

# *Gjer ein skilnad*

Ei kvalitativ undersøking om  
barnehagelærarar sitt arbeid med  
tilrettelegging av det allmennpedagogiske  
tilbodet på småbarnsavdeling

*Linn Therese M. Bjørndal*



*Masteroppgåve ved institutt for  
pedagogikk/Samfunnsvitskapleg fakultet*

**UNIVERSITETET I BERGEN**

*3. desember 2021*

© Linn Therese Malkenes Bjørndal

2021

Gjer ein skilnad - *Ei kvalitativ undersøking om barnehagelærarar sitt arbeid med tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbodet på småbarnsavdeling*

Skrive av: Linn Therese M. Bjørndal

<http://bora.uib.no/>

NØKKEWORD: tilknytning, tidleg innsats, inkludering av jamaldringar, relasjonar, barnehage, støtte, kunnskap og kompetanse, rammeplan for barnehage.

# Samandrag

Føremålet med oppgåva er å finna ut korleis barnehagelærarar arbeider med å gje støtte i det allmennpedagogiske tilbodet til barn på småbarnsavdeling.

Masteravhandlinga omhandlar barnehagelærarar sitt arbeid med tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbodet på småbarnsavdeling.

Problemstillinga var *Korleis arbeider barnehagelærarar med å leggja til rette det allmennpedagogiske tilbodet for barn som treng ekstra støtte på småbarnsavdeling?*

og forskingsspørsmåla var:

1. Korleis forstår barnehagelærarar betydninga av «tidleg innsats» på ei småbarnsavdeling?
2. Kva for kunnskap og kompetanse meiner barnehagelærarar at personalet treng for å fremje samspel og relasjonar blant små barn i barnehage?
3. Korleis arbeider barnehagelærarar for at personalet på avdelinga utviklar ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats»?

Som forskingsmetode vart det brukt ein sosialkonstruktivistisk tilnæringsmåte, med eit hermeneutisk perspektiv for tolking og ei temaanalyse av data med deduktiv og induktiv tilnærming til teoriperspektiv.

Datainnsamlinga eller -produksjonen var i form av kvalitative semistrukturerte intervju, med førehandsutforma intervjuguide.

Funna drøftast i eit lys av ulike omgrep og perspektiv, samt gjeldande lovverk og aktuell forskning.

Hovudfunna var «*God overgang frå heim til barnehage*» som handlar om å gje borna ein god overgang mellom tida heime, til å vere deltakar i eit større landskap, med både jamaldringar og nye tilknytingspersonar. «*Gode kvardagar i barnehagen*» summerer dei tiltaka barnehagelærarane fortel om i intervju. «*Personalet – kompetente rollemodellar som deler kunnskap*» inneheld moment om personalet si viktige rolle som vaksen rollemodell og deira kunnskapsdeling.

I drøftinga ser ein at betydninga av «tidleg innsats» på småbarnsavdeling viste seg fleire gonger som eit stadig tilbakevendande emne. Det vart påpeikt korleis grunnlaget for borna på ein slik måte at ein ikkje treng ekstra tilrettelegging sidan.

For å fremje samspel og relasjonar på småbarnsavdelingar er kunnskapar om leik, samspel og ikkje minst ei anerkjennande haldning essensielle å inneha i personalet. Det er også nyttig å reflektere rundt den maktposisjonen ein som tilsett har i høve barnet, berre i form av å vere vaksen.

Ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats» kjem til syne ved eit nært samarbeid i personalgruppa med felles refleksjon, nærleik til borna og gode rollemodellar.

Barnehagelærarar arbeider med å leggja til rette det allmennpedagogiske tilbodet for barn som treng ekstra støtte på småbarnsavdeling ved å rekne det som at alle borna har behov for tilrettelegging.

# Føreord

Eit godt intervjuprosjekt, hevdar Brinkmann og Tanggard (2012, s. 21) krever at ein «bruker mye tid til forberedelser, litteraturstudier, transkribering og analyse.»

Siste punktum er sett...

Fyrst og fremst – tusen takk til informantane, intervjupersonane mine, barnehagelærarane som eg har blitt inspirert av og lært utruleg masse av i arbeidet med denne oppgåva. Utan dykk hadde denne oppgåva aldri blitt av!

Tusen takk for både rettleiing og vegleiing til Professor Kariane Westrheim ved UiB.

Hjarteleg takk til storfamilien for alle gode og oppmuntrande ord på vegen!

Til slutt, millionar takk for alt tolmodet til mine alle næraste – Henrik, Elisabeth, Astrid og Karoline: no skal eg vere mamma igjen.

Og sist, men ikkje minst – uendeleg takk til Rune, min bauta. Utan deg hadde dette aldri gått!

# Innhald

1	Innleiing og bakgrunn for tema .....	1
1.1	Aktualiteten til studien i eit samfunnsperspektiv .....	3
1.2	Aktuell forskning for denne studien .....	5
1.3	Aktuelle perspektiv i lovverk og politiske dokument .....	10
1.4	Problemstilling og forskingsspørsmål .....	14
1.5	Oppbygging og avgrensing av oppgåva .....	16
1.5.1	Oppbygging av oppgåva .....	16
1.5.2	Avgrensing av oppgåva .....	16
2	Teoretiske perspektiv og omgrep .....	17
2.1	Å starte på småbarnsavdeling .....	18
2.2	Sosiale samspel, leik og tilrettelegging .....	22
2.3	Vaksenrolla og rollemodellar .....	32
3	Metode .....	37
3.1	Undersøkinga plassert i et vitskapsparadigme .....	37
3.2	Val av forskingsmetode og tilnærming .....	38
3.2.1	Intervju .....	39
3.2.2	Intervjuguide .....	41
3.3	Utval .....	42
3.4	Hermeneutikk .....	43
3.5	Konstruksjon av data .....	44
3.5.1	Førebuingar .....	45
3.5.2	Gjennomføring av intervju .....	46
3.6	Transkribering .....	47
3.7	Analyse .....	48
3.8	Etiske vurderingar .....	50
3.9	Validitet, reliabilitet og generalisering .....	51
4	Funn .....	53
4.1	God overgang frå heim til barnehage .....	54
4.1.1	Tilvenning for både barn og foreldre .....	54
4.1.2	Inkludering .....	57
4.1.3	Leikande tilsette i barnehage .....	61
4.2	Gode kvardagar i barnehagen .....	62
4.2.1	Rammer på småbarnsavdeling: bemanning og gruppedeling .....	62
4.2.2	Gode samspel som relasjonsfremjar .....	64

4.2.3	Observasjon, tolking og kartlegging .....	65
4.2.4	Tidleg innsats .....	67
4.2.3	Forsterke borna sin leikekompetanse som støttespelar i leik .....	68
4.2.4	Å førebygge mot tiltak .....	69
4.2.5	Tiltak og oppfølging av tiltak .....	70
4.3	Personalet – kompetente rollemodellar som deler kunnskap .....	73
4.2.2	Vaksenrolla og rollemodellar .....	74
4.2.3	Kunnskapsdeling og kompetansebygging .....	75
4.4	Oppsummering av hovudfunna i studien .....	77
5	Drøfting .....	78
5.1	Korleis vurderer barnehagelærarar betydinga av «tidleg innsats» på ei småbarnsavdeling? .....	79
5.2	Kva for kunnskap og kompetanse meiner barnehagelærarar at personalet treng for å fremje samspel og relasjonar blant små barn i barnehage? .....	81
5.3	Korleis arbeider barnehagelærarar for at personalet på avdelinga utviklar ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats»? .....	84
5.4	Oppsummering av drøfting .....	86
6	Avsluttande tankar .....	88
6.1	Vegen vidare: implikasjonar av teoretisk og praktisk karakter .....	89
	Kjelder og litteratur .....	90
	Vedlegg .....	96





# 1 Innleiing og bakgrunn for tema

Eg kan minnast at eg som barn ofte fall utanfor i leiken. Eg hugsar kjensla av at jamaldringane mine stengde meg ute og eg fekk ikkje innpass i det sosiale samspelet. Saman med min hug etter læring og kunnskap om alt og alle, danna dette grunnlag for å utdanna meg som lærar – for å kunne hjelpe born ut av liknande situasjonar.

Då eg etter enda allmennlærerutdanning arbeidde i ulike strøjobbar som ringevikar i skulen, fekk eg nokre uheldige opplevingar med elevar som utfordra meg som autoritet i rolla som vikar. Ei kjensle av å stå på egne bein, på ein måte litt overlaten til meg sjølv i den nye rolla og midt mellom barn og unge som ikkje var mykje yngre enn meg sjølv og som i tillegg utfordra meg i vikarrolla var vanskeleg å takle. Eg kjende med meg sjølv at å forsøke å reparere mangelen av respekt eg opplevde, ikkje var ei oppgåve for meg i situasjonen min. Tilfeldigvis vart eg hyrt inn i ein barnehage, der eg vart møtt på ein heilt annan måte - nysgjerrige, vitebegjærlege og respektfulle barn tok imot meg, eit nettverk av tilsette arbeidde rundt meg og rimeleg snart fann eg ut at hjartet mitt hørde til i barnehagen. Dette var staden for meg – her kunne eg hjelpe borna å leggje dei fyrste steinane oppå kvarandre i reisverket som skulle bli deira danning og utdanning. Vidareutdanning i barnehage- og småbarnspedagogikk vart eit faktum og lærerike dagar fylt med kjærleik, omsorg og undring vart raskt kvardagen.

Ei annonse i eit tidsskrift for tilsette i barnehage gjorde at eg etter nokre år søkte og fekk plass på masterstudiet i pedagogikk, med ønskje om meir kunnskap om små barn og deira læring. Nettbasert deltidstudie vart valt for framleis å ha kontakt med barnehagemiljøet. På arbeidsplassen starta me opp ei pedagoggruppe på tvers av avdelingane som hadde som føremål å sjå til at alle borna som ikkje fall inn under spesialpedagogiske tiltak, fekk den støtta og oppfølginga dei hadde krav på. På om lag den same tida som eg starta studiet kom den nye rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), med kravet om at alle born har rett på tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbodet sjølv om dei treng ekstra støtte. Denne fatta interessa mi og saman med måten eg arbeidde på den tida laga det bakteppet for masterprosjektet mitt.

Kort summert har det vorte viktig for meg at borna vert møtt på ein open måte og med respekt for deira eigenart og kven dei er, både av barn og vaksne. I lys av mine erfaringar som

utestengd barn og alle kunnskapane eg har tileigna meg oppgjennom åra gjennom praksis og utdanningane, har eg eit ønskje om å setja fokus på korleis barnehagelærarar opplever at barn inkluderer kvarandre på småbarnsavdelingar eller om dei opplever at barn treng hjelp til å lage plass til kvarandre i leiken.

## 1.1 Aktualiteten til studien i eit samfunnsperspektiv

Når ein omtaler dei aller yngste borna er det oftast i samband med tilknytningsteori, ein nemner Bowlby (1982; 2007) sin scaffolding, Stern (2002, 2003; 2000) og Winnicott (1992) sin symbiose mellom foreldre og barn, Merleau-Ponty (2013; 1994, 2004, 2010) sin fenomenologi og barns kroppslege veremåte, Bae (2009a, 2009c, 2011, 2012) si anerkjenning og Østrem (2007; 2008) sin væren i verda. Barnet blir seg sjølv i nær tilknytning til sin omsorgsperson og omsorgspersonen er trygg base, støttande stillas og den som støtter, heiar og hjelper barnet ut i verda, for å bli seg sjølv i kroppen sin.

Men så då? Kva når barnet er der ute – ute i verda, skal sosialisere med andre barn og samtidig bli tryggare i eigen kropp, ha muligheit til å vende tilbake til den trygge basen sin og hente tryggleik når ein treng det. Desse vesle turane ut frå basen og ut i det «utrygge» - der ute – det ynskjer eg å setje fokus på i denne masteroppgåva. Korleis legg barnehagane opp starten, korleis tek dei imot småbarna og kva er strategien deira for å famne alle om dei har mange som startar på ein gong?

Dei yngste barna utviklar først tilknytingsband til sine omsorgspersonar ved hjelp av blikk og nonverbale kommunikasjon. Dei græt og vert trøysta. Dei vert bekrefta og omsorgspersonene justerer seg etter signala til den vesle og omvendt. Hoffman, Cooper og Powell har i sitt arbeid med «Tryggleiksirkelen» funne at om den vesle vert redd søker den omsorgspersonen si bekrefting og justerer seg etter korleis denne oppfører seg i situasjonen (2017). Dei les uttrykka i andletet og vert etter kvart gode på dette. Når dei så skal «ut i verda» er ikkje lese ansikt noko dei sluttar med, tvert imot, det er ein kompetanse dei byggjer vidare på og utviklar. Dei får oppleve at vaksne uttrykker seg anleis enn jamaldringar.

Etter kvart vil også små ord som dei yngste borna hermar etter omsorgspersonane vera til hjelp og støtte i kommunikasjonen med omverda. Barna kan sei på sin måte at «eg hadde den leika, eller vil ha den leika» eller som intervjupersonane nemner, må nokre gonger omsorgspersonane trø til som tolk.

Kva er utfallet av at jamaldringar avviser kvarandre? Undersøkingar viser at fire til seksåringar som vert avvist i leik får følgjer for seinare utvikling. Mobbing i barnehage er eit aktuelt tema og kunnskapsdepartementet skildrar i si omtale om endringane til

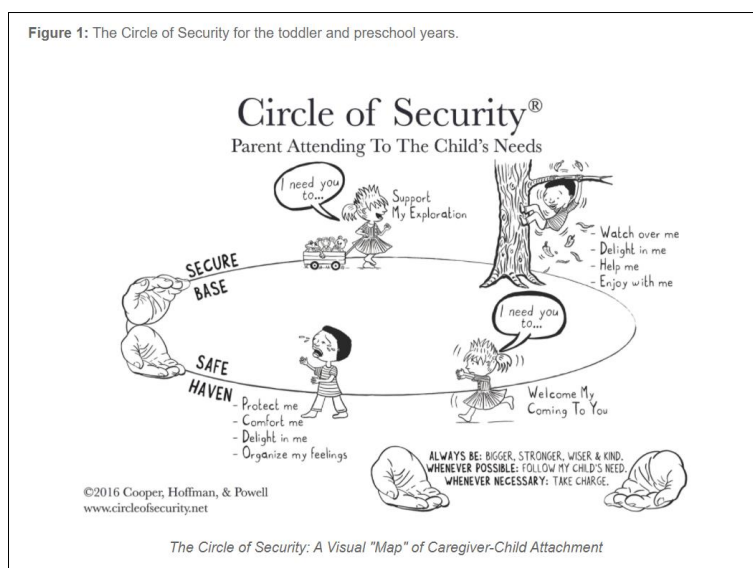
Stortinget i Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2021) «Mellom åtte og tolv prosent av barnehagebarna opplever jevnlig utestenging fra lek eller ulike former for krenkelsar.» (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Framtida til borna avheng av at dei klarar å samhandle med menneska rundt seg og at dei sosiale kodane er forståelege tidleg i livet. Tidleg innsats med fokus på å så tidleg som råd hjelpe borna inn i sosiale kontekstar. St. meld 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020 kap. 1.2) påpeiker korleis nokre barn ikkje får hjelpa dei treng. «Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventningar. Det betyr at mange barn og elevar har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud.» Om ein allereie på småbarnsavdeling har etablert ein god inkluderingskultur, der det er naturleg at alle får vere med i leiken, vil sjansen vera større for at barna tek det med seg over i storbarnsavdelinga og vidarefører det også til barn som kjem inn utanfrå.

## 1.2 Aktuell forskning for denne studien

Barnehagar av høg kvalitet med gode relasjonar mellom personalet og borna spelar positivt inn på barns sosioemosjonelle evner, deira evne til kommunikasjon med jamaldringar og korleis dei seinare presterer på skulen, hevdar Walls og Pellerin (2020). Tidlege sosioemosjonelle ferdigheter er, i følgje Walls og Pellerin (2020), ein viktig determinant for kor godt barn navigerer i både relasjonar og i formelle læringsmiljø.

Hoffman, Cooper og Powell (2017) har utarbeidd “Tryggleiksirkelen” – Circle of Security (CoS) ein modell med utgangspunkt i tilknytningsteorien til mellom andre Ainsworth (1978), Bowlby (1982) og Winnicott (1992). Modellen har som føremål å gjere «tryggleik» meir tilgjengeleg som omgrep for både foreldre og andre tilknytingspersonar. Figuren under viser modellen, henta frå <https://www.circleofsecurityinternational.com/> (Hoffman et al., 2019).



International Child Development Programme [ICDP] (*Hva er ICDP?*, 2021) vart utvikla av professor Karsten Hundeide og professor Henning Rye ved Universitetet i Oslo på 90-tallet. Programmet er meint som gjennomgåande i bruk på avdelingsmøta og barnehagelærarane tok med seg opplegget ut i praksis for å aktivt legge til rette for gode relasjonar og samspel mellom personalet og borna på avdelingane. Forsking viser at gjennom aktiv bruk av ICDP har foreldre fått ein meir positiv tilnæringsmåte til og betre samspel med borna.

Barnehagetilsette har etter arbeid med ICDP vorte meir sensitive i sitt arbeid med barn og meir medvitne eigen rolle. ICDP har vorte utbreidd i fleire land og forskinga viser at der det var vanleg med fysisk straffing av born har dette minka eller slutta (Bjørnstad, 2015; Bråten

& Sønsterudbråten, 2016; Hundeide, 2005). I følge icdp.no (2021) er programmet «et enkelt, helsefremmende og forebyggende program som har som mål å styrke omsorgen og oppveksten for barn og unge. Det retter seg mot omsorgsgivere og skal styrke deres omsorgskompetanse.»

Barns utvikling er sterkt påverka av tidlege barndomserfaringar, særleg dei første leveåra. «I Norge går over 80% av barn i alderen 1-2 år i barnehage, men til tross for at Norge er ett av få land som har full barnehagedekning fra ettårsalder, så har få studier undersøkt effekten av barnehage på de yngste barnas utvikling,» påpeiker Eliassen (2018). I avhandlinga si studerer han viktigheten av barnehagekvalitet og alder ved barnehagestart på barns kortsiktige utvikling ved 3-årsalder. Sidan Eliassen avslutta arbeidet har talet på eittåringar i norske barnehagar stige, slik at aldersgruppa han nemnte at var over 80% i 2018 (s. 72), var i 2020 85,3% (Bjørkli, 2021).

Blikk for Barn (*Blikk for barn*, 2019), eit omfattande forskingsprosjekt som i ei fem år lang studie av kvardagslivet i barnehagar sette søkjelyset på kvalitet i barnehagar for born under tre år i Noreg. Forskarar frå heile landet deltok i prosjektet som var finansiert av Norges Forskningsråd og vart gjennomført i perioden 2012-2018. Prosjektet var tverrinstitusjonelt og tverrfagleg, drive av Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet –Storbyuniversitetet. I omtalen av prosjektet og artiklane som er utarbeidd i arbeidet med prosjektet, konkluderer Os og Winger (2019) følgjande: «Vårt materiale avspeiler at det aspektet ved kvalitet som synes å ha størst betydning for barnas trivsel og utbytte av barnehageoppholdet, nemlig kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn, har forbedringspotensial»(Os & Winger, 2019). Os og Winger (2019) påpeiker at barn vart vandrande rundt på eiga hand og trass i at det var mange gode samspel mellom barn og tilsette, kunne kvaliteten på samtalan mellom dei vore betre.

GoBan (Bjørnstad & Trouiller, 2021), det største forskingsprosjektet på barnehagefeltet nokon sinne, kartlegg kvalitet i norske barnehagar. Baustad og Bjørnstad (2020) har i sin forskingsartikkel i samband med GoBan lagt vekt på interaksjonar mellom barnehagepersonale og barn i alderen 1-5 år i barnehage. Hovudfunnet i forskinga er at alt personale, uavhengig av barnet sin alder, var betre på kvardagsinteraksjonar enn på pedagogiske interaksjonar.

Belland og Moi (2015) skriv om ei foreldreaktiv tilvenning i barnehage som også Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015b) omtaler og anbefaler. Modellen som Jåttå barnehage i Stavanger har utvikla, med blick til svenske barnehagar, skal «sikre en best mulig barnehagestart for de minste barna gjennom blant annet lengre tid og større grad av foreldreinvolvering» (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Hagerup (2016) viser i si masteravhandling til empirisk forskning om denne måten å ta i mot eittåringar som startar i barnehage. Ahnert, Pinguart og Lamb (2006) viser i si forskning at små born som tek til i barnehage, vil knyte seg til personalet om forholda blir lagt til rette for det og viser at i om lag halvparten av relasjonane mellom personale og barn er trygge tilknytingsrelasjonar (Ahnert et al., 2006; Drugli, 2018). Både Bråthen (2016) og Idland (2018) har skrivt sine masteroppgåver om tilvenning i barnehage og sett på utviklinga frå å ha ein tradisjonell tredagars tilvenning til ei for Idland sin del noko lengre tilvenning, medan Bråthen si forskning var ei aksjonsforskning som innebar aktive foreldre i tillegg.

Pedersen (2008) gjorde eit endringsarbeid i ulike barnehagar i Stovner. Ho hevdar at «god allmennpedagogikk vil redusere behovet for spesialpedagogiske tiltak for de barna som av ulike årsaker lett faller utenfor både i lek og i andre deler av barnehagens daglige virksomhet.» Barnehagane som deltok hadde alle eit ønskje om å bli meir inkluderande i si pedagogiske verksemd. I inkluderingsbegrepet sitt legg Pedersen (2008) til at alle har ein naturleg plass i fellesskapet. Globalt sett viser mange pedagogar til omgrepet «inclusive education» som ofte knytast til barn med spesielle behov, men som godt kan brukast om det at alle barn er ulike, med sine egne behov og som treng å bli sett for kven dei er (Chiner & Cardona, 2013; Sherfinski, Weekley og Mathew, 2015; Zhu, Li og Hsieh, 2019).

I si oversikt over forskning om mobbing i barnehagar konkluderer Aaseth, Elvethon, Løkken, Nilsen og Moser (2021) med at det finns mobbing overalt i samfunnet, også i barnehage. Det er eit aktuelt tema, som det er aukande interesse for i praksis, utdanning og i forskning. I oversikten forsøkast det å gje ei kategorisering av ulike former for mobbing i barnehage, noko som ikkje er allment akseptert. Men, hevdar Aaseth m. fl (2021), dei ulike forslaga sikter til mykje av dei same aspekta ved fenomenet, «der mobbing ses som enten fysisk eller verbal prosess, som åpenlyst eller skjult, eller direkte eller indirekte (bak ryggen) gjennom relasjonelle prosesser som utestengelse og baksnakking» (Aaseth et al., 2021, s. 6). Når det gjelder utbreiing av mobbing i barnehagen, finnast det store variasjonar i funn mellom ulike studiar, viser (Aaseth et al., 2021, s. 6) i si oversikt over feltet, og hevdar at andelen barn som

blir utsatt for mobbing varierer frå 6 til 20%. Aaseth med fleire (2021) peikar i sin oversikt på at konsekvensar av mobbing i tidleg alder peiker mot alvorlege konsekvensar for psykisk helse, men at det er for lite forskingsbasert empirisk kunnskap som kan dokumentere langtidseffektar og konsekvensar av tidleg mobbing.

Udir (Utdanningsdirektoratet, 2021) har utarbeidd ein rapport om bemannings- og pedagognorma. Med kritisk blikk har dei sett på alle sider ved norma, og gjort seg ulike observasjonar. Personalet i barnehagar arbeider tett saman, med 1 pedagog per 7 born og 1 tilsett per 3 born, når borna er under tre år. Ofte er barnehagane sine opningstider så lange at personalet som er tilsett blir strekt utover heile opningstida og grunna møter, pauseavvikling og ubunden arbeidstid vil ikkje personalet vere til stade samstundes meir enn i kortare periodar i løpet av ein arbeidsdag. Statistikk frå Statistisk Sentralbyrå (2020-21) viser at bemanningstettleiken har gått opp etter at norma trådte i kraft og fleire pedagogar er tilsett i barnehage etter at norma vart skjerpa. Samtidig ser ein at i ein stor del, heile 53%, av norske barnehagar oppgjer å ha full bemanning i berre 4-5 timar av opningstida. Det er difor eit omdiskutert tema om bemanningsnorma burde vore gjeldande gjennom heile dagen, for å sikre at borna får eit like godt tilbod gjennom heile barnehagedagen sin. Etter skjerpinga av pedagognorma har barnehagar i Noreg fått fleire pedagogar som alle har rett på før- og etterarbeidstid, også kalla «ubunden tid», noko som gjer eit større fagleg fokus, men tek pedagogen fysisk vekk frå borna. «Plantid og økt pedagogtetthet kan være en forklaring på funnet over om at den reelle bemanningssituasjonen avviker fra normene relativt store deler av dagen» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Samstundes som barnehagar i Noreg har bemanningsnorm, har dei også eit svært høgt sjukefråver. I Statistisk Sentralbyrå (2020-21) sin oversikt over det legemelde sjukefråveret til barnehagepersonalet er det tydeleg at fråveret stig. I ein rapport frå Utdanningsforbundet er barnehagelærarar og –styrarar intervjuet om fråveret og dei har fått høve til å komme med innspel til forbetring (Wedde, 2020). I intervjuet i rapporten kjem det fram at «arbeidet i barnehagen over tid har blitt mer krevende, fordi krav og forventninger har økt uten at ressursene har gjort det samme.» I tillegg er det ulikt frå barnehage til barnehage korleis bemanningssituasjonen vert løyst: «Mens noen barnehager tilkaller vikar ved første sykefraværsdag, avventer andre til det har gått ti dager og Nav refunderer utgiftene til lønn.» Enkelte barnehagar har faste vikarar dei kan tilkalle ved behov, medan andre har det ikkje. Erfaringene er varierende, fleire seier at dei opplever det som «krevende å få inn personer



som ikke er kjent med barnehagen fra før, mens andre synes det fungerer bra.» Somme fortel at vikarbudsjetten dei tidlegare hadde «forsvant med innføringen av bemanningsnormen» (Wedde, 2020). Rapporten oppsummerer med at det er viktig med eit godt samarbeid innad i organisasjonen, for å best tilrettelegge på den enkelte arbeidsplassen. I følge Statistisk Sentralbyrå (2020-21) gjekk sjukefråveret i kategorien «Pleie og sosial omsorg, barnehager mv.» opp 3,3% frå 7,7% i tredje til til 10% i fjerde kvartal i 2020.

