet (2017) at forklaringen på manglene mestring kan ligge både i barnet og i omgivelsene. Kan det bety at potensialet for mestring ligger i relasjonen mellom aktørene i barnehagen?

«Speiling i barnehagen kan handle om voksne som utstråler glede og beundring i møte med det glade og stolte barnet» (Størkensen, 2018: 118).

Melvold (2016) sier at dersom barn speiles gjennom negative handlinger, og får en oppfatning av at deres handlinger er slik de er – speiles barna i personalets holdninger. *«Psykologisk sett blir vi født i løse biter. Å vokse opp er å samle bitene, i håp om å bli et helt menneske» (Skårderud, 2014:11).*

Speilingsteorien handler om utviklingen av barns selvilde i møte med andre barn og de voksne i fellesskapet. Gjennom å speile seg i andre danner barnet en oppfatning av seg selv. Barn er avhengig av å tilhøre et fellesskap hvor barnet føler seg verdifull for å utvikle sunn psykisk helse (Størkensen, 2018).

I forhold til inkluderende fellesskap som fremmer barns psykiske helse blir det slik jeg forstår Woolfolk (2017) og Størkensen (2018) sine forståelsesrammer i forhold til utviklingen av en positiv identitet at barn speiles positivt. Selvoppfatningen konstrueres i møte med det Mead kaller signifikante andre (Berg, 2005).

Hvordan pedagogiske ledere arbeider med å fremme inkluderende fellesskap som speiler barn positivt blir relevant å se nærmere på i denne studien.

2.4.2 Meningsfulle fellesskap

Hva er meningsfullt for barn? Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) sier at barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, samt de skal jevnlig få mulighet til å aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017:27). Hvordan får barn virke med i barnehagens fellesskap? Holte (2016) sitt moment for psykisk helseutvikling, deltakelse, ivaretas også slik jeg ser det gjennom barnehagelovens §3 Rett til medvirkning. Barns medvirkning sett i relasjon til menneskesyn forfekter slik jeg ser det et syn på barn som subjekt (Østrem, 2012).

2.5 Psykisk helsefremmende relasjoner

Rammeplanen (kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger omsorgsfulle relasjoner mellom barn og voksne. Små barn fungerer i en relasjonell verden – utviklingen av sunn psykisk helse er en relasjonell prosess som fremmes i samspill med andre foreldre, barn og ansatte i barnehagen (Drugeli og Lekhal, 2018:36). Relasjonene mellom de ulike aktørene i et inkluderende fellesskap blir med andre ord svært sentralt i et psykisk helseperspektiv.

Montgomery (2017) skriver at god psykisk helse må leves – det er ikke noe som kan læres. Livsmestring er ifølge Montgomery (2017) ikke noe nytt i barnehagekonteksten, men at personalet i barnehagene må bli mer oppmerksomme på hvordan barn lever sine barnehagehverdager i relasjon til de andre aktørene i fellesskapet. Vi må være mer oppmerksomme på hva som fremmer barns trygghet og tro på seg selv (Montgomery, 2017).

Anerkjennelse er et sentralt begrep i gode relasjoner (Drugeli og Lekhal, 2018). Alle trygge relasjoner er forankret i en grunnleggende anerkjennelse av den andres ukrenkelige indre verden. Anerkjennelse handler derfor om syn på mennesker og holdninger som viser seg i måten å være sammen med andre på (Løvlie- Schibbye og Løvlie, 2017).

I en barnehagekontekst innebærer anerkjennelse å se barnet som det er, møte barnet med tillit og respekt for deres opplevelse (Drugeli og Lekhal, 2018: 53). Gjennom å anerkjenne barnets egen opplevelse bekreftes barnets verdi som menneske. (Drugeli og Lekhal, 2018). Det å bli bekreftet gjennom anerkjennende kommunikasjon mellom inkludert som et verdifullt medlem av barnehagens fellesskap blir med bakgrunn i dette sentralt for utviklingen av sunn psykisk helse.

Bærebjelken i arbeidet er å sørge for at barn er omgitt av trygge og omsorgsfulle relasjoner (Størkensen, 2018: 76). Gjennom trygge og varme relasjoner kan personalet bidra til at barna forstår, fortolker og regulerer sin egen atferd og egne følelser (Størkensen, 2018). Hva består relasjoner av? «*Relasjoner handler om å oppleve og dele noe følelsesmessig sammen*» (Drugeli og Lekhal, 2018:52). Hvordan mennesker kan dele opplevelser, følelser og tanker med hverandre gjennom blick og relasjoner sier Løvlie - Schibbye og Løvlie (2017) for intersubjektive møter. De beskriver intersubjektivitet som et møte mellom mennesker som hver for seg har sine følelser og opplevelser, og at de opplever å være sammen om øyeblikket. Relasjon og intoning til den andre er sentrale momenter i intersubjektive møteøyeblikk (Løvlie - Schibbye og Løvlie, 2017).

Blant annet sier Arnesen (2017) at de seneste årenes forskning viser at inkluderings- og ekskluderingsprosesser avhenger av personalets kompetanse og holdninger, kvaliteten på samspillet mellom voksne, og samspillet mellom voksne og barn (Arnesen, 2017: 15). Sett i sammenheng med Størkensen (2018) sin litteratur om struktur- og prosesskvalitet – vil jeg si at prosesskvaliteten mellom barn og ansatte er premissleverandør for hvor god kvalitet barnet møter i et psykisk helseperspektiv.

«Den voksne greier å møte barnet med nærvær der det er rom for både barnets og den voksnes opplevelse» (Drugeli og Lekhal, 2018:52).

«Barnehagens viktigste bidrag med tanke på barns psykiske helse, ser altså ut til å være å støtte deres sosiale utvikling gjennom trygge og varme relasjoner, og å bidra til å forstå, fortolke og regulere sin egen atferd og egne følelser» (Størkensen, 2018:76).

Killèn (2012) sier at voksenrollen i barnehagen bør forankres i forskning om det som fungerer i samspill mellom forelder og barn. Hun sier at det dreier seg om å være positivt følelsesmessig engasjert i barnet, ha realistiske forventninger til barnets mestring, og evne til å unnlate å av reagere på barnet (Killen, 2012:117). Sett i lys av Arnesen (2017) sin beskrivelse av inkluderingens etiske dimensjon ser jeg sammenheng med den voksenrollen som Killen (2012) beskriver. Den etiske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet handler om aktørenes subjektive opplevelse av mestring, tilhørighet, og hvordan de som aktører virker med i fellesskapet (Arnesen, 2017).

2.6 Salutogenetisk syn på psykisk helse

Gjennom å studere og reflektere omkring ulike teorier gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring har jeg knyttet til meg Antonovsky (2000) sin teori om salutogenese. Antonovsky (2000) sier at veien til god mental helse er en opplevelse av sammenheng i livet. For å oppnå opplevelse av sammenheng må tre komponenter være tilstede: Begripelig, meningsfullt og håndterlig (Antonovsky, 2000).

Antonovsky (2000) sitt begrep begripelighet handler om at vi ser sammenhenger mellom de ulike arenaene i livet og kjenner vår egen funksjon i den. Hvor begripelig livssituasjonen er for oss handler mye om evnen til å ta imot informasjon, samt tolke og forstå sammenhenger.

Håndterbarhet handler om den evnen og muligheten vi har til å påvirke situasjonen Antonovsky (2000). Barns medvirkning ser jeg i sammenheng med Antonovsky (2000) sitt begrep «håndterbart». Hvordan får lærere pedagogene barn virke med i sin egen hverdag? Hvordan komme i posisjon til å få tilbakemeldinger fra barn om hva som er viktig for akkurat dette barnet? Barns rett til si sin mening er hjemlet i barnekonvensjonens artikkel 12. Barn skal ha rett til å uttale seg om sin egen situasjon. Det som blir interessant ut i fra min problemstilling blir da slik jeg ser det hvordan personalet får kjennskap til barnets ståsted. For

at barn skal kunne påvirke sin egen hverdag i barnehagens læringsmiljø må de som er ansvarlige voksne ha kjenne til barnets behov.

Meningsfullt er ifølge Antonovsky (2000) den viktigste komponenten for å oppleve sammenheng i tilværelsen. Hvordan kan personalet få til et inkluderende fellesskap som er meningsfullt for alle barn? Hvordan jobber de pedagogiske lederne med dette? Også her forstår jeg barns rett til medvirkning som sentralt. Opplevelse av mening i hverdagen er et av de 7 momentene som Holte (2016) beskriver som psykisk helsefremmende.

Salutogenese markerer slik jeg ser det en mer ressursorientert måte å tenke barns utvikling på. I forhold til min problemstilling kan jeg gjennom å ha salutogenese som teoretisk bakgrunn forsøke å få tak i en ressursorientert tilnærming til psykisk helsefremmende fellesskap. Hva fører til opplevelse av sammenheng for barn i barnehagene? Hvordan kan pedagogiske ledere bidra til å gjøre barnehagens fellesskap begripelig, håndterbar og meningsfull for barn? Kan salutogenetisk syn være relevant i forhold til personalets opplevelse av sammenheng mellom intensjonene i styringsdokumenter til praksis?

Ut i fra et salutogententisk perspektiv på inkluderende fellesskap som fremmer barns psykiske helse handler det om at barn får en opplevelse av sammenheng gjennom at fellesskapet er håndterlig, begripelig og meningsfullt (Antonovsky, 2000). Får å få kjennskap til hva som er håndterlig, meningsfullt og begripelig for alle barn i en barnegruppe er det lik jeg ser det nødvendig at personalet kommer i posisjon til å vite noe om dette. Det som kan være meningsfullt for et barn behøver ikke å være det for et annet. Får å få kjennskap til alle barns individuelle ståsted og forutsetninger ser jeg relasjonene til aktørene i fellesskapet som sentrale. I den sammenheng ser jeg personalets relasjonskompetanse som en grunnleggende og helsefremmende kompetanse i barnehagens fellesskap.

2.6.1 Relasjonskompetanse i et psykisk helse perspektiv

For å ivareta barnas behov for å knytte seg til andre mennesker, er det behov for relasjonskompetanse (Killen, 2012). Spurkeland (2011) definerer god relasjonskompetanse som evnen til å samhandle godt med andre.

Mennesker som er mer primært fagorienterte, og har et manglende relasjonelt initiativ, kan føre til avstand mellom mennesker. Spurkeland (2012) beskriver 14 punkter som er viktig for å inneha god relasjonskompetanse; menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter individ,

tilbakemeldinger, dialogferdigheter gruppe, relasjonsbygging, synlighet, utvikling/ motivasjon, kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor, prestasjonshjelp og resultatorientering (Spurkeland, 2012). Disse momentene kan deles opp i basis kompetanse, ferdighetskompetanse, holdningskompetanse og emosjonell kompetanse (Olsen, 2015).

Basiskompetansen er komponentene menneskeorientering og tillit (Olsen, 2015). Spurkeland (2012) sier at menneskeorientering er det grunnleggende elementet i forhold til å bygge trygge relasjoner til andre mennesker. En generell positiv nysgjerrighet på mennesker gjør at vi tar kontakt for å skape gode relasjoner. I lys av innholdet i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) ser jeg menneskeorientering som grunnleggende basiskompetanse i forhold til å kunne omsette innholdet i styringsdokumentene til praksis. Hvordan kan barns behov for trygghet, omsorg, anerkjennelse, medvirkning og tilhørighet i et fellesskap uten at personalet har basisferdigheter som handler om en oppriktig interesse for barna? Tillit er den andre komponenten i basisferdighetene (Olsen, 2015). Tillit beskriver Spurkeland som limet i relasjoner. Opplevelse av tillit er nødvendig for at barnet skal ha en opplevelse av å være trygg i fellesskapet (Olsen, 2015).

Ferdighetskompetansene retter seg mot dialogferdigheter på individ, og gruppenivå, samt tilbakemelding. Disse ferdighetene dreier seg om evner og ferdigheter til å gjennomføre dialoger, samt ta og gi tilbakemeldinger (Spurkeland, 2012).

Holdningskompetansene favner om relasjonsbygging, synlighet, utvikling og prestasjonshjelp (Spurkeland, 2012). Emosjonell kompetanse inneholder momentene kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet og humor. Disse ferdighetene handler om å kunne lede kreative prosesser, håndtere konflikter, samt vise empati og emosjonell intelligens (Spurkeland, 2012).

Ut i fra Spurkeland (2012) sin definisjon av relasjonskompetanse vil jeg si at dette begrepet favner om et stort felt som er svært relevant i en barnehagekontekst. Som pedagogisk leder i en barnehage skal du ivareta mange mennesker; barn, foreldre og medarbeidere. Det å inneha god relasjonskompetanse blir da en grunnleggende kompetanse i forhold til å kunne ivareta alle menneskene de skal lede, og eller samarbeide med.

Berg (2005), støtter opp under det å se hele mennesket som sentralt for å fremme barns psykiske helse. Det er pedagogen som er ansvarlig for å lete etter barns ressurser, se

mennesket bak ord og handlinger, samt gjennom nærhet og trygghet bidra til at barnet utvikler en selvfølelse som gir barnet motstandskraft til å tåle livets påkjenninger (Bru, m.fl, 2016).

