

Det inkluderende barnefellesskapet

Hvordan jobber pedagogiske ledere for å skape gode fellesskap i språklig mangfoldige barnegrupper?

Ingvild Alvarstein
Kandidatnummer: 24

Bacheloroppgave
BHBAC3970

Trondheim, april 2022

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

«Tidligere ble vi født inn i fellesskapet og måtte kjempe for å bli et individ, i dag blir vi født som individer, men må kjempe for en plass i fellesskapet»

- EKSPERTUTVALGET (Stein, saks, papir)

Innhold

1. Innledning	3
1.1 Tema og problemstilling	3
1.2 Disposisjon	4
2. Teorigrunnlag	4
2.1 Fellesskap og inkludering.....	4
2.1.1 Sosiale roller.....	6
2.1.2. Pedagogen som rollemodell	6
2.1.3 Lek	7
2.1.4 Musikk.....	7
2.2 Mangfold	8
2.2.1 Mangfoldige språkmiljø	9
2.3 Livsmestring.....	9
2.4 Barns medvirkning.....	10
3. Metode	11
3.1 Valg av metode	11
3.2 Planlegging av datainnsamling.....	12
3.3 Utvalg av informanter	13
3.4 Beskrivelse av gjennomføring.....	13
3.5 Analysearbeid	14
3.6 Metodekritikk	15
3.7 Etiske retningslinjer.....	16
4. Funn og drøfting	17
4.1 Medvirkning.....	17
4.2 Pedagogenes ansvar.....	19
4.3 Verktøy for deltakelse i fellesskap	22
5. Avslutning og konklusjon	24
Litteraturliste.....	26
Vedlegg 1: Intervjuguide	29
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	31

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

I løpet av de siste tre årene på DMMH har vi vært gjennom utallige interessante og viktige temaer. Å skulle velge ut bare ett for å skrive om i denne oppgaven virket først som en umulig avgjørelse, men det er flere grunner til at valget til slutt falt på «Det inkluderende fellesskapet». Dette er et begrep som dukker opp flere steder i faglitteraturen, så vel som i rammeplanen (Udir, 2017, s. 8). Her presiseres blant annet viktigheten av at alle barn skal få ytre seg, bli hørt og delta i barnehagens fellesskap. Dette mener jeg er noe av det viktigste arbeidet vi gjør i barnehagen, å åpne opp for barnas innspill og sammen skape gode fellesskap hvor alle barn får muligheten til å oppleve glede og mestring.

Å trekke en problemstilling ut fra dette temaet var nesten enda vanskeligere enn den første avgjørelsen. Temaet er vidt og kan følges i mange forskjellige retninger, og jeg brukte derfor lang tid på å bestemme meg. Jeg ønsket å skrive om noe aktuelt, noe jeg ser på som viktig og som vil føre til relevant kompetanse når jeg om noen få måneder trer inn i rollen som profesjonsutøver. Derfor bestemte jeg meg for å dreie problemstillingen min mot språklig mangfold. Det er et tema som blir stadig mer aktuelt i norske barnehager. Andelen flerspråklige barn øker, og tallene fra 2021 viser at nesten hvert femte barnehagebarn er minoritetsspråklig (Udir, 2021). Som pedagog i barnehagen er det spesielt viktig å være bevisst hvordan man møter mennesker med ulike kulturelle bakgrunner (Larsen & Slåtten, 2019, s. 115). Sannsynligheten for at man vil møte på barn med ulike kulturelle og språklige bakgrunner i løpet av et yrkesliv er stor, og man har et ansvar som profesjonsutøver overfor disse barna. I barnehagen står verdiene respekt, toleranse og fellesskap sterkt, og bør være tydelige holdninger i møte med mangfoldige barnegrupper.

Underveis har problemstillingen vært gjennom flere revideringer, det kan man tydelig se i intervjuguiden (vedlegg 1). Setningen har blitt endret for å passe på at den rommer temaet mitt på en tilfredsstillende måte, for å koble den bedre opp mot funnene mine og til slutt for at ordlyden skulle bli helt slik jeg ønsket. Jeg har gjort meg mange refleksjoner rundt denne ene setningen, både alene, og sammen med medstudenter og veiledere. Til slutt ble den endelige problemstillingen lydende:

Hvordan jobber pedagogiske ledere for å skape gode fellesskap i språklig mangfoldige barnegrupper?

1.2 Disposisjon

Bacheloroppgaven er delt inn i fem ulike kapitler. Helt først kommer innledningen i kapittel 1, hvor jeg allerede har begrunnet mitt valg av tema og problemstilling.

Kapittel 2 omhandler teorigrunnlaget for oppgaven. Her redegjøres det for mange ulike teorier som på hver sin måte er relevant for oppgaven, og er med på å belyse problemstillingen min. Inkludering, medvirkning, lek og mangfold er eksempler på temaer som er trukket frem i dette kapitlet.

I kapittel 3 står metoden for tur. Først en beskrivelse av hva metode er, hvilken jeg har valgt, og en begrunnelse for dette. Så følger en beskrivelse av relevante deler av bachelorprosjektet, før jeg avslutter med metodekritikk og etiske retningslinjer.

Kapittel 4 omhandler mine funn, med tilhørende drøfting. Her vil jeg se funnene i sammenheng med teorien som ble redegjort for i kapittel 2.

Opgaven rundes av i kapittel 5. Først en konklusjon hvor jeg ser funnene mine opp mot problemstillingen min, før jeg runder av oppgaven i avslutningen.

Helt til slutt i dokumentet ligger litteraturlista, samt intervjuguiden og samtykkeskjemaet som ble brukt under datainnsamlingen.

2. Teorigrunnlag

I dette kapitlet skal jeg presentert de ulike teoriene som vil være relevante når jeg senere i oppgaven skal svare på problemstillingen min. De overordnede temaene er fellesskap og inkludering, livsmestring, mangfold og medvirkning.

2.1 Fellesskap og inkludering

Fellesskap og inkludering er to begreper som er tett knyttet i rammeplanen (Udir, 2017, s. 8; Udir, 2017, s. 22). Alle barn i norske barnehager skal oppleve å tilhøre et fellesskap hvor deres bidrag lyttes til og verdsettes. Det er opp til personalet i barnehagen, heretter kalt pedagoger, å skape disse gode fellesskapene og støtte hvert enkelt barns deltakelse i gruppa rundt seg. En av grunnsteinene i barnehagens fellesskap er at barnet ikke skal behøve å endre seg eller passe inn i et forhåndsbestemt ideal for å bidra, men at gruppa skal skape rom for barnet slik det allerede er. Dette henger igjen sammen med barnehagens arbeid med

inkludering, hvor det tydeliggjøres at det er gruppa som må tilpasse seg individet, ikke motsatt. «Målet med inkludering er ikke likhet, men variasjon og respekt for ulikhet» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12).

Fellesskapet er for alle, og gjennom møter med grupper i barnehagen skal barn få oppleve at fellesskap er noe positivt (Askland, 2011, s. 84). Det skal være kilde til omsorg og velvære, og la barna vokse innenfor trygge rammer. Samtidig kan man ikke garantere at fellesskapet er inkluderende for alle barn til enhver tid. I samspill med sine jevnaldrende vil barn både inkludere og ekskludere (Lundeby & Ytterhus, 2011, sitert i Larsen & Slåtten, 2019, s. 311). Å holde noen utenfor leken, ikke ville sitte sammen med vedkommende eller avvise forsøk på kontakt er alle hverdagslige eksempler på ekskludering i barnehagen. Hver for seg kan disse situasjonene virke lite viktige, men de er alle med på å bryte barns rett til et inkluderende fellesskap – i barnehagen skal det være plass til alle.

Det er flere grunner til at barn ekskluderer eller utestenger. I lek kan blant annet handle om mangel på lekkompetanse hos det oppsøkende barnet eller at leken allerede er så godt etablert at barna ønsker å verne den ved å ikke slippe til flere deltagere (Larsen & Slåtten, 2019, s. 311; Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 12). Som pedagog har man ansvaret for at alle barn får delta i fellesskap og får gode opplevelser i gruppa, men det kan likevel oppleves utfordrende å balansere de ulike barnas behov og ønsker. Før man kommer til denne utfordringen mellom det ekskluderte barnet og de ekskluderende barna må man imidlertid ha lykkes i å fange opp at dette er en problemstilling i gruppa. Dette er det aller første steget i å hjelpe de utsatte barna, får man ikke med seg at de finnes har man dårlige forutsetninger for å hjelpe de (Ruud, 2010, s. 61).