## 1.3 Aktuelle perspektiv i lovverk og politiske dokument

I §1 Formål i Barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2021) står det mellom anna «Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.»

I Rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017) står mellom anna delen eg har teke utgangspunkt i, i denne oppgåva: «Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som treng ekstra støtte.» Innunder denne delen høyrer det korleis barnehagen skal «tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter behova og føresetnadene til barna, også når enkelte barn har behov for ekstra støtte i kortare eller lengre periodar.» Det forklarast nærare at barnehagen skal «sørgje for at barn som treng ekstra støtte, tidleg får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilrettelegginga som er nødvendig for å gi barnet eit inkluderande og likeverdig tilbod.» Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) understrekar at tilrettelegginga skal vurderast undervegs og «justerast i tråd med behova og utviklinga til barnet.»

Vidare framheld rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) at den viktigaste sosialiseringsarenaen er leiken og poengterer at barn må få høve til å delta i leiken: «Innhaldet i barnehagen må formidlast på ein måte som gjer at ulike barn kan delta ut frå egne behov og føresetnader.» For «inkludering i barnehagen handlar òg om å leggje til rette for sosial deltaking».

«For enkelte barn kan tidleg innsats innebere at personalet arbeider særleg målretta og systematisk – i kortare eller lengre periodar – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap,» held Rammeplan for barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017) fram og avsluttar kapitlet med ein del om spesialpedagogisk støtte i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehage.

«Dersom det er grunn til å tru at barnet ikkje kan få dekt behova sine innanfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldra om retten til å krevje ei sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp. Barnehagen skal

sørgje for at barn som får spesialpedagogisk hjelp, blir inkluderte i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbodet» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Rammeplanen tek også føre seg det viktige mandatet personalet har i høve kvarandre, barna og foreldra som rollemodellar og at det skal vera ein lærande organisasjon, ikkje berre for borna, men også for dei tilsette. «Barnehagen er ein lærande organisasjon der heile personalet skal reflektere rundt faglege og etiske problemstillingar, oppdatere seg og vere tydelege rollemodellar. Dei skal sørgje for gode relasjonar mellom barna i gruppene, mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldra» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

*Meld. st. 19 – Tid for lek og læring Bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2015b) sitt føremål er å styrke kvaliteten på barnehagetilbodet og har følgjande målsetting til grunn for meldinga:

- «Trygge barnehager av høy kvalitet som er tilgjengelige for alle.
- En barnehage som gir alle barn et godt tilbud som er tilpasset deres behov.
- Barna skal trives, utvikle seg og lære.
- Når barna begynner på skolen, skal de kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære.»

I meldinga kan ligg føringar for kva, korleis og kvifor Kunnskapsdepartementet tilrår at barnehagane i Noreg skal gjere for å styrke kvaliteten på tilbodet. Mellom anna peikast det på korleis barnehagelæraren skal arbeide for å støtte barn si læring og utvikling:

«Barnehagelæreren skal tilrettelegge for gode pedagogiske prosesser som styrker og støtter barns læring og utvikling gjennom utfordrende og engasjerende aktiviteter som er tilpasset hvert enkelt barn.»

*Meld. st. 6 – Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 11) påpeikar at det er eit overordna mål «å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Bedre kvalitet på det ordinære tilbodet kan gi mindre behov for særskilte ordningar for enkeltbarn.» Vidare framhevast inkludering både i skule og barnehage. Det handlar om «at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud.»

I *NOU 2009:18, Rett til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 48) framhevast barnehagen si rolle som læringsarena og førebyggjande tiltak. «Mange tiltak skal favne vidt og gjelde for alle barn. På denne måten sikrer man en bedre mulighet til tidlig å iverksette tiltak overfor barn som av ulike grunner ikke har den forventede og ønskede utviklingen. Slik sett kan det sies at barnehagens plass i det helhetlige systemet som skal sikre riktig og tidlig innsats er styrket og vil bli ytterligere styrket i framtiden».

*NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst – Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* (Kunnskapsdepartementet, 2010) framhever anerkjenning av barn som subjekter. Det vil sei å «møte det enkelte barn som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter når det gjelder egne tanker og følelser». NOUen påpeiker at det som i hovudsak pregar dagens syn på born i førskulealder er at dei sjåast på som subjekt heilt frå starten av livet og ikkje objekt som skal påverkast og formast. «Å anerkjenne barn som subjekter vil si å møte det enkelte barn som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter når det gjelder egne tanker og følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2010). NOUen løftar også sosial utjamning som resultat av tidleg innsats. «Barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå, og den skal bidra til at barn utvikler og utnytter sitt potensial ut fra sine forutsetninger. I prinsippet for inkludering ligger det en erkjennelse av at ikke alle barn kan nå like langt når det gjelder intellektuell, sosial, emosjonell og motorisk funksjonsdyktighet.»

*NOU 2012:1 Til barns beste* (Kunnskapsdepartementet, 2012) tek for seg ein del rammer i barnehagen. Bemanningsnorm på ein tilsett på seks born over tre år og ein tilsett på tre born under tre år, og pedagognorm på det dei føreslo i NOUen til ein pedagog på seks born under tre år og tolv born over tre år. Inneareal per barn og godt uteområde, kort sagt rammene rundt god kvalitet i barnehagen. NOUen påpeiker mellom anna at barnegruppene ikkje må vere større enn at «alle barn, uansett alder og funksjonsnivå, får mulighet til å delta aktivt i lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2012). I vurderinga av om barnegruppa sin storleik er trygg og «pedagogisk forsvarlig skal det legges vekt på «barnehagens psykososiale miljø» forklarar NOU 2012:1 og utdjuper at «et godt psykososialt miljø er eit inkluderende fellesskap som er preget av trivsel og glede, et miljø der alle barn blir møtt med tillit og respekt og et miljø som fremmer vennskap, demokrati og likestilling og motarbeider alle former for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2012).

NOUen framhevar god tilvenning, men i eit realistisk lys: «Å legge til rette for at foreldre kan få bruke god tid på tilvenning er en utfordring både for arbeidsplasser og barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2012).

## 1.4 Problemstilling og forskings spørsmål

Med bakgrunn i Rammeplan for barnehagar (Utdanningsdirektoratet, 2017) si lovgjeving om at barn som treng ekstra støtte i det allmennpedagogiske tilbodet<sup>1</sup> har rett til det, har eg utforma følgjande problemstilling:

*Korleis arbeider barnehagelærarar med å leggja til rette det allmennpedagogiske tilbodet for barn som treng ekstra støtte på småbarnsavdeling?*

Eg ønskjer å finna ut kven ulike barnehagelærarar kategoriserer som «barn som treng ekstra støtte» og korleis dei eventuelt yter ekstra støtte til desse. I tillegg har eg utarbeidd tre forskings spørsmål:

4. Korleis forstår barnehagelærarar betydninga av «tidleg innsats» på ei småbarnsavdeling?
5. Kva for kunnskap og kompetanse meiner barnehagelærarar at personalet treng for å fremje samspel og relasjonar blant små barn i barnehage?
6. Korleis arbeider barnehagelærarar for at personalet på avdelinga utviklar ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats»?

I forskings spørsmåla ønskjer eg å fokusere på kva barnehagelærarane legg i uttrykket «tidleg innsats», korleis dei arbeider for å få ei felles forståing for uttrykket i personalet og kva personalet gjer i forhold til forståinga deira av uttrykket. Eg vil finna ut korleis barnehagelærarar opplever at barn inkluderer kvarandre på småbarnsavdelingar eller om dei opplever at barn treng hjelp til å lage plass til kvarandre i leiken. Treng barna hjelp frå personalet for avkoding av leiken og tilrettelegging for å få innpass til å leike saman med dei andre barna? Eller klarar dei med litt vegleiing å komme inn i leiken på eiga hand? Korleis inkluderer barna kvarandre i leiken? I tillegg ønskjer eg å finna ut korleis barnehagelærarar og anna barnehagepersonell arbeider for å støtta opp om relasjonsbygging mellom små barn. Kva gjer dei tilsette for at alle barna skal få plass i leiken? Eg ønskjer å finna ut kva kompetanse

---

<sup>1</sup> Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen (nynorsk)*.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>

personalet treng for å gjera barnehagen til ein arena for gode samspel og trygg tilknyting. I tillegg vil eg sjå korleis den tause kunnskapen vert brukt i arbeidet med å inkludere alle born i leik og samspel.

## **1.5 Oppbygging og avgrensing av oppgåva**

### **1.5.1 Oppbygging av oppgåva**

Avhandlinga er i hovudsak sett saman av seks kapittel, der eg i fyrste kapittel innleier med bakgrunn, aktualitet, presentasjon av problemstilling og avgrensing av avhandlinga. I andre kapittel kjem det teoretiske rammeverket med dei sentrale omgrepa i studien. Deretter følgjer metodekapittel og funnkapittel. I kapittel seks diskuterer eg problemstilling og forskingsspørsmål opp mot studiens hovudfunn samt teori. Tankar framover presenterast til slutt.

### **1.5.2 Avgrensing av oppgåva**

Livet på småbarnsavdeling er eit spanande tema, og det kan vere vanskeleg å avgrense temaet og spisse formuleringane nok. Masteroppgåva er avgrensa til å omhandle barnehagelærarar i samarbeid med resten av personalet på småbarnsavdelingar for barn mellom eitt og tre år, samt barn på småbarnsavdelingar. Alle oversetjingar frå andre språk er gjort av underteikna.



## 2 Teoretiske perspektiv og omgrep

I denne delen ligg eit teoretisk reisverk eller ei kappe som rammar inn avhandlinga. Her presenterast ulike perspektiv som er med på å trekkje linjene mellom småbarn si trygge tilknytning til personalet, trygg og inkluderande leik samt tilrettelegging og personalet sitt samarbeid med deira felles forståing. I denne delen presenterer eg dei perspektiva og omgrepa eg sidan brukar i drøftinga til å setje lys på og forstå dei empiriske funna med. I tråd med Thagaard (2018) sitt syn på sosialkonstruktivisme der interaksjonen mellom forskaren og dei personane som deltek i undersøkinga pregar forskinga og saman bidreg dei til å utforme kunnskap, har denne delen av oppgåva vorte til delvis som resultat av empirien informantane har presentert. Informantane sine røynder har stor innverknad på kva perspektiv som er aktuelle og korleis funna løftast opp og belysast i drøftinga. Først i denne delen av oppgåva vil eg gje ein kort presentasjon av innhaldet i kapittelet.

For at barn skal bli barnehagebarn må dei først bli kjende med personalet, bli trygge på dei og gje slepp på foreldra. Ei god tilvenning ligg i botn for eit trygt barnehagebarn som kan sleppe seg laus i leikens vakre verd. Den tradisjonelle tilvenninga ein kjenner frå barnehage på tre dagar, passa gjerne betre då det var treåringar som skulle ta til i barnehage. I dag er det som sagt mange fleire eittåringar som startar barnehagekarriera si og tilvenninga må tilpassast det enkelte barnet i langt større grad enn før. Ei trygg tilknytning er avgjerande for at det vesle barnet vågar å sleppe taket i foreldra.

Endeleg trygg i barnehagen med trygge tilknytingspersonar i barnehagen. Då er det godt å finna jamaldringar å leike med. Ein leik der alle som vil får vere med og personalet hjelper til med ord når noko blir vanskeleg. Kanskje ein klem også? Kjensler som blir store i ein ueinighet treng å regulerast med ein trygg vaksen som verkeleg *ser* barnet for den det er. Som legg til rette miljøet for at barnet best mogleg skal utvikle seg i lag med jamaldringane sine. Innimellom må personalet komma saman og snakka litt om alt som er bra og det som er utfordrande i avdelinga. Slik kan ein best få ei felles forståing for korleis ein skal løyse utfordringane saman eller forsterke det som fungerer godt.

## 2.1 Å starte på småbarnsavdeling

Ei småbarnsavdeling er eit avgrensa område i barnehage, tilrettelagt for born frå om lag 1-3 år. I følgje Barnehagelova §16. Rett til plass i barnehage, (Kunnskapsdepartementet, 2021) har eit barn som fyller eitt år frå august til november, om det søkast om plass, rett til barnehageplass innan utgangen av månaden det fyller år. Barnet startar då som regel på småbarnsavdeling og flyttar over til storbarnsavdeling når det blir rekna som tre år. Eit barn blir i følgje Barnehagelova §26 Grunnbemanning (Kunnskapsdepartementet, 2021), rekna som å vera over tre år frå august det året det fyller tre år. Løkken (2004) er oppteken av korleis småborna leikar saman i fellesskap og dannar sin eigen kultur. Ho var tidleg ute etter at det vart klart at dei minste barna skulle få sin plass i barnehagane og laga ei eiga nemning på denne gruppa, nemleg «toddlarane», basert på den engelske nemning som tyder nettopp småbarn, eller «den som stabbar». Småbarn har sin eigen måte å vere saman på. Sine eigne helsemåtar, eigne måtar å leike i lag og eigne måtar å kommunisere på. Dei er i verda som kroppssubjekt i si eiga livsverd. I oppgåva vil eg veksle mellom å bruke små barn, små born, småbarn, småborn, dei yngste i barnehagen, eitt- og toåringar og samstundes meine den same gruppa born i barnehagen.

Barnehagen er småborna sin samfunnsarena, forklarar Befring (2020, s. 87) og der, hevdar han skal borna «få muligheter til lek og læring og gjøre sosiale erfaringer». Eit sentralt mål for barnehagen er at borna skal få vilkår for å utfalde skapar- og utforskarglede, og lære å ta vare på seg sjølve og kvarandre (Befring, 2020). Schibbye og Løvlie (2017) stemmer i: «I barnets utvikling ligger det et dilemma», påpeiker dei og viser til på den eine sida barnet sitt innebygde utforskings- og meistringsbehov, der barnet skal klare sjølv og skal ut i verda. Barnet må difor kjenne seg psykisk avskilt frå andre og fri nok til å utvikle sjølvstende. Men for å klare dette må barnet knytte seg til andre. Og det, hevdar Schibbye og Løvlie (2017, s. 83) er ein «like viktig del av utviklingen og like viktig del for overlevelse som det å klare seg alene». Vik (2014) forklarar korleis barnets perspektiv fungerer som eit grunnlag for ein pedagogikk som inneheld barneperspektivet, og på denne måten blir barn sin posisjon i den pedagogiske prosessen ivaretatt. «Det kroppslige aspektet er iøynefallende når små barn kommuniserer, leker og dyrker sitt fellesskap» skriv Løkken (1996, s. 15) og held fram «slike tråder må veves inn i vurderingen av livet på småbarnsavdelingen». Ho hevdar at «inn under dette livet» høyrer dei vaksne og kva dei kan bety for at små born skal ha «et godt liv i møte med jevnaldringer» i barnehagen (Løkken, 1996).

Allmennpedagogikk eller *kvardagspedagogikk* omfattar alt av situasjonar med personale og/eller born i barnehagen i løpet av barnehagedagen. Alt frå spontane songsamlingar, måltid, legging, samlingsstund, bleieskift, uteleik og når ein litt trøytt liten unge skal over frå foreldra sine armar til personalet i barnehagen sine er del av allmennpedagogiske tilbodet i barnehage. Bruner (1996) kallar denne kvardagspedagogikken for «folk pedagogy» og i det legg han som han seier kanskje ein revolusjonerande innsikt, «theorizing about the practice of education in the classroom (or any other place, for that matter)».

For å kunne oppleve gode kvardagar i barnehage er tilknytning viktig. Tilknytning har ei klar biologisk basis som handlar om «menneskeartens overlevelse» påpeiker Drugli (2017, s. 43). Drugli (2017) viser korleis det vesle barnet ikkje klarar seg på eiga hand og er avhengig av nokon som kan gje omsorg og beskyttelse. Først av foreldra, dei primære tilknytingspersonane, men når dei begynner i barnehagen, vi dei små borna forsøke å knytte seg til vaksne der. Vygotskij (2006, s. 346) peikar på tilknytingsbandet mellom barnet og den vaksne «For den slags bånd og tilknytning må det oppstå et indre slektskap mellom oppfostreren og eleven, det kreves nærhet i følelser og oppfatninger. Oppfostringen er en prosess av gjensidig og uavbrutt tilnærming mellom to leirer, hvor den aktive handlingsrettede og initiativrike snart er veilederen, snart den som veiledes». Tilknytning er eit paraplyomgrep med tre system som Bowlby (1982; 2007) og Ainsworth (1969a, 1969b; 1991; 1989) har identifisert

- omsorgssøken (instinktet til å holde seg i nærleiken av ein som kan trøyste, beskytte og organisere barnet sine kjensler)
- utforsking (instinktet til å handla ut frå nysgjerrigheita si og strekkje seg etter meistring)
- omsorgsgjeving (instinktet til å gje den omsorga som søkast og knyte band med barnet) (Hoffman, Cooper & Powell, 2017, s. 41).

Killén (2017, s. 167-168) skildrar korleis barn som har vore utsett for omsorgsvikt har fått lite hjelp til å leike heime for dei er meir opptekne av å observere og forstå vaksenverda. Resultatet vert at når borna har starta i barnehage, må ein trygg barnehagetilsett hjelpa barnet inn i leik i barnehagen. Tilknytingsmønstra deira pregar leiken deira, seier ho og forklarar korleis unnvikande barn leikar ordna, men ikkje glede fylt og kreativt. Det ambivalente barnet har vanskar for å konsentrere seg om leiken, for dei er for opptekne av å kontrollere dei vaksne. Og dei desorganiserte har vanskar for å klara å leike i det heile tatt, og treng ein vaksen for å konsentrere seg. For alle desse gruppene har leiken ein helande funksjon, men

dei treng hjelp for å komma inn i andre barn sin leik. Born er sosiale heilt frå fødselen av og har eit basalt behov for å etablere kontakt med eit anna menneske som dei kan knyte seg til, kjenne tryggleik hos og få bekreftelse, hevdar Abrahamsen og Mørkeseth (2001). Både Drugli (2017, s. 46), Abrahamsen og Mørkeseth (2001, s. 139) og Bowlby (1982) skildrar «trygg base» som når barnet har behov for «påfyll» av omsorg og kjærleik oppsøker sin nære omsorgsperson, før barnet er klart for å «gå ut att i verda». Det viktigaste for eit barn er å få på plass ein grunnleggande tryggleik (Drugli, 2014, s. 47). «Barn med en trygg tilknytning viser at de stoler på at omsorgspersonen er tilgjengelig for dem, og at de vil få trøst og hjelp når de trenger det», påpeikar Drugli (2017). Småbarn som har trygg tilknytning til sine foreldre, er meir harmoniske enn barn som har ei utrygg tilknytning (Killén, 2017, s. 38). For dei fleste born, er det nemleg familien som er den viktigaste påverknadsfaktoren for utviklinga deira (Kvelling, 2010, s. 183).

Når eit barn startar i barnehagen og stiftar kjennskap med personalet der, vil det som oftast knyte nære band til personalet i barnehagen og dei vil bli barnet sine *sekundære* tilknytingspersonar (Jarrett, 2016). Austnes (2014) hevdar at sekundær tilknytning til personar i barnehagen er «nødvendig for å skape en trygg hverdag for små barn.» Abrahamsen og Mørkeseth (2001, s. 139) og Bowlby (1991; 1982) forklarar at når små barn skal vere fråskilt frå foreldra sine i korte periodar, til dømes når dei startar i barnehage, er det viktig at dei blir gradvis kjende med omsorgspersonane og at fråværet blir førebudd i god tid.

Erstatningsomsorgspersonane, dei sekundære tilknytingspersonane, må vera kjenslemessig tilgjengelege for barnet for at det skal fungere godt nok for barnet. Det er naturleg for dei små borna å protestere på å vera skilt frå foreldra, det er teikn på god tilknytning, hevdar Bowlby (1982) og Abrahamsen og Mørkeseth (2001, s. 139). Drugli (2011, s. 45) forklarar korleis eit lite barn ofte rangerer tilknytingspersonane sine i eit hierarki og går til den som er høgast i hierarkiet for omsorg, trøyst, regulering eller lading. Ho peikar på viktigheita for dei som jobbar i barnehage i å reflektere rundt sitt eige bidrag i samspelet med ulike born. Ein kan nemleg bli styrt av eigne indre arbeidsmodellar, farga av eigen oppvekst og oppdragelse. Drugli (2017, s. 50) kallar det eit «mentalt kart for samspel».

Dei *primære* tilknytingspersonane til eit barn er normalt sett foreldra eller andre omsorgspersonar barnet har ei første tilknytning til. Av ulike grunnar kan primære tilknytingspersonar også vere andre, og omtalast gjerne «føresette». Bredesen (2017) har sett på barnehage og heim samarbeider om sosialisering og verdioverføring til småborn. I

undersøkinga fann ho at heim og barnehage samarbeider om primærsosialiseringa til småbarn og at informantane hadde til dels samsvarande måtar å oppnå verdioverføringa til barna på. Det formelle samarbeidet mellom heim og barnehage er bestemt av lovverk som Rammeplan for barnehagar og Barnehagelova, med utval av foreldregrupper og samarbeidsgrupper. I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) skildrast eit godt og tett samarbeid, med barnet si utvikling og behov som fokus.

Watamura, Kryzer og Robertson (2009) viser i si forskning at ved at små barn har oppmerksame og kjenslemessig tilgjengelege pedagogar rundt seg, vil føre til færre og mindre intense stressopplevingar hjå dei yngre borna. Phillips, Fox og Gunnar (2011) peikar på korleis temperament hos barn har tyding for kor leitt dei tilpassar seg barnehagelivet. «Barnets temperament vil virke inn på hvordan de finner seg til rette i barnehagen og hvilke behov for støtte de har i samspillet med personalet og de andre barna», stemmer Drugli (2017, s. 33) i. Ho peikar også på korleis barnet sitt temperament og personalet sitt temperament bør gå saman på ei god måte, som eg kjem nærare inn på seinare i oppgåva.

I dette kapitlet har eg sett på ulike omgrep som skal hjelpe til å forstå funna som omhandlar det å starte i barnehage i undersøkinga. I det følgjande kapitlet ser eg på ulike omgrep innan samspel, leik og tilrettelegging som hjelper til å forstå mine funn i intervjuundersøkinga.

## 2.2 Sosiale samspel, lek og tilrettelegging

Tilknytning vert til gjennom alle samspela barn har med omsorgspersonane sine. Dei første, spede samspela skjer allereie før eit barn blir fødd. Men «det tidlege samspellet» er likevel etter at barnet vert fødd og møter foreldra ansikt til ansikt. Killén (2017, s. 24) og Winnicott (1964, 1971, 1992, 1996) skildrar korleis spedbarnet ser på mora sitt ansikt og finn seg sjølv. I dei første samspela speglar barnet og den primære tilknytingspersonen kvarandre i ein dialog. «Blikk-kontakt blir ofte kalla «urspråket»», hevdar Schibbye og Løvlie (2017), «den aller første dialogen utspiller seg mot blikk. Barnet søker den voksnes blikk umiddelbart og fortsetter denne typen initiativ i samspill, livet gjennom. Å møte et blikk er å tre inn i et emosjonelt ladet landskap». Winnicott (1992, s. 96) forklarar i omgrepet «holding» - der barnet blir heldt av ein tilknytingsperson, ei verkeleg tilstadeverande halding, korleis barnet utviklar seg og kor viktig denne haldinga er for etableringa av barnet som eigen person. Det tidlege samspellet har si kraft, først og fremst gjennom eit kroppsspråk med gjensidig utfyllande rørsler, blikkontakt og samstemde kjensleuttrykk, i følgje Abrahamsen og Mørkeseth (2001, s. 135). «Ved å sette søkelys på samspillet mellom barn og voksne i stedet for å bruke egenskapstermer endres fokus fra hvordan barn er til hva som skjer», påpeikar Pedersen (2008). I følgje Ogden (2015, s. 238) er det mykje som tyder på at det «moderande» mennesket er disponert for å vera sosial og at det drivast av ein djup motivasjon for å halda kontakt med vener og familie. Han forklarar korleis hjernen verkar å vera konstruert for å tenkja sosialt. Ikkje alle samspel er like gode for deltakarane noko Abrahamsen (1997, s. 12) har summert opp på følgjande måte: «samspillsopplevelser med omsorgspersonene vil alltid være av både positiv og negativ karakter for alle barn. Vi vet imidlertid at de positive opplevelsene må være i overvekt, for at de negative opplevelsene skal kunne bæres.»

