



UiT Norges arktiske universitet

UiT i Alta

## En inkluderende samlingsstund

Therese-Marie Storbakk Tangen

Masteroppgave i spesialpedagogikk – PED-3903-1 21V

Høsten 2020 – våren 2021





# Innholdsfortegnelse

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning.....   | 1  |
| 2     | Problemstilling og bakgrunn .....   | 4  |
| 3     | Tema.....   | 5  |
| 4     | Avgrensing .....  | 6  |
| 5     | Teori og annen kunnskap på feltet .....   | 7  |
| 5.1   | Samlingsstunden.....  | 7  |
| 5.1.1 | Barns læring i samlingsstunden.....   | 7  |
| 5.1.2 | Dramaturgi i samlingsstunden.....   | 9  |
| 5.1.3 | Og forstå barns lytting og dialog i samlingsstunden .....   | 10 |
| 5.1.4 | Barnehageansattes styringsteknikker i samlingsstunden.....  | 12 |
| 5.2   | De voksnes perspektiv i møte med tilrettelegging for barn med ulike behov og forutsetninger ..... | 16 |
| 5.2.1 | Individperspektivet.....  | 16 |
| 5.2.2 | Systemperspektiv .....  | 17 |
| 5.2.3 | Relasjonelt perspektiv .....  | 18 |
| 5.3   | Inkludering og likeverd i en samlingsstund for alle barn .....                                    | 19 |
| 5.4   | Spesialpedagogiske tiltak i samlingsstunden.....  | 22 |
| 5.5   | De voksnes relasjonskompetanse til barn .....   | 23 |
| 5.6   | Barns mestring i samlingsstunden .....  | 26 |
| 5.7   | Barns medvirkning i samlingsstunden.....  | 27 |
| 5.8   | Tilrettelegging av en samlingsstund for alle.....   | 29 |
| 5.8.1 | Modell 1 og 2 .....   | 29 |
| 5.8.2 | Modell 3 .....  | 31 |
| 5.8.3 | Modell 3 .....  | 36 |
| 6     | Metode.....   | 39 |
| 6.1   | Strategisk utvalg av informanter og utvalgsstørrelse .....  | 40 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 6.1.1 | Informanter .....   | 41 |
| 6.2   | Etiske betraktninger .....  | 41 |
| 6.3   | Observasjon og intervju som kilde til datainnsamling .....  | 42 |
| 6.3.1 | Kvalitativ observasjon .....  | 43 |
| 6.3.2 | Kvalitativt intervju .....  | 45 |
| 6.4   | Vitenskapsteoretisk ståsted .....   | 47 |
| 6.4.1 | Fenomenologi og datainnsamling .....  | 47 |
| 6.4.2 | Hermeneutikk og analysemetode .....   | 48 |
| 6.5   | Design .....  | 49 |
| 6.6   | Validitet og Reliabilitet .....   | 50 |
| 7     | Analyse og resultatpresentasjon 1 .....   | 53 |
| 7.1   | Utvalg 3 .....  | 53 |
| 7.2   | Barnehagens forståelse og initieringer rundt begrepene tilrettelegging og inkludering<br>56         |    |
| 7.3   | Barnehagens forståelse og initieringer av tilrettelegging og inkludering i<br>samlingsstunden ..... | 58 |
| 7.3.1 | Om innholdet i samlingsstunden .....  | 61 |
| 7.3.2 | Om utfordringene i samlingsstunden .....  | 65 |
| 7.4   | Barnehagens inkludering og tilrettelegging i samlingsstunden i praksis .....                        | 68 |
| 7.4.1 | «Samlingsstundens inngang» .....  | 68 |
| 7.4.2 | «Vekke ansiktet» .....  | 70 |
| 7.4.3 | «Dagstavla» .....   | 70 |
| 7.4.4 | «Sang, rim og regler» .....   | 72 |
| 7.4.5 | Oppsummering .....  | 74 |
| 8     | Analyse og resultatpresentasjon 2 .....   | 77 |
| 8.1   | Tilrettelagt samlingsstund for hvem? .....  | 78 |
| 8.2   | Barns uttrykk – hva sier de? .....  | 86 |
| 8.3   | Oppsummering .....  | 88 |

|   |  |    |
|---|--|----|
| 9 | Avslutning .....   | 91 |
|   | Referanseliste .....   | 92 |
|   | Vedlegg: .....   | 94 |
|   | Kvittering fra NSD (vedlegg 1).....  | 94 |
|   | Informasjonsskriv og samtykkeskjema for de ansatte (vedlegg 2) .....                                 | 94 |
|   | Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre (vedlegg 3) .....                                   | 95 |
|   | Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldrene til barna med særskilte behov<br>(vedlegg 4)..... | 95 |
|   | Intervjuguide (vedlegg 5) .....  | 96 |
|   | Observasjonsguide (vedlegg 6) .....  | 96 |
|   | Dagstavla før jul (bilde 1) .....  | 97 |
|   | Dagstavlene etter jul (bilde 2) .....  | 97 |
|   | Samlingsstundens rom før jul (bilde 3) .....   | 98 |
|   | Samlingsstunden rom etter jul (bilde 4) .....  | 98 |

## Tabelliste

|  |    |
|--|----|
| Tabell 1: Utvalg 3.....                          | 53 |
| Tabell 2: Tilrettelegging og inkludering 1 ..... | 56 |
| Tabell 3: Tilrettelegging og inkludering 2 ..... | 58 |
| Tabell 4: Samlingsstunden innhold.....           | 63 |
| Tabell 5: Samlingsstunden rutiner.....           | 64 |
| Tabell 6: Plassering i samlingsstunden 1 .....   | 73 |
| Tabell 7: Plassering i samlingsstunden 2 .....   | 73 |
| Tabell 8: Relasjonskompetanse .....              | 77 |
| Tabell 9: Observasjoner rundt utvalg 3 .....     | 78 |
| Tabell 10: Observasjon av enkeltbarn.....        | 86 |

## Figurliste

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: Perspektiv - tilrettelegging - mestring: Therese Tangen 2021 .....             | 29 |
| Figur 2: Tilrettelegging - mestring - inkludering: Therese Tangen 2021 .....            | 30 |
| Figur 3: Komponenter i språkmiljøet (Jørn Østvik, 2008) (Kunnskapsbanken.no, 2018)..... | 33 |
| Figur 4: Internt, eksternt og eksogent støttesystem (Caspersen et al., 2020).....       | 36 |

# 1 Innledning

Samlingsstunden, en stund i barnehagen hvor alle samles, en fellesskaps situasjon som ofte består av alle barna og voksne fra samme avdeling. Samlingsstunden kan praktiseres på mange ulike måter fra barnehage til barnehage, og innholdet kan være svært ulikt. Felles for enhver samlingsstund er at det er en fellesskapsaktivitet og at det er et av barnehagens allmennpedagogiske tilbud. Felles for alle allmennpedagogiske tilbud er, som Rammeplan for barnehagen sier (Utdanningsrektoratet, 2017b), at alle barn uansett forutsetninger og behov, skal oppleve likeverdig inkludering.

Anne Eriksen og Bjarne Isaksen (2020) er redaktører for boken «Kunsten å samles», som utforsker og problematiserer *samlingsstunden*. I boken kan man lese at det ikke fins noen fasit på hva en samlingsstund er eller hvordan den legges opp og gjennomføres. Det skrives at det er en fordel at den har en helhet og en sammenheng, og at man har tenkt over innhold, virkemidler og oppbygging. Videre kan man lese ut av boken at det fins bøker om praktiske tips til innhold og oppbygging, men lite som utfordrer den tradisjonelle forståelsen rundt en samlingsstund. I nyere tid kan den ofte fremstå som mer tradisjonsbærende enn nyskapende, og kan preges både av å være bundet opp mot fastsatte rutiner og som et strukturerende element i arbeidshverdagen for de voksne (Eriksen & Isaksen, 2020).

Eriksen og Isaksen (2020) sier at samlingsstunden har lang tradisjon i norske barnehager og er en aktivitet som i stor grad inngår i barnehagehverdagen. Under arbeidet med boken sin fant de ut at man må tilbake til 1996 for å finne spor av samlingsstunden i rammeplan for barnehager, som da knyttet samlingsstunden til utviklingen av gruppefølelse og det å gjøre noe sammen. Og samles er en bevist handling om å være sammen. I en samlingsstund samles man rundt en aktivitet og et felles fokus. Et fokus som blant annet skal bidra til at barn får uttrykke seg og får nye opplevelser og erkjennelser (Eriksen & Isaksen, 2020).

En barnegruppe består av mange ulike barn med ulike behov og forutsetninger. Rammeplanen for barnehager er tydelig på at alle barn skal være likeverdig inkludert i barnehagens allmennpedagogiske tilbud (Utdanningsrektoratet, 2017b). Selv om alle er samlet i et fellesskap, er det ikke ensbetydende med at alle er likeverdig inkludert gjennom hele samlingsstunden. Barnehageansatte må være bevist hvem samlingsstunden er tilrettelagt for, når en barnegruppe består av mange ulike barn med ulike behov og forutsetninger (Figenschou, 2020).

Hvilke holdninger og perspektiver de voksne har i sin grunnlagstenkning når de tilpasser fellesskapsaktivitet, for den mangfoldige barnegruppen, er avgjørende for hvordan tilretteleggingen utføres (Groven, 2013). I alle samfunn og til alle tider vil det finnes en mangfoldig gruppe av barn med særskilte behov, og det er samfunnets ansvar og gi de et inkluderende og likeverdig liv på lik linje med alle andre (Sjøvik, 2007).

Berit Groven (2013) har et tilbakeblikk i sin bok, *Spesialpedagogen i endringstider*, på hvordan samfunnets ansvar for og perspektiv på barn med særskilte behov utviklet seg fra og med 1800-tallet. Et slikt historisk tilbakeblikk kan gi nødvendige refleksjoner over hvilke holdninger og perspektiver som preger tilrettelegging og inkludering i dag.

De første spesialskolene i Norge kom på 1800-tallet, og spesialpedagogikkens felt har utviklet seg gjennom tidene siden. Spesialskolene var starten på en positiv tankegang om hjelpe de (som de da ble kalt) «fortapte barna» (barn med ulike særskilte behov). Men det var også, den gang, et tiltak for å «beskytte» de øvrige borgerne, fra de fortapte barna. Tanken om å hjelpe de fortapte barna og samtidig verne de øvrige borgerne var preget av godhet den gang, men dog så individ fokusert. Individ fokuset, eller individperspektivet, dreide seg om at disse barna ikke klarte å tilpasse seg til samfunnet, eller om å måtte prøve å tilpasse seg samfunnet og omgivelsenes krav til funksjon. Barna i spesialskolene ble ivaretatt etter datidens normer, men var helt eller delvis ekskludert fra resten av samfunnet. På 1960-70 taller fikk vi et paradigmeskifte. Bl.a. så vokste erkjennelsen av barns rett til likeverdig opplæring mer og mer fram. Samfunnet og systemet skulle møte ulike barns ulike behov, og et systemperspektiv ble motsatsen til individperspektivet. Samfunnet måtte endres for at alle mennesker, uavhengig av sine behov og forutsetninger, skulle oppleve likeverdig inkludering (Groven, 2013).

I 1994 skrev Norge sammen med 92 andre nasjoner, under på Salamancaerklæringen, som blant annet representerer samfunnets ansvar for å tilrettelegge for at alle barn får likeverdig og tilfredsstillende opplæring (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1994). I dag har vi kommet langt, men det jobbes fremdeles med å implementere perspektiver og kunnskaper om en barnehager og en skole som skal tilrettelegge for at absolutt alle barn skal føle likeverdig inklusjon. United Nations educational scientific and cultural organization Norge, har blant annet en strategi fra 2018-2021 om å «sikre inkluderende og rettferdig utdanning av god kvalitet og fremme muligheter for relevant livslang læring for alle, innen 2030» (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2018). Det kom en



nye likeverdreform i mars 2021, som presiserer samfunnets ansvar for å tilrettelegge for at alle mennesker skal oppleve likeverd og inkludering, uavhengig av deres forutsetninger og behov (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021).

Når det gjelder barnehagen, kom det blant annet ny Rammeplan for barnehager i 2017 hvor især siste ledd i kapittel 7: «Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte» har søkelys på tilrettelegging, inkludering og likeverd for alle barn (Utdanningsrektoratet, 2017b).

I dag sier loven, ved barnehageloven §31 og §37 at barn med særskilte behov har rett til spesialpedagogisk hjelp, hvor kommunene plikter å tilrettelegge for disse barna, og §33 sier at pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) skal bistå barnehagen med blant annet å tilrettelegge barnehagetilbudet (Barnehageloven, 2005). Barnehageloven ved §39 sier at barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal få bruke egnede og nødvendige kommunikasjons- former og midler i barnehagen (Barnehageloven, 2005). Alle barn i barnehagen, uavhengig av deres forutsetninger og behov, skal ha et likeverdig utbytte av barnehagens allmennpedagogiske tilbud (Utdanningsrektoratet, 2017b), og samlingsstunden er et slikt tilbud.

*Regional ordning for kompetanseutvikling (ReKomp)* har utviklet en kompetansestrategi som skal bidra til at barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Den er et av flere virkemidler som skal sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Utdanningsrektoratet, 2018). Inkludering og mestring er begreper som er sterkt knyttet til denne strategien, og også begreper som er sterkest knyttet til samlingsstunden. Barn som er inkludert får et bedre grunnlag for å mestre, og barn som mestrer føler mer delaktighet og tilhørighet (Sjøvik, 2007).

Et prosjekt kalt «inkludert på alvor» forsker blant annet på hva det er som skal til for at inkludering faktisk skjer, helt på ordentlig (Caspersen, Buland, Hermstad, & Røe, 2020). En liten del av prosjektet presenteres i kapittel 5, men bare overskriften i studie deres skaper undring om begrepet inkludering, alene, er for komplekst. Termen *inkludering på alvor* må presiseres i denne forskningen, for at inkludering faktisk skal forsøkes og realiseres. Det kan reises spørsmål om det er for lett å tenke at inkludering eksempelvis bare betyr å være en del av et felleskap. Hvert eneste barn trenger ikke nødvendigvis føle inklusjon bare fordi hen er en del av et felleskap som samlingsstunden er. Felleskap er bare et av mange begreper som

kommer inn under inkluderingsbegrepet, som i grunn er et mangetydig begrep (Arnesen, 2019). For å gi barn likeverdig inkludering i samlingsstunden, må den tilpasses den mangfoldige barnegruppen. Men også tilretteleggingsbegrepet kan forstås på ulike måter, ut ifra hvilket perspektiv som ligger til grunn hos barnehageansatte. En dyp begrepsforståelse for, og kunnskap om hva tilrettelegging og inkludering innebærer er nødvendig (Arnesen, 2019).

Kompetanseutviklingen nevnt lenger opp, er en kompetansestrategi som skal foregå fra 2018-2022. Den heter *Kompetanse for fremtidens barnehage* og skal gjelde alle aktører i barnehagesektoren. Satsningen skal bidra til å styrke barnehageansattes kompetanse i å tilrettelegge for et godt miljø for alle barn. I hele fylke denne studien angår, heter satsingen *Ansattes relasjonskompetanse for en inkluderende barnehage* (Statsforvalterne, 2019). Kompetansestrategien skal også bidra til å støtte implementering av den nye rammeplanen for barnehager (Regjeringen, 2017; Utdanningsrektoratet, 2017a). Spesielt relevant for denne studien er siste ledd i kapittel 7, som nevnt tidligere.

Kort oppsummert har alle barn rett til å oppleve likeverdig inkludering i samlingsstunden, og det er barnehagens oppgave og tilrettelegge for dette, både ved å ta hensyn til barnets behov og forutsetninger, men også ved å se på barnehagens evne til å gjøre endringer og tilpasninger.

## 2 Problemstilling og bakgrunn

Problemstillingen for dette studie er:

***Hvordan tilpasser barnehagen samlingsstunden etter barnas ulike behov og forutsetninger?***

*Barnas ulike behov og forutsetninger* omhandler i denne problemstillingen barn som av ulike grunner har behov for en eller annen form for spesialpedagogisk støtte/hjelp i barnehagehverdagen. Gjennom hele oppgaven blir de ofte omtalt som *barn med særskilte behov*, men det er viktig å poengtere at de ikke utgjør en ensartet gruppe, og er som alle barn; unike individer. Det er samfunnets ansvar og gi alle barn et inkluderende og likeverdig liv på lik linje med alle andre (Sjøvik, 2007). For å gjøre dette må samfunnet tilrettelegge hverdagen for dem. Det er mange samfunnsinstanser som kunne vært aktuell å forske på i en slik sammenheng. Som ansatt i barnehage gjennom 12 år, er det barnehagebarn jeg har kunnskap om. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018) anbefaler at man har tilstrekkelig

kunnskap om den aldersgruppen man ønsker å forske på, for å kunne tilpasse både metode for og innhold i forskningen. Det er heller ikke til å unngå at undringer underveis i arbeidslivet også er deler av bakgrunnen for at barnehagen ble den instansen jeg ville forske i.

Tilrettelegging og inkludering kommer best til uttrykk i en felleskapssituasjon. Barnehagen er full av aktiviteter, rutiner og tilbud som foregår i et fellesskap. Som avgrensning ble *samlingsstunden*, utgangspunkt for settingen jeg ville forske på (mer om denne avgrensingen blir beskrevet i kapittel 6).

Inspirert av Rune Hausstätters (2014) beskrivelse av det *organisatoriske programmet*, springer også bakgrunnen for problemstillingen ut ifra paradokset om at det kan være organisatoriske løsninger ved samlingsstunden som i seg selv fører til at vansker og utfordringer enkeltbarn er i, oppstår.

Kjell-Arne Sollie (2020) skriver om paradokset og diskursen om at spesialpedagogikken selv fører til marginalisering og stigmatisering av barn med særskilte behov. Han skriver også om spenningsfeltet barnehagen står ovenfor når de skal videreføre og innlemme det spesialpedagogiske i barnehagehverdagen. Spenningsfeltet dreier seg om, om tiltakene fører til inkludering eller ekskludering. Dette er også interessante fenomen som ligger til grunn for problemstillingen.

### **3 Tema for studien**

Hovedtemaene for oppgaven er *tilrettelegging* og *inkludering*. *Likeverd* er også et begrep som ofte dukker opp når en snakker om tilrettelegging og inkludering. Tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring er overordnede skolepolitiske intensjoner og gjennomgående prinsipper i hele grunnopplæringen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). Som nevnt i innledningen utgjør også barnehagen et bestemt samfunnsfellesskap med utgangspunkt i lover og rammer som er bestemt for barnehagens virksomhet, når det gjelder disse begrepene (Arnesen, 2019).

Andre begreper som ofte dukker opp i sammenheng med tilrettelegging og inkludering, er *barns mestring* og *barns medvirkning*, som også vil være en viktig del av oppgaven. Barns mestringsfølelse og medbestemmelse/medvirkning er noen av de viktigste faktorene som ligger til grunn for inkludering (Sjøvik, 2007).

I forbindelse med satsningen *Ansattes relasjonskompetanse for en inkluderende barnehage* (Statsforvalterne, 2019) er *relasjonskompetanse*, et mindre tema som også er med i denne studien.

Samlingsstunden som er settingen for forskningen, har en egen overskrift i oppgaven. Dette underkapitlet er inspirert av boken til Eriksen og Isaksen (2020), «Kunsten å samles». Her kastes det lys over ulike temaer, strategier og forståelser som har noe å si for barns deltakelse og tilhørighet i samlingsstunden.

To av barna som denne forskningen angår får intern- og eksternt spesialpedagogisk støtte. I den forbindelse vil det være et underkapittel som dreier seg om hvilke spenninger som barnehagen må håndtere når det gjelder inkludering av barn med særskilte behov.

## **4 Avgrensing**

Avgrensingene i denne forskningen er barnehagens rammefaktorer, som går på krav fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdepartementet om pedagogisk bemanning og grunnbemanning i barnehagen, satt ved Barnehageloven.

Denne forskningen søker å være overførbar til andre barnehager. Dermed ble det besluttet å forske med etterretning om at barnehagen må tilrettelegge samlingsstunden ut ifra de rammebetingelsene slik de er i dag, uten å gå inn på noe drøfting eller diskusjon om dagens rammebetingelser i barnehagen har noe å si for barnehageansattes evne og ressurser for å tilrettelegge en samlingsstund for den mangfoldige barnegruppen.

## 5 Teori og annen kunnskap på feltet

I dette kapitlet presenteres litteratur og annen kunnskap på feltet som er relevant for å analysere funnene fra forskningen. Først presenteres ulike temaer, strategier og forståelser som har noe å si for barns deltakelse og tilhørighet i samlingsstunden. Deretter belyses ulike perspektiver og forståelser som kan ligge til grunn i tilrettelegging.

Inkludering og likeverd er begreper som ofte møter hverandre og vil i dette kapitlet kaste lys over hva inkludering innebærer, etterfulgt av et tema om spesialpedagogiske tiltak. Barns mestring og medbestemmelse er fenomener som ofte dukker opp i sammenheng med begrepene inkludering og tilretteleggingen, og presenteres mot slutten av kapitlet, før det avsluttes med et tema om tilrettelegging i samlingsstunden.

### 5.1 Samlingsstunden

Innledningsvis ble det sagt litt om samlingsstunden som fenomen, og at det ikke står noe eksplisitt om samlingsstunden i rammeplanen for barnehager. *Allmennpedagogiske tilbud* nevnes derimot ofte. Samlingsstunden er et allmennpedagogiske tilbud, som «barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger [og] sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Utdanningsrektoratet, 2017b).

Med boken til Eriksen og Isaksen (2020), *Kunsten å samles*, som utgangspunkt, er det valgt ut emner som er relevant for å analysere funnen fra forskningen.

#### 5.1.1 Barns læring i samlingsstunden

Rammeplan for barnehagen (Utdanningsrektoratet, 2017b) sier også mye om innholdet i barnehagen. Barnehagen skal gi barna mestringsopplevelser og et miljø som støtter opp om deres lyst til å lære og mestre. De ansatte skal være oppmerksomme på barnas interesser samt støtte og berike barnas initiativ, undring, læringslyst og tiltro til egne evner. Barnehagen skal også fremme danning, vennskap og felleskap, og rammeplanens fagområder skal være en gjennomgående del av innholdet (Utdanningsrektoratet, 2017b).

Samlingsstunden er et av barnehagens allmennpedagogiske tilbud og alt som skjer i den er læring i en eller annen form. I tillegg til det faglige innholdet, skal barna også lære om seg selv som et likeverdig individ, som har en like naturlig plass i en samlingsstund som alle andre. Rammeplanen legger gode føringer for mye av læringen en samlingsstund kan

inneholde. Men hvordan man utfører dette i praksis er relativt avgjørende for læringen og erfaringene barna får. I Eriksen og Isaksens (2020) bok kan man lese at barnehagepraksisen generelt og rammeplanene for barnehagen på mange måter er forankret i sosiokulturelle teorier som Lev Vygotsky sitt konsept om barns *nærmeste (proksimale) utviklingszone* og Jerome Bruner sitt konsept om *støttende stillas*.

Ved å ta hensyn til barns proksimale utviklingszone gir man barn adekvate erkjennelser og utfordringer nærmest deres utviklingsnivå, med veiledning og oppmuntring når noe blir for vanskelig eller utfordrerne for barn å klare alene, men som de fint kan klare med støtte fra mer kompetente andre. Stillasbygging handler om å gradvis «bygge et stillas» (oppbygging av støtte) rundt barnet som er tilpasset hens proksimale utviklingszone. Det gjøres i alle situasjoner de trenger hjelp og veiledning, for at barnet gradvis kan øke sin forståelse og mestring, for så og gradvis bygge ned støtten igjen parallelt med barnets læring og utvikling. De voksne må alltid være parat til bygge nye stillas, innenfor barnas proksimale utviklingszone, til nye situasjoner (Evenshaug & Hallen, 2007).

En samlingsstund kan bestå av et mangfold av «stillaser» som bygges opp og ned etter barnas ulike behov og forutsetninger. Det krever god kjennskap til hvert enkelt barn for å skape gjensidig trygghet og gode relasjoner, som skaper god læring og utvikling (Spurkeland, 2015). Barn kan være tilsynelatende trygge på de ansatte i barnehagen, men trenger ikke nødvendigvis være trygge i alle situasjoner i barnehagen. Barn kan eksempelvis være utrygge på egen deltakelse i samlingsstunden. Flere (Eriksen & Isaksen, 2020; Ree, 2020) kritiserer samlingsstunden for at den kan bli så voksenstyrt at det kan bli vanskelig for barn å være aktivt deltakende. De voksnes ulike måter å møte barna på i en interaksjon underveis i samlingsstunden, observeres av andre barn, som også kan gi grunnlag for egen deltakelse, på godt og vondt (Eriksen & Isaksen, 2020; Ree, 2020).

I en samlingsstund foregår det både *observasjonslæring*, hvor barna lærer av å observere omgivelsene, og *erfaringslæring* hvor barna lærer av å prøve selv. Begge læringsformene innebærer læring om konsekvenser av atferd, som er viktig for at læring skal skje. Og begge læringsformene kan komme før og etter hverandre. Observasjonslæring kan også knyttes opp mot *modellering* og fenomenet *rollemodell*, som innebærer læring i mellommenneskelige interaksjoner og ved å observere andre mennesker. Barnegruppa og barnehageansatte er referansegruppe for hvert enkelt individs observasjons- og modelllæring. Samlingsstunden og alt som skjer i den gir hvert barn nyttige referanser og erfaring for egen tilnærming og

deltakelse i den, samt bidrag til deres forståelse av inkludering, medvirkning og kommunikasjon med andre. Gjennom samlingsstunden observerer barna modeller (både voksne og de andre barna), som modell for egen handling (Eriksen & Isaksen, 2020).

### **5.1.2 Dramaturgi i samlingsstunden**

I Eriksen og Isaksens (2020) bok kan man lese at fra gammelt av, er dramaturgi begrepet knyttet opp til dramaturgiske oppgaver i teateret. I dag handler det også om dramaturgisk virksomhet, det som skjer i den skapende teaterprosessen, læren om dramaets struktur og virkning, teaterets virkemidler samt dramaturgi som modell for teaterstykke. Ulike fagområder som eksempelvis sosiologien har brukt dramaturgi for å forklare menneskers handlinger i rollespill og intriger. Dramaturgi kan brukes med forskjellig betydning og i ulike sammenhenger, blant annet også for å gjøre undervisning, læring og innhold mer engasjerende og spennende. Dramaturgi i en samlingsstund kan ha betydning for hvordan innholdet formidles for å bedre oppnå barnas engasjement og tilstedeværelse. Da handler det om samlingsstundens oppbygging, bruk av virkemidler, rommets utforming, plassering av barna og hvordan de voksne formidler innholdet med sin kropp og stemme. Med dramaturgi betyr det ikke at hver samlingsstund skal være en forestilling der de voksne underholder barna, men om å skape god struktur og ha bevissthet om virkemidlenes muligheter. Barn foretrekker fortellinger, formidlinger, sang, rim og regler når det forsterkes med konkrete, bevegelser og dans og drama i et felleskap (Eriksen & Isaksen, 2020).

Grunnelementene i teater er *figur, fabel, tid og rom*, som med hverdagslig språk kan erstattes med spørreordene *hvem, hva, hvor og når*. *Hva*, knyttes opp mot samlingsstundens innhold og formål. *Hvor*, knyttes opp mot hvor lenge en samlingsstund skal foregå eller hvor den foregår (*rom*). *Når (tid)*, knyttes opp mot tidspunkt på dagen samlingsstunden holdes, men også ukedag og årstid. *Hvem* knyttes opp mot ulike virkemidler. Virkemidler kan blant annet være konkrete som forsterker innholdet, eller barnehageansattes bruk av sin egen kropp og stemme i formidlingen. *Hvorfor* er et annet dramaturgisk spørreord man kan bruke i samlingsstunden som handler om budskapet i samlingsstunden og hva man ønsker at barna skal sitte igjen med (Eriksen & Isaksen, 2020).

Videre i boka til Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese at barn trenger variert men sammenhengende innhold i en samlingsstund. Variasjon kan også være at samlingsstunden kan foregå ulike plasser, ute eller inne, og til ulike tider i løpet av barnehagedagen.

Variasjon, sammenheng, klarhet og at innholdet appellerer til barna kan også føre til at barna følger bedre med. Om innholdet og det som skjer i samlingsstunden ikke springer ut fra barnas interesser eller appellerer til alle, kan en eller flere miste interessen. Men selv om innholdet er aldri så interessant kan *tid* og *rom* spille en stor rolle for om barnas engasjement holdes oppe. Det er viktig å ha i tanken hvilken tid på dagen, hvilken ukedag og hvilken årstid man befinner seg i når man planlegger og holder en samlingsstund. Tid og rom kan ha stor innvirkning på barnas engasjement i en samlingsstund. Eksempelvis er det en fordel å tenke over blant annet rommets akustikk og visuelt støy i rommet (Eriksen & Isaksen, 2020). Med en barnegruppe med ulike behov og forutsetninger kan det være mange elementer i rommet som må tenkes igjennom. Det er viktig at rommet har en universell utforming. Universell utforming handler om at fysiske og tekniske løsninger i offentlige bygg skal være slik at flest mulig har tilgang til dem (Olsen, 2013). Dette er like viktig å tenke på om samlingsstunden skal foregå utenfor barnehagen, i uteområdet, i skogen, i fjæra, på et museum osv.

Plassering av barna i en samlingsstund er ikke bare viktig for at alle barna skal få god oversikt og se best mulig, men også om å tilrettelegge for at alle barna kan delta ut ifra sine behov og forutsetninger. Innenfor dramaturgisk tenking har plassering av barna i en samlingsstund også mye å si for barnas engasjement. Man må tenke gjennom om det er formidlingene fra de voksne eller barnas deltakelse som er mest sentralt, i den gitte samlingsstunden. Og om innholdet passer best til at barna plasser i ring, i bua form eller helt tilfeldig, og om de skal sitte på stoler eller på gulvet, eller om de skal stå (Eriksen & Isaksen, 2020).

Andre viktige elementer for å fremme engasjement er «samlingsstundens start». Med dramaturgisk tenking bør starten fremstå inviterende samt vekke forventninger og lyst. Videre bør en være bevisst på oppbygging, rekkefølge, sammenheng, flyt og overgangene mellom de ulike aktivitetene i samlingsstunden, for å få en velfungerende sammenheng og holde barnas engasjement oppe (Eriksen & Isaksen, 2020).

### **5.1.3 Og forstå barns lytting og dialog i samlingsstunden**

Barns evne til å lytte og å inngå i en dialog må ses i sammenheng med barnas forutsetninger og behov.

#### **5.1.3.1 De voksnes respons på barns dialogiske tilnærminger**

Rammeplanen (Utdanningsrektoratet, 2017b) sier at alle barn skal få anledning til å ytre seg og å delta, men også bli likeverdig anerkjent og hørt. Samlingsstunden kan være nettopp den



arenaen. Barns mulighet til å komme med dialogiske tilnærminger i samlingsstunden er avhengig av hvilken respons de får på de posisjonene de inntar. Barnehageansattes respons har her særlig betydning. En posisjon blir ikke bare gitt til barna, det er noe som hvert enkelt barn også tar, og der vil barnehageansattes stemme ha sterk innflytelse på barnas posisjoner i samlingsstunden (Eriksen & Isaksen, 2020).

I Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese at barn som kommer med verbale uttrykk og ord som passer til samlingsstundens tema, får anerkjennende respons fra de voksne som det spilles videre på. Mens barn som er like aktiv med innspill, men bruker kroppsspråk og lyder, eller ord som er vanskelig for de ansatte å forstå, får en anerkjennende respons det *ikke* spilles videre på. Barns generelle utvikling og språkutvikling er ulik, og noen barn har andre særskilte behov, som gjør at de har et alternativt språk- og kommunikasjonsuttrykk, noe som kan føre til at disse barna, som er minst verbal i sine uttrykksformer, kan få begrensede muligheter til å bidra i samlingsstunden. De voksnes respons, kan i slike tilfeller, bidra til å posisjonere barna som bidragsytere i ulik grad (Eriksen & Isaksen, 2020).