I Trondheim kommune har barnehagen fått et forsterket mandat for å skape robuste fellesskap for alle barn gjennom satsingen «Stein, saks, papir» (Trondheim Kommune, 2018). Ved å styrke de ulike arenaene barn og unge møter i sin hverdag vil man forsikre seg om at spesielt de sårbare barn fanges opp av fellesskapet rundt seg. Denne satsingen er ment å forebygge blant annet mobbing og utenforskap allerede i barnehagealder. Barnehagen skal være inkluderende, og alle har en plass i barnehagens fellesskap (Solli, 2014, s. 107). Likevel kan man oppleve at noen barn står delvis eller helt på utsiden av barnefellesskapet i barnehagen. Derfor retter Stein, saks, papir fokuset ikke kun mot barnehagen, men mot alle aktører i et barns liv. Barns oppvekst er et felles ansvar som ikke bare tilhører offentlige instanser, det tilhører oss alle (Trondheim kommune, 2018).

2.1.1 Sosiale roller

I fellesskapet i barnehagen vil alle barna oppleve å innta en sosial rolle. Denne rollen er knyttet til de forventningene og normene fellesskapet stiller til enkeltbarnet (Larsen & Slåtten, 2019, s. 23). Noen vil ta på seg et ansvar for å være igangsettere for lek og aktivitet på avdelinga, andre er hjelpsomme og stiller opp når lisser skal knytes eller kjøkkenet skal ryddes. Barna er selv aktive i å finne sin egen rolle og plass i fellesskapet, og måten de fungerer inn mot resten av gruppa (Askland, 2011, s. 83-85). Gjennom samspill i gruppa får hver enkelt også en forståelse for hvilke roller de innehar, og hvilke regler som gjelder innad i gruppa. Et barn kan inneha ulike roller i de forskjellige gruppene det er en del av. I barnehagen, i familien, på svømmetrening eller hos mormor kan barnet ha helt ulike roller og etter hvert som barnet blir eldre vil det få flere og flere sosiale roller. Dette kan by på utfordringer, kanskje er det ulike regler for hva som er greit i boltreleken hjemme og i barnehagen? Disse konfliktene minker ikke med tiden, men etter hvert som flere slike konflikter oppstår vil barnet kunne tilegne seg ulike strategier for å løse disse selv (Larsen & Slåtten, 2019, s. 26).

2.1.2. Pedagogen som rollemodell

En av pedagogens mange roller i fellesskapet er å være en god og tydelig rollemodell (Udir, 2017, s. 15). Jobber man i tråd med barnehagens verdigrunnlag kan man gi barna et positivt forbilde å se opp til og strekke seg etter. Ved å være en pedagog som inviterer barn inn i lek, tar seg tid til å lytte og støtter barns deltagelse i gruppa vil barna få et godt forbilde for hvordan de selv også kan være med å bidra til det inkluderende fellesskapet. Å være en god rollemodell innebærer derimot ikke bare å oppføre seg med respekt i møte med barna, også kollegaer og foreldre skal møtes med anerkjennelse og empati (Udir, 2018, s. 5). Man må være bevisst sin væremåte for å kunne være et godt forbilde. Ofte får barna med seg mer enn man forventer, og man har et ansvar for hva man gjør eller sier foran barna.

Roller som forbilde for barna kan knyttes opp mot Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone. Her sees voksne på som pådrivere for barns utvikling, og i samspillet med voksne vil barna kunne mestre situasjoner som ligger i deres nærmeste utviklingszone (Askland & Sataøen, 2019, s. 195). Nærmeste utviklingszone brukes for å beskrive den kompetansen som ligger utenfor deres nåværende mestringsevne, men som de sammen med en voksen eller et mer kompetent barn har mulighet til å nå. Barn lærer av omgivelsene sine, og et barn som ikke ennå har forstått hvordan man inviterer andre barn inn i leken sin vil kanskje forstå og mestre denne ferdigheten etter å ha observert en god rollemodell. Ønsker man å ytterligere bidra til barnets utvikling kan man jobbe med å være en snakkende modell.

Det er en rollemodell som underveis i lek eller samspill setter ord på de indre prosessene slik at barna får innblikk i tolkningene og vurderingene som gjøres (Udir, 2018, s. 19). Barna lærer av denne rollemodellen og kan i ettertid prøve ut nye og ulike måter å samhandle eller leke på.

2.1.3 Lek

Når vi snakker om inkludering og fellesskap i barnehagen kommer man ikke utenom leken. Deltagelse i lek er viktig for at barna skal føle på tilhørighet til gruppa, og gir en inngang til barnefellesskapet (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 11). For barn med norsk som andrespråk vil leken i tillegg være en ekstra viktig arena fordi den tilbyr varierte muligheter for språklæring. I begynnelsen, når barnet har merkbart mindre norsk språk enn sine jevnaldrende, kan det være utfordrende å få tilgang til denne arenaen da lek ofte forutsetter en viss språkkompetanse. Etter hvert som barnets språklige ferdigheter styrker seg vil det derimot kunne oppleve å få større innflytelse over leken. Gjennom språket kan man da forhandle med de andre barna, og bidra til at leken utvikler seg (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 12)

Før leken blir mer tilgjengelig for disse barna kan det være nyttig å samles i mindre, mer tilpassede grupper. Det foregår mye læring når hele barnegruppa er samlet, og det gir muligheter for å skape en vi-følelse og positive opplevelser i fellesskap (Askland, 2011, s. 111). Samtidig kan det være en krevende måte å jobbe på. I store grupper er det vanskelig å la alle barna slippe til og de samles ofte på tvers av utviklingsnivåer noe som gjør det utfordrende å skape et opplegg som passer for alle barna. Derfor kan det være verdifullt å dele gruppa opp, etter for eksempel utvikling, aktivitet eller interesse. Da har man mulighet til å gi mer plass til hvert enkelt barn, og lage opplegg som passer bedre til de utvalgte barna. I disse mer pedagogstyrte gruppene kan man arbeide med mye forskjellig, lek er bare en av mange muligheter.

2.1.4 Musikk

Musikk og dans er gode verktøy i arbeidet med å inkludere barn på tvers av språk. De skaper en arena hvor det er mulig å delta i samspill med andre barn uten å mestre språket først (Selås, 2017, s. 204). Slike arenaer er viktig for at alle barn skal få muligheter til å delta i barnehagens fellesskap og oppleve mestring sammen med andre. Samtidig er det en god mulighet for å styrke språklæring og sosial læring (Jederlund, 2011, s. 158). Gjennom musikken får barna møte på repeterende ord og fraser, de settes til en rytme og har gjerne en tilhørende bevegelse. Alle disse faktorene er med på å støtte språklæringen som foregår under

musiske aktiviteter. Selås beskriver blant annet eksempler hvor flerspråklige barn har bedre uttale på norsk i sang enn i samtale (2017, s. 204). Det er med på å fortelle oss noe om hvor tett sammenvevd musikk og språk er i barns liv og læring.

2.2 Mangfold

Begrepet mangfold er bredt, det brukes ofte for å beskrive noe som er ulikt, forskjellig eller foranderlig (Gjervan et al., 2021, s. 27). Man ser gjerne begrepet brukt i sammenheng med kultur og det snakkes om mangfoldige tradisjoner, religioner, språk og lignende. Når vi omtaler mangfold i barnehagen er det derimot viktig å huske at det ikke kun er snakk om flerkulturelle faktorer. Kjønn, funksjonsnivå, familiesituasjon og flere andre variabler er alle relevante for barnehagens mangfold (Gjervan et al., 2021, s. 27; Udir, 2017, s. 10). Som ansatt i barnehagen vil man møte på mangfold i ulike former i løpet av sin karriere, og man har da et ansvar for å være bevisst hvordan man møter dette mangfoldet. Det er i hovedsak to pedagogiske tilnærminger til mangfold i barnehagen, den problemorienterte og den ressursorienterte tilnærmingen (Gjervan et al., 2012, s. 61).

Den problemorienterte tilnærmingen ser på homogenitet blant barna som et mål for at gruppa skal kunne fungere optimalt. I en flerkulturell barnehage vil en problemorientert pedagog anse et barns minoritetsbakgrunn, det som gjør barnet forskjellig fra resten av gruppa, som et hinder for å nå målet sitt (Gjervan et al., 2012, s. 63). Bak denne tilnærmingen ligger en tanke om at det norske er det normale, og alt annet er et avvik. Pedagoger som tenker på denne måten kan mangle kompetanse om mangfold og flerkulturelle barn, og ha en snever forståelse av hva som er «normalt». Samtidig risikerer man at det skapes en følelse av *oss* og *dem* innad i gruppa. I den mangfoldige barnehagen er det viktig at grensene for normalitet i stedet utvides (Bakken, 2016, s. 66), og den problemorienterte tilnærmingen står ikke minst i konflikt med rammeplanens bestemmelser. Her kommer det tydelig frem at mangfold skal brukes som en ressurs i det pedagogiske arbeidet (Udir, 2017, s. 9).