*Inntoning* eller å tone seg inn mot eit barn er eit uttrykk ein ofte møter på når det er snakk om små barn. Når ein tonar seg inn mot barna, vender ein seg mot barna, møter gjerne blikket og er open for barna sine innspel. Ein legg vekk alt utanom og er tilgjengeleg for barnet. I undersøkinga mi omtaler barnehagelærarane omgrepet «inntoning» som å vere «påkopla» barna eller berre «på» når dei snakkar om samspel med borna. Wolf (2014, s. 94) forklarar at «affektiv inntoning» er ei form for selektiv og tverrmodal imitasjon, «hvor vi kommuniserer noe som svarer til barnets indre opplevelse og følelsestilstand», men det er ikkje ein imitasjon av uttrykket, altså den ytre handlingen. Ho forklarar vidare at affektiv inntoning er en spesiell form for intersubjektivitet som gjør det mulig å være saman om indre opplevelser (Wolf,

2014, s. 95). Stern (2003; 2000) skildrar inntoning som ei omformulering, ei gjentakning av ein subjektiv tilstand. Greve (2009, s. 99) og Stern (2002, 2003; 2000) forklarar «affect atunement» i omtale av inntoningsomgrepet. Greve lanserer ein vidare bruk av omgrepet, som å kunne tone seg inn mot noko ein forventar er viktig for den andre, ikkje berre mot den andre sine kjensler. Greve brukar dette omgrepet i tale om born og deira venskap, der andre peikar på vaksne som tonar seg inn mot born, noko som viser at ein godt kan bruka det om kvarandre (Greve, 2009, s. 99).

Alle barn har behov for å bli sett, møtt, forstått, akseptert, respektert og elska. Det er i interaksjon med foreldre og andre viktige omsorgspersonar at desse kvalitetane kan verkeleggjerast, og slik bidra til at medfødde disposisjonar for interaksjon kan modifierast og formast i utkrystalliseringa av personlegdom og sosial integrering i heim, nærmiljø og samfunn (Rye, 2007, s. 177). *Regulering av kjensler* handlar om evna til å «håndtere følelser op en hensiktmessig måte», seier Drugli (2017, s. 35). Barnet sitt temperament bør gå saman med personalet sitt temperament på ein god måte for å unngå negative samspel. Då må den tilsette regulere eigne kjensler fyrst, for så å kunne vere ei god støtte for barnet, hevdar Drugli (2017, s. 33). «Regulering av følelser er et viktig mål for den emosjonelle utviklingen i barnehagealder og har nær sammenheng med hjernens gradvise utvikling i disse årene» påpeiker Drugli (2017, s. 28) og held fram «komplekse ferdigheter som barnet utvikler på et tidspunkt bygger på mer enkle forbindelser som er etablert i hjernen på et tidligere tidspunkt».

Sjølvrulerande kompetanse, også kalla ansvarsføring eller karakterdanning, vil setje born og unge i stand til å vere sjølvstendige, til å nå livsmåla sine og vere ansvarlege og sosialt engasjerte (Befring, 2020). Kompetansen omfattar, i følgje Befring (2020, s. 59) både sjølvtilit, sjølvdisiplin og vilje til å halde ut i medgang og motgang. Behovet for sjølvregulering i form av eiga styring av forholdet sitt til omverda, verkar å vera eit nedlagt behov hjå alle born, hevdar Rye (2007, s. 117). Vidare peikar han på at personalet i barnehagen må strekkja seg for å forstå korleis ein best kan etablere positiv kontakt og interaksjon med barnet og hjelpa til med å utnytte ressursane for utvikling og læring (Rye, 2007, s. 177). Vygotskij (1998, 2001a, 2001b, 2006) meinte at barnet er sosialt frå fødselen av og at difor er talen òg sosial, allereie frå tre-års alder rettar barnet talen gradvis meir og meir mot seg sjølv og dermed brukar talen som «middel til selvregulering og tankeutvikling» (Rodina & Mørch). Bragstad (2016) viser til at forskarar mellom anna ved Harvard University oppdagar kor viktig sjølvregulering er, og ho forklarar at utvikling av sjølvregulering i

«særleg grad skjer i barnehagealder». Om ein kort skal forklare kva sjølvregulering er, er det «å tenke før man handler» (Lunde og Størksen i Bragstad, 2016). Når eit lite barn lærer å regulere kjenslene sine i samråd med ein tilknytingsperson, vert det lettare å samhandle med jamaldringar i leik. Ainsworth (1969a; 1989) og Bowlby (1991; 1982; 2007) har som nemnt begge peikt på at den tilknytninga barna har til sine omsorgspersonar er heilt essensiell for å bygge opp «indre arbeidsmodellar» for korleis ein trur samhandling skal vere. Nyare forskning har fått eit større fokus på verknaden av jamaldringar på kvarandre og nyleg viste Pahigiannis og Glos (2020) kor stor innverknad jamaldringar har på kvarandre si regulering av kjensler.

«A well-established research base addresses the significance of caregiver relationships and environmental supports in self-regulation development during early childhood. However, the potential influence of peers has received less attention. Emerging evidence suggests a relation between self-regulation skills and peer interaction» (Pahigiannis & Glos, 2020, s. 1053).

Pahigiannis og Glos (2020) viser korleis jamaldringar sin påverknad på sjølvreguleringsutvikling kan sjåast i samheng med Vygotskij (1998, 2001a, 2001b, 2006) sin utviklingsteori. Mellom anna barn sine problemløysingsegenskapar blir betre av meiningsfylte sosiale interaksjonar med jamaldringar. I tillegg er jamaldringsrelasjonar positivt for barns sosiale utvikling. Rolla til jamaldringar støttast av eit relasjonelt syn der utviklinga av sjølvregulering vert influert av gjensidige interaksjonar mellom eit barn sine eigenskapar, sosiale relasjonar og den breiare sosiale og miljømessige konteksten (Pahigiannis & Glos, 2020). Drugli (2017, s. 61) påpeiker at for dei yngste barnehagebarna som eg skriv om i denne oppgåva, er gode personal-barn-relasjonar det aller viktigast. Men, hevdar ho, allereie frå toårsalder vil jamaldringsrelasjonar bli stadig viktigare. Løkken (1996, s. 14-15) peikar på korleis barn allereie som eittåringar er klare for samspel med jamaldringar og hevdar at vaksne leier dei yngste borna vekk frå kvarandre og den sosiale leiken og over til meir individuelle aktivitetar og merksemd mot dei vaksne. Frønes (2006) hevdar at i tidlege barneår «representerer de jevnaldrende en korrigerende av den selvpåfattelse barnet bringer med seg fra familien.» For medan familien set barnet i sentrum på ein måte som gjev barnet forståing av å vera sentrum i verda, korrigerast dette, i følge Frønes «av jevnaldergruppa i tidlig barnealder» (Frønes, 2006). «Sosial samhandling finner ikke sted som et avgrenset forhold mellom partene, men er festet i en videre sosial sammenheng», skriv Frønes (2006, s. 49).



*Leik* er eit spørsmål om «at eksistere i en forvisning om at være *innlemmet* i et fællesskab» (Rasmussen, 2017). Rasmussen brukar ordet å «innlemme» med vilje, skriv han, fordi for nokre barn er eit nei til å få bli med i leik noko som «mærkes af nogle børn kropsligt som at blive skåret væk fra et legefællesskab.» Vidare hevdar han at om barnet fyrst er innlemma i leikens krins, reknast det *med*. Barnet er med, og *innkorporert* i eit fellesskap som liknar ein organisme. Barna ønskjer «med hud og hår» å høyre til eit større eller mindre fellesskap som er ein garanti for leik. Leikefellesskapet vert opprettheldt av å ha ein ven, gjerne fleire, skriv Rasmussen og skildrar korleis dei fleste born «higer efter, ja næsten begærer at være med i et legefællesskab og at have nogle at lege med, med det er som bekendt ikke altid, at det går som børnene ønsker» (Rasmussen, 2017). Ein del av borna si vakne tid har dei høve til å leike. Som Rasmussen (2017) seier «De fleste mindreårige børn *skal* ikke noget.» Når små born kjem inn døra i barnehagen om morgonen, er det aktivitetar tilrettelagt av personalet, men som heilskap har borna relativt gode muligheiter til å leike (Rasmussen, 2017).

«For barnet er leg frem for alt en bevægelig størrelse, det kan gribe til og artikulere gennem hænder, føtter og mund. Alene eller sammen med andre har det mulighed for at finde på noget og lege med dem, der gerne vil lege med det, lege forskellige steder med forskelligt legetøj. Børns legeverden er et levet rum, der ikke blot tillader, men også kræver *improvisation*, fordi legen ofte skal leges, samtidig med at den bygges op» (Rasmussen, 2017).

Barn forstår verda og seg sjølve gjennom leiken, hevdar Rasmussen (2017).

«Legens verden er der som en allestedsnærværende kropslig mulighed, barnet griber du efter, når lejligheden byder sig, stemningen er til det, eller en legeplads trækker. Leken springer frem det ene øjeblik og forsvinder måske i det næste» (Rasmussen, 2017).

Ytterhus (2002) forklarar korleis den frie leiken til barn ikkje har eit mål slik ein ser mål i vaksenverda, noko ho får medhald i av Schibbye og Løvlie (2017). Dei hevdar å sjå ein tendens der fri leik blir oppfatta som bortkasta tid, fordi den ikkje «gir resultater i form av konkrete ferdigheter» og dei påstår at målstyrte aktivitetar vert prioriterte. Likevel kan aldri vaksenskapte, strukturerte tiltak erstatte det unike, som er leiken, seier Schibbye og Løvlie (2017). «Barnas eget språk, deres «første-uttrykk» må vernes om», påpeiker dei og forklarar at i leiken skaper borna sjølve sitt eige grunnlag for læring, for å meistre livet og for å halde på gleda. Den frie sosiale praksisen til barn riv med seg barna i deira eigen og kvarandre sin sosiale praksis. «Slik sett kan vi hevde at deres spontane utfoldelse hadde et tilsynelatende

egoistisk preg, aktivitetene kunne være koblet fri fra ansvar for hva som skjedde i kjølvannet av denne utfoldelsen,» forklarer Ytterhus (2002). Fri leik eller sosial praksis kan opptre som ei kraft som knyt borna i leiken saman. Ytterhus (2002) forklarer at krafta og rytmen som verka å springa ut av det relasjonelle, bidrog til «at barna holdt saman.» Men, legg ho til, «i samhandling hvor denne kraften ikke avstedkom i passende styrke, ble samhandlinga svært tungdreven og brøt i noen situasjoner helt sammen» (Ytterhus, 2002). Leikens natur vert dermed både inkluderande og ekskluderande, hevdar Ytterhus (2002) «inkluderende for de som evner å fange dynamikken og interagerte i tråd med den, ekskluderende for de som av en eller annen grunn ikke maktet å fange den». «Barn som har god sosial kompetanse vil fungere godt i relasjoner med både barn og voksne, og de vil både kunne etablere og vedlikeholde positive relasjoner», hevdar Drugli (2017, s. 60). Sosial og emosjonell utvikling omfattar en rekke utviklingskunnskapar, til dømes barns evne til å samhandle prososialt med sine jamaldrande, utvikle vennskap og selvregulere (Walls & Pellerin, 2020). Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser og Bjørnestad (2018) dreg fram kvaliteten på samspela mellom barn og barnehagepersonalet for å fremje barn si utvikling og danning av sosial-emosjonell kompetanse. Drugli (2017, s. 59) hevdar at den sosiale utviklinga omhandlar barnet sitt sosiale samspel med andre menneske og er «helt avgjørende for deres trivsel.» Drugli seier vidare at barn som har dårleg sosial kompetanse, vil ofte streve med sine mellommenneskelege relasjonar, både til vaksne og barn. Ho hevdar at dei står «i fare for å bli avvist av barn med god sosial kompetanse og kan ende opp med få vennerelasjoner» (M. Drugli, 2017, s. 60).

Når små born møtest og ein gnist vert tent mellom dei, er mi erfaring at dei kan - utan å veksla ord, for det har dei kanskje ikkje så mange av, vita kva den andre vil eller forstå det ganske fort. Dei spring saman, fram og tilbake, dei hoppar opp og ned, eller kastar seg ned og spreller, propellerer, med beina. Buytendijk (i Øksnes, 2011, s. 189) hevdar at leik utførast gjennom kroppsrørsle og at spontan rørsletrong er eit grunnleggjande trekk ved leik. Dei yngste borna i barnehagen leikar kroppslege leikar og er i verda saman, deira livsverd. Løkken (2004, s. 66-67) hevdar at å leike er måtar «å vere» på, og at det er synonymt med det å vere menneske. Løkken skriv vidare at å leike «dypest sett handler om å gjøre eller søke det meningsfulle» (Løkken, 2004, s. 67). Ein kan sjå på *leikekompetanse* som kodar barn brukar til å komme inn i leiken med kvarandre, eller for å vite korleis ein leikar saman. Små barn latar som og forvandlar seg sjølve eller objekt i miljøet, sjølv om ikkje materiell og utstyr direkte oppfordrar til det, hevdar Wolf (2021, s. 147; 2014, s. 160). På magisk vis blandar dei

saman leikande veremåtar og uttrykksformer med den reelle verda. Bae (2009c) hevdar at ein kanskje kan sei at «i lek uttrykker barn seg aller best som subjekter sammen med andre likeverdige subjekter». Wolf (2014, s. 162) viser til Løkken og fortel korleis større gjenstandar famnar fleire born i felles lek. Løkken (2004) viser hyppig til Merlau-Ponty (1994) og Buytendijk som begge har gjort mykje for korleis småbarnspedagogikken er i dag. Ho overfører Merlau-Ponty sin filosofiske fenomenologi til korleis småbarna sin kommunikasjon handlar om å sjå på korleis dei utstrålar aktiv interesse for kvarandre og påkallar og gjer kvarandre svar på dette, «idet de deler et usynlig bånd som likeartede i verden» (Løkken, 2004, s. 83). Opplevingar av eit felles «vi» i borna si livsverd blir levde erfaringar i borna sitt erfaringsforråd, seier Greve (2009, s. 94) og viser til Schutz.

Sutton-Smith og Hangaard Rasmussen (i Øksnes, 2011, s. 173) hevdar at pedagogar og foreldre aksepterer lek dersom den mellom anna lærer borna sosial innretting. Dersom leiken først og fremst kan bidra til kompetanseheving og innlæring av ulike ferdigheter, vert han verdsett, av dei vaksne. Gadamer (2012) og Øksnes (2011, s. 186) kritiserer tendensen til å fokusere på lek som ei subjektiv handling eller haldning. Gadamer betraktar heller lek som noko som skjer mellom dei som leikar og som strekk seg langt utover dei leikande sitt medvit. Ein kan gå så langt som å sei at når born leikar mistar dei seg sjølv i leiken. Winnicott (1971, s. 47) snakkar om korleis barnet og leika smeltar saman. Øksnes (2011, s. 186) samanfattar det som at born i lek blir deltakarar i ein aktivitet som er meir omfattande enn den dei utfører sjølve. Pedersen (2015, s. 109) forklarar at å leike kjem innanfrå: «Når et barn leker, skjer det på bakgrunn av indre motivasjon, men ytre impulser kan også være med på å sette i gang lek. Gjennom leken får barn muligheter til å bearbeide tidligere erfaringer, tilegne seg sosiale ferdigheter og styrke språk- og begrepsutviklingen». «Små barn installerer seg i verden med sin særegne, småbarnlige, kroppslige bevegelse som også er små barns mest typiske måte å være sammen på,» hevdar Løkken (1996, s. 21) og koplær det til Merleau-Ponty (2013; 1994, 2004) sitt fenomenologiske syn på barn si oppfatting av «sameksistens» som at dei *er* kropp kvar for seg og *er* kropp saman.

Johannessen (1996) forklarar korleis den beste taktikken for samhandling mellom barn er «å vise sensitivitet i forhold til andres interesser og behov og tilpasse seg dem» (Johannessen, 1996), og den minst vellukka taktikken eller strategien for innpass i lek er den som går ut på «å insistere på å få det på sin måte og å bruke enten fysisk eller verbal aggresjon». «Når et barn vil inn i lek, blir det møtt med motstand innledningsvis i omtrent halvparten av tilfellene.

Når et barn først forsøker å komme inn i lek, er det med andre ord 50% sjanse for å bli avvist til å begynne med» (Johannessen, 1996). «Hvis et barn bare sirkler rundt gruppen, er det også ganske sannsynlig at hun eller han blir ignorert» skriv Johannessen (1996). «Barn med mange strategier skiller seg positivt fra andre barn når de første gang vil inn i en ukjent lekegruppe» seier Johannessen (1996) og legg til at når barn kjenner kvarandre, gjer dei individuelle vurderingar. «Yngre barn og barn som er dårligere på å bedømme andre, gjentok ofte sine strategier og oppfattet ikke negativ tilbakemelding fra gruppen, eller de ignorerte den.»

Ruud (2010) peikar særleg på tre grunnar til at det er viktig at born får vera med i samhandling i lek i barnehagen:

- «Deltagelse i lek og det å ha venner er viktig for barns trivsel «her og nå».
- Gjennom deltagelse i sosial rollelek får barnet sosial, emosjonell og språklig stimulering og læring.
- Samhandling i lek kan forebygge senere psykososiale vansker og samhandlingsvansker, for eksempel i skolen og arbeidslivet» (Ruud, 2010, s. 11).

«De fleste konfliktene i barnehager blir løst av barna selv uten av voksne griper inn,» seier Johannessen (1996). «Når det er snakk om å beholde og forsvare leker i motsetning til å ta dem fra andre, ser det ut til at forsvareren vanligvis er mer heldig enn angriperen» held Johannessen (1996) fram. Drugli (2017) hevdar at barn som har god sosial kompetanse vil i konfliktar ha «hensiktsmessige og prososiale løsningsstrategier». «Inkludering i barnehagen handler om å legge til rette for sosial deltakelse ut frå barnets behov og forutsetninger» hevdar Befring (2020, s. 88). Pedersen (2015, s. 152) påpeikar at for å få til ei god inkludering, er eit viktig tiltak å framme «god kommunikasjon og godt samspill mellom barn og mellom barn og voksne». Ho held fram: «Ved å sette søkelyset på samspillet mellom barn og mellom barn og voksne i stedet for å bruke egenskapsbetegnelser, endres fokuset fra hvordan barn «er» til hva som skjer» (Pedersen, 2015, s. 156). «En inkluderende praksis og en inkluderende pedagogikk utvikles ikke i et vakuum, men i en dialog mellom teori og praksis» (Pedersen, 2008, s. 4). «For det enkelte barn vil innpass og deltakelse i leken oppleves som livsviktig, og det har grunnleggende betydning for å utvikle en positiv selvoppfatning» (Befring, 2020, s. 91). Sjølv om det sjeldan framhevast som ei eige fenomen, er eksklusjon eit stadig tilbakevendande tema i lek, seier Øksnes og viser til Meire (2011, s. 185). Å inkludere inneber ofte også at nokon vert ekskludert. «Mange av de barna som blir avvist av andre barn gang på gang», seier Pedersen (2015), «strever med å forstå de sosiale signalene som foregår i samspill med andre. De oppfatter kanskje heller ikke de nonverbale tegnene eller reglene som finnes i lek og

samvær». Greve (2009, s. 95) skildrar i si bok «vennskap mellom små barn i barnehagen» at born beskyttar venskap sine, og at det ikkje er uvesentleg kven det er som inngår i venerelasjonar som ho kallar «felles vi». Dette skriv ho «kommer til uttrykk når barna forsøker å beskytte vennskapet og sin lekeverden mot «inntrengere» (Greve, 2009, s. 95). Ruud (2010, s. 48-49) viser ulike måtar borna kan oppleve å bli avvist, ignorert og ekskludert frå leiken. Både på bakgrunn av åtferd og eventuelt manglande forståing av samhandling i leik kan born oppleve å bli ekskludert frå leik, men også på grunn av fordommar basert på forforståing, stempling og rykter. Eksklusjon kan skje både direkte og meir skjult ved at dei ikkje blir invitert med. I likskap med Ruud (2010) har eg også oppdaga at ekskludering i leik ikkje er ei vanske, eit spesielt trekk eller ein eigenskap hos det enkelte barnet, men i like stor grad eit samspel mellom barnet og miljøet. I si undersøking fann Ladd og Troop-Gordon (2003) at om barn blir ekskludert frå leik og sosiale interaksjonar blir barna sårbare og mistar trua på seg sjølv.

I følge Walbye vart omgrepet «tidleg innsats» skrive inn i opplæringslova allereie i 1998 (Walbye, 2020). Tidlig innsats inneber mellom anna, skriv Hagatun og Westheim (2015) «at barn tilbys et barnehagetilbud som er tilpasset deres behov». Pedersen (2015) ser på tidleg innsats som ei slags førebygging, «for å støtte opp om det som er positivt, bidra til å fremme motstandsdyktighet og svekke faktorer som kan vedlikeholde og kanskje forsterke en problemtilstand». Vik og Hausstätter gjorde i 2014 ei kartlegging av omgrepet «tidleg innsats» på det tidspunktet og viste at til då hadde amerikansk litteratur dominert feltet (Vik & Hausstätter, 2014). Både den amerikanske, som ligg eit stykke unna den norske, samt til dømes tyske pedagogikktradisjonar har innverka på dei norske og gjeve oss «tidleg innsats» slik me kjenner det i dag. I den eine tradisjonen betyr tidleg innsats, i følge Vik og Hausstätter (2014) at «intervensjoner skal virke forebyggende» og at dei då gjerne er retta mot barn eller familiar på ein eller annan måte har tilknytning til ei risikogruppe. Medan i den andre tradisjonen er tidleg innsats «et pedagogisk tiltak man iverksetter når tidligere pedagogiske tiltak ikke greier å ivareta relasjonen mellom voksen og barn» (Vik, 2014). Kunnskapsdepartementet skildrar i Stortingsmelding 6, «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (2019-2020) kva dei legg i omgrepet tidleg innsats, og endra med denne i følge Vik (2015) sin «vent og sjå-haldning» til tidleg innsats.

«Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak» (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Thoresen (2017) debatterer rundt korleis tidleg innsats-omgrepet blir brukt som kvilepute når det er snakk om «barn sitt beste» i debatten kring dei yngste borna sin barnehagestart. Ho løftar i sin kronikk fram moment om omsorg for dei yngste borna frå kritiske forskarar, både innanfor og utom barnehagefaglege miljøet, når ho spør om kunnskapen om vilkåra er i tråd med kva myndigheitene forpliktar seg til når dei skal ha barn sitt beste i mente i det dei gjer sine vedtak. Stine Vik er eit av dei mest framtrudande namna innan tidleg innsats i Noreg. Ho leverte i 2015 si doktorgradsavhandling om emnet og har vore ei stor inspirasjonskjelde i mitt arbeid. I ein av artiklane sine legg ho fram kjenneteikn på ein tidleg innsatsstrategi innanfor ei pedagogisk ramme. «Behovet for tidlig innsats løses ut når relasjonsforholdet mellom barn og voksne ikke fungerer» hevdar Vik (2015) og forklarar at det vil sei at behovet for tidleg innsats kjem til syne som følge av «et problem som ikke nødvendigvis lokaliseres hos barnet, men i det læringsfellesskapet barnet er en del av». Den voksne, i vårt tilfelle den tilsette i barnehage, er ansvarleg for å skape eit godt relasjonsforhold mellom vaksen og barn og så lenge det fungerer har ein grunnlag for å leggje til rette for utvikling og læring, i følgje Vik. I arbeidet med tidleg innsats må ein innta ein deltakande holdning «som bygger på den voksnes kunnskaper og strategier til å innta et barneperspektiv på den aktiviteten man gjennomfører» seier Vik og held fram «Samtidig må barns perspektiv også aktualiseres i utformingen, gjennomføringen og vurderingen av innsatsen som settes inn». Målet med endringer i de pedagogiske strategiene, altså tidlig innsats, hevdar Vik er å «skape prosesser som fører til læring og utvikling hos barnet». Kva barnet skal lære og korleis kan ikkje avgjerast gjennom institusjonelle mål og strategiar. Dei kan gje ei retning for prosessen, men som Vik seier, «den pedagogiske måloppnåelsen blir vurdert ut fra hvorvidt læringsprosessen fører til vekst og utvikling hos barnet» (Vik, 2014, 2015; 2014).

Nemninga «ekstra støtte» frå problemstillinga vi i denne oppgåva peike på ein relasjon til omgrepa «tidleg innsats» og «tilpassa opplæring». «Ekstra støtte» vert i denne samanheng meint som å vere ein ressurs for barnet i barnehagen, ein trygg base, ein del av tryggleikssirkelen, eit støttande stillas, den trygge tilknytingspersonen som barnet vender seg til når det har vore ute i verda og treng å «lade» eller regulere kjenslene sine. Hansen (2019, s.

16) forklarar om to ulike måtar personalet kan møte og støtte barna i barnehagen på. «Direkte og indirekte støtte er to metoder eller aktiviteter hvor det handlet om voksne som kan møte barn.» Solli (i Hansen, 2019) utdjuper at «den direkte støtten kunne deles inn i tre kategorier; Holdninger, tale- og språkstøtte og støtte til motorisk utvikling.» I tillegg kan jamaldringar spele ei rolle når det kjem til å støtte kvarandre som Solli forklarar som «indirekte støtte». Den omfattar også støtta omgjevnadene i seg sjølv kan gje (Solli i Hansen, 2019, s. 16).

I dette kapitlet har eg sett på ulike omgrep innan samspel, lek og tilrettelegging som bidreg til å forstå mine funn i intervjuundersøkinga og i det følgjande vil eg ta for meg personalet som rollemodellar og deira barnesyn, kunnskapen og kompetansen barnehagelærarar og resten barnehagepersonalet deler samt perspektiv på kunnskaps og kompetansedeling.

## 2.3 Vaksenrolla og rollemodellar

Personalet på småbarnsavdeling omfattar alle som arbeider med borna i kvardagen.

Assistentar, barne- og ungdomsarbeidarar og barnehagelærarar. Eg nemner dei gjerne også som dei tilsette i barnehagen. På folkemunne, i daglegtale og i intervju blir ofte personalet i barnehage omtala som «vaksne» eller «dei vaksne».

