

Barn med særskilte behov

Hvordan tilrettelegger barnehagens personale for at leken skal bli en positiv opplevelse for barn med sosioemosjonelle utfordringer?

Torill Hundal Hægdahl
kandidatnummer: 7

Bacheloroppgave
BDBAC4900

Trondheim, april 2023

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.



Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
1.1. Tema og problemstilling	4
1.2. Innhold og struktur	5
1.3. Begrepsavklaring.....	5
2. Teori.....	6
2.1. Sosioemosjonell utvikling	6
2.1.1. Språkets betydning i sosialt samspill.....	8
2.2. Barnehagepersonalets rolle og ansvar	8
2.2.1 Trygg tilknytning.....	9
2.2.2. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer	9
2.2.3. GoBaN-studien	10
2.2.4. Tidlig innsats	10
2.2.5. Observasjon, kartlegging og tverretattlig samarbeid.....	11
2.2.6. Bokstavbarna	14
2.3. Barnehagelærerens rolle og ansvar.....	15
2.3.1. Profesjonstrianglet.....	15
2.4. Barnehageloven §41 og 42	16
2.4.1. Prososial atferd.....	17
2.5. Rommets betydning for lekens kvalitet.....	17
3. Metode	19
3.1. Relabilitet, validitet og generalisering.....	19
3.2. Valg av metode.....	20
3.3. Datainnsamling og adgang til feltet.....	21
3.4. Gjennomføring av observasjon	21
3.5. Analyse av datamaterialet	22
3.6. Etske overveielser	22

4. Tolkning og drøfting av funn	24
4.1. Tilrettelegging	24
4.1.1. Rommets betydning for leken	25
4.2. Personalets tilstedeværelse	25
4.2.1. Til stede og tilgjengelig for barna	26
4.2.2. Personalets uro smitter over på barna.....	26
4.2.3. Observasjon i samspillet.....	27
4.2.4. Språkets betydning i samspill.....	27
4.3. Leken som en viktig arena.....	28
5. Avslutning og oppsummering.....	31
5.1. Oppsummerende avslutning	31
6. Litteratur.....	33
7. Vedlegg	36
7.1. Observasjonsskjema	36
7.2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	37
7.3. Beskrivelse av leken og situasjonen rundt	40
7.4. Koding.....	42

1. Innledning

I utgangspunktet skal alle barn ha et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud. Dette uavhengig av om de har særskilte behov eller ikke (Sjøvik, 2014, s. 48). Det vil si at det er barnehagepersonalets ansvar å bli kjent med hvert enkelt barna, se barnets behov og tilrettelegge barnehagetilbudet slik at alle blir inkludert i et sosialt fellesskap. De fleste barna starter i barnehagen når de er små og oppholder seg store deler av dagen i barnehage, det gjør at barnehagen er en av samfunnets viktigste arena når det kommer til å danne et godt grunnlag for barnets videre utvikling (Drugli & Lekhdal, 2018, s. 103). Det vil også si at god barnehagekvalitet er avgjørende for at alle, også de med ulike utfordringer, skal få et likeverdig tilbud og få positive opplevelser med å være i barnehagen. På bakgrunn av dette ble det naturlig for meg å fordype meg i temaet *barn med særskilte behov*.

1.1. Tema og problemstilling

I rammeplan for barnehagen står det at «leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling [...] Personalet skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Av ulike grunner har jeg helt siden jeg startet min videregående opplæring hatt en interesse knyttet til at alle barn skal få et likeverdig barnehage- og skoletilbud, også de barna som trenger ekstra hjelp og støtte. Gjennom min utdanning og praksis har jeg opplevd at det kan være lett å fokuseres på utfordringene rundt de barna med særskilte behov, fremfor å se etter muligheter. Og at det kan være enklere å «vente å se det an» fremfor å tenke på hva vi som voksne kan gjøre for å forebygge. Barnehagen er en viktig arena for forebyggende arbeid, og derfor en viktig brikke i forebyggende arbeid for andre instanser. Det er barnehagen i samarbeid med hjemmet som først kan fange opp de barna som er i risikoen for å utvikle vansker eller har utfordringer og derfor behov for særlig hjelp (Sjøvik, 2014, s. 53). Det gjør at vi i barnehagen tidlig kan sette i gang tiltak i barnehagen som kan bidra til å forebygge ulike vansker hos barn.