I alle dialoger skal alle deltakernes bidrag ha likeverdig respons. Responsen fra barnehageansatte bør ikke utgjøre en betydelig forskjell ut ifra barnas ulike forutsetninger og utviklingsnivå. Alle barn skal behandles som verdifulle deltakere i samspill. Ved å forstå alle barns bidrag i felleskapet som likeverdig, kan de voksne bidra til å styrke barnas posisjoner og deltakelse i felleskapet (Eriksen & Isaksen, 2020).

### **5.1.3.2 Når barn (ikke) lytter**

I Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese at i dag regnes lytting som en konstruktiv prosess hvor læring finner sted gjennom aktiv deltakelse. Prosessen handler om å motta en formidling/beskjed/melding (verbal og ikke-verbal), en lyd eller et sanseintrykk, men også om å konstruere en mening fra det, som en kan forstå og lagre, for så å respondere på eller gjenbruke. Jeg vil her konsentrere meg om verbale beskjeder som kommer fra barnehageansatte, rettet mot barn (Eriksen & Isaksen, 2020).

Lytting handler altså først om å oppfatte beskjeden. Så skal den identifiseres og forstås. Når man lytter, må man få tid til få tak i meningsinnholdet. Og kunne forstå en beskjed slik den er ment, forutsetter tid for mottakeren til å analysere beskjeden i den konteksten den oppsto. Forståelsen avhenger av mottakerens oppmerksomhet i øyeblikket og hens informasjon som

allerede er lagret i langtidsmminnet. Hvordan en forstår beskjeden i det den mottas er avgjørende for hvordan beskjeden lagres og videre bearbeides (Eriksen & Isaksen, 2020).

Videre skal den nye beskjeden/forståelsen huskes og også lagres i langtidsmminnet, for senere og gjenbrukes. Hvert barn vil lagre de nye forståelsene ulikt, med sin egen forståelse, ut ifra sine forforståelser, erfaringer og oppfatninger. Innholdet som lagres i langtidsmminnet vil stadig evalueres, for å finne ut om det gir mening eller ikke (Eriksen & Isaksen, 2020).

Å gi en adekvat og relativt umiddelbar respons på beskjeden anses som en integrert del av lytteprosessen. Men lytteprosessen består av mange trinn, og har sammenheng med språkutviklingen, hvilket betyr at det vil være svært ulikt hvor i lytteprosessen de forskjellige barna er. Det er viktig for barnehageansatte å forstå at noen barn trenger lengre tid enn andre på eksempelvis å identifisere beskjeden, eller på å forstå den. Selv om en voksen har gitt en samme beskjed flere ganger, har ikke alle barn kommet like langt i prosessen med å lagre beskjeder på langtidsmminnet (Eriksen & Isaksen, 2020).

#### **5.1.4 Barnehageansattes styringsteknikker i samlingsstunden**

Marianne Ree (2020) har forsket på barns medvirkning i barnehagen blant annet ved å observere en samlingsstund og Gøril Figenschou (2020) har forsket på styringsteknikker i barnehagen også ved å blant annet ved å observere en samlingsstund. Rees (2020) funn viser at samlingsstunden kan bli for voksenstyrt, og nevner flere kommunikasjonsmønstre som jeg gjør mer rede for i kapittel 5.7. Styringsteknikkene Figenschou (2020) tar utgangspunkt i handler om teknikker som brukes for å styre mennesker. Hun har skrevet en doktoravhandling og et kapittel i boken «Kunsten å samles» om ulike styringsteknikker. Med utgangspunkt i hennes kapittel «styringsteknikker i samlingsstunden», som er basert på et kapittel fra doktoravhandlingen hennes, redegjør jeg for teknikkene: *overvåking, normalisering, ekskludering, klassifisering, distribusjon, individualisering, totalisering og regulering.*

*Overvåking og distribusjon:* I denne sammenheng handler overvåking om å regulere barnas atferd og handlinger simultant mens en aktivitet foregår, og om å skille ut samt sammenligne barna. Figenschou (2020) observerte at barnehageansatte gjerne plasserer seg selv og barna strategisk til, i en samlingsstund, slik at alle (både barn og voksne) skal få god oversikt. Barn som etter barnehageansattes syn er urolige plasseres langt fra hverandre, tett ved en annen voksen eller innimellom de barna som anses som rolige. Dette kan knyttes opp mot distribusjon i denne sammenheng, men er også overvåking, fordi denne distribusjonen gjør

det mulig å regulere barnas atferd og handlinger samt skille ut og sammenligne barna. Barna skilles ut/sammenlignes ut ifra hvem som håndterer samlingsstundens normer og regler best. Og de barna som anses som urolige plasserer slik at de voksne enkelt kan regulere atferden og handlingene deres underveis. Figenschou (2020) sier at det alltid vil være en asymmetri i alle mellommenneskelig interaksjoner mellom voksne og barn i barnehagen, men at asymmetrien forsterkes når noen barn både kjenner samt forholder seg til samlingsstundens normer og regler bedre enn andre. Overvåking og distribusjon kan være nødvendige tiltak for å støtte hvert enkelt barn ut ifra deres forutsetninger og behov (Figenschou, 2020). Men disse to teknikkene kan også føre til for stor utskilling og stigmatisering av enkeltbarn, samt lav mestrings- og inklusjonsfølelse for de som blir regulert kontinuerlig. Overvåking og distribusjon handler i stor grad om tilrettelegging for at barna skal mestre samlingsstunden og være inkludert på ordentlig. Lars Grue (2008) sier at de viktigste institusjonelle ordningene rundt barna, er basert på «normal barnet». Dette kan en tenke seg at er overførbart til aktiviteter også. En samlingsstund kan fort bli tilrettelagt for at gjennomsnittsbarnet mestrer aktiviteten.

*Regulering:* regulering ble nevnt i sammenheng med overvåking og distribusjon. Figenschou (2020) så at disse tre styringsteknikkene hang tett sammen i samlingsstunden hun observerte.

En samlingsstund må ha noen regler. Gode regler kan være eksempelvis *turtaking*. Turtaking anses som et av de viktigste elementene i en dialog/et samspill (Evenshaug & Hallen, 2007).

I tråd med rammeplanens (Utdanningsrektoratet, 2017b) oppfordring om at allmennpedagogiske tilbud i barnehagen skal være tilrettelagt etter alle barns forutsetninger og behov, må dette også gjelde gjennomgående regler som går igjen i faste aktiviteter, som eksempelvis samlingsstunden. Alle barna må også ha like gode forutsetninger for å forstå samlingsstundens regler og normer.

I Figenschous (2020) kapittel handler ikke regulering bare om å sette regler eller om å kontrollere at reglene blir overholdt, men også om fysisk og mental grensesetting. Regulering av barns atferd og handlinger kan foregå på mange måter; gjennom det de voksne sier, gjennom de voksnes blikk og ved fysiske berøringer eller forflyttinger. Regulering trenger heller ikke skje isolert. Figenschou (2020) observerte at flere reguleringer foregikk simultant med samlingsstundens gang. Eksempler kan være at den som holder samlingsstunden, flere ganger ber barna om å sitte i ro, noen ganger også med en berøring på barnets hånd eller

skulder. En av reglene de hadde var at barna skulle sitte i ro på rumpa, på sine plasser. De barna som «brøt reglene» kunne også fysiske forflyttes av de andre barnehageansatte, enten til en annen plass i samlingsstunden, på en av de voksnes fang eller bort fra samlingsstunden.

Voksnes blikk og mimikk (knepe) er den formen for regulering, styring og kontroll som foregår på mikronivå. Det er små, finurlige mikroteknikker som kan kalles maktens mikrofysikk. Knepe er små, men veldig anvendelige. Det kan være et smil eller et anerkjennende nikk. Men det kan også være knepe som er tilsynelatende uskyldig, men som fremstår underfundig og mistroisk og som kan utøve en smålig tvang. Det er ikke bare barna som mottar knepe som opplever de, men også barna rundt. Barna observerer de voksnes overvåking, distribuering og regulering og kan være like aktiv i reguleringen av andre barn på godt og vondt. De voksnes og barnas regulering av andre barn kan være med på å høyne eller svekke barnets status og tilhørighet i gruppa (Figenschou, 2020).

Figenschou (2020) observerte at regulering var høyst aktiv blant både barn og voksne og noe som var gjennomgående i samlingsstunden. Men at det ikke alltid var slik at barna passivt lot seg regulere. Barna kan også motsette seg reguleringen, og motstanden kan foregå gjennom ord, handlinger eller ignorering. Kontroll kan gå over i for mye kontroll hos både barn og voksne, men det er de ansattes oppgave å skille mellom makt og overmakt. Blir ansatte for påtrengende kan det være at barna trekker seg unna og dermed unndrar seg kontrollen. Barn skal ha mulighet til å yte motstand. «Gjennom ulike former for forhandlinger mellom ansatte og barn, hvor både makt og motstand blir utprøvd og inngår, forhandles det om sosiale posisjoner og muligheter» (Figenschou 2020: 44).

*Normalisering og klassifikasjon:* normalisering styres av hva som regnes som normal utvikling og atferd for barn. Og hva som regnes som aldersadekvate samt kjønns- og stereotypiske handlinger hos barn. Det handler om forventet oppførsel i gitte situasjoner og hva som er forventet at barna skal lære seg (Figenschou, 2020).

En samlingsstund kan fort dreie som mange forventninger fra de voksne. Et barn som ofte ikke står til disse forventningene, kan havne utenfor «normalen» og behandles og defineres deretter, både av barn og voksne. Og det kan også oppstå klassifiseringer. Figenschou (2020) sier at de konstruerte forventningene har betydning for hva de voksne ser. En klassifisering av «de som klarer» og «de som ikke klarer» kan bli synlig for både barn og voksne, og ikke minst for barnet selv. Barnet som tilhører gruppen «de som klarer» står ofte til den voksnes

forventing og opplever stadig mestring. Barnet som blir klassifisert som «den som ikke klarer» kan være det barnet som er «uroilig», eller stadig svarer feil eller bare er helt stille gjennom samlingsstunden, for å nevne noe. Det er mange måter å mestre og å ikke mestre en samlingsstund på, når det ligger mange ulike forventninger til grunn. Barn som ofte blir utmerker seg på en eller annen måte, opplever *individualisering*. Normalisering og klassifisering henger også mye sammen med individualisering. Figenschou (2020) sier at ved individualisering bruker man barnegruppa som målestokk for hvordan enkeltindivid måles.

*Individualisering*: individualisering handler om å sammenligne et barn med gjennomsnittsbarnet i barnegruppa, men også om å differensiere innenfor en gruppe ved at subjekt trekkes frem eller ut. Eksempelvis fremheves bursdagsbarn i samlingsstunden med sang og gratulasjoner. Og se og fremheve det enkelte barn i en gruppe, er også et nødvendig redskap. Figenschou (2020) sier at barnehageansatte må reflektere over hva de gjør og sier, når de individualiserer et barn, for å bli bevisst de forventningene de bygger opp rundt det barnet. Disse forventningene, sammen med tidligere erfaringer rundt barnet, har betydning for hva de voksne og andre barna ser. Det vil skape ulike sett med briller for hva de voksne og de andre barna legger merke til ved det barnet (Figenschou, 2020).

*Totalisering*: eller kollektivisering, innebærer å sette karaktertrekk på en hel gruppe og overse individuelle forskjeller. Det handler om å skape en gruppefølelse, men også om kollektive forventninger til en fellesaktivitet. Kollektivisering i en samlingsstund kan foregå ved at den blir planlagt og tilpasset til barnegruppa som helhet, med en forventning om at alle barna skal delta (Figenschou, 2020). Figenschou (2020) observerte at selv om det var kollektive forventninger til barnas deltakelse i samlingsstunden, var det ikke alle barna som deltok. Noen deltar på alt, noen delvis og noen deltar ikke i det hele tatt. Noen kobler seg av det voksenstyrte og gjør alternative handlinger innimellom, hvor noen av handlingene aksepteres av de voksne, og andre handlinger ikke aksepteres. De alternative handlingenes aksept styres også av normalisering og ekskludering. De barna som stadig opplever at andre barn får aksept for sine alternative handlinger selv om de ikke er innenfor de kollektive forventningene, men er innenfor «normalen», kan føle seg ekskludert fra gruppen, når deres alternative handlinger stadig ikke blir akseptert. De kan miste følelsen av inklusjon og tilhørighet i gruppa (Figenschou, 2020).

*Ekskludering*: Figenschou (2020) sier at enkelte barn og enkelte handlinger og oppførsel barna utgjør, konstrueres som bedre eller mer aksepterte enn andre. Ekskluderende teknikker

kan være vanskelige å oppdage. Ved å være bevisst på ulike styringsteknikker, kroppsspråk, det en sier og hvordan en omtaler og handler overfor barn kan en unngå at enkeltbarn ekskluderes. Ekskludering henger også sammen med mobbing. Mobbing handler ikke bare om å direkte mobbe et annet individ, men også om å produsere aksept for en slags avsky overfor et annet individ og om negative relasjoner og erfaringer et individ opplever gjentatte ganger. Barn som ofte blir utsatt for regulering, havner utenfor den konstruerte normalen eller gjentatte ganger opplever å ikke mestre eller aktivt delta i samlingsstunden med andre, kan føle eksklusjon eller få eksklusjonsangst (Figenschou, 2020).

## **5.2 De voksnes perspektiv i møte med tilrettelegging for barn med ulike behov og forutsetninger**

Innledningsvis ble begrepene individperspektiv og systemperspektiv nevnt. Her går jeg nærmere inn på hva på hva individ- og systemperspektiv innebærer. En samlingsstund som består av mange ulike behov og forutsetninger, må tilrettelegges for at alle barn skal oppleve likeverdig inkludering. De ulike perspektivene som ligger til grunn for tilretteleggingen er avgjørende for om inkludering i samlingsstunden realiseres. Perspektivene som presenteres er relevant for å analysere funnene fra forskningen.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2017) sier at et individperspektiv handler ikke bare om at en ser vanskene og utfordringen enkeltbarn er i, ene og alene, men også om at tiltakene som settes i gang er rettet mot hvordan barnet kan endre og tilpasse sin atferd for passe inn i samfunnet. Med et systemperspektiv handler det om å se på om samfunnet og miljøet rundt barnet er det som bidrar til å utvikle og/eller forsterke det som er særskilt ved dem, og hvordan man kan endre det systemet for å hindre at miljøet er slik (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). Hvis et barn kontinuerlig ikke mestrer hele eller deler av samlingsstunden er det samlingsstunden som må tilpasses/endres. Rammeplanen er som nevnt tidligere, tydelig på at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, og at de skal inkluderes likeverdig i et felleskap (Utdanningsrektoratet, 2017b).

### **5.2.1 Individperspektivet**

Enkelte utfordringer eller vansker barna er i, kan eksempelvis oppstå når barnehagen lager organisatoriske løsninger som krever et bestemt mønster for å fungere, og at enkeltbarn ikke forholder seg til de organisatoriske reglene slik det kreves. Hausstätter (2014) kaller dette, for *det organisatoriske programmet*. Kjernetekningen i dette programmet er at menneskelige problemer, funksjonshemninger og stigmatiseringer oppstår som en reaksjon på ulike

organisatoriske løsningene i samfunnet. Samlingsstunden i barnehagen er et eksempel på en slik organisatorisk løsning hvor det kreves at barna skal sitte i ro, være stille, ikke forstyrre, delta når det er forventet og ellers beherske de sosiale reglene for akkurat denne situasjonen. Slike organisatoriske strukturer kan resultere i at enkelte barn ikke mestrer situasjonen. Med et individfokus kan reaksjoner fra voksne da eksempelvis være å stadig regulere barnet, ta barnet ut av situasjonen, og/eller presentere metoder som å opprette enetimer eller alternative gruppetimer som en likestilt løsning for dette barnet. Det kaller Hausstätter (2014) *det patologiske programmet*, som går på å hjelpe barn med særskilte behov ut ifra deres biologiske og/eller psykologiske forutsetninger. Groven (2013) kaller dette perspektivet for både den *medisinske modellen* som går på individets biologiske, nevrologiske og/eller organiske skader, og den *sosialpatologiske modellen* som går på vansker av sosial og/eller emosjonell art som stammer fra traumer e.l. Felles for disse perspektivene er at de er individfokuset. Et patologisk/medisinsk perspektiv rommer mange utfordringer/vansker et barn kan være i, som i mange tilfeller er viktig for en barnehageansatt å vite noe om, samt forstå. Men hvis dette perspektivet får stå alene i grunnlagstenkningen, blir ofte kartlegging og tiltak kun rettet mot individet. Årsaken til vanskene/avvikene ligger hos individet selv (Groven, 2013).

### **5.2.2 Systemperspektiv**

Hausstätter (2014) snakker om *det sosiale programmet* som handler om å se på hvordan sosiale prosesser og strukturer kan ekskludere og stigmatisere barn med særskilte behov. Samfunnsskapt struktur kan bli et hinder for menneskelig utvikling og vekst. Hvis samlingsstundens sosiale prosess består av en totaliserende struktur, kan det bli vanskelig for enkeltbarn å delta. Som nevnt tidligere sier Figenschou (2020) at med totalisering planlegges samlingsstunden ut ifra barnegruppa som helhet, med en forventning om at alle skal klare å delta. Hvis ikke alle barna mestrer og deltar likeverdige kan de bli utsatt for ekskludering og stigmatisering. Andre barrierer i en samlingsstund kan også medføre at enkeltbarn ekskluderes og stigmatiseres. Groven (2013) kaller dette *den sosiale modellen* og sier at det er samfunnet som må bygge ned hemmende barrierer, på en tilstrekkelig måte. Både de barrierene som består av individets egne begrensninger, men også samfunnets begrensninger. Hemmende barrierer i en samlingsstund kan eksempelvis være lyd- og lysforhold og hvordan barn og voksne plasserer seg/sitter. Med et systemperspektiv ser man på hvordan samlingsstunden kan endres og tilpasses barnet.

### 5.2.3 Relasjonelt perspektiv

Hvilke perspektiver man har arbeidet med tilrettelegging for en barnegruppe med ulike behov og forutsetninger må ikke være en dikotomi. I den pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) sitt mandat står det blant annet: «PP-tjenesten har både system- og individrettede arbeidsoppgaver. Det er viktig at oppgavene ses i sammenheng» (Utdanningsrektoratet, 2017a).

Groven (2013) sier at med et *relasjonelt/antropologisk perspektiv* forenes de individ- og systemrettede perspektivene. Det relasjonelle perspektivet handler om å se barnas særskilte behov og utfordringer i både et individ- og systemperspektiv. I en samlingsstund bør det foreligge et samspill mellom disse perspektivene, som innebærer at de ansatte fortløpende drøfter og vurderer sin praksis. Et visst individfokus er nødvendig å ha, for å vite hvordan en samlingsstund kan tilrettelegges for enkeltbarn.

Med et *kategorisk perspektiv* (som er motsatsen til et relasjonelt perspektiv) sier Groven (2013) at det tradisjonelt sett er lite søkelys rettet mot hvordan barnehagen tilpasser utviklings- og læringsutfordringer. Barnets behov og utfordringer vurderes som individrelaterte, og tiltakene som settes i gang er differensiert og relatert til diagnostiserte vansker. Man ser et barn *med* vansker, hvor vanskene bare er knyttet til individet. Med et relasjonelt perspektiv ser man et barn *i* vansker, hvor vanskene er knyttet til å se på systemet, og om det er systemet som gjør at vanskene oppstår. Tiltakene som settes i gang i relasjonelt perspektiv handler om integrert og inkluderende støtte som innlemmer differensiering i barnehagens innhold og tilbud (Groven, 2013).

Lars Grue (2008) bruker også begrepene sosial- og medisinsk modell, om individ- og systemperspektiv, og snakker om den funksjonshemmede egen «stemme» om sin eksistens i samfunnet. Han gjengir flere eksempler fra funksjonshemmede selv som har kjent på følelsen av å være stengt ute fra samfunnet, fordi det ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for dem. For noen av barna med særskilte behov kan det være vanskelig å uttrykke selv, eller i det hele tatt vite om de blir likeverdig inkludert i samlingsstunden. Desto viktigere er det at barnehageansatte har kunnskap om og kan reflektere rundt sine egne perspektiver i møte med tilrettelegging av en samlingsstund for alle. Med et relasjonelt perspektiv i samlingsstunden må samlingsstunden tilrettelegges for de ulike forutsetningene og behovene en barnegruppe består av.



### **5.3 Inkludering og likeverd i en samlingsstund for alle barn**

Her vil jeg forsøke å kaste lys over alt inkludering egentlig står for, og hvilken betydning denne forståelsen har i arbeidet med å tilrettelegge for en samlingsstund for alle. Begrepet inkludering står tett sammen med likeverdighet og begge begrepene blir hyppig brukt i analysen, med utgangspunkt i begrepenes dype betydning. Begrepens forståelse og dype betydning er et viktig bidrag i analysen av datamaterialet.

Rammeplanen for barnehager sier: «Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse [som eksempelvis en samlingsstund]. [...]. For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk - over kortere eller lengre perioder - med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Utdanningsrektoratet, 2017b).

Rammeplanene sier også at barnehagen skal fremme likeverd ved å gi alle barn like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen (Utdanningsrektoratet, 2017b). I en samlingsstund skal alle barn bli likeverdig sett og hørt, og alle skal kunne aktivt delta på en likeverdig måte, uavhengig av deres ulike forutsetninger og behov.

Likeverd handler om at alle er like mye verd uansett forutsetninger. Likeverdig tilbud og opplegg i barnehagen fordrer at voksne og barn har forståelse og toleranse for forskjeller som en berikelse for fellesskapet, og om hvordan de voksne kan møte barnas ulikheter og tilpasse opplegget i barnehagen for den enkelte. Dette innebærer i mange tilfeller at barnehagen trenger støtte og veiledning for å kunne gi de som trenger det en tilrettelagt, likeverdig og inkluderende hverdag (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017).

Meld. St. 25 (2020–2021) Likeverdsreformen, sier at:

«Målet med Likeverdsreformen er et samfunn hvor det er bruk for alle, og hvor alle sikres lik tilgang til sine rettigheter og plikter. Regjeringen ønsker å sikre like muligheter til personlig utvikling, deltakelse og livsutfoldelse for alle. Som grunnlag for målene i Likeverdsreformen legger regjeringen følgende verdier til grunn: medbestemmelse og mestring, åpenhet og kunnskap, trygghet og tilhørighet, reell likestilling og tilgjengelighet og tilrettelegging» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021).

Under arbeidet med reformen har brukere, pårørende og interesseorganisasjoner fått komme med egne innspill, og *tilhørighet i samfunnet* er blitt identifisert som et grunnleggende brukerbehov. Det å kunne delta, bidra samt bety noe for andre er noe av det viktigste for dem (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021).

I en samlingsstund skal alle barna føle at de likeverdig deltar og mestrer. At de likeverdig bidrar og betyr noe for de rundt seg. De skal oppleve likeverdig medbestemmelse og tilhørighet. Likeverdighet kan knyttes til enkeltbarns egenart, og må ikke sammenlignes med likhet. Inkludering handler om individuelle tilpasninger, likeverdig tilbud for alle barn og likeverdig deltakelse i felleskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017).

En forskning gjort av Peder Haug (2017), om elever med problematferd og spesifikke vansker som mottar spesialundervisning, viser det at disse elevene trives mindre på skolen enn andre. Svarene fra elevene selv er at blant annet forutsetningene for inkludering ikke er gode nok. Haug (2017) sier at inkluderende-ambisjoner og retorikk ikke er tilstrekkelig for at det kunne kalles en skole for alle, rundt elevene i forskningen hans. Opplæringstilbudet han forsket på, viste seg og ikke tjene de inkluderende interessene (Haug, 2017). Disse elevene kunne svare på spørsmål om inkludering. Det kan kanskje ikke mindre barn gjøre. Noen barn har ikke forutsetninger for å forstå begrepet ei heller svare om de blir spurt. Det er betimelig å undre seg over om hvordan de voksne kan vite om tilretteleggingen ivaretar barnas inkluderende interesser.

Anne-Lise Arnesen (2019) sier at ekskludering handler om at en aktivt blir utelukket, fra eksempelvis en plass eller et miljø som man tidligere var en del av, men hva man ekskluderes fra (eller inkluderes i) kan kun defineres av den som opplever situasjonen. Ikke alle som er med i et felleskap føler seg inkludert, og ikke alle som utelukkes fra felleskapet føler seg ekskludert. Noen ganger ønsker barna selv å forlate samlingsstunden. Det ligger også en kulturell signifikans og en personlig betydning i opplevelsene til den som skal vurdere i hvilken grad hen føler seg inkludert eller ekskludert, som eksempelvis hvilken sosial verdi de andre barna eller samlingsstunden har, eller hva hen selv ønsker å være en del av og tillegger av verdi (Arnesen, 2019).

Likeverdsreformen sier også at barn med ulike behov og forutsetninger ikke er en ensartet gruppe. På lik linje med andre har de ulike behov og interesser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021). Det at barn med et eller annet særskilt behov ikke er en

ensartet gruppe er en viktig påstand. Alle barn er unike, og ingen barn med særskilte behov bør utgjøre verken en ensartet- eller minoritetsgruppe som utfyller diverse kriterier for ulike «merkelapper» (Sjøvik, 2007). Arnesen (2019) sier at bestemte forståelser og forventninger til barn som bryter med det «normale», kan medføre risikoer for å låse enkelt barn fast i stereotype forestillinger om hva de kan/ikke kan være med på av barnehagens allmennpedagogiske tilbud i barnehagehverdagen. Eventuelle spenninger i en barnehage mellom hva som er «avvikende» og «normalt» henger sammen med ulik forståelse og forventninger om det adekvate barnet og den adekvate utviklingen. Denne forståelsen er ofte knyttet opp mot kartleggingsverktøy, hvor risikoen for at barnehagen selv konstruerer avvikene og lager forskjellene på barna er høye. Barn som ikke lever opp til de ansattes forventninger, risikerer å få uheldige merkelapper som kan påvirke hvorvidt de får en likeverdig og inkluderende barnehagehverdag (Arnesen, 2019). Merkelapper på barn kan også oppstå ved beviste og ubeviste styringsteknikker i samlingsstunden blant de voksne i barnehagen, som igjen kan føre til stigmatisering og ekskludering av enkeltbarn; jfr. kapittel 5.1.4 og prinsippet om at barn som observerer de voksnes overvåking, distribuering og regulering, kan bli like aktiv i reguleringen av andre barn på godt og vondt. De voksnes og barnas regulering av andre barn kan være med på å høyne eller svekke barnets status og tilhørighet i gruppa (Figenschou, 2020). Likeverdsreformen vil også jobbe for å bekjempe barrierer som går på både går på stereotypi og utforming på alle offentlige steder i kampen for et likeverdig samfunn hvor alle føler tilhørighet og inklusjon (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021).

Når man snakker om en barnehage eller skole for alle, går, som nevnt tidligere, ofte begrepene tilrettelegging, inkludering og likeverd om hverandre. Tilrettelegging er beskrevet i kapittel 5.2 og et begrep som kanskje er lettere å sette på dagsorden i en samlingsstund, ved at man kan vise til, se og dokumentere tilretteleggingene, for å nevne noe. Men om tilretteleggingen har ført til likeverdig inklusjon er vanskeligere å dokumentere. Arnesen (2019) sier at inkludering er et mangetydig begrep som fremstår i mange ulike former og kan forstås på ulike måter. Videre sier hun at når det gjelder inkludering i barnehagen er de grunnleggende elementene at det tilbys utviklingsmuligheter, deltakelse i fellesskap, bygge relasjoner og utvikle tilhørighet. Inkludering av barn med særskilte behov avhenger av barnehagens evne og kunnskaper for nettopp dette og at hjelp og støtte til barn med særskilte behov er uensartet. Barnehageansattes kommunikasjon og relasjoner mellom voksne-barn

både påvirker etosen og miljøet i barnehagen, og hvordan interaksjonene både kan åpne og lukke for inkluderende praksis (Arnesen, 2019).

## 5.4 Spesialpedagogiske tiltak i samlingsstunden

Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen kan foregå på mange måter ut ifra barnets behov. Eksterne kommunale og/eller statlige tjenester kan bistå barnehagen, og hjelpen kan være både ekstern og intern. Barna forskningen angår mottar både ekstern- og intern spesialpedagogisk støtte, og jeg vil her trekke frem relevant kunnskap som kan brukes til å analysere funnen fra forskningen.

Statelig pedagogisk tjeneste sier om sitt *kompetanseløfte for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* at: «Kompetanseløftet skal bidra til at det er tilstrekkelig kompetanse tett på barn og elever for å kunne gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging» (Statped, 2021a).

Spesialpedagogikk i barnehagen skal ivareta inkludering. Det er viktig at tilretteleggingen, om den er ekstern eller intern, realiserer alt inkludering innebærer.

Kjell-Arne Sollie (2010) har skrevet en artikkel om «Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?», hvor han bl.a. stiller spørsmålet om spesialpedagogiske tiltak fungerer som en støtte eller en barriere for inkludering. Denne artikkelen analyserte jeg i forbindelse med en skoleoppgave, ved mastergradstudiet i spesialpedagogikk ved UiT Alta, høsten 2019, så teksten under er noe gjenbrukt, men omformulert og tilegnet ny teori.

Målet med Sollie (2010) sin artikkel er å drøfte hvilke spenninger som barnehagen må håndtere når det gjelder inkludering av barn med særskilte behov. Dette spenningsfeltets dilemma kan i mange tilfeller oppleves som todelt, hvor tiltakene enten sikrer inkludering, tilpasninger og likeverdige tilbud, eller fører til ekskludering, stigmatisering og segregerte tilbud. Videre mener Sollie (2010) at for å forstå barnehagens praksis når det gjelder inkludering av barn med særskilte behov, bør en analyse av innholdet og forholdet mellom begrepene inkludering og spesialpedagogiske tiltak være et nødvendig bakteppe.

Pedagogikken og spesialpedagogikken må tenke hvordan man kan jobbe annerledes kontra hvordan en kan jobbe med de som er annerledes. Spesialpedagogiske tiltak må innlemmes i barnehagens virksomhet, og ikke gjøres til noe spesielt som fører til utskilling. Når spesialpedagogisk støtte/hjelp er et faktum, kan ikke barnehagen overføre eller overlate

arbeidet rundt barn med særskilte behov til eksterne spesialpedagoger. Barnehagen må likevel jobbe for å utvikle og endre sin praksis. Barnehagens forståelse av spesialpedagogiske tiltak og barnehagens perspektiv, påvirker tilretteleggingen. Sollie (2010) tar leserne med tilbake til 1960-tallet, som ble det store paradigmeskifte for ulike perspektiver å se barn med særskilte behov i. Også ulike begreps betydning, som eksempelvis inkludering, ble sett på i nytt lys. Kunnskapsdiskursene rundt det spesialpedagogiske feltet får medfart på denne tiden og herjer i flere tiår. Nye paradigmer og perspektiver setter spesialpedagogikkens profesjon under press. Paradokset ble om spesialpedagogikken selv konstruerer de sosiale forskjellene. Det ble reist spørsmål om spesialpedagogikken selv representerte et system som førte til marginalisering og segregerende tilbud. Og om spesialpedagogikken står i et avhengighetsforhold til marginaliseringsforhold som fører til avvik (Sollie, 2010).

Spenningsfeltet barnehagen står overfor dreier seg mye om rolleavklaringer og defineringer, mellom pedagogikken og spesialpedagogikken. Barnehagen kan ikke overlate ansvaret til spesialpedagoger (Sollie, 2010), men det er også spesialpedagogens ansvar å belyse hvordan system og organisering kan fremme utvikling og inkludering (Hausstätter, 2014).