Barn kan, i følge Eriksen Ødegaard (2007), sjåast på både som «human beings» og «human becomings» i same tidsalder. Ho forklarar at dette gjeld både for mellomalderen og vår eiga tid, og viser til si oppsummering av syn på barn i mellomalderen som konkluderer med at barn både var leikarar og vaksne sine hjelparar. «Med dette mener jeg å si at når barn er i pedagogiske institusjoner kan de betraktes av de voksne både som «human beings» og som «human becomings», skriv Eriksen Ødegaard (2007, s. 42) og avsluttar med at «det er ikke så enkelt som at barn og voksne alltid står i et motsetningsfullt forhold til hverandre».

«Til grunn for våre tanker om anerkjennelse ligger to slags menneskesyn,» forklarar Schibbye og Løvlie (2017), «som igjen tilsvarer to væremåter i relasjoner. Vi skiller mellom å møte den andre som subjekt (subjekt-subjekt-holdning) og å møte den andre som et objekt (subjekt-objekt-holdning). Subjekt-subjekt-holdningen tilsvarer den anerkjennende holdningen».

Når ein i barnehage snakkar om «vaksenrolla» er det rolla til personalet i samspel med borna ein snakkar om, korleis det i rammeplanen forventast at dei tilsette skal oppføre seg og opptre i forhold til barna, samt kva dei skal gjere. Baustad (2019) skildrar korleis hennar informantar dreg fram vaksenrolla som tydnadsfull for til dømes dei borna som vert gåande passive og åleine i uteleik, samt for utvikling av sosial kompetanse. Baustad viser til Løkken og Martinsen som mellom anna viser at den vaksne «har stor påvirkningskraft på kvaliteten i barns lekeprosesser og barns muligheter til å inngå i fellesskap» (Løkken og Martinsen i Baustad, 2019, s. 21). Kinge (2015, s. 64) dreg fram viktigheten av dei tilsette sin måte å vere på i barnehagen når ho seier «ansattes væremåte og tenkemåte skaper forutsetning for barns væremåte og tenkemåte». Ruud (2010, s. 50) nemner korleis personalets holdningar og haldningar overfor borna vil prege korleis borna har det i barnehagen, på godt og vondt. Johansson (2013, s. 32) framhevar på korleis barn blir inspirert i leiken av dei vaksne sin måte å forholde seg til den på. Kvar av dei nemnte forfattarane viser kor viktige rollemodellar dei tilsette i barnehagen er for borna.



«Det å være aktivt tilstede innebærer at man observerer barna i lek, ved måltider og at man går aktivt inn dersom det trengs» hevdar Pedersen (2008, s. 8). Ruud (2010) peikar på ansvaret som ligg på personalet for å unngå at barn skal bli avvist eller ignorert, altså få innpass i leiken. «Det er imidlertid personalet i barnehagen som må gjeres ansvarlige for å forebygge at dette skjer.» Ruud (2010) oppfordrar personalet til å leite i relasjonane mellom borna. «Ofte er avvising og ignorering et resultat av komplekse sammenhenger som gjensidig påvirker og forsterker hverandre. For å forsøke å forstå hvorfor det skjer, må man ha fokus både på barnet og relasjonene mellom barna og de voksne».

Pedersen (2015) påpeikar at det er viktig at personalet «tydeliggjør hva som er lek, og hva som ikke er det». Ved å vera aktiv og deltakande i leiken kan barnehagelæraren, fagarbeidaren eller assistentane vere «modell, brobygger og forsterker for de barna som trenger ekstra hjelp for å komme inn i leken», forklarar Pedersen (2015, s. 111).

«Å anerkjenne innebærer å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre» skriv Schibbye og Løvlie (2017, s. 50) og påpeiker at det ikkje er den andre sine handlingar, prestasjonar eller kjensleuttrykk, men den *indre* opplevinga og kjensla som er i fokus. Med ei *anerkjennande haldning* «vil vi søke oss mot følelsene bak adferden eller uttrykket og hjelpe barnet å sette ord på dem og på forskjellig vis, bearbeide dem», held Schibbye og Løvlie (2017, s. 50) fram. Dei hevdar at til grunn for sine tankar om anerkjenning ligg to slags menneskesyn, som igjen tilsvarar to *veremåtar* i relasjonar.» Dei skil mellom å møte den andre som subjekt og som objekt, og påpeiker at det er å møte den andre som subjekt, altså subjekt-subjekt-haldninga som tilsvarer den anerkjennande haldninga (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 51). Medan det å oppleve seg sjølv som subjekt handlar om «å ha tak i seg sjølv som et eget *jeg*, et eget individ» hevdar Schibbye og Løvlie (2017, s. 52) at å behandla andre som objekt er «å frata dem deres subjektive stemme, deres subjektive selvstendighet». «Å anerkjenne barn som subjekter betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter når det gjelder egne tanker og følelser», skriv Bae (2009c, s. 19-20). Bae (2004) har primært tatt utgangspunkt i Schibbye (2017) si forståing av anerkjenningsomgrepet. «Anerkjennelse kan ikke reduseres til en metode, kommunikasjonsteknikk eller utdeling av ros, men er et prosessuelt fenomen som kommer til uttrykk blant annet gjennom sentrale samspillmåter som å lytte og det å prøve å skifte perspektiv» hevdar Bae (2009b). I likskap med Bae påpeikar Jesper Juul (2003) at anerkjenning ikkje er ein kommunikasjonsteknikk, men heller ein samtaleform. Her er den vaksne, den barnehagetilsette, foreldra eller andre, si

evne og vilje til å vere open, sensitiv og inkluderande til barnet si indre røynd og korleis barnet forstår seg sjølv. Bae forklarar at sentralt i den metateoretiske forankringa av anerkjenningsomgrepet bygger det på eit prinsipp om gjensidig likeverd mellom menneske. «Å se den andre som likeverdig knyttet sammen med å vise respekt for den andres opplevelsesverden» (Bae, 2009b). Anerkjenning handlar om å «henvende seg til den andre som subjekt» og på den måten verdige og verdsette andre, hevdar Schibbye og Løvlie (2017) og forklarar «Vi lever oss inn i, deler og bekrefter barnets opplevelsesverden. Barnet får dermed mulighet til å oppdage sin indre verden i den voksne, utenfor seg selv. På denne måten utvikles også barnets evne til selvrefleksjon». Bae (2011, s. 128) påpeiker korleis barnehagelærarar ved å møte barn som medmenneske «gjennom anerkjennende samspill skaper premisser for gjensidige inkluderingsprosesser i barnegruppen, og får selv innblikk i barns opplevelsesverden og mulighet til å utvikles som profesjonsutøver og menneske».

I samspel mellom barn og barnehagetilsette vil relasjonen vere asymmetrisk og som vaksne har vi stor definisjonsmakt over barna. Asymmetri mellom vaksne og born må forståast som «et ytre forhold vi ikke kommer utenom,» i følge Østrem (2007). Det å setje merkelappar på borna, eller andre definisjonar er ikkje anerkjennande, ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 52). «Som voksen i barnehagen er man alltid i en maktposisjon over barna, skriv Johannessen (2021). Ho påpeiker korleis personalet i barnehagen har eit stort ansvar for å utøve makta si på ein måte som er til alle barn sitt beste.

Når ein i barnehagen skal legge til rette for god utvikling hos dei yngste borna er observasjon og analyse av kva for behov som påverkar samspel, læring og utvikling, svært sentralt. I små kroppar kan dette skifte svært fort, og kontinuerleg merksemd kan vera nyttig for dei tilsette (Hernes, 2014, s. 30). Wolf (2014, s. 176) hevdar at «kunnskap om små barns utvikling, barns utforskende, lekende væremåter og uttrykksformer, er avgjørende for hvordan voksne møter barna og deres initiativ i barnehagehverdagen». Lillejord (2005) viser til oppfattinga i vårt samfunn der ein ofte brukar kunnskap til å omfatte fakta eller informasjon. Dermed, hevdar ho, vert ein kunnskapsrik person ofte rekna som ein person som veit og kan mykje og som er i stand til å gjengje mest mogleg i til dømes ein test. Slik Lillejord ser det, vil vanlegvis «en kombinasjon av ulike kunnskapsformer konstituere *pedagogisk* kunnskap, mens hva som er dominernde kunnskap varierer med vitenskapelige og ideologiske strømninger» (Lillejord, 2005). «Pedagogisk kunnskap må nødvendigvis være noe som konstrueres i samspill mellom aktører i pedagogiske situasjoner», hevdar Lillejord (2005), det vil i denne samanhengen sei

at den skapast i gitte kontekstar basert på det personalet i barnehagen allereie kan, veit og det dei lærer i situasjonen. «Et særtrekk ved pedagogisk kunnskap er at den, i likhet med annen kunnskap, kan være tydelig og artikulert, eller den kan være utematisert og underkommunisert,» hevdar Lillejord. Medan pedagogisk kunnskap kan være taus, nærmest kroppsleggjort, hos en person som har lang erfaring og ofte handler uten å tenke bevisst over hvorfor vedkommende handler akkurat slik, vil ein nybegynner «være tvunget til å tenke grundigere gjennom det hun gjør» (Dreyfus & Dreyfus, 1991; Flyvbjerg, 1992 i Lillejord, 2005). Polanyi (2000) påpeikte i sin omtale om taus kunnskap at han ville «ta utgangspunkt i det faktum at vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s. 16). Han viser til å til dømes gjenkjenne stemningar i eit menneskeansikt som noko ein ikkje fullt kan forklare med ord. Polanyi (2000) forklarar taus kunnskap sin struktur som todelt, det kombinerer to måtar å vite noko på. Me kan, i følge Polanyi (2000, s. 23) sei at me «forstår helheten ved å bruke vår kjennskap til delene for å rette oppmerksomheten mot deres samlede mening». Ifølge Åsvoll (2008) viser Polanyi at det i kløfta mellom teori og praksis at «kunsten har sitt utspring». Åsvoll (2008) skriv i si avhandling om ein fotballtrenar, der «kunsten» er trenargjerningen, så omsett til barnehagetermar vert «kunsten» dei gode samspela og samhandlingane med barn og kollegaer. Åsvoll (2008) forklarar at ein svært viktig bærebjelke for Polanyis teori om «tacit knowing» kan visast som eit «irreducerbart gap mellom teori og praksis» (Polanyi i Åsvoll, 2008). «Det irreducerbare gapet eller kløften finnes i prinsippet mellom formuleringen av regler (maksimer/teori) og personlige erfaringer (praksis)», forklarar Åsvoll (2008). Han utdjuar at kunsten knyttes altså til «ferdigheter til å gjenkjenne bestemte situasjoner, der kunstens regler eller maksimer, som Polanyi kaller det, må samspille med personlig erfaring og forkroppsleggjorte redskaper» (Åsvoll, 2008).

Omgrepet «kompetanse» er ein kombinasjon av både teoretiske og praktiske kunnskapar og ferdigheiter. I «analyse av funn»-delen av avhandlinga ser me at barnehagelærarane eg har intervjuar ser på kompetanse som «noko ein kan». NHO (2017) forklarar kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner». Vidare skriv NHO (2017) at kompetanse inkluderer ein person sin «kunnskap, ferdigheter, holdninger og hvordan disse brukes i samspill». NHO definerer kompetanse til å innehalde følgjande komponenter:

- «Kunnskap - å vite
- Forståelse - å skjønne
- Ferdigheter - å gjøre i en situasjon

- Kognitive ferdigheter (tallforståelse, lesing, skriving, problemløsning, analyse, kritisk tenkning)
- Sosiale ferdigheter (evne til samarbeid, kommunikasjon, håndtere konflikter, skape felles forståelse, skape tillit)
- Emosjonelle ferdigheter (utholdenhet, selvdisiplin, motivasjon, åpenhet)
- Holdninger og verdier»

Udir (2020) sin kompetansedefinisjon i Kunnskapsløftet er mykje lik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». Eg legg til grunn Tolo og Lillejord (2009) sin definisjon av kompetanse i denne oppgåva. Dei peikar på korleis omgrepet kjem av latin *competentia*, som betyr «å kunne noko» og «å være i stand til». Dei hevdar difor at termen har historisk sett ei tyding som er både teoretisk og praktisk. «Det innebærer at vi både kan forstå kompetanse som viten og kunnskap og som ferdigheter som skal hjelpe oss i handlingssituasjoner. Vi trenger med andre ord kunnskap for å vite hvordan vi skal (kunne) handle,» påpeiker Tolo og Lillejord (2009, s. 4).

Eg har i dette kapitlet sett på ulike perspektiv og omgrep som i fortsetjinga av masteroppgåva skal bidra til å sjå og oppfatte funna frå intervjuundersøkinga i eit nyansert lys. I drøftinga vil eg bruke omgrepa og perspektiva frå denne delen, samt dei politiske dokumenta og tidlegare forskning til å løfte opp og setje fokus på hovudfunna frå undersøkinga. I neste kapittel forklarar og gjennomgår eg dei metodevala eg har gjort i arbeidet med undersøkinga og oppgåva.

# 3 Metode

## 3.1 Undersøkinga plassert i et vitskapsparadigme

For å svare på problemstillinga har eg gjennomført ei kvalitativ undersøking med ei hermeneutisk tilnærming, bygd på ei sosialkonstruktivistisk oppfatning av røynda. Når det gjeld forskingsparadigme, oppheld eg meg i eit sosialkonstruktivistisk paradigme (Hatch, 2002, s. 13 og 15). Ontologien fortel korleis røynda er og korleis verda eigentleg er strukturert. Sett i høve til det sosialkonstruktivistiske paradigmet er røynda det som er verkeleg for den enkelte, og kvar skaper sin eigen realitet (Hatch, 2002, s. 15). Typisk for livet i barnehagen, personalet eg skal intervjuje og dei små borna rundt, er at dei har egne oppfatningar av kva som er verkeleg for dei.

Den sosialkonstruktivistiske epistemologien fortel at kunnskap skapast gjennom sosial interaksjon og sosiale sanningar blir skapte gjennom sosiale prosessar (Hatch, 2002, s. 13 og 15). Det kan også forståast som sam-konstruksjon av forståingar slik vaksne, både foreldre, pedagogar, andre omsorgspersonar eller forskarar, gjer i lag med små barn som konstruerer kunnskap i form av opplevingar og erfaringsbygging.

## 3.2 Val av forskingsmetode og tilnærming

I mi undersøking er det tankane og handlingane til barnehagelærarar kring støtte i det allmennpedagogiske tilbodet eg er ute etter. Kva refleksjonar og tankar gjer barnehagelærarar seg kring støtte i allmennpedagogikken og korleis kan ein finne felles utgangspunkt i personalet? For å finne svar på mine spørsmål var det nærliggande for meg å nytte ein kvalitativ forskingsmetode, nærare bestemt ei intervjuundersøking. Det kvalitative forskingsintervjuet reknast som ein metode velegna for å få tak i intervjudeltakerane si livsverd, med deira perspektiv, meininga og førestillingar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eit sosialkonstruktivistisk perspektiv på kvalitative metodar framhevar at «interaksjonene mellom forskeren og de personene vi studerer, preger de resultatene forskningen kommer frem til», hevdar Thagaard (2018, s. 40) og legg til at både forskaren og personane i felten bidreg i fellesskap til å utforme kunnskap. Thagaard forklarar at me vurderer kva som oppfattast som gyldig kunnskap, i lys av interaksjonane mellom oss og deltakarane i felten. Det er viktig å merke seg at baa partar har innflytnad på den prosessen som fører til utvikling av kunnskap. Silverman (2014, s. 24) og Thagaard (2018, s. 40) vektlegg at sosialkonstruktivistiske perspektiv pregar oppfattingar av korleis ein kan forstå data frå feltarbeid.

### 3.2.1 Intervju

Intervjuet er den mest utbreidde tilnærminga til kvalitativ forskning, i følge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 17). Me intervjuar menneske for å få innblikk i menneskelege opplevingar frå deira ståstad. Brinkmann og Tanggaard (2012) forklarar korleis intervjuet gjer oss ein privilegert tilgang til personar sine opplevingar av deira eigne livsverder og dei hevdar vidare at det kan «utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon og teoriutvikling» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) skildrar korleis kunnskap blir skapt i samspelet eller interaksjonen mellom menneske i intervjuet. I tillegg påpeikar dei motsettinga mellom kravet om sensitivitet og førehandskunnskap i intervjusituasjonen, korleis spenninga mellom dei to krava kan uttrykkast som eit behov for ein «kvalifisert naivitet» frå intervjuaren si side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Hatch (2002, s. 91) påpeiker korleis ein ved hjelp av intervju kan «use interviews to uncover the meaning structures that participants use to organize their experiences and make sense of their worlds». Når ein avdekkjer meningsstrukturane i verdene til barnehagelærarar ved bruk av kvalitative intervjuteknikkar, kan barnehagelæraren gjerne bli merksam på høve som er skjulte for vedkommande og som han eller ho ikkje tenker over i kvardagen.

Hatch (2002, s. 97) påpeiker at styrken til intervju som metode er at det gjer oss innsikt i informanten sitt perspektiv. Kvale og Brinkmann (2015) framhevar intervjupersonen subjektet, «som en person som er delaktig i det kvalitative forskningsintervju gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne.» Intervjuet gjer oss ein måte å finne ut, skriv Hatch og viser vidare til Patton som i 1990 skal ha sagt «what is in or on someone else's mind» (Patton i Hatch, 2002, s. 92).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 23) påpeiker at i ein intervjusituasjon vil alltid intervjuaren stå i ein maktposisjon i forhold til informanten, fordi det er denne som definerer samtalen utifrå kva han eller ho spør om, noko som er viktig å leggja på minnet når ein ønskjer å få informasjon som informanten deler. Ei feilkjelde kan sjølvstilt vere om informanten, i vårt tilfelle barnehagelærarane, held tilbake informasjon eller legg skjul på noko han eller ho ikkje ønskjer å dele. Ei anna kan vere om forskaren manglar tid, evne til å følge opp eller rett og slett ikkje fangar opp at informanten held tilbake informasjon (Hatch, 2002). Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at subjektet, informanten, ikkje nødvendigvis er subjektivt, men

vert påverka av omgjevnadene sine i kva dei snakkar om, seier og korleis. Dei hevdar at ein bør tenkja på intervjupersonane som «forfattede forfattere» og dobbeltydinga det gjer, «altså både forfattere og styrt av andre («forfattede»»)» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. s. 20).

I mi forskning har eg gjort formelle semistrukturerte intervju, der eg på førehand har sendt informantane ein intervjuguide (vedlegg 2) og me har planlagt møtet og hatt ei estimert tid til bruk. Vidare har eg som forskar leia intervjuet og gjort lydopptak av samtalan.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeiker at intervjuet har ei gjensidig forståing og eit personleg intervjusamspel, men likevel er det viktig å hugse på og anerkjenne at samtalen mellom intervjuaren og informantane er prega av at maktforholdet er asymmetrisk. Forskaren, altså eg, har vitskapleg kompetanse, medan informantane ikkje nødvendigvis har det. Det er eg som har stilt spørsmåla og informantane som har svart i ein einvegdialog og målet med samtalen var at eg skulle få informasjon av dei eg intervjuet. Intervjuet kan vere manipulerande og det var eg som i etterkant skulle tolke kva informantane sa. For å redusere den asymmetriske maktrelasjonen samarbeida eg som forskar med informantane om å spørje og tolke undervegs.



### 3.2.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuet utarbeidde eg ein intervjuguide (vedlegg 2) i høve problemstillinga og forskingsspørsmåla, inndelt i fem deler. Først ein del med presentasjon og bakgrunnsinformasjon om informanten. I andre del stilte eg spørsmål om korleis borna sine relasjonar, sosiale samspel og deira kontaktsøking. Del tre handla om personalet og vaksenstøtte i borna sin leik. Fjerde del omhandla kunnskap og kompetanse i personalgruppa og del fem tok føre seg tilrettelegging av kvardagen på småbarnsavdeling. Til slutt la eg inn høve for oppsummering og rom for å føye til noko.

Eg let flyten i kva intervjupersonen sa, styra når eg stilt kva spørsmål og gjekk heller tilbake til eit spørsmål og flyten tok oss forbi den oppsette rekkjefølgja. Likevel sjekka eg at alle spørsmåla vart svart på, i forhold til tanken om at eg ville gjere ei temaanalyse av svara, jamfør analysedelen seinare i oppgåva.

### 3.3 Utval

Då tida var inne for å engasjere informantar, kontakta eg mange ulike barnehagar som alle hadde til felles å allereie vere deltakarar, eller nettopp å ha delteke i ulike prosjekt med studentar. Dermed tok eg i bruk sosiale medium og etterspurde barnehagelærarar som ønskte å delta i ei undersøking. Kjenningar av kjenningar melde seg, men sidan det vart mange avslag i første runden vart eg tvungen til å nøye meg med færre informantar enn planlagt. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 21) slår fast at «det [er] betre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse. Om man gjør mange intervjuer, øker risikoen for at man drukner i mengden av data og ikke får laget en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet.»

I dette forskingsprosjektet har eg intervjuar barnehagelærarar frå tre ulike barnehagar. Alle barnehagane er plassert i Vestland fylke, to i by og ein i bygd. Barnehagelærarane er alle utdanna anten førskulelærarar eller barnehagelærarar, alt etter når dei var ferdigutdanna og alle har nokre års fartstid bak seg, både i pedagogisk leiar-rolla og som barnehagelærar utan leiaransvar. Felles for barnehagelærarane er at på intervjutidspunktet jobba dei alle med småbarn i alderen eitt til tre år, eller hadde nyleg jobba med småbarn.

I skjemaet har eg samla litt informasjon om dei ulike deltakarane som kan gje eit bilete på kven deltakarane er, men som ivaretek deira anonymitet.

	B1	B2	B3
By eller bygd?	Bygd	By	By
Privat eller kommunal barnehage?	Privat	Kommunal	Privat
Utdanning	Barnehagelærar, eller tilsvarande	Barnehagelærar, eller tilsvarande	Barnehagelærar, eller tilsvarande
Erfaring	Om lag 15 år	16 år	12 år
Tid på småbarnsavdeling	Meir enn 4 år	6 år	Om lag 5 år
Personalsamansetting og barnetal	2 barnehagelærarar og 2 assistentar med 12 born	1 : 3. Ein tilsett per tre born.	3 barnehagelærarar, 4 assistentar/barne- og ungdomsarbeidarar og 21 born.

## 3.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk er i følge Kvale og Brinkmann (2015) læra om fortolking av tekstar. «Fra et hermeneutisk synspunkt, forklarar dei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73), «er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomheten overfor de spørsmålene som stilles til en tekst». Hermeneutikken kan læra kvalitative forskarar å analysere intervju sine som tekstar og til dømes sjå utover «her og no» i intervjusituasjonen og vera merksam på at den kontekstuelle tolkingshorisonten vert påverka av både historie og tradisjon, hevdar Kvale og Brinkmann (2015, s. 74).

Mi førforståing, i form av mine fordommar, min bakgrunn, tolkingshorisonten med historie og tradisjon, som nemnt over, set problemstillinga i samband med mine forkunnskapar og mi førforståing. I ein endelaus sirkel går forståing og kunnskap over i kvarandre og skaper meir forståing og meir kunnskap, jamfør Gadamer sin hermenetiske sirkel (Gadamer, 2003, s. 37). Prosessen startar med ei forut-forståing, ofte forkorta forforståing, seier Befring (2015, s. 21) og viser til Gadamer sin hermeneutiske sirkel og held fram «denne videreutvikles ved at det innhentes nye erfaringer som tolkes og medfører en utvidet forståelse». Søkinga etter innsikt kan ifølgje Befring (2015, s. 21) alltid gå vidare til ei stadig djupare *heilskapsforståing*. Gadamer skal, ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 74), ha sagt dei berømte orda «forståelse er avhengig av visse fordommer» og Befring forklarar nettopp at forforståinga kan omfatte både fagleg relevant innsikt, men også forskaren sine fordommar.

På grunn av mi førforståing, alt det eg ber med meg, min «bagasje» har eg utforma nokre uutsagte hypoteser for dette forskingsprosjektet og av same grunn har eg utforma intervjuguiden slik han vart. Sidan informantane har sine egne forståingshorisontar, med deira førkunnskapar og sin «bagasje», vart svara på spørsmåla annleis enn eg forventa.

## 3.5 Konstruksjon av data

I datainnsamlingsdelen har eg nytta intervju som metode. Intervjua vart gjennomført ein til ein, tidleg vinter 2020. Transkriberering og analyse vart gjennomført i løpet av våren 2021.

Det er omdiskutert om ein skal nemne det ein gjer når ein gjennomfører eit intervju som «datainnsamling» eller «konstruksjon av data», sidan forskaren i den kvalitative intervjuundersøkinga i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv konstruerer data i samarbeid med intervjupersonen (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2014; Thagaard, 2018). Sidan eg har gjort mi undersøking med nettopp det sosialkonstruktivistiske perspektivet, har eg valt å kalle det å «konstruere data» i samarbeid med informantane, barnehagelærarane B1, B2 og B3.

### **3.5.1 Førebuingar**

Som førebuingar til datakonstruksjon og intervjurunde utarbeidde eg problemstilling, forskingsspørsmål og intervjuguide. Eg bestemte meg på førehand for at eg så sant det let seg gjere at eg skulle spørje alle spørsmåla i guiden, slik at det kunne utgjere grunnlag for analyseringa av data. I forkant av intervjurundane anslo eg i samarbeid med vegleiar at intervjuet ville ta om lag ein time.

### 3.5.2 Gjennomføring av intervju

Av praktiske årsaker som avstand og covid-19-perioden, gjorde eg alle intervju over telefon med lydopptakar. I utgangspunktet søkte eg Norsk Senter for forskingsdata (NSD) om å gjere intervju via video, men fekk tilbakemelding av ein vegleiar hos NSD at det ville bli ein svært omfattande søknadsprosess og anbefalte meg å gjere berre telefonintervju, sidan avstandsintervju var det som vart aktuelt av smittevernårsaker.