Pedagogens rolle blir å se og bekrefte barnet.

Profesjonell relasjonskompetanse dreier seg slik jeg forstår det om å samhandle med de menneskene vi møter i en yrkes-sammenheng på en god og hensiktsmessig måte. Arbeidet med å styrke positive relasjoner mellom barnet og andre barn og voksne er sentralt i inkluderende og psykisk helsefremmende praksiser. Kunnskap og kompetanse hos de ansatte er noe av det viktigste barnehager kan bidra med. (Drugeli, 2018 i Størkensen, s. 60).

2.6.2 Diskursive praksiser om kvalitet i barnehagefaglige praksiser

Nordahl m.fl. (2018) sier at det er for store variasjoner i kvalitet i barnehagesektoren, og at barn med behov for særskilt tilrettelegging er utsatt i barnehager med lav kvalitet (Nordahl, m.fl, 2018:81). Barn med særskilt behov for tilrettelegging er en sårbar gruppe i forhold til å bli utsatt for ekskluderende prosesser – noe som hemmer utviklingen av sunn psykisk helse (Holte, 2016). Videre sier Nordahl m.fl. (2018) at inkludering som prinsipp har bedre forutsetninger i barnehager hvor de ansatte har en oppfatning av at alle barn er barnehagens felles ansvar, og hvor fokuset snues fra barnets utfordringer til barnehagens ansvar for tilrettelegging og ivaretagelse av alle barn (Nordahl, 2018). Kvalitativt gode barnehager er en forutsetning for inkluderende fellesskap.

Å arbeide for høy kvalitet i barnehagen er en uttalt målsetting både i Rammeplanen for barnehagen: innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i melding til Stortinget 19 Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016) i (Størkensen, 2018: 174).

Hva indikerer god kvalitet i barnehagesektoren? Hva man legger i kvalitet i barnehagesektoren, kommer med an på hvilke verdier, standarder og referanserammer man legger til grunn for forståelsen av hva som er gode barnehager (Gulpinar/ Hernes /Winger, 2016:13). I denne studien er det hvorvidt barn opplever å være inkludert i et fellesskap som er psykisk helsefremmende som vil indikere om kvaliteten er god eller ikke.

Størkensen (2018) viser til prosess- og strukturkvalitet som målestokk for kvalitative «gode» i barnehagepraksiser. Strukturkvalitet innebærer målbare faktorer som voksentetthet, størrelse

på barnegruppene og barnehagelærernes utdanning. Prosesskvalitet handler om barns subjektive opplevelser av samspill i barnehagens fellesskap. Eksempelvis varme og respons fra de ansatte, barnas samspill med andre barn og stimulerende aktiviteter som de ansatte planlegger (Størkensen, 2018:74). Med bakgrunn i min forforståelse om at barn konstruerer psykisk helse i relasjon til barnehagens fellesskap er det prosesskvaliteten som er spesielt interessant. Hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme god prosesskvalitet blir interessant i denne studien.

3 Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilken metode og forskningsdesign jeg har valgt å benytte meg av for å svare på problemstillingen: «Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap?»

3.1 Sosiokulturell læringsteori som kunnskapssyn

Problemstillingen min tar utgangspunkt i inkluderende fellesskap i relasjon til psykisk helse. Hvordan opplevelsen av tilhørighet i et inkluderende fellesskap kan fremme sunn psykisk helseutvikling ser jeg i lys av et sosialkonstruktivistisk syn på konstruksjon av psykisk helse. Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap er interessant ut i fra min forforståelse av at barns psykiske helse konstrueres i møte med barnehagens inkluderende fellesskap. Jeg har en forforståelse som spirer ut av et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Gjennom de tilbakemeldingene barnet får i barnehagefellesskapet, konstruerer barnet et syn på seg selv og andre som fremmer eller hemmer sunn psykisk utvikling.

Sosialkonstruktivistisk syn på læring sier at barn konstruerer kunnskap om seg selv, andre og om fenomener gjennom samhandling med voksne eller andre barn (Woolfolk, 2016).

I et inkluderende fellesskap i en barnehagekontekst ser jeg nærmere på aktørene barn og ansatte. Det denne masteroppgaven søker å komme i dybden på er hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme inkluderende prosesser for barn som er interessant.

3.2 Et hermeneutisk-fenomenologisk forskningsdesign

Fenomenologien tar utgangspunkt i informantenes subjektive forståelse, og prøver å få en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2011: 38). Det er de pedagogiske lederes subjektive opplevelse som er interessant i denne studien. Gjennom å forsøke å få innsikt i informantenes forståelse av inkluderende fellesskap, vil jeg forsøke å se etter en dypere mening i det datamaterialet jeg får. Jeg ønsker å få tak i pedagogiske lederes fortellinger om tema, og har derfor et fenomenologisk design.

Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap? Gjennom samtale vil jeg forsøke å få tak i informantenes forståelse som vil danne grunnlag for min tolkning.

Hermeneutikk har en dialogisk natur hvor både forståelsen og tolkningen ses på som en prosess som blir utviklet gjennom samtale og mellom forskeren og det som blir forsket på (Nilssen, 2012). Den hermeneutiske sirkel henviser til at vi må søke å forstå helheten ut i fra delen, og delen ut i fra helheten (Nilssen, 2012:73). I prosessen med å forstå informantenes fortolkning av temaet inkluderende fellesskap, samt se meningen bak informantenes framstilling av fenomenet inkludering og med bakgrunn i min egen forforståelse og teoretisk forankring utvikle en ny forståelse av fenomenet inkluderende fellesskap – i et psykisk helse perspektiv.

Gadamer introduserte begrepet dobbel hermeneutikk som betyr at forskeren fortolker forskningsdeltakernes fortolkning av et fenomen (Nilssen, 2012:72). Det er Gadammers forståelse av hermeneutikk som er anvendt i min studie. Jeg vil med utgangspunkt i et fenomenologisk – hermeneutisk design søke å få kjennskap til informantenes oppfatninger om inkluderende fellesskap, for så å fortolke informantenes fortolkning av temaet inkluderende fellesskap.

3.3 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om å etablere kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut, og gir handlingsalternativ for hvordan vi bør gå fram for å skaffe

kunnskap om sosiale virkeligheter I samfunnsvitenskapelig metode ses forskeren som en deltaker i den virkeligheten som studeres (Johanessen, Tufte, Kristoffersen, 2006).

Forskeren som deltaker ser jeg i sammenheng med min forforståelse om tema og mitt kunnskapssyn om at barn konstruerer sunn psykisk helse i møte med et inkluderende fellesskap.

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode kan jeg søke svar på min problemstilling gjennom en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming (Johanessen, Tufte, Kristoffersen, 2006). Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode gjennom at en kvalitativ tilnærming kjennetegnes av nærhet til informantene, små utvalg, søker svar på problemstillingen gjennom prosess og mening gjennom analyse av tekst. Kvantitativ tilnærming benytter seg av utbredelse og antall gjennom store utvalg og analyse av tallmateriale (Thagaard, 2011).

Jeg ønsker å gå i dybden på temaet, og vurderer kvalitativ metode som best egnet til å få svar på hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at vi forsøker å få mye informasjon om et begrenset utvalg av informanter (Johanessen, Tufte, Kristoffersen, 2006: 106). En kvantitativ spørreundersøkelse med standardiserte svaralternativer gir i mitt syn ikke svar på hvordan barnehageansatte arbeider med inkluderende fellesskap. Slik jeg ser det sikrer kvalitativ metode undersøkelsens validitet og reliabilitet i større grad enn kvantitativ metode.

Innenfor kvalitativ metode kan jeg velge å innhente data gjennom observasjon, intervju, eller tekstanalyse (Thagaard, 2011). Jeg ønsket i utgangspunktet å triangulere disse metodene for å øke validiteten i min undersøkelse. Gjennom å kombinere kvalitative intervju av barnehageansatte, observasjon av praksis, samt tekstanalyse av forslag til ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) ville jeg sikre god validitet. Som masterprosjektet blir dette for omfattende i forhold til ressursbruk i innsamling og bearbeiding av data. De rammefaktorene jeg har til rådighet tillater ikke en så omfattende undersøkelse, og jeg har da valgt å avgrense datainnsamling til kvalitative intervju som metode ut i fra at det er denne metoden som vil gi mulighet for å gå i dybden på tema og få tak i de pedagogiske ledernes tanker om hvordan de arbeider med inkluderende fellesskap. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap. Mitt ontologiske perspektiv for intervjuet er at det er informantenes forståelse som er viktig å få fram.

3.3.1 Semi - strukturert intervju

Når det er informantenes forståelse og oppfatning som er relevant for undersøkelsen er datainnsamling ved hjelp av kvalitative intervjuer et egnet verktøy (Johanessen, Tufte, Kristoffersen, 2006).

Johanessen, Tufte og Kristoffersen (2006: 137), skiller mellom ustrukturert intervju, semi-strukturert intervju og gruppeintervju. Det å skulle samle data kun ut i fra tema vil bli en stor utfordring for meg som ny i forskerrollen. Med den begrunnelse vil jeg ikke bruke ustrukturert intervju. Strukturert intervju finner jeg heller ikke hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen da fastlagte spørsmålsformuleringer vil begrense muligheten til å få tak i informantenes ståsted i forhold til å fremme inkluderende fellesskap. Kvalitativ metode med semistrukturert intervju hvor jeg har et utgangspunkt å forholde meg til under gjennomføringen, samt mulighet for å gå i dybden på tematikken gjennom å stille oppfølgings spørsmål, ser jeg som mest hensiktsmessig som verktøy for å få svar på problemstillingen.

Ved hjelp av et semi- strukturert intervju har jeg en intervjuguide å forholde meg til som sikrer at informantene i løpet av intervjuet har reflektert over tema, samt muligheter til å stille oppfølgings spørsmål underveis i samtalen. Ved hjelp av intervjuguiden kan jeg endre rekkefølgen ut i fra det som blir naturlig i løpet av samtalen, og samtidig sikre at vi har vært innom alle områdene. Ut i fra rammebetingelsen at jeg er uerfaren i forskerrollen vil en slik guide være et godt hjelpemiddel, samt styrke prosjektets reliabilitet.

Det epistemologiske utgangspunktet for å bruke samtale i form av kvalitative intervjuer som innsamlingsmetode er at forskeren må snakke, lytte, og stille spørsmål for å få tak i informantenes forståelse (Johanessen, Tufte og Kristoffersen, 2006: 56).

Thagaard (2011) sier at spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra definerer det utvalget undersøkelsen baserer seg på. «*Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver*» (Thagaard, 2011: 55). Ut i fra barnehagens organisering med styrer som leder for hele barnehagen, med en til flere pedagogiske ledere som har det pedagogiske ansvaret for avdelingens innhold, ser jeg det som mest relevant for problemstillingen min å intervjuere ledere i barnehager. De har det

overordnede ansvaret for at intensjonene i barnehagelov med forskrift omsettes til praksis. Styrere og pedagogiske ledere har ulike roller og ansvarsfordeling definert i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Styrer har det daglige ansvaret for det pedagogiske, personalmessige og det administrative ansvaret for barnehagens virksomhet. Styrer skal sørge for at barnehagen som organisasjon driver virksomheten i tråd med gjeldende lovverk med forskrift. Pedagogisk leder er ansvarlig for å lede det pedagogiske arbeidet, samt sørge for at det pedagogiske arbeidet drives i tråd med barnehagelov med forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I mitt forskningsprosjekt er det i utgangspunktet interessant å få innsikt i både styrere og pedagogiske lederes forståelse og arbeid med inkluderende fellesskap. Ut ifra de rammebetingelsene jeg som masterstudent har, finner jeg det for omfattende å se på både styrer og pedagogiske ledere sin rolle i forhold til inkluderende fellesskap. Jeg har valgt å avgrense utvalget til å gå i dybden på hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme inkluderende fellesskap da det er de pedagogiske lederne som arbeider tett på barna. Styrer har et mer overordnet ansvar, samt distansert forhold til barna i den daglige virksomheten.

Jeg har foretatt en strategisk utvelgelse av informanter da jeg har tatt utgangspunkt i kriterier for informantenes deltakelse i dette prosjektet. Informantene var tilsatt som pedagogiske ledere i barnehageåret 2017/ 2018 med psykisk helse som barnehagens satsingsområde. Psykisk helse som satsingsområde er et kriterium for utvelgelse tar utgangspunkt i min forforståelse og teoretiske forankring om at inkluderende fellesskap er en forutsetning for utvikling av sunn psykisk helse. For å få kjennskap til hvilke barnehager som hadde satsingsområdet psykisk helse barnehageåret 2017/ 2018 tok jeg utgangspunkt i overordnede planer for kommunenes satsingsområder barnehageåret 2017/ 2018 i de kommunene jeg samhandler med gjennom min stilling som spesialpedagogisk rådgiver i en interkommunal pedagogisk psykologisk tjeneste.