Slik jeg forstår artikkelen til Sollie (2010) er deler av hovedbudskapet også viktigheten av å kjenne til spesialpedagogikkens historie rundt tilrettelegging, inkludering og likeverd, for at man i nyere tid ikke henger fast i gamle måter å tenke på, med individ fokusert tilrettelegging. Vi må forstå det relasjonelle perspektivets betydning i tilretteleggingen for barn med særskilte behov. Individets forutsetninger og omgivelsenes krav må ses i en sammenheng når man tilrettelegger en samlingsstund. Hvis det er nødvendig med spesielle tiltak i en samlingsstund, må de ikke gjøres til noe spesielt, men innlemmes i aktiviteten. De voksnes perspektiver og kunnskaper som ligger til grunn for deres handlinger, tilnærminger, kommunikasjon og uttrykk er avgjørende for barnas inklusjonsfølelse i samlingsstunden.

## **5.5 De voksnes relasjonskompetanse til barn**

I tråd med problemstillingen i denne oppgaven, rettes søkelyset mot relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen, som er relevant for å analysere funnene fra forskningen.

I forbindelse med Rekomp sin kompetansestrategi, *Kompetanse for fremtidens barnehage*, har hele fylke denne studien angår, en satsingen som heter *Ansattes relasjonskompetanse for en inkluderende barnehage* (Statsforvalterne, 2019).

Jan Spurkeland (2015) definerer relasjonskompetansens kjerne slik: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2015)

Videre nevner Spurkeland (2015) *relasjonell atferd/menneskeinteresse* som inngangsporten til relasjonskompetanse. En god relasjonell atferd handler om genuin og aktiv interesse og positiv nysgjerrighet for den man er i interaksjon med, som fører til at individet føler seg sett og verdsatt. Eksempelvis så trenger elever i skolen å føle seg sett som hele det mennesket de er og ikke bare som 'elever' eller 'læremaskiner'. Spurkeland (2015) sier at en lærers relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læringsresultater og i arbeidet med å forebygge problematferd (Spurkeland, 2015). Dette er overførbart til barnehagen og samlingsstunden. Alle barn trenger å føle seg sett og verdsatt som hele det menneske de er og at de er aktører i sitt eget liv. Man må unngå at de bare blir aktører i et rutinepreget og strukturerende element i arbeidshverdagen til de voksne, som Eriksen og Isaksen (2020) sier at samlingsstunden fort kan bli.

På utdanningsrektoratet sine sider kan man lese om viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev. Det er grunn til å tenke at det er overførbart til barnehagen og samlingsstunden, så teksten under er noe omformulert.

«Positive relasjoner mellom voksne og barn fremmer læring, utvikling, helse og trivsel. Hvis barnet har negative eller svake relasjoner til de voksne, kan det føre til at barn ikke føler seg trygge. De voksnes må en genuin vilje til å bry seg om alle barna og vise interesse for enkeltbarn og hens situasjon. De voksne må ha/vise forventinger til barna og støtte dem både faglig og sosialt. Dette er særlig viktig for barn som av ulike grunner strever eller er i andre vansker. Relasjonene mellom voksne og barn er asymmetrisk, og det er alltid den voksnes ansvar for å utvikle en positiv relasjon til alle barn. De voksne må ha høy bevissthet rundt arbeidet med relasjonsbygging, i særlig grad til barn som er sårbare. Hvert enkelt barns perspektiv og handlinger, må forsøkes og forstås. Den voksne må lese barnas signaler og være til stede i situasjonen både gjennom å tilby nødvendig emosjonell støtte og sette trygge rammer når det trengs. Anerkjennende holdning som bygger på en ekte interesse og åpenhet for barna, er viktig. Det vises ved at de voksne lytter, bekrefter og viser forståelse for barnas opplevelser. Når voksne er gode rollemodeller og er bevisste på å ha en positiv

samhandling med alle barna, er det lettere for barna å kjenne seg inkludert»  
(Utdanningsrektoratet, 2019).

Videre sier Spurkeland (2015) at relasjonskompetanse også handler om relasjonspedagogikk, som igjen handler om tilpasset opplæring som forutsetter god kjennskap til hvert enkelt individ. Bredden i anvendelsen av Spurkelands (2015) tilnærming til relasjonskompetanse kan brukes i alle mellommenneskelige interaksjoner. Og han sier at det er når man anvender metoder for relasjonskompetanse man ser det unike og fargerike mennesket. Det fører til at enkelt barn kjenner at barnehagen og samlingsstunden er tilpasset egne forutsetninger og behov. En barnehageansatt sin relasjonskompetanse kan være avgjørende for barnets progresjonsresultater og i arbeidet med å forebygge vansker/utfordringer et barn trenger støtte i. En god relasjonskompetanse mellom voksne og barn i samlingsstunden, kan dyrke de sidene i seg selv og andre som gir effekt på trivsel og helse.

Genuin interesse og god kjennskap til hvert individ og hele det mennesket de er, går igjen i Spurkelands (2015) artikkel om relasjonskompetanse. Men *emosjonell modenhet* titulerer han som den mest utslagsgivende komponenten i relasjonskompetanse, og er kanskje den kompetansen som kan kjennes best igjen av barnehageansatte. Enhver samspills situasjon vil ofte ha en emosjonell komponent og responsen kan ofte være full av empati. Følelsene våre (både barn og voksne) er ofte vår sterkeste og mest genuine form for kommunikasjon. Spurkeland (2015) sier at som leder er det uprofesjonelt å ikke vise følelser i situasjoner som inviterer til f.eks. glede, tårer eller empati. I mange tilfeller trenger kanskje et barn å «omprogrammere» seg og følelsene sine, og få tid til å kjenne på/regulere det emosjonelle som oppstår i en gitt situasjon. I en samlingsstund kan det oppstå flere emosjonelle situasjoner, da er den voksnes håndtering avgjørende for barnets opplevelse av trygghet. Barnet som selv opplever de voksnes håndtering og de andre barna som vitner til de voksnes håndtering av emosjonelle situasjoner, får en erfaring for hvordan de posisjonerer seg i emosjonelle situasjoner og hvordan de selv kan håndtere slike situasjoner ovenfor andre (jfr. kapittel 5.1.1 og prinsippet om at barnehageansatte er referansegruppe for hvert enkelt individs observasjons- og modellering. Samlingsstunden og alt som skjer i den gir hvert barn nyttige referanser og erfaring for egen tilnærming og deltakelse i den, samt bidrag til deres forståelse av inkludering, medvirkning og kommunikasjon med andre (Eriksen & Isaksen, 2020)).

## 5.6 Barns mestring i samlingsstunden

Sjøvik (2017) sier at mestring kan defineres som hvordan mennesker møter problemer, stress og utfordringer. Begrepet *mestringstro* defineres som enhver oppfatning, vurdering, forventning tro eller viten et individ har om seg selv, som igjen påvirker våre tanker, følelser, motiver og handlinger. Opplevelse av mestring kan gi barn en styrket selvkontroll og selvregulering (Eriksen & Isaksen, 2020).

Sjøvik (2007) sier at mestring er en mulighet og kan knyttes til vilkårene for *tilhørighet* og *kompetanse*. Mestring styrker barns selvbilde og høyner statusen deres i barnegruppa og er en aktuell innfallsvinkel i arbeid med barn med særskilte behov. Med dette perspektivet skal en være mer opptatt av det som barnet kan lykkes med i en samlingsstund, enn hva de opplever å komme til kort i. Da må man ha tro på barnet, vite hva barnet kan, har lyst til og hva som interesserer og gleder hen, som igjen gir preferanser og et fundament for videre læring og mestring i samlingsstunden. Ved at de voksne ikke bare kompenserer, må barna få prøve selv og lære seg å håndtere utfordringer. Med et søkelys på hvilke metoder som gjør barnet i stand til å klare seg selv i samlingsstunden og det positive kan barn lære å lykkes. Mestring og motivasjon vil da gå hånd i hånd i utviklingen av barnets personlige trygghet og sosiale kompetanse, som kan føre til at det er lettere for det enkelte barn og bli inkludert i samlingsstunden. Søkelys på mestring i både pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i samlingsstunden kan bidra til å øke opplevelsene av tilhørighet, deltakelse og det å strekke til. I arbeid med barn med særskilte behov bør de voksne alltid vurdere kritisk hva de kan gjøre for å bedre samspillprosessen og læringsmiljøet, blant annet med utgangspunkt i samspillet mellom det barnet med særskilte behov og de andre i miljøet. Ved å gi disse barna utfordringer innenfor hens funksjonsnivå, ressurser, muligheter og sosiale og kulturelle bakgrunn, kan barnehagen gi alle barn muligheter til å oppleve mestring i samlingsstunden. Med bakgrunn i Sjøviks (2007) rammefaktorer for hva som er viktig i generell tilrettelegging i barnehagen, er den viktigste rammefaktoren når en tilrettelegger en samlingsstund personalets holdninger. Barnehageansatte må da ha søkelys på barnets muligheter, fremfor deres begrensinger. For å gjennomføre dette må de voksne observere, med et relasjonelt blikk:

- Hva barnet er interessert i og mestrer, og bygge videre på det (individnivå)
- Hvordan barnet reagerer på samlingsstundens organisering og system, både når det gjelder enkeltaktiviteter og barnehagens opplegg og innhold som helhet (systemnivå).



## 5.7 Barns medvirkning i samlingsstunden

Sjøvik (2007) sier at når barn med særskilte behov får være med å bestemme, blir mulighetene brukt mer aktivt. Som barnehageansatt kan det være at man møter disse barna med å se på begrensninger eller opptre overbeskyttende eller kompenserende, som til en viss grad kan hindre frihetsutøvelse som også de trenger i utviklingen av selvstendighet og selvbilde. Barn med særskilte behov er særlig avhengig av hvordan de voksne forstår, tolker og ivaretar deres rett til medvirkning (Sjøvik, 2007).

Barnehageloven sier i § 3 om *Barns rett til medvirkning og hensynet til barnets beste* at: «Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv» (Barnehageloven, 2005).

Barnekonvensjonen art 12 sier: «Partene skal garantere at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 2003).

Rammeplan for barnehagen sier i kap.4 om *barns medvirkning* at:

«Barnehagen skal [...] legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet [...]. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen. Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også [...] barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår» (Utdanningsrektoratet, 2017b).

Gjennom Rammeplan for barnehagen og lov står det at barn har rett til medvirkning i samsvar med deres alder og modenhet. Sjøvik (2007) sier at rettigheter vil ikke i seg selv skape forandringer eller forbedringer eller økt medbestemmelse blant barna. Særlig barn med særskilte behov kan være utsatt for marginalisering og er avhengig av de voksnes formynderi og beslutninger. Begrepet medvirkning handler om barns deltakelse på en eller annen måte, men beror på barnehageansattes holdninger og væremåte. Medvirkning er en væremåte som må ligge til grunn i alt arbeid i barnehagen (Sjøvik, 2007).

Medvirkning skal imøtekomme og ivareta barnas ønsker og behov. Jeg har ved flere anledninger og i ulike kontekster nevnt at en samlingsstund ubevist kan skapes og tilrettelegges etter gjennomsnittsbarnet i barnegruppen. Dette kan reise spørsmål om det er gjennomsnittsbarna som har størst innvirkning og medvirkning til samlingsstunden. Men det kan også være slik at en samlingsstund også er basert på barnehageansattes behov. De voksnes behov for å ha en samlingsstund kan eksempelvis være for å tilfredsstillende forventning om at en samlingsstund skal eksistere fordi den «alltid har gjort det». Som nevnt tidligere sier Eriksen og Isaksen (2020) at samlingsstunden gjennom tidene har blitt kritisert for å ha betydning for barnehageansatte som et strukturerende element i arbeidshverdagen deres, og at den fort kan bli mer tradisjonsbærende enn nyskapende.

I en studie av Marianne Ree (2020), om «vilkår for barns medvirkning i fellesskap», ble det forsket på barns deltakelse blant annet i en samlingsstund. Hvis samlingsstunden blir for voksenstyrt, kan det bli vanskelig for barn å delta. Hun oppdaget spesielt tre mønstre som de voksne prioriterte i kommunikasjonen med barna. Den ene mønstre var at de voksne kunne være dominerende i samlingsstunden og det kunne virke kontrollerende på barnas deltakelse. Eksemplet hennes var at barns initiativ til å delta verbalt kunne bli avslått med «når jeg prater må du være stille eller rekke opp hånden». Det andre mønstre var et mer støttende kommunikasjonsmønster, hvor enkelt barns verbale initiativ ble anerkjent, men kommunikasjonen stoppet der. Samtalen ble ikke videreført i fellesskapet med de andre barna. Det siste mønstre innbydde til mer gjensidig kommunikasjon og påvirkning ved at barnas initiativer ble anerkjent og videreført i fellesskapet. Noen av Rees (2020) funn i hennes forskning viste at barnas trygghet til de voksne var en viktig faktor til å tørre å medvirke og ta initiativ. I Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese at når et barn står i fokus i samlingsstunden, ser de andre barna hvordan de ansatte møter barnet i samtalen. Disse erfaringene gir grunnlag for barnas egen deltakelse. Ree (2020) sier at når barna tar verbale initiativ må de voksne må finne en balansegang både mellom det å besvare hvert enkelt barns initiativ og det å være veileder for å føre samtalen inn i et fellesskap. God relasjonskompetanse som blant annet omhandler god kjennskap til hvert individ (Spurkeland, 2015) er en god forutsetning i denne balansen. Samlingsstunden har, som sagt tidligere, fått kritikk av flere for at den kan bli for voksenstyrt (Eriksen & Isaksen, 2020; Ree, 2020). Samtidig kan samlingsstunden som voksenstyrt aktivitet både bidra til at voksenstyringen sikrer at alle barn aktivt deltar og som en mulighet til observere ulike faktorer (Eriksen & Isaksen, 2020).

Barns medvirkning i en samlingsstund handler både om å ta hensyn til barns interesser, behov, uttrykk, innflytelse, synspunkter osv, men også om å legge til rette for at barn tør å medvirke og delta. Gjennom dokumentasjon og observasjon kan man blant annet skaffe seg nødvendig grunnlag for refleksjon over barns medvirkning og mestring (Sjøvik, 2007).

## 5.8 Tilrettelegging av en samlingsstund for alle

Oppsummering:

### 5.8.1 Modell 1 og 2

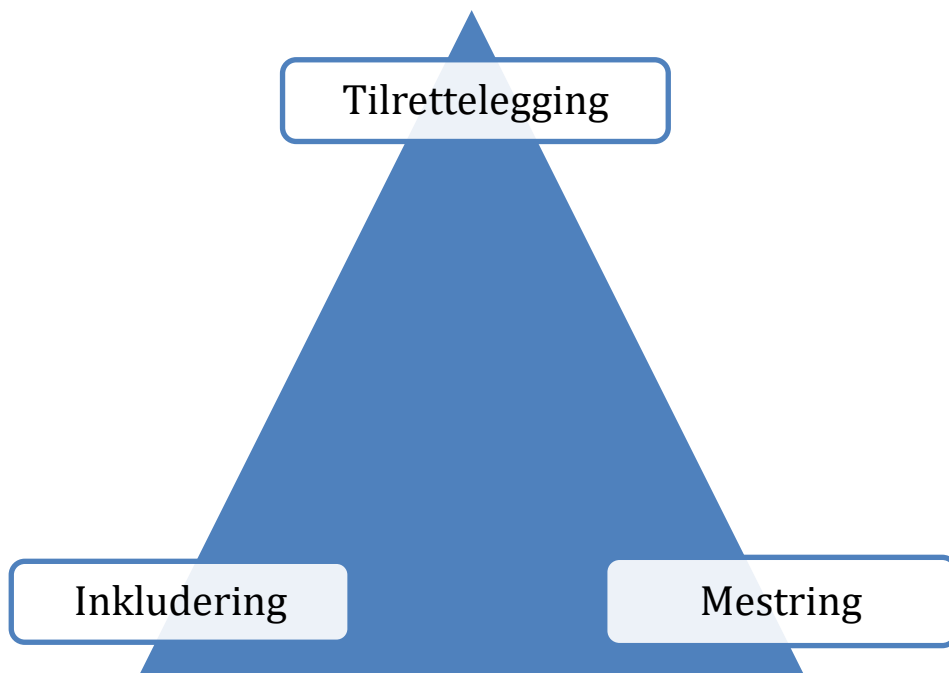
I startprosessen til denne studien trengte jeg å visualisere for meg selv hva jeg skulle se etter i forskningen og hvordan funnene skulle analyseres, ved å lage ulike modeller.



Figur 1: Perspektiv - tilrettelegging - mestring: Therese Tangen 2021

Hvordan barnehagen tilpasser samlingsstunden etter barnas ulike behov og forutsetninger, handler kort oppsummert om hvilke perspektiver barnehageansatte har i sin grunnlagstenkning. Hvilket perspektiv barnehageansatte har er avgjørende for hvordan tilrettelegging legges opp, og hvordan tilretteleggingen gjennomføres er avgjørende for hvordan inkludering, og alt inkludering står for, realiseres.

Med en annen modell ønsket jeg også å visualisere det som litteraturen har sagt til nå om at tilrettelegging skal føre til mestring og inkludering for alle.



Figur 2: Tilrettelegging - mestring - inkludering: Therese Tangen 2021

Fra øverst på figur 2:

Fra tilrettelegging til mestring: Både individfokus og systemet/læringsmiljøet er viktige elementer å se på i tilretteleggingsprosessen (Groven, 2013). Individfokuset i denne modellen (figur 2) er å hensynta barns medvirkning for å vite noe om hva som gleder og motiverer hen, som igjen kan føre til mestring. Eller motsatt; kartlegg hva barnet mestrer og la hen medvirke ut i fra det (Sjøvik, 2007). Som nevnt tidligere sier Sjøvik (2007) at barns mestring og medbestemmelse er grunnleggende for at inkludering realiseres, og dette må observeres og dokumenteres

Fra mestring til inkludering på ordentlig: Med relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk, har man en genuin interesse for barna man arbeider med og god kjennskap til hvert enkelt individ. Barnehageansatte må også være genuint til stede i situasjonen samt forstå barnets signaler, uttrykk og handlinger. De voksne må kunne lese barnet riktig samt støtten hen gjennom ulike aktiviteter og situasjoner (Spurkeland, 2015; Utdanningsrektoratet, 2019). Styringsteknikkene nevnt i kapittel 5.1.4 jfr. Figenschou (2020) vil også ha mye å si for relasjonene som oppstår mellom de voksne og barna, samt barna imellom. For at mestring skal føre til inkludering på alvor, vil de voksnes støtte og handlinger være avgjørende. Hvis

barna mestrer og deltar ut ifra sine forutsetninger, er sjansen større for at de føler inklusjon og tilhørighet i gruppa (Sjøvik, 2007).

Fra inkludering til tilrettelegging: Positive opplevelser og mestringsfølelse gir grunnlag for å dokumentere det som var bra og hva man skal fortsette å tilrettelegge for, som igjen også er å hensyn til barnets medvirkning (Sjøvik, 2007). Ved å ta hensyn til barnets forutsetninger og behov og system og miljø, har man et relasjonelt perspektiv med seg videre i tilretteleggingsprosessen (Groven, 2013). Caspersen et al. (2020) sier at inkludering ikke er en statisk situasjon, men en prosess som må utvikles og overvåkes hele tiden.

### **5.8.2 Modell 3**

Førsteamanuensis, Jørn Østvik, har *alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) blant personer uten funksjonelt talespråk*, som et fagfelt (NTNU, 2021). Han lagde en modell (se figur 3) i 2008, som brukes av de i Statped som har ASK som fagfelt, også i dag (Kunnskapsbanken.no, 2018; Statped, 2021b). Det er en modell som viser hvilke komponenter i språkmiljøet rundt en ASK bruker, som er viktige å kartlegge. Det er laget en film om modellen på Statped sine nettsider, og Østvik skrev en artikkel om den i 2018 (Kunnskapsbanken.no, 2018; Statped, 2021b).

Denne modellen oppsummerer temaene som er beskrevet i kapittel 5 godt. Grovens (2013) beskrivelse om relasjonelt perspektiv, belyser viktigheten av at et individ- og system fokus forenes. Vi har vært inne på alt individ- og systemperspektivet innebærer. Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018) visualiserer dette på en god måte. Modellen er formet som et hus, hvor individet med særskilte behov er plassert midt i huset. Dette sier noe om at individperspektiv må være til stede når en skal tilrettelegge en samlingsstund. Vi må vite om barnets behov og forutsetninger, og vi må vite hva som gleder barnet, og hva hen kan mestre, for at barnet skal oppleve likeverdig inkludering i samlingsstunden. Rundt barnet er ulike komponenter i læringsmiljøer plassert. Dette sier noe om systemperspektivet i modellen. Komponentene rundt en samlingsstund kan være mange, og barnehageansatte må være bevisst over hvilke komponenter som hindrer/fremmer enkeltbarns inkludering i samlingsstunden.

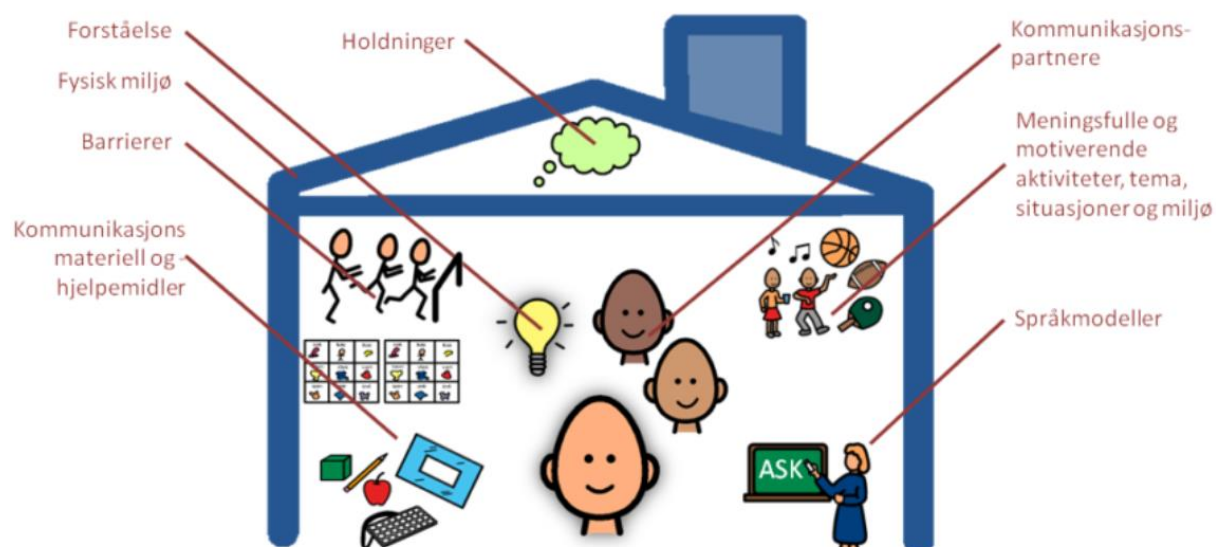
Det fins mange kartleggings verktøy i barnehagen hvor barnets forutsetninger ofte blir godt beskrevet, men hvor omgivelsenes krav til funksjon ikke er like flittig beskrevet. Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) sier at mange barnehageansatte bruker kartleggingen av enkelt barn også som et verktøy for hvordan barnehagen bedre kan tilrettelegge for

enkeltbarn. Videre sier de at lagring av sensitiv og konfidensielle opplysninger, krever samtykke og en dato for når det skal slettes, slik det kreves i forskning. Individuell kartlegging er ikke forskning og kan heller ikke forsvares med at informasjonen som hentes inn egentlig skal brukes som et verktøy for hvordan barnehagen kan tilrettelegge bedre for enkeltbarn (Pettersvold & Østrem, 2012).

Egne metoder for hvordan man kartlegger læringsmiljøet rundt barn egner seg bedre. Arnhild Lauveng (2020) sier at det er viktig og ikke utelukke at ulike faktorer i læringsmiljøet som en del av kartleggingen, også er viktig. Hensikten med kartlegging av et læringsmiljø er ikke at individet skal tilpasses systemet, men at vi skal finne ut hvordan vi kan tilpasse omgivelsene til individet. Det er viktig å gi mer oppmerksomhet til funksjon, mening, mestring og opplevelser, kontra det å prøve å forklare årsaker og handlinger rundt barnet i et patologiske perspektiv. Eller at tilretteleggingen er patologisk betinget (Lauveng, 2020).

Kristin Pedersen (2015) sier at kartlegging av læringsmiljøet er avgjørende for å definere barnets behov for tilrettelegging. Læringsmiljøet er alt som er rundt barnet (Pedersen, 2015). Samlingsstunden er en del av barnas læringsmiljø. Når man opplever at et barn til stadighet ikke mestrer samlingsstunden, samt ikke får muligheten til å delta aktivt på lik linje med de andre, er det grunn til å tenke at det er samlingsstunden som må endres. En samlingsstund består av mange komponenter som kan tilpasses en barnegruppe med ulike behov og forutsetninger.

Jeg vil beskrive Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018), inspirert av hans artikkel og filmer, knyttet opp med relevant teori. Komponenten beskrives ut ifra denne studiens relevans.



Figur 3: Komponenter i språkmiljøet (Jørn Østvik, 2008) (Kunnskapsbanken.no, 2018).

Første komponent er det *fysiske miljøet*, som handler om de stedlige, fysiske rammene der barnet til enhver tid befinner seg. Et av forholdene som er av overordnet betydning under denne komponenten er tilgang til *materiell og hjelpemidler* (Kunnskapsbanken.no, 2018). Materiell og hjelpemidler er en egen komponent som jeg ikke går inn på i denne studien.

Lars Grue (2008) sier at vi må snu perspektivet til å rette søkelyset mot en ordninger med samfunnsmessige planer kontra individuelle planer, slik at fokuset rettes mot hemmende barrierer i samfunnet. Den nye Likeverdsreformen (jfr. kapittel 5.3) skal jobbe blant annet med nettopp dette; et samfunn med universell utforming hvor alle har en naturlig plass, og det er like mye behov for alle (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021) Som jeg har nevnt tidligere mener Grue (2008) at de viktigste institusjonelle ordningene rundt barna er basert på «normal barnet».

Eksempel: Så man tenke over hvor i rommet samlingsstunden holdes og om rommet gir alle barna et likeverdig utgangspunkt for å delta likeverdig i samlingsstunden. Den voksne som holder samlingsstunden, må plassere seg selv og barna på en måte som gjør at alle barna hører og ser like godt. Hvordan lys- og lydforholdene er i rommet er også viktig å tenke over.

Tre andre komponenter omhandler *forståelse, kommunikasjonspartnere og språkmodeller*. Kommunikasjonspartnere og språkmodeller gjelder alle de andre barna og voksne. Gode kommunikasjonspartnere vil være avgjørende for om et barn med særskilte behov blir inkludert og føler seg sett og hørt på lik linje med andre. Barn og voksne må vise ydmykhet i hvordan de opptrer overfor personer som kommuniserer med alternative uttrykksformer til

tale. Når det gjelder begrepet *forståelse* kaller Østvik (2018) dette også for *begrepsforståelse*, som i hans modell betyr; vår forståelse for at alle har et språk. Kommunikasjon kommer i mange former og vi må anerkjenne denne kommunikasjonsformen på lik linje med det talte språket (Kunnskapsbanken.no, 2018; Statped, 2021b).

Dette er overførbart til alle type språkvansker barn er i. Barna denne studien angår øver på *språklig uttale og samspill og kommunikasjon*. Sjøvik (2007) sier at barn med språkvansker er en uensartet gruppe og tilretteleggingen må tilpasses den enkelte. Det er viktig at barnehageansatte ikke gir en så ensidig tilrettelegging at søkelyset på spesifikke vansker og spesielle behov går foran allmenne behov. Disse barna skal kunne oppleve hensikten ved å bruke det språket de har, og at de oppnår noe positivt med det. Noen barn vil ha behov for å formidle et langt mer avansert meningsinnhold enn det er i stand til å gi uttrykk for.

I samlingsstunden må de voksne lære seg og de andre barna å kommunisere på barnet med språkvansker, sine premisser. Hvis ikke omgivelsene tar hensyn til eller skjønner barnas vansker og hva vanskene bunner ut i, kan det få alvorlige konsekvenser for selvbildet, læring og utvikling. En vesentlig del av tilretteleggingen er å anskaffe seg nødvendig kunnskap og målbevisst arbeid i holdningsendring hos de voksne og barna. Barn lærer språk ved å bruke språk gjennom samspill med andre (Sjøvik, 2007).

En samlingsstund inneholder alltid et språk, en formidling og uttrykk i en eller annen form. Det synges i felleskap eller fortelles eventyr styrt av voksne, hvor barna kan komme med innspill. Det vises fram noe, eller foregår en aktivitet hvor det stilles spørsmål til barna i plenum, hvor alle skal ha like muligheter til å delta aktivt. Jfr. kapittel 5.1.4 er de voksnes styringsteknikker i samlingsstunden også avgjørende for barns ulike kommunikasjonsbidrag (Figenschou, 2020).

Komponenten *barrierer* handler om forhold som begrenser barnets muligheter til å kommunisere på en forståelig og effektiv måte. Vi bør arbeide for å bygge ned eller fjerne barrierer som begrenser eller hindrer enkelt barn å få et godt læringsmiljø på lik linje med alle andre (Kunnskapsbanken.no, 2018; Statped, 2021b).

Denne komponenten er overførbart til alle typer barrierer. Barrierer kan også handle om universell utforming som skal bekjempe de fysiske barrierene. Det kan handle om barrierer av psykisk art som går på å bekjempe stereotypi og merkelapper. Likeverdsreformen vil jobbe for å skape et likestilt samfunn, hvor stereotypier, fordommer og skadelige praksiser knyttet



til barn med særskilte behov bekjempes (Helse- og omsorgsdepartementet, 2021). Her vil også de voksnes styringsteknikker i samlingsstunden, som Figenschou (2020) snakker om ha stor betydning for hvordan enkeltbarn oppfattes og behandles av andre barn. Også organisatoriske løsninger, som Hausstätter (2014) snakker om, er av stor betydning. De organisatoriske løsningene i samlingsstunden kan være det som fører til at noen barn ikke mestrer samlingsstunden. Når de ikke mestrer samlingsstunden kan det være at de heller ikke opptrer som de voksne forventer. Hvordan en slik situasjonen utartes kan være veldig ulikt, men de andre barna følger uansett med. Figenschou (2020) gikk gjennom sine videoklipp fra forskningen sin flere ganger, og hun sier at barna følger med og legger merke til hvordan de ansatte agerer ulikt overfor ulike barn. De barna som ikke blir særlig regulert bruker sin tid på å observere hva som foregår mellom de andre barna og ansatte, og imiterer de voksnes handlinger relativt kjapt (Figenschou, 2020).

*Mening og motivasjon* er viktige faktorer og komponenter i læringsmiljøet. Her under trekkes mestring fram som en av de viktigste faktorene (Kunnskapsbanken.no, 2018). I fare for å bli for repetitiv vil jeg støtte denne komponenten med teorien fra kapittel 5.6 om barns mestring i samlingsstunden. Alle barn skal få oppleve mestring i løpet av en samlingsstund.

Samlingsstunden må gi mening og motivasjon, da er også barn medbestemmelse i en samlingsstund viktig. Barns mestringsfølelse og medbestemmelse er noen av de viktigste faktorene som ligger til grunn for inkludering (Sjøvik, 2007). For at samlingsstunden skal springe ut fra barns interesser, være meningsfull og motiverende, samt føre til mestring er det blant annet viktig å tenke gjennom samlingsstunden innhold og oppbygging. Jfr. kapittel 5.1.2 om dramaturgi i samlingsstunden, er det mye som kan legges til rette for slik at samlingsstunden blir mer engasjerende enn den bli tradisjonsbærende (Eriksen & Isaksen, 2020).