Intervjua vart gjennomført tidleg vinteren 2020, og tok mellom ein og to timar kvart, fire og ein halv time til saman. Me starta med ei lita helsing først, slik at atmosfæra var god og så sette eg på opptakaren. Eg såg dermed ikkje informanten min og på den måten mista eg ein dimensjon av den situasjonen eit intervju er, sidan intervjuet er det som skjer mellom to eller fleire personar i ein meir eller mindre formell situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg balanserte mellom å vere lyttande, vise engasjement og gje respons på det intervjuersonane fortalde, samtidig som eg tok initiativ til å dra intervjuet vidare slik Thagaard (2018, s. 102) påpeiker. Bekreftande småord vart essensielle i telefonintervjusituasjonen der kroppsspråket ikkje vart synleg (Silverman, 2014, s. 371-372; Thagaard, 2018, s. 102).

Eg noterte stikkord i løpet av samtalen for å forsikre meg om at dersom lydopptaket ikkje verka som det skulle. Slik fekk også informanten ekstra tenkje- og refleksjonstid innimellom (Thagaard, 2018, s. 112). Sidan eg berre noterte stikkord, klarte eg likevel å gje respons på kva intervjuersonane formidla. Intervjua vart lærerike og givande for meg både som forskar og som yrkesutøvar, ein situasjon som kan vera krevjande om ein blandar rollane.

## 3.6 Transkribering

I intervjuet noterte eg stikkord og gjorde lydopptak av samtalarane, som nemnt over. I etterkant transkriberte eg ordrett ned det informantane mine sa i intervjuet. Sidan har eg omarbeid, analysert, tolka teksten slik at det er anvendeleg for bruk i ein akademisk tekst. I omarbeidinga av den skrivne teksten, omsette eg frå dialekt til nynorsk. På ein slik måte vernar eg intervjupersonane mine sin identitet og unngår at dei kjennast att på grunnlag av dialektord og –uttrykk. Når eg brukar direkte sitat frå intervjuet i oppgåva er det eg som er intervjuaren – I, og barnehagelærarane eg har intervjuet er B1, B2 og B3, jamfør kapitlet om Utval. Transkriberinga har eg verifisert og kontrollert ved at eg lytta nøye til opptak og sjekka gjennom dei skriftlege notata eg gjorde meg undervegs opp mot lydopptaka.

## 3.7 Analyse

Kvale og Brinkmann (2015) påpeiker at det ikkje er skarpe skiller mellom datainnhenting, transkribering og analyse i kvalitative forskingsintervju. Eg har hatt ei hermeneutisk tilnærming til analysen, der mine fordommar, mine førkunnskapar og min forståingshorisont (jamfør kapittelet om Hermeneutikk) har spelt inn på både spørsmåla eg har stilt og korleis eg har arbeidd med svara eg har fått i forhold til kva svar eg hadde forventa å få. Samstundes har det sosialkonstruktivistiske perspektivet spelt inn på prosessen, der data vert produsert i samspelet mellom forskar og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Som nemnt gjorde eg lydopptak samstundes som eg noterte stikkord i gjennomføringa av intervjua. Notata eg gjorde hjelpte til i kategoriseringa av analysen. I intervjua stilte eg spørsmål til svara til informantene om det var uklårt kva informantene meinte og fekk dermed informantene si meiningsfortetting.

Eg har gjennomført temaanalysar av intervjutranskripsjonane og retta merksemda mot dei enkelte tema i undersøkinga Thagaard (2018, s. 171). Eg har gjennomgått dei ulike intervjutranskripsjonane fleire gonger og gjort meiningsfortettingar eller –konsentreringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg har notert samanfattande stikkord eller kodar i margen og trekt linjer mellom dei ulike utsegnene for å gjere gode analysar av tekstane. Thagaard (2018, s. 153) peiker på at å lese teksten analytisk inneber vurdering av kva data kan gje forståing av og at ein noterer seg og grunngjer «den forståelsen vi mener at teksten gir uttrykk for». Eit hovudpoeng innan temaanalyse er å samanlikne svara frå dei ulike intervjupersonane og då er det viktig at ein har data frå alle deltakarane om dei same tema, påpeiker Thagaard (2018, s. 171-172), slik eg vektla at alle barnehagelærarane fekk svart utfyllande på alle spørsmåla i intervjuguiden.

Eg analyserte samstundes som eg transkriberte, slik vart det gjort personleg og intuitivt. Kvale og Brinkmann (2015) påpeiker at «data blir alltid tolket – det finnes ingen «ren» data. Data blir til i møtet med forskeren».

Kategoriseringa av analysen vart gjort i tråd med intervjuguiden som vart godkjend av både rettleiar og Norsk senter for forskningsdata (NSD). Når det kom til å analysere intervju og transkripsjonane gjorde eg som sagt først ei kategorisering i forhold til intervjuguiden med



koding av data til mening. Thagaard (2018, s. 151) skildrar korleis ein vurderer analyse og tolking av data som «en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet».

I undersøkinga har eg arbeidd mykje med ulike omgrep, både før, under og etter analysen av data. Eg har som Thagaard (2018, s. 172) påpeiker knytta omgrep til analysen for å utdjupe meningsinnhaldet i dei fenomena eg har studert, og omgrepa har bidrege til å utvikle mi forståing av data. Eg har brukt både ei deduktiv og ei induktiv tilnærming til analysen. Ei deduktiv tilnærming når omgrepa eg har knytt til data, er avleidde frå annan teori. Omgrepa har då hjelpt til med å kjenne att mønster i data og knytt perspektiv frå analysen av min data til annan relevant teori, som Thagaard (2018, s. 172) skriv. Likeeins har dei teoretiske perspektiva som har gjeve ein bakgrunn for mitt prosjekt, hatt omgrep som har vore relevante for analysen og nye innspel for vidare analyse og datatolking har oppstått når annan relevant teori har blitt gjennomgått. I tillegg har eg nytta ei induktiv tilnærming med utgangspunkt i data for å utvikle omgrep og analytiske perspektiv, som Thagaard (2018, s. 172) skildrar det. Eg har veksla mellom å bruka omgrep intervjupersonane har nytta og dei som har kome til syne som mønster i kodane i data.

## 3.8 Ethiske vurderingar

I forkant undersøkinga innhenta eg godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata [NSD] og eg har følgd deira retningslinjer når det kjem til anonymisering og oppbevaring av konfidensielt materiale (vedlegg 1).

Ethiske vurderingar bør inngå i alle fasar i forskingsprosessen, skriv Kvale og Brinkmann (2015, s. 97), og hevdar at ein må ta omsyn til etiske overvegingar allereie før ein tek til med planlegging av eit forskingsprosjekt. Før eg gjekk i gong med forskinga stod eg i fare for førehandsinntekne oppfatningar som stereotypi og andre fordommar, både uttalt og latent. Eg stilte difor med eit ope sinn og behandla alle, både informantane, samt dei barn og vaksne dei omtala i sine uttalingar, med respekt og lojalitet (Hatch, 2002).

Rådata og konfidensielt materiale her eg oppbevart i tråd med NSD sine retningslinjer (NSD), og dei vert sletta etter avtale. Informantar har heile tida vore garantert mi tausheit og sin anonymitet, og som forskar har eg ivareteke integriteten og anonymisert kjeldene mine for å verne privatlivet til enkeltpersonane (Befring, 2010, s. 68). Informantane har heile tida visst at dei sto fritt til å trekke seg. I empirisk forskning står eit informert og fritt samtykke som eit hovudargument for å hindre krenking av personleg integritet (Befring, 2010, s. 68).

Befring (2010, s. 67) poengterer kor viktig det er å opptre vitskapleg redeleg, altså at ein er til å stole på. Eg heldt difor avtalane eg gjorde med informantane. Som forskar må eg vere i stand til å gjennomføre med kvalitet og følgje god forskningsskikk. Aase og Fossåskaret (2014, s. 217) spør seg om det er feltet eller forskaren som eig sanninga, altså kven det er som eig kunnskapen om dei faktiske forholda. Det er viktig at ein som forskar er sann og lojal mot faget, i tillegg til som eg har nemnt, mot deltakarane i studien.

### 3.9 Validitet, reliabilitet og generalisering

Reliabilitet handlar i følge Thagaard (2018, s. 181) om forskinga sin pålitelighet og er knytt til korleis ein gjer greie for korleis ein utviklar data, skildrar den kontakten ein har etablert med deltakarane i felten og dei inntrykka ein har i løpet av feltarbeidet. I forhold til reliabilitet i mitt prosjekt har eg i metodedelen vist korleis eg kom i kontakt med deltakarane i kapittelet om Utval. Inntrykka mine i løpet av undersøkinga har vore positive og sjølv om eg til tider har kjent på at dette var hardt arbeid, har eg kome styrka ut av det. Thagaard (2018, s. 181) hevdar også at reliabilitet er basert på at ein «redegjør for hvilken betydning erfaringer i felten har for hvordan vi har utviklet data». I forhold til forskingsresultata har eg vore grundig og nøye i transkripsjon av uttalingar og tolking av innhald. Ei feilkjelde kan sjølvstøtt vere at eg har feiltolka eller skjeivtolka noko som vart sagt under intervjuet. Reliabilitet i kvalitativ forskning inneber, i følge Thagaard (2018, s. 188) å reflektere over relasjonane til deltakarane i felten, kva inntrykk dei har gjort og korleis informantane har bidrege til å utvikle data. Gjennomgåande i masteroppgåva har eg hatt ei syn på intervjupersonane mine der dei har lært meg mykje, og at dei er svært kunnskapsrike barnehagelærarar med stor kompetanse i sine yrkesliv. Dei hadde alle tre arbeidd i mange år som barnehagelærarar og opparbeidd seg mange erfaringar som dei delte med meg.

Thagaard (2018, s. 189) knyt validitet til resultata av forskinga og korleis ein tolkar data. Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) hevdar at «valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk». Dei forklarar at validiteten sjekkast ved å undersøke feilkjeldene. «Jo sterkere falsifiseringsbestrebelsers en påstand har overlevd,» skriv dei «desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen.» Dei påpeikar at forskaren må ha eit kritisk syn på sine fortolkingar, vere tydeleg og uttrykke eksplisitt sitt perspektiv på det emnet som studerast. I tillegg må forskaren vera tydeleg på kva slags kontroll som utøvt for å motverke en selektiv forståelse og skjev fortolkning. «Forskeren spiller rolla som djevelens advokat overfor sine egne funn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). I mi undersøking har eg gjennomgåande vore kritisk, men sett at funna har blitt validert opp mot perspektiv, teori og tidlegare forskning.

I forhold til generalisering eller overførbarheit av forskingsresultat vil ikkje storleiken på mi intervjuundersøking gjera ein stor skilnad. Sidan eg har vald å intervjuet kun tre

barnehagelærarar, er det eit rimeleg snevert utval i forhold til å generalisere funna i stor målestokk. På den andre sida er barnehagane i Noreg underlagt Barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2021) og Rammeplan for barnehagar (Utdanningsdirektoratet, 2017) og det er difor grenser i forhold til handlingsrom. Thagaard (2018, s. 193-194) skildrar korleis det i kvalitative studiar er siktemål å utvikle forståing av fenomenen ein studerer og at det er tolkinga av resultat som gjev grunnlag for overførbarheit, ikkje skildring av mønster i data eller kor store undersøkingane er. Dermed kan til dømes andre barnehagelærarar vurdere ut frå mi undersøking om mine funn er gjeldande for deira praksis, slik mitt inntrykk er at det vil vere, basert på gjeldande lovverk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) forklarar at ei naturalistisk generalisering er basert på personlege erfaringar og kviler på stilltiande kunnskap og gjer forventingar heller enn formelle utsegner på førehand og styrker dermed mitt inntrykk. I metoddelen har eg gjort grundig greie for kva val eg har gjort i høve planlegging, gjennomføring og bearbeiding av undersøkinga i masterprosjektet mitt. Eg har forklart kva eg har gjort, korleis eg har gjort det og kvifor eg har gjort som eg har gjort. Eg har teke opp etiske avvegingar og eg har forklart korleis analyse og funn er gyldige og kan overførast til andre samanhengar. I det følgjande kapitlet vil eg presentere funna eg gjorde i intervjuundersøkingane.

## 4 Funn

Dei tre hovudfunna eg satt attende med etter analyseprosessen i undersøkinga presenterer eg gruppevis i denne delen av oppgåva. Hovudfunna har eg skilt ut etter kva det var som opptok samtlege av informantane mine, det dei vektla tyngst i intervjuet, og i eit rikhaldig materiale har eg trekt ut sitat frå intervjuet. Det var tydeleg at alle barnehagelærarane var opptekne av at borna skulle få ein fin overgang frå heimen til livet i barnehagen, så det er mitt første hovudfunn, «*God overgang frå heim til barnehage*» der informantane la vekt på ei anerkjennande tilnærming. Mitt andre hovudfunn, «*Gode kvardagar i barnehagen*» var det informantane la nest-mest vekt på i intervjuet av kva tiltak ein kan gjere for at barna skal ha ein god kvardag i barnehagen. Her legg informantane vekt på eit inkluderande miljø. Avslutningsvis presenterer eg funna som omhandlar personalet sin kunnskap og kompetanse i tredje underpunkt «*Personalet – kompetente rollemodellar som deler kunnskap*», før eg summerer opp funna og går vidare til drøftinga.

## 4.1 God overgang frå heim til barnehage

### 4.1.1 Tilvenning for både barn og foreldre

Når eit barn skal begynne i barnehage for fyrste gongen, er det ikkje berre barnet som debuterer i ein pedagogisk institusjon, det gjer også foreldra. Ein av barnehagelærarane understrekar at det ikkje er berre borna som treng god tilvenning

B2: «Eg tenker at den tilknytninga og den tilvenningsperioden, den er veldig viktig! At den er trygg og god for både barnet – og for foreldra!»

I sær om det er foreldra sitt fyrste barn som skal i barnehage, er det nytt og ukjend å late barnet bli teken vare på av profesjonelle, men framande, pedagogisk personale. Difor har barnehagelærarane også fokus på at foreldra må vere trygge på at barnehagen er ein god plass for barnet deira. Alle barnehagelærarane poengterte kor viktig det er med eit godt tidleg samarbeid med heimen til barnet. Det er foreldra som er ekspertar på sitt barn og for at deira barn skal klare å slå seg til ro og fungere i barnehagen, er deira engasjement viktig. Barna er sterkt knytt til foreldra som i alle tilfelle der barnet ikkje har vore utsett for omsorgsvikt før barnehagestart, har ei positiv tilknytning til barnet.

B2: «For barnet har sine rutinar som dei har heimefrå så det ikkje blir så stort steg. At barna opplever at ein prøver å la det vere så likt mulig heime, sjølv om – heilt likt vil jo det aldri kunne bli!»

I undersøkinga nemnte fleire av barnehagelærarane at dei hadde god erfaring med å invitere barn og foreldre til besøksdagar, der barn og foreldre besøker barnehagen jamleg over ein periode i forkant av barnehagestart. I tillegg nemnde barnehagelærarane at dei inviterte til informasjonsmøte for foreldre, ei tid før barnehagestart. I årets foreldremøte før barnehagestart opplevde ein av barnehagelærarane at det var fleire av foreldra som kvitte seg til å forlate barnet når det skulle begynne i barnehagen.

B1: «Då oppfordra eg dei til å øve. Når dei skulle på butikken for eksempel, sei det ut høgt «no skal eg på butikken, men eg kjem tilbake etterpå!» For det er lettare å ha øvd på det heime, enn å gjere det for første gong, med gråten i halsen i barnehagen, når du står i den ekle situasjonen det er å forlate barnet ditt som berre hylskrik.»

Fleire av barnehagelærarane har samtale om barnets første år, bakgrunnshistorie og det som måtte spele inn på barnets start i barnehage allereie før start, utan at barnet deltek.

Barnehagelærarane hevdar at på den måten kan primærkontakten bruke tilvenningsperioden på å fokusere berre på barnet. Ein av informantane fortalde om korleis dei med hell hadde prøvd ut å ha primærkontaktsystem i gruppe. Foreldra tek aktivt del i barnehagekvardagen til barnet og har hovudansvaret for eige barn i starten av tilvenninga.

*B1: «Den eldre generasjon vil helst ha foreldra ut av barnehagen så fort som mulig men, i min verden - så har de veldig mykje å gjere i barnehagen, ved oppstart. Og då nesten forventer eg at dei kjem inn og deltek i sitt barns kvardag, som ein av personalet.»*

Som ein av dei største fordelane med å ha ein foreldreaktiv tilvenningsperiode, dreg barnehagelæraren fram korleis primærkontakten lærer barnet å kjenne gjennom samspela mellom barnet og foreldra.

*B1: «Når du ser en forelder trøyste barnet sitt på den helt spesielle måten som bare den forelderen kan trøyste sitt barn.»*

Den same barnehagelæraren trekkjer også fram den mellommenneskelege stemninga som trer fram som ein positiv verknad frå arbeidet med denne måten å ha tilvenning på.

*B1: «Etter kvart som dette ble trygt for alle barna, så gjekk det eine barnet til ein annan sin forelder, like mykje som dei gjekk til meg. Det vart ein veldig lun stemning på avdelinga når alle foreldra tok del i barnehagekvardagen til borna i oppstarten.»*

Barnehagelæraren oppsummerte den foreldreaktive tilvenninga i heilskap som ei svært positiv erfaring og ei investering i framtida.

*B1: «Eg ønsker å skape en kultur som varer! Sant, det er jo vi som set standarden for kva haldninga skal vera i barnehagen.»*

Alle barnehagelærarane som deltok i undersøkinga framheldt primærkontaktordninga som ein god arbeidsmetode i tilvenningsperioden. Vanlegvis peikar barnehagen ut ein av dei tilsette som skal ta imot barnet og foreldra når dei startar og så bli kjend og vere bindeleddet mellom familien og barnehagen, både når ein har foreldreaktiv tilvenning, men også der ein ikkje legg like stor vekt på foreldra si deltaking i barnehagekvardagen.

*B3: «Målet med primærkontakten for oss er at primærkontakten skal bli den gode trygge vaksne, for barnet og når vi ser at barnet er klar for det, skal primærkontakten gradvis trekke seg unna, og sleppe andre vaksne til, då er målet med primærkontakt for oss nådd. Primærkontakten har ansvar for dialog med foreldra undervegs i oppstartsdagane. Foreldra opplever når barnet er klar og kor mykje dei kjenner seg klare for å trekkje seg unna.»*

Nokre gonger finn ikkje barnet og den som barnehagen har utpeikt som primærkontakt heilt tonen eller «kjemien» er ikkje riktig mellom dei. Ein av barnehagelærarane set fokus på korleis ein nokre gonger må skifte til ein annan tilknytingsperson enn den førehandsutpeikte primærkontakten.

*B2: «...ein vaksen som det barnet i starten får muligheita til å knyte seg til. Det kan endre seg - vi vaksne kan kanskje tenke at «eg er den som barnet skal knytte seg til», men det kan vise seg at det kan være ein annan tilsett som barnet knyt seg nærare til, og då er det noko med at det må gå en naturlig gang i det.»*

Familiar er forskjellige, også når det kjem til tilvenning, kjem det fram i undersøkinga. Nokre av barnehagane held på ei litt meir tradisjonell tilvenning der foreldra trekkjer seg unna allereie frå tidleg i tilvenninga. Alle har ikkje det same høvet til å av seg sjølve å gå over «minimumskravet», og personalet gjerne må be om at barnet til dømes får gå kortare dagar i starten eller at foreldra brukar litt tid på levering i barnehagen.

*B3: «Nokre gongar må vi gå i dialog med foreldra og sei at vi ser at barnet har behov for lenger tid. Tre til fire dagar er ikkje mykje for eit lite barn å skulle knyte en relasjon og bli trygg på en ny vaksen. Samtidig så forstår vi at det ofte opplevast som vanskeleg for foreldra, i forhold til eigen arbeidsplass. Det er viktig å ha ein god dialog med foreldra i tilvenningsperioden.»*

Barnehagelærarane trekte fram at dei små barna få kjenne på kroppen at barnehagen er ein bra stad å vere. Dei må få litt tid på seg.

*B1: «Du kan ikkje fortelje ein eittåring at personalet i barnehagen kjem til å ta godt vare på han. Ungen må få oppleve og kjenne det på kroppen! Dei må få fysisk erfare at her er det godt å vere.»*

Ein av barnehagelærarane fortel om korleis «tryggleikssirkelen» utvidast gjennom tilvenningsperioden.

*B2: «Eg tenker at ei god og trygg tilknytning, er heilt avgjerande for korleis barnet har det, korleis barnet lærer og held seg til – det å begynne i barnehagen, for det er eit kjempestort steg! Heile tryggleikssirkelen deira blir jo utvida.»*

Det er ikkje slik at tilvenninga er over så snart foreldra er trygge på at barnet har det bra og forlét barnet i barnehagen saman med primærkontakten. Tilvenningsperioden varer gjerne utover hausten, og er fyrst over når alle barna har funne sin plass i barnegruppa og er trygge på både born og vaksne.



## 4.1.2 Inkludering

Barnehagelærarane fortel om korleis barna har ulike måtar å inkludere kvarandre i leik, korleis dei er nysgjerrige på kvarandre, oppsøker kvarandre og inviterer kvarandre til leik, både med og utan ord.

*B2: «Små barn viser veldig gjensynsglede for å se hverandre. Det er noko med å fryde seg sammen, og personalet set ord på og fryde seg sammen med barnet, når borna viser interesse for hverandre, ikkje bare la det ligge i lufta for det er så utrolig betydningsfullt! For det barnet som kommer i barnehagen og får oppleve at det er noen som er glad for å se en, og ikkje bare de voksne! Den handlingen, i seg sjøl, er veldig inkluderende og betyr så mykje. Dette begynner dei med ganske tidlig, for dei speglar det vi gjer.»*

*B1: «Det vart ikkje sagt eit ord – det var eit barn sat på golvet og eit anna barn som kom krypende. Barnet som sat på golvet, vart veldig fascinert av det som kom farande på alle fire. Dei fekk blikkontakt, begge to smilte og den som kom farande, gøynte seg, kom frem igjen, og fekk respons av det andre barnet!»*

Eit vanleg inntrykk er at dei aller yngste ikkje har eit så stort behov for å delta eller bli inkludert, og viser til korleis dei yngste borna ofte vel ein sidestilt type leik, der ein leikar parallelt, ser på kvarandre og hermar element frå kvarandre sin leik.

*B3: «Eittåringane er ikkje sosialt inkluderande på same måte. De er meir ved sida av kvarandre.»*

Andre barnehagelærarar har andre opplevingar når det gjeld dei yngste barna og viser til korleis dei leikar kroppslige leikar og er i verda saman.

*B2: «Dei aller yngste ønskjer å smake og lukte på hverandre. Dei er oppå kvarandre! Dei vil sitte ved sida av og dei inkluderar kvarandre både med kroppsspråk og lydar og ønskje om å ha kontakt.»*

*B2: «I toddlerleik har du dei som står og dansar og hoppar framfor kvarandre, eller dei inkluderer kvarandre med lydar, og plutseleg har du eit heilt kor!»*

Barnehagelærarane dreg fram språk som element i inkludering av kvarandre i leik. Om det er mangel på språk eller godt utvikla språk, spelar seg ut på ulike måtar.

*B3: «Vi har nokre språklig sterke barn som kan oppsøke andre barn og spørre eller invitere inn i leken, med å gi noko, sei «vil du ha denne?» og så får barnet være med i leken. Eit fåtal av toåringane våre har den kompetansen og kan invitere og inkludere kvarandre inn på det viset.»*

B1: «I barnegruppa har ikkje eitt- til toåringar så veldig utvikla verbalt språk. Så mi erfaring er at dei brukar veldig mykje anna for å inkludere kvarandre! ELLER ekskludere kvarandre i leik. Dei har tydeleg kroppsspråk og dei har lydar, volum på stemma og brukar blikket.»

Ein annan av barnehagelærarane nemner også korleis barna kan gje kvarandre ting for å kome inn i leiken,

B2: «Barna inkluderer kvarandre med å gi noko til den andre, det kan handle å ha ønske om å ha noko som den andre har eller å ønskje å ha det den andre har.»

Men barnehagelæraren føyer til at det kan by på problem,

B2: «Det er litt vanskelig å dele! Nokre gonger er det veldig vanskelig å dele og det opplevast som tøft for småborn når det ikkje går sånn som de ønsker eller forventar.»

For det er vanskeleg å dele for dei yngste borna i barnehagen. Det er vanskeleg å forstå at ikkje alle leikar barnet har lyst å leike med, kan leikast med, med det same.

Ein god rollemodell klarar å ta imot og inkludere nokon som plutselig står midt i leiken og er med.

B3: «Vi har nokre barn som treng vaksne for å klare å inkludere kvarandre, med litt voksen-støtte for å klare, eller i alle fall ha ein vaksen i nærleiken. Borna treng støtte til å få til å dele og klare å forholde seg til kvarandre og forstå at «den har lyst til det same som meg» og «vi må dele på det.»

Fleire av barnehagelærarane i undersøkinga drog fram den viktige rolla til personalet som fortolkar av meininga til barnet.

B1: «Vi blir «tolken» til det barnet som har lyst å vere med i leiken. Det å forklare kva som egentlig er intensjonen. Sjølv sagt er det tolka av oss, men ein kjenner jo barnegruppa si.»

B2: «Det er viktig å være ein god tolk for barna. Det å alltid ha eit positivt syn på dei barna du er saman med. Det er ein føresetnad for korleis ein tolkar. Fordi eit barn sin intensjon kan tolkast negativt viss ein opplever at ein ikkje meistrer å tyde barnet.»

Barnehagelærarane er reflekterte rundt kva det inneber at alle skal få rom og plass i leiken.