Den ressursorienterte tilnærmingen stemmer til gjengjeld overens med rammeplanen. Denne tilnærmingen legger til grunn at mangfold er en berikelse og en mulighet for utvikling av det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Gjervan et al., 2012, s. 67). Man ser på den mangfoldige gruppen som en positiv enhet, man er et *vi*, ikke delt opp i *oss* og *dem*. I stedet for å gjemme bort og glatte over ulikhet, er dette noe man anerkjenner og ser på som en naturlig del av barnehagen. Mangel på slik anerkjennelse kan ha uheldige konsekvenser for de mangfoldige barnas mestring, læring, trivsel og utvikling i barnehagen (Gjervan et al., 2012, s. 64). Dette

tydeliggjør nødvendigheten av å reflektere over egen tilnærming til mangfold før man møter på mangfold i barnehagen. Har man ikke gjort dette risikerer man å møte mangfoldige barn på en måte som er uforenelig med rollen som pedagog i barnehagen.

2.2.1 Mangfoldige språkmiljø

Når fokuset rettes mot mangfoldige språkmiljøer legger rammeplanen også her tydelige føringer for hvordan man som pedagog skal møte språklig mangfold. Det skal være en berikelse for hele barnegruppa og man skal jobbe med å støtte førstespråkutviklingen til flerspråklige barn, samtidig som man fremmer og utvikler norskkompetansen deres (Udir, 2017, s. 24). Å jobbe med å utvikle barnets førstespråk vil være verdifullt for barnet i flere sammenhenger. Ikke bare er det viktig at barnet får beholde identitet og kultur knyttet til førstespråket sitt, også andrespråksinnlæringen vil dra nytte av et velutviklet førstespråk (Høigård, 2019, s. 144). Alle barn har behov for et godt utviklet førstespråk.

Et mangfoldig språkmiljø består derimot ikke bare av ulike språk, i alle fall ikke bare ulike verbalspråk. I barnehagen skal barn få oppleve å møte mange ulike former for kommunikasjon, også ikke-verbale (Udir, 2017, s. 47). Tegnspråk, tegn til tale, kroppsspråk, bildestøtte og ulike former for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK), er eksempler på kommunikasjonsformer barn kan møte i løpet av tiden i barnehagen. Selv om alle barn skal møte på dette, er det enkelte barn som har en lovfestet rett til ulike former og midler for kommunikasjon. Det kommer frem av barnehageloven at barn som har behov for ASK eller tegnspråk skal få den nødvendige tilretteleggingen de har behov for (2005, § 38-39). Med en ressursorientert tilnærming til mangfold blir det i disse tilfellene tydelig hvordan man ved å legge forholdene til rette for barn som har krav på tilrettelegging, samtidig bidrar til å skape gode vilkår for alle barna i gruppa (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 52). Har man et barn som bruker tegn-til-tale aktivt i sin dagligtale på avdelinga er det en unik mulighet for resten av barnegruppa, og personalet, til å styrke sin kompetanse i tegn-til-tale. Det samme kan man si for flerspråklige barnegrupper, å ha barn på avdelinga med ulike førstespråk tilbyr hele fellesskapet en verdifull mulighet til å fordype seg i andre språk.

2.3 Livsmestring

Livsmestring er et tema som er blitt stadig mer aktuelt i barnehagen i løpet av de siste årene. I den nye rammeplanen ble livsmestring som begrep for første gang innlemmet og beskrives nå som en naturlig del av barnehagens verdigrunnlag (Udir, 2017, s. 11). Livsmestring handler om å være utrustet til å takle hverdagen sin, og de utfordringene eller konfliktene man møter

på. I barnehagen skal barn møte på situasjoner de har forutsetninger for å mestre, og situasjoner som utfordrer. Det er en arena for å prøve og undersøke, for å møte motgang og for å mestre. Barn som har høy grad av livsmestring vil oppleve trygghet og en tro på egne evner til å mestre, både nå og i framtiden (Plischewski, 2018, s. 36). En slik tro stammer fra varierte erfaringer og godt utviklede ferdigheter som barnet kan ta i bruk i møte med sine utfordringer.

Sosial kompetanse er et eksempel på en slik ferdighet og er en forutsetning for å fungere sammen med andre i et fellesskap (Udir, 2017, s. 22; Udir, 2018, s. 13). Barn med god sosial kompetanse har velutviklet empati, selvkontroll og andre prososiale ferdigheter. For å styrke denne kompetansen må barna få oppleve samspill og i barnehagen er møter med andre barn i lek en naturlig arena for denne utviklingen. Når barn diskuterer reglene i *Alle mine kyllinger* eller skal forhandle om hvem som får være *Elsa* og hvem som må være *Anna* i den neste runden av rollelek jobber de samtidig med å styrke sin sosiale kompetanse. Det ligger også læring i å bli avvist, hvis barnet ikke får være med på leken overhodet er dette en mulighet til å finne andre strategier for å bli med inn i fellesskapet (Kibsgaard og Kanstad, 2015, s. 13).

Leken er i de fleste sammenhenger et godt verktøy for å la barnet bygge sosiale erfaringer og teste grenser i en situasjon man selv kontrollerer (Plischewski, 2018, s. 46). Det er derimot ikke alltid enkelt å delta i lek for alle barn. Noen leker har faste mønstre og regler som kan være vanskelig å forstå i begynnelsen, eller krever ferdigheter som barnet ikke har tilegnet seg ennå. Da er det viktig at man som fagperson observerer og hjelper de barna som møter utfordring i lek – uansett hva disse problemene skyldes (Öhman, 2012, s. 194). Å støtte barna når de møter motgang, og hjelpe de mot å oppnå mestring er en viktig del av arbeidet med livsmestring i barnehagen.

2.4 Barns medvirkning

Alle norske barnehagebarn har rett til medvirkning, denne retten er forankret både i rammeplanen og barnehageloven (Udir, 2017, s. 27; Barnehageloven 2005, § 3). I korte trekk vil det si at alle barn skal kunne gi uttrykk for sitt syn på, og erfare at de har innflytelse over, det som foregår i barnehagen sin. Samtidig skal de få erfare at de er betydningsfulle deler av et fellesskap, og lære om hvordan man deltar i dette fellesskapet. For noen barn kan dette være mer utfordrende enn for andre. Det er for eksempel ikke alle barn som uttrykker seg verbalt og med det fritt kan fortelle om sine ønsker og behov. På grunn av dette tydeliggjør rammeplanen at man som profesjonsutøver skal være bevisst barnas ulike uttrykksformer, og

legge til rette for at hvert enkelt barn får medvirke i tråd med egne forutsetninger og behov (Udir, 2017, s. 27). Dette er en viktig presisering for barn som er underveis i prosessen med å lære seg norsk som andrespråk. De har på lik linje med andre barn rett til å medvirke, og det er pedagogenes ansvar å legge ekstra til rette for at dette skal være mulig før barna klarer å uttrykke seg selvstendig.

Medvirkning har en naturlig plass i det inkluderende fellesskapet (Solli, 2014, s. 107), og barna som ikke er med på å påvirke barnehagens virksomhet er heller ikke likeverdige deltagere i barnefellesskapet. Å arbeide med medvirkning i møte med barn som ikke behersker norsk kan for mange være en ekstra utfordring. Det er likevel en utfordring barnehagen er nødt til møte og stå i, det er vårt ansvar at barna får medvirke – ikke deres. Gjennom mandatet som barnehagelærer er man forpliktet til å jobbe med medvirkning for alle barn (Kristiansen, 2018, s. 215). Vi har ansvar for å se hvert enkelt barns kapasitet til å medvirke, og legge til rette for dette. Dette arbeidet er et stort prosjekt, å bare la barna velge sang til maten eller turmål på fredager er ikke nok. Medvirkning er ikke noe man kan jobbe seg «ferdig» med eller krysse av en liste, det er en kontinuerlig prosess i barnehagehverdagen hvor medvirkning brukes som et redskap for å imøtekomme barns ulike behov (Bae & Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77). Ikke bare er det et stort prosjekt, medvirkning er også tidkrevende. I en barnehage under stadig press, hvor man må gjøre harde prioriteringer i det pedagogiske arbeidet kan det være utfordrende å finne nok tid til å arbeide med barns medvirkning på en tilfredsstillende måte. Store barnegrupper og lav pedagogbemanning er negative faktorer som påvirker arbeidet, og resultatet av arbeidet, med barns trivsel og medvirkning (Larsen & Slåtten, 2019, s. 312)

3. Metode

Jeg vil i dette kapittelet gå gjennom min valgte metode, og begrunne de mest relevante valgene jeg har gjort underveis i prosessen med min bacheloroppgave.