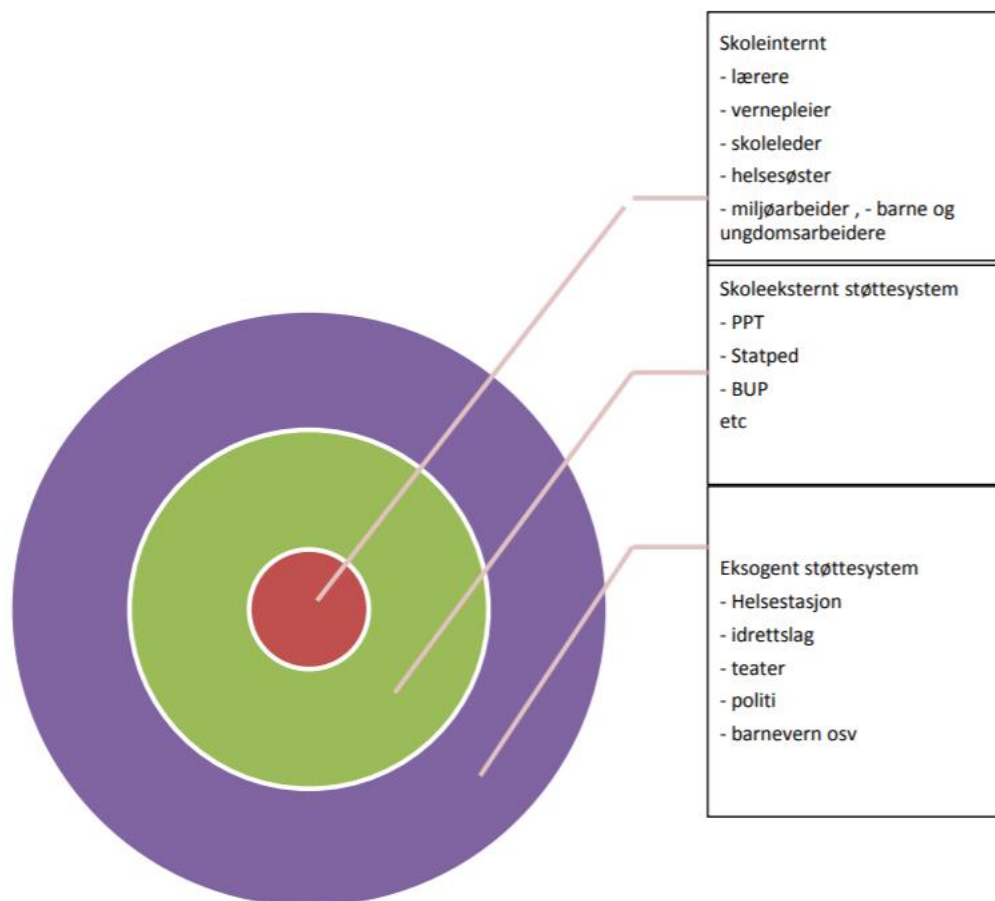
Siste komponenten er *holdninger*. En av de viktigste redskapene vi har til å bekjempe de negative barrierene som kan oppstå under alle komponenten i Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018), er våre egne holdninger. De voksnes holdninger gjenspeiles av barna. Holdningene som skapes i et klassemiljø, kan fremme eller hemme et godt miljø (Kunnskapsbanken.no, 2018).

Holdninger som skapes i samlingsstunden, er de voksnes ansvar. Denne komponenten handler mye om hvilket perspektiv (individ-, system- eller relasjonelt perspektiv (Groven, 2013; Hausstätter, 2014)) de voksne har i møte med tilretteleggingen rundt barn med ulike behov og

forutsetninger. Det handler også om de voksnes relasjonskompetanse (Spurkeland, 2015) og styringsteknikker (Figenschou, 2020) i en samlingsstund som består av en mangfoldig gruppe.

### 5.8.3 Modell 3

NTNU Samfunnsforskning har gjennomført et forskningsprosjekt «inkludering på alvor» fra 2017-2020. Prosjektet er et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og gikk ut på at flere barnehager og skoler fra ulike kommuner skulle prøve ut modeller som bidrar til inkludering av alle barn i barnehage og skole gjennom bedre utnyttelse av lokale og statelige tiltak. En del av forskningen så på det interne-, eksterne- og eksogene støttesystemet (som de også kalte «laget») rundt barnet (Caspersen et al., 2020). Denne modellen og utdraget fra forskningene oppsummerer og understreker temaene i denne studien.



Figur 4: Internt, eksternt og eksogent støttesystem (Caspersen et al., 2020)

Forskerne mener at det må være søkelys på å utvikle flerfaglig kompetanse samt kapasitet og kompetanse for samarbeid på tvers. Det er verdifullt med ulik kompetanse i skole og barnehage og flerfaglighet åpner for ny og nødvendig kompetanse og samskapt læring. Blant annet sier en uttalelse fra Statped i Caspersen et al., (2020) forskning at de ønsker at brukerne

opplever helhet og sammenheng i tjenesten de får og at samhandling mellom tjenesteyterne er avgjørende. Når eksempelvis spesialpedagoger møter barnehagens etos eller barnehagen møter spesialpedagogens etos må man unngå at ansvarsområder og tilretteleggende tiltak kolliderer eller kommer i konflikt med hverandres etos, med et felles fokus om være på det samme «laget» rundt barnet, uavhengig om støttesystemet har mer eller mindre involverte parter, for at tiltakene skal være rettet mot at inkluderingen skjer på alvor. Tiltakene må være både individ- og systemrettet og ikke føre til utskilling. Hovedkonklusjonen i rapporten viste at målet om økt deltakelse lå som et underliggende premiss i prosjektet og tydeliggjorde en ambisjon om at skole og barnehage må være åpen for mangfoldet av barn, der flere har en naturlig plass. Siktet mot tilrettelagte forhold for alle kan redusere behovet for spesialpedagogisk og individrettet støtte. Perspektivene våre i møte med læringsutfordringer og andre vansker har mye å si for om barnet skiller seg ut i barnegruppe eller blir inkludert i et fellesskap. Blant annet sier Caspersen et al., (2020) at systemperspektivet kan forstås på tre måter:

- Spesialpedagogen jobber inn i barnets miljø (bidrar inn i barnehage/skole), med formål om å styrke det pedagogiske- og barnemiljøet.
- Organisasjonsutvikling.
- Koordinering mellom de ulike tjenesteyterne.

Forskningen har ikke *et* klart svar på prosjektet sitt. De sier at *inkludering på alvor* er et komplekst tema og at «inkludering ikke er en statisk situasjon, men en prosess som må utvikles og overvåkes hele tiden» (Caspersen et al., 2020: 80).

Med figur 4 kartlegger man hvilke parter som er involvert i det eventuelle barnet som trenger hjelp og støtte, slik at disse partene kan danne et tverrfaglig og samarbeidene «lag» rundt barnet, med felles forståelse og mål om hvordan tilretteleggingen gir et likeverdig og inkluderende tilbud i barnehagen. Hvis et barn til stadighet ikke mestrer samlingsstunden, kan «laget» rundt barnet bidra i tilretteleggingen for at mestring og inkludering realiseres.

## 5.9 Oppsummering

Samlingsstunden innhold og de voksnes styringsteknikker, relasjonskompetanse og forståelser for barns ulikheter og uttrykk i samlingsstunden, er især viktig når en barnegruppe består av barn med særskilte behov.

Hvilke perspektiver barnehageansatte har påvirker tilretteleggingen av samlingsstunden, og hvilke komponenter i samlingsstunden barnehagen er villig til å endre.

Kunnskaper om begrepet inkludering og alt begrepet står for, deriblant likeverd, mestring og barns medvirkning er avgjørende for om inkludering i samlingsstunden skjer.

Når spesialpedagogiske støtte i barnehagen er et faktum må pedagogikk og spesialpedagogikk møtes på en god måte, som ivaretar likeverdig inkludering for barnet.

## 6 Metode

Ut ifra mitt ontologiske og epistemologiske ståsted, vil det i dette kapittelet gjøres rede for den metodologiske prosessen som er gjort for å kunne svare på problemstillingen for dette studie.

Ontologi dreier seg om antakelser om virkeligheten, mens epistemologi handler om antagelser om hvordan vi finner fram til viten om virkeligheten. Metodologi handler om å etterstrebe å få korrekt kunnskap om virkeligheten (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2016).

Bakgrunnen for problemstillingen i denne studien, er som nevnt, blant annet preget av egen erfaring fra arbeidslivet, men i enda større grad av erfaringer og kunnskap fra mastergradsstudiene i spesialpedagogikk. Dette kan anses som denne studiens ontologiske ståsted. Nokså tidlig i masterstudieforløpet gjorde jeg meg tanker for hva jeg ville forske på. Alle oppgaver i masterstudieforløpet som kunne vinkles mot denne studien, ble antatt som relevant kunnskap som kunne brukes. Dette vises noen steder i teoridelen, da noe av teksten er gjenbrukt, men omformulert og tilegnet ny teori. Denne gjenbrukte kunnskapen og øvrig teori og annen kunnskap på feltet, presentert i kapittel 5, er denne studiens epistemologiske ståsted.

Gjennom dette kapittelet beskrives det, hvordan det i selve forskningen forsøkes å gå metodologisk til verks. Egen erfaring og forståelse etterstrebes og legges til side, til fordel for å anskaffe ny viten. Denne epistemologien preger analysen av funnene fra forskningen, men det er nærliggende å anta at også mitt ontologiske ståsted setter sitt preg på analysen. Men ontologi er en dynamisk prosess.

I analysen vil empirien fra forskningen være det mest sentral. Empirien drøftes med teori og annen kunnskap på feltet, og epistemologi og ontologi vil da møtes, fordi mitt ontologiske ståsted gjennom hele forskningene og arbeidet med denne oppgaven, utvikler seg.

Metodekapittelet vil presentere metodologien som sier hvordan jeg konkret gikk fram for å få mest mulig korrekt kunnskap og viten om det jeg ønsket og forsket på, men hele oppgaven må ses i sammenheng med mitt ontologiske og epistemologiske ståsted.

Dette er samfunnsvitenskapelig og kvalitativ forskning, som er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1).

## 6.1 Strategisk utvalg av informanter og utvalgsstørrelse

For å få vite noe om hvordan en barnehage tilpasser samlingsstunden etter barnas ulike behov og forutsetninger, var det hensiktsmessig å finne en barnehage som hadde barn med særskilte behov. Christoffersen, Johannessen og Tufte (2016) sier at hensikten med kvalitative studier er å få mest mulig kunnskap og fylldige beskrivelser om fenomenet samt fenomenets kontekst, man ønsker å forske på. Strategisk utvelgelse av hvem som må delta for å få samlet nødvendig data må da basere seg på hva som er hensiktsmessig kontra hva som representativt. Utvalget i denne studien er også det som Christoffersen et al., (2016) kaller kriteriebasert. Kriteriene var at barnegruppa måtte bestå av minst et barn med særskilt behov. I kapittel 2 presiseres det at barn med særskilte behov omhandler i denne studien barn som av ulike grunner har behov for en eller annen form for spesialpedagogisk støtte/hjelp i barnehagehverdagen. Jfr. problemstillingen, var verken alderen eller hvilken type behov barna hadde, relevant i utvelgelsen. Uansett alder og hvilke behov som lå til grunn, ble det tenkt at det ville være en eller annen form for tilrettelegging. Hvordan denne tilretteleggingen initieres og utføres, er det forskningen søker å få detaljerte og fylldige beskrivelser om.

I denne forskningen ønsket jeg å bruke observasjon som hovedkilde til innsamling av data (mer om observasjon som metode i denne studien blir beskrevet lenger ned i kapittelet). Med observasjonsstudier sier Christoffersen et al., (2016) at det som regel er en mindre gruppe som studeres. Det er omfattende å skulle studere en hel organisasjon, som eksempelvis alle avdelingene i en barnehage, eller flere avdelinger ved ulike barnehager som først tenkt. Utvalget må være stort nok til å kunne belyse problemstillingen. Videre sier Christoffersen et al., (2016) at det ikke fins noe øvre eller nedre grense på verken antall observasjoner eller intervjuer, eller antall informanter. Det er viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter, enn mange, samt få datamaterialer som inneholder rikelig informasjon uten at det blir for omfattende. Med Christoffersen et al., (2016) sin beskrivelse av utvalgsstørrelse og utvalgsstrategi ble det brukt sunt skjønn for hva som vil være formålstjenlig for å kunne besvare problemstillingen innenfor denne studiens begrensede tid og omfang. utfordringer med at mange barnehager takket nei til prosjektet, av ulike årsaker, ble også grunnlaget for utvalgsstørrelsen denne studien omsider fant. Utvalget presenteres i kapittel 6.1.1.

Forespørselen til denne studien ble utformet i et informasjons- og samtykkeskriv i samarbeid med min veileder og NSD (se vedlegg 2, 3 og 4). Videre gikk forespørselen gjennom flere ledd. Den ble først sendt per e-post ut til flere ulike barnehager ved barnehagens styrer. Den eneste barnehagen som sa ja til å være med på forskningsprosjektet, diskuterte forespørselen

med personalet på den avdelingen i barnehagen hen mente oppfylte det kriteriebaserte utvalget. Videre tok barnehagen ansvar for å sende forespørselen til foreldrene for alle barna forskningen angikk.

### **6.1.1 Informanter**

Informantene i dette studie består av:

- Utvalg 1: de ansatte på avdelingen (en pedagogisk leder og to assistenter).
- Utvalg 2: 9 av 11 barn på avdelingen.
- Utvalg 3: 2 av 11 barna på avdelingen, som har særskilte behov. De har fått de fiktive og kjønnsnøytrale navnene «Kim» og «Renee».

Denne gruppen med til sammen 11 barn, var en del av en større barnegruppe på en 3-6 års avdeling. Barnegruppa forskningen angår har fått det fiktive navnet «Kattegruppa».

## **6.2 Etiske betraktninger**

Denne studien skal følge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teolog, som er utarbeidet av «Nasjonale forskningsetiske komiteene» (NESH). Forskningen etterstreber å være overførbar, etterrettelig og habil, for å forhåpentligvis kunne gi flere barnehager noen nye refleksjoner og tanker rundt et viktig tema. Interne normer som søken etter og gi samfunnet relevant og ny kunnskap, skal ikke komme på bekostning av de eksterne normene som omhandler forpliktelser og respekt ovenfor de som deltar i prosjektet. (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2016; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018).

Som nevnt tidligere ble det utarbeidet et informasjonsskriv i samarbeid med NSD, til dette forskningsprosjektet. Dette informasjonsskrivet inneholdt også et skriftlig samtykke skjema. Det ble laget et eget info- og samtykkeskjema for hvert av de tre utvalgene, hvor foreldrene til barna i utvalg 1 og 2, var de som måtte lese gjennom skjemaet samt innhente muntlig samtykke fra sine barn, før de kunne skrive under. Målet med disse info- og samtykkeskjemaet var at alle de personer prosjektet angår, skulle ha tilstrekkelig med informasjon om og lik innsikt i; sitt personvern og rettigheter rundt samtykke og deltakelse samt forskningsprosjektet innhold og formål (se vedlegg 2, 3 og 4 for dypere beskrivelser av informasjonen som ble gitt).

NESH (2018) sier at barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse. Barn er sentrale bidragsytere i forskning som angår deres liv og levekår. NESH (2018) sier at slik forskning er verdifull og viktig, men at barnas behov og interesser må ivaretas på andre måter enn ved forskning hvor voksne deltar. Både de ansatte og foreldrene denne studien angår, ble oppfordret, ut ifra NESHs (2018) anbefalinger, til å informere barna om prosjektet og forskningen på en alderstilpasset måte. Et av de viktigste budskapene å formidle for de ulike utvalgene var, som NESH (2018) påpeker, at deltakelse og samtykke er frivillig og at de når som helst og uproblematisk, kunne trekke seg fra prosjektet/sitt samtykke og at alle datainnsamlinger om de som eventuelt trekker seg, da blir slettet (se vedlegg 2, 3, og 4 for hvordan utvalgene ble informert om oppbevaring av data).

Med denne informasjonen og disse oppfordringene var det grunn til å anta at barna forskningen angår hadde fått rikelig med alderstilpasset informasjon, samt muligheten til å takke nei til prosjektet. Det var likevel sentralt og selv snakke med barna om prosjektet og hvordan min tilstedeværelse hos dem kom til å bli, under de første møtene. Blant annet stilte jeg barna spørsmål om de synes det var greit at jeg fikk være sammen med dem i samlingsstunden, å skrive om det jeg så i boka mi, mens jeg viste dem en kladdebok, hvorpå alle nikket, smilte og virket nysgjerrig og spent. Det var likevel tatt i betraktning at barn ofte er villig til å adlyde autoriteter, som også NESH (2018) beskriver i sine retningslinjer. Barn kan oppleve at de ikke kan protestere og at de har ikke samme oversikt som voksne, for konsekvensene av å gi en forsker informasjon. Kravet om konfidensialitet blir derfor særlig gjeldende (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018).

Konfidensialitet gjelder overfor alle prosjektet angår. Denne forskningen har barn og voksne som aktivt bistår med å skaffe informasjon til prosjektet gjennom observasjoner og intervjuer. Det skal arbeides ut ifra respekt for menneskeverdet og personvernet, samt at forskningen skal verne om deres personlige integritet, behandlingen av personopplysningene deres og privatlivets fred (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018).

Selve forskningen startet når alle utvalgene hadde gitt sitt samtykke og de første møtene med forskningsfeltet for å bli kjent med barn og voksne, var gjennomført.

### **6.3 Observasjon og intervju som kilde til datainnsamling**

I denne forskningen har jeg brukt metodetriangulering i datainnsamlingen, for å forsterke troverdigheten og empirien i studiet (Christoffersen et al., 2016). Intervju som



forskningsmetode blir i dette studie hovedsakelig brukt for å samle inn datamaterialet om de ansattes initieringer og kunnskaper om studiens temaer, mens observasjon blir brukt til å se hva som skjer i praksis rundt studiens temaer, og om initieringene og utsagnene fra intervjuet samsvarer med som skjer i praksis. Med observasjoner studeres det hva individer gjør, mens det i intervjuer studeres det individer sier (at de gjør) (Tjora, 2021).

Observasjons- og intervjuguide ligger vedlagt som vedlegg 5 og 6.

### **6.3.1 Kvalitativ observasjon**

I dette studie er det valgt observasjon som hovedkilde til datainnsamling på grunn av et ønske om direkte innsyn i fenomenet som skal forskes på. Christoffersen et al., (2016) sier at observasjon, i mange sammenhenger er den eneste måten å skaffe gyldig kunnskap og relevant data på, særlig når forskningen gjelder barn. På grunn av barns ulike språkutvikling og språkforståelse (Christoffersen et al., 2016) og av etiske årsaker som asymmetrisk forhold mellom voksne og barn, hvor barn kan ha en tendens til å adlyde autoriteter (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018) ble det besluttet å bruke intervju kun som kilde til datainnsamling av den voksnes forståelser og perspektiver. Barna ble kun observert, og det ble heller aldri stilt dem spørsmål underveis i observasjonene.

Denne studien er preget av *naturalisme*, som Tjora (2021) sier er en ideologi om at den sosiale verden skal studeres i sin naturlige situasjon. Christoffersen et al., (2016) sier at naturalistiske studier handler om at fenomenet som skal studeres gir like mye mening ut ifra sine omgivelser som ut ifra fenomenet selv. Settingen i denne forskningen er som nevnt i kapittel 2, barnehagens samlingsstund. Christoffersen et al., (2016) sier at setting er et sentralt begrep knyttet til observasjon og at det må foreligge noen valg og avgrensinger, for hva som er overkommelig. Felleskapssituasjoner i en barnehage kan være mangt, og problemstillingen lød i første omgang slik: *Hvordan tilpasser barnehagen ulike allmennpedagogiske etter barnas ulike behov og forutsetninger?* Settingene vil da kanskje vært måltidsarenaene, frileken, turdager, formingsaktivitet osv. Avgrensingen ble derfor samlingsstunden som en setting. Når samlingsstund som setting ble valgt, ble det selvfølgelig interessant og dra videre nytte av samlingsstunden som fenomen, gjennom hele studien. Det var uansett *den interaktive settingen*; samhandlinger som forekommer i settingene (Christoffersen et al., 2016), i tråd med studiens temaområder som var det som ble observert.

### 6.3.1.1 Observatørrollen

Observatørrollen i denne studien er *ikke-deltakende observatør*, som Christoffersen et al., (2016) definerer som en åpen observasjon hvor de som observeres er klar over at de blir observert, men hvor forskeren i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen med de som observeres.

Tjora (2021) problematiserer *deltakende observasjon*, fordi mange observatører ikke kjenner seg igjen i kriteriene for denne observasjonen og som på mange måter signaliserer at man som forsker på mange måter er deltakende i aktiviteten man observerer. Christoffersen et al., (2016) sier at deltakende observasjon går på å bli en del av miljøet og kulturen man observerer. Med *interaktiv observasjon*, argumentere Tjora (2021) for at noe sosial interaksjon mellom observatør og de som observeres alltid vil finne sted i åpne observasjoner, men at man likevel ikke er aktivt deltakende i settingen man observerer. Denne argumentasjonen ble viktig for meg når jeg skulle finne min observatørrolle. Jeg ble aldri en del av miljøet eller kulturen i barnehagen eller samlingsstunden. Jeg observerte samlingsstunden 6 ganger over ca. 2 måneder. Jeg ankom barnehagen like før samlingsstunden startet, og dro like etter den var ferdig. Jeg snakket ofte litt med barn og voksne rett før og rett etter samlingsstunden. I selve samlingsstunden var jeg aldri i interaksjon med noen av informantene, selv om jeg var forberedt på at det kunne skje. Men barna henvendte seg rett og slett aldri til meg i underveis i samlingsstunden. Jeg satt alt fra minimum 10 cm. til maksimum 1 meter i fra samlingsstundens sted, og ble nærmest som det Christoffersen et al., (2016) kaller en *tilskuer*. Tilskuer er en del av det å være en ikke-deltakende observatør (Christoffersen et al., 2016). Alle så meg, men alle visste også at jeg var der *bare for å se på samlingsstunden deres og skrive om den i boka mi*, som også var den alderstilpassete informasjonen jeg ga barna før forskningen startet.

### 6.3.1.2 Fremgangsmåte

Med utgangspunkt i Christoffersen et al., (2016) sin beskrivelse av strukturerte observasjoner som betyr at forskeren bruker observasjonsskjema med forhåndsbestemte kategorier for hva som skal observeres og registreres, kan det sies at observasjonene i disse studiene var relativt strukturerte. Det ble utviklet en observasjonsguide (se vedlegg 6) før forskningen startet. Observasjonene foregikk ved at jeg observerte og skrev ned notater simultant. Jeg skrev ned alt som virket relevant i øyeblikket, men oppdaget under gjennomgåingene av notatene at jeg også hadde fått masse mer verdifull informasjon enn det som var forhåndsbestemt i guiden.

Christoffersen et al., (2016) sier at det er viktig å skille mellom beskrivelser og tolkninger når man skriver ned notater for observasjonene. Det ble stort sett bare skrevet ned beskrivelser. Noen tolkninger ble gjort, med klare skiller, for meg selv. Når beskrivelsene ble renskrevet og videre presentert i analysen, er det stort sett beskrivelse av observasjonen slik den framsto som blir fremstilt. I analysedelen etterstrebes det å ha klare skiller mellom beskrivelsene av datamaterialet og egne tolkninger.

### 6.3.2 Kvalitativt intervju

Brinkmann og Kvale (2015) sier at når en problemstilling til et forskningsprosjekt starter med ordet «hvordan» er det sannsynligvis relevant å foreta kvalitative intervjuer.

Bakgrunnen for intervjuet blir nevnt innledningsvis i kapittel 6.3. Men intervjuet søker også å forstå informantens forståelse og *livsverden* (Brinkmann & Kvale, 2015) (mer om informantens livsverden blir beskrevet lengre ned i kapitlet).

Videre sier Brinkmann og Kvale (2015) at det ikke finnes noen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, men nevner *7 stadier* i en intervjuundersøkelse som kan anses som en ramme for denne studien. Stadiene *tematisering* og *planlegging* av forskningsprosjektet ble utført før intervjuene, vet at det ble formulert formål med forskningsprosjektet, gjort tanker om hvordan jeg selv oppfattet prosjektet og planlagt hvordan ønsket kunnskap skulle innhentes før intervjuene ble gjort. Stadiet *intervjuingen* ble utført på grunnlag av en intervjuguide (se vedlegg 5) og stadiet *transkriberingen* ble konkludert med at det ikke var nødvendig fordi det ikke ble gjort noe lyd- eller video opptak. Brinkmann og Kvale (2015) sier at et av kravene for transkribering er at det faktisk har blitt gjort et opptak. Datamateriale fra intervjuene kom på knappe to sider og ble gjort ved at jeg noterte ned svarene på intervjuguiden på pc underveis i intervjuet. Stadiet *verifisering* blir beskrevet i kap. 6.7 og stadiet *analysering* blir beskrevet i kapittel 7 og 8. Det siste stadiet som Brinkmann og Kvale (2015) beskriver er *rapportering*, som i denne studien handler om at metodebruken og funnene formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til etiske sider ved forskningsprosjekt og forhåpentligvis resulterer i et lesbart produkt. Stadiet *intervjuing* er relevant å gå nærmere innpå. Brinkmann og Kvale (2015) snakker om iscenesettelse av intervjuet, ved at informanten skal ha klare tanker om intervjuet i forkant, at det skal skapes god kontakt mellom intervjuer og informant og *debriefing*. Iscenesettelsen ved dette intervjuet ble gjort ved at informanten lenge før intervjuet var godt informert med prosjektets formål. Kort tid etterpå fikk hen tilsendt intervjuguiden på e-post (flere uker før

intervjuet) for å kunne føle seg forberedt samt forberede spørsmål hvis hen hadde behov for avklaringer e.l. Jeg var på besøk i barnehagen to ganger før forskningen startet, og hadde to runder med observasjon før intervjuet ble utført. På den tiden rakk jeg og den som skulle intervjues og bli bedre kjent. Iscenesettelsen ved intervjuet besto også av at det var satt av god tid intervjuet og at det var en avslappet stemning i intervjurommet. Debrifingen besto av at jeg leste opp alle spørsmål etter vi var ferdig, med spørsmål om det var noe informantene ønsket å fjerne, endre eller tilføye. Både forberedelsene og debrifingen var også en måte å vinkle intervjuet til å kunne bli, det som Brinkmann og Kvale (2015) sier at et intervju kan være; en samtale hvor kunnskap skapes sammen.

Det ble kun gjort ett intervju med én barnehageansatt. Intervjuet forgikk på et uforstyrret rom, ansikt til ansikt, hvor svarene fra informantene ble skrevet direkte inn i intervjuguiden (på medbragt datamaskin), simultant mens intervju pågikk.

Med semistrukturert intervju sier Brinkmann og Kvale (2015) at en søker å innhente beskrivelser fra informantens livsverden med henblikk på en rekke temaer som skal dekket og forslag til spørsmål. Videre sier de om semistrukturert intervju at det varierer fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og spørsmålenes rekkefølge er strengt forutbestemt og bindene eller om man vil følge opp informantens eventuelle andre svar og de nye retningene de kan åpne for. I intervju for denne studien ble alle temaene som ønsket å dekket, formulert som konkrete spørsmål. Også søken om å vite om barnehagens initierte praksis var formulert som konkrete spørsmål. Som utrent intervjuer ble spørsmålene stilt i den rekkefølgen som de var satt opp i guiden. Jeg tok meg god tid mellom hvert spørsmål, men det var, som nevnt tidligere, bare i forberedelsen og debrifingen jeg spesifikt åpnet opp for at informantene kunne komme med spørsmål og tilføyelser. I ettertid er det tenkt at det kunne det vært mer hensiktsmessig å vinkle intervjuet til å fungere mer som en samtale, og brukt en lydopptaker, for å få en enda mer avslappet og naturlig stemning, for å kunne få så fyldige svar som mulig fra informantene.

Både det at svarene ble korte og generelle og at jeg under arbeidet med datamaterialet gjorde en ny vurdering, førte til at deler av intervjuet ble stilt på nytt.

Observasjonene strakk seg som sagt over to måneder (før og etter julestriaen). Disse to periodene på året viste seg å ha mye å si for samlingsstundens praksis. Samlingsstunden før jul og samlingsstunden etter jul hadde ulik praksis på ulike måter, som førte til at jeg stilte spørsmål 7-12 i intervjuguiden som omhandlet praksisen, på nytt. Disse spørsmålene ble stilt og besvart per e-post, noe som Kvale og Brinkmann (2015) kaller datastøttede intervjuer.

Svarene var da lengre. Både det at de samme spørsmålene ble stilt på nytt og/eller at de ble besvart på e-post kan ha betydning for svarenes utfall.

Underveis i analysen dukket det opp behov for å stille oppfølgingsspørsmål rundt funn fra observasjonene. Jeg erkjente også at det skulle vært andre type spørsmål og temaer med i intervjuet. Her ble jeg nødt til å avgrense hvor mange flere spørsmål som skulle stilles informantene. De nye spørsmålene var også datastøttede intervjuer, og her i ettertid fylt inn på intervjuguiden, under kategorien «oppfølgingsspørsmål».

*Gjenintervju* som et av de seks trinnene i Brinkmann og Kvale (2015) sin intervjuanalyse, ble også gjennomført i denne studien. Etter arbeidet med å reinskrive svarene fra intervjuet, fikk informantene alltid tilsendt svarene sine slik de kom til å fremstå i analysekapitelene, på e-post med spørsmål om det var noe som skulle fjernes, endres, utdypes eller tilføyes. Datamaterialet fra intervjuet slik de fremstår i kapittel 7 og 8, er godkjent av informantene selv, for å kunne stå slik i oppgaven.

## **6.4 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Dette studie har en hermeneutisk forankring, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming på ulike nivåer. Den fenomenologiske tilnærmingen vises hovedsakelig i datainnsamlingen ved å forsøke å både forstå og beskrive samlingsstundens livsverden slik den fremsto, så tolknings- og fordomsfritt som mulig. Den hermeneutiske tilnærmingen vises hovedsakelig i forståelsen av analysen, som er oppgavens bærende element.

### **6.4.1 Fenomenologi og datainnsamling**

Kvarv (2014) sier at intensjonalitet handler om menneskers bevisstheter, bevisste erfaringer og at bevisstheten er rettet mot noe bestemt. Denne intensjonaliteten skal i fenomenologien forsøkes og forstås og aksepteres uten modifikasjoner. Både undersøkelsen og beskrivelsene slik den erfarer direkte og umiddelbart er det som forsøkes og realiseres. Slike undersøkelser krever at en endrer sine måter å se samt tenke på, og at en undersøker med så få fordommer og forbehold som mulig. Videre sier Kvarv (2014) at med fenomenologisk tilnærming forskes det på hvordan fenomenet fremstår i dagligdagse situasjoner og deres *livsverden*. Livsverden er den verden vi lever i, med gjenstander, aktører, uttrykk og en konkret virkelighet som erfarer gjennom sanser, som vi omgir oss med i det daglige (Kvarv, 2014).

Samlingsstundene med barnehagens rom, barnegruppa og de ansatte og alt som skjer i den, er den livsverden/det fenomenet, som det forskes på i dette studie, hvor hovedinteressen har vært å forstå, fange opp samt beskrive denne livsverden så objektivt som mulig.