B3: «Ein måte å inkludere andre på er å godta dei som kjem trampande inn. Dei som har veldig lyst til å være med, men som kanskje kjem bardust på. Å klare og godta det er på en måte å inkludere på.»

B2: «Nokre born kjem inn med «olbogane først», der vel eg å sjå på barnet som så tøff at det berre tar sin plass. Kanskje handla det eigentleg om ein raud bil, og den vel barnet å gå inn og ta ifrå dei andre. Då kan leiken bli snudd litt på hovudet og situasjonen blir ein annan.»

Barnehagelærarane forklarar korleis det kan vere problematisk for borna å finne fram i «jungelen» det er å få plass i leiken, før ein har utvikla språket, knekt alle kodane ein treng og fått ein tilstrekkeleg leikekompetanse.

B2: «For barna som enno ikkje har et godt utviklet verbalt språk som kanskje ikkje klarar å sette ord på det, så går det meir på det fysiske. At han bare går inn i leken, utan heilt å klare å lese dei signala som er i situasjonen frå før.»

For dei barna som har eit betre utvikla språk, er det gjerne store kjensler i sving om ein ikkje får innpass i leiken.

B3: «Særleg hos toåringane er det veldig mykje kjensler involvert, i det dei blir ekskludert. For mange så kjennes det veldig dramatisk og det er veldig mykje følelsar i spill. For mange så stoppar gjerne leken litt opp. I det som skjer der at det endar opp i ein konflikt som en voksen må inn å hjelpe og ordne opp i. Men fleire har lært seg at viss dei kan bringe noko inn i leken, slik at dei kan være litt attraktiv for dei andre barna, så får dei innpass på det viset.»

Ein av barnehagelærarane har gjort seg refleksjonar kring emnet «inkludering og rom for alle i leiken» og har gjort seg følgjande observasjon:

B3: «At alle skal få plass i leken, betyr nødvendigvis ikkje at alle skal leike saman, men at alle skal få leike der dei er. Dei har veldig ulike føresetnader, interesser og måtar å leike på. Det skal være lov å leke aleine, det skal vere lov å leke saman og at det skal være like mykje rom for den som sit og har lyst å putle på aleine, som den som har lyst å leke saman med veldig mange. Vi har snakka mykje og hatt gode diskusjonar rundt emnet. Når vi ser at barn oppsøker og ønsker å ikkje samleike nett no. Enkelte i personalet har kjent litt på barnet som sit aleine, har reflektert rundt og tenkt «Kva gjer det for dette barnet å sitte der og utforske aleine?»»

Barnehagelæraren samanfattar korleis ho og personalet på avdelinga har diskutert rundt det å få plass til alle i leiken og kome fram til at det handlar om å respektere det enkelte barnet sine ønskjer om sjølvstendig leik, og anerkjenne at det skal vere lov å leike aleine. Avdelinga til barnehagelæraren er medvitne rundt at borna skal få gode opplevingar også i samleik, slik at barna ikkje går seg fast i eit mønster dei ikkje kjem ut av.

B3: «I forhold til barna som oppsøker å leike aleine, har vi samtidig vært obs på at de skal få erfaringar med at det kan være kjekt å leke saman med andre òg.»

Personalet oppfordrar altså barnet som innimellom finn leik på eiga hand til å ta del i aktivitet saman med andre for å utvikle seg sosialt og opparbeide sosial kompetanse.

Primærbehova tek stor plass på ei småbarnsavdeling. Småborna må bli høyrde på sine utsegner, når dei seier ifrå på sin måte, hevdar barnehagelærarane. Det å anerkjenne småborna si «røyst» i det som handlar om seg sjølv er viktig påpeikar barnehagelærarane.

*B1: «På småbarnsavdeling handlar det om primærbehov. Det handlar om ting som skal inn i munnen, ting som skal ut av kroppen. Det handlar om varmen som ein skal oppleve frå eit anna menneske, ein skal ha nok søvn for å finne overskot, og sjølv sagt - gode opplevingar med undring og eit eventyr og litt «påfyll». Primærbehova tek så stor plass! Det må ein respektere.»*

Barnehagelæraren utdjupa utsegna si med å forklare korleis alle barn er ulike, og har krav på å bli møtt på den måten som passar best for det enkelte barnet.

*B1: «Ein eittåring og ein toåring, har like mykje dei skulle ha sagt når det gjeld seg sjølv. Og det å stå opp for seg sjølve. Forsøket på å stå opp for seg sjølv må ein ikkje overkøyre. Det er berre ikkje nødvendigvis alltid vi klarar å ta det innover oss å lese signala barna sender når dei helst vil at den eine tilsette skal skifte bleia deira. Det handlar om respekt for individet.»*

I løpet av åra som institusjonen «barnehage» har eksistert, har mykje endra seg. Måten foreldre oppdreg borna sine og korleis både foreldre og tilsette i utdanningsinstitusjonar sitt syn har endra seg, og det har ein av barnehagelærarane reflektert over:

*B1: «Barnesynet har utvikla seg og endra seg. Nokre vaksne klagar og seier at born kverulerer, at foreldra har lært dei opp slik at dei trur dei er best i verda og trur dei kan nå så langt dei berre vil. Men kvifor skal ein avgrense det? Barn må få lov å lære at det hjelper å gje beskjed!»*

Barnehagelæraren utdjuvar kva det vil sei at eit lite barn kan få anerkjenning og respekt for si meining.

B1: «Barnet har ikkje verbal-språk, men det er masse du kan lese av den likevel og så det å anerkjenne at barnet setter foten ned»

Det kan vere lett å ty til makt i samhandling med barn, og spesielt barn som ikkje har eit verbalt språk som kan setje faktiske ord på det som opptek dei. Barnehagelærarane i undersøkinga set fokus på å vise respekt og anerkjenne barna si stemme og deira grense.

*B1: «Det å akseptere og respektere eit lite barn som set ei, som faktisk set ei grense som er naturleg for barnet. Det er naturleg for ein eittåring å protestere og det er så «lett» for vaksne å overkøyre det. Å ikkje anerkjenne at «jammen, du ville ikkje. Okei.»»*

### 4.1.3 Leikande tilsette i barnehage

I barnehage generelt, men på småbarnsavdeling spesielt, er tilsette viktige i leiken. Barna skal lære å leike, lære å samhandle og det skal vere kjekt å vere i lag med dei andre rundt.

Barnehagelærarane påpeiker korleis dei støtter barn gjennom positive leikeopplevingar og gjennom konflikhtar.

*B2: «Born som har opplevd noko har gjerne behov for å «leike det ut» og så har andre kanskje vore med på nok liknande og så lærer og viser dei kvarandre. Personalet bidrar med å plukke opp det som skjer i barnet sitt liv for å få alle med i lek og samhandling med kvarandre og ja, gjere dagen interessant og meningsfull og lærerik for borna.»*

Ved å være nær, bli kjende med og å kjenne barna godt kan personalet både vere i forkant, men òg vite korleis ein kan reparere og setje ord på kjensler, slik at vanskelege hendingar blir gode erfaringar.

*B2: «Små barn «held», dei vil vere nær. Og når dei har den nærleiken, så tør dei. Når dei har den tilknytninga, så tør dei å ta eit lite steg ut i verda, men dei må komme inn igjen for lading heile tida. Så vi må alltid vere tilgjengelig og gjere oss tilgjengelig.»*

Alle barnehagelærarane eg intervjuar påpeikte viktigheita i det å vere nær borna. I sær med dei yngste borna er det viktig å kjenne dei enkelte borna for å legge til rette for ein god allmennpedagogikk for heile gruppa. Slik tolkar ein best borna sine signal og dei nonverbale uttrykka deira.

*B3: «Det er veldig krevjande, det krev at vi kjenner barna veldig godt og det krev at vi er i nærleiken. Men eg trur at den beste støtta er der vi kanskje hjelper å vere litt i forkant. Sjølvklart til å hjelpe dei med å sette ord på og forklare når vi ikkje klarte å avverje ting i forkant og gjere vanskelige erfaringar til gode erfaringar. Språket og forståelsen for andre sine behov er gjerne ikkje helt der at vi kan være der å hjelpe de, men eg tenkar at det handlar mykje om å være i nærleiken. Å kjenne barna for å kunne gi den riktige støtta.»*

Barnehagelærarane i undersøkinga stemmer alle i at for å fremme samspel og gode relasjonar er det essensielt at alle, både barn og tilsette, kjenner seg sett. Ein av barnehagelærarane trekkjer fram korleis dei viser stor entusiasme når dei treffer kvarandre og slik skaper ei kjensle av å vere ein del av og høyre til i gruppa. Barn og tilsette tek del i kvarandre sine liv, har det kjekt saman og har lyst til å vere ilag. Det vert også trekt fram korleis personalet er gode på å bekrefte barna, slik at barna opplever seg som sett og inkludert, men også at dei er bevisste borna rundt seg.

## 4.2 Gode kvardagar i barnehagen

### 4.2.1 Rammer på småbarnsavdeling: bemanning og gruppedeling

Personalet set rammene for det allmennpedagogiske tilbudet på si avdeling,

*B2: «Dei tilsette skaper tid og rom til leik, dei skaper grupper og eit spennande innhald... Nesten kvar dag har vi «lekegrupper» og «aktivitetsgrupper». Både ute og inne. Det er å la dei få tid til å bygge ein relasjon med dei andre barna, slik at det ikkje blir så mange for dei å halde seg til.»*

Alle barnehagelærarane i undersøkinga jobba i mellomstore til store barnehagar og drog fram eit stort kollegial som ein stor fordel i det pedagogiske arbeidet både med personalsamarbeid og i arbeidet med borna.

*B1: «Eg treng å ha folk rundt meg som utfordrar meg fagleg og som eg kan «sparre» litt med, som eg kan ha gode drøftingar med og som pusher meg i forhold til mine synspunkt eller meiningar»*

Korleis barnehagelærarar disponerer tid og legg til rette for alle primærbehova til barna er avgjerande for kvaliteten på leiken.

*B1: «Det er ikkje alltid like anerkjent at ein som pedagog brukar dagane på tilknytning og omsorg, og ikkje legg vekt på store omfattande opplegg. Vi skaper trygge barn, og ikkje minst – trygge foreldre som gladelig leverer ungane i barnehagen, for dei er trygge på oss i personalet og ser at ungen har det godt. Det kallar jo eg pedagogikk.»*

Det er ulikt frå barnehage til barnehage korleis ein vel å organisere barnegruppa innanfor småbarnsavdelinga. Fleirtalet i undersøkinga hadde ein modell som tok utgangspunktet i talet på tilsette eller bemanningsnorma og delte barnegruppa i mindre grupper etter alder og/eller utvikling. Ein av barnehagelærarane fortalde at hennar avdeling ikkje hadde ei fast inndeling av barna, men tok utgangspunkt i barna sine behov når dei var nøydde til å dele seg i grupper.

*B1: «Tidlig innsats» for småbarn, det vil jo sei å vere nær. Men du kan ikkje vere nær, viss du ikkje har nok bemanning, for då må du være en blekksprut!»*

Sidan intervjuet vart gjort midt i korona-året hadde alle barnehagelærarane i undersøkinga nyleg kjent på verknadene av eit stort sjukefråver og brann for høgare bemanning. Dei ønskjer seg fleire armar og fleire fang.

*B1: «Vi har et primærkontakt-system, på papiret. Men så er det ikkje så lett når 50% av bemanningen er sjukemeldt. Då blei det veldig mange nye på meg og på den andre pedagogen.»*

Barnehagelærarane påpeikte nærværet til personalet som essensielt i kvardagen, men med fleire sjukmelde kollegaer er det problematisk å få tilfredsstilt behova til barna for nærleik til trygge vaksne.

*B3: «Vi brukar tid på å bli kjent med barna først. Etter kvart som vi har blitt kjent med barna, deler vi dei inn i det vi kallar alder- og utviklingsgrupper. Fleire gangar har vi sett at gruppene har vært mer inndelt etter utvikling og potensielle vennskap, framfor alder. Vi har sett at barnet kanskje sosialt eller motorisk eller språklig ikkje passar saman med de det er jamgammal med. Og dermed har de på en måte kunne utvikle seg meir, med riktig og betre tilrettelegging i ei anna gruppe.»*

I tillegg til at borna på gruppene er faste har B3 erfaringar med faste vaksne på gruppene.

*B3: «Faste tilsette føl gruppa. Om det ikkje er utskiftingar i personalet, føl dei frå dei begynner i barnehagen til dei skal over på storbarnavdelinga... Fordelen med å vere faste vaksne på gruppa, er at vi blir veldig godt kjent med barna. Fordelen med at vi er mindre grupper, gjer at borna blir veldig trygge på kvarandre og dei vaksne i gruppa. Berre det gjer noko med relasjonen.»*

## 4.2.2 Gode samspel som relasjonsfremjar

Barnehagelærarane i undersøkinga stemmer alle i at for å fremme samspel og gode relasjonar er det essensielt at alle, både barn og tilsette, kjenner seg sett. Ein av barnehagelærarane trekkjer fram korleis dei viser stor entusiasme når dei treffer kvarandre og slik skaper ei kjensle av å vere ein del av og høyre til i gruppa. Barn og tilsette tek del i kvarandre sine liv, har det kjekt saman og har lyst til å vere ilag.

*B2: «Den opplevinga eg har er at trygge barn med god tilknytning blir ganske raskt opptatt av andre barn. Dei er meir mottakelege for å vere nysgjerrige på omgjevnadene og ønskje å delta. Dei treng at den vaksne føl med, dei er ikkje klar for å delta heilt på eiga hand, for dei vet ikkje korleis det fungerer heilt enno.»*

Det vert også trekt fram korleis personalet er gode på å bekrefte barna, slik at barna opplever seg som sett og inkludert, men også at dei er bevisste borna rundt seg.

*B1: «Kva gode vaksne kan føre til når vi klarar å gjennomføre et måltid på over en halvtime – med gode samtalar, god mat, men vanleg brødmat med litt agurk og noko attåt. Alle et seg mette og alle likar maten. Nokon får mestring i å prøve sjølv, men det blir faktisk til at det blir eit godt måltid. Vi var kjempefornøyd med resultatet og det skapte ei god stemning hos oss og som andre klarte å sjå! Det går på kva personalet gjer for å fremme samspill for det er jo noko med å være en god rollemodell på alt det vi gjer i barnehagen.»*



### 4.2.3 Observasjon, tolking og kartlegging

Når ein jobbar med dei yngste barna er observasjon den vanlegaste metoden å nytte når ein skal få oversikt over barnegruppa og nærblikk på kva som rører seg med kvart enkelt barn. Det handlar om kvar ein plasserer seg i forhold til barna.

B2: *«Vi er på golvet med dei, vi sit på golvet med dei, der dei er. Vi er der barnet er»*

Barnehagelærarane i undersøkinga mi fortalte at dei nyttar observasjon i det daglege, men påpeikte korleis dei i varierende grad fekk høve til å skrive ned observasjonane sine, føre protokoll eller dagbok som dokumentasjonsmetode. Kvardagen er travel og fleire kunne ikkje sjå når ein skal få tida til å notere observasjonar i kvardagen. Fleire av barnehagelærarane gjorde seg observasjonar i det daglege som dei anten ikkje skreiv ned eller berre noterte som stikkord. Jamt over gjorde alle informantane seg refleksjonar for seg sjølve som dei fortalde at dei tok med attende til eksempelvis gruppemøter eller avdelingsmøter, der både observasjonar og refleksjonar kring observasjonane vart drøfta saman med kollegaer. Alle informantane brukar ein stor del av tolking i sine empiriar, men er alle medvitne kva og korleis dei tolkar det dei ser.

B1: *«Eg kan fange opp og gje støtte i leik fordi eg kjenner barna. Hadde eg kome inn og vore totalt framand for alt, så er det ikkje sikkert at eg hadde lese og tolka leiken på same måten. Det handlar om å kjenne barnet, kjenne barnets relasjon ... Det handlar om å være nær og være involvert og på.»*

Om dei vert usikre på tolkinga av observasjonane sine, fortel barnehagelærarane at dei drøftar opplevingane sine med andre pedagogar, eventuelt med styrar.

B3: *«Det påverkar hele barnegruppa viss eitt barn i gruppa slit sosialt, utagerer eller liknande. Difor vil det være eit gode for heile barnegruppa at dette eine barnet får ekstra fokus og støtte. Men ikkje minst å prate saman alle vi vaksne. Først innan avdelinga, sånn har vi jobbet. Vi har mye kompetanse, med fleire barnehagelærarar på avdelinga. Alle vi har samtalar og deler erfaringar og opplevingar. Ofte har de andre sett eller tenkt over noko som eg ikkje har tenkt over. Då kan eg ta det med meg tilbake i mine vidare observasjonar, for å få ei større forståing. Det er vel først når vi oppdagar at det er ikkje bare en magefølelse, at det er ikkje bare meg, men det er andre som har det same opplevinga av ting, at vi kanskje må ta det vidare derfrå, ut av avdelingsnivå.»*

Nokre av barnehagelærarane peikte på at det ikkje er greitt å setje barna i bås, og med lettheit sei at her er det ei utfordring.

B2: *«Eg tenkar at det er ein u-ting at ein lett kan sjå at barna har ei utfordring eller eit problem som er vanskelig eller helt klare å sette fingeren på. Eg tenkar at det å*

*kunne sjå barnet sin kompetanse og sjå barnet sitt utgangspunkt og kjenne barnet er heilt avgjerende på det for korleis ein tolkar og ser situasjonane barnet er i. Det handlar om den kompetansen som den vaksne sit på, som observerer og ser og er saman med barnet. Og korleis ein definerer det barnet prøver å gi uttrykk for. Ofte barna som er litt nonverbale som prøver å gi uttrykk for og ikkje har språk... Det handlar om å tolke situasjonen. Korleis er det vi tolkar? Og kva er det vi tolkar det til å vere? Då kan ein av og til trenge fleire auge og ta seg tida til å forstå barnet. Mykje kan ein jo forstå når det er eit mønster.»*

Barnehagelæraren utdjuper det å tolke barnet på ein positiv måte.

*B2: «Eg tenkjer at føresetnaden å alltid ville barnet det beste – og alltid tenke at barnet er god og kompetent! Det er berre at han ikkje klarar å fortelle, sei det med ord? Då må vi tolke. Kanskje dei seier det med ord òg, men kanskje ikkje helt det dei meiner.»*

#### 4.2.4 Tidleg innsats

Barnehagelærarane eg intervjuar opplevde tydinga av «tidleg innsats» som svært viktig i sitt arbeid og dei hadde alle erfaringar med tidleg innsats på småbarnsavdeling. Ein snakka varmt og engasjert om korleis det handlar om å vere i forkant, å gje barna i overkant gode dagar i barnehagen, slik at ein ikkje treng å setje inn tiltak seinare.

*B3: «Eg veit at veldig mange brukar begrepet «tidlig innsats» opp mot det også avdekke, barn som trengar ekstra tilrettelegging... Eg tenkjer at «tidlig innsats» handlar om å legge eit godt grunnlag som kanskje gjer at du legger grunnlaget før du treng ein ekstra innsats. At «tidlig innsats» for meg heng veldig saman med å legge til rette for den gode dagen for dei yngste barna. Å gi de yngste barna en god start på barnehagelivet som gjer at vi kanskje ikkje trengar ekstra tilrettelegging seinare.»*

Ein annan barnehagelærer nemnte også dei yngste som eksempel, korleis dei brukar gråten som måte å uttrykke seg på. Om eit barn gråt mykje, er det gjerne eit teikn på at barnet er utrygt og treng støtte til å bli trygg i situasjonen og til å regulere kjenslene sine.

*B2: «Med å bli trygge og etablere sin plass i gruppa kjem det neste steget, tilknytning til andre barn og når det blir vanskelig og dei fell litt utanfor og du ser at nokon kanskje ikkje tørr eller klarar helt – då må man sette inn tiltak, allereie då! Så ikkje det får utvikle seg over tid. Om ein hadde klart å plukke det opp allereie når dei er mindre og gjere tiltak på det allereie då. Så det handlar jo om å ha blick på barna. Og vite kva ein skal sjå etter... Hos dei aller minste, om det er mykje gråt for eksempel og du ikkje klarer å regulere. Da tenkar eg, det er jo då ein må sette inn nokre tiltak, barn gråt jo litt det er jo deira måte å uttrykke kjensler på. Så det er jo noko med å sette ord på dei tinga som skjer rundt og med barnet, ikkje la det komme nokre overraskingar som ikkje barnet vet om!»*

Barnehagelærarane hadde eit felles fokus på dette med å gjere dagane så gode som råd for borna på småbarnsavdeling, slik at det ikkje vert behov for tiltak i framtida. B3 poengterer viktigeita i at faste tilsette føl dei faste gruppene, slik ho tidlegare har nemnt.

*B3: «Med å vere den vaksne som sit i dei same leikesituasjonane over tid kan vi fange opp og gje støtte i leik. Det er gjerne der du fangar opp og ser at dette var ikkje ein enkeltepisode, men faktisk eit gjentakande problem. Først når ein har gjort seg fleire sånne observasjonar, kan ein få forståinga av kvar barnet treng seg. Ofte med små barn opplever eg at det handlar om å ha ein vaksen tilgjengelig ved å være i nærleiken og kunne trå til der ein veit det kjem til å bli vanskeleg.»*

B1 summerer opp mitt inntrykk av barnehagelærarane sine samla meiningar i følgjande sitat:

*B1: «Alle treng jo tilrettelegging, utan at ein treng å tenke over det. For ingen barn er like!»*

### 4.2.3 Forsterke borna sin leikekompetanse som støttespelar i leik

Det var brei einighet om at alle barn ikkje deltek i all leik på småbarnsavdelingane, men like stor einighet om at det var heilt i orden. For barn er ulike og det er ein god ting. Barna ser med sitt perspektiv og har masse kompetanse, heilt frå dei vert fødde, hevdar barnehagelærarane. Men samtidig, hevdar ein av barnehagelærarane, er det rammene rundt som avgjer om barnet vel ein aktivitet eller ikkje. For dersom ein legg til rette aktivitetar, vil alle barn kunne delta, ho peikte på kor viktig rolla som støttespelar i utviklinga til barna er.

*B2: «Ein skal ikkje avfeie og sei at eit barn ikkje kan! For barnet kan, men ein må gjere det på en annan måte. Det er veldig lett å sei at barnet ikkje kan å leke, men då tenkjer eg at man har gjort en stor feil!»*

I: Du tenkjer at alle ungar *kan* delta i all type leik, det er berre å legge til rette for at dei skal få gjere det på sin måte?

*B2: «Ja, det er rammene rundt! Det er rett og slett rammene rundt. Det er gruppestørrelsen, ramma, innhaldet og metodane som blir brukt som er avgjerande. Så i utgangspunktet, så tenker eg at alle barn kan delta på all leik. No har eg erfaring med barn med spesielle behov, på småbarnsavdeling - Slik at sjølv om det kanskje er tiltak som er spesialpedagogisk initiert på en måte, så tenker eg òg at det handlar om det allmennpedagogiske, fordi at det rommar mesteparten av kvardagen!»*

Personalet må difor gå føre og legge til rette til rette for leik med dei rette rammene rundt.

Personalet byr på seg sjølve og tek med seg interessene sine inn i barnehagen og slik utvidar leikerepertoaret til borna. Ulike måtar å leggje opp leikeaktivitetar kan bidra til å utvikle språket til barna og dermed også leiken. Ein kan sjå på leikekompetanse som kodar barn brukar for å komme inn i leik eller for å vite korleis ein leikar saman.

#### 4.2.4 Å førebygge mot tiltak

Ein av barnehagelærarane frykta at borna skulle gå glipp av viktig relasjonskunnskap i småbarnsavdelingstida.

*B2: «Den kanskje største utfordringa eg kan sjå at kan oppstå på småbarnsavdelinga er at dei går over til stor avdeling utan å heilt ha forstått lekekodene som er, samhandlingane, sam-leiken eller relasjonsbiten med andre barn. Då er det vanskeleg å delta i leik.»*

I godt førebyggingsarbeid handlar det hovudsakleg om ressursar, i følgje barnehagelærarane i undersøkinga mi. Barnehagelærarane poengterer at som førebygging mot å setje inn tiltak, vil organisering av kvardagen – i forhold til nok bemanning, små grupper og god leik vere avgjerande.

*B2: «Eg tror nok at det å ha rom, og mulighet, til å kunne dele inn gruppene på en sånn måte at man fangar opp alle barn. Så da må man klare å legge til rette for innholdet og rammene rundt. Men det handlar alltid om ressursar. Dermed kjem eg tilbake til å ha borna i små grupper og kompetente voksne tett på for å sikre at barna har ein dagsrytme og eit pedagogisk opplegg som er tilrettelagt for deira behov, men òg potensialet deira, for små barn lærer fort!»*

Dei hevdar at små grupper med faste tilsette som kommuniserer godt er nøkkelen til å kjenne barna og fylle dei behova barna treng i kvardagen.

## 4.2.5 Tiltak og oppfølging av tiltak

Barnehagelærarane har opplevd å i forlenging av sitt arbeid med tidleg innsats, søkje støtte til barn på grunnlag av sine observasjonar og legg til grunn si bekymring for at dei relativt små problema barnet har på småbarnsavdelinga vil tilta og barnet vil få behov for støtte på storbarnsavdeling.

*B1: «Ryggmargskunnskapen kan jo være både erfart kunnskap og tillært. Altså faglig lært kunnskap, den er veldig viktig når eg tenker for å avdekke noko som skurrar. Så må ein vite kva som er – eg likar ikkje ordet, men eg brukar det, eg må bruke det – normalen for å vite, for å kunne avdekke, «unormalen».»*

Ein hadde nært samarbeid med mange instansar i «barnehage-team», medan dei alle arbeidde i relativt store barnehagar og hadde eit breitt kollegialt samarbeid og mange støttespelarar til å spele på i saker der dei trengde nokon å forhøyre seg med eller innspel i enkeltsaker.