3.1 Valg av metode

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode i min oppgave. Denne metoden gir i motsetning til den kvantitative en anledning til å gå i dybden på informasjonen ved å samle inn mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2020, s. 55). Dette er med på å gi et mer helhetlig og sammenhengende datagrunnlag. Samtidig er det en fleksibel metode

som gir rom for endringer der det er behov, og åpner for å utforske temaer som kommer opp i løpet av møtet med informanten. Dette gjør kanskje at man får innhentet informasjon om et fenomen man ellers ville gått glipp av om strukturen i spørsmålene var mer fastsatt. Videre vil man med en kvalitativ metode ta sikte på å forstå, ikke forklare, temaet sitt (Dalland, 2020, s. 55). Når jeg tar forsøker å forstå *hvordan* pedagogiske ledere jobber er alle disse metodeegenskapene hensiktsmessige for å svare på problemstillingen på best mulig måte.

Videre har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju for å samle inn datagrunnlaget. Denne typen intervju kan beskrives som en samtale med struktur og formål, og egner seg godt til å undersøke meninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 145). I rollen som intervjuer stilte jeg informantene spørsmål, og fulgte opp svarene de kom med. Fordi jeg valgte intervju som metode fikk også informantene større frihet til å velge hva som ble tatt opp, som er en god måte for å få frem erfaringer og oppfatninger (Johannessen et al, 2016, s. 145). En av de viktigste grunnene til at valget falt på nettopp denne formen for intervju er jeg som student skulle møte mer erfarne fagpersoner. Da var det verdifullt å åpne opp for at de kunne bidra med perspektiver jeg selv ikke hadde tenkt på i det hele tatt. Dette er også grunnen til at jeg har inkludert et spørsmål helt til slutt i intervjuguiden som lyder «*Er det noe annet du ønsker å ta opp?*».

3.2 Planlegging av datainnsamling

Etter at problemstillingen var satt, begynte arbeidet med intervjuguiden. Her hadde jeg fokus på å unngå ledende spørsmål, og åpne for at informantene kunne komme med eksempler og utbroderinger der det falt naturlig for å berike datamaterialet. Intervjuguiden ble delt opp i to deler, først litt om informantens bakgrunn og deretter spørsmål som var mer rettet mot problemstillingen min. Å starte intervjuet med spørsmålene om bakgrunnen deres var en naturlig inngang til samtalen videre, og følger Dallands råd om å starte intervjuet med enkle spørsmål informantene er trygge på for å skape en god driv i intervjuet (2020, s. 88). Videre opplevde jeg at begge intervjuene ble mer dialogpregede underveis, enn rene spørsmål-svarsekvenser. Dette kan skyldes at jeg brukte et semistrukturert intervju hvor jeg med intervjuguiden som utgangspunkt hele tiden hadde mulighet til å tilpasse rekkefølgen på, og til en viss grad innholdet i, spørsmålene underveis i samtalen (Johannessen et al., 2016, s. 148).

Jeg fant to ulike innganger til feltet eller barnehagen, som er miljøet jeg ønsker å undersøke (Dalland, 2020, s. 81). Den første inngangen kom gjennom en tidligere praksisbarnehage som

jeg visste ville vært aktuell med tanke på temaet mitt. Der tok jeg kontakt med en av de ansatte som jeg tenkte kunne vært aktuell som informant, og satte opp et intervju. Den andre inngangen kom gjennom en medstudent. Han hadde allerede gjennomført et intervju med en pedagogisk leder som hadde erfaring innenfor temaet mitt. Dette viste seg å være en pedagogisk leder jeg har møtt tidligere og jeg tok derfor selv kontakt og fikk på plass et intervju.

3.3 Utvalg av informanter

Jeg har bevisst valgt ut informantene med tanke på hvilke erfaringer de sitter med, og hvordan disse ville egne seg til å svare på min problemstilling. Dette gjør at mitt valg av informanter kalles et strategisk utvalg (Dalland, 2020, s. 79). Motsetningen er et tilfeldig utvalg, hvor informantene velges vilkårlig. Hadde jeg brukt et slikt utvalg kunne jeg risikert å ende opp med informanter som ikke har erfaringer med mangfoldige språkmiljøer overhodet. Dette kunne skapt et datagrunnlag som ikke evnet å besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Derfor valgte jeg to pedagogiske ledere som jeg på forhånd visste at jobber i barnehager med språklig mangfold. Videre er det ikke tilfeldig at ordlyden i problemstillingen min spesifiserer *pedagogiske ledere*. Jeg er på utkikk etter langsiktige og pedagogisk begrunnede prosesser knyttet til språk og inkludering, og valgte derfor å intervju den yrkesgruppen i barnehagen som har et spesielt ansvar for dette arbeidet (Udir, 2017, s. 16).

3.4 Beskrivelse av gjennomføring

I forkant av intervjuene fikk begge informantene tilsendt samtykkeskjemaet (vedlegg 2) og intervjuguiden (vedlegg 1). Dette ble etterspurt av den ene informanten allerede da jeg presenterte prosjektet for henne, hun ønsket å kunne stille noe forberedt til intervjuet og få en bedre forståelse for hva prosjektet gikk ut på. Gjennom å utarbeide en intervjuguide får man som forsker mulighet til å selv forberede seg til intervjuet (Dalland, 2020, s. 83), og jeg kan forstå informantenes ønske om å kunne gjøre det samme. I tillegg ber intervjuguiden gjentatte ganger om konkrete eksempler rundt hvordan informanten har jobbet i barnehagen, og jeg fikk tilbakemeldinger på at det var fint å få muligheten til å tenke litt ekstra på disse spørsmålene i forkant.

Før gjennomføringen av intervjuene var jeg usikker på om jeg ville samle inn nok data til å svare på problemstillingen, men ønsket samtidig unngå å samle for mye informasjon som kunne blitt både overflødig og overveldende. Ifølge Dalland bør man heller starte med et lite antall informanter, og skalere opp om det blir nødvendig (2020, s. 81). Etter at jeg hadde

begynt bearbeidingen av de to intervjuene mine ble det tydelig for meg at jeg ikke ville ha behov for en slik oppskalering. Jeg satt på et samlet datamateriale som jeg mener svarte på problemstillingen på en god måte, med både eksempler og refleksjoner rundt den jobben pedagogiske ledere gjør ute i barnehagene. Derfor valgte jeg å ikke gjennomføre flere intervju.

3.5 Analysearbeid

For å forstå funnene i en undersøkelse er det helt avgjørende å tolke datagrunnlaget man har hentet inn, «kvalitative data taler ikke for seg selv» (Johannessen et al, 2016, s. 161). For meg startet dette fortolkningsarbeidet allerede under intervjuene. Jeg skrev anonymiserte notater og målet var at disse skulle være så nøyaktige som mulig, men det muntlige og skriftlige språket kan være ulikt på flere måter (Dalland, 2020, s. 95). På grunn av dette måtte jeg gjøre noen tolkninger rundt oppdeling av tekst, tegnsetting og utelot en del muntlige tilleggsord for å holde tritt med det som ble sagt ellers. Til slutt skrev jeg også ned mitt helhetsinntrykk av intervjuet straks det var over, og gjorde meg noen tanker om informasjonen jeg hadde samlet inn.

I etterkant av intervjuene har jeg bearbeidet transkriberingen min i flere omganger. Først for å renskrive for eventuelle skrivefeil og uklarheter, deretter for å fjerne ytterlige muntlige tilleggsord. I hver slik omgang mister man noe, og det er forskerens ansvar at det som blir bevart utgjør en best mulig beskrivelse av datagrunnlaget (Dalland, 2020, s. 95). Derfor gjorde jeg dette arbeidet i flere runder, jeg kuttet litt og litt for å forsikre meg om at den opprinnelige meningen i teksten bestod etter hver runde. Da jeg var fornøyd med bearbeidingen satte jeg i gang med tematisert av dataene mine.