Kjersti Johansson (2016) sier at innen hermeneutikken farger vår forforståelse i forskning hva man ser etter og hvordan man tolker det. Hun sier at ingen møter verden helt forutsetningsløst, ei heller en forsker i sitt forskningsprosjekt. Hun problematiserer det faktum av å blande hermeneutisk- og fenomenologisk som vitenskapelig ståsted i et og samme prosjekt, da begge retningene har uforenlig syn på forforståelse. Jeg tolker likevel artikkelen som at det er selve den vitenskapelige forankringen som ikke kan inneholde begge retningene, men at forskningsprosjekt kan inneholde fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger på ulike nivå. Denne problematiseringen har likevel gjort med ydmyk i min fenomenologiske-hermeneutiske tilnærming til denne studien. Det viktigste for meg som forsker har vært å møte forskningsfeltet så fordomsfritt som mulig, ved å akseptere samt anerkjenne informantenes/deltakernes fremstilling i forskningsøyeblikket. Det er som har vist seg gjennom studiet, er det som har vært det som skal undersøkes. Notater fra observasjoner og intervjuer har vært forsøkt og noteres ned så direkte, ærlig og tolkningsfritt som mulig; det gjelder også for datamaterialet slik det fremstår i analysekapittelet.

#### **6.4.2 Hermeneutikk og analysemetode**

Hermeneutikk handler om å forstå samt tolke et gitt fenomen. Forståelse er kjernebegrepet, mens forforståelse, tolkning og fortolkning er sentrale begreper i hermeneutikken.

Utgangspunktet for hermeneutikken var å forstå tekster, men har igjennom årene utvidet seg til og også kunne fortolke menneskelige fenomener (Johansson, 2016; Kvarv, 2014). I denne forskningen er det svarene fra intervjuet og beskrivelsene fra observasjonene som er de menneskelige fenomenene som skal forsøkes og forstås ut ifra studiets problemstilling.

Johansson (2016) nevner to hermeneutiske spiraler, hvor den ene spiralen dreier seg om at en del av et fenomen må forstås parallelt med helheten og omvendt. I dette studie er det hendelsene og situasjonene som oppstår i samlingsstunden tilknyttet utvalg 3 som er delene som må forstås i forhold til helheten. Helheten er utvalg 3 sin biografiske historie og samlingsstundens livsverden. Samlingsstundens kontekst, de voksnes styringsteknikker og initieringer av en samlingsstund, samlingsstundens kultur og alt rundt den, er den helheten som først er viktig å forstå, for så å kunne forstå hendelsene rundt utvalg 3 (del av helhet) som oppstår i samlingsstunden. Analysen starter dermed med å organisere datamaterialet i del og

helhet. Datainnsamlingen som analyseres i kapittel 7 er et resultat av et materiale som er redusert, systematisert og organisert etter tema, med den hensikt om å ta med den viktigste informasjonen som må forstås, for å gi et godt grunnlag for den videre forståelsen som er presentert i kapittel 8. Med en tverrsnittbasert inndeling (Christoffersen et al., 2016) av datamaterialet fra observasjonene, ble notatene før og etter jul delt hver for seg etterfulgt av at alt det praktiske rundt samlingsstunden ble markert som et eget tema. Deretter ble samlingsstundens faste innslag (innholdet) markert som et eget tema. Til slutt ble alle utsagn og situasjoner fra utvalg 1, 2 og 3 markert som 3 ulike temaer. Alle de ulike temaene ble markert med ulike farger, og behandlet hver for seg. Samlingsstundens praksis og innhold ble ytterligere systematisert og kategorisert, til det som blir presentert analysen. Det er også tatt i bruk tabeller for å gjøre datamaterialet enda mer oversiktlig, slik Christoffersen et al., (2016) anbefaler.

Den andre spiralen Johansson (2016) nevner, og som brukes som analyse i denne studien omfatter forholdet mellom forforståelse og forståelse. Forforståelsen inkluderer blant annet teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer, som kan gi en grovtolkning av fenomenet som skal forskes på. Forforståelsen og tolkningene kan være veiledende og/eller påvirkende i hvordan man erfarer verden og hva man ser etter i en forskningsprosess. Disse erfaringene/opplevelsene gjennom forskningsprosessen samt arbeidet med datamaterialet og undersøkelser av detaljer kan styrke eller svekke foreløpige tolkninger, men også gi ny forståelse og kunnskap som igjen påvirker forforståelsen og videre tolkninger som gjøres (Johansson, 2016; Kvarv, 2014). I forsknings- og tolkningsprosessen i dette studie oppstår det vekslinger mellom å betrakte del og helheter, som undersøkes nærmere med å se på teori og annen kunnskap på feltet. Altså foregår det jevnlig en veksling også mellom teori og empiri gjennom analysen. Denne prosessen påvirker forholdet mellom forforståelse og forståelse som igjen legger føringer for hvordan analysen blir videre fremstilt.

## **6.5 Design**

Denne studien har et casedesign. Ordet *case* kommer fra det latinske begrepet *casus*, som betyr tilfelle (Christoffersen et al., 2016).

Problemstillingen i en casestudie hentes som regel fra praksis og er en problemstilling som er av generell interesse (Christoffersen et al., 2016). Problemstillingen for denne studien har sin bakgrunn fra praksisfeltet gjennom arbeidslivet og som student, som beskrevet i kapittel 2. Videre sier Christoffersen et al., (2016) at en caseforsker styres av spørreordene hva, hvorfor

og hvordan, med henblikk på prosess og forståelse. I problemstillingen: Hvordan barnehagen tilpasser samlingsstunden etter barnas ulike forutsetninger og behov, ligger det flere prosesser og forståelser som forskes på. Hvordan forstår barnehagen tilrettelegging og inkludering? Hva er samlingsstundens formål? Hvorfor er noe mer utfordrende og gjennomføre i en samlingsstund enn andre ting? osv.

Teoretiske forankringer i en casestudie er ofte basert på forskerens antakelser (Christoffersen et al., 2016). Eksempel på det fra denne studien er: de voksnes styringsteknikker i samlingsstunden (Figenschou, 2020) og kunnskaper om tilrettelegging, inkludering og likeverd (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017) er avgjørende for om barn føler inklusjon eller eksklusjon i samlingsstunden. Disse antakelsene og den øvrige teorien i kapittel 5 ligger til grunn for den videre undersøkelsen.

Analyseenheter, utvalgsstrategi, antall informanter og rekruttering som jeg har beskrevet tidligere, er ifølge Christoffersen et al., (2016) viktige komponenter i en casestudie.

Andre kjennetegn ved casestudier som Christoffersen et al., (2016) nevner, som brukes i dette studie er:

- kvalitative tilnæringer som intervjuer og observasjoner over lengre tid og at det tidsavhengig
- at forskningen har avgrenset oppmerksomhet mot en spesifikk og sosial setting som samlingsstunden
- at analysen har detaljerte, deskriptive og forklarende beskrivelser.

Christoffersen et al., (2016) sier at det er fire designstrategier for et casedesign: 1) enkelt- eller 2) flere cases samt 3) én eller 4) flere analyseenheter. Denne studien går under enkeltcasestudie, hvor samlingsstunden er enkeltcasen/det spesifikke, med flere analyseenheter (utvalg 1, 2 og 3).

## **6.6 Validitet og reliabilitet**

Dette kapitlet (metodekapittelet især kap. 6.3 og 6.4) er også en måte å vise hvordan det er gått fram for å styrke troverdigheten og påliteligheten i studien. Blant annet ble det nevnt at bruken av metodetriangulering, som både observasjon og intervju, er en metode for å styrke troverdigheten i forskningen. Det ble også nevnt at resultatene fra intervju jevnlig ble tilbakeført til informanten, for at hen kunne bekrefte resultatene. Christoffersen et. al., (2016)



sier at både metodetriangulering og tilbakeføring av resultater er teknikker som frembringer troverdighet og validitet.

Brinkmann og Kvale (2015) sier at innenfor samfunnsvitenskap diskuteres ofte troverdighet, styrke og overførbarhet i sammenheng med objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Videre sier de at vanlig innvending mot samfunnsvitenskapene er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres.

Denne studien hadde bare en intervjuperson og kan ikke anses som generaliserbar. Men som Brinkmann og Kvale (2015: 289) spør: «Hvorfor generalisere?». Sosial kunnskap er en måte å forstå verden på (Brinkmann & Kvale, 2015).

Reliabilitet betegner pålitelighet og hvordan denne påliteligheten kan undersøkes ved gjentatte undersøkelser. Mens validitet handler om grader av sikkerhet og gyldighet i det vi undersøker, og hvordan vi etterpå beskriver det vi (tror vi) har undersøkt (Brekke & Tiller, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) sier at validitet i kvalitativ forskning har med å gjøre hvorvidt observasjonene faktisk reflekterer de fenomener vi ønsker å vite noe om, og at reliabilitet handler om at resultatene kan reproduseres og gjentas av andre forskere.

For å styrke reliabiliteten i denne forskningen var det viktig å observere på ulike ukedager over flere uker. Men dette er også en måte å styrke validiteten, fordi det er vedvarende observasjon. Christoffersen et. al., (2016) sier at vedvarende observasjon styrker troverdigheten og validiteten, fordi investering av tid gjør forskeren så godt kjent med feltet at en kan skille mellom relevant og irrelevant informasjon.

For å styrke validiteten var det også viktig at beskrivelsene i forskningsøyeblikket og senere i analysen var så objektiv som mulig, for å reflektere både problemstillingen og samlingsstundens livsverden slik den fremsto.

Christoffersen et. al., (2016) sier at overførbarhet i kvalitativ forskning blant annet handler om å nå referansegrupper. Denne forskningen håper å nå barnehager som kanskje har lignende problemstillinger i sin arbeidshverdag, som denne studien har.



## 7 Analyse og resultatpresentasjon 1

Analysen er delt opp i to hovedkapitler. I dette kapitlet drøftes og analyseres samlingsstunden som helhet, mens i kapittel 8 drøftes og analyseres konkrete observasjoner rundt utvalg 3. Datamaterialet drøftes med teori og annen kunnskap på feltet, fra kapittel 5.

Påminnelse om informantene:

- Utvalg 1: de ansatte på «Kattegruppa» (en pedagogisk leder og to assistenter).
- Utvalg 2: 9 av 11 barn på Kattegruppa.
- Utvalg 3: 2 av 11 barna på Kattegruppa: Kim og Renee.

### 7.1 Utvalg 3

Tabellen (tabell 1) under viser den siste delen av hovedintervjuet, som handler om utvalg 3. Bare de delene av intervjuet som er relevant for denne studien, er med her. Svarene er en sammenslåing av svarene som kom ved hovedintervjuet og svar fra oppfølgings spørsmål som ble sendt og besvart på e-post.

Tabell 1: Utvalg 3

Spørsmål rundt Kim og Renee:

Renee: «Øver på språklig uttale. [Hen får ekstern og intern] logopedisk hjelp fra PPT x antall timer i uka.»

Kim: «Øver på samspill og kommunikasjon. [Hen har ekstern og intern] spesialpedagogisk opplegg x antall timer i uka.»

Hvordan tilrettelegger dere samlingsstundene til disse barna?

«Det ideelle ville vært å trekke det logopedgruppa jobber med, med Renee, inn i samlingsstunden. Men det går ikke nå når vi har adventssamling. Men det skal vi gjøre etter jul. Det samme gjelder for Kim. Å trekke inn det spesialpedagogen jobber med, i samlingsstunden, for at hen skal få oppleve mestring. Gjenkjennbart. Bygges opp. Ellers prøver vi å sitte nært han i samlingsstunden.»

«Laget» som Caspersen et al., (2020) snakker om i sin forskning, består i denne studien av barnehagen, logoped og spesialpedagog. Antageligvis flere som eksempelvis foresatte, helsestasjon og kanskje diverse fritidsorganisasjoner/lag, men det er ikke tatt med i denne forskningen. Renee og Kim får både intern- og ekstern logopediske- og spesialpedagogiske støtte og økter i barnehagen. Det øves på språklig uttale, samspill og kommunikasjon.

Det patologiske perspektivet som Hausstätter (2014) snakker om, handler blant annet om å opprette enetimer som en likeverdig løsning for det eventuelle barnet man mener trenger enetimer, og at tiltakene som settes i gang kun er rettet mot individets biologiske forutsetninger. Individfokuserte tiltak er i mange tilfeller nødvendig, men som Sollie (2010) mener, bør spesialpedagogiske tiltak innlemmes i det daglige. For Kim og Renee gjøres det begge deler gjennom barnehagehverdagen (tiltak i enetimer og tiltak som innlemmes i det daglige). Hva som gjøres av spesialpedagogiske tiltak utenfor samlingsstunden skal jeg ikke gå inn på i denne studien. Under mine observasjoner ble Kim og Renee aldri utelatt fra samlingsstunden for å delta på logopediske- og spesialpedagogiske økter, dette foregikk på andre tidspunkt. Det i seg selv er et tiltak hvor de spesialpedagogiske enetimene ikke går på bekostning av samlingsstunden som en fellesskaps situasjon. Ekskludering handler blant annet om at en aktivt blir utelukket, fra en aktivitet som man tidligere var en del av (Arnesen, 2019).

Når det gjelder hvordan barnehagen tilrettelegger samlingsstunden for Kim og Renee sier informanten at det ideelle ville vært å innlemme de logopediske- og spesialpedagogiske tiltakene i samlingsstunden, for at Kim og Renee skal oppleve mestring.

Kort om tiltakene rundt Kim: Aktive tiltak som informanten nevner spesifikt i intervjuet (tabell 1), dreier seg om å sitte nært Kim. Uten at det nevnes direkte, kan det også se ut som, fra mine observasjoner å dømme, at det å stille Kim direkte spørsmål underveis i mange av samlingsstunden, også er et tiltak for at hen skal være aktiv deltakende (min tolkning, ingen oppfølgings spørsmål ble gjort). Denne voksentettheten/teknikken rundt Kim i samlingsstunden kan være en støtte for barnets deltakelse i samlingsstunden, men også føre til utskilling (observasjoner rundt Kim vises til og drøftes videre i kapittel 8).

Figenschou (2020) sier at barnehageansatte må være bevisst på hvordan de utøver ulike styringsteknikkene overfor enkeltbarn, foran de andre barna. Ulike styringsteknikkene kan være nødvendig for å støtte Kim gjennom samlingsstunden så hen opplever mestring og får en likeverdig status og tilhørighet i barnegruppa. Men det kan også føre til at Kim stigmatiseres og får en svekket status i barnegruppa.

Kort om tiltakene rundt Renee: Funn fra observasjonene med oppfølgingsspørsmål viste at en av de faste aktivitetene i samlingsstunden som de kalte «vekke ansiktet» er et logopedisk tiltak for å stimulere munnmotorikken til Renee (aktiviteten beskrives i tabell 4).

Informantene fortalte også at dette er en aktivitet som alle barn kan være med på. Det er en felles aktivitet som alle barn har like mye godt av, men som også, uten at det legges spesifikt merke til er et tiltak for å stimulere munnmotorikken til Renee (observasjoner rundt Renee analyseres nærmere i kapittel 8).

Denne type tiltak fører ikke til utskilling eller stigmatisering av enkeltbarn. Det blir, som Sollie (2010) sier, et tiltak som innlemmes i det daglige.

Det er kun patologiske/individfokuserede tiltak som nevnes, og ingenting om hvordan barnehagen tilrettelegger samlingsstunden for Kim og Renee.

Det er også grunn til å tenke at tradisjoner som «adventssamling» går på bekostning av hvordan barnehagen egentlig ønsker å tilrettelegge, når informanten sier at de må vente til etter jul med å innlemme spesialpedagogiske- og logopediske tiltak i samlingsstunden, fordi det er advent.

Eriksen og Isaksen (2020) sier, at en samlingsstund fort bare bli en tradisjonsbærende aktivitet eller en aktivitet som er bundet opp mot fastsatte rutiner, som kun fungerer som et strukturerende element i arbeidshverdagen til de ansatte.

Groven (2013) sier at med relasjonelt perspektiv ser man på et samspill mellom individets behov og systemet rundt, og at de ansatte fortløpende må vurdere sin praksis.

Med som er nevnt til nå er det flere ting som er nødvendig å vurdere: 1) Hva som er viktigst av individuelle behov og tradisjonelle elementer. 2) Hvordan individuelle forutsetninger og behov kan hensyntas selv om samlingsstunden består av både tradisjonelle og fastsatte elementer. 3) Hvordan «laget» rundt disse barna kan samarbeide for å innlemme spesialpedagogiske- og logopediske tiltak i samlingsstunden på en måte som ivaretar inkludering og alt inkludering står for. 4) Hvordan kan de tilrettelegge samlingsstunden for at den skal være tilpasset for Kim og Renee sine forutsetninger og behov.

## 7.2 Barnehagens forståelse og initieringer rundt begrepene tilrettelegging og inkludering

Tabellen (tabell 2) under viser de første spørsmålene fra intervjuet. Disse spørsmålene ble bare stilt en gang. Alle spørsmål om relasjonskompetanse er klipt ut og kommer i en egen tabell lenger ned i kapitlet.

Tabell 2: Tilrettelegging og inkludering 1

1. Hva betyr begrepet tilrettelegging for deg?

*«Det betyr at man legger til rette for hele barnegruppen eller enkeltunger. Får alle ungene med på det samme. Man må se an nivået deres, hvis du skjønner hva jeg mener!? Det skal tilrettelegges for alle ungene uansett behov og nivå.»*

2. Hva betyr begrepet inkludering for deg?

*«Det blir litt samme som det første. Inkludering er også at man skal få med alle ungene og voksne på det. Alle skal bli sett og hørt.»*

3. Har dere en felles forståelse på avdelingen, angående begrepet tilrettelegging?

a. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?

*«Vi vet at det skal tilrettelegges for hver enkelt unge. Vi prøver så godt vi kan. Alle vet at det skal tilrettelegges for hvert enkelt barn, etter deres nivå.»*

b. ~~Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?~~

4. Har dere en felles forståelse på avdelingen, angående begrepet inkludering?

a. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?

*«Vi vet at alle skal inkluderes. Passer på å se hver enkelt unge hver dag. Ikke alltid like enkelt å få gjort det hver dag, men vi er klar over hva inkludering i barnehagen betyr.»*

b. ~~Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?~~

Informanten sier at de vet hva begrepene inkludering og tilrettelegging betyr. Det svares at alle de voksne vet at det skal tilrettelegges for alle de ulike nivåene i barnegruppa og at alle de voksne vet at det skal legges opp til at alle barna inkluderes. Det de vet om disse begrepene som kommer fram fra intervjuet er at alle barn skal bli sett og hørt, samt at alle barna skal være få være med på det samme.

Det at *alle barna skal bli sett og hørt* som en del av inkluderingsarbeidet er en god initiering fra informantens side. Men det og *bli sett og hørt* innebærer i grunnen ganske mange ting. For at det skal ha betydning for inkludering innebærer det blant annet en eller annen form for anerkjennende respons. I Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese om at alle barn må få likeverdig anerkjennende respons fra de voksne, som det spilles videre på i samlingsstunden, uavhengig om barnas uttrykk eksempelvis er vanskelig for de voksne å forstå eller om det ikke relevant til det som er tema for samlingsstunden. Barns tilnærming/tilstedeværelse i samlingsstunden kan også vises gjennom innagerende eller utagerende atferd, som også skal forstås som et uttrykk. At noen barn er helt stille mens andre kommuniserer eller handler utover det som er akseptert som normalen i en samlingsstund er også et uttrykk. Alle uttrykk skal bli sett, hørt, forstått og møtt likeverdig. Ikke likt, men likeverdig. Likhet og likeverdighet må ikke forveksles. Likeverdighet er knyttet til enkeltbarns egenart (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017). I en samlingsstund er det mange ulike egenarter, som må behandles og håndteres ulikt, men likeverdig.

Informanten nevner altså felleskap, tilrettelegging ut ifra barns behov og forutsetninger, og at alle skal bli sett og hørt, som en forståelse av begrepet inkludering. Disse tre elementene er noen av mange elementer inkluderingsbegrepet består av. Inkludering består også blant annet av likeverdig; deltakelse, tilhørighet, mestring, medbestemmelse, utviklingsmuligheter, relasjonsbygging, tilbud og muligheter for alle barn, samt det å kunne bidra med noe og bety noe for andre (Arnesen, 2019; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017; Helse- og omsorgsdepartementet, 2021).

Det kan bli vanskelig å jobbe konkret med inkludering og tilrettelegging, samt få en felles forståelse blant de ansatte på samme avdeling, om man ikke er gjennomtenkt og bevisst på hva som ligger i begrepene inkludering og tilrettelegging.

Arnesen (2019) sier at inkludering er et mangetydig begrep som fremstår i mange ulike former og kan forstås på ulike måter. Inkludering av barn med særskilte behov avhenger av

barnehagens evner og kunnskaper om alt inkludering står for. Tilrettelegging kan gjøres ut ifra ulike perspektiv: individ-, system- og relasjonelt perspektiv, hvor de ansatte fortløpende må drøfte og vurdere sin praksis (Groven, 2013). Mange ganger involverer tilrettelegging flere parter og aktører, med både like og ulike meninger om hva som er best for barnets inklusjonsfølelse (Caspersen et al., 2020). Begrepen tilrettelegging og inkludering kan ut ifra litteraturen, forstås på mange ulike måter og jobbes med på mange ulike måter (jfr. kapittel 5.2 og 5.3).

Rammeplanen for barnehagen er tydelig på at det skal tilrettelegges for alle barns ulike behov og forutsetninger. Det er de allmennpedagogiske tilbudene som skal tilpasses barna, og ikke barna som skal tilpasses de allmennpedagogiske tilbudene. Barnehagen skal formidle innholdet slik at alle barn kan delta ut ifra sine forutsetninger. Inkludering i barnehagen handler om tilrettelegging for sosial deltakelse, som blant annet innebære at barnehageansatte må jobbe særlig målrettet og systematisk med å inkludere barn i meningsfulle fellesskap (Utdanningsrektoratet, 2017b).

Selv om rammeplanene er tydelig viser både litteratur, blant annet ved Sollie (2010), og forskning (Caspersen et al., 2020) at disse begrepene ikke bare kan forstås ulikt, men også utgjør ulike spenningsfelt i barnehagen. Spenningene dreier seg blant annet om 1) om tiltakene sikrer likeverdige tilbud eller fører til segregerte tilbud, og 2) om tiltakene fører til inkludering eller ekskludering. Mange (Arnesen, 2019; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017; Groven, 2013; Sollie, 2010) er enig i at kunnskap og bevissthet om begrepene inkludering og tilrettelegging er nødvendig, for at tilretteleggingen skal gi likeverdig inkludering.

### 7.3 Barnehagens forståelse og initieringer av tilrettelegging og inkludering i samlingsstunden

Disse spørsmålene ble stilt to ganger, fordi samlingsstundene før og etter jul var veldig ulike. For at observasjonsmaterialet skulle stemme med svarene, var det nødvendig å ta deler av intervjuet på nytt. Spørsmålene etter jul ble stilt og besvart per e-post.

Tabell 3: Tilrettelegging og inkludering 2

| Intervju spørsmål                                  | Svar før jul   | Svar etter jul   |
|--|--|--|
| 1: Hvordan tilrettelegger dere samlingsstundene på | «Vi prøver å finne noe som fenger alle, og ha et system. Variere | «Ved at vi bruker dagstavle og påkledningstavle som visualiserer |



|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>avdelingen, slik at alle barna nyter godt av samlingsstunden?<br/>Er inkludert?</p> | <p><i>innholdet. Men adventsamlingen er likens hver dag. Man kan jo dra alt inn i en samlingsstund av rim, sanger og regler, men nå er det advent og jul vi har om. Samlingsstunden er gull verdt og kan brukes til mye og flette alt inn der.»</i></p> | <p><i>hva vi skal gjøre i løpet av dagen, og hva vi skal ha på oss senere når vi skal gå ut. Dette nyter enkeltbarn godt av, men også de andre barna i gruppen. Vi passer på at de barna som «krever» litt ekstra får en voksenperson ved sin side, slik at de lettere skal opprettholde konsentrasjonen og oppleve en god samlingsstund. Trenger f.eks. et barn et fang og sitte på under samlingsstunden, så lar vi barnet sitte på fanget. Vi prøver å være godt forberedt til samlingsstunden, og har faste innslag i løpet av samlingsstunden. Den som holder samlingsstunden observerer barna samtidig som samlingsstunden blir avholdt, ser vi at barna ikke greier å konsentrere seg, så avslutter vi isteden samlingen. Vi ønsker at alle barna skal føle seg inkludert under samlingsstunden og at rammene rundt samlingsstunden skal være forutsigbare og klare for barna. Vi har en fast plan på hva som skal inngå i samlingsstunden hver dag, men kan også ha innslag av andre aktiviteter alt ettersom hva vi har fokus på i avdelingen for tiden.»</i></p> |
| <p>2: Syns du det er samsvar mellom den initierte tilrettelagte samlingsstunden</p>    | <p><i>«Til dels. Det kommer an på dagsformen til ungene. Den skal være magisk, man vet jo ikke hva</i></p>  | <p><i>«Vi prøver å få alle barna inkludert under samlingsstunden, men ser at det ikke alltid er like lett. Barna på</i></p>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>og det som faktisk skjer i praksis?</p> <p>A. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?</p> <p>B. Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?</p> | <p><i>en samlingsstund kan bringe. Noen ganger blir ungene fenga, andre ganger synes de det er kjedelige.»</i></p>   | <p><i>gruppen er forskjellige individ og dagsformen på barna varierer fra dag til dag, men i hovedsak synes vi at den tilrettelagte samlingsstunden avholdes etter planen som vi har satt for samlingsstunden. Det at vi har faste innslag i samlingsstunden, gjør at det er mer forutsigbarhet for barna og gjør igjen at barna lettere holder konsentrasjonen.»</i></p>   |
| <p>3: Hva synes du fungerer og ikke fungerer i samlingsstundene, når det gjelder tilrettelagte forhold og tilpasset innhold?</p>  | <p><i>«Vi sliter litt med samlingsstunden. Det handler om å håndtere enkelt unger. En enkelt unge er vanskelig. Det praktiske hjørnet er veldig fint fornøyd med det. De får sitte på gulvet og få røre på seg. Det skal ikke bli for skolsk.»</i></p> | <p><i>«Vi har mange forskjellige barn i barnegruppen med mange forskjellige behov. Det er utfordrende noen ganger å kunne tilpasse nye fokusområder som inkluderer alle barna. Men vi prøver så godt vi kan. Vi skulle gjerne ha hatt inn mer logopediske tiltak for de barna som «sliter» litt der. Samtidig må vi tilpasse tiden på samlingsstunden slik at den ikke blir for lang, slik at vi greier å opprettholde konsentrasjonen for alle barna.»</i></p> |
| <p>4: Hva synes du fungerer og ikke fungerer i samlingsstundene, når det gjelder inkludering?</p>   | <p><i>«Blir det samme igjen. Man vet man skal inkludere alle, men det er vanskelig å fenge alle. Men man må jo bare prøve.»</i></p>  | <p><i>«Jeg synes vi er gode på å inkludere alle barna i samlingsstunden, vi er opptatt av at den voksne har fokus på at samlingsstunden skal gi barna glede og mestringsopplevelse for alle. Selvefølgelig kan enkelte dager være utfordrende å inkludere alle barna,</i></p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p><i>men vi prøver så godt vi kan. Det er ingen skam å feile under samlingsstunden, da prøver vi bare på nytt neste dag.»</i></p> |
|--|--|--|

Ut ifra svarene, fra tabell 1, 2 og 3, kan det se ut som at det er enklere å vise til flere tanker og tiltak av en nokså generell initiering av inkludering og tilrettelegging som angår alle barna, enn hvordan de spesifikt tilrettelegger for at barna med særskilte behov skal oppleve inkludering og alt inkludering står for, på lik linje med de andre i samlingsstunden. En slik generalisering av samlingsstunden kan reise spørsmål om tilrettelegging av og medvirkning i samlingsstunden er basert på de voksnes ønsker og behov (med tanke på det som har vært nevnt tidligere, om at en samlingsstund fort kan bli en tradisjonsbærende aktivitet eller et strukturerende element i arbeidshverdagen til de ansatte) og/eller gjennomsnitts barnets forutsetninger og mestringsopplevelser. Figenschou (2020) sier at totalisering og kollektivisering i en samlingsstund kan foregå ved at den blir planlagt og tilpasset til barnegruppa som helhet (mer om dette drøftes i kapittel 8).

Det var mye av det samme gikk igjen svarene i tabell 3. For å analysere hvordan tilrettelegging og inkludering initieres og utføres i barnehagens samlingsstund samler jeg svarene som er lik hverandre, og analyserer de hver for seg i to kategorier: innholdet i samlingsstunden (kapittel 7.3.1) og utfordringer i samlingsstunden (kapittel 7.3.2).

### **7.3.1 Om innholdet i samlingsstunden**

Barnehagen ønsker at samlingsstunden skal være forutsigbar og klar for barna, ved at de voksne er forberedt og har en fast plan og faste innslag. De ønsker at innholdet skal være variert, fengende og magisk. De ønsker å tilføye nye elementer og innslag i samlingsstunden. Det å opprettholde barnas konsentrasjon er viktig for dem, og går mye igjen i svarene.

I Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018) er mening og motivasjon en viktig faktor å legge til rette for. Samlingsstunden innhold må være motiverende og gi mening, for alle barna. I Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese om at dramaturgi i en samlingsstund kan ha betydning for å opprettholde barnas engasjement samt oppnå genuin tilstedeværelse. Tilretteleggingen handler da om samlingsstundens oppbygging og innhold, bruk av virkemidler, rommets utforming, plassering av barn og voksne, hvordan de voksne formidler

innholdet med sin kropp og stemme, hvor og når samlingsstunden finner sted og hvor lenge den skal vare. Variasjon og at innholdet appellerer til barna kan også føre til å opprettholde engasjementet og tilstedeværelsen. Om innholdet og det som skjer i samlingsstunden ikke springer ut fra barnas interesser eller appellerer til alle, kan en eller flere miste interessen (Eriksen & Isaksen, 2020). Barns interesser vises gjennom deres mestring og medvirkning. Mestring, medvirkning og innhold i samlingsstunden kan tenkes å være i et avhengighetsforhold, for at inkludering realiseres. Barns medbestemmelse og mestring er noen av de viktigste faktorene som ligger til grunn for inkludering (Sjøvik, 2007).

På et oppfølgingsspørsmål (sendt og besvart på e-post, etter jul) om hvordan barnehagen legger opp til barns medbestemmelse i samlingsstunden svarer informanten:

*«Vi kan sikkert bli bedre til å legge opp til barns medbestemmelse i samlingsstunden. Vi ser noen ganger at de faste punktene på samlingsstunden kan bli litt kjedelig for enkeltbarn. Da er det viktig å kunne legge bort planen for samlingsstunden og isteden finne på noe annet som fenger barna.»*

Informanten sier at de ønsker og bli bedre på å legge opp til barns medbestemmelse i samlingsstunden. Hen erkjenner at de faste innslagene kan bli kjedelig for enkeltbarn og at det da er viktig å finne noe annet som fenger. Både i dette svaret og fra svarene i tabell 3, sier informanten at fast innhold og faste innslag er bra fordi det er forutsigbart og gjenkjennbart, som kan føre til mestring fra flere. Men informanten er også inne på at innholdet kan bli kjedelig eller uinteressant for barna, og at hen ønsker å kunne innføre fengende og nytt innhold. Dette kan tolkes som at tankene rundt innholdet i samlingsstunden er todelt, og at barnehagen må velge mellom fast innhold som er forutsigbart for alle barna, men uinteressant for noen, eller nytt innhold som er spennende for alle barna, men for overveldende for noen. Med dramaturgisk tenking i samlingsstunden kan en samlingsstund inneholde begge deler, men det handler om en er gjennomtenkt og bevist på hva man egentlig ønsker å oppnå med en samlingsstund (Eriksen & Isaksen, 2020).