Min inspirasjon til denne oppgaven var en forelesning med May Britt Drugli om tidlig innsats i forbindelse med temauker på DMMH. Det var en forelesning som virkelig fikk meg til å tenke på den viktige jobben vi gjør i barnehagen. Den motiverte til å virkelig gjøre en god innsats for de yngste og sårbare barna, og nysgjerrig på hvordan jeg som barnehagelærer kan jobbe med tidlig innsats og tilrettelegging for at barna skal oppleve et inkluderende og

likeverdig tilbud i barnehagen uavhengig av behov eller forutsetninger. Derfor endte jeg til slutt opp med problemstillingen:

Hvordan tilrettelegger barnehagens personale for at leken skal bli en positiv opplevelse for barn med sosioemosjonelle utfordringer?

1.2. Innhold og struktur

Oppgaven er delt inn i tre deler som er *teori, metode* og til sist *tolkning- og drøfting av funn*. Jeg vil starte med å presentere teorikapittelet fordi det skal bidra til at leseren tilegner seg kunnskap om den teorien som er relevant for oppgavens tema, problemstilling, og som kan knyttes til kapittelet med tolkning- og drøfting sist i oppgaven. Videre vil jeg vise til metodekapittelet hvor jeg starter med å si noe om påliteligheten og troverdigheten i oppgaven etterfulgt av redegjørelse og begrunnelse for metodevalg og gjennomføringen av datainnsamling.

For at oppgaven skal oppleves ryddig, og at det skal være enklere for leseren å finne frem i teksten, har jeg valgt å benytte meg av underoverskrifter. Jeg har også valgt å slå sammen tolkning, drøfting og funn for å gi kapittelet mere flyt og sammenheng, og forebygger at det oppleves oppstykket og uoversiktlig for leseren.

1.3. Begrepsavklaring

Jeg benytter enkelte begreper flere steder i teksten. Når sier barn er det i denne oppgaven rettet mot barn i barnehagealderen, og når jeg benytter begrepene *de yngste, småbarnsgruppe* eller *sårbare småbarn* mener jeg de som er 1-3 år. Med *sårbare barn* visere jeg til de barna som har utfordringer eller er i risikozonen. Når jeg skriver *voksne* sikter jeg til de som er over 18 år, og der jeg anvender *personalet* mener jeg de som jobber i barnehagen med barna. Jeg har også nevnt *andre instanser* som i denne oppgaven i hovedsak rettes mot PP-tjenesten. Særskilte behov er et sentralt begrep i min problemstilling, og med det mener jeg barn som har behov for ekstra omsorg, tilrettelegging og/eller hjelp til utvikling og læring, uavhengig av årsak eller om de har en diagnose.

2. Teori

I teorikapittelet vil jeg presentere og redegjøre for relevant teori som jeg senere vil bruke når jeg skal tolke og drøfte funn. Jeg vil starte med å si noe om barnets sosioemosjonelle utvikling, da det er sentralt i problemstillingen og avgjørende for leseren å ha kunnskap om hva det innebærer at et barn har sosioemosjonelle utfordringer. Jeg vil trekke frem språkets betydning i samspill og lekens betydning for utviklingen fordi det var to punkter som kom tydelig frem i min undersøkelse. Deretter vil jeg redegjøre for personalets rolle og ansvar i det hverdagspedagogiske arbeidet, da spesielt rettet mot de sårbare barna. Jeg har lagt stor vekt på observasjon og kartlegging fordi det er en viktig del i forhold til å kunne tilrettelegge og sikre at barna får det allmenpedagogiske tilbudet som de skal ha i barnehagen. Jeg vil også belyse barnehagelærerens ansvar som profesjonsutøver, samt trekke frem barnehageloven i forhold til å forebygge mobbing og utestenging, og til sist vise rommets betydning for lekens kvalitet.

2.1. Sosioemosjonell utvikling

Sosioemosjonell utvikling dreier seg om sosial utvikling og emosjonell utvikling sett i en sammenheng. Den sosiale utviklingen tar for seg samspillet med andre mennesker, mens den emosjonelle utviklingen fokuserer på følelser (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 58). Den emosjonelle utviklingen hos barn handler om følelsene. Det kan være hvordan de skal uttrykke følelser eller forstå andres følelser, hvordan de skal håndtere følelser eller regulere sine følelser (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 47).

Den sosiale utviklingen oppstår helt naturlig hos spedbarn, og fortsetter livet ut. I stor grad ser vi på den sosiale utviklingen som noe positivt, der vi erfarer og lærer om samspill, følelser og opplevelser (Størksen, 2018, s. 81). Rammepånet sier at alle barn i barnehagen skal «kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etter hvert utvikler barna sin sosiale kompetanse som i større grad er rettet mot det pedagogiske og dreier seg om hvordan barnet bruker de ferdighetene og kompetansen barnet har i forhold til samarbeid, empati, selvkontroll og selvhevdelse. Selvregulering vil bidra til mere balanse og harmoni i barnegruppa (Størksen, 2018, s. 81). Hvis et barn ikke mestrer dette kan det etter hvert