Jeg valgte ut flere temaer som belyste problemstillingen på ulike måter, og fordelte de ulike svarene inn under disse temaene, altså kodet de. Når man bruker tematisk bearbeiding etter å ha gjennomført flere intervju er det viktig å følge intervjuguiden slik at de samme temaene blir tatt opp med alle informantene (Dalland, 2020, s. 98). At jeg hadde fulgt intervjuguiden gjorde tematiseringen noe enklere, jeg så raskt hvilke temaer som hadde utfyllende og lignende svar fra begge informanter, og hvilke som ble belyst mest av den ene eller andre. Med et slikt datagrunnlag som utgangspunkt er det viktig å huske at det ikke alltid er svarene som «gjentas» som gir best innsikt i temaet, også de svarene som skiller seg ut kan være med på å fremme vår forståelse for temaet (Dalland, 2020, s. 99).

Etter at tematiseringen var ferdigstilt gikk jeg over dataene en siste gang. Denne gangen for å sammenligne det som var kommet frem etter analysen med helhetsinntrykkene jeg satt igjen med etter hvert intervju. Denne sammenligningen spiller en viktig rolle i tolkningen av intervju (Dalland, 2020, s. 94). Jeg opplevde ikke et behov for å korrigere funnene i lys av helhetsinntrykket, men det var en trygghet å kunne bruke denne metoden for å sikre kvaliteten på funnene mine ytterligere.

3.6 Metodekritikk

Det finnes ingen perfekt metode, og man bør som forsker møte sin valgte metode med et kritisk blikk. I kvalitativ forskning er det tre nøkkelbegreper som gjerne brukes når man går i gang med dette arbeidet; reliabilitet, validitet og generalisering (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80).

Reliabilitet beskriver om forskningen kan stoles på, at den sees på som troverdig og pålitelig. Hvordan man har samlet inn datamaterialet, informasjonen som kommer frem, hvordan forskeren jobber med og tolker dette, er faktorer som er med på å påvirke reliabiliteten. Reliabiliteten i min forskning kan være påvirket av at jeg ikke gjorde lydopptak under intervjuene. Dette ville krevd en omfattende søknadsprosess til Norsk senter for forskningsdata, og jeg valgte derfor heller å skrive anonymiserte notater underveis. Det kan være vanskelig å få skrevet ned absolutt alt som blir sagt i løpet av en slik samtale og jeg renskrev derfor notatene mine like etter hvert intervju. Slik husker man mest mulig fra intervjuene sine, og har mulighet til å skape et mest mulig nøyaktig referat (Thagaard, 2018, s. 112).

Validitet derimot handler om hvor nøyaktig dataene fremstiller det man undersøker, og gyldighetene funnene har for det gitte utvalget og fenomenet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Om funnene kan bekreftes eller allerede støttes av annen forskning vil være med på å styrke undersøkelsens validitet. Nærhet til feltet styrker validiteten til en undersøkelse da dette kan forhindre misforståelser og sikrer relevansen for den informasjonen man samler inn. Min rolle som barnehagelærerstudent samt erfaring som assistent i barnehage er styrkende faktorer for undersøkelsens validitet.

Det siste relevante begrepet, generalisering, handler om undersøkelsens overførbarhet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80-81). Generalisering beskriver om de funnene gjort i denne undersøkelsen vil la seg overføre til andre situasjoner. Hvis det viser seg at pedagogiske ledere i barnehager stort sett jobber på samme måte som mine informanter når de styrker

fellesskap i språklig mangfoldige grupper, vil funnene være mulig å generalisere. Dette er likevel ikke et mål i kvalitativ forskning da fokuset heller ligger på å gi en rik beskrivelse av det man har undersøkt, i stedet for å forsøke å fastslå universelle sannheter.

3.7 Etiske retningslinjer

Som forsker sitter man med et etisk ansvar, og kan møte på etiske dilemmaer knyttet til forskningen sin. Når man forsker på mennesker er det ifølge Bergsland og Jæger tre hovedprinsipper vi kan bruke for å se nærmere på dette etiske ansvaret (2014, s. 83). Det første prinsippet omhandler informert samtykke. Det er forskerens ansvar at informanten får informasjon om forskningens mål, at det å delta i undersøkelsen er frivillig og at man når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Dette er grunnen til at jeg har utarbeidet et samtykkeskjema hvor informasjon om prosjektet og informantenes rettigheter kom tydelig frem. Dette ble delt ut før intervjuene og begge informantene samtykket til det som stod beskrevet.

Det andre prinsippet presiserer kravet om konfidensialitet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Forskeren skal ikke offentliggjøre informasjon eller data som kan avsløre identiteten til informantene sine. Allerede da jeg tok notater under intervjuene mine brukte jeg kun koder eller fiktive navn på alt fra ansatte, barn og selve barnehagene. Det er strenge regler for hvilke personopplysninger man kan oppbevare uten videre tillatelse, og hvordan disse skal slettes etter man har fått en eventuell tillatelse og er ferdig med prosjektet sitt. Jeg valgte å være på den sikre siden og sensurerte detaljer om barnehagene som kunne gjort de mer gjenkjennelige.

Det siste prinsippet er knyttet til konsekvenser, som igjen kan deles i negative og positive konsekvenser. Det er forskerens ansvar at informantene ikke utsettes for skade eller belastning på grunn av sin deltagelse i en undersøkelse. Samtidig kan slik deltagelse også ha positive effekter. I følge Bergsland og Jæger har det flere ganger kommet tilbakemeldinger fra barnehager som har deltatt i bacheloroppgaver at dette har ført til kompetanseheving og refleksjoner i ettertid (2014, s. 85). Jeg kan ikke uttale meg om hvorvidt informantene følte et slikt utbytte etter å ha deltatt i prosjektet mitt, men jeg har fulgt de etiske retningslinjene og tatt ansvar for at de ikke skal oppleve negative konsekvenser gjennom blant annet anonymisering.

4. Funn og drøfting

I følgende kapittel vil jeg presentere de relevante funnene som kom fram under de to kvalitative intervjuene jeg gjennomførte. Disse funnene vil drøftes opp mot teorien som er redegjort for i kapittel 2. Jeg har ved hjelp av den tidligere beskrevne metoden avgjort hvilke funn som er relevante for min problemstilling.

Hvordan jobber pedagogiske ledere for å skape gode fellesskap i språklig mangfoldige barnegrupper?

Informant 1, *Mathea*, er utdannet barnehagelærer med ekstra kompetanse i flerkulturell forståelse. Hun har jobbet noen få år i barnehage, og arbeider nå på en aldershomogen avdeling med barn født i 2018. På avdelinga har majoriteten av barna andre førstespråk enn norsk, og begynte å lære norsk da de startet i barnehagen.

Informant 2, *Vilde*, er også relativt ny i yrket. Hun har bachelor i barnehagelærer og jobber nå på en avdeling med barn i alderen fire til seks. På avdelinga er det mange barn som har norsk som andrespråk, eller som et av flere førstespråk. Det er barn på avdelinga som nettopp har begynt prosessen med å lære seg norsk, og andre som har kommet godt på vei i andrespråklæringen sin.

4.1 Medvirkning

Barns medvirkning er en forutsetning for barnehagens arbeid slik vi kjenner det. Det er et gjennomgående tema i rammeplanen at barn skal lyttes til, være med på avgjørelser og få kjenne at de er en betydningsfull del av fellesskapet (Udir, 2017, s. 27). Denne koblingen mellom medvirkning og fellesskap kommer også frem flere steder i datagrunnlaget, blant annet forbindelse med spørsmålet om hvordan det jobbes for at alle barn skal få bidra til fellesskapet. *Mathea* forteller:

«Her tenker jeg med en gang på barns medvirkning! Vi jobber mye med det i barnehagen, og er opptatt av å lytte til barna. De får oppleve at de kan bestemme, noen ganger som en del av flertallet – andre ganger alene. Det er ikke hele tiden vi får det til, tida strekker ikke alltid til, men vi lar barna bestemme der hvor det er mulig og naturlig.»