Thagaard (2011) sier at det kan være vanskelig å få tilgang til informanter i kvalitative studier med den begrunnelse at kvalitative studier kan omhandle nærgående temaer (Thagaard, 2011: 56). Jeg fikk tilgang til informanter gjennom å kontakte barnehagestyrere og eller pedagogiske ledere som jeg samarbeider med, og som jeg opplever har en trygg relasjon til meg som rådgiver. Jeg foretok det Thagaard (2011) omtaler som tilgjengelighetsutvalg. Gjennom min stilling som rådgiver i en interkommunal pedagogisk psykologisk tjeneste samarbeider jeg med mange aktører i barnehagene. Det å etablere kontakt med informanter

som ønsker å bidra til dette masterprosjektet har vært en etisk vurdering. Jeg har valgt å kontakte barnehager som jeg opplever å være trygg i rollen som pedagog i tillegg til kriteriene under utvalg.

3.3.2 Utvalgets størrelse

Størrelsen på utvalget vurderes med utgangspunkt i et metningspunkt (Thagaard, 2011). Med metningspunkt beskriver Thagaard (2011) at utvalget er tilstrekkelig stort når flere enheter ikke synes å nye perspektiver eller forståelser av de fenomener som studeres. Denne studien er basert på et utvalg bestående av tre pedagogiske ledere. Jeg hadde vurdert å intervju fire pedagogiske ledere, men etter å ha gjennomført tre intervjuer vurderte jeg at metningspunktet var nådd. Gjennom intervjusamtalene fikk jeg sammenfallende svar fra samtlige informanter, og vurderte at utvalget var tilstrekkelig sett i lys av at dette er en masteroppgave med de rammer det innebærer.

3.4 Reliabilitet og validitet i masterprosjektet

Reliabilitet i kvalitative studier handler om hvor transparent arbeidet med prosjektet har vært (Thagaard,2011). Gjennom hele prosessen fra valg av problemstilling, forskerspørsmål, metode og utvalg har jeg forsøkt å fremme god reliabilitet gjennom å reflektere over valgmuligheter, og konsekvenser av de valg som gjøres i dette forskerprosjektet.

Mitt ståsted som forsker i denne masteroppgaver er at jeg vil søke svar på hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme et inkluderende fellesskap. Dette fordi jeg har en forståelse av at barns subjektive opplevelse av å være inkludert i fellesskapet har avgjørende betydning for barns konstruksjon av sunn psykisk helse. Med forankring i teoretisk ståsted, egne tolkninger av barnehagens verdigrunnlag, samt forskning på feltet psykisk helse – er det inkluderende fellesskap som det blir interessant å se nærmere på.

Når det er relasjon mellom psykisk helse og inkluderende fellesskap som er tema – hvorfor ikke bare søke svar på hvordan pedagogiske ledere arbeider med psykisk helsefremmende læringsmiljø? I startfasen med masteroppgaven var mitt utgangspunkt en problemstilling som søkte svar på hvordan pedagogiske ledere arbeidet med å fremme barns psykiske helse. Jeg utarbeidet forskerspørsmål og intervjuguide med utgangspunkt i denne foreløpige problemstillingen. For å teste ut den ytre reliabiliteten, samt øve på en intervjusituasjon,

gjennomførte jeg to pilotintervju. Det første pilotintervjuet gjennomførte jeg på min tidligere arbeidsplass med en pedagogisk leder hvor jeg opplever at jeg og prøveinformanten har en trygg og tillitsfull relasjon til hverandre. I etterkant at pilotintervjuet diskuterte jeg med testinformanten hvordan vedkommende opplevde intervjusituasjonen, meg som intervjuer, samt spørsmålsstillingen. Var spørsmålene ledende? Opplevde testinformantene at jeg var ute etter et «korrekt» svar eller åpnet den opp for refleksjon?

Jeg erfarte da at jeg fikk mange sprikende svar på problemstillingen om hvordan den pedagogiske lederen arbeidet med psykisk helsefremmende fellesskap. I etterkant av dette pilotintervjuet konkluderte jeg med at den slik problemstilling ville bli utfordrende å søke svar på. Jeg vurderte at det ville være hensiktsmessig å spisse problemstillingen mer i retning av opplevelse av inkluderende fellesskap. Gjennom å vinkle intervjuguiden i retning av fellesskap og barns konstruksjon av sunn psykisk helse i relasjon til de opplevelsen av å være inkluderte i et fellesskap, vil jeg styrke undersøkelsens validitet.

Med utgangspunkt i denne konklusjonen utarbeidet jeg en ny problemstilling som søker svar på hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap. Jeg formulerer forskerspørsmål som fokuserer på inkluderende fellesskap mellom barn, mellom barn og ansatte, samt hvordan pedagogiske ledere arbeider for å omsette verdier og holdninger i beskrevet i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver om til praksis.

I prosessen med å utarbeide intervjuguiden er jeg bevisst min forforståelse i forhold til tema og problemstilling. Det at jeg selv kjenner på utfordringer pedagogiske ledere står ovenfor i barnehagehverdagen, gjør at jeg har noen tanker om hvordan praksis er i forhold til barnehagen som inkluderende fellesskap og hvordan det kan fremme eller hemme barns psykiske helse. Nå spør jeg etter informantenes forståelse av tema, og ikke for å få bekreftet min forståelse.

For å teste ut den ytre reliabiliteten på denne problemstillingen gjennomfører jeg et nytt pilotintervju på ny arbeidsplass. Jeg får konstruktive tilbakemeldinger fra min kollega som handler om min rolle som intervjuer. Jeg opplever at samtaleguiden er formulert i tråd med teoretisk forankring, og jeg er klar for å gjennomføre intervjusamtalene med mine informanter.

3.5 Etiske veivalg

Gjennom hele prosessen fra valg av problemstilling til valg av metode og teoretisk bakgrunn har etiske veivalg vært en sentral del av masterprosjektet. Det å sette søkelys på dimensjoner ved inkluderingsbegrepet, samt ivaretagelse av informanter og redegjørelse for teoretisk bakgrunn har jeg stått i refleksjoner omkring ivaretagelse av redelighet, informantenes konfidensialitet. Jeg har stor respekt for at informantene har valgt å bruke av sin verdifulle tid på å dele sine tanker omkring inkluderende fellesskap med meg i en ellers hektisk arbeidshverdag.

De forskningsetiske retningslinjene peker på relevante faktorer som forskeren må ta hensyn til (NESH, 2016). Med utgangspunkt i disse retningslinjene har jeg gjort mitt ytterste for å ta hensyn til informert samtykke, konfidensialitet og ivaretagelse av informantens integritet (NESH, 2016). (Thagaard, 2011) sier at det er først og fremst de etiske retningslinjene; informert samtykke, konfidensialitet, samt informantenes kjennskap til mulige konsekvenser ved å delta i undersøkelsen som må ivaretas.

Gjennom dette prosjektet har jeg vært oppmerksom på disse punktene under hele prosessen. Jeg har innhentet informert samtykke (Se vedlagt skriv «informert samtykke»), behandlet materialet konfidensielt gjennom å sikre anonymitet gjennom å slette lydfil straks intervjuet var transkribert. De informerte samtykkene i underskrevet form vil ligge innelåst i et arkiv på min arbeidsplass til de blir makulert. Det transkriberte materialet er merket med fiktive navn som kobler de opp imot koder på det informerte samtykke slik at det er mulig å fjerne informantenes bidrag dersom noen velger å trekke seg fra studien.

All informasjon som kunne identifisere informanten, arbeidsplassen hans eller hvilken kommune vedkommende jobber i, er fjernet i det transkriberte materialet.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2018) skriver følgende om meldeplikt på sine hjemmesider: Hvis du kun skal behandle opplysninger som ikke på noen måte kan spores tilbake til en person er prosjektet ikke meldepliktig (NSD; 2018).

Masterprosjektet er slik jeg ser det et «svennebrev i forskning». Selv om jeg ikke behandler personopplysninger i denne studien valgte jeg å gjennomgå alle punkter i meldeskjemaet til NSD. Dette for å øve meg i prosessen som forsker. Underveis i gjennomgangen av meldeskjemaet chattet jeg med en av NSD sine rådgivere. Her fikk jeg avklart at mitt prosjekt

ikke var meldepliktig så framtidig jeg ikke skulle registrere personopplysninger. Mitt prosjekt er ut i fra dette ikke meldepliktig (Se vedlegg fra NSD)

3.6 Innsamling og transkribering av datamaterialet

Informantene arbeider i tre ulike barnehager. Sammen med informanten avklarte vi sammen tid og sted for samtalen. Alle intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplasser.

Informantene foreslo tidspunkt som passet vedkommende best. Ved å gjøre et strategisk tilgjengelighetsvalg har jeg kontaktet pedagogiske ledere som jeg opplever å ha en trygg relasjon til meg, samt til sin egen rolle som pedagogisk leder. Dette med tanke på at jeg i jobbsammenheng skal ha et videre samarbeid med informantene. Jeg valgte å kontakte fagpersoner som jeg vurderer som trygg i sin rolle ettersom en slik intervjusamtale ikke ville påføre informantene noe ubehag – tvert imot hadde jeg en forventning om at intervjusamtalen skulle bli interessant både for meg og for informanten. Dersom jeg hadde valgt å gjøre et tilfeldig utvalg av informanter (Thagaard, 2011) kunne jeg ha fått andre opplysninger. I forhold til validitet vurderer jeg at den er ivaretatt gjennom å intervjuer pedagogiske ledere i tre ulike barnehager. Barnehagenes fellesnevner er at de hadde psykisk helse som satsingsområde barnehageåret 2017/ 2018.

Informantene ønsket å få sette seg inn i intervjuguiden i forkant av intervjusamtalen. Jeg vurderte at det ville være hensiktsmessig både i forhold til å trygge informanten i forkant av samtalen, og for at informantene kunne få tid til å reflektere litt i forkant av samtalen omkring temaene i intervjuguiden.

En mulig feilkilde kan være at valget om å la informantene sette seg inn i intervjuguiden på forhånd kunne legge føringer for den informasjonen jeg fikk gjennom samtalen.

Selve samtalen ble tatt opp på lydopptak. Jeg hadde avklart dette både muntlig og skriftlig gjennom informert samtykke (Se vedlegg). Intervjuguiden ble brukt som en veileder for samtalen. Informanten fikk styre samtalen, og jeg sørget for at vi kom innom alle elementene i samtalen underveis. Jeg noterte også under samtalen for å sikre verdifull informasjon dersom lydopptakene skulle svikte. Notatene var også nyttige i forhold til å notere oppfølgings spørsmål som jeg ønsket å stille. Når av avsluttet intervjusamtalen informerte jeg

igjen om mulighet for å trekke samtykket til å delta, samt hvordan jeg skulle oppbevare og behandle lydopptaket. Eksempelvis informerte jeg om at jeg ville sende informantene en tekstmelding når lydopptakene var slettet. Dette fikk jeg inntrykk av at informantene satte pris på.

Transkriberingen ble gjennomført av meg, og var en tidkrevende prosess. Hvert intervju hadde en varighet på ca 45-60 min, og det tok lang tid å transkribere disse. Jeg hørte flere ganger igjennom lydopptakene, og transkriberte intervjuene på bokmål med den hensikt sikre anonymitet. Allerede i transkriberingen fikk informantene «nye», fiktive navn av hensyn til anonymiseringen. Selv om transkriberingen var en tidkrevende prosess, så førte prosessen med gjentatte gjennomganger av lydopptakene til at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Når jeg leste det transkriberte materialet i etterkant, kunne jeg høre informantenes stemmer mens jeg leste. Det at jeg gikk så grundig inn i datamaterialet tenker jeg styrket prosjektets fenomenologiske tilnærming. Jeg opplevde at prosessen med å transkribere materialet gjorde meg godt kjent med informantenes opplevelse av temaene inkluderende fellesskap i et psykisk helseperspektiv.

Det transkriberte intervjuet gjorde slik (Kvale og Brinkmann, 2017) sier; teksten mer strukturert og analyserbar. Allerede under transkriberingen begynte min tolkningsprosess. *«Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse»* (Kvale og Brinkmann, 2017: 206). Jeg lyttet på lydopptaket, skrev det ordrett ned, men på bokmål, mens tankene begynte å lete etter meningen bak informantenes tolkning av arbeidet med inkluderende fellesskap. Jeg erfarte å stå midt i den hermeneutiske spiralen (Nilssen, 2012) før arbeidet med å transkribere materialet var ferdig.

3.7 Analyse av datamaterialet

Med bakgrunn i at min studie har et fenomenologisk – hermeneutisk design, valgte jeg å starte analyseprosessen med å se etter meningsinnhold. Det er vanlig å analysere meningsinnhold i fenomenologiske forskningsdesign (Johanessen, Tufte og Christoffersen, 2006). Når det transkriberte materialet er sortert etter meningsinnhold, er det vanlig å sortere materialet etter koder eller kategoriseringer (Nilssen, 2012). I min studie valgte jeg å bruke forskerspørsmålene til å kategorisere funnene. Under hver kategori ble det sortert inn funn som kunne relateres til forskerspørsmålet. Det at jeg valgte å ha fire forskerspørsmål i

undersøkelsen gjorde analyseprosessen enklere. Det at jeg er ny i forskerrollen gjorde at tematiserte kategorier i henhold til forskerspørsmålene gjorde at jeg så mønstre i den transkriberte teksten som kunne sorteres under hvert forskerspørsmål.