*B3: «Det første eg gjer er å fortelle nokon andre om den magekjensla vi sit med og høyre om andre tenker likt. Utan at vi pratar med kvarandre, veit ein ikkje om andre sit med den same opplevinga. Deretter brukar vi tid på å gå inn og finne ut av og prøve å forstå: Kvifor? Korleis? Kor tid? Er det visse situasjonar? Er det same tid på dagen? Er det dei same barna? Er det i overgangssituasjonar? Altså kva er det som gjer at det er behov for støtte i denne situasjonen? Eller for å finne ut - er det i same situasjon eller generelt? Mellom oss vaksne har vi så ei forståing om at dersom vi er to tilsette på gruppa, tek den eine eit ekstra ansvar for det eine barnet og den andre for resten av gruppa. Saman veit vi at det er viktig og det er også viktig for dei andre barna. Særleg viss det handlar om det sosiale.»*

Som alle har nemnt fleire gonger tek det tid å bli kjent med barna, og ved at småbarnsavdelingane er i forkant og søker om at eksterne tiltak skal setjast i gong, får barnet eit fortrinn, heller enn å vente på at storbarnsavdelinga skal opprette det same forholdet og gå den same vegen på ny.

*B2: «Når eg føler at det er behov for meir støtte enn det eg kan tilrettelegge i det allmennfaglege tilbodet til borna, startar eg med ein samtale med styrar. Der luftar eg saka med styraren og så får vi eventuelt inn ein instans til å observere.»*

Hovudarenaen for å ta opp saker som handlar om borna er avdelingsmøtet eller gruppemøtet. Der sit avdelingspersonalet saman eller i grupper og kan snakke saman, utan at det blir «over hovudet» på barna som det blir der borna er til stade.

*B2: «Avdelingsmøter er et viktig fora, for det er jo dei som jobbar direkte inn mot barna.»*

*Dersom personalet ser at eit av barna har behov for ekstra oppfølging på noko eller ei gruppe som treng ekstra fokus på noko, er avdelingsmøtet staden for å avklare dette. Når personalet har avtalt seg mellom at eit tiltak er nødvendig på avdelinga, fordeler dei ansvar.*

*B1: «Når ein skal følgje opp tiltak er det viktig å fordele ansvaret på personalet. Då går ansvaret enten på ei vakt, eller på kjennskap til barnet eller kven som tek ansvar for det. Det er viktig at ein får fordelt ansvaret på personalet for å få breidde på det, for alt blir farga av den du er, både positivt og negativt, på utfordringa til barnet. Vi fordeler observasjonsansvaret, tidsavgrensar det, og at vi drøfter det i etterkant på eit gruppemøte. Og så er det jo mitt ansvar som barnehagelærer med lederansvar å samanfatte kva vi egentlig driver med.»*

Etter ei tid oppsummerer og evaluerer personalet tiltaket og vurderer utfallet.

*B2: «På avdelingsmøtet kan ein evaluera det, om vi har drive på lenge nok, evaluere om ein skal fortsette og om det har vært noka endring. Slik at ein ikkje berre set inn et tiltak og så kokar det vekk i sand eller at det blir satt og ikkje blir følgt opp.»*

*B2: «Eg tenkar det at eit tiltak skal alltid evaluerast etter ei tid. Ein skal ikkje berre setje inn eit tiltak, for å setje inn et tiltak, då skal man vite kvifor ein gjer det. Kva er det man ønsker med det tiltaket og kva er målet med det? Det må vere et mål med tiltaket. Ei endring skal ikkje berre gjerast for å få ei endring. Og det må evaluerast etter ei tid. Korleis opplevast det for barnet no? Kva er positivt for barnet? Kvifor var dette et bra tiltak? Det handlar om barnesynet. Barnets integritet og følelsar skal takast vare på i de tiltaka ein set inn. Det må evalueres. Og begrunnes.»*

Barnehagelærarane er reflekterte over at tiltak ikkje skal vare lenger enn nødvendig, dei ønskjer ikkje at borna skal verta stigmatiserte. Om det er vedvarande utfordringar hos dei små borna, har dei likevel ulike måtar å få støtte i støttearbeidet på.

*B3: «Barna vi føl tidleg opp er små, dei er fortsatt på småbarnsavdeling. Erfaringane våre seier at det skal heilt særskilte utfordringar til for at andre instansar til dømes PPT, eventuelt lavterskel-tilbod, gjer at dei kjem på bana. Tidlegare har vi involvert det vi på huset kallar «ressursgruppe», eit utval pedagogar frå andre avdelingar som kanskje kan komme med eit nytt blick på situasjonar vi kan ha låst oss litt fast. Innan ressursgruppa er det rom for å melde saker og diskutere, det har vi nytta med både enkeltbarn og barnegrupper der vi har opplevd utfordringar og har stått fast.»*

Men dei påpeiker også kor viktig det er at dei som kjenner borna allereie melder det vidare dersom dei kjenner at utfordringane til barnet kan vere meir enn det som kan leggest til rette for i det allmennfaglege tilbodet.

*B3: «Vi har tidlegare søkt PPT på grunnlag av til dømes språk eller sosialt, men det er ofte på slutten av perioden på småbarnsavdeling, på veg mot storbarnsavdeling. Då ser vi gjerne for oss at dette kan vere utfordringar som føl barnet. Sidan barnet skal over på en ny avdeling og det tar litt tid før personalet der blir like godt kjent med barnet som vi er, ser vi det som ein fordel for barnet at vi har startet søkeprosessen og*

*er kanskje litt forut det reelle behovet for å søke. Vi søker dermed fordi at vi føler at vi sit på mest kompetanse rundt barnet sin situasjon. Så i staden for at barna skal måtte gå eit heilt år på storbarnsavdeling før personalet kjenner og har gjort de samme observasjonene vi har gjort, så kan vi etter avtale med storbarnsavdelinga ha søkt, at vi setter i gang prosessen.»*



## 4.3 Personalet – kompetente rollemodellar som deler kunnskap

Ein stor del av livet hos eit lite barn er kjensler og det lære seg og å de det å regulere kjenslene sine. Når kjenslene blir for store i leiken, kan det vere godt å få litt hjelp til å regulere om ein hamnar i ein konflikt. Barnehagelærarane trekkjer fram det å vere nær over tid som ein viktig grunnstein i arbeidet med småbarna, ofte er det små justeringar som skal til for å dekke barnet sine behov. Det er å vere til stade er ein viktig faktor i det å fremje samspel og relasjonar blant små born.

*B1: «Og ikkje minst vere med på oppturane og nedturane til barna. Å klare og sette ord på det som var trist eller det som var veldig gøy eller «Dette var skummelt! Kva skjedde no?» Og når vi gjer det, så trur eg at får vi ungane til å sjå kvarandre. Faktisk sjå kvarandre.»*

To av barnehagelærarane eg intervjuar jobba mykje med vegleiingsprogrammet International Child Development Programme [ICDP]<sup>2</sup> i personalgruppa.

*B2: «Vi brukar veldig mykje ICDP og dei åtte tema for godt samspel. Det er noko som går igjen og vi har et nytt tema, kvar månad og då har vi ekstra fokus på det. Vi begynner alltid hausten med tema 1 som er «vis at du er glad i barnet». Då handlar det jo om «å sjå barnet» og vere nær barnet, vise at ein er glad i barna, bryr seg om dei og glad for å sjå dei.»*

*B3: «Eg er så heldig at seks av sju vaksne på mi gruppe har vore gjennom ICDP-rettleiing og har kjennskap til korleis å jobbe med relasjonar. Vi brukar ein del møtetid til å prate om at alle kjenner til relasjonar, og til korleis vi kan observere. Pedagogen som er på gruppa pratar litt med dei andre tilsette på gruppa om til dømes «kven ser vi saman med kven?» Gjennom sånne samtalar har vi for eksempel funnet ut at gruppene må endrast litt på, for vi ser at barna kanskje finner ikkje nokon i gruppa si. Vi ser gjerne at enkelte barn finner barn på tvers av gruppene, kanskje dei vil passe betre saman i gruppe. Og barna på gruppa må justerast ut frå kva relasjonar vi ser.»*

---

<sup>2</sup> International Child Development Programme (ICDP) blei utvikla av professorane Hundeide og Rye ved Universitetet i Oslo på 90-tallet. ICDP er eit enkelt, helsefremmende og forebyggende program som har som mål å styrke omsorgen og oppveksten for barn og unge og er utvikla for alle foreldre og profesjonelle omsorgsgivere.

## 4.2.2 Vaksenrolla og rollemodellar

Vaksenrolla, den rolla dei tilsette har i relasjonen med borna er noko barnehagelærarane dreg fram som viktig i arbeidet i barnehagane.

*B3: «Det heng saman med kven du er som vaksen. Kor godt du møter enkeltbarn, for eksempel vaksne som syns at barn lærer best gjennom å gjøre sjøl. Kan det være greit for barn treng litt ekstra oppfølging og korleis fange opp, opp mot kva kompetanse dei som har den faglige kompetansen? Syns dei det er lettere å fange opp disse situasjonene og i forhold til å observere og forstå barna, typisk dei som treng ekstra i enkelte situasjonar.»*

På småbarnsavdelingar er det spesielt viktig at personalet er sensitive og oppmerksame, i forhold til at borna ofte ikkje har utvikla eit verbalspråk som kan hjelpe dei å forklare.

Barnehagelærarane dreg fram arbeid med bevisstgjerjing av eiga rolle i arbeidet med barn.

*B3: «Vi har jobba med «praktiske vaksne» som er litt for mykje i bevegelse, at litt sånn uro rundt leken, at det kan forstyrre og eventuelt øydelegge for leken... Om vi er to vaksne på gruppa kan den eine tilsette ende opp med å gjere noko anna, men stort sett har vi ein tilsett på golvet, i barnehøgde. Dei er anten midt oppi leiken, eller litt utanfor tilgjengelig, i nærleiken av barna som leiker. Nokon observerer ein del, litt utanfrå og nokon er med i leken.»*

B2 viser to ulike situasjonar der vaksenrolla er viktig i forhold til inkluderande samspel. Først ein potensiell konfliktløysingssituasjon, der den tilsette berre med sitt nærvær kan støtte barna i deira kommunikasjon med kvarandre, vere i forkant og hjelpe dei å setje ord på det som skjer.

*B2: «Dei litt eldre borna, to – toogethavltåringane, kanskje nokon av dei begynner så smått å nærme seg litt samleiken. Desse små borna tar sitt eige perspektiv, dei har store kjensler i ein liten kropp og det er ikkje så lett å sette ord på alltid. Vaksenrolla heilt avgjerande for konfliktløysing og for aktiviteten, leiken og for korleis det opplevast for borna.»*

I den andre situasjonen der vaksenrolla er viktig er i samband med barn som ikkje vågar å sleppe seg laus i leiken. Om ein opplever eit barn som skildrast under, kan det vere eit utrygt barn i ein ny situasjon eller eit barn med ei utrygg tilknytning.

*B2: «Alle barn deltek ikkje i all type leik, men igjen så er det tilbake til vaksenrolla. I forhold til kor sensitive og oppmerksame personalet er. Nokre born kan ha vanskar med å sleppe seg laus i leiken, med andre barn... Om eit barn på toogethalvt år er veldig opptatt av dei vaksne, fordi han kanskje ikkje tørr å leike seg, eller ikkje tørr å vere med i leiken. Av erfaring ser eg at då er ikkje barnet trygg i situasjonane med de andre barna. Då treng han vaksne som ser det og som kan leike, saman med barnet – og dei andre barna.»*

### 4.2.3 Kunnskapsdeling og kompetansebygging

B1: *«Eg treng å ha folk rundt meg som utfordrar meg fagleg og som eg kan «sparre» litt med, som eg kan ha gode drøftingar med og som pusher meg i forhold til mine synspunkt eller meiningar»*

Informantane skryt av kollegaene sine sin kompetanse og påpeiker at det er trygt å ha kollegaer rundt seg med mykje eigenopplevd erfaring med barn.

B2: *«Det er ein slags ibuande kompetanse hos personalet som eg opplever at mange har. Den typen kompetanse er så viktig å sette ord på, og kor betydingsfullt det er i situasjonar med barna og å peike på kva det er som har ein så god verknad.»*

Barnehagelærarane eg intervjuar nemner det å ha kompetanse som «å kunne noko», og «å kunne noko om barn.»

B1: *«For meg, så er mykje av kompetansen i personalet, det er basert på erfaring - eigenopplevd erfaring! Kompetanse måler eg ikkje i studiepoeng, eg måler kompetanse i arbeidserfaring.»*

Ein av barnehagelærarane ser på dei tilsette sine private interesser som ei kjelde til inspirasjon for personalet.

B3: *«Kompetanse - det å «kunne noko». Masse teoretisk, men òg erfaring. Eg ser på kompetanse både som noko fagleg, men òg å ha erfaring og kunne noko om barn. For personalet på avdelinga mi har jobba med barn og har opplevd mykje. Eg tenker at kompetanse for meg er både det faglige og den praktiske erfaringa dei har. Det kan også henge saman med kva interesser ein har utanfor jobb... Alle har jo med seg nokre interesseområder, og så lenge ein jobbar i barnehage med barn og om ein har nokre interesseområder, så kan det være ei form for kompetanse ein kan ta med seg inn i arbeidet. Vi kan ha personale som er opptekne av å lage ting og det estetiske, som absolutt kan takast i bruk som eit gode for barna.»*

Nokre gonger kan likevel kollegaene med mykje erfaring trenge at barnehagelæraren hjelper å setje ord på kunnskapen og kompetansen personalet innehar og spe på med ny.

B1: *«Eg saknar rom for å finne fram til sjølvtilliten når det gjeld kompetanse på avdelinga! Eg syns det er vanskeleg å få fram – at eg har eit personale som faktisk er god på noko! Dei tørr ikkje å stole på seg sjølve til å tru at det dei gjer er godt nok... Når vi drøftar og diskuterer, om det er ein case eller om det er ei faktisk sak på avdelinga, så ved å diskutere slik vi har gjort – med rundar og “kva tenker du?” og ei form for styring i diskusjonen, så er det akkurat som personalet oppdagar sjølv at dei kan fagterminologi –trass i at dei kanskje ikkje kan bruke orda!»*

Den tause kunnskapen eller «ryggmargskunnskapen» handlar om kva som formar oss som yrkesutøvarar og er det som gjer oss til den ein er. Barnehagelærarane hevdar at taus kunnskap kan vere både fagleg tillært, men også dei samla erfaringane våre.

B3: «Ryggmargskunnskap eller taus kunnskap handlar om den «ryggsekken» vi tar med oss. Vi har alle vært barn sjølve. Vi har alle hatt foreldre sjølv. Vi har alle med oss nokre verdiar, frå eigen barndom eller egne erfaringar, som vi tek med oss inn i jobben vi gjer. Det er ein del av bakgrunnen vi har med oss i vårt arbeid og så tileignar vi oss meir etter kvart som vi jobbar. Erfaringar og kunnskapar som vi tar med oss og gjer til våre egne som vi tar med oss. Utan at vi nødvendigvis klarar å sette fingeren på at det er sånn vi er, eller sånn vi handlar eller sånn vi tenker, det blir berre. Det formar oss som kven vi er som yrkesutøvar.»

Den tause kunnskapen snakka me ein del om og eg høyrde med dei om kva dei forstod med taus kunnskap. Her svarte dei at både pedagogar, fagarbeidarar og assistentar kan inneha taus kunnskap, ei slags tillært reflekshandling som er farga av den enkelte sin bakgrunn og deira sett med verdiar.

B3: ««Ryggmargskunnskapen» gjer deg til den vaksne du er, med dine verdiar som gjer at om du har et syn på noko, så kan det enten være veldig viktig å oppdage og støtte barn som trenger det, eller det kan på vere det motsatte. Det formar deg som kven du er og korleis du ser på ting. Eg tenkjer at ofte kan det gå begge vegar.»

## 4.4 Oppsummering av hovudfunna i studien

I dette kapitlet har eg presentert funn frå analysen av datamaterialet. Dei mest sentrale funna eg vil understreke er «*God overgang frå heim til barnehage*» handlar om å gje borna ein god overgang mellom tida heime, til å vere deltakar i eit større landskap, med både jamaldringar og nye tilknytingspersonar. «*Gode kvardagar i barnehagen*» summerer dei tiltaka barnehagelærarane fortel om i intervjuet. «*Personalet – kompetente rollemodellar som deler kunnskap*» inneheld moment om personalet si viktige rolle som vaksen rollemodell og deira kunnskapsdeling.

Desse funna vil eg diskutere nærare i det følgjande drøftingskapitlet.

## 5 Drøfting

I drøftingsdelen vil eg diskutere dei overordna implikasjonar av de hovudfunna eg har presentert i førre kapittel. Funna vil i det følgjande bli diskutert i lys av omgrep og perspektiv, samt gjeldande lovverk, aktuell forskning, problemstilling og forskingsspørsmål. Funna eg løfta fram i førre kapittel var «*God overgang frå heim til barnehage*» der informantane la vekt på ei anerkjennande tilnærming og som handlar om å gje borna ein god overgang mellom tida heime til å vere deltakar i eit større landskap, med både jamaldringar og nye tilknytingspersonar. «*Gode kvardagar i barnehagen*» der informantane la vekt på eit inkluderande miljø og summerer dei tiltaka barnehagelærarane fortalde om i intervjuet. «*Personalet – kompetente rollemodellar som deler kunnskap*» inneheld moment om personalet si viktige rolle som vaksen rollemodell og deira kunnskapsdeling.

Problemstillinga laud:

Korleis arbeider barnehagelærarar med å leggja til rette det allmennpedagogiske tilbodet for barn som treng ekstra støtte på småbarnsavdeling?

Med følgjande forskingsspørsmål i tillegg:

1. Korleis vurderer barnehagelærarar betydinga av «tidleg innsats» på ei småbarnsavdeling?
2. Kva for kunnskap og kompetanse meiner barnehagelærarar at personalet treng for å fremje samspel og relasjonar blant små barn i barnehage?
3. Korleis arbeider barnehagelærarar for at personalet på avdelinga utviklar ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats»?

For å best svare på problemstillinga har eg delt den følgjande drøftinga inn i høve dei tre forskingsspørsmåla.

## 5.1 Korleis vurderer barnehagelærarar betydninga av «tidleg innsats» på ei småbarnsavdeling?

Mine informantar, barnehagelærarane B1, B2 og B3 hadde alle erfaringar med omgrepet «tidleg innsats» på småbarnsavdeling. B3 peikte på korleis «tidleg innsats» for henne var å gje dei yngste borna eit godt grunnlag og å leggje til rette for den gode dagen for dei små borna. Dette kan ein sjå i samanheng med det «gode pedagogiske tilbodet»

Kunnskapsdepartementet i Meld. St 6 (2019-2020) framhevar i arbeidet med å implementere omgrepet i barnehagar og skular i Noreg. Eit godt pedagogisk tilbod i barnehage er ikkje direkte avklart, men både ulike stortingsmeldingar og NOUar viser til føremålsparagrafen i Barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2021) og dei krava som blir sett for barnehagen når det er tale om eit godt pedagogisk tilbod i barnehage. Med utgangspunkt i andre ord kan ein sei at eit godt pedagogisk tilbod er samansett av ei anerkjennande haldning, ei god og trygg tilknytning i eit inkluderande fellesskap med utfordrande læringsmiljø.

Betydninga av «tidleg innsats» på småbarnsavdeling viste seg fleire gonger gjennom intervjua og barnehagelærarane kom stadig tilbake til emnet. Ein av barnehagelærarane påpeikte at «tidleg innsats» er å leggja grunnlaget for borna på ein slik måte at ein ikkje treng ekstra tilrettelegging sidan. Det hevda alle barnehagelærarane at vart gjort med eit grunnlag i ei god og trygg tilvenning til barnehagekvardagen. Positive samspel (Abrahamsen, 1997; Winnicott, 1964) og trygg tilknytning (Broberg et al., 2012; M. Drugli, 2017; Vygotskij, 2006) gjer det lettare for dei små borna å gje slepp på foreldra den dagen dei må tilbake på arbeidsplassane sine.

Thoresen (2017) peikar på korleis «tidleg innsats»-omgrepet brukast som kvilepute når det er snakk om «barns beste» kring dei yngste barna sin barnehagestart. Ho ser med kritisk blikk når ho spør seg om kunnskapen er i tråd med kva myndigheitene forpliktar seg til når dei skal ha barn sitt beste på agendaen i høve vedtaka dei fattar. Barnehagelærarane er forplikta til å følgje krava som myndigheitene set og legg til rette kvardagen på best mogleg måte for dei yngste borna, med å som dei fortel, vere i små grupper nær borna og følgje deira behov for omsorg, nærleik og utfordrande leik med jamaldringar, slik som Vygotskij (2001a), Løkken (2004), Drugli (2017), Frønes (2006), Rasmussen (2017) og Ytterhus (2002) dreg fram.

Tidleg innsats har endra barnehagar sin praksis frå ein «vent og sjå»-haldning til pedagogiske tiltak som blir iverksett når ein ser at læringsmiljøet ikkje er godt nok for barnet si utvikling

(Vik, 2014). Barnehagelærarane sine observasjonar støtter dette synet ved å oppfatte borna som kompetente allereie på småbarnsavdelinga, at dei *kan* leike med kva som helst, det er avhengig av rammene rundt og korleis personalet legg til rette.

Samla sett kan ein sei at barnehagelærarar vurderer betydninga av «tidleg innsats» på småbarnsavdelingane sine som ein måte å møte borna på, med ei anerkjennande haldning som ein ser i føremålsparagrafen i Barnehagelova (2021). Det må ikkje vera av nokon spesifikk grunn, barnehagelærarane hevdar at alle borna må møtast med respekt og anerkjenning. For det med gode rollemodellar som respekterer og viser at borna er likeverdige i ein subjekt-subjekt-haldning som Schibbye og Løvlie (2017) framheld at måten borna unngår å måtte ha støtte i sosiale samspel seinare i livet.



## **5.2 Kva for kunnskap og kompetanse meiner barnehagelærarar at personalet treng for å fremje samspel og relasjonar blant små barn i barnehage?**

Barnehagelærarane snakka om både kunnskap og kompetanse i personalgruppa og kom med mange fine tilbakemeldingar om kollegaer med masse erfaring, men samtidig ei form for usikkerheit til eigen kompetanse. I slike samanhengar kjem rolla til barnehagelærarane som vegleiarar eller rettleiarar til sin rett, og Strategiplanen (Kunnskapsdepartementet et al., 2021) som nyleg vart lansert tek opp viktigheita i godt fagleg samarbeid i personalet.

I overgangen mellom heim og barnehage er det som oftast foreldra som er ekspertane på borna sine, og med ei foreldreaktiv tilvenning slik Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015a) dreg fram i si omtale om tilvenning og Belland og Moi (2015) går nærare inn på, får barnehagepersonalet overlevert den kompetansen foreldra innehar på eit heilt personleg nivå. I det personalet iaktttek korleis samspela mellom foreldra og barnet utspelar seg opparbeider dei kjennskap til korleis dei skal ivareta barnet på den best moglege måten for akkurat *det* barnet.

Gode samspel og relasjonar vart av informantane peika på som å vere nær og inntona til barna medan ein tilbyr ei utviding av barna sine interesser, samt personalet sine glødande personlege interesser. Kompetansen personalet treng for å vere nær og tona inn mot barna sine kjensler samanfall med å innta ei anerkjennande haldning til borna, lik som Barnehagelova seier i Føremålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2021) og Meld. St. 6 påpeiker barnehagen si plikt til å møte barnet på ein anerkjennande måte. NOU 2010:8 viser til å møte barn med ei anerkjennande haldning og forklarar at det inneber å møte barnet som subjekt. Schibbye og Løvlie (2017) samt Bae (2009c) hevdar at å møte nokon som subjekt vil sei å møte den andre som likeverdig og verdsett. Når det er ein vaksen som møter eit barn som subjekt forsøker den vaksne å leve seg inn i og framstille barnet si indre verd utanfor barnet. Samtidig som ein møter barnet med ei anerkjennande haldning er det også viktig å reflektere rundt kva det asymmetriske forholdet mellom barn og vaksne har å sei for relasjonen og kva makt den tilsette har i form av å vere vaksen, som Østrem (2007), Schibbye-Løvlie (2017) og Johannessen (2021) påpeiker.

I sitt nærverande arbeid hjelper barnehagelærarane borna med kompetanseutvikling på ulike punkt og særleg peikar dei på om eit barn har problem med samvær med andre born påverkar det heile gruppa. Barnet står då i følgje Drugli (2017) i fare for å bli avvist av barn med god sosial kompetanse. Det er essensielt at personalet har kjennskap til barn si utvikling og deira behov for støtte til regulering av kjensler og i deira bygging av sosialkompetanse og leikekompetanse, slik både Gadamer (2012), Winnicott (1971), Løkken m. fl (2018) og Drugli (2017) hevdar.