Dette funnet stemmer godt overens med Sollis beskrivelse av inkluderende fellesskap, hvor deltagelse, tilhørighet og medvirkning i barnehagens kjerneaktiviteter står sentralt (2014, s. 107). Barn som kun deltar, men ikke medvirker vil etter denne beskrivelsen heller ikke være

en fullverdig del av det inkluderende fellesskapet. Derfor er det også med et blikk på fellesskapet viktig å verne om barns rett til medvirkning, og dette ansvaret faller på pedagogene. Man skal støtte barna i deres deltakelse i fellesskapet (Udir, 2017, s. 21), og både fange opp og tilrettelegge for de barna som har behov for ekstra støtte for å kunne medvirke (Udir, 2017, s. 27). I barnehager med en språklig mangfoldig barnegruppe kan dette som nevnt i teoridelen være barn som er underveis i sin andrespråklæring, men som ikke ennå har den norskspråklige kompetansen til å uttrykke seg i møte med pedagogene slik som sine jevnaldrende gjør. Da er det opp til pedagogene å støtte disse barna, og legge til rette for at de får medvirke i tråd med egen kapasitet (Kristiansen, 2018, s. 215).

«Noe jeg vet er at barn trenger tid. Man må gi de tålmodighet, og være helt sikker på at man har forstått det de ønsker å formidle. Da må man være bevisst på annet enn bare verbal kommunikasjon; tegninger, peking, lesing – det er mange muligheter for kommunikasjon!»

Slik forklarer *Vilde* det som er ekstra aktuelt for at også barn med norsk som andrespråk skal få delta og bidra til fellesskapet. Barna behøver tid og tilstedeværende voksne for å uttrykke seg, og ansvaret ligger på pedagogene for å fange opp deres formidlinger. Dette arbeidet med medvirkning kan imidlertid by på flere utfordringer. I møte med store barnegrupper og lav pedagogbemanning har man kanskje ikke muligheten til å prioritere denne delen av det pedagogiske arbeidet i tilstrekkelig grad. Larsen og Slåtten beskriver medvirkning som et stort og tidkrevende arbeid (2019, s. 312), og det er noe informantene tilsynelatende kjenner seg igjen i. Selv om arbeidet er tidkrevende, har alle barn en rett til å delta i fellesskapet og spørsmålet blir derfor ikke *om* barna skal medvirke men *hvordan* (Kristiansen, 2018, s. 207).

Ønsker man å undersøke dette nærmere kan en av inngangene til barns medvirkning være å se på deres sosiale roller. Barna er selv aktive i utformingen av disse rollene, og i møte med gruppa finner de sin plass og tilhørighet (Askland, 2011, s. 83). De sosiale rollene er med på å bestemme hvordan barna hører til og medvirker i fellesskapet, og å gi barna ansvaret og friheten til å i større grad bestemme sin egen rolle kan brukes som et ledd i arbeidet med medvirkning i barnehagen. Dette åpner derimot for at barna også kan velge å stå noe på utsiden av fellesskapet eller ikke delta i det hele tatt. *Vilde* kommer med dette eksempelet når hun blir spurt om arbeidet med inkludering i gruppa:

«X (4,5) er et barn som kan ha behov for å utfordres i møte med fellesskapet. Han er sosial og aktiv sammen med bestekompisene sine, de liker godt å bestemme og trekker han nærmere «sentrum» av gruppa. Uten kompisene blir han passiv og står lenger «ut», og tar sjeldent

imot invitasjoner til aktivitet eller lek. Noen ganger er det ok, andre ganger tar vi voksne han bare med på det som skjer. Da opplever vi at han fort trives og har fine samspill.»

I stedet for å spørre X om å bli med velger altså pedagogene iblant å trekke ham inn i fellesskapet, også når han sannsynligvis selv heller ville valgt det bort. Dette kan oppleves som en konflikt med barnets rett til medvirkning da man fratår X muligheten til å oppleve at han har innflytelse over egen hverdag og er med på å bestemme over den. På den andre siden tydeliggjør rammeplanens bestemmelse om medvirkning at barn ikke skal gis ansvar de ikke er rustet til å ta (Udir, 2017, s. 27). Et barn som velger å stå på utsiden av fellesskapet forstår kanskje ikke konsekvensene av dette valget. Det er jo gjerne i fellesskapet, i lek og i møte med andre barn at barnet utvikler seg (Udir, 2017, s. 21). Ved å velge bort dette fellesskapet, i korte eller lengre perioder, risikerer barnet å miste verdifulle muligheter for utvikling og trivsel.

På grunn av situasjoner som denne må man som tilstedeværende pedagog ikke bare jobbe for å skape en trygg og komfortabel hverdag for barna i barnehagen. Barna har også behov for en hverdag som utfordrer og tilbyr muligheter for utvikling, og oppsøker de ikke dette selv er det opp til pedagogene å legge til rette for det. Innenfor de trygge rammene i barnehagen skal barna få oppleve å forsøke, å feile og å mestre (Udir, 2017, s. 11). Slik utvider barnets handlingsrom seg, og deres mestringsmuligheter i møte med nye situasjoner øker (Udir, 2018, s. 5).

4.2 Pedagogenes ansvar

Man kommer stadig tilbake til hvordan ansvaret for barnehagens arbeid og barnets beste ligger hos pedagogene. Opp mot den presenterte problemstillingen er det i hovedsak to ulike oppgaver som belyses av funnene.

Den første er ansvaret for å være en god rollemodell i møte med barna (Udir, 2017, s. 15). Ved å selv være en lekende voksen, som inkluderer barn og skaper trygge rammer for deltagelse i fellesskapet gir man barna et positivt forbilde for inkludering. Det er derimot ikke bare når man aktivt deltar i lek man må være bevisst sin væremåte, man er et forbilde i enhver situasjon hvor barn observerer – og de får som oftest med seg mer enn man tror (Udir, 2018, s. 5). I en mangfoldig barnehage vil det også være naturlig at pedagogens tilnærming til mangfold synliggjøres gjennom arbeidet. Skal man da arbeide i tråd med rammeplanen bestemmelser og være en god rollemodell er det viktig å velge tilnærmingen med omhu. *Mathea* beskriver hvordan hennes barnehage møter mangfold:

«Vi har helt bevisst et ressursperspektiv i barnehagen vår. Det er vel nesten det eneste man kan ha i 2022? Mangfold er en mulighet. Og jeg er opptatt av å gjøre det til noe spennende og positivt også for barna. Og ikke minst passe på at det aldri blir noe slags vi-mot-dem holdning, alle barna er avdelingsnavn-barn og hører til sammen!»

At mangfold sees på som en mulighet, og noe som gir merverdi for barna, henger sammen med det informanten passende beskriver som en ressursorientert tilnærming (Gjervan et al., 2012, s. 67). Det jobbes med å skape et samlet *vi* på avdelinga som alle barna kan være en del av, og som tydeliggjør at man er likeverdige deltagere i fellesskapet. Gjennom felles opplevelser vil barnegruppa få mulighet til å arbeide med denne vi-følelsen, og tilegne seg positive erfaringer med å være sammen i et fellesskap (Askland, 2011, s. 111). Med utgangspunkt i den ressursorienterte tilnærmingen vil man som pedagog også i disse situasjonene kunne formidle noen grunnleggende verdier for et mangfoldig og inkluderende fellesskap til barna. Verdier som gjensidig respekt og anerkjennelse (Udir, 2017, s. 9), og ikke minst det at mangfold hører hjemme i barnehagen (Gjervan et al., 2012, s. 68).

Samtidig er det viktig å fremheve for barna at selv om man alle er likeverdige deltagere i fellesskapet, betyr det ikke at alle er like. I den mangfoldige barnehagen jobber man for å utvide grensene for hva som er normalt, heller enn å presse alle barna inn i én trang mal (Bakken, 2016, s. 66). Om man så på alle barna som like vil det kunne gi en falsk oppfatning om at de alle har samme behov, noe som ikke stemmer overens med virkeligheten. Et av barna i barnehagen behøver et trygt fang etter sovestunden, et annet kan ikke spise gluten og et tredje trenger støtte i språkutviklingen sin. Alle disse barna er likeverdige og hører til i fellesskapet, men de er også forskjellige. På samme måte som barn som har ulike språk, familiebakgrunner, religioner og kulturer er ulike, men likeverdige. Gjennom å anerkjenne dette kan man vise barna verdien av at likhet og ulikhet møtes i samme mangfoldige og berikede fellesskap (Udir, 2017, s. 55).

Den andre oppgaven til pedagogene som er spesielt relevant i sammenheng med problemstillingen og funnene, er å fange opp og styrke de mer utsatte barna i fellesskapet. I denne sammenhengen sett på som de barna som er på vei til, eller allerede har, havnet på utsiden av gruppa. Hvis man ikke vet at disse barna eksisterer på avdelinga, klarer man heller ikke hjelpe de (Ruud, 2010, s. 61). Derfor er det første steget å identifisere hvilke barn som kan ha behov for ekstra støtte i sin deltakelse i fellesskapet. Dette kan imidlertid være et vanskelig

arbeid, og begge pedagogene uttrykte at det var flere faktorer som avgjorde hvilke barn som «typisk» faller på utsiden av fellesskapet.