I min analyse presentere jeg hovedsakelig meningsinnholdet i sammenfattet tekst. For å få en mer levende tekst har jeg også valgt å presentere noen sitat i analysen. Disse sitatene er presentert med informantenes fiktive navn. Pendlingen i analyseprosessen mellom lydopptak, transkribert tekst og sammenfattet tekst styrket slik jeg ser det validiteten i analysearbeidet. Jeg har i analyseprosessen forsøkt å være klar på når jeg presenterer et meningsinnhold, sitat fra informantene eller legger fram egne tolkninger av teksten.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte empiri fra min undersøkelse som søker å svare på problemstillingen: «Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap?»

For å gjøre teksten oversiktlig og tydelig har jeg valgt å presentere forskerspørsmålene som underkapitler. Under hvert underkapittel vil jeg først presentere funn fra min undersøkelse for så å drøfte disse funnene i lys av teoretisk forankring. Jeg tydeliggjør hva som er drøftingsdel gjennom å skrive «drøftingsdel» i overskriften på hvert kapittel.

1. Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap mellom barn?
2. Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap mellom barn og ansatte?
3. Hvordan arbeider pedagogiske ledere med felles forståelse av inkluderende fellesskap i personalgruppen?
4. Hvilke barrierer ser pedagogiske ledere i forhold til å jobbe i retning av inkluderende fellesskap?

Innledningsvis vil jeg starte med å gi en helhetlig vurdering av datamaterialet, samt presentasjon av informantene som er grunnlaget for datamaterialet i denne undersøkelsen.

Datamaterialet som jeg baserer min analyse og drøfting av funn på er samlet inn gjennom intervju med 3 pedagogiske ledere som arbeider i tre ulike barnehager. Informantene er anonymisert, og vil bli presentert med fiktive navn. Informantenes kjønn er ikke av betydning for denne undersøkelsen, og navn er satt uavhengig av kjønn. Informantene presenteres som Ole, Ida og Gry. Alle informantene har lang erfaring fra å arbeide i barnehage. De har jobbet

henholdsvis 18- 27 år med barn. Informantene har sin erfaring fra både private og kommunale barnehager, avdelings – og basebarnehager.

4.1 Helhetsvurdering av funn

Informantene vekta barns subjektive opplevelse av tilhørighet som sentral i inkluderende fellesskap. Gry, Ole og Ida var samstemte om at det er barnas opplevelse av å stå i inkluderende eller ekskluderende prosesser som er betydningsfullt i et inkluderende fellesskap. Informantene kommuniserte slik jeg tolket det et syn på mangfold som ressurs. I en inkluderende barnehage la de vekt på at det må være rom for variasjonen av barn som går i barnehagen. I forhold til å se mangfold som ressurs sa Ole: «Det skal være stilig at vi er forskjellig!»

Voksenrollen ble framstilt som en forutsetning for at barn kan oppleve inkluderende prosesser. Gjennom blant annet å organisere felles opplevelser som gir barna tilhørighet i barnegruppen, samt tid til å være tilgjengelig for barn, kan personalet bidra til at barn opplever tilhørighet i fellesskapet.

I forhold til personalets arbeid med å fremme en felles forståelse av begrepet inkludering, kom det fram at ingen av informantene brukte begrepet inkludering i det daglige, men de la vekt på det samme innholdet i begrepet. Refleksjon over praksisfortellinger var noe samtlige informanter løftet som sentralt for å fremme gode fellesskap for barn.

Barrierer i forhold til å fremme inkluderende praksiser handlet om nok ressurser, tilgjengelige voksne, nære relasjoner i personalgruppen, og barn som utfordrer med sin atferd.

Gjennom analysen av funnene fra denne undersøkelsen kunne jeg se samtlige syv momenter for psykisk helseutvikling (Holte, 2016) representert i informantenes refleksjoner om hvordan de arbeider med inkluderende fellesskap.

4.2 Inkluderende fellesskap mellom barn

I dette underkapitlet vil jeg legge fram funn relatert til forskerspørsmålet – «Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap mellom barn?»

4.2.1 Barns subjektive opplevelse av tilhørighet

Samtlige informanter la vekt på barns subjektive opplevelse av tilhørighet som essensen i inkluderende fellesskap mellom barn.

Gry sier at inkluderende fellesskap mellom barn handler om et trygt og godt miljø hvor alle barn opplever å høre til og at de er betydningsfull for fellesskapet. Hun fremhever barns opplevelse av å føle tilhørighet i en gruppe gjennom å bli sett, samt gjennom trygge relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne.

Ida sier også at hun forstår inkludering som et miljø hvor det er trygt og godt. Hvor man opplever at man hører til, og at man er betydningsfull i det fellesskapet. Ida vektlegger også barnets følelse av å høre til som sentralt for opplevelsen av være inkludert i fellesskapet. Hun sier at det å bli sett, samt gode relasjoner mellom barna og mellom barn og voksne er sentrale ingredienser i et inkluderende fellesskap.

Ole sier at han forstår inkluderende fellesskap mellom barn som barns opplevelse av å høre til og være en del av et fellesskap.

Ole beskriver det slik. *«At vi er alle i lag, og vi er ulik, og blir tatt i mot som den vi er» - Ole.*

Ida og Gry vektlegger barns subjektive opplevelse av å høre til som sentral, mens Ole i tillegg trekker fram det å se mangfold som ressurs i barnegruppen.

4.2.2 Felles opplevelser og tilgang til barnefellesskapet

Informantene la vekt på vennerelasjoner, og det å få være i lek med andre barn som sentralt i forhold til inkluderende fellesskap mellom barn. Informantene la vekt på at det å være sammen om noe er det som gir barn opplevelser av å høre til i et fellesskap. Øyeblikk som «vier» barn sammen om en aktivitet, opplevelse eller lekesevens.

Gry: *«Vennskap mellom barn. Alle skal ha en å leke med. Jeg tenker at det er derfor barn skal glede seg til å komme i barnehagen. Her er det trygt og godt å være, og her har jeg noen å leke med – noen som er mine venner».* – Gry.

Ida sier at det de har fokus på i forhold til inkluderende fellesskap mellom barn er at alle barn skal ha noen å leke med. Barn skal glede seg til å komme til barnehagen for å være sammen med sine venner. Ida sier at hun ser felles opplevelser som utrolig viktig. Gjennom felles opplevelser kan barnet føle seg som verdifull i fellesskapet- en det er verdt å like.

Ole beskriver barns opplevelse av å være inkludert som å bli møtt av andre barn i barnehagen. Ole vektet opplevelsen av å føle seg likt, verdifull for andre som sentral i inkluderende fellesskap mellom barn. Det å ha tilgang til et fellesskap blant jevnaldrende hvor barna har en inkluderende holdning og liker barna uansett forutsetninger.

4.2.3 Mellom inkluderende og ekskluderende prosesser

Ida ser tilstedeværende voksne som er både fysisk og mentalt tilstede for å veilede barn i samspill som avgjørende for om barn opplever å bli inkludert i barnefellesskapet. Hun utdyper dette med å si at det å bli sett, bygge relasjoner mellom barn, og mellom barn og voksne krever tilstedeværende ansatte.

Gry uttrykker at hun ser på inkludering som det motsatte av mobbing.

«Det at barn ikke får tilgang til lekefellesskap er noe vi virkelig skal ta på alvor. Det kan ligge noe allerede i barnehagen som vi kanskje ikke ser. Inkluderende fellesskap mellom barn handler om å se de små tingene som skjer i samspill mellom barn.» - Gry.

Både Gry og Ida viser her et syn på inkludering som prosessrelatert. Dette samsvarer med Arnesen (2017) sier om inkludering mellom inkluderende og ekskluderende prosesser.

Ole sier at ekskluderende prosesser mellom barn kan handle om at barn er utrygg. *«Når barn har behov for å være sammen med et annet for stenge andre ute – da er det ofte utrygge barn som kontrollerer og stenger andre ute».* – Ole

4.2.4 Meningsfulle, håndterbare og begripelige barnefellesskap

Hva som bidrar til å gjøre fellesskapet meningsfullt for barn var informantene samstemte omkring. Barns medvirkning sammen med forutsigbarhet ble sett på som en grunnleggende forutsetning for at barn skal oppleve hverdagen sin som meningsfull.

Ida sier at gode strukturer på barnehagehverdagen er viktig for at barn skal kunne vite når det passer å gjøre ulike ting. Gjennom dagsrytmen kan barna ta del i sin hverdag – ja vite når det passer å gjøre det de har lyst til – og på den måten blir det meningsfullt for barna. Gjennom at barna tar del i sin hverdag, så blir det meningsfullt.

Ole sier at tilgang til et barnefellesskap er det som gjør barnehagehverdagen meningsfull. Barna vil ha venner, de vil leke med hverandre, og vår jobb blir å hjelpe barna med det sier Ole.

Gode strukturer, forberedelser, at de vet hva som skal gjøres. I tillegg av forklaringer – at det dem selv har lyst til å gjøre oppleves som veldig meningsfylt. At dem får tid til å gjøre det som dem ønsker å gjøre. At dem får tid til å gjøre det som dem ønsker.

Det å ha forståelse for hvorfor ting skjer sier Ida er sentral. Overganger kan bli veldig vanskelig hvis man ikke vet hvorfor ting skal gjøres sier hun. Strukturer som gjør dagen forståelig for barn gjennom gode forberedelser sier informantene er viktig for at dagen skal bli meningsfull. Det blir lettere å forstå hvorfor vi skal kle på når vi vet at vi skal gå ut. Strukturer er veldig viktig slik at det blir gjenkjennbart for barna – det er noe som skaper forståelse.

«Det å ha en dagsrytme ser jeg som kjempeverdifulgt for at barna skal kunne ta del i den hverdagen dem har – at dem kan vite når det passer å gjøre de tingene de har lyst til – slik at de kan være med på å gjøre den meningsfull»- Ida

Ida sier at personalet blir enda mer bevisst på gode strukturer som skaper oversikt når de har barn som strever på sin avdeling. Forutsigbarhet gir trygghet, og den tryggheten som forutsigbarheten gir gjør det mulig for barna å eksponere seg. Når de tar del i sin egen hverdag - da blir det jo meningsfullt, sier Ida.

Gry sier at hun ser meningsfulle fellesskap for barn i sammenheng med trygge rammer. Det er det aller viktigste for de minste barna sier hun. *«Det er gjort mye forskning, og det snakkes mye om de aller minste barna i barnehagen, hvor viktig det er å vite at små barn ikke kan slippe så mange inn på seg»* - Gry.

Begripelige hverdager for barn ble sett i sammenheng med gode forberedelser.

4.3 Voksenrollen i barnehagens inkluderende fellesskap

Voksenrollen ble viet mye tid under intervju samtalen. Informantene reflekterte omkring ulike innfallsvinkler i forhold til voksenrollen, og den ble sett på som en forutsetning for å arbeide i retning av inkluderende fellesskap i et psykisk helseperspektiv. I dette delkapitlet vil jeg legge fra m funn relatert til forskerspørsmålet; Hvordan arbeider pedagogiske ledere med voksenrollen i det inkluderende fellesskapet?

4.3.1 Inkluderende holdninger til barn.

Informantene la fram de holdninger personalet har til barn som premissleverandører for hvilke holdninger andre barn utvikler til dette barnet. Gjennom å vise genuine positive følelser for et barn – vil de være med å farge de andre barnas syn på dette barnet. Dersom personalet viser negative holdninger ovenfor et barn, ja da mente informantene at de negative holdningene kunne overføres til barna. Noe som igjen kunne bidra til at dette barnet opplever ekskluderende prosesser.

Ida snakket om hvordan personalet ordlegger seg og handler i forhold til barn som utagerer. Hun stilte spørsmålsteget ved i hvilke situasjoner personalet bruker navnet til dette barnet. *«Dersom barnets navn ofte kommer opp i negative setninger – da tenker jeg ikke at vi er med på å inkludere det barnet»* - Ida

Hun sier videre at hun har erfaringer med at barn som utsettes for korrigeringer og tilsnakk med barn mens andre barn hører eller ser på, så får dette barnet skyld for mye selv om barnet ikke er i barnehagen. Gry sier at det er klart at hver en stemning hvor barn kan kjenne på at de voksne synes at et barn er krevende å være i samspill med, ja da legges det premisser for hvordan de andre barna tenker om dette barnet.

Ole sier at vi voksne må vise at vi liker barna, at alle har ressurser, men ulike ressurser. Ole viser slik jeg tolker det opplevelsen av inkludering i sammenheng med personalets ivaretagelse av mangfold. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at barnehagen skal være et sted hvor alle skal oppleve tilhørighet og fellesskap.

«Det skal være stilig at vi er forskjellig!» - Ole.

Informantene la vekt på den holdningen personalet har til barn som sentral i forhold til om barn opplever inkluderende eller ekskluderende prosesser i møte med fellesskapet (Arnesen, 2017). Informantene sier med hver sine formuleringer at inkluderende prosesser bare kan skje når barn kategoriseres som det mangfoldet av barn som går i barnehagene. Kategoriseringer som definerer barn negativt som «han er vanskelig» sier noe om relasjonen mellom den voksne og barnet, og at det er i relasjon til den ansatte at barnet oppleves som «vanskelig».