Funn fra observasjonene (tabell 4 og 5 under) viste at samlingsstunden hadde faste rammer og faste innslag, som informanten selv også sier. Samlingsstund startet hver morgen kl.09.00 på et eget rom adskilt fra resten av avdelingen. Det var alltid to ansatte til stede under samlingsstundene; en som holdt samlingsstunden og en som satt sammen med barna. Datamaterialet fra observasjonene er delt opp fem kategorier som viser samlingsstunden faste

innslag. De blir her kalt: «samlingsstunden inngang», «vekke ansiktet», «dagstavla», «hjelper» og «sang, rim og regler». I tabell 4 beskrives også rommet hvor samlingsstunden ble holdt.

Tabell 4: Samlingsstunden innhold

|                                  | <b>Advents samlingsstund (før jul)</b>   | <b>Ordinær samlingsstund (etter jul)</b>  |
|----------------------------------|--|---|
| Samplingsstundens rom            | Samplingsstunden foregår inni en «krok» (se bilde 3 under vedlegg. Bildet er tatt etter jul. Før jul var den innredet med advents/juletema).   | Samplingsstunden foregår midt i rommet på avdelingen (se bilde 4 under vedlegg).  |
| <b>Samplingsstundens inngang</b> | <p>Voksne forteller at det er ryddetid og samlingsstund.</p> <p>Førskolegruppa og Kattegruppa blir delt opp på de to ulike rommene som avdelingen består av.</p> <p>Lyset i rommet slokkes. Barna setter seg på tilfeldige plasser inni kroken, i en halvsirkel. Små lys inni kroken tennes.</p> | <p>Voksne lager dyrelyder (i samsvar med dyrenavnet for gruppa) som skal symbolisere at det nå er ryddetid etterfulgt av samlingsstund.</p> <p>Førskolegruppa og Kattegruppa blir delt opp på de to ulike rommene som avdelingen består av.</p> <p>Barna stiller seg på rekke foran en kommode og får utdelt hver sin runde sittebrikke med ulike farger etter tur. Den voksne sier formen og fargen på brikken, barnet må gjenta formen og fargenavnet, før de får brikken sin og kan sette seg ned med den. De setter seg på tilfeldige plasser på en rekke (se bilde 4 under vedlegg).</p> |
| <b>«Vekke ansiktet»</b>          | Den voksne starter med å massere og benevne ulike plasser i ansiktet. Barna gjør det samme. Etterpå viser den voksne ulike bevegelser/øvelser med tunga, som barna imiterer.   | Den voksne starter med å massere og benevne ulike plasser i ansiktet. Barna gjør det samme. Etterpå viser den voksne ulike bevegelser/øvelser med tunga, som barna imiterer.  |
| <b>Dagstavla</b>                 | En tavle som besto av å gå gjennom ukedagen for uka og hva dagen skulle bestå av (se bilde 1 under vedlegg).   | <p>Flere tavler (se bilde 2 under vedlegg) som besto av å gå gjennom</p> <p>Ukedag, dato og måned.</p> <p>Hva dagen skulle bestå av og vær.</p> <p>Temperatur og bekledning for dagen.</p>  |

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Dagens/ukens<br/>hjelper</b> | <p>Hver dag trakk de dagens «nissehjelper», som skulle hjelpe til med diverse praktiske gjøremål gjennom dagen.</p> <p>Nissehjelperen fikk også faste oppgaver i selve samlingsstunden som å henge opp en ny kule på juletreet og trekke julesanger/regler fra en boks som ble sunget i plenum.</p> <p>Den som trakk dagens nissehjelper, var det barnet som oppdaget et kort fra «nissen» som lå i et akvarium rett ved samlingsstunden. På kortet sto det fine ord om det barnet som var dagens nissehjelper.</p> | <p>Hver mandag trekker de «ukas hjelper» som skal hjelpe til med diverse praktiske gjøremål gjennom uken.</p>  |
| <b>Sang, rim og<br/>regler</b>  | <p>En boks med flere jule- sanger og regler som dagens nissehjelper fikk trekke i fra.</p> <p>Sangene/reglene ble utført i plenum.</p>  | <p>Én fast sang og én fast regle for måneden, på laminerte ark som ble holdt opp slik at alle kunne se (se bilde 5 under vedlegg).</p> <p>Sangene/reglene ble utført i plenum.</p> |

Tabell 5: Samlingsstunden rutiner

|              | <b>Advents samlingsstund (før jul)</b>   | <b>Ordinær samlingsstund (etter jul)</b>                          |
|--------------|--|---|
| Ca. 09.00    | Samlingsstunden inngang  | Samlingsstunden inngang   |
| Ca. kl.09.05 | <p>Dagstavla/«vekking av ansiktet».</p> <p>Det varierte hva som kommer først av disse to innslagene.</p> | «Vekke ansiktet».   |
| Ca. kl 09.10 | <p>Dagstavla/«vekking av ansiktet».</p> <p>Det varierte hva som kommer først av disse to innslagene.</p> | Dagstavlene.  |
| Ca. kl.09.15 | <p>Trekker dagens nissehjelper.</p> <p>Sang og rim/regle</p>   | <p>Trekker ukas hjelper på mandager.</p> <p>Sang og rim/regle</p> |
| Ca. 09.20    | Avslutter  | Avslutter   |

Som vi ser er innholdet i samlingsstundene variert, ved at det brukes flere ulike faste innslag i samlingsstunden. Men de samme faste innslagene ble brukt hver dag. At noe av det faste innholdet i en samlingsstund oppfattes å være kjedelig for noen av barna, trenger ikke å bety at de faktisk kjeder seg. Det kan også være et uttrykk for at noen av barna ikke har forutsetninger for å delta på lik linje som de andre barna, eller at samlingsstunden er for voksenstyrt eller mange andre ting. Funnene fra observasjonene viste at noen av innslagene innbydde til mer aktiv deltakelse enn andre (mer om det kommer i kapittel 7.4).

Igjen kan det også se ut som at barnehagens initieringer og ønsker om hva samlingsstunden skal inneholde kommer på bekostning av fastsatte rutiner og samlingsstunden som et strukturerende og tradisjonsbærende element. Et element som styres ut ifra de voksnes forventninger og premisser (Eriksen & Isaksen, 2020; Ree, 2020). Ree (2020) sier at hvis samlingsstunden blir for voksenstyrt, kan det bli vanskelig for barn å delta.

### **7.3.2 Om utfordringene i samlingsstunden**

Et annet tema som gikk igjen i svarene fra tabell 3, var utfordringene barnehagen nevner om at samlingsstunden kan være vanskelig å tilrettelegge for alle. På den ene spørsmålet sier informanten at de er gode på å inkludere alle i samlingsstunden, på et annet spørsmål sier hen at de prøver å inkludere alle i samlingsstunden, men at kan være vanskelig. Det som går igjen som utfordrende når barnehagen ønsker å fenge samt inkludere alle barna, er barnas ulike dagsform, ulike nivå og ulike behov. Disse utfordringene kan ha sammenheng med det som drøftes i kapitel 7.1.2: Selv om rammeplan for barnehagen er tydelig på at de allmennpedagogiske tilbudene (her samlingsstunden) skal tilrettelegges for at alle barn kan likeverdig delta og få et likeverdig utbytte av tilbudet (Utdanningsrektoratet, 2017b), sier litteraturen at inkludering og tilrettelegging kan forstås og utføres ulikt. Det kan bli vanskelig å jobbe systematisk med inkludering og tilrettelegging om man ikke har tilstrekkelig kunnskap om og lagd seg en klar, felles forståelse av begrepene inkludering og tilrettelegging.

Utfordringene barnehagen nevner om at samlingsstunden kan være vanskelig å tilrettelegge for alle, kan også ha sammenheng med barnehagens søkelys på at barnas ulikheter og behov er det som er utfordrende. Med et kategorisk perspektiv sier Groven (2013) at barnets behov og utfordringer vurderes som individrelaterte.

Informanten sier:

*«Vi sliter litt med samlingsstunden. Det handler om å håndtere enkelt unger. En enkelt unge er vanskelig.»*

og

*«Vi passer på at de barna som «krever» litt ekstra får en voksenperson ved sin side, slik at de lettere skal opprettholde konsentrasjonen og oppleve en god samlingsstund.»*

Med et kategorisk perspektiv ser man et barn som **er** vanskelig, eller et barn **med** vansker, hvor vanskene bare er knyttet til individet. Med utgangspunkt i Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018) er det mange komponenter i en samlingsstund som kan gjøre at samlingsstunden er utfordrende for enkeltbarn. Med et relasjonelt perspektiv ser man et barn **i** vansker, hvor vanskene er knyttet til å se på systemet, og om det er systemet som gjør at vanskene oppstår (Groven, 2013).

Ut ifra Grovens (2013) beskrivelse av relasjonelt- og kategorisk perspektiv, er det grunn til å tenke at hvordan håndteringen og den ekstra voksentettheten rundt enkeltbarn utføres, handler mye om hvilket av perspektivene som ligger til grunn. Er grunnlaget basert på at barn oppfattes som vanskelig og krevende blir ofte tiltakene en støtte som handler om hjelpe barnet å tilpasse seg samlingsstunden. Perspektivet er kategorisk og handler om at barnet må håndtere samlingsstunden slik den er lagt opp. Hvis barnet ikke mestrer hele eller deler av samlingsstunden er det hen som oppfattes som utfordrende, og tiltakene som settes i gang er knyttet til hvordan individet kan støttes for å best mulig håndtere samlingsstunden. Med relasjonelt perspektiv ser man på om det kan være organisatoriske løsninger eller systemet rundt samlingsstunden som er det som gjør at vansker og utfordringer rundt enkeltbarn oppstår. Hausstätter (2014) sier at organisatoriske løsninger som krever bestemte mønster og regler kan være årsaken til at vansker og utfordringer barn er i, oppstår.

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om kartlegging av læringsmiljøet (dette spørsmålet ble sendt og besvart per e-post): Bruker dere å kartlegge læringsmiljøet? F.eks. hvis noen barn ikke mestrer samlingsstunden, kartlegger dere da om det er noe med samlingsstunden som bør endres? I så fall: hvordan og hvor ofte?

*«Da må jeg vel si at vi ikke kartlegger læringsmiljøet i barnehagen skriftlig. Men vi samtaler om det, og tar det opp på avdelingsmøter. Vi skriver evaluering av forrige måned på månedsplanen som går ut til foresatte, så det blir vel kanskje som en*



*kartlegging, av barnegruppa, men ikke enkelt barn. Vi kartlegger i forhold til barnas utvikling med [individuelle kartleggingsverktøy] som vi bruker på pedagogiske samtaler med foresatte hver høst og vår.»*

Individuelle kartleggingsverktøy sier mye om barnets forutsetninger og behov. De sier lite om omgivelsenes krav til funksjon, mening, mestring og opplevelser, som Lauveng (2020) mener er viktigere og gi mer oppmerksomhet til, enn å prøve å forklare årsaker og handlinger rundt barnet i et patologiske perspektiv. Eller at tilretteleggingen er patologisk betinget. Hensikten med kartlegging av en samlingsstund er ikke at barnet skal tilpasses samlingsstunden, men at man skal finne ut hvordan man kan tilpasse samlingsstunden til barnet. Samlingsstunden er en del av barnas læringsmiljø. Kristin Pedersen (2015) sier at kartlegging av læringsmiljøet er avgjørende for å definere barnets behov for tilrettelegging.

Sjøvik (2007) sier at barnehageansatte må være mer opptatt av det som barnet kan lykkes med i en samlingsstund, enn hva de opplever å komme til kort i. Med et søkelys på hvilke metoder som gjør barnet i stand til å klare seg selv i samlingsstunden og det positive, kan barn lære å lykkes i samlingsstunden. I arbeid med barn med særskilte behov bør de voksne alltid vurdere kritisk hva de kan gjøre for å bedre samspillprosessen og læringsmiljøet. Ved å gi disse barna utfordringer innenfor deres funksjonsnivå, ressurser, muligheter og sosiale og kulturelle bakgrunn, kan barnehagen gi alle barn muligheter til å oppleve mestring i samlingsstunden. Med bakgrunn i Sjøviks (2007) rammefaktorer for hva som er viktig i generell tilrettelegging i barnehagen, er den viktigste rammefaktoren når en tilrettelegger en samlingsstund personalets holdninger og perspektiver. For å gjennomføre dette må de voksne observere, med et relasjonelt blikk, hva barnet er interessert i og mestrer, og bygge videre på det (individnivå). Og hvordan barnet reagerer på samlingsstundens organisering og system, både når det gjelder enkeltaktiviteter og barnehagens opplegg og innhold som helhet (systemnivå).

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om mestring (dette spørsmålet ble sendt og besvart per e-post): Hvordan dere legger opp til mestringsopplevelser i samlingsstunden?

*«Vi er opptatt av at alle barna skal bli hørt og sett under samlingsstunden, og også opptatt av gjentakelser på sanger og rim/regler som gjør at de fleste i samlingsstunden opplever mestring ved å huske sangene og rim/reglene etter hvert. Vi prøver også å motivere barna under samlingsstunden, ved å bruke anerkjennende kommunikasjon. Vi prøver å tilpasse samlingsstunden til barnas nivå, men noen ganger kan det være*

*vanskelig å favne alle barna. Ved å gi ros å skape tillitt hos barna, gir vi dem også gode mestringsopplevelser. Vi prøver å unngå stress i samlingsstunden, og vil ikke barnet være med så presser vi dem ikke.»*

Informanten har mange gode initieringer rundt barns mestringsopplevelser, hvor mange av elementene har vært drøftet tidligere i andre sammenhenger. Informanten sier lite om hvordan samlingsstunden innhold springer ut fra barnas interesser og hvordan de gjenbraker barnas interesser og mestringsområder i samlingsstunden. Funn fra observasjonene mine viste at noen barn gjennom alle samlingsstundene, ikke mestret store deler av samlingsstunden (konkrete eksempler kommer i kapittel 8). Igjen kan dette kan ha sammenheng med det som har vært nevnt tidligere, at det kan bli vanskelig å jobbe målrettet med noe man ikke er kontinuerlig gjennomtenkt og bevist på hva som ligger i de ulike begrepene, men også om at samlingsstunden bærer preg av å være for voksenstyrt.

## **7.4 Barnehagens inkludering og tilrettelegging i samlingsstunden i praksis**

Her beskrives og drøftes samlede observasjoner av de ulike faste innslagene i samlingsstunden.

### **7.4.1 «Samlingsstundens inngang»**

Sammenlagt beskrivelse fra flere observasjoner:

Før jul: Når de voksne annonserte ryddetid og samlingsstund, var det noen barn som avsluttet det de holdt på med en gang, mens andre brukte lengre tid. Kommentarer som «jeg vil ikke rydde», «jeg skal bare bygge ferdig» og «kan vi vente litt» ble uttrykt blant noen av barna. Noen barn reagerte ikke på beskjeden. De ulike ansatte reagerte ulikt. Noen var bestemt på at alt skulle ryddes med engang, noen lot barna gjøre seg delvis ferdig og noen lot barnas «prosjekter» få stå på en hylle med lovnader om at de skulle få fortsette med dette på et senere tidspunkt. Noen ganger måtte enkeltbarn få samme beskjed flere ganger.

Barns evne til å lytte til en beskjed handler om å motta beskjeden, konstruere en mening fra den som hen kan forstå samt lagre, for så å respondere på beskjeden. Og kunne forstå en beskjed slik den er ment, forutsetter tid for barnet til å analysere beskjeden i den konteksten den oppsto. Forståelsen av beskjeden avhenger av mottakerens oppmerksomhet i øyeblikket og informasjon som allerede er lagret i barnets langtidsminne. Hvordan en forstår beskjeden i

det den mottas er avgjørende for hvordan beskjeden lagres og videre bearbeides (Eriksen & Isaksen, 2020). De voksnes annonsering av ryddetid og samlingsstund var en beskjed som var lik hver dag. Mange barn ga en adekvat og relativt umiddelbar respons på denne beskjeden. I Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese at dette anses som en integrert del av lytteprosessen. Man kan også tenke at disse barna har lagret informasjon om de voksnes annonsering av ryddetid og samlingsstund i sitt langtidsminne. Men lytteprosessen består av mange trinn, og har sammenheng med språkutviklingen, hvilket betyr at det vil være svært ulikt hvor i lytteprosessen de forskjellige barna er. Hvert barn lagrer beskjedene og sin forståelse av beskjedene ulikt, ut ifra sine forforståelser, erfaringer og oppfatninger. Det er viktig for barnehageansatte å forstå at noen barn trenger lengre tid enn andre på eksempelvis å identifisere beskjeden, eller på å forstå den. Selv om en voksen har gitt den samme beskjeden flere ganger, har ikke alle barn kommet like langt i prosessen med å lagre beskjeder på langtidsminet (Eriksen & Isaksen, 2020).

Sammenlagt beskrivelse fra flere observasjoner:

Etter jul: De voksne tok fram en kattebamse og lagde kattelyder (samme dyr som navnet på barnegruppa), som betydde at det nå var ryddetid og samlingsstund. Alle barna reagerte umiddelbart, med å slippe det de hadde i hendene og stille seg på rekke foran en kommode og få utdelt hver sin runde sittebrikke med ulike farger etter tur. Den voksne sier formen og fargen på brikken, barnet må gjenta formen og fargenavnet, før de får brikken sin og kan sette seg ned med den. De setter seg på tilfeldige plasser på sittebrikken sin, på en rekke midt i rommet, foran dagstavlene som allerede er satt opp (se bilde 4 under vedlegg).

Det at de voksne setter fram dagstavlene og gjorde klart til samlingsstunden mens barna enda lekte, er en måte å forberede barna på at det snart er samlingsstund. Barna ser at de voksne ordner klart, selv om de er i lek. Så kommer dyrelyden og kattebamsen fram. Gjennom mine observasjoner responderte alle barna likeverdig på formidlingen via kattelydene som ble brukt etter jul, kontra formidlingene via beskjedene om at det var ryddetid og samlingsstund, som ble brukt før jul. I Eriksen og Isaksen (2020) kan man lese at barn foretrekker formidlinger når det forsterkes med konkrete og dramaturgi i et felleskap. De voksnes bruk av sin kropp og stemme har mye å si. Formidlinger som appellerer til barna, kan føre til at barna følger bedre med på det som skjer og formidles. Det at samlingsstundens inngang fremstår inviterende og vekker forventninger og lyst, er med på å fremme engasjement hos barna

(Eriksen & Isaksen, 2020). I Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018), er som nevnt tidligere, mening og motivasjon viktige faktorer i et læringsmiljø for at likeverdig inkludering realiseres.

Her har barnehagen endret på samlingsstundens inngang, til noe alle barna fikk et felles engasjement for. Observasjonene viste også at barna deltok likeverdig på «ritualet» med å hente ut sittebrikken sin. Alle mestret dette ritualet, og prosessen framsto lystbetont og givende for barna. Samlingsstundens inngang etter jul var tilrettelagt for at alle barna kunne likeverdig forstå samt delta ut ifra sine ulike forutsetninger og behov. Ved at samlingsstunden ble klargjort mens barna lekte, ble barna forberedt på hva som skulle skje. Kattelyden var en formidling som i barnas lytteprosess ble mottatt og respondert på relativt likt for alle. Bruk av konkreter som katebamsen og sittebrikkene ble en forsterkning som økte barnas engasjement og evne til å følge med. Likeverdig deltakelse bidrar til inklusjonsfølelse (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017).

#### **7.4.2 «Vekke ansiktet»**

Denne aktiviteten foregikk ved at de voksne starter med å massere og benevne ulike plasser i ansiktet. Barna gjør det samme. Etterpå viser den voksne ulike bevegelser/øvelser med tunga, som barna imiterer.

Dette var en aktivitet hvor alle barna var engasjerte, likeverdig deltakende, og som alle mestret likeverdig. Det kan ha sammenheng med noe av det som ble beskrevet i kapittel 7.2.1, om at barn foretrekker formidlinger som forsterkes. Aktiviteten ga mening, motivasjon og mestring (Kunnskapsbanken.no, 2018; Sjøvik, 2007). Forsterkinger kan være dramaturgi, konkreter, bevegelser, dans og mye mer (Eriksen & Isaksen, 2020). Denne aktiviteten ble forsterket med bevegelser som både voksne og barna deltok i. Det at de voksne er med på aktiviteten fungerer også som forsterkende, men også som veiledende. Barna så hva den voksne gjorde for så å imitere bevegelsene.

#### **7.4.3 «Dagstavla»**

Etter jul, hadde barnehagen tilføyd flere tavler, men selve gjennomgangen av dagstavla var lik både før og etter jul. I denne aktiviteten var omtrent halvparten av barna lite aktiv deltagende.

Sammenlagt beskrivelse fra flere observasjoner:

Når gjennomgangen av dagstavla skulle utføres, stilte de voksne spørsmål fra tavla, som eksempelvis: «er det noen som vet hvilken dag det er i dag?», «hva tror dere vi skal gjøre i dag?», «hvilket vær er det ute?» o.l. Spørsmålene ble konsekvent vendt mot alle barna som gruppe eller mot Kim som individ. Kim svarer av og til. Eksempler rundt Kim kommer i kapittel 8.

Når spørsmålene blir vendt mot barna som gruppe, var det noen som alltid svarer og mange som alltid var stille. Av de barna som svarte hendte det at flere pratet i munnen på hverandre. Noen av barna raste igjennom hele dagstavla, fra start til slutt på bare få sekunder. Når barna svarte som de voksne forventet fikk de tilbakemeldinger, som eksempelvis «Ja, bra» eller «helt riktig» og når de ikke svarte som forventet fikk de svar som eksempelvis «nei det er ikke mandag, men dagen etter mandag. Hva heter den?». Da ble noen av barna usikre og meldte seg ut, mens andre fortsatte å prøve til de traff riktig. Hvis noen barn kom med verbale initiativ som ikke var relevant for samlingsstundens tema, ble initiativet avslått.

Et konkret eksempel fra en av observasjonene: De voksne snakker om rampenissen i en samlingsstund. Et barn får assosiasjoner og vil snakke om sine opplevelser med rampenissen. Den voksne svarer: «det kan vi snakke om etterpå». Barnet får anerkjennelse for at initiativet er interessant nok til at det kan snakkes om senere, og samtalen stopper der.

Rees (2020) forskning viste blant annet at samlingsstunden ofte er voksenstyrt og at det da kan være vanskeligere for barn å delta i fellesskap. De tre kommunikasjonsmønstrene hun oppdaget gikk ut på tre ulike måter å imøtekomme barns verbale initiativ. Det ene mønstre var at barns verbale initiativ kunne bli avslått. Det andre mønstre var et mer støttende kommunikasjonsmønster, hvor enkelt barns verbale initiativ ble anerkjent, men kommunikasjonen stoppet der. Det siste mønstre innbydde til mer gjensidig kommunikasjon og påvirkning ved at barnas initiativer ble anerkjent og videreført i felleskapet.

Funnene fra observasjonene nevnt her i kapittel 7.2.3 viser at de verbale initiativene fra barna ble mer anerkjent når initiativene var svar på spørsmål eller relevant for det som pågikk akkurat der og da. Verbale initiativ som opplevdes irrelevant for den voksne ble avslått. Funnene viser også at omtrent halvparten av barnegruppe ikke var aktivt deltagende i det hele tatt gjennom dette innslaget.

Ree (2020) sier at de voksne må finne en balansegang både mellom å besvare hvert enkelt barns initiativ og å være veileder for å føre samtalen inn i et fellesskap. For de barna som er lite deltakende i samlingsstunden kan det virke utrygt å være deltakende når de er vitne til at verbale initiativ fra de aktivt deltakende barna kan bli avslått, eller møtt med at svaret deres er feil, når de ikke svarer eksempelvis riktig dag eller måned. Noen av Rees (2020) funn viste at barnas trygghet til de voksne var en viktig faktor til å tørre å medvirke i samlingsstunden, samt ta verbale initiativ.

Barns mulighet til å komme med dialogiske tilnærminger i samlingsstunden er avhengig av hvilken respons de får fra de voksne, på de posisjonene de inntar. En posisjon blir ikke bare gitt til barna, det er noe som hvert enkelt barn også tar, og der vil barnehageansattes stemme ha sterk innflytelse på barnas posisjoner i samlingsstunden. De voksnes respons bidrar til å posisjonere barna som bidragsyttere i ulik grad (Eriksen & Isaksen, 2020).

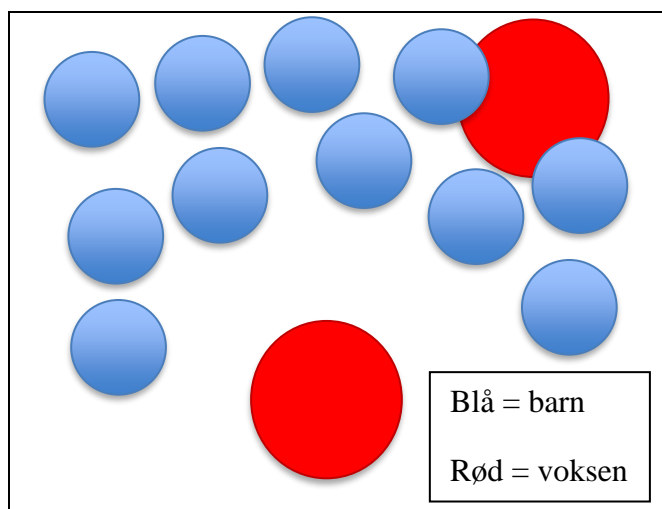
#### **7.4.4 «Sang, rim og regler»**

Sammenlagt beskrivelse fra flere observasjoner:

Før jul hadde kattegruppa en boks med flere jule- sanger og regler som ble avgjort av dagens nissehjelper. Boksen sto foran den ansatte som styrte samlingsstunden, og var vendt mot barna i halvsirkelen. Når nissehjelperen skulle opp å trekke fra boksen, sto hen som oftest med ansiktet vendt mot den ansatte og ryggen vendt mot de andre barna. Det ble en tydelig og nær relasjon mellom den ansatte og nissehjelperen. De andre barna som satt rundt, uttrykte nysgjerrighet over hvilke sanger/regler som ble trukket fra boksen og hvordan kortet så ut, ved at de strekte hals, bevegde seg til sidene, flyttet seg nærmere, og/eller sa «jeg ser ikke» eller «få se».

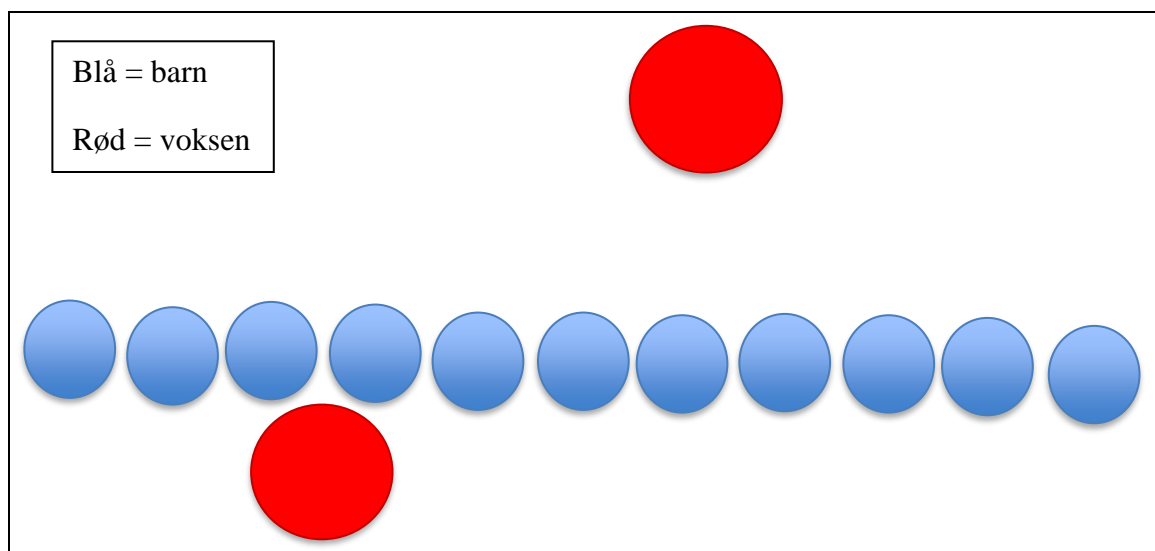
Lyset på avdelingen var slått av og små lys inni kroken (bilde 3) barna satt i, ble slått på. Barna satt i en slags halvsirkel, men arealet inni kroken gjorde at barna ofte havnet foran/bak hverandre (se tabell 7), som førte til krangling og misnøye blant barna noen ganger. Det at det var lite lys og at barna satt foran/bak hverandre var også noe av grunnen til at de ikke bestandig så like godt. Denne plasseringen var tilfelle under hele samlingsstunden før jul, men det var især når sang-, rim- og reglekort skulle trekkes at barna ble spesielt nysgjerrig.

Tabell 6: Plassering i samlingsstunden 1



Etter jul hadde kattergruppa én fast sang og én fast regle for hver måned. Disse arkene var laminerte og ble holdt opp av den ansatte som styrte samlingsstunden, slik at alle barna fikk se. Ikke alle barna sang med bestandig likevel, men færre måtte strebe for å se samt følge med. Også sitteordningen etter jul (se tabell 8), hadde mer å si for hvordan barna fikk med seg innholdet. Barna lengst til venstre måtte likevel strekke hals i perioder.

Tabell 7: Plassering i samlingsstunden 2



Innenfor dramaturgisk tenking har rommets utforming og plassering av barna stor innvirkning på barnas engasjement og oversikt. Hvordan voksne og barn plasserer seg har også noe å si med tanke på om det er formidlingene fra de voksne eller barnas deltakelse som er mest

sentralt, i den gitte samlingsstunden. Innholdet i samlingsstunden kan si noe om det passer best til at barna plasseres i ring, i bua form eller helt tilfeldig, og om de skal sitte på stoler eller på gulvet, eller om de skal stå (Eriksen & Isaksen, 2020).

I alle samlingsstundene jeg observerte satt barna alltid på gulvet i bua form før jul og på linje etter jul. Det var alltid de voksnes formidling som var det mest sentrale i samlingsstunden. Barnas deltakelse kom bare til uttrykk når de voksne stilte spørsmål i plenum, eller når de voksne satt i gang en bevegelses aktivitet, en sang, et rim eller en regle. Spontane verbale utsagn som var relevant til tema ble anerkjent, men aldri spilt videre på eller videreført i fellesskapet. Dette mønstre kaller Ree (2020) støttende kommunikasjonsmønster, hvor enkeltbarns verbale initiativ blir anerkjent, men kommunikasjonen stopper der.

Rommets utforming og plassering av barna i en samlingsstund er ikke bare viktig for at alle barna skal få god oversikt og se best mulig, men også om å tilrettelegge for at alle barna kan delta ut ifra sine behov og forutsetninger. Eksempelvis er det en fordel å tenke over blant annet rommets akustikk og annet støy i rommet (Eriksen & Isaksen, 2020). Dette har mye å si for barnas ulike stadier i lytteprosessen. Som nevnt tidligere består lytteprosessen av mange trinn, og har sammenheng med språkutviklingen, hvilket betyr at det vil være svært ulikt hvor i lytteprosessen de forskjellige barna er (Eriksen & Isaksen, 2020). Lytting er en stor del av samlingsstunden, og barna er på ulike stadier i språkutviklingen sin. Spesielt viktig er det for Kim og Renee at rommets utforming, rommets akustikk og støy samt plassering av barn og voksne er gjennomtenkt. I følge Østviks modell (2018) (Kunnskapsbanken.no, 2018) er det fysiske miljø en komponent som er viktig å kartlegge i en tilretteleggingsprosess.

#### **7.4.5 Oppsummering**

Innslagene «samlingsstunden inngang» og «vekke ansiktet» var aktiviteter som krevde lite styringsteknikker fra de voksne underveis i aktiviteten. Mens innslagene «dagstavla» og «sang, rim og regler» (før jul) var aktiviteter hvor ulike styringsteknikker i stor grad ble brukt.