Vilde:

«Det er vanskelig å si, men generelt ser jeg at de med lite bruk av språk eller lite sosial kompetanse kan falle på utsiden. Det kan også være mangel på sosiale normer som forståelse for turtaking eller deling.»

Mathea:

«Barn som ikke behersker norsk enda, faller lett utenfor. Også de som er sjenerte eller litt forsiktige har større risiko for å bli stående utenfor – det er mange ulike grunner. (...) Jeg opplever at barna som faller utenfor kan synes det er vanskelig å spørre om å få være med i lek, eller å delta i diskusjoner i leken»

Ut fra funnene later det til å være ulike grunner for at barn faller utenfor fellesskapet. Det som går igjen i svarene er at de barna som er spesielt sårbare er de som har lite kompetanse i en ferdighet som er viktig i samspill og lek. Har barnet en del mindre språkkompetanse enn sine jevnaldrende kan det være utfordrende å delta i leken fordi lek ofte forutsetter en viss mengde språk (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 11). Selv når barnet passerer dette første hinderet kan det slik *Mathea* beskriver være lett å falle ut av leken når den skal videreutvikles gjennom diskusjon og forhandling. Dette krever nemlig et enda høyere nivå av språkkompetanse (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 12), og i noen tilfeller også lekkompetanse. Mangel på lekkompetanse er i seg selv også en grunn til at barn blir ekskludert ifølge Larsen og Slåtten (2019, s. 311). Det kan for eksempel være at barnet ikke kan forestille seg og med det ta del i fantasiverdenen som bygges i leken eller ikke forstår reglene i en forhåndsdefinert lek.

I forlengelsen av dette er det viktig å påpeke at ansvaret for å bli inkludert i fellesskapet ligger ikke hos disse barna, det ligger hos pedagogene som må tilrettelegge for og støtte barna (Udir, 2017, s. 21). Etter at pedagogene har identifisert de sårbare barna, gjenstår det å sikre at de får delta i fellesskapet på lik linje med andre barn. En måte å gjøre dette på er å styrke barnegruppa som helhet ved å jobbe forebyggende mot ekskludering og mobbing i tråd med strategien til Stein, saks, papir (Trondheim Kommune, 2018). Da kan man for eksempel aktivt bruke sin posisjon som rollemodell for å fremme inkludering ved å hjelpe barn inn i lek. Slik får de utsatte barna tilgang til leken, samtidig som barna rundt får innblikk i hvordan man inkluderer alle i fellesskapet. En annen framgangsmåte er slik funnene leder til, å jobbe med å styrke kompetansen de utsatte barna behøver for å delta i gruppa.

4.3 Verktøy for deltakelse i fellesskap

Noen ferdigheter gjør deltakelse i fellesskapet lettere. Sosial kompetanse er en slik ferdighet, og sees faktisk på som en forutsetning for å fungere sammen med andre på en god måte (Udir, 2017, s. 22). Også språket sees på som et redskap i fellesskapet; for å skape relasjoner, løse konflikter og delta i leken (Udir, 2017, s. 48). Ved å styrke disse ferdighetene hos barna som har et ekstra behov for det jobber man samtidig med livsmestring. Det vil si at man forsøker å utstyre disse barna med erfaringer og ferdigheter som rustet de for sin hverdag, og gjør dem i stand til å møte nye utfordringer (Plischewski, 2018, s. 36).

Begrepet mestring dukket også opp i et av intervjuene. Når hun snakket om hvordan man støtter opp barna som kan falle utenfor fellesskapet sa *Vilde* følgende:

Barna må gis muligheter til mestring, og vi må ta med andre barn i disse situasjonene. Da får de oppleve det barnet de kanskje har oppfattet som utfordrende, som en ressurssterk og interessant lekekamerat. Samtidig må man gi barnet rom og ikke kaste det ut i samspill uten forutsetningene til å mestre det. De må få en reell sjanse til å få det til!

Barn må ifølge dette funnet gis muligheten til å mestre i samspill med andre, men først utstyres med ferdighetene som kreves for mestring. Da er det opp til pedagogene å skape en hverdag som er både trygg og utfordrende, slik at barna får prøvd ut ferdighetene sine. Underveis må pedagogene være forberedt på å støtte og hjelpe barnet i å håndtere utfordringer, og takle motgang (Udir, 2017, s. 11). Med hjelp fra den voksne kan barnet også få prøve ferdighetene sine i samspill, og gjerne lek, med andre barn. Nettopp leken er en god arena for å teste egne grenser og skape sosiale erfaringer i et miljø barnet selv kontrollerer (Plischewski, 2018, s. 46).

En konkret måte å jobbe med disse ferdighetene på er ved å dele barna opp i mindre grupper. *Mathea* forteller følgende etter å ha blitt spurt om hvordan hun jobber med inkludering på avdelinga:

«Får jeg tid bruker jeg gjerne lekegrupper, musikk- og språkgrupper for å jobbe med barnas språk og samspill. Vi kan spille et spill for å øve på turtaking eller synge en sang for å øve på uttale. I disse gruppene tar jeg alltid bevisste valg i forhold til de barn som settes i gruppa. For eksempel kan jeg sette et barn som har behov for å løftes språklig sammen med språksterke barn som samtidig er gode på å inkludere.»

Å bruke mindre grupper på denne måten har flere fordeler. Det er mer plass til at alle barna får barna slippe til, og det er lettere å tilpasse opplegget til bare noen få barns behov (Askland, 2011, s. 111). Når hele avdelinga møtes, er det på tvers av alder og utvikling, noe som kan gjøre det vanskeligere å skape et opplegg som er givende for alle. Ved å jobbe i mindre og pedagogstyrte grupper kan innholdet formes rundt omså bare et par barn om gangen. Man vet at leken er en viktig arena for språklæring (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 12). I møte med et barn med språkvansker kan man da sørge for at barnet får delta i lek med de andre barna i den utvalgte gruppa.

I en gruppe slik den *Mathea* beskriver, hvor det er to språksterke og inkluderende barn, en pedagog og ett barn som har behov for ekstra støtte, kan man se sammenhengen til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssone. I møte med mer kompetente samspillspartnere vil barnet kunne strekke seg og mestre situasjoner det ikke har forutsetningene til å takle alene (Askland & Sataøen, 2019, s. 195). Å gi barnet en mulighet til å mestre slik sammen med andre barn er et eksempel på et positivt samspill, og et ledd i arbeidet med barnets deltagelse i fellesskapet (Udir, 2017, s. 23).

På den andre siden må man ikke glemme verdien av å være samlet også som hel barnegruppe. Å samles i et slik fellesskap er en mulighet for å styrke samholdet i gruppa, og skape gode opplevelser sammen (Askland, 2011, s. 111). Som nevnt kan det være utfordrende å finne et opplegg som passer alle barn, kanskje spesielt når det er snakk om en språklig mangfoldig barnegruppe hvor barna er på forskjellige stadier i andrespråkutviklingen sin. Da er musikken et godt verktøy å ta i bruk. Den bygger broer mellom kulturer og mellom språk, og kan styrke både språklæring og sosial læring (Jederlund, 2011, s. 157). Gjennom musikk og dans møtes barn på tvers av språk. De som ennå ikke har knekt koden til andrespråket får muligheten til å delta og mestre sammen med barn som har norsk som førstespråk, noe som er med på å gjøre dette til en god samspillsarena i barnehagen (Selås, 2017, s. 204).

Det finnes derimot flere muligheter for språklæring i barnehagen. Begge informantene forteller blant annet at de bruker tegn til tale på avdelinga, men *Mathea* utdyper:

«I barnehagen bruker vi ASK, bildestøtte, tegn til tale og grep om begreper i hverdagen – til og med når det ikke er barn med utredet behov for denne tilrettelegginga på avdelinga vår. Det er vanlig at vi melder opp flere barn på en avdeling til BFT på grunn av språket etter hvert som de går i barnehagen, og vi har derfor hele tiden et ekstra fokus på språkstøtte.»