Ida sier at: «Det finnes ikke barn som er vanskelig, men barn som har det vanskelig». Hun setter ord på barnets opplevelse av egen situasjon som kommer til uttrykk gjennom atferd.

Gry snakker om at barn kan vise gjennom atferd om det føler seg utrygg. Det handler om å se bak atferden sier hun, og forsøke å forstå hva barnet sier gjennom kroppsspråket sitt. Med en slik forståelsesramme kan barnet bli møtt med omsorg i stedet for korrigerende av atferd.

«Jeg tenker at for det første så må du ha lyst til å være i lag med ungene. Du må trives med å være sammen med barn. Du må ikke se på det barnet som en jobb!»-Gry

Gry peker på viktigheten av å være genuin i møte med barnet. Hun sier at det er viktig at du faktisk liker barnet.

4.3.2 Å investere i barn

Informantene var samstemte om at relasjoner mellom barn og ansatte er noe som det må investeres i.

Ole sier at han har gode relasjoner til de barna som han har prioritert å bygge sterkere relasjoner til. «Det er ikke like viktig for alle barn at jeg har en god relasjon til dem, de er mest opptatt av de andre barna, men så er det noen som trenger det mer. Og det er jo de jeg investere i.» - Ole.

«Så blir det litt sånn at det blir en konkurranse om at man vil at ungen skal ha deg som en favoritt!» - Gry.

Både Gry og Ole kommuniserer at trygge relasjoner mellom barn og ansatte er noe som det må investeres i. Ole spesifiserer at det er noen barn som trenger de voksne mer enn andre. Dette ser jeg i samsvar med begrepet likeverd som forfektes som en verdi i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (kunnskapsdepartementet, 2017).

Gi av seg selv og bry deg til barnets beste! Ligger masse i god omsorg – omsorg kan vises på så mange måter. – Ida.

4.3.3 Å Organisere for inkluderende fellesskap

Informantene snakket om hvor viktig det er at personalet organiserer faste møtepunkt hvor barna kan oppleve tilhørighet i en gruppe. De voksenstyrte opplevelsene ble sett på som viktig for å bidra til inkluderende prosesser. Gjennom at de voksne legger til rette for opplevelser som turer, små samlinger, og andre møtepunkt som bidrar til at barn opplever fellesskap med andre barn om noe.

«Fri lek er viktig, men for de barna som strever er det kanskje de voksenstyrte aktivitetene som er mest sentrale» - Ida.

Videre sier Ida at det er de dagene hvor det er lite struktur og støtte fra voksne at de barna som strever med samspill kan oppleve ekskluderende prosesser. At personalet legger til rette for opplevelser som spontane eller planlagte turer, samlingsstunder og lignende. Dette hevder Ida gjør at de barna som strever med å få innpass i samspill med andre barn opplever at de hører til barnefellesskapet – disse aktivitetene fremmer en «vi – følelse» i barnegruppa. Ida sine refleksjoner omkring fellesskap sammenfaller med Løvlie og Schibbye (2018) sin beskrivelse av intersubjektive møteøyeblikk. Gjennom å legge til rette for felles opplevelser bidrar den ansatte til intersubjektivitet mellom barn.

Ole snakket om viktigheten av å organisere tilgjengelighet. *«Små ting i hverdagen kan bli veldig store hvis du ikke får tid til det viktigste – å være tilgjengelig når barna trenger deg!» - Ole.* Videre sier Ole at hverdagen må være organisert slik at det er en fin flyt på dagen. Barna må få leke sammenhengende, uten å bli avbrutt unødige av de voksne. Ole påpekte viktigheten av at de praktiske gjøremålene som å rydde av bordet etter måltid og lignende slik at disse

oppgavene ikke tar tid fra det Ole betegner som det viktigste for å fremme inkluderende fellesskap mellom barn: være nær og tilgjengelig når barnegruppene starter opp med rollelek. *«Det er når roller fordeles i lek at barna virkelig står i inkluderende og ekskluderende prosesser – da må de voksne være tilstede og påskrudd!»* - Ole.

Gry framhevet også viktigheten av å organisere avdelingen slik at de voksne var tilstede når barna trengte dem. Hun snakket om antall barn i barnegruppen som en faktor som kan påvirke barns trygghet i fellesskapet. *«Det er relasjonsarbeidet som er viktig i barnehage. Det er begrenset hvor mange relasjoner barn klarer å stå i - heldigvis er det mer kunnskap om dette nå.»* - Gry.

4.3.4 Se mestringsopplevelser i hverdagslivet

Gjennom dagsplan, faste barnegrupper, og balanse mellom voksenstyrte aktiviteter og frilek kan barna oppleve et fellesskap som er begripelig, håndterbart og meningsfull.

Mestringsopplevelser i en barnehagehverdag kan være alt fra å klare å kle på seg, finne leker, få til samspill med andre barn. For å legge til rette for mestringsopplevelser handler det også om å investere i tid. Tid blir lagt fram som en viktig faktor for at barn skal kunne oppleve mestring i hverdagen.

Ida sier at barna må få tid nok til å prøve selv, tid til å få på buksa si, klare å smøre brødiskiva si, vi voksne kan ikke ha det så travelt. – Ida

Mestringsopplevelser for små barn kan springe ut av å være delaktig som gjør at de kjenner på mestring også være det å få hjelpe til. For eksempel hente en saks til en som trenger det og lignende sier Ida.. Skal ha noe å strekke seg mot slik at mestringsfølelsen blir sterkere. Skal ha noe å strekke seg mot. Enn at alt blir at dette har vi gjort før, og de føler at de ikke kommer videre.

«Man skal hele tiden få lov til å strekke seg litt. Da er kanskje mestringsfølelsen optimal når man har fått lov til å kjenne på det. Være støttende stillas for at de skal få oppleve mestring. Uansett om det er turer i skogen, aktiviteter i barnehagen, så være der og støtte dem slik at vi kan bidra til at de kjenner på det.» - Ida

I forhold til mestringsopplevelser snakket Gry også om å se muligheter for mestringsopplevelser i hverdagslivet i barnehagens fellesskap. Hun sier at *«vi voksne må se og bekrefte barns mestringsopplevelser - rose, oppmuntre, støtte, og alle de her tingene som handler om at du må være nært.»* - Gry

4.3.5 Å stå i følelser sammen med barna

Informantene var samstemte om å støtte barn i å utvikle forståelse for hva som skjer, samt hjelpe barna med å stå i følelsene, samt finne gode strategier for å regulere seg som et sentralt aspekt ved voksenrollen i barnehagen.

Ida snakker om at satsingen på psykisk helse i barnehagen gjorde personalet oppmerksom på å hjelpe barn å stå i sine opplevelser mens de tidligere var mer opptatt av å avlede barn i større grad.

Gry påpeker at barns trivsel er de voksnes ansvar, mens Ida sier at de voksne må gjennom voksenstyrte opplevelser bidra til intersubjektive møteøyeblikk mellom barn. Ole vekter opplevelsen av å bli likt som vesentlig i et inkluderende fellesskap mellom barn.

Informantene påpekte i flere sammenhenger den betydningen de ansatte har for barnas muligheter i- og opplevelser av, å tilhøre et fellesskap. Voksenrollen ble sett på som en premissleverandør for at barna kan oppleve å høre til et barnefellesskap.

4.4 Hvilke barrierer ser pedagogiske ledere i forhold til å jobbe i retning av inkluderende fellesskap?

I dette delkapitlet vil jeg presentere funn i forhold til hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme en felles forståelse for begrepene i barnehagens kapittel 1.

4.4.1 Felles begrepsforståelse

Informantene opplyste om at ingen av de arbeidet systematisk med begrepene inkludering, likeverd og mangfold, men de prioriterte å drøfte enkeltbarns trivsel og utvikling jevnlig. I den grad de snakket om innholdet i begrepene inkludering, mangfold, danning, så var det etter behov og i samtale i det daglige.

Ole sier at: *«Vi har snakket lite om begrepene, om hva de betyr for personalet, eller hvordan det ser ut i praksis. Det kan hende at styrer mener at vi har gjort det, men for meg er det borte.»* - Ole.

Ida sier at det er noen år siden sist de overordnede begrepene ble diskutert i personalgruppen, men personalet snakker om de verdiene som ligger til grunn. Hun sier at hun tenker at det er ting som burde tas opp oftere.

Gry sier at de snakket om formålsparagrafen på personalmøtet sist. Da tok styrer opp innholdet i barnehageloven. Hun ville vel egentlig bare minne oss på om at det er noe som styrer oss. I sammenheng med årsplanarbeidet har Gry's barnehage utarbeidet en visjon for barnehagen. Den handler om de voksnes rolle, og da har vi arbeidet med innholdet i årsplanen i forbindelse med det.

Da gikk de dypt inn i verdigrunnlaget i barnehagen sier hun. *«Alt vi gjør forankres jo i rammeplanen. Da du spurte om dette, så tenkte jeg at det her skal jeg ta opp på avdelingsmøte igjen.»* - Gry

Videre sier Gry at hun føler at det tas som en selvfølge at folk forstår innholdet i formålsparagrafen, men at de kunne ha brukt det mye mer. Hun sier at begrunnelsen for at de ikke snakker som mye om formålsparagrafen er at hun arbeider sammen med et personale som er på linje. *«Hvis folk ikke hadde hatt den forståelsen og vært så selvkritisk, så tror jeg at vi måtte ha tatt det fram oftere, det som står i rammeplanen»* - Gry.

Informantene omtaler selve begrepet «inkludering» som et begrep de ikke brukte til daglig, men de var opptatt av hvordan fremme gode barnehagehverdager for alle barn.

4.4.2 Refleksjon i hverdagssituasjoner

Samtidig som informantene sa at de i liten grad brukte begrepene inkludering, likeverd og anerkjennelse i hverdagen, så ga informantene uttrykk for at de brukte mye tid på avdelingsmøter og i hverdagen til å reflektere omkring praksis. Da både i forhold til voksenrollen og i forhold til å drøfte alle barns trivsel og utvikling.

«Vi snakker mye om enkeltbarn, de som utfordrer oss. Vi prøver å veilede hverandre». – Gry.

Ida sier at det kan komme fram frustrasjoner i forhold til barn som personalet strever med. Avdelingsmøter er en fin arena for å håndtere slike frustrasjoner, og samtidig ta tak i dette for å komme videre. I personalgruppen kan de hjelpe hverandre med å se barnet på andre måter.

4.4.3 Felles kursing som utgangspunkt for forståelsesrammer

Informantene beskriver felles kursing gjennom satsingsområdet «psykisk helse» som et viktig bidrag i forhold til å kompetanseutvikling. Det at alle i personalgruppen deltok på de samme kursene ga et felles referansegrunnlag for refleksjon over praksis.

Vi lærer faktisk av de kursene. Det satsingsområdet vi hadde i fjor, det lærte vi så mye av! - Ole.

Teoretiske forståelsesrammer som trygghetssirkelen og toleransevinduet ble nevnt som eksempler på innhold i kurs som gav personalet forståelsesrammer i forhold til å se bak barns atferdsuttrykk. Ida sier at personalet leter etter årsak, og hva som ligger til grunn for barns atferdsuttrykk. Dette er noe som hun sier gjør det lettere å få en forståelse av barns handlinger – også når disse handlingene er uakseptable.

«Når vi vet at et barn strever sosialt eller ikke har det greit hjemme, så er det lettere å møte et barn med omsorg. I de situasjonene personalet ikke forstår hva barns atferd springer ut i fra, da kan det bli mer utfordrende» - Ida.

Vi kan bli mer frustrert når vi ikke forstår hvorfor. Hva kan dette være- og hva kan vi gjøre for å støtte i hverdagen. Barn er ikke vanskelig, men de har det av og til vanskelig.

«Det finnes ikke barn som er vanskelig – bare barn som har det vanskelig» - sier Ida.

Gry sier at personalet i barnehagen tidligere snakket om barn som utfordret, mens de nå snakker om at barn kanskje viser at de er utrygg gjennom atferdsuttrykk. Spesielt når ansatte kjenner på frustrasjon i samspill med enkeltbarn, så har de blitt mye flinkere til å redefinere. Gjennom å redefinere barna slik at det er de positive sidene ved barnet som blir løftet, gjør det det lettere for personalet å speile barnet positivt.

«Det handler om å se og forsterke barnas positive sider» - Gry.

Gry sier at innholdet i felles kursdager ble til verktøy for å forstå barns atferdsuttrykk.

«Hvis man klarer å få til litt kursing, sånn som kommunen har satt i gang med felles kurs med dyktige kursholdere som alle deltar på, kjempefordel at alle er på de samme kursene, mange diskusjoner og refleksjoner i ettertid.» – Ole

4.4.4 Tilbakemeldingskultur

I forhold til å gi hverandre tilbakemeldinger i personalgruppen sier informantene at de jobber med dette, men ikke satt i system.