Sammenlagt beskrivelse fra flere observasjoner:

Når noen av barna uttrykte at de ikke fikk til å se ordentlig, brukte de voksne ofte handling kontra tale. Uten avbrudd av samlingsstunden, flyttet de ansatte på det barnet det gjaldt, på det barnet som satt i veien for andre eller på seg selv og utstyret, for at det eventuelle barnet skulle få se bedre, samtidig som samlingsstunden fortsatte å gå sin gang. I noen tilfeller hjalp det og i andre tilfeller ikke. I de tilfellene hvor dette ikke



hjelp, resulterte det i at de barna som fortsatt ikke klarte å se, enten måtte gjenta seg selv eller resignere. I de situasjonene hvor barna gjentok seg selv kunne det også oppstå litt uro og misnøye mellom de barna som satt i veien for hverandre, og i noen tilfeller krancling, som de ansatte løste med og ta et av barna på fanget eller flytte på dem.

Figenschou (2020) observerte under sin forskning at styringsteknikkene overvåking, distribusjon og regulering hang tett sammen. Overvåkingen henger da sammen med å regulere barnas atferd og handlinger ved og blant annet flytte på barna (distribusjon) simultant mens samlingsstunden foregår, i den retningen som er ønskelig for de voksne. Figenschou (2020) observerte også at flere reguleringer foregikk simultant med samlingsstundens gang. Dette foregikk også under mine observasjoner ved at den som holdt samlingsstunden regulerte enkeltbarn med å vise eksempelvis «hysj tegn» til barn som avbrøyt et annet barn e.l., eller med en berøring på et annet barns ben eller skulder, hvis hen ble oppfattet urolig. Mens den andre voksne fysiske forflyttet de eventuelle barna som ikke fikk se eller ble oppfattet urolig, enten til en annen plass i samlingsstunden eller på den voksnes fang.

Fortsettelse av samme observasjon som over:

I de situasjonene hvor barna resignerte kunne resignasjonen i noen tilfeller utvikle seg til at det barna som ikke klarte å se og heller ikke ble sett/hørt, etter hvert begynte å gjøre andre ting, som eksempelvis å fikle med noe som var i nærheten, synge/prate stille med seg selv samtidig som hen så en annen vei («gikk i sin egen boble»), eller prate med sidemannen. Hvis denne atferden ikke ble opplevd som forstyrrende for andre ble den oversett gjennom hele samlingsstunden, hvis den ble oppfattet forstyrrende ble situasjonen håndtert ved at de voksne opptrådte som nevnt over, eller at barna fikk rolige og konkrete kommentarer om å «sette deg ordentlig på plass» eller «være stille».

Med styringsteknikken overvåking skilles/sammenlignes barna ut ifra hvem som håndterer samlingsstundens normer og regler best. Og de barna som anses som urolige plasserer slik at de voksne enkelt kan regulere atferden og handlingene deres underveis. Figenschou (2020) sier at det alltid vil være en asymmetri i alle mellommenneskelig interaksjoner mellom voksne og barn i barnehagen, men at asymmetrien forsterkes når noen barn både kjenner samt forholder seg til samlingsstundens normer og regler bedre enn andre. Overvåking og

distribusjon kan være nødvendige tiltak for å støtte hvert enkelt barn ut ifra deres forutsetninger og behov, og om tilrettelegging for at barna skal mestre samlingsstunden og være inkludert. Men disse teknikkene kan også føre til for stor utskilling og stigmatisering av enkeltbarn, samt lav mestrings- og inklusjonsfølelse for de som blir distribuert og regulert kontinuerlig (Figenschou, 2020).

Det at noen barn blir regulert og distribuert ved at noens barns atferd oppleves forstyrrende og andres barn ikke, handler om de voksnes forventinger til barna. Denne styringsteknikken kaller Figenschou (2020) normalisering, som handler om forventet oppførsel i gitte situasjoner og hva som er forventet at barna skal lære seg. Som nevnt over kunne barnas resignasjoner fører til at de ble opptatt med andre ting, hvor det det i noen tilfeller ble godtatt av de voksne og i andre tilfeller ikke godtatt. Et barn som ofte ikke står til disse forventningene, kan havne utenfor «normalen» og behandles og defineres deretter, både av barn og voksne. Og det kan da oppstå klassifiseringer som også er en styringsteknikk jeg observerte i samlingsstunden. Figenschou (2020) sier at de konstruerte forventningene har betydning for hva de voksne ser. En klassifisering av «de som klarer» og «de som ikke klarer» kan bli synlig for både barn og voksne, og ikke minst for barnet selv. Barnet som tilhører gruppen «de som klarer» står ofte til den voksnes forventning og opplever stadig mestring. Barnet som blir klassifisert som «den som ikke klarer» kan være det barnet som er «uroelig», eller stadig svarer feil eller bare er helt stille gjennom samlingsstunden, for å nevne noe. Det er mange måter å mestre og å ikke mestre en samlingsstund på, når det ligger mange ulike forventninger til grunn, som igjen har mye å si for barnets deltakelse og inklusjonsfølelse i samlingsstunden (Figenschou, 2020).

Samlingsstundene etter jul bar mye mindre preg av de ulike styringsteknikkene, men deltakelsen blant barna var ikke særlig endret. Det var fortsatt de samme barna som før jul, som var mest aktivt deltakende i samlingsstundene. Gjennom alle observasjonene før og etter jul var det de samme barna som også var lite aktivt deltakende. Det kan ha sammenheng med det som har vært nevnt tidligere, om at samlingsstunden er relativt voksenstyrt. Aktivitetene «samlingsstunden inngang» (etter jul) og «vekke ansiktet» var innslag som fenget alle, hvor alle var likeverdige deltakende, men resten av samlingsstundens innslag var de dominerende aktivitetene som tok mest tid og som ikke alle barna mestret likeverdige. Dette kan ha sammenheng med noe som også har vært nevnt tidligere, at samlingsstunden ikke springer ut fra barnas medvirkning, men fra de voksnes premisser og forventninger.

## 8 Analyse og resultatpresentasjon 2

I dette kapittelet analyseres funnene fra observasjonene rundt Kim og Renee. Datamaterialet drøftes med teori og annen kunnskap på feltet, fra kapittel 5.

Her vil også datamaterialet fra intervjuet som omhandlet relasjonskompetanse trekkes frem. Spørsmål 3 i tabell 8 ble stilt to ganger for at det skulle være samsvar mellom svarene fra intervjuet og observasjonene etter jul.

Tabell 8: Relasjonskompetanse

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>1: Hva betyr begrepet relasjonskompetanse for deg?</b></p> <p><i>«Det er hvordan relasjoner du har mellom barn-barn, barn-voksne, ansatt-foresatte. Det handler om forståelse og tillitt mellom alle relasjonene. Ekstra fokus mellom barn-voksne.»</i></p> | <p><b>2: Har dere en felles forståelse på avdelingen, angående begrepet relasjonskompetanse?</b></p> <p>a. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?</p> <p>b. Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?</p> <p><i>«Både ja og nei. Vi jobber med det nå. Vi har begynt sånn smått med det. Vi skal bli mye bedre på det.»</i></p> | <p><b>3: Hvordan kommer avdelingens relasjonskompetanse til uttrykk i samlingsstundene?</b></p> <p><b>Før jul:</b></p> <p><i>«Vi har nettopp startet opp med samlingsstund på nytt. Vi er gode på å inkludere alle. Men det er nytt og uvant for alle akkurat nå. Men vi prøver å se alles nivå. Vi har ei annerledes samlingsstund nå, når det er advent. Så det er mye nytt for alle.»</i></p> <p><b>Etter jul:</b></p> <p><i>«Ved at vi har en god dialog mellom både voksen-voksen i forkant og etterkant av samlingsstunden. Vi har også en god dialog med barna i samlingsstunden. Under samlingsstunden har vi fokus på at de ansatte skal være tålmodig, vise tilstedeværelse, lytte til barna, ha fokus på repetisjon, vi ønsker å tilpasse samlingsstunden til enkeltbarn, vi roser barna under</i></p> |
|---|---|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <i>samlingsstunden slik at barna skal oppleve mestringsfølelse og vi gir tid til barna ved at de kan stille spørsmål under samlingsstunden.»</i> |
|--|--|--|

I forbindelse med ReKomp sin kompetansestrategi, *Kompetanse for fremtidens barnehage*, har hele fylke denne studien angår, en satsingen som heter *Ansattes relasjonskompetanse for en inkluderende barnehage* (Statsforvalterne, 2019). Som informanten sier, er barnehagen i denne forskningen i startfasen av denne satsningen. De har mange gode initieringer om hva relasjonskompetanse mellom voksne og barn går ut på. Mange av de samme initieringene går igjen som på spørsmål om tilrettelegging, inkludering og mestring. Hovedsakelig trekkes initieringer som ikke har vært analysert tidligere under andre spørsmål, fram til drøfting i dette kapittelet.

## 8.1 Tilrettelagt samlingsstund for hvem?

I kapittel 7 viste funnene fra forskningen at de spesifikke tiltakene rundt Kim og Renee ble utført i et patologisk perspektiv. Tiltakene er rettet mot barnas utfordringer. For Renee innlemmes tiltaket i samlingsstunden på en måte som ikke fører til utskilling. Mens for Kim er tiltakene mer synlig for resten av barnegruppa.

Tabell 9: Observasjoner rundt utvalg 3

Et utsnitt av observasjon 1 (før jul):

Barna sitter i en slags halvsirkel rundt den voksne som holder samlingsstunden. Ikke alle ser, men Renee har fått en grei plass. Hen følger med, men er stille. Kim har fått en litt mer ugunstig plass, i hjørnet, med andre barn tett inntil seg. Barna blir stilt spørsmål fra dagstavla. Spørsmålene stilles i plenum eller til Kim direkte. Eksempel: «Kim, vet du hvilken dag det er i dag?» Kim svarer på noen av spørsmålene. Når fokuset ikke er rettet mot hen, tar Kim på barnet ved siden av seg, barnet viser tegn på at hen ikke vil det og Kim får beskjed fra en voksen om å la barnet være i fred. Situasjonen stoppes der, fordi Kim blir trukket som dagens nissehjelper denne dagen. Hen smiler bredt og spretter opp og utfører «oppgavene». Som beskrevet i kapittel 7.2.4 fører rollen som nissehjelper til en veldig nær relasjon mellom den voksne og det barnet som skal utføre oppgavene. De andre barna strever med å se og delta. Renee legger seg ned og følger ikke med mer. Sangene og

reglene er julerelaterte og ikke kjent for alle. Kim og Renee synger ikke med denne gangen. Samlingsstunden går sin gang til den avsluttes. Kim har deltatt via sine oppgaver som dagens nissehjelper og ved spørsmål som ble stilt hen direkte. Renee har ikke aktivt deltatt denne dagen.

Et utsnitt av observasjon 2 (før jul):

Kim setter seg i hjørnet igjen. Koser og klemmer på sidemannen. Sidemannen akseptere og smiler. «Klemme- og kose situasjonen» mellom dem er gjensidig og de voksne lar de holde på mens samlingsstunden går sin gang. Renee sitter gunstig til, med god oversikt. Spørsmål fra dagens tavle blir stilt i plenum. Kim og Renee er ikke ut av de barna som svarer denne gangen. Dagens nissehjelper blir trukket, og samme prosedyre med at kun nissehjelperen får best tilgang til å se kortene, skjer. De andre ser ikke så mye. En julesang blir trukket. Ikke alle barna kjenner den like godt. Når sangene starter, synger omtrent halvparten av barna. Kim og Renee er av de som ikke synger. Etter sangen ble det snakk om Jesus. En voksen sier at Jesus ble født på julaften. Kim sier «nei», mens hen ser på et spesifikt barn. Det barnet responderer med å si «jo». Det blir en kortvarig «jo-nei debatt», som går over av seg selv, mens samlingsstunden går sin gang mot slutt. Renee har ikke deltatt aktivt denne gangen, Kim har deltatt i samtalen om Jesus.

Et utsnitt av observasjon 3 (før jul):

Kim setter seg i hjørnet igjen. Renee sitter gunstig til på «midten». Aktiviteten «vekke ansiktet» er med i dag, og den er alle barna aktivt deltagende i. Spørsmål fra dagstavla blir igjen stilt til barna i plenum og til Kim direkte. Kim svarer av og til. Nissehjelperen blir trukket og de andre barna ser ikke like godt lenger hva som skjer. Renee ser andre veier og begynner å dunke i veggen. En voksen tar hen på skulderen og hvisker «stopp». Renee stopper. Kim er delvis med på noen av sangene og reglene og ellers deltagende via spørsmålene hen svarte på, som ble stilt han direkte. Renee er bare deltagende gjennom aktiviteten med å «vekke ansiktet».

Et utsnitt av observasjon 4 (før jul):

Kim blir tatt ut av samlingsstunden i dag (hendelsen blir beskrevet lenger ned, i annen kontekst). Denne dagen ble bare dagstavla gjennomgått, fordi «nissehjelper kortet» manglet. Dagstavla ble gjennomført med samme prosedyre som de øvrige

samlingsstundene, hvor Renee er en av de som ikke er med i samtalen. Hen er ikke aktivt deltagende i denne samlingsstunden.

Et utsnitt av observasjon 5 (etter jul):

Avdelingen har startet opp med den nye samlingsstunden sin. Kim er ikke med i dag, fordi hen skal på tur med Skoggruppa. Samlingsstunden starter denne gangen med dyrelyder og utdeling av sittebrikker. Nå sitter barna på rekke, på hver sin runde sittebrikke. Renee har satt seg ytterst. Hen strekker hals for å se bedre. De «vekker ansiktet» og alle barna er aktivt deltagende. De voksne går igjennom tavlene og spørsmål blir stilt i plenum. Renee svarer ikke. Alt som blir gjennomført er mer oversiktlig denne gangen. De som sitter ytterst strekker seg litt, men har mye bedre tilgang. Når rim og sanger blir gjennomgått er ikke Renee med. De leser en bok denne gangen. Alle barna blir stille og følger med. Noen barn stiller relevante spørsmål til boken på eget initiativ, hvorpå de voksne svarer anerkjennende. Renee bare lytter. Når samlingsstunden avsluttes, får alle beskjed om å legge brikken sin på plass. Alle gjør det. Renee er deltagende under rutinen med å hente ut og levere inn sittebrikken sin og under aktiviteten med å vekke ansiktet.

Et utsnitt av observasjon 6 (etter jul):

Samlingsstunden går sin vante gang. Kim er deltagende i brikkeutdelingen. Spørsmål rundt dagstavla blir stil i plenum. Kim er ikke en av de som svarer på eget initiativ. Renee kommer senere denne dagen og ankommer samlingsstunden når de er halvveis. Hen setter seg ytterst med en leke i hånden. Hen er bare opptatt med leken, mens samlingsstunden pågår. Kim oppdager et nytt bilde på dagstavla. Det er bilde av en turdestinasjon, og hen kommentere bildet. De voksne sier at de skal på tur i dag, men ikke akkurat den plassen som er på bildet, fordi de ikke hadde bildet av den plassen de egentlig skulle til. Barna forstår, men Kim trenger å få det grundigere forklart før hen aksepterer det. Voksen ber etter hvert Renee om å legge fra seg leken. Hen verken svarer eller ser på den voksne, og fortsetter å leke. Voksen sier «Renee, jeg vil at du følger med som de andre» og tar leken bort. Renee ser opp, gjesper og følger delvis med. Den faste månedssangen og månedsrimet gjennomføres. Kim er delvis deltagende gjennom samlingsstunden. Renee deltar ikke denne gangen.

Gjennom seks observasjoner er Kim delvis deltagende, mest på grunn av at de voksne prøver å gjøre han aktiv via spørsmål rundt dagstavla, som stilles hen direkte. Og ved at de sitter nært

hen å stadig regulerer hen. Hen kommer med innspill når noe er nytt som eksempelvis *bilde av turdestinasjonen* eller når hen har en mening om noe som eksempelvis *samtalen om Jesus*. Hen var veldig aktiv når hen ble trukket som dagens nissehjelper, da var relasjonen mellom hen og den voksne veldig nær. Renee er nærmest ikke deltagende gjennom mine observasjoner.

Inkludering handler ikke bare om å være til stede i en samlingsstund, men også om å medvirke samt oppleve mestring, og at man bidrar, deltar og betyr noe i et felleskap (Arnesen, 2019; Helse- og omsorgsdepartementet, 2021).

Det satt alltid en voksen tett ved siden av Kim, som var klar til å regulere hen når de anså det nødvendig. Reguleringen rundt Kim kan tenkes at skal fungerer som et støttende stillas, men hvor er Renee sitt stillas i samlingsstunden? Funnene fra observasjonene i tabell 9 viser at samlingsstunden ikke er tilrettelagt for at alle barna er likeverdig deltagende. Kim og Renee har ikke mulighet til å delta på lik linje med resten. I kapittel 7 var vi inne på at det kan være vanskelig for barn å delta aktivt i en samlingsstund om den blir for voksenstyrt, og hvis barn er vitne til at andres barn verbale initiativ blir regulert og/eller avvist. For Renee sitt tilfelle kan det være flere elementer som gjør at han ikke aktivt deltar. Komponentene *barrierer* i Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018) handler om å kartlegge forhold som begrenser barnets muligheter.

Renee øver på språklig uttale, og skal som Sjøvik (2007) sier kunne oppleve hensikten ved å bruke det språket hen har, og at hen oppnår noe positivt med det. Komponentene i Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018): *begrepsforståelse, kommunikasjonspartnere og språkmodeller*, sier at gode kommunikasjonspartnere og språkmodeller vil være avgjørende for om et barn med særskilte behov blir inkludert og føler seg sett og hørt på lik linje med andre. Under mine observasjoner er det ikke tilrettelagt for at Renee møter en begrepsforståelse og/eller kommunikasjonspartnere i samlingsstunden som kan støtte hen i å ta verbale initiativ, eller som Renee kan gjenspeile seg positivt i. Som jeg har vært inne på i kapittel 7, jfr. Eriksen og Isaksen (2020) og Figenschou (2020) teknikker om dialog og styring i samlingsstunden, er det noen barn som alltid deltar aktivt og som svarer masse rett. De barna som svarer feil eller som kommer med verbale initiativ som ikke er relevant for det som snakkes om i samlingsstunden for en mindre anerkjennende respons. Dette blir Renees referansegruppe til hvordan hen kan posisjonere seg som en likeverdig bidragsyter i samlingsstunden.

I samlingsstunden må, som Sjøvik (2007) sier, barnehageansatte lære seg og de andre barna å kommunisere på barnet med språkvansker, sine premisser. Hvis ikke omgivelsene tar hensyn til barnets vansker kan det få alvorlige konsekvenser for selvbildet, læring og utvikling for det aktuelle barnet (Sjøvik, 2007).

I tabell 8 sier informanten sier at de har en god dialog med barna i samlingsstunden. Spurkeland (2015) og Utdanningsdirektoratet (2019) sier at de voksne må ha genuin og aktiv interesse og positiv nysgjerrighet for den man er i interaksjon med og deres situasjon. Spurkeland (2015) sier at det vil føre til at individet føler seg sett og verdsatt. Alle barn trenger å føle seg sett og verdsatt som hele det menneske de er og at de er aktører i sitt eget liv.

I tabell 9 vises det at Renee blir sett og kommunisert til når han gjør noe som ikke er forventet av de voksne (dunker i veggen og leker med en bil). Kommunikasjonen går ut på at han må stoppe med det han gjør. Med genuin og aktiv interesse, samt positiv nysgjerrighet for Renees situasjon, kunne eksempelvis *bilen* Renee viste interesse for blitt et samtaleemne som bidro til at Renee følte seg verdsatt og som en bidragsyter til samlingsstunden. Det kunne videre vært hensiktsmessig å kartlegge Østviks (Kunnskapsbanken.no, 2018) komponent *mening og motivasjon*, for å finne ut hva som gleder og interesser Renee og hva han mestrer, for at han skal kunne føle likeverdig inklusjon i samlingsstunden. Blant annet viser funnene fra denne forskningen at når aktiviteter forsterkes med konkrete, ved at barna får hente ut en sittebrikke å holde den i hånden, og legge den ned der de ønsker å sitte («samlingsstundens inngang» etter jul) og med bevegelser («vekke ansiktet») så er Renee mer deltakende. Barn foretrekker ofte slike forsterkninger (Eriksen & Isaksen, 2020).

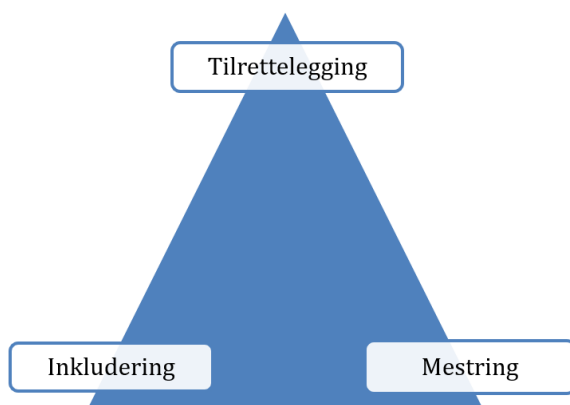
Komponenten holdninger i Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018), kan også si noe om barnehageansattes egne holdninger som en begrensning i tilretteleggingsprosessen. Hvis vi ser på figur 1 igjen;





vil perspektivet som ligger til grunn ha mye å si for hvordan en tilrettelegger. Med et relasjonelt perspektiv, vil tilrettelegging omhandle å se på hvordan samlingsstunden er den som kan endres på. Det vil gi større sjanser for at tilretteleggingen fører til inkludering og alt inkludering står for (Groven, 2013; Hausstätter, 2014).

Vi kan også se på figur 2 igjen;



at holdningene og perspektivet i tilretteleggingen, avgjør om barnet opplever mestring i samlingsstunden. For små barn som kanskje ikke kan fortelle om de føler seg inkludert eller ikke, vil mestringsopplevelsene deres være et av referansepunktene de voksne kan forholde seg til, for å «se» eller vite om barna er inkludert.

Når Renee gjentatte ganger ikke får mulighet til å delta i samlingsstunden på lik linje med de andre, kan han bli utsatt for det som Figenschou (2020) kaller klassifisering, normalisering og individualisering i en retning som kan gi Renee en uheldig «merkelapp» (stigmatisering). Normalisering styres av hva som regnes som normal utvikling og atferd for barn og handler om forventet oppførsel i gitte situasjoner og hva som er forventet at barna skal lære seg (Figenschou, 2020). Renee er et stille barn, som en kan tenke at ikke skiller seg ut på noe vis. Kanskje ligger det ikke så mange forventninger til grunn i det hele tatt. Hens tilstedeværelse i samlingsstunden kan likevel havne utenfor «normalen» og Renee risikerer å behandles og defineres deretter, både av barn og voksne. Da kan det oppstå en klassifiseringer. Konstruerte

forventningene i en samlingsstund har betydning for hva de voksne ser, og Renee kan klassifiseres som «den som ikke klarer». Barn som utmerker seg på en eller annen måte, opplever individualisering. Individualisering handler om å bruke barnegruppa som målestokk for hvordan enkeltindivid måles. Det handler også om å sammenligne et barn med gjennomsnittsbarnet i barnegruppa, og om differensiering innenfor en gruppe, ved at subjekt trekkes frem eller ut. Figenschou (2020) sier at barnehageansatte må reflektere over hva de gjør og sier, når de individualiserer et barn, for å bli bevisst de forventningene de bygger opp rundt det barnet. Denne individualiseringen er overførbart til å også gjelde de barna som barnehageansatte sjeldent trekker ut/frem eller snakker til. Renee klassifiseres og individualiseres som den som ingen prater til eller krever noe av. Og den som, som oftest er stille og ikke gjør så mye i samlingsstunden. Disse forventningene, sammen med tidligere erfaringer rundt barnet, har betydning for hva de voksne og andre barna ser. Det vil skape ulike sett med briller for hva de voksne og de andre barna forventer av og legger merke til ved det barnet (Figenschou, 2020).

Det samme gjelder for Kim. Voksnettheten rundt Kim kan også skape en individualisering og klassifisering som de andre barna legger merke til. Voksnettheten hjelper Kim til å delta mer enn hen kanskje ville gjort uten, men denne voksnettheten ligger i grenseland for hva Kim individualiseres og klassifiseres som; «den som kan» eller «den som ikke kan». De andre barna ser at Kim kan klare mye, men med hjelp fra de voksne. De ser også alt han ikke klarer. Voksnettheten rundt Kim handler også mye om styringsteknikkene Figenschou (2020) kaller regulering og distribuering, som jeg har vært inne på i kapittel 7. Og der skiller Kim seg mer ut enn andre, ved at reguleringen og distribueringen skjer i høyeste grad overfor hen.

Kim øver på samspill og kommunikasjon, og reguleres stadig for at hen skal oppnå samspill og kommunikasjon i samlingsstunden. Ved å snu dette individperspektivet til et relasjonelt perspektiv hadde det vært mer betimelig og tilrettelagt samlingsstunden for at Kim kunne oppnå denne mestring på egenhånd.

Komponenten det fysiske rom i Østviks modell (Kunnskapsbanken.no, 2018), kan også inneholde elementene *hvor (rom)* og *når (tid)* (Eriksen & Isaksen, 2020). Mens komponenten mening og motivasjon (Kunnskapsbanken.no, 2018) kan knyttes opp mot elementene *hva* og *hvorfor* (Eriksen & Isaksen, 2020). Disse elementene ble beskrevet sammen med kapittelet om dramaturgi. *Hva* er knyttes opp mot samlingsstundens innhold og formål. *Hvor* er knyttes opp mot hvor lenge en samlingsstund skal foregå eller hvor den foregår (*rom*). *Når (tid)*, knyttes opp mot tidspunkt på dagen samlingsstunden holdes, men også ukedag og årstid.

*Hvorfor* er knyttet til budskapet i samlingsstunden og hva man ønsker at barna skal sitte igjen med (Eriksen & Isaksen, 2020). For at samlingsstunden ikke skal bli for voksenstyrt kan en gjennomgang av elementene *hva, hvorfor, tid og rom* med utgangspunkt i Kims medvirkning og mestring være nødvendig. Hvilket innhold i samlingsstunden kan Kim mestre på egenhånd? Må noen av innslagene bort, eller må noe nytt tilføres? Er lengden på samlingsstunden og tidspunktet på dagen gunstig for Kim? Vil et annet rom (inne eller ute) for samlingsstunden ha et mer positivt utfall for Kim?

I Renee sitt tilfelle vet man ikke engang om han kan mestre de ulike innslagene i samlingsstunden, fordi det forventes lite av hen. I Kim sitt tilfelle er det tydelig at hen ikke mestrer alle de faste innslagene i samlingsstunden, til tross for voksentettheten.

Med utgangspunkt i tabell 9 er det også mye som tyder på at styringsteknikken Figenschou (2020) kaller totalisering/kollektivisering er dominerende. Så hvem er samlingsstunden tilrettelagt for?

Totalisering/kollektivisering, innebærer å sette karaktertrekk på en hel gruppe og overse individuelle forskjeller. Det handler om å skape en gruppefølelse, men også om kollektive forventninger til en fellesaktivitet. Kollektivisering i en samlingsstund kan foregå ved at den blir planlagt og tilpasset til barnegruppa som helhet, med en forventning om at alle barna skal delta. Figenschou (2020) observerte at selv om det var kollektive forventninger til barnas deltakelse i samlingsstunden, var det ikke alle barna som deltok. Noen deltar på alt, noen delvis og noen deltar ikke i det hele tatt. Kim og Renee var aldri av de barna som deltok på alle innslagene på noen av samlingsstundene, under mine observasjoner.

Videre sier Figenschou (2020) at noen barn også kobler seg av det voksenstyrte og gjør alternative handlinger innimellom, hvor noen av handlingene aksepteres av de voksne, og andre handlinger ikke aksepteres. I tabell 9 vises det eksempelvis at Kims «kose- og klemmesituasjonen» med sidemannen aksepteres av de voksne selv om disse to barna ikke følger med på samlingsstunden, mens Renees avkobling fra samlingsstunden med «dunking i vegg» ikke aksepteres. Hvordan kan barna vite hva som er akseptert og ikke? Barnas alternative handlingers aksept styres også av styringsteknikkene normalisering og ekskludering. De barna som stadig opplever at andre barn får aksept for sine alternative handlinger selv om de ikke er innenfor de kollektive forventningene, men er innenfor «normalen», kan føle seg ekskludert fra gruppen, når deres alternative handlinger stadig ikke blir akseptert. De kan miste følelsen av inklusjon og tilhørighet i gruppa (Figenschou, 2020).

## 8.2 Barns uttrykk – hva sier de?

I tabell 8 sier informanten at de lytter til barna og gir dem tid til å stille spørsmål underveis i samlingsstunden. Utdanningsdirektoratet (2019) sier at de voksne må ha en anerkjennende holdning som bygger på en ekte interesse og åpenhet for barna. De voksne må lytte, bekrefte og vise forståelse for barnas opplevelser. Når voksne er bevisste på å ha en positiv samhandling med alle barna, er det lettere for barna å kjenne seg inkludert.

Fra tabell 9, ser vi at Kim får tid til stille spørsmål om turbildet, og at det gis litt tid til å la Kim komme med sin mening om Jesus. Men samtalen blir kortvarig fordi samlingsstunden må gå sin gang.

Som jeg har vært inne på tidligere fant Ree (2020) ut i sin forskning at de voksne opererer med ulike kommunikasjonsmønstre. Blant annet var et kommunikasjonsmønstrene en anerkjennende kommunikasjon hvor barnas verbale uttrykk ble anerkjent med samtalen ble ikke videreført i felleskap med de andre barna. Når Kim, som øver på samspill og kommunikasjon, kommer med verbale initiativ på egenhånd, er det god grunn til å tenke at den samtalen kan videreføres i fellesskapet. Både for at Kim kan kjenne på det å være en likeverdig bidragsyter i samlingsstunden, men også for å vise den øvrige barnegruppa at det er trygt å komme med verbale innspill. Flere (Eriksen & Isaksen, 2020; Figenschou, 2020; Ree, 2020) sier at de voksnes kommunikasjons mønster er avgjørende for barnas deltakelse og posisjonering i samlingsstunden. Kim og Renee posisjonerer seg blant annet ut ifra samlingsstunden standard som er satt av de voksne og ut ifra sine egne erfaringer fra tidligere samlingsstunder. Posisjoneringen og deltakelsen til disse to barna er ulik. Blant annet har Kim andre uttrykk i samlingsstunden, som ikke alltid er verbale uttrykk (tabell 10).

*Tabell 10: Observasjon av enkeltbarn*

Et utsnitt av en observasjon:

Kim har blitt valgt til dagens nissehjelper. Hen stråler. En av oppgavene er at Kim skal telle kulene på treet:

Kim: «En, to, bæs! En, to, bæs!»

Voksen: «nå tuller du, jeg skal hjelpe deg»

Kim snur seg mot et tilfeldig barn og sier: «du er slem». Kim snur seg tilbake til den voksne og snur seg så rundt og slår det samme barnet. De ansatte responderer ikke på hendelsen og Kim fortsetter med oppgavene sine. Når Kim er ferdig med oppgavene sine, setter hen seg ned igjen. Samlingsstunden går mot en avslutning. Kim sitter tett inntil barnet han slo og fortsetter å slå hen, og en voksen drar Kim på fanget. Hen lager klagelyder og vrir og vender litt på seg for å prøve å skli av fanget til den voksne. Til slutt virker det som at Kim plages med at alle som sitter nærmest han, blir for nær han. Samlingsstunden avsluttes, og Kim blir spurt om hen vil slå på lyset. Kim spretter opp og springer mot lysbryteren.

Kim var veldig klar for å være dagens nissehjelper, og starta oppgaven med et smil. I det den voksne kommenterer at han tuller, forsvinner smilet og han lar frustrasjonen sin gå utover et annet barn, uten at de voksne gjør noe med det. De er opptatt med å veilede han til å fullføre oppgaven. Når han slår videre på barnet blir han tatt på fanget, og når han vrir seg vekk fra fanget får han lov å slå på lyset. Her bruker Kim fysiske uttrykk (kontra verbale) som både å slå på et annet barn og ved å vri og vende på seg når han blir dratt på fanget, eller blir for nært andre barn.