Barnehagen brukes altså ASK, tegn til tale og andre verktøy aktivt som forebyggende språkstøtte for alle barna på avdelinga. Disse ulike formene for kommunikasjon er en berikelse av det språklige mangfoldet, og er i tråd med rammeplanens bestemmelse om at barn skal få møte på ulike former for kommunikasjon i barnehagen (Udir, 2017, s. 47). Samtidig viser det kontinuerlige arbeidet med disse formene for kommunikasjon en ressursorientert tilnærming til denne biten mangfold. I tillegg til en forståelse for at når man legger til rette for ett barn, bidrar man samtidig til å skape gode vilkår for resten av barna i gruppa (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 52). Hadde pedagogene ikke kjent seg igjen i denne tankegangen kunne de ganske enkelt stanset arbeidet med alternative kommunikasjonsformer når det ikke lenger er barn med krav på denne tilretteleggingen på avdeling, men de har altså valgt å fortsette.

5. Avslutning og konklusjon

Proessen med å skrive en bacheloroppgave har vært lærerik. Jeg har fått gå i dybden på et tema jeg mener er viktig og aktuelt i den moderne barnehagen, og reflektert sammen med og lært av dyktige fagpersoner. Dette har åpnet øynene mine for nye perspektiver inn mot problemstillingen

Hvordan jobber pedagogiske ledere for å skape gode fellesskap i språklig mangfoldige barnegrupper?

Jeg intervjuet to pedagogiske ledere, og det er et noe snevert utvalg for å kunne generalisere funnene. Likevel opplever jeg at undersøkelsen har gitt økt innsikt i hvordan pedagogiske ledere *kan* jobbe med fellesskap i språklig mangfoldige barnegrupper. Denne innsikten er hentet ut fra datagrunnlaget. Etter bearbeidingen og koding av intervjuene ble det tydeligere hvilke tema som var mest relevant å trekke frem for å kunne belyse problemstillingen. Et av disse temaene var barns medvirkning. I funnene ligger fokuset på hvordan gode fellesskap og rom for medvirkning henger sammen, og hvordan mange flerspråklige barn har behov for tid og tilstedeværende pedagoger for å bevare sin rett til medvirkning (Udir, 2017, s. 27). Videre kommer pedagogens ansvar enda tydeligere fram. Først hvordan man som rollemodell kan være med på å skape et inkluderende fellesskap, og videre hvordan pedagogenes holdninger til mangfold i tråd med rammeplanen bør støtte opp om barnegruppas mangfoldighet som ressurs (Udir, 2017, s. 9). Så dreier det seg om de barna som står på utsiden av fellesskapet,

og hvordan man som pedagog kan hjelpe de inn i gruppa. Ved å utruste barna med ferdighetene de trenger for å takle hverdagen sin, gi de positive erfaringer med samspill og la de oppleve mestring skaper man et godt grunnlag for både deltagelse i fellesskapet og videre livsmestring (Udir, 2017, s. 11).

Jeg har ikke kommet frem til én enkelt arbeidsmåte for å skape gode fellesskap i barnehagen. Det er heller blitt tydelig hvor mange ulike metoder og prosesser som pedagogene planlegger og leder, og som til sammen skaper muligheten for et inkluderende barnefellesskap for alle barn. Kompleksiteten av dette arbeidet er en av mange refleksjoner jeg ønsker å ta med meg når jeg går ut i rollen som profesjonsutøver om få måneder. Nok annen tankevekker kom fra møtet med Stein, saks, papir satsingen til Trondheim kommune. Man er en ikke en del av barns oppvekst kun i barnehagen, i ethvert møte med barn har vi et ansvar for å bygge gode og trygge fellesskap rundt dem.

Litteraturliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn: En innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Gyldendal.
- Askland, L. & S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utg.). Gyldendal.
- Bae, B., & Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Bakken, Y. (2016). Kræsjkurs i flerkulturell kompetanse. I Y. Bakken & V. Solbue (red.). *Mangfold i barnehagen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 49-70). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager LOV-2005-06-17-64. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51-86). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jederlund, U. (2011) *Musik och språk: Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärende*. Liber.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kibsgaard, S & Kanstad, M. (2015). Andrespråklighet, lek og inkludering. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. (s. 11-18) Fagbokforlaget.

- Kristiansen, T. (2018). Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I V. Glaser, K. H. Moen & S. Mørreaunet (red.). *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (2. utg.) (s. 206-216). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. (5. utg). Fagbokforlaget
- Plischewski, H. (2018) Livsmestring og helse. I I. Størkesen (red.) *Livsmestring i barnehagen*. (s. 35-58). Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med: Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Selås, M. (2017). Språkstimulering. I M. Selås & A-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 181-220). Fagbokforlaget
- Solli, K. A. (2014). En barnehage for alle – hvem er «alle», og hvem er de «andre»? Utfordringer i inkluderende praksiser. I D.M. Bergsland & H. Jæger (red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 106-112). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Trondheim Kommune (2018). *Stein, saks, papir*. <https://steinsakspapir.org/om/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Barns trivsel – voksnes ansvar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/#>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Fakta om barnehager 2021*. Hentet fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/barn-og-barnehager/>

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide: Bachelor

Hvordan jobber pedagogiske ledere for å skape et inkluderende miljø for en språklig mangfoldig barnegruppe.

1. Bakgrunnsinformasjon
 - a) Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
 - b) Hvilken stilling har du?
 - c) Hvor mange barn og hvilke aldersgrupper er det på din avdeling/base?
 - d) Hvordan vil du beskrive mangfoldet i gruppa?
-Har du noe du ønsker å legge til om det språklige mangfoldet?
 - e) Hvordan vil du beskrive egen kompetanse rundt språklig mangfold og norsk som andrespråk?
2. Hva forbinder du med ordet barnefellesskap?
3. Hvilke barn opplever du at «typisk» faller på utsiden av dette fellesskapet?
 - a) Har du et eksempel eller en praksisfortelling du kan dele med meg?
 - b) Har du eksempler på hvordan du/avdelinga har jobbet i møte med slike barn?
4. Hvordan jobber du for at alle barn skal få muligheten til å *delta* i barnefellesskapet?
5. Hvordan jobber du for at alle barn skal få muligheten til å *bidra* til barnefellesskapet?
6. Hva tenker du er spesielt aktuelt for at barn med norsk som andrespråk får delta og bidra i barnefellesskapet?
7. Er det viktig at alle barn får mulighet til å delta i fellesskapet? Utdyp gjerne med eksempler.

8. Hva legger du i begrepene inkludering og «et inkluderende miljø»?
9. Kan du dele et eksempel eller en praksisfortelling hvor du/avdelinga har jobbet konkret med inkludering?
 - a) Har du eksempler rundt enkeltbarn?
 - b) Har du eksempler med arbeid rettet mot barnegruppa som helhet?
 - c) Eventuelt annet, arbeid med personalgruppa, foreldre eller andre?
10. Hvilken rolle har du som barnehagelærer i å bygge opp under et inkluderende miljø?
11. Hvordan kan man se oppbyggingen av barnefellesskap og et inkluderende miljø i sammenheng med barns medvirkning?
12. Hva legger du i begrepet integrering?
13. Hvordan vil du beskrive måten mangfold møtes i barnehagen din?
 - a) Da spesielt språklig mangfold, kom gjerne med eksempler!
14. Hvordan er du som barnehagelærer rustet til å møte utenforskap hos og integrering av barna i barnehagen?
- 15. Er det noe annet du ønsker å ta opp?**

Vedlegg 2: Samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Hvordan jobber barnehagelærere for å skape et inkluderende miljø for en språklig mangfoldig barnegruppe?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere jobber for å skape et inkluderende miljø for en språklig mangfoldig barnegruppe.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å få en bedre forståelse for hvordan man jobber ute i barnehagene med å legge til rette for et inkluderende miljø og barnefellesskap, med et spesielt fokus på deltakelse i dette fellesskapet for barn med norsk som andrespråk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju med deg, der du på forhånd får oversendt en intervjuguide. Intervjuet vil kunne variere i lengde, men jeg estimerer at det vil ta rundt 30/40 minutter å gjennomføre. Underveis i intervjuet vil jeg ta notater fra samtalen vår på data, men vil ikke skrive ned

hverken navnet på deg, barnehagen eller opplysninger som gjør barna gjenkjennbare. Annen informasjon som vil gjøre det lett å knytte detaljer fra intervjuet til taushetsbelagte opplysninger vil heller ikke bli skrevet ned, eller eventuelt anonymiseres i den grad at det trengs.

Intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer med å arbeide med barnefelleskap og et inkluderende miljø i barnehagen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes [29.04.2022].

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Jan Ketil Torgersen og Sissel Dalen Fjæran

Student

Ingvild Alvarstein

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*«Hvordan jobber barnehagelærere for å skape et inkluderende miljø for en språklig mangfoldig barnegruppe?»*].

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.