Ida sier at hun tenker at de er gode til å synliggjøre positive ting, og det ser hun som viktig. *«Man skal roses i fellesskap og fremheve det man vil ha mer av både til barn og voksne.» - Ida*

I forhold til å stille kritiske spørsmål til hverandres praksis, sier Ida at de gjør det, men at forbedringspotensialet er større i forhold til å gi hverandre konstruktiv kritikk. Når personalet reagerer på handlinger til voksne sier hun at man bør stille spørsmålstegn ved det. Hun sier at de snakker om dette i personalgruppen, men at de ikke er gode nok på dette.

Ida sier at det er viktig at personalet stiller hverandre til ansvar. *«Det er greit at jeg kan ha en dårlig dag av og til, men det er ikke sånn at jeg kan gjøre hva som helst bare for at jeg er sliten eller i dårlig form en dag.» - Ida.*

Vi snakker sammen hele tiden sier Ole. Om enkeltbarns trivsel og utvikling, og hvordan vi kan organisere slik at det er nok voksne sammen med barna.

4.5 Hvilke barrierer ser pedagogiske ledere i forhold til å omsette inkluderende fellesskap til praksis?

Informantene var samstemte i forhold til flere barrierer de møtte på når det gjaldt å omsette inkluderingsbegrepet om til praksis. Tilstedeværende voksne, nære relasjoner, og tilstrekkelige ressurser til å følge opp barna. Ole snakket i tillegg om mangel på kunnskap i personalgruppen som en barriere i forhold til å fremme inkluderende praksiser.

4.5.1 Ressurser og tilgjengelige voksne for barn

Informantene var samstemte i forhold til ressurser som en barriere for å fremme inkluderende fellesskap med rom for alle barn. Det var ikke nødvendigvis mangelen på ressurser i form av antall voksne på avdelingen som informantene vektla, men at de voksne var tilgjengelige for barna. Ida sier at barrierer i forhold til inkluderende fellesskap kan være ansatte som ikke er tilstede for barna, samt nære relasjoner i personalgruppen.

«En barriere kan være at personalet ikke er der for barna. Nære relasjoner mellom personalet er ikke alltid en fordel. Hvis personalet er veldig tett og står og snakker med hverandre kan det jo bli vanskelig for barna. Hvis de voksne er så opptatt av hverandre at de ikke ser barna, er tett på og veileder, for at personalet er mest opptatt av hverandre. Man skal føle seg inkludert på jobb, men det er viktig å være bevisst hvilken rolle du som personal har på jobb. Bestevenner kan man være på fritiden». -Ida

Ole sier at han ser kunnskap, stabilitet i personalgruppen, og ressurser til barn med behov for særskilt tilrettelegging som barrierer for inkluderende praksiser. Gry støtter Ole og Idas utsagn om at mangel på tilstedeværende voksne kan være en barriere i forhold til å fremme inkluderende prosesser for alle barn.

«Tette relasjoner er ikke alltid en fordel. Hvis vi er veldig tett og står og snakker med hverandre kan det jo bli vanskelig for barna. Hvis vi ikke er tett på og veileder og ser barnet for vi er mest opptatt av hverandre. Man skal føle seg inkludert på jobb, men man skal ikke være bestevenner på jobb. Det er en annen setting. Vi må være bvisst på den rollen vi har på jobb.» - Gry.

De ansattes faglige bevissthet omkring voksenrollen i et inkluderende fellesskap kan ut i fra det informantene deler være en barriere.

«Kan bli litt frustrert over at det ikke er nok voksne, og at det ikke er faglærte nok. Den bevisstheta over hva som er viktig. At personalet kanskje styrer med andre ting som klippe og lime bilder.» - Ole

4.5.2 Når barn utfordrer

En barriere som Gry, Ida og Ole tok opp på ulike måter er når barn utfordrer med sin atferd. Informantene tok opp dette fra ulike vinklinger. Gry sier at en barriere for inkluderende fellesskap kan være barns reaksjoner når enkeltbarn biter eller slår. Når enkeltbarn utfordrer med denne type atferd kan de andre barna trekke seg unna dette barnet – de andre barna kan bli utrygg og redd for dette barnet.

«Når barn kommer hjem fra barnehagen og forteller om at de blir bitt eller slått i barnehagen, så vekker det noen følelser hos foreldrene som er med på å forsterke en ekskluderende holdning til det barnet som utfordrer.» - Gry.

I slike situasjoner sier Gry at det er viktig med den gode dialogen mellom personalet og foreldrene slik at vi sammen kan jobbe for å snu de negative forventningene til dette barnet.

Ole sier at når de har mange barn som trenger ekstra støtte fra de voksne, da blir det utfordrende å få dette til i praksis. Vi er kanskje ikke nok voksne, eller de voksne er ikke tilgjengelige nok selv om de er fysisk tilstede.

5 Drøftingsdel; Inkluderende og psykisk helsefremmende fellesskap

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen: Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap? Jeg har sett på fellesskap i mellom barn, voksenrollen i inkluderende fellesskap for barn, felles forståelsesrammer for begrepet inkluderende fellesskap i personalgruppen, samt barrierer som hemmer inkluderende fellesskap.

I dette kapitlet vil jeg drøfte funn fra min undersøkelse i relasjon til teoretisk forankring.

5.1 Subjektsyn på barn i inkluderende fellesskap

Barnets rett til å definere sin egen opplevelse var det som ble sett på som grunntanken i et inkluderende fellesskap. Denne oppfatningen samsvarer slik jeg ser det med innholdet i rammeplanen (kunnskapsdepartementet, 2017). Et menneskesyn som bygger på respekt for mennesket som subjekt (Østrem, 2012) bidrar til å bygge barns selvfølelse og styrker barnets psykiske helse. Syn på barn som subjekt blir da slik jeg ser det en forutsetning for inkluderende fellesskap i et psykisk helseperspektiv. Dersom barn ikke får anerkjennelse for sin egen opplevelse av fellesskapet, hvordan vil det kunne påvirke barns psykiske helse? I lys av momentene for psykiskhelseutvikling (Holte, 2016) forstår jeg et mer «gammeldags» syn på barn hvor voksne har stor definisjonsmakt over barna, vil det kunne hemme barns psykiske helse. Sentrale momenter for psykisk helse er deltakelse, fellesskap, identitet og selvrespekt, mening i livet og mestring (Holte, 2016). Hva vil et syn på barn som fratrar deres mulighet til å eie sin egen opplevelse gjøre med barnets syn sin egen verdi, mening i hverdagen, opplevelse av fellesskap?

5.1.1 Anerkjenne barns opplevelse av tilhørighet

Samtlige informanter la vekt på barns subjektive opplevelse av tilhørighet som essensen i inkluderende fellesskap mellom barn. Gry, Ole og Ida var samstemte om at inkluderende fellesskap mellom barn handler om et trygt og godt miljø hvor alle barn opplever å høre til, og at de er betydningsfull for fellesskapet. Speilingsteorien handler om utviklingen av barns selvbilde i møte med andre barn og de voksne i fellesskapet. Gjennom å speile seg i andre danner barnet en oppfatning av seg selv. Barn er avhengig av å tilhøre et fellesskap hvor barnet føler seg verdifull for å utvikle sunn psykisk helse (Størkensen, 2018).

Hva er det som fremmer barns opplevelse av tilhørighet?

Momentet tilhørighet handler om menneskets ønske om en form for tilknytning til andre mennesker og steder (Myrstad/ Sverdrup og Helgesen, 2018). Små barn fungerer i en relasjonell verden – utviklingen av sunn psykisk helse er en relasjonell prosess som fremmes i samspill med andre foreldre, barn og ansatte i barnehagen (Drugeli og Lekhal, 2018:36). Gry snakket om at det er begrenset hvor mange relasjoner et lite barn kan forholde seg til. Et sentralt moment i følge informantene er å organisere barnehagene til barns beste. Hvor store

barnegruppe kan man ha uten at det går ut over barns opplevelse av tilhørighet i fellesskapet? Uten å hemme barns utvikling av trygge relasjoner som fremmer barns psykiske helse.

I Holte (2016) sine momenter for psykisk helseutvikling er tilhørighet et av punktene. Det er barns oppfattelse av å være inkludert som kommuniseres som viktig.

Informantene la vekt på vennerelasjoner, og det å få være i lek med andre barn som sentralt i forhold til inkluderende fellesskap mellom barn. Informantene la vekt på at det å være sammen om noe er det som gir barn opplevelser av å høre til i et fellesskap. Øyeblikk som «vier» barn sammen om en aktivitet, opplevelse eller lekesevens. Dette ser jeg i sammenheng med intersubjektivitet. Hvordan mennesker kan dele opplevelser, følelser og tanker med hverandre gjennom blikk og relasjoner betegner Løvlie - Schibbye og Løvlie (2017) for intersubjektive møter. De beskriver intersubjektivitet som et møte mellom mennesker som hver for seg har sine følelser og opplevelser, og at de opplever å være sammen om øyeblikket. Relasjon og intoning til den andre er sentrale momenter i intersubjektive møteøyeblikk (Løvlie - Schibbye og Løvlie, 2017).

Gry: «Vennskap mellom barn. Alle skal ha en å leke med. Jeg tenker at det er derfor barn skal glede seg til å komme i barnehagen. Her er det trygt og godt å være, og her har jeg noen å leke med – noen som er mine venner». – Gry.

I relasjon til inkluderende fellesskap blir det da barnets subjektive opplevelse av å stå i inkluderende eller ekskluderende prosesser som blir viktig å få kjennskap til. Gjennom å anerkjenne barnets opplevelsesverden, vil barnets verdi som menneske bekreftes (Drugeli og Lekhal, 2018). Å bli bekreftet som verdifull er en av de syv momentene som fremmer barns psykiske helse (Holte, 2016).

5.2 Voksenrollen i inkluderende fellesskap

5.2.1 Inkluderende og psykisk helsefremmende holdninger til barn

Blant annet sier Arnesen (2017) at de seneste årenes forskning viser at inkluderings- og ekskluderingsprosesser avhenger av personalets kompetanse og holdninger, kvaliteten på samspillet mellom voksne, og samspillet mellom voksne og barn (Arnesen, 2017: 15). Sett i sammenheng med Størkensen (2018) sin litteratur om struktur- og prosesskvalitet – vil jeg si

at prosesskvaliteten mellom barn og ansatte er premissleverandør for hvor god kvalitet barnet møter i et psykisk helseperspektiv.

«Den voksne greier å møte barnet med nærvær der det er rom for både barnets og den voksnes opplevelse» (Drugeli og Lekhal, 2018:52).

«Barnehagens viktigste bidrag med tanke på barns psykiske helse, ser altså ut til å være å støtte deres sosiale utvikling gjennom trygge og varme relasjoner, og å bidra til å forstå, fortolke og regulere sin egen atferd og egne følelser» (Størkensen, 2018:76).

Informantene vektla det å stå i situasjoner sammen med barnet som sentralt i forhold til voksenrollen i det inkluderende fellesskapet. Det å anerkjenne at barnet synes at det er utfordrende gjennom å bekrefte det barnet viser, og ikke avlede barnet ut av situasjonen. I forhold til å mestre samspill i hverdagen blir personalet en sentral støtte i et inkluderende fellesskap. «Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser» (Bae, 2018). Det å stå i opplevelsene sammen med barnet vil slik jeg ser det være et eksempel på anerkjennelse av barns opplevelse. Å lede barnets tanker bort fra de følelser og opplevelser som barnet står i samsvarer ikke slik jeg ser det med et subjekt syn på barn.

Gry peker på viktigheten av å være genuin i møte med barnet. Hun sier at det er viktig at du faktisk liker barnet. Positive følelser og engasjement i barnet fremmer barns psykiske helse (Killen, 2014).

«Jeg tenker at for det første så må du ha lyst til å være i lag med ungene. Du må trives med å være sammen med barn. Du må ikke se på det barnet som en jobb!»-Gry

Bærebjelken i arbeidet er å sørge for at barn er omgitt av trygge og omsorgsfulle relasjoner (Størkensen, 2018: 76). Gjennom trygge og varme relasjoner kan personalet bidra til at barna føler seg verdifull.

Informantene viser slik jeg tolker deres utsagn en anerkjennende kommunikasjon (Løvlie-Schibbye og Løvlie, 2018) mellom voksne og barn som sentralt for barns opplevelse av inkludering i et inkluderende fellesskap. Jeg opplever at informantene ser relasjoner som limet som fremmer opplevelsen tilhørighet i et fellesskap.

5.2.2 Mangfold som ressurs

I relasjon til begrepene likeverd, anerkjennelse og mangfold sier informantene at personalet må vise positive følelser og ha en inkluderende holdning for alle barn. De voksne må faktisk synes at det er *«stilig at vi er forskjellige!»* som Ole så fint sa det. Personalet må genuint like alle barn, og løfte barna fram positivt i barnegruppa. Dersom vi i personalet gjennom den måten vi snakker til og om et barn viser negative tanker om dette barnet er det fare for at dette smitter over på barna (Sitat fra informant Gry). Jeg tolker informantenes utsagn dit hen at personalet er rollemodeller i forhold til å definere hvilke barn som er innenfor eller utenfor i fellesskapet.