Et annet utsnitt fra en annen observasjon viser samme type uttrykk:

Alle barna har satt seg og samlingsstunden starter. Kim begynner å skyve, å presse på de barna som sitter nærmest hen. Hen lager klagende lyder og vrir og vender mye på seg. Hen bruker overkroppen og bena til å presse de andre barna vekk fra seg mens hen lager klagelyder. Jeg tolker det som at hen plages. Den nærmeste voksne ser ut til å ha samme tolkning, da hen prøver å ordne mer rom mellom barna. Samlingsstunden går sin gang. Kim fortsetter denne knuffingen og pressingen, og et annet barn begynner å knuffe og presse tilbake. Noen ganger smiler de til hverandre og synes det er greit, noen ganger gir de hverandre uttrykk for at de ikke synes det er greit. Situasjonen eskalerer ikke, så de voksne velger og ikke blande seg mer inn. Samlingsstunden avsluttes.

Figenschou (2020) og Eriksen og Isaksen (2020) sier at barns plassering og distribusjon i samlingsstunden er et viktig element å tilpasse. Kim satt seg bestandig i hjørnet før jul (tabell 9), som ofte ble den plassen hvor de andre barna kom tett på han, selv om han gjentatte ganger ga uttrykk for at han ikke likte å ha andre barn tett på seg. Kim sine fysiske uttrykk og

klagelyder i samlingsstunden kan bety masse. Kanskje er plasseringen av barna i samlingsstunden vanskelig for Kim å håndtere eller kanskje det er samlingsstundens innhold og oppgaver som er for vanskelig eller for lite innbydende. Hvis hen ikke kan telle til 3, kan det være grunnen til hen velger å telle på en annen måte. Hvis det er for lett og kjedelig å telle til 3, kan det også være grunnen til at hen velger å telle på en annen måte. Uansett hva som ligger til grunn for Kims uttrykk må de forsøke å forstås.

Fra tabell 8 sier informanten at de ansatte skal vise tilstedeværelse. Utdanningsdirektoratet (2019) sier at tilstedeværelsen til de voksne handler om å lese barnas signaler, samt tilby nødvendig emosjonell støtte og sette trygge rammer når det trengs. Spurkeland (2015) sier at samspills situasjoner ofte har en emosjonell komponent og at responsen kan være full av empati. Følelsene våre (både barn og voksne) er ofte vår sterkeste og mest genuine form for kommunikasjon. I mange tilfeller trenger kanskje et barn å «omprogrammere» seg og følelsene sine, og få tid til å kjenne på/regulere det emosjonelle som kan oppstå i en samlingsstund. I en samlingsstund kan det oppstå flere emosjonelle situasjoner, og da er den voksnes håndtering avgjørende for barnets opplevelse av trygghet. Utdanningsdirektoratet (2019) sier at et hvert enkeltbarns perspektiv og handlinger, må forsøkes og forstås.

De voksnes relasjonskompetanse i slike situasjoner (tabell 10) med Kim, har mye å si for både Kim og de andre barna sin trygghet i samlingsstunden. De voksnes håndtering ved å ta Kim på fanget eller ignorere Kims fysiske uttrykk overfor de andre barna viser både Kim og de andre barna en aksept for denne type atferd. De voksnes styringsteknikker og handlinger observeres av de andre barna, og blir deres referansepunkt for hva som er akseptert og ikke (Eriksen & Isaksen, 2020; Figenschou, 2020).

Hausstätter (2014) sier at enkelte utfordringer eller vansker barna er i, kan oppstå når det lages organisatoriske løsninger som krever et bestemt mønster for å fungere, og at enkeltbarn ikke forholder seg til de organisatoriske reglene slik det kreves. Kims uttrykk kan være tegn på samlingsstundens organisatoriske løsninger.

### **8.3 Oppsummering**

I tabell 8 sier informanten sier at de ønsker å tilpasse samlingsstunden til enkeltbarn. Spurkeland (2015) sier at relasjonskompetanse også handler om tilpasset opplæring som forutsetter god kjennskap til hvert enkelt individ. Enkeltbarn skal kunne kjenne at samlingsstunden er tilpasset egne forutsetninger og behov. Utdanningsdirektoratet (2019) sier

at de voksne må ha høy bevissthet rundt arbeidet med relasjonsbygging, især overfor barn som er sårbare. Barn som av ulike grunner strever eller er i andre vansker, er særlig avhengig av de voksnes støtte gjennom samlingsstunden.

Både Kim og Renee trenger et støttende stillas gjennom samlingsstunden og de trenger å kjenne at samlingsstunden er tilrettelagt for dem, slik at de kan være likeverdig inkludert.

I en samlingsstund foregår det både observasjonslæring, hvor barna lærer av å observere omgivelsene og mellommenneskelige interaksjoner, og erfaringslæring hvor barna lærer av å prøve selv. Begge læringsformenene innebærer læring om konsekvenser av atferd.

Barnegruppa og barnehageansatte er referansegruppe for hvert enkelt individs observasjonslæring. Samlingsstunden og alt som skjer i den gir hvert barn nyttige referanser og erfaring for egen tilnærming og deltakelse i den, samt bidrag til deres forståelse av inkludering, medvirkning og kommunikasjon med andre. Gjennom samlingsstunden observerer barna modeller (både voksne og de andre barna), som modell for egen handling (Eriksen & Isaksen, 2020). Observasjons- og erfaringslæring skjer underveis i hele samlingsstunden. Barnehageansattes perspektiv (Groven, 2013) og styringsteknikker (Figenschou, 2020) i samlingsstunden er viktige grunnlagselementer for hvordan Kim og Renee tilnærmer seg og deltar i samlingsstunden. Voksenstyring (Ree, 2020) og voksnes forståelse av barnas dialogiske tilnærminger (Eriksen & Isaksen, 2020) har mye å si for om Kims og Renees deltagelse er aktiv og likeverdig og om de føler trygghet.





## 9 Avslutning

Barnehageloven (jfr. innledningen), Likeverdsreformen og Rammeplan for barnehagen er klare på at det skal tilrettelegges for den enkeltes behov og forutsetninger, men ikke hvordan. Litteraturen viser at tilrettelegging kan skje ut ifra ulike perspektiv og at inkludering er et komplekst begrep, og at det betyr så mye mer enn å være til stede i et felleskap.

De voksnes kunnskaper og forståelser om de ulike begrepene ser et til å ha stor innvirkning på hvordan samlingsstunden tilrettelegges for likeverdig inkludering. Svar på spørsmål om de ulike begrepene tilrettelegging, inkludering, relasjonskompetanse og barns mestring var nokså generelle og mye av det samme gikk igjen i svarene rundt de samme begrepene. Barnehagen hadde ikke klare skiller og defineringer mellom de ulike begrepene.

Andre ting som påvirket mestring og inkludering i samlingsstunden var de voksnes ulike styringsteknikker. Gjennom observasjons- og erfaringslæring posisjonerer barna seg for hvordan de kan delta i samlingsstunden. Noen av barna var aktive bidragsytere ved hver samlingsstund, mens andre var relativt lite aktivt deltakende.

Voksenstyringen i samlingsstunden og at samlingsstunden bar preg av å være mer konservativ enn kontroversiell så også ut til å ha mye å si for barnas deltakelse og tilhørighet. Barnehagen hadde mange initieringer og ønsker for samlingsstunden, men begrenset seg selv ved at samlingsstunden måtte inneholde tradisjonsbærende elementer og rutinepregede og faste innslag.

Hvordan en barnehage tilrettelegger en samlingsstund for barnas ulike behov og forutsetninger, har ikke ett svar. Det fins ingen fasit. Denne forskningen har heller ikke én sannhet, men den oppsummerer mange refleksjoner rundt hvem en samlingsstund egentlig er tilrettelagt for. Og den oppsummerer mange elementer rundt en tilretteleggingsprosess og mange komponenter i samlingsstunden, som barnas læringsmiljø, det er verdt å reflektere rundt.

## Referanseliste

- Arnesen, A.-L. (2019). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lov om barnehager, LOV-2005-06-17-64 C.F.R. (2005).
- FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller, LOV-1999-05-21-30 C.F.R. (2003).
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen. In S. Germeten & J. Bakke (Eds.), *Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser* (pp. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen, J., Buland, T., Hermstad, I. H., & Røe, M. (2020). *På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor* (2020:2). Retrieved from Trondheim:
- Christoffersen, L., Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 ed.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 10.03.21). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Eriksen, A., & Isaksen, B. (Eds.). (2020). *Kunsten å samles*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2007). *Barne- og ungdomspsykologi* (4 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Figschou, G. (2020). Styringsteknikker i samlingsstunden. In A. Eriksen & B. Isaksen (Eds.), *Kunsten å samles* (pp. 28-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskrift*, 11(1). Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Hausstätter, R. S. (2014). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer - mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2021). *Likeverdsreformen — Et samfunn med bruk for alle*. (Meld. St. 25 (2020–2021)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no>
- Johansson, K. (2016, 02.februar). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. Retrieved from <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kunnskapsbanken.no. (2018, 27.04.21). Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider. Retrieved from <https://www.kunnskapsbanken.net/sprakmiljo-tanker-om-prinsipielle-og-praktiske-sider/>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2 ed.). Oslo: Novus AS.
- Lauveng, A. (2020). *Grunnbok i psykisk helsearbeid. Det landskapet vi er mennesker i*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NTNU. (2021, 27.04.21). Jørn Østvik. Retrieved from <https://www.ntnu.no/ansatte/jorn.ostvik>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.

- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Retrieved from <https://www.adlibris.com/no/konto/library>
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Regjeringen. (2017, 02.05.21). Kompetanse for fremtidens barnehage. Retrieved from [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Sjøvik, P. (Ed.) (2007). *En barnehage for alle* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollie, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskrift*, 4(1), 27-45. Retrieved from <https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>
- Spurkeland, J. (2015, 15.04.21). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Retrieved from <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>
- Statped. (2021a, 13.05.21). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Retrieved from <https://www.statped.no/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Statped (Producer). (2021b, 27.04.21). Språk og språkmiljø. [Videoklipp] Retrieved from [https://statped.instructure.com/courses/3/pages/5-dot-2-3-ask-utredning-forelesning-sprak-og-sprakmiljo?module\\_item\\_id=755](https://statped.instructure.com/courses/3/pages/5-dot-2-3-ask-utredning-forelesning-sprak-og-sprakmiljo?module_item_id=755)
- Statsforvalterne. (2019, 04.05.2021). Langsiktig kompetanseutvikling for barnehagene i Troms. Retrieved from <https://www.statsforvalteren.no/nb/troms-finnmark/barnehage-opplaring/barnehage/kompetanseutvikling-troms/#regionalordning>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder* (4 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1994, 21.05.21). The salamanca statement and framework for action on special needs education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=b2ebbb0a-a301-42b8-a49f-4811ecf0f214>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2018). Norges UNESCO-strategi 2018 - 2021. Retrieved from <https://unesco.no/wp-content/uploads/2019/01/Norges-UNESCO-strategi-2018-2021.pdf>
- Utdanningsrektoratet. (2017a, 20.04.21 ). Hva gjør PP-tjenesten. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsrektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsrektoratet. (2018, 12.05.21). Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling-i-barnehage-og-regional-ordning/>
- Utdanningsrektoratet. (2019, 20.04.21). Tiltak for å bedre relasjoner. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>

# Vedlegg:

## Kvittering fra NSD (vedlegg 1)

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>NSD sin vurdering</p> <p><b>Prosjektinformasjon</b></p> <p>Tilrettelagt innhold i en barnehage for alle</p> <p><b>Referansenummer</b></p> <p>43304</p> <p><b>Registrert</b></p> <p>08.09.2020 av: Therese-Marie Storhakk Taugen - m002@post.ntnu.no</p> <p><b>Behandlingsansvarlig institusjon</b></p> <p>UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk</p> <p><b>Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansvarlig leder eller stipendiat)</b></p> <p>Gro Jensen, gro.v.jensen@ntnu.no ☎ 78450253</p> <p><b>Type prosjekt</b></p> <p>Studieprosjekt, masterstudium</p> <p><b>Kontaktinformasjon, student</b></p> <p>Therese Taugen, taugenthese@gmail.com ☎ 93410442</p> <p><b>Prosjektperiode</b></p> <p>09.11.2020 - 31.05.2021</p> <p><b>Status</b></p> <p>25.09.2020 - Vurdert</p> <p><b>Vurdering (1)</b></p> <p>25.09.2020 - Vurdert</p> <p>Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 25.9.2020. Behandlingen kan starte.</p> | <p><b>MELD VESENTLIGE ENDringer</b></p> <p>Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For da melde inn en endring, oppfører vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <a href="https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html">https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html</a></p> <p>Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.</p> <p><b>TYPE OPPLYSNINGER OG VÅRIGHET</b></p> <p>Prosjektet vil behandle sensitive kategorier av personopplysninger om helseforhold, i tillegg til alminnelige kategorier av personopplysninger, frem til 31.5.2021.</p> <p><b>LOVLIG GRUNNLAG</b></p> <p>Prosjektet vil innebære samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Utvalg 2 og 3 består av barn, og det vil her innebære samtykke fra foreldre.</p> <p>Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.</p> <p>Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.</p> <p>I tillegg vil prosjektet behandle sensitive kategorier av personopplysninger om helseforhold og utvalg 3. Lovlig grunnlag for denne behandlingen vil være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).</p> <p><b>PERSONVERNPRINSIPPER</b></p> <p>NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- lovlighet, retferdighet og lojalt (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen</li><li>- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke vidres behandles til nye urelevante formål</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet</li><li>- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet</li></ul> <p><b>DE REGISTRERTE RETTIGHETER</b></p> <p>Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 15), utrynn (art. 17), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), datatransport (art. 20).</p> <p>NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfylle lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.</p> <p>Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.</p> <p><b>FØLG DIN INSTITUTEJONS RETNINGSLINJER</b></p> <p>NSD legger til grunn at behandlingen oppfylle kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).</p> <p>For å forklare dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt videre dere med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p><b>OPPFØLGING AV PROSJEKTET</b></p> <p>NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å vurdere om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.</p> <p>Lykke til med prosjektet!</p> <p>Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa<br/>Tlf: personvern@nsd.no 55 58 21 17 (tast 1)</p> |
|---|--|---|

## Informasjonsskriv og samtykkeskjema for de ansatte (vedlegg 2)

|   |  |   |                                      |          |
|---|--|---|--------------------------------------|----------|
| <p><b>Vil du delta i forskningsprosjektet?</b></p> <p><b>«Tilrettelagt innhold i en barnehage for alle»</b></p> <p><b>Til de ansatte:</b></p> <p>Dette er et spørsmål til deg som ansatt i en barnehage, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samfunnsstudiene i barnehagen.</p> <p>I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva detaljene vil innebære for deg.</p> <p><b>Formål</b></p> <p>Du er student på mastergradstudiet i spesialpedagogikk, ved UIT Alta. Vi har fått i oppdrag å forvalte en problemstilling vi skal forske på, som er relevant for studiet. Problemstillingen min er: «Hvordan tilpasses barnehagens samfunnsstudiene etter barnas ulike behov og forutsetninger?» Prosjektet vil være fra den datoen jeg blir enig med de aktuelle barnehagen om, til senest utgangen av mai 2021.</p> <p>En barnehage består oftest av minimum et barn som har et særskilt behov, og jeg ønsker å forske på hvordan til disse barnehage tilpasses samfunnsstudiene for å alle barn, også de med særskilte behov, skal være godt av samfunnsstudiene og være inkludert i feltskapet på lik linje med dem andre.</p> <p>Jeg legger ved intervju- og observasjonsguide for prosjektet, som vil gi et godt innblikk i prosjektet og hva det innebærer for prosjektledere og jeg foreser på.</p> <p><b>Hvornår er samtykke for forskningsprosjektet?</b></p> <p>Litt Norge arktiske universitet i Alta er ansvarlig for prosjektet.</p> <p><b>Hvorfor får du spørsmål om å delta?</b></p> <p>Fordi din avdeling består av en barnehage med alderen 3-5 år, hvor minimum et barn på avdelingen har et særskilt behov.</p> <p><b>Hva innebærer det for deg å delta?</b></p> <p>Hvis alle punkter samtykker, innebærer det at: Prøveguiden leder kan stille til intervju, som vil ta ca 90 min. Det blir bare en intervjurunde, hvor svarene skrives ned på papir eller pc.</p> <p>At de andre voksne på den aktuelle avdelingen stiller til observasjon så mange ganger som jeg blir enig med denne avdelingen om, innenfor prosjektet datoer. Tross blir skrevet ned i en loggbok. Alle svar og funn fra intervju og observasjoner vil bli skrevet ned manuelt, og etterpå registreres på en datamaskin med innhold.</p> <p>Alle svar og funn vil være anonyme. Det vil ikke forekomme navn på personer, barnehagen, barnehagens avdelinger/etasje, kommuner eller fylke.</p> <p>Det vil forekomme navn på stillingsledere til de ansatte, alder og (kanskje) kjønn på barna og det særskilte behovet til det berent de barna som har det.</p> <p>Alle ansatte som prosjektet angår, får utlevert samme samtykkeskjema som foresatte kan få se ved etternevnt.</p> <p>Alle foresatte som prosjektet angår, får utlevert samme samtykkeskjema som de ansatte får se.</p> <p>Foresatte til barn med særskilte behov får utlevert samme samtykkeskjema som de ansatte får se.</p> <p>Alle prosjektet angår får se intervju- og observasjonsguide.</p> | <p>Etter avtale med pedagogisk leder på avdelingen, vil jeg komme på et bli kjent-møte. Når jeg starter observasjonen, vil jeg bli møtt av samfunnsstudien på en samtidig måte, og etter etternevnte er alle barna følger seg trykke på min tilstedeværelse. Jeg foreser samfunnsstudien hvis jeg ser at min tilstedeværelse er til byr. Observasjonen vil være og om at jeg noterer meg det som er relevant for å belyse problemstillingen min.</p> <p>Jeg kan tilby at jeg har beholder i barnehagelæreren/ansattens i grunn og at jeg har jobbet i barnehagen i 10 år, og er utvetydig med barn og med annen samfunnsstudien.</p> <p>Hvis det er noen som ikke samtykker til dette prosjektet, er det helt i orden, og ingen notater angående denne personen skrives ned fra observasjonen mine. Hvis det viser seg at de personene som ikke samtykker, var avhengige for at prosjektet er gjennomført, eller at valgte ansatte av de ansatte eller foresatte til barna ikke ønsker å være med på prosjektet, starter ikke prosjektet ved denne barnehagen.</p> <p><b>Det er frivillig å delta:</b></p> <p>Forskningen min skal følge forskningsets retningslinjer i henhold til nasjonale forskningsetiske komiteens (2016) ONSH.</p> <p>Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du ikke bli belønnet med samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.</p> <p>Alle de det måtte angå i prosjektet mitt, skal ha full tilstrekkelig med info om forskningsprosjektet og det formål.</p> <p>Jeg etternevnte å arbeide ut fra respekt for menneskeverdet og den personlige integriteten, ovenfor alle de som angår i prosjektet og deres familie. Jeg har taushetsplikt og forskningsprosjektet skal ikke på noen måte innebære utfra som er brudd på personvernloven.</p> <p>Alle opplysninger jeg henter fra forskningsprosjektet lagres med koder.</p> <p>All datamasking lagres på pc som leveres passord for å komme seg inn på. Håndskrevne notater ligger inn i en bok, hvor jeg ikke umiddelbart får til å registrere datatidspunkt på en pc. Når forskningen er over oppføres samtykke, og jeg kan ikke på noen måte da fortsette å innbære opplysninger.</p> <p><b>Din personvern - hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger:</b></p> <p>Jeg vil bare bruke opplysningene (svare og funn fra forskningen) om ditt barn til formålene jeg har formål om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernloven. Det er bare jeg og valider som kan se opplysningene som innbærer. Ved muntlig fremlegg av den forsknings masteroppgaven, vil dere levere og muntlig ved UIT Alta, bare forskningen min. Den ferdigstilte masteroppgaven i både skriftlig og muntlig form, vil innebære til din gjeldende opplysninger som mulig. Det vil ikke på noen tilfelle komme fram navn på ditt barn, voksne, barnehage eller avdelingen, som prosjektet angår.</p> <p><b>Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?</b></p> <p>Opplysningene anonymiseres hele veien (det brukes koder bare jeg foreser, på enkelt barn og voksne). Når prosjektet avsluttes oppføres en godkjenning, som om etter planen er ved utgangen av mai 2021, vil koden slettes og alle opplysninger slettes anonymiseres. Hvis vil usansett slette barn, mens selv masteroppgaven vil bli levert til en godkjenning. Noen ganger kan slette offentliggjøre masteroppgaven som formål for læring og inspirasjon for andre studenter.</p> <p><b>Dine rettigheter:</b></p> <p>Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- utrynn hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,</li><li>- å få slette personopplysninger om deg,</li><li>- å få slette personopplysninger om deg, og</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.</li></ul> <p>Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å berøre deg av dine rettigheter, ta kontakt med:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Litt Norge arktiske universitet i Alta) ved Gro Jensen eller Marianne Harketstad Omm</li><li>- Vårt personvernombud: <a href="mailto:Joakim.Bakketeig@uit.no">Joakim Bakketeig</a>, <a href="mailto:personvernombud@uit.no">personvernombud@uit.no</a>, 77465322/9/691578.</li></ul> <p>Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (<a href="mailto:personvern@nsd.no">personvern@nsd.no</a>) eller på telefon: 55 58 21 17.</li></ul> <p>Med vennlig hilsen</p> <table border="1"><tr><td>Prosjektansvarlig (Forsker/valider):</td><td>Student:</td></tr></table> <p><b>Samtykkeerklæring</b></p> <p>Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet: «Tilrettelagt innhold i en barnehage for alle» for alle:</p> <p>Jeg samtykker til:</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> å delta i intervju (gjelder bare pedagogisk leder)</li><li><input type="checkbox"/> å delta i observasjon (gjelder alle de voksne på avdelingen).</li><li><input type="checkbox"/> at noen av opplysninger kan gjenspeile enkelte personer: F.eks. uttaleligninger.</li><li><input type="checkbox"/> jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.</li></ul> <p>(Signert av prosjektleder, dato)</p> | Prosjektansvarlig (Forsker/valider): | Student: |
| Prosjektansvarlig (Forsker/valider):  | Student:   |   |                                      |          |

# Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldre (vedlegg 3)

**Vil du delta i forskningsprosjektet:**  
**«Tilrettelagt innhold i en barnehage for alle»**

**Til foresatte:**

Dette er et spørsmål til deg som foresatt og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samfunnsmedvirkning i barnehager.

**Formål**  
Forskningen vil undersøke om det er mulig å utvikle et innhold som er relevant for studiet. Forskningsprosjektet vil undersøke om det er mulig å utvikle et innhold som er relevant for studiet. Forskningsprosjektet vil undersøke om det er mulig å utvikle et innhold som er relevant for studiet.

**Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?**  
Fordi ditt barn går på en avdeling som består av en barnehage med alderen 3-5 år, hvor minimum et barn er involvert i et forskningsprosjekt som er relevant for ditt prosjekt.

**Hva innebærer det for barna å delta?**  
Ditt barn vil bli observert i samlingstidene et mange ganger som jeg blir enig med pedagogisk leder og foresatte. Prosjektet vil være fra desember til mai 2021.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**  
Lil Norge skolekole universitet i Alta er ansvarlig for prosjektet.

**Dine rettigheter:**  
Du har rett til å si nei til deltagelse i prosjektet, og du har rett til å si nei til deltagelse i prosjektet.

# Informasjonsskriv og samtykkeskjema for foreldrene til barna med særskilte behov (vedlegg 4)

**Vil du delta i forskningsprosjektet:**  
**«Tilrettelagt innhold i en barnehage for alle»**

**Til foresatte:**

Dette er et spørsmål til deg som foresatt og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på samfunnsmedvirkning i barnehager.

**Formål**  
Forskningen vil undersøke om det er mulig å utvikle et innhold som er relevant for studiet. Forskningsprosjektet vil undersøke om det er mulig å utvikle et innhold som er relevant for studiet.

**Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?**  
Fordi ditt barn går på en avdeling som består av en barnehage med alderen 3-5 år, hvor minimum et barn er involvert i et forskningsprosjekt som er relevant for ditt prosjekt.

**Hva innebærer det for barna med særskilte behov å delta?**  
Ditt barn vil bli observert i samlingstidene et mange ganger som jeg blir enig med pedagogisk leder og foresatte. Prosjektet vil være fra desember til mai 2021.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**  
Lil Norge skolekole universitet i Alta er ansvarlig for prosjektet.

**Dine rettigheter:**  
Du har rett til å si nei til deltagelse i prosjektet, og du har rett til å si nei til deltagelse i prosjektet.

## Intervjuguide (vedlegg 5)

### Intervju guide til forskningsprosjektet/masteroppgave 2020/2021

Master i spesialpedagogikk, ved Uit Norges  
arktiske universitet i Alta.

Av Therese Tangen.

#### Problemstilling:

«Hvordan tilpasser barnehagen  
samlingsstunden etter barnas ulike behov og  
forutsetninger?»

1

1. Hva betyr begrepet tilrettelegging for deg?
2. Hva betyr begrepet inkludering for deg?
3. Hva betyr begrepet relasjonskompetanse for deg?
4. Har dere en felles forståelse på avdelingen, angående begrepet tilrettelegging?
  - a. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?
  - b. Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?
5. Har dere en felles forståelse på avdelingen, angående begrepet inkludering?
  - a. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?
  - b. Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?
6. Har dere en felles forståelse på avdelingen, angående begrepet relasjonskompetanse?
  - a. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?
  - b. Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?
7. Hvordan kommer avdelingens relasjonskompetanse til uttrykk i samlingsstundene?
8. Hvordan tilrettelegger dere samlingsstundene på avdelingen, slik at alle barna nyter godt av samlingsstunden? Er inkludert?
9. Syns du det er samsvar mellom den initierte tilrettelagte samlingsstunden og det som faktisk skjer i praksis?
  - a. Hvis ja: på hvordan måte da, etter din oppfatning?
  - b. Hvis nei: hva er grunnen til det, etter din oppfatning?
10. Hva syns du fungerer og ikke fungerer i samlingsstundene, når det gjelder tilrettelagte forhold og tilpasset innhold?
11. Hva syns du fungerer og ikke fungerer i samlingsstundene, når det gjelder inkludering?
12. Hva er det viktigste fokuset i samlingsstundene, etter din oppfatning?
13. Angående barna med særskilte behov:
  - a. beskriv diagnosen/det som er særskilt til/ved barnet/barna.
  - b. Har barnet vedtak? Hvis ja, beskriv.
  - c. Hvordan tilrettelegger dere samlingsstundene til disse barna?

Oppfølgings spørsmål etter jul!

14. Hvordan dere legger opp til mestringsopplevelser i samlingsstunden?
15. Hvordan dere legger opp til barns medbestemmelse i samlingsstunden?
16. Hvis barn må tas ut av samlingsstunden, hva er da begrunnelsen som ligger til grunn for en slik avgjørelse?
17. Bruker dere å kartlegge læringsmiljøet? F.eks. hvis noen barn ikke mestrer samlingsstunden, kartlegger dere da om det er noe med samlingsstunden som bør endres? I så fall: hvordan og hvor ofte?

2

## Observasjonsguide (vedlegg 6)

### Observasjons guide til forskningsprosjektet/masteroppgave 2020/2021

Master i spesialpedagogikk, ved Uit Norges  
arktiske universitet i Alta.

Av Therese Tangen.

#### Problemstilling:

«Hvordan tilpasser barnehagen  
samlingsstunden etter barnas ulike behov og  
forutsetninger?»

Veiledende punkter:

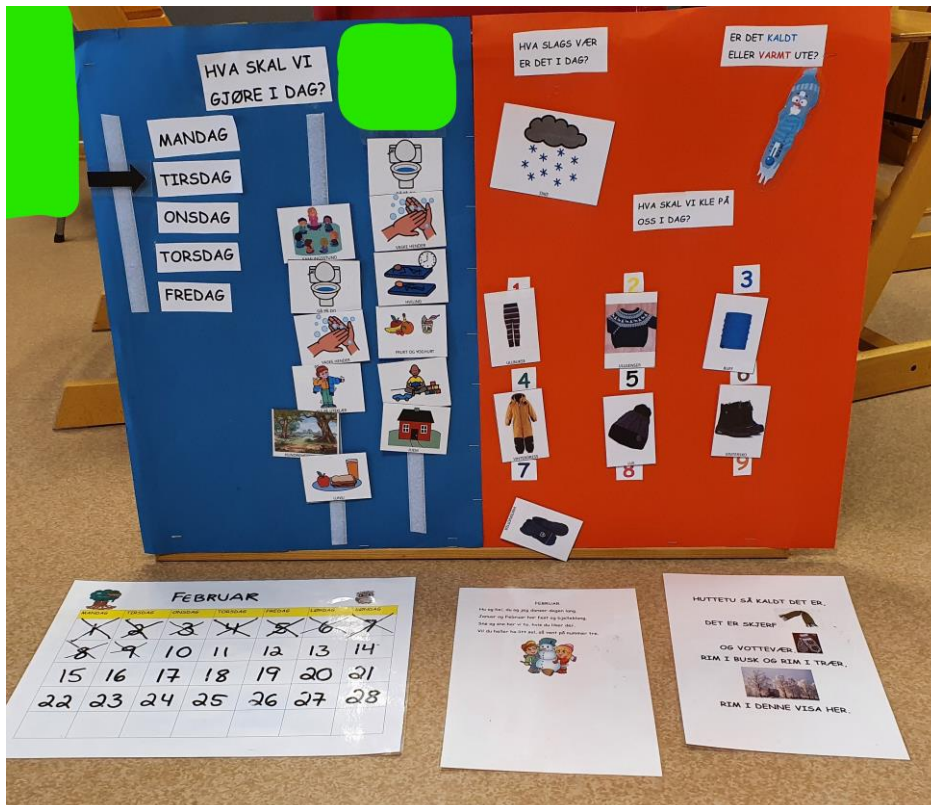
- Se på prosessen, strukturen og opplegget i/rundt samlingsstundene.
- Se på antall samlingsstunder.
- Varigheten på samlingsstundene.
- Når tid på døgnet samlingsstundene holdes.
- Hvor i barnehagen samlingsstundene holdes.
- Hvordan barna plasseres i samlingsstunden.
- Hvordan barna med særskilte behov plasseres i samlingsstunden.
- Hvordan plasserer de voksne seg i samlingsstunden.
- Innholdet i samlingsstunden.
- Hvordan de voksne formidler innholdet.
- Hvilket utstyr/verktøy de voksne bruker og hvordan de bruker det.
- Hvordan de voksne responderer/reagerer/handler ang forventete og uforventete uttrykk og reaksjoner fra barna underveis i samlingsstunden.
- Relasjonskompetansen til de voksne.
  - Relasjon mellom voksne og barna.
- Deltakelsen til både voksne og barn.
- Engasjementet til både voksne og barn.
- Hvem som får mest utbytte av samlingsstunden.
- Hvem som er aktive deltakere.
- Hvordan de ulike barna blir møtt og anerkjent.
- Hvordan eventuelle vedtak til barna med særskilte behov hensyntas i forbindelse med samlingsstunden.
- De voksnes perspektiver og holdninger
- Barns medbestemmelse
- Mestringsopplevelser blant barna

Noen av punktene ble endret underveis (forkastet/tilføyd). Noen punkter ble mer viktig å observere enn andre.

## Dagstavla før jul (bilde 1)



## Dagstavlene etter jul (bilde 2)



**Samlingsstundens rom før jul (bilde 3)**



**Samlingsstunden rom etter jul (bilde 4)**