I tillegg peiker barnehagelærarane på at ofte er det rammene rundt ein leik som gjer at barnet ikkje vel å engasjere seg, og dermed treng personalet kunnskap om korleis dei skal leggja til rette rammene for at det enkelte barnet skal ha høve til å delta i all type leik, om det er det dei vil. Dermed er det også essensielt å ha kunnskap om barn sin leik og deira leikeutvikling, samt måten born er del av leikefellesskap som Rasmussen (2017) påpeiker. For små barn er å leike synonymt med å leve, hevdar Løkken (2004) og viser til Merlau-Ponty sin fenomenologiske filosofi som kan overførast til småbarn si genuine interesse for kvarandre og korleis dei møtest i leiken. Greve (2009) peiker på same måte på at borna møtes i eit tredje, og med denne type kunnskap kan personalet i barnehage leggja til rette for småbarna sin leik. Ruud (2010) hevdar at barn haustar store fordelar av at personalet legg til rette for deltaking i leik, for det fyrste er det viktig for her- og no-trivsel, for det andre er det viktig for utvikling og læring og for det tredje er samhandlingsøvinga essensiell for å førebyggje psykososiale vanskar seinare i livet. Gode samspel og relasjonar er resultat når både born og personale kjenner seg sett, ivaretatt og bekrefta. Når ein arbeider i grupper slik fleire av barnehagelærarane skildrar, er terskelen lågare for å sjå kvarandre som subjekt som både Schibbye og Løvlie (2017) samt Bae (2009c) understrekar. Det er også lettare å leggje til rette for inkluderande fellesskap og å unngå at born blir ekskludert som Ruud (2010) peiker på.

Barnehagelærarane snakkar om «ryggmargskunnskap» og meiner det ein kan, utan å tenkje over det, men at ein kan finne det igjen i teorien når ein må setje ord på det til nokon andre. Taus kunnskap ligg ifølgje Polanyi (2000) i skillet mellom praksis og teori. Den erfarne handlar utan å tenkje medvite, medan nybegynnaren må tenkje grundigare gjennom handlingane sine (Lillejord, 2005). Pedagogisk kunnskap kan vera både tydeleg og uttalt, eller meir skjult, taus og kroppsleggjort, hevdar Lillejord (2005). Alle peikte på avdelingsmøter som ein god arena for kunnskaps og erfaringsutveksling i personalgruppa, sjølv om det til

tider er vanskeleg å få hatt møter i tilvenningsperioden og i periodar med mykje fråver, jamfør statistikk frå SSB (2020-21).

Det barnehagelærarane trekte fram som den aller viktigaste kunnskapen når det gjeld å fremje samspel og relasjonar blant små barn i barnehage var å være nær dei. Så nær at dei kan vere ei støtte når borna ikkje finn dei rette orda, eller når det er ein konflikt. Johannessen (1996) peikar på at i dei flest konfliktsituasjonar ordnar borna som oftast opp, men barnehagelærarane hevdar likevel at det er til dømes vanskeleg å dele leikene mellom seg.

### **5.3 Korleis arbeider barnehagelærarar for at personalet på avdelinga utviklar ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats»?**

For å få ei felles forståing i personalet for «tidleg innsats» nemnte barnehagelærarane arbeid med vegleiingsopplegget ICDP (Bjørnstad, 2015; Hundeide, 2005; *Hva er ICDP?*, 2021). Ved å jobbe i små grupper med positive samspel og å møte barna på ein open, kjærleg og omsorgsfull måte, lærer dei borna og kjenne.

Ved å vere nære og tilgjengelege kjem dei tett på barna og kan tolke signala borna sender, slik Vygotskij (2006) påpeiker når han fortel om tilknytingsbandet mellom born og vaksne. I tillegg kan ein trekkje linjer til Winnicott (1992) sitt omgrep «holding» der han skildrar den vaksne som svært tilstadeverande for barnet. Haldninga finn ein igjen i føremålsparagrafen til Barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2021) samt i NOU 2012:1 (Kunnskapsdepartementet, 2012) i omtalen om det gode psykososiale miljøet i barnehagar.

Framtida til borna avheng av at dei klarar å samhandle med menneska rundt seg og at dei sosiale kodane er forståelege tidleg i livet, slik Pellerin og Walls (2020) omtalar. Om ein allereie på småbarnsavdeling har etablert ein god inkluderingskultur, der det er naturleg at alle får vere med i leiken, vil sjansen vera større for at barna tek det med seg over i storbarnsavdelinga og vidarefører det også til barn som kjem inn utanfrå. Ved å vera vant til at alle er med og deltek, er mobbing, eksklusjon og krenkande åtfærd mindre sannsynleg, i motsett fall kan mobbing føre til alvorlege psykiske helseproblem, viser Aaseth m. fl (2021).

Ved tett samarbeid i personalgruppa, med samtalar og refleksjonar om enkeltbarn på ein arena der borna ikkje er til stade, til dømes på avdelings- eller gruppemøter, kan personalet arbeide saman mot felles forståing, noko som kan vere vanskeleg om barnesynet til personalet spriker. Tidlegare var det vanleg med eit syn på barn der dei var uferdige og skulle formast av omgjevnadene – «human becomings» (Eriksen Ødegaard, 2007) eller subjekt-objekt-haldning (Schibbye & Løvlie, 2017). I politiske dokument som Barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2021), ulike Stortingsmeldingar (Kunnskapsdepartementet, 2015a, 2019-2020) og NOUar (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2010, 2012) er det i dag det anerkjennande barnesynet (Schibbye & Løvlie, 2017) eller «human beings» (Eriksen

Ødegaard, 2007) som dominerer. Sjølv om det helst er gjennom samtale og refleksjon at ein best kan setje ord på ei felles forståing er det like viktig at barnehagelærarane går framfor som rollemodellar og gode eksempel. Fleire av barnehagelærarane viser korleis gode rollemodellar hjelper borna inn i leik på ein inkluderande måte, som døme til etterfølging av resten av personalet.

Ein kan kort sei at barnehagelærarane i undersøkinga arbeider for at personalet på avdelinga utviklar ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats» ved å vera gode rollemodellar, samt ved felles refleksjon og kunnskaps- og kompetansedeling, slik ein ser i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne delen av oppgåva har eg drøfta hovudfunna frå undersøkinga opp mot dei politiske dokumenta, aktuell forskning og dei teoretiske omgrepa og perspektiva eg løfta fram tidlegare i oppgåva. I neste kapittel vil eg i oppsummeringa av drøftinga sjå tilbake på drøftinga og løfte fram hovudmomenta.

## 5.4 Oppsummering av drøfting

I arbeidet med studien har eg som yrkesaktiv barnehagelærer, teke av og på barnehagelærarhatten, men hatt på forskarbrillene heile vegen. Det har ført til ein stor kunnskaps- og kompetanseauke for meg og mitt arbeid sin del. Barnehagelærarane snakka om både kunnskap og kompetanse i personalgruppa og kom med mange fine tilbakemeldingar om kollegaer med masse erfaring, men som samtidig har ei form for usikkerheit til eigen kompetanse. Alle informantane påpeikte avdelingsmøter som ein god arena for kunnskaps og erfaringsutveksling i personalgruppa, sjølv om det til tider er vanskeleg å få hatt møter i tilvenningsperioden og i periodar med mykje fråvær. Gode samspel og relasjonar vart peika på som å vere nær og inntona til barna medan ein tilbyr ei utviding av barna sin interesser, samt personalet sine glødande personlege interesser.

For å få ei felles forståing i personalet for «tidleg innsats» nemnte barnehagelærarane arbeid med vegleingsopplegget ICDP. Ved å jobbe i små grupper med positive samspel og å møte barna på ein open, kjærleg og omsorgsfull måte, lærer dei borna og kjenne. Ved å vere nære og tilgjengelege kjem dei tett på barna og kan tolke signala borna sender. Og ved tett samarbeid i personalgruppa, med samtalar om enkeltbarn på ein arena der borna ikkje er til stade, til dømes på avdelings- eller gruppemøter, kan personalet arbeide saman mot felles forståing.

Framtida til borna avheng av at borna klarar å samhandle med menneska rundt seg og at dei sosiale kodane er forståelege tidleg i livet. Om ein allereie på småbarnsavdeling har etablert ein god inkluderingskultur, der det er naturleg at alle får vere med i leiken, vil sjansen vera større for at barna tek det med seg over i storbarnsavdelinga og vidarefører det også til barn som kjem inn utanfrå.

Verken problemstillinga eg stilte i starten av studien eller dei tre forskingsspørsmåla kan kort summerast opp, men svarast på gjennom heile oppgåva.

Problemstillinga laud:

«Korleis arbeider barnehagelærarar med å leggja til rette det allmennpedagogiske tilbodet for barn som treng ekstra støtte på småbarnsavdeling?»

Gjennom intervju med barnehagelærarane, transkriberinga, analysen og tolkinga har det openbart seg at barnehagelærarane brukar heile sin arbeidskvardag på å leggja til rette for alle borna på avdelingane sine, men alt det det inneber. Alt frå korleis dei legg opp å bli kjent med familien, tilvenningstida og –perioden, den trygge tilknytninga der dei legg vekt på at kvart barn skal få vere nær, bli sett og få støtte til å regulere kjenslene sine, til korleis dei etter kvart legg opp til at borna får oppleve å miste seg sjølv i leiken eller spennande aktivitetar i samspel med jamaldringar.

Dei tre forskingsspørsmåla laud:

1. Korleis vurderer barnehagelærarar betydninga av «tidleg innsats» på ei småbarnsavdeling?
2. Kva for kunnskap og kompetanse meiner barnehagelærarar at personalet treng for å fremje samspel og relasjonar blant små barn i barnehage?
3. Korleis arbeider barnehagelærarar for at personalet på avdelinga utviklar ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats»?

Spørsmåla kan som sagt heller ikkje svarast på heilt konkret, men kjem til syne gjennom omgrep og perspektiv-, funn- og drøftingsdelane.

Betydninga av «tidleg innsats» på småbarnsavdeling viste seg fleire gonger gjennom intervju og barnehagelærarane kom stadig tilbake til emnet. Ein av barnehagelærarane påpeikte korleis grunnlaget for borna på ein slik måte at ein ikkje treng ekstra tilrettelegging sidan, noko eg kjente på som veldig treffande. Denne tanken tek eg med meg vidare i min eigen empiri.

For å fremje samspel og relasjonar på småbarnsavdelingar er kunnskapar om lek, samspel og ikkje minst ei anerkjennande haldning essensielle å inneha i personalet. Eg ser det også nyttig å reflektere rundt den maktposisjonen ein som tilsett har i høve barnet, berre i form av å vere vaksen. Ei felles forståing av kva som ligg i uttrykket «tidleg innsats» kjem til syne ved eit nært samarbeid i personalgruppa med felles refleksjon, nærleik til borna og gode rollemodellar.

No har eg har trekt saman hovudfunna med drøftinga og summert opp kva svar undersøkinga har gjeve på forskingsspørsmåla og problemstillinga eg stilte i starten av undersøkinga. I neste del vil eg trekkje saman delane i oppgåva og gjere meg nokre avsluttande tankar.

## 6 Avsluttande tankar

Avsluttingvis vil eg sjå tilbake til innleiinga og aktualiteten til studien i eit samfunnsperspektiv, samle endane og erfaringane mine med å ha skrive denne masteroppgåva.

Før intervjurundane samla eg kjelder til bruk i teoridelen som eg les, noterte og lagra, noko eg har fortsett med gjennom heile arbeidsperioden. Undervegs i intervju lytta eg til korleis andre barnehagelærarar sin empiri er og i tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet bidrog deira opplevingar, refleksjonar og tankar til mi forskning. Eg knytte teori til empiriane deira både deduktivt og induktivt og i etterkant har eg arbeid vidare med teorien i ein hermeneutisk tilnærming, der eg har oppheldt meg i eit rom mellom empiri og teori og prøvd å tolke og knytte desse saman på best måte.

Svært lærerike funn og ei spennande drøfting har gjort meg rikare som yrkesutøvar og forskar. Erfaringane eg har gjort meg i denne undersøkinga kjem til å farge arbeidskvardagen min.

Innleia med eit ønskje om at barn blir møtt på ein open måte og med respekt for deira eigenart og kven dei er, av både vaksne og barn, har eg i arbeidet med studien møtt hjartevarme, kloke og ettertenksame barnehagelærarar som har delt av sine rikhaldige yrkesliv. Barnehagelærarane har villig delt av sine empiriar og lete meg få ta del i refleksjonar og pedagogiske tankelinjer.

I denne delen av oppgåva har eg sett tilbake på arbeidet med undersøkinga og summert opp kva arbeidet har gjeve meg. Med eit sosialkonstruktivistisk perspektiv der forskaren og personane i undersøkinga saman har bidrege til å utforme kunnskap, kan ein sjå at dette prosjektet har me gjort saman.



## 6.1 Vegem vidare: implikasjonar av teoretisk og praktisk karakter

Tema for denne masteroppgava er interessant og spanande å arbeide rundt. Arbeidet har vore og er praksisnært og lærerikt. I forlenginga av arbeidet er det fleire emne eg kunne gått inn på, men som ikkje let seg gjere innanfor rammene eg hadde. Eg kunne gjerne gått breiare ut og brukt fleire teoretikarar i arbeidet og meir nyare forskning i eit større prosjekt.

I fortsetjinga av arbeidet skulle eg gjerne sett meir på langtidsverknadene av både eksklusjon og inkludering i leik, positive erfaringar i kvardagssituasjonar i barnehage og jamaldringar som avviser kvarandre. Dette var emne som var relativt vanskeleg å finne langtidsstudier på laga for småbarn, sidan småbarn ikkje har vore så godt representert i barnehage før no dei siste åra.

Elles er mobbing på småbarnsavdeling eit svært spennande tema som eg gjerne kunne tenkje meg å lære meir om og korleis førebygge, særleg etter at det vart nedfelt i Barnehagelova (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Tidleg innsats på småbarnsavdeling er eit fantastisk spennande tema som eg er glad for å ha fått betre innsikt i. Ein måte å arbeide vidare med temaet på, kunne vore med eit endringsprosjekt liknande på det Pedersen (2008) gjorde, for å få ein meir inkluderande arena.

Avslutningsvis vil eg gjenbruke B1 sitt flotte sitat som summerer heile studien i ein setning, utdjupar og set ord på akkurat det eg har opplevd at er essensen i heile avhandling:

«Alle treng jo tilrettelegging, utan at ein treng å tenke over det. For ingen barn er like!»

# Kjelder og litteratur

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R., & Moser, T. (2021). Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt.
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet* (Vol. 6). Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. (2001). Samspill og læring i familiebarnehagen. Barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv. In: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. I. (2001). *Samspill og læring i familiebarnehagen. Barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development*, 77(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1969a). Individual Differences in Strange-Situational Behaviour of One-Year-Olds.
- Ainsworth, M. D. S. (1969b). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *The American psychologist*, 46(4), 333-341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Austnes, H.-A. B. (2014). *Forebyggende arbeid for barn i risiko: En kvalitativ studie om barnehagens arbeid med barn av psykisk syke foreldre* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for ...].
- Bae, B. (2004). Dialoger mellom førskolelærer og barn.-en beskrivende og fortolkende studie. *Skriftserien*.
- Bae, B. (2009a). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal*, 17(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn.
- Bae, B. (2009c). Å se barn som subjekter. In (pp. 18-39). *Pedagogisk forum*.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser - muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. In (pp. s. 104-129). Fagbokforl.
- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69.
- Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1819207>
- Baustad, I. K. (2019). Inkluderende utelek. In: University of Stavanger, Norway.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg ed.). Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg ed.). Universitetsforlaget.
- Belland, T. E., & Moi, C. L. (2015). Foreldreaktiv tilvenning skaper trygge barn. *Første steg*.
- Bjørkli, E. S. (2021). Flere ett-åringer i barnehage. In. Statistisk Sentralbyrå: ssb.no.
- Bjørnstad, E., & Trouiller, T. F. (2021). *Gode barnehager for barn i Norge*. OsloMet. [www.goban.no](http://www.goban.no)

- Bjørnstad, S. (2015). International Child Development Programme (ICDP). In: Oslo: Regionsenter for barn og unges psykiske helse.
- Blikk for barn.* (2019).
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and Prospect. *Am J Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319.
- Bragstad, S. S. (2016). Barnehagelærere må lære barn selvregulering. *Spesialpedagogikk*, 03-16, 30-35.
- Bredesen, M. N. (2017). *Sosialisering av små barn i dag. Om verdier og verdilæring i barnehager og hjem* [The University of Bergen].
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling.
- Broberg, M., Broberg, A., & Hagström, B. (2012). *Tilknytning i barnehagen: hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm akademisk.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bråthen, A. (2016). *Tilvenning i barnehage* UiT Norges arktiske universitet].
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Drugli, M. (2017). *Liten i barnehagen (3. utg.)*.
- Drugli, M. B. (2011). Liten i barnehagen. *Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen (3. utg ed.)*.
- Drugli, M. B. (2018). *Gode rutinesituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Eliassen, E. (2018). Cognitive Development and Social Competence in Early Childhood Education and Care.
- Eriksen Ødegaard, E. (2007). Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3 ed., Vol. 3). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Hagatun, K., & Westrheim, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidskrift*(3-04), 168-180.
- Hagerup, M. (2016). *Utvidet oppstart i barnehagen-En teoretisk og empirisk studie av hvilke begrunnelser som ligger til grunn for en utvidet og foreldreaktiv oppstart I barnehagen og hvilke konsekvenser det kan føre til* Høgskolen i Sørøst-Norge].
- Hansen, F. (2019). *Ingen er vanskelige samlet. En kvalitativ undersøkelse av hva barnehageansatte forteller om barnehagen som inkluderende arena og hvordan de tilrettelegger for barn med utfordrende atferd* [The University of Bergen].
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.

- Hernes, M. (2014). *Tidlig utvikling : barns utvikling 0-3 år : hva kan man forvente, og hva bør gis ekstra oppmerksomhet?* Gyldendal akademisk.
- Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2017). *Trygge barn: hvordan trygghets sirkelen for foreldre kan bidra til å fremme barns tilknytning, emosjonelle motstandskraft og frihet til å utforske.* Gyldendal akademisk.
- Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2019). *The Circle of Security International.* <https://www.circleofsecurityinternational.com/>
- Hundeide, K. (2005). ICDP Programmet – et relasjonsorientert og empatibasert program rettet imot barns omsorgsgivere. *Skolepsykologi*, 7, 9-25.
- Hva er ICDP?* (2021). ICDP-Norge. Retrieved 01.11.2021 from <https://www.icdp.no/hva-er-icdp/>
- Idland, T. O. (2018). *Å bli kjent sammen-En kvantitativ undersøkelse om foreldres deltakelse i barnehagetilvenning*
- Jarrett, M. (2016). *Barnehagelæreren sin betydning for barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt: en kvalitativ studie om barnehagelæreren sin opplevelse av egen betydning for barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt og hvilke tiltak de bruker i barnehagen Høgskolen i Sørøst-Norge*].
- Johannessen, E. (1996). *Lille Per altfor vill lille Kari altfor snill: barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole* (2. opplag ed.). Sebu Forlag.
- Johannessen, L. H. (2021). *Inkludering og kulturelt mangfold i barnehagen* Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning].
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring : møter mellom barn og voksne i barnehagen.* Gyldendal akademisk.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse.*
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen : samspill og tilknytning* (2. utg ed.). Kommuneforl.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen.* Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring.*
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst — Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Meld. St. 19: Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen.* Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen, (2015b). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen (nynorsk).* Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehageloven.* lovdata.no Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

- Kunnskapsdepartementet, familiedepartementet, B.-o., & kontor, S. (2021). *Barnehager mot 2030 - strategi for barnehagekvalitet*. Regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.; 3. utg., 2. oppl. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child development.*, 74(5), 1344-1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- info:doi/10.1111/1467-8624.00611
- Lillejord, S. (2005). Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk-pedagogisk utdanning. *Nordic Studies in Education*, 25(2), 81-94. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-02-01> ER
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes : om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett-og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T., & Bjørnstad, E. (2018). Interaction quality and children's social-emotional competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 338-361.
- Maurice, M.-P. (2013). *Phenomenology of Perception*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203720714>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Maurice Merleau-Ponty: Basic Writings*. Psychology Press.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child psychology and pedagogy : the Sorbonne lectures 1949-1952*. Northwestern University Press.
- NHO. (2017). *Hva er kompetanse?* Næringslivets Hovedorganisasjon. <https://arbinn.nho.no/arbeidsliv/kompetanse/kompetanseutvikling/ord-og-uttrykk-om-kompetanse/hva-er-kompetanse/>
- NSD. *Norsk Senter for forskningsdata*. UiB. Retrieved 22. mai from [www.nsd.uib.no](http://www.nsd.uib.no)
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Os, E., & Winger, N. (2019). Blikk for barn. *Nordisk barnehageforskning*, 18.
- Pahigiannis, K., & Glos, M. (2020). Peer influences in self-regulation development and interventions in early childhood. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1053-1064.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen—et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(05), 376-387.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger: Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Fagbokforl.
- Phillips, D. A., Fox, N. A., & Gunnar, M. R. (2011). Same Place, Different Experiences: Bringing Individual Differences to Research in Child Care: Individual Differences in Child Care. *Child development perspectives*, 5(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00155.x>
- Polanyi, M. (2000). Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap. *Spartacus Forlag AS, Oslo*.
- Rasmussen, T. H. (2017). Legens fenomenologi - et essay. In M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Eds.), *Barndom i barnehagen. Lek* (Vol. 4, pp. 70-87). Cappelen Damm Akademisk.

- Rodina, K., & Mørch, W. T. *Lev Vygotskij*. In. *Store norske leksikon*: snl.no.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! : lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen akademisk.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov : et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Salter Ainsworth, M. D. (1989). Attachments Beyond Infancy. *The American psychologist*, 44(4), 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Sentralbyrå, S. (2020-21). Statistikkbanken: 12440:
- Sykefravær for lønnstakere (prosent), etter kjønn, næring (SN2007), type sykefravær, statistikkvariabel og kvartal. Statistikkbanken (ssb.no). In *3. kvartal 2020 - 1. kvartal 2021* (9. september 2021 ed.). ssb.no: Statistisk Sentralbyrå.
- Sherfinski, M., Weekley, B. S., & Mathew, S. (2015). Reconceptualising advocacy: creating inclusive education in US universal pre-kindergarten. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1213-1228. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1041566>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE.
- Solveig, Ø. (2007). Barnehagen som læringsarena - Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic studies in education*, 27(3), 277-290. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-03-07>
- Statistikkbanken, S. S. (2020-21). Sykefravær for lønnstakere (prosent), etter kjønn, næring (SN2007), type sykefravær, statistikkvariabel og kvartal. In *3. kvartal 2020 - 1. kvartal 2021* (9. september 2021 ed.). ssb.no: Statistisk Sentralbyrå.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship : infant and mother* (New [ ] ed.). Harvard University Press.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal akademisk.
- Stern, D. N., Bruschiweiler-Stern, N., & Freeland, A. (2000). *En mor blir til* (K. Lundemo, Trans.). Fagbokforlaget. (The birth of a mother)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thoresen, I. T. (2017). Tidlig innsats. De yngste barna i et politisk spenningsfelt. In *tidliginnsats.forebygging.no*.
- Tolo, A., & Lillejord, S. (2009). For en offensiv kunnskaps- og kompetansepolitikk. In Oslo: Universitetet i Bergen på vegne av Unio.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen (nynorsk)*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Kunnskapsløftet - overordnet del - kompetanse, (2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Oppfølging av bemanningsnorm og forsterket pedagognorm i barnehagen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/oppfolging-av-bemanningsnorm-og-forsterket-pedagognorm-i-barnehagen/betydning-av-bemanningsnorm-og-forsterket-pedagognorm-i-barnehagekvaliteten-betydning-av-bemanningsnorm-og-forsterket-pedagognorm-i-barnehagekvaliteten/>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning*, 8.
- Vik, S. (2015). Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp.

- Vik, S., & Hausstätter, R. (2014). Fra «Early Intervention» til tidlig innsats: Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 6(14), 45-57.
- Vygotskij, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky : Vol. 5 : Child psychology* (Vol. Vol. 5). Plenum Press.
- Vygotskij, L. S. (2001a). Interaksjon mellom læring og utvikling. In *Interaction between learning and development* (pp. 151-165). Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001b). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2006). Psykologien og læreren : (1926). In A. Sjøbu & L. Magnusson (Eds.), *Psichologija i učitel' psihologičeskaja priroda učitel'skogo truda ; žizn' kak tvorčestvo* (pp. 337-348). Fagbokforl.
- Walbye, A. O. (2020). "Tidlig innsats" og Sisyfos arbeid. In. Utdanningsforbundet.
- Walls, J. K., & Pellerin, L. (2020). Effects of Multiple Features of Nonparental Care and Parenting in Toddlerhood on Socioemotional Development at Kindergarten Entry. *Merrill - Palmer Quarterly*, 66(2), 113-144.
- Watamura, S. E., Kryzer, E. M., & Robertson, S. S. (2009). Cortisol patterns at home and child care: Afternoon differences and evening recovery in children attending very high quality full-day center-based child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 475-485.
- Wedde, E. (2020). Sykefravær i barnehagen sett fra innsiden – intervjuer med medlemmer av Utdanningsforbundet. In. Seksjon for samfunn og analyse i avdeling for profesjonspolitik: Utdanningsforbundet.
- Winnicott, D. W. (1964). *The child, the family, and the outside world*. Penguin.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock.
- Winnicott, D. W. (1992). *Babies and their mothers*. Addison-Wesley.
- Winnicott, D. W. (1996). *Thinking about children*. Addison-Wesley Pub.
- Wolf, K. D. (2021). *Små barns lek og samspill: i barnehagen* (2. utg ed.). Universitetsforl.
- Wolf, K. R. D. (2014). *Små barns lek og samspill : i barnehagen*. Universitetsforl.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt Forlag.
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W.-Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>
- Åsvoll, H. (2008). Den "tause" pedagogikken: Analyser av en profesjonell fotballtreners praksis.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter : et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. In (pp. 173-194). Fagbokforl., cop. 2011.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena - Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic studies in education*, 27(3), 277-290. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-03-07>
- Østrem, S. (2008). Barns væren i verden : Etiske perspektiver på fagområdene i barnehagen. In (pp. s. 25-39). Universitetsforl., cop. 2008.

# Vedlegg

Vedlegg 1: NSD Godkjenning

Vedlegg 2: Intervjuguide