Ida støtter Oles utsagn gjennom å si at dersom personalet viser frustrasjon i forhold til et barn, ja *«da er det ikke sikkert at det barnet blir invitert med i leken.»* - Ida.

Gjennom personalets positive holdninger og følelser for barn kan de fungere som rollemodeller for barns holdninger til andre barn. Melvold (2016) sier at dersom barn speiles gjennom negative handlinger, og får en oppfatning av at deres handlinger er slik de er – speiles barna i personalets holdninger. *«Psykologisk sett blir vi født i løse biter. Å vokse opp er å samle bitene, i håp om å bli et helt menneske»* (Skårderud, 2014:11).

Dersom personalet har negative forventninger og holdninger til enkeltbarn – hvordan vil det kunne påvirke barnets muligheter for å stå i inkluderende prosesser? Ut i fra en forståelsesramme som ser personalets holdninger som premissleverandører for barns muligheter i fellesskapet – vil voksenrollen kunne være både en døråpner og en som sperrer veien inn i inkluderende prosesser?

5.2.3 Relasjon er fag!

Informantene var samstemte om at relasjoner mellom barn og ansatte er noe som det må investeres i. I en barnegruppe med mange barn som skal ivaretas snakket Ole om viktigheten av å prioritere å investere i de barna som treger mest voksenstøtte.

Ole sier at han har gode relasjoner til de barna som han har prioritert å bygge sterkere relasjoner til. «Det er ikke like viktig for alle barn at jeg har en god relasjon til dem, de er mest opptatt av de andre barna, men så er det noen som trenger det mer. Og det er jo de jeg investere i.» - Ole. Ole kommuniserer at trygge relasjoner mellom barn og ansatte er noe som det må investeres i. Ole spesifiserer at det er noen barn som trenger de voksne mer enn andre. Dette ser jeg i samsvar med begrepet likeverd som forfektes som en verdi i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (kunnskapsdepartementet, 2017).

Likeverd innebærer blant annet at barn skal møte likhet for loven, likhet med hensyn til tilhørighet, rett til å bli akseptert og vurdert som verdifull for fellesskapet (Håstein og Werner, 2003: 36). I relasjon til ivaretagelse av mangfold blir begrepet likeverd sentralt i inkluderende fellesskap. Noen barn trenger mer støtte, mer veiledning, mer kjærlighet enn andre barn – og gjennom å gi disse barna mer tid i nære, varme relasjoner tenker jeg at personalet i barnehagene kan investere i inkluderende prosesser for dette barnet. Inkluderende prosesser som vil fremme sunn psykisk helseutvikling.

5.3 Felles begrepsforståelse?

Informantene opplyste om at ingen av de arbeidet systematisk med begrepene inkludering, likeverd og mangfold, men de prioriterte å drøfte enkeltbarns trivsel og utvikling jevnlig. I den grad de snakket om innholdet i begrepene inkludering, mangfold, danning, så var det etter behov og i samtale i det daglige. «*Vi har snakket lite om begrepene, om hva de betyr for personalet, eller hvordan det ser ut i praksis. Det kan hende at styrer mener at vi har gjort det, men for meg er det borte.*» - Ole.

Hvordan kan barnehagen sikre at personalet har det samme innholdet i begrepene inkludering, likeverd og ivaretagelse av mangfold, om det ikke settes ord på innholdet i begrepene sammen?

I forhold til å gi hverandre tilbakemeldinger i personalgruppen sier informantene at de jobber med dette, men ikke satt i system. I forhold til å stille kritiske spørsmål til hverandres praksis, sier informantene at de gjør dette, men at de har et forbedringspotensial i forhold til å gi hverandre konstruktiv kritikk.

Funn fra intervju samtalen viste at de pedagogiske ledere arbeider med refleksjon over praksisfortellinger, og hvordan fremme gode fellesskap mellom barn, og mellom barn og voksne. Informantene viste slik jeg ser det et syn på barn som er i samsvar med det Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) forfekter. De var opptatt av barnets beste som et overordnet fokus for innholdet i barnehagen. Brandzæg, Torsteinsson og Øiestad (2015) skriver om å sikre kvalitet gjennom en reflekterende kultur som den beste måten å sikre at barn møter god og sensitiv omsorg. I lys av relasjonskompetanshjulet til Spurkeland (2012), ser jeg nyttheten av å ha gode ferdigheter innenfor momentene dialogferdighet individ, dialogferdighet gruppe, synlighet, utvikling og prestasjonshjelp som viktige momenter i forhold til en reflekterende tilbakemeldingskultur. Gjennom gode holdninger og ferdigheter i forhold til å yte prestasjonshjelp for personalet, evne til å være synlig i et arbeidsfellesskap, gi og ta imot tilbakemeldinger, samt ferdigheter til å kunne gjennomføre gode dialoger med både enkeltmennesker og i personalgruppen (Spurkeland).

Ida sier at det er viktig at personalet stiller hverandre til ansvar. *«Det er greit at jeg kan ha en dårlig dag av og til, men det er ikke sånn at jeg kan gjøre hva som helst bare for at jeg er sliten eller i dårlig form en dag.»* - Ida.

Her viser Ida en holdning som jeg relaterer til ferdigheten synlighet (Spurkeland). Ferdighetskompetansene retter seg mot dialogferdigheter på individ, og gruppenivå, samt tilbakemelding. Disse ferdighetene dreier seg om evner og ferdigheter til å gjennomføre dialoger, samt ta og gi tilbakemeldinger (Spurkeland, 2012).

Samtidig viser hun en forventning til sine kollegaer om at hun forventer at de kan møte barn i tråd med rammeplanens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) selv om de har en dårlig dag. Kan dette være et eksempel på en leder som stiller krav i forhold til den «varen» hennes medarbeidere skal levere – sørge for at barn har det trygt, godt og opplever tilhørighet i et inkluderende fellesskap?

5.4 Barrierer i forhold til inkluderende fellesskap

Informantene la vekt på barns subjektive opplevelse av tilhørighet som sentral i inkluderende fellesskap. De sier at det er voksenrollen som er premissleverandør for å få til et fellesskap hvor det er rom for mangfoldet av barn gjennom både i forhold til organisering av barnegrupper og struktur på hverdagen - til relasjoner mellom barn og mellom barn og

ansatte. På spørsmål om hva som er mulige barrierer i forhold til å få til dette i praksis, er svaret det samme: voksenrollen.

Informantene var klar på at ressurser i form av nok voksne, og voksne som er tilgjengelige for barna som løftes som en barriere. Ole sier at det kan hende vi har nok voksne, men er de tilgjengelig? Når jeg ser dette funnet i relasjon til hvordan de pedagogiske lederne arbeider med felles forståelse for begrepet inkludering, ser jeg denne barrieren i sammenheng med manglende felles forståelse for begrepets innhold. Berg (2005) påpeker at om en skal ha en bevisst holdning om et begrep eller et fenomen, så må dette begrepet eller fenomenet diskuteres og reflekteres omkring. Hva personalet legger i begrepet inkludering, samt forståelsen av det øvrige innholdet i formålsparagrafen, kan slik jeg ser det bli tilfeldig og variere fra person til person om det ikke reflekteres over i personalgruppen. Stiller hverandre spørsmål rundt hva hver og en legger i begrepet, og hvordan dette kommer til syne i praksis.

I forhold til fokuset i denne oppgaven som er barns utvikling av sunn psykisk helse i samspill med barnehagens inkluderende fellesskap er det relasjoner mellom styringsdokumenter og praksis som blir interessant. Hvordan forstår og arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap?

I relasjon til sunn psykisk helseutvikling vil personalets refleksjoner over praksis være en viktig bidrag i forhold til å fremme forståelse for- og kunnskap om, hva som oppleves som inkluderende fellesskap barn. Melvold (2018) sier at barnehageansatte har mye å reflektere og ta stilling til. Eksempelvis; hva er best for barn, og hva kreves det av de ansatte? Gjennom det innholdet barnehageansatte velger å fylle barns tid i barnehagen med, kan de fremme eller hemme barns psykiske helseutvikling (Melvold, 2018:118).

5.5 Strukturkvalitet og prosesskvalitet som forutsetning for opplevelse av sammenheng

Informantene snakket om hvor viktig det er at personalet organiserer faste møtepunkt hvor barna kan oppleve tilhørighet i en gruppe. De voksenstyrte opplevelsene ble sett på som viktig for å bidra til inkluderende prosesser. Gjennom at de voksne legger til rette for opplevelser som turer, små samlinger, og andre møtepunkt som bidrar til at barn opplever å stå i intersubjektive fellesskap (Drugeli,2018) med andre barn om noe. Størkensen (2018) viser til prosess- og strukturkvalitet som målestokk for kvalitative «gode» i barnehagepraksiser.

Strukturkvalitet innebærer målbare faktorer som voksentetthet, størrelse på barnegruppene og barnehagelærernes utdanning. Prosesskvalitet handler om barns subjektive opplevelser av samspill i barnehagens fellesskap.

Informantene sier at det er de dagene hvor det er lite struktur og støtte fra voksne at de barna som strever med samspill kan oppleve ekskluderende prosesser. Det å organisere voksenstyrte aktiviteter som gir mulighet for barn til å stå i intersubjektive fellesskap med andre barn blir en sentral oppgave i arbeidet med inkluderende fellesskap. Voksenstyrte aktiviteter kan fremme en «vi – følelse» i barnegruppa.

«Fri lek er viktig, men for de barna som strever er det kanskje de voksenstyrte aktivitetene som er mest sentrale» - Ida.

Ole snakket om viktigheten av å organisere tilgjengelighet. *«Små ting i hverdagen kan bli veldig store hvis du ikke for tid til det viktigste – å være tilgjengelig når barna trenger deg!» - Ole.*

I lys av det Størkensen (2018) sier om prosess- og strukturkvalitet som målestokk for kvalitative «gode» i barnehagepraksiser ser jeg strukturkvalitet som en forutsetning for god prosesskvalitet. Informantene viser til prosesskvalitet som avgjørende for barns opplevelse av å stå i inkluderende eller ekskluderende prosesser. Da blir det slik jeg ser det også av stor betydning at barnegruppene ikke er for store slik at det blir mulig for aktørene i fellesskapet å utvikle trygge relasjoner til hverandre.

Hva som bidrar til å gjøre fellesskapet begripelig, håndterlig og meningsfullt for barn var informantene samstemte omkring. Barns medvirkning sammen med forutsigbarhet ble sett på som en grunnleggende forutsetning for at barn skal oppleve hverdagen sin som meningsfull.

«Det å ha en dagsrytme ser jeg som kjempeverdifulgt for at barna skal kunne ta del i den hverdagen dem har – at dem kan vite når det passer å gjøre de tingene de har lyst til – slik at de kan være med på å gjøre den meningsfull»- Ida

Ut i fra et salutogenetisk syn er prosess- og strukturkvalitet (Størkensen, 2018) viktig for å fremme en opplevelse av sammenheng for barna.

5.6 Relasjonskompetanse som grunnmur i et inkluderende og psykisk helsefremmende fellesskap

I lys av en relasjonell og etisk dimensjon ved inkluderingsbegrepet (Arnesen, 2017) ser jeg relasjonskompetanse som av avgjørende betydning for at barn skal føle seg inkludert.

Ole sier at det å være nyskjerrig på barnet, kanskje spesielt på de barna som utfordrer deg som sentral. I relasjon til Spurkeland (2012) sitt relasjonskompetansehjul ser jeg det i samsvar med barnehagens verdigrunnlag.

«Barnehagens viktigste bidrag med tanke på barns psykiske helse, ser altså ut til å være å støtte deres sosiale utvikling gjennom trygge og varme relasjoner, og å bidra til å forstå, fortolke og regulere sin egen atferd og egne følelser» (Størkensen, 2018:76).

Killèn (2012) sier at voksenrollen i barnehagen bør forankres i forskning om det som fungerer i samspill mellom forelder og barn. Hun sier at det dreier seg om å være positivt følelsesmessig engasjert i barnet, ha realistiske forventninger til barnets mestring, og evne til å unnlate å avregere på barnet (Killen, 2012:117). Sett i lys av Arnesen (2017) sin beskrivelse av inkluderingsens etiske dimensjon ser jeg sammenheng med den voksenrollen som Killen (2012) beskriver. Den etiske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet handler om aktørens subjektive opplevelse av mestring, tilhørighet, og hvordan de som aktører virker med i fellesskapet (Arnesen, 2017).

I slike situasjoner sier Gry at det er viktig med den gode dialogen mellom personalet og foreldrene slik at vi sammen kan jobbe for å snu de negative forventningene til dette barnet. Dette utsagnet ser jeg i sammenheng med Spurkeland (2012) sitt relasjonskompetansehjul – spesielt punktene dialogferdighet individ – og gruppe. Gjennom dialog kan personalet i barnehagen reflektere sammen omkring hvordan de kan håndtere slike situasjoner - til beste for alle barn.

5.6.1 Barna som stillasbyggere i personalets utvikling av relasjonskompetanse

Ida, Gry og Ole la alle vekt på at en faglig bevissthet omkring relasjonsbygging er en sentral del av den barnehagefaglige kompetansen. Ole sier at «*det er ikke tilfeldig at dette barnet har en trygg relasjon til meg – jeg har jobbet for det!*» Gry sier at: «*man vil jo at barnet skal ha deg som favorittvoksen*». Både Ole og Gry sier noe her som jeg tolker handler om å investere i gode relasjoner mellom barn og voksne. Det er ikke slik at dette kommer av seg selv, den voksne må by på seg selv for å etablere trygge relasjoner hvor barnet føler seg sett og anerkjent (Drugeli og Lekhal, 2018). Gjennom de tilbakemeldingene som personalet får fra barna - kan det fungere som tilbakemelding i forhold til personalets relasjonskompetanse? Dersom det er voksne som barn ikke knytter seg til, sier det noe om personalets relasjonskompetanse? Spurkeland (2012) sitt relasjonskompetansehjul tenker jeg kan være et nyttig verktøy for egenrefleksjon Med utgangspunkt i de 14 momentene i relasjonskompetansehjulet og reflektere omkring voksenrollen som arbeidsverktøy. Klarer jeg å vise en genuin interesse for de menneskene jeg skal samhandle med? Opplever jeg meg selv som anerkjennende i dialogen med barn, foreldre og kollegaer, og andre samarbeidspartnere slik at jeg bidrar til å skape bygge relasjoner preget av tillit og likeverd? Har personalet oppriktig vist en menneskeinteresse for dette barnet? I et inkluderende fellesskap hvor anerkjennelse av mangfoldet av barn i barnehagen blir slik jeg ser det relasjonskompetanse en nøkkelferdighet for å arbeide i retning av inkluderende og psykisk helsefremmende fellesskap.

6 Inkluderende fellesskap som betingelse for sunn psykisk helseutvikling

I dette masterprosjektet har jeg forsøkt å svare på hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkluderende fellesskap. Jeg har sett på inkluderende fellesskap mellom barn, voksenrollen i et inkluderende fellesskap, felles forståelsesramme for inkluderingsbegrepet, samt på hvilke barrierer pedagogiske ledere møter i å omsette begrepet inkludering til praksis.

Informantene vekta barns subjektive opplevelse av tilhørighet som sentral i inkluderende fellesskap. Gry, Ole og Ida var samstemte om at det er barnas opplevelse av å stå i inkluderende eller ekskluderende prosesser som er betydningsfullt i et inkluderende fellesskap. Informantene kommuniserte slik jeg tolket det et syn på mangfold som ressurs. I en inkluderende barnehage la de vekt på at det må være rom for variasjonen av barn som går i barnehagen. I forhold til å se mangfold som ressurs sa Ole: «Det skal være stilig at vi er forskjellig!»

Voksenrollen ble framstilt som en forutsetning for at barn kan oppleve inkluderende prosesser. Det å organisere for fellesskap løftes fram som essensielt i inkluderende fellesskap. Personalet kan gjennom å organisere barnas hverdag slik at den blir oversiktlig og forståelig, samt en balanse mellom voksenstyrte og frilek, bidra til at barn får være i inkluderende prosesser. For de barna som strever med å få tilgang til et barnefellesskap blir de voksenstyrte aktivitetene viktige. Gjennom å organisere felles opplevelser som gir barna tilhørighet i barnegruppen, samt tid til å være tilgjengelig for barn, kan personalet bidra til at barn opplever tilhørighet i fellesskapet.

Voksenrollen i et inkluderende fellesskap er premissleverandør for hvorvidt barnet står i inkluderende eller ekskluderende prosesser. De voksnes holdninger til enkeltbarn, deres tilstedeværelse i relasjon til barn, og som veileder og støttende stillas i barnas håndtering av samspill og opplevelser i fellesskapet.

I forhold til felles forståelse av begrepet inkludering i personalgruppen kom det fram at inkludering er et begrep som i liten grad brukes i barnehagehverdagen. Personalet jobber med kompetanseheving med utgangspunkt i satsingsområdet og gjennom refleksjoner og tilbakemeldinger i hverdagen.

Barrierer i forhold til å få til inkluderende og psykisk helsefremmende fellesskap opplever informantene først og fremst handler om voksne. Tilgjengelig voksne som ser relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne som fag. Ole sier at «*det er greit at vi har ressurser nok – men er de voksne tilgjengelig for barna?*» Det er gjennom en opplevelse av sammenheng fra plan til praksis at alle dimensjonene ved inkluderende fellesskap kan omsettes i praksis (Arnesen, 2017). For å fremme en opplevelse av sammenheng fra plan til praksis er arbeid med felles forståelse av begrepet sentralt. Gjennom refleksjon kan personalet arbeide i retning av en felles forståelse av barnehagens verdigrunnlag.

Relasjonskompetanse er en nøkkelkompetanse i forhold til å fremme inkluderende fellesskap. Gjennom trygge relasjoner mellom barn, mellom barn og ansatte og i mellom de ansatte, er en grunnmur i forhold til å ha rom for dialog og kraftfull refleksjon.

Gjennom analysen av funnene fra denne undersøkelsen kunne jeg se samtlige syv momenter for psykisk helseutvikling (Holte, 2016) representert i informantenes refleksjoner om hvordan de arbeider med inkluderende fellesskap.

Implikasjoner for praksis i forhold til inkluderende og psykiske helsefremmende fellesskap vil slik jeg ser det være å sette refleksjon i system. Refleksjon er veien til dypere forståelse, og forståelse er grunnlaget for praksis. Ut i fra et sosialkonstruktivistisk læringssyn vil det å reflektere over begreper i formålsparagrafen i lys av praksisfortellinger fra det levde liv i barnehagens fellesskap gjøre innholdet i formålsparagrafen håndterlig, begripelig og meningsfullt – rett og slett opplevelse av sammenheng - fra plan til praksis.

Etterord

Å sette spor i andres liv

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mange refleksjoner i forhold til det å sette spor i andres liv. De som arbeider med barn i barnehager og skoler har en enorm påvirkningskraft i forhold til barnets konstruksjon av tro på seg selv og egne mulighet.

Jeg ser det som et paradoks at i en inkluderende barnehage for alle barn, ja der kan ikke hvem som helst jobbe. Det krever et menneskesyn som er i tråd med lovverket, evne til refleksjon, selvinnsikt og en evne til å sette seg inn barnas subjektive opplevelse i møte med fellesskapet.

Dersom vi skal gjennom en operasjon, så vil vel de fleste ha en dyktig kirurg til å gjøre jobben? Eller tenker vi at hvem som helst kan vel klare å fjerne en tumor?

Vi setter alle spor etter oss i andre menneskers liv – la oss reflektere omkring våre handlinger og holdninger i møte med barn slik at vi setter gode avtrykk. Avtrykk som er utviklingsfremmende for barnet!

«Det er i møte med meg
at du bli deg
og jeg blir meg»
- Nuria Moe

Referanseliste

- Antonovsky, A. (2000): *Helsens mysterium*. Gyldendal akademisk.
- Arnesen, A.-L. (2017): *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2016): *Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barne- og familiedepartementet, 2003: *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. og Tangen, R. (2004): *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Berg, N.B.J., (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brandzæg, Torsteinsson og Øiestad, (2015): *Se barnet innenfra*. Kommuneforlaget AS.
- Bru, E, Idsøe, E og Øverland, K (red) (2016): *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Drugeli, M., B. (2017) *Liten i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugeli, M.B. og Lekhal, R (2018) *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gulpinar, T., Hernes, L. og Winger, N. (2016): *Blikk fra barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_i_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Holte, A. (2016) *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og i skolen*. Psykologisk. No 18.jun.
- Håstein, H. og Werner, S. (2003): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.-A., og Kristoffersen, L. (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*.
- Korsvold, T. (red.) (2011) *Barndom – barnehage – inkludering*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Løvlie Schibbye, A.-L. og Løvlie, E. (2017) *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barnet*. Universitetsforlaget.
- Melvold, L. (2017) *Bli helstøpt. En bok om kvalitet i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Melvold, L. (2018) *Livsmestring i barnehagen. Å bære sein egen bagasje*. Kommuneforlaget.
- Melvold, L. (2016): *Mening, mot og menneskeverd. God pedagogiske praksis og faglige prosesser i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Montgomery, H. (2017): *Livskunnskap – kan god psykisk helse læres?* Barnehagefolk nr. 1/2017.
- Myrstad, A., Sverdrup, T., og Helgesen, M., B. (Red.) (2018) *Barn skaper sted, sted skaper barn*. Fagbokforlaget.
- Nes, R.B. og Clench-Aas, J. (2011): *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet, rapport 2011:2.
- Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., m.fl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.

- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora) (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Olsen, M. H. (2013) *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. H. (2012) *Inkludering i et innenfra og et utenfra*. Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. H. og Mikkelsen, R. (2015) *Sammen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skårderud, F. (2014): *Uro. En reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug.
- Spurkeland, J. (2012): *Relasjonskompetanse*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011): *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Størkensen, I. (2018): *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2011): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and framework for Action on Special Need Education*. Paris: UNESCO.
- Woolfolk, A. (2014): *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2012): *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke

Forespørsel om å gjennomføre et intervju med en pedagogisk leder ved xxx barnehage.

Jeg er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Norges arktiske universitet, campus Alta. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt med inkluderende fellesskap i relasjon til utviklingen av sunn psykisk helse som tema. Intervjusamtalen vil handle om den pedagogiske lederens tanker omkring inkluderende fellesskap mellom barn, mellom barn og voksne, samt hvilke barrierer personalet møter på i forhold til å omsette intensjoner om inkluderende fellesskap til praksis.

Jeg vil ta lydopptak av samtalene, samt ta noen notater underveis. Samtalen vil ta ca 1 time, og vi avtaler et tidspunkt som passer for informanten og barnehagen. Opplysninger blir behandlet konfidensielt, anonymiseres, samt lydopptakene slettes når materialet er transkribert. Ingen informanter eller barnehager vil kunne identifiseres i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta på intervjusamtalen, og informanten vil kunne trekke seg også etter at intervjuet er gjennomført. Da vil alle data jeg har samlet fra denne informanten bli slettet.

Kontakt meg gjerne på mobil 45212784 eller epost Merethe.bjerk1@yahoo.no dersom det er noe dere ønsker å avklare nærmere.

Dersom din barnehage ønsker å delta på intervjusamtale kan du skrive under på vedlagt samtykke erklæring.

Med vennlig hilsen

Merethe Bjerk

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjonen om studien og stiller som informant i masterprosjektet:
«Inkluderende fellesskap som forutsetning for å fremme barns psykiske helse».

Signatur:.....

Kontaktinformasjon:

Telefonnr:

Epostadresse:

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

«Hvordan arbeider pedagogiske ledere med inkluderende fellesskap?»

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?
- Hvordan er barnehagen organisert i forhold til avdelinger/ baser, barn og personaltetthet?

Inkluderende fellesskap mellom barn:

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hva tenker du skal til for at barn skal oppleve seg inkludert i fellesskapet?
- Hvordan arbeider dere med inkluderende fellesskap mellom barn?
- Vennerelasjoner?
- Tilhørighet?
- Hvordan får barn virke med i fellesskapet?
- Hva skal til for å skape meningsfulle fellesskap for barn?
- Hva skal til for å skape forståelige fellesskap for barn?
- Hva tenker du er viktig for at fellesskap mellom barn skal være håndterbar?
- Jobber dere systematisk med dette? Hvordan?

Voksenrollen i et inkluderende fellesskap

- Trygge og tillitsfulle relasjoner mellom barn og personalet?
- Mestringsopplevelser for barn?
- Følelsesregulering?
- Tilbakemeldinger til barn?
- Hvordan være anerkjennende i kommunikasjon med barn?
- Personalets sin rolle i forhold til barns følelse av å være inkludert i fellesskapet?
- Hvordan sette seg inn i barns livsverden?
- Jobber dere systematisk med dette arbeidet? Hvordan?

Fellesskap i personalgruppen

- Hvordan snakker dere i kollegiet om barn?
- Hvordan arbeider dere med personalets holdninger til barn?
- Hvordan veilede hverandre i rollen som støtte i barns utvikling?
- Arbeider dere med felles forståelse av formålsparagrafen?
 - o Hvordan?
- Arbeider dere med innholdet i begrepene Inkludering og psykisk helse?
 - o Hvordan?
- Jobber dere med å utvikle relasjonskompetansen til de ansatte?
 - o Hvordan?
 - o Er det systematisk eller etter behov?
- Hvilke tilbakemeldinger gir dere hverandre i personalgruppen?
- Jobber du med faglig trygghet i personalgruppen du leder?
 - o Hvordan?
 - o Systematisk eller etter behov?
- Arbeider dere for å fremme engasjement, entusiasme og omsorgsfulle fellesskap?
 - o Hvordan?
 - o Systematisk?

Hvilke barrierer ser du i forhold til å jobbe i retning av inkluderende fellesskap?

- Mellom barn?
- Mellom barn-ansatt?
- Mellom de ansatte?

Er det andre tanker i forhold til inkluderende fellesskap og psykisk helse som du vil dele?

Takk for hjelpen!

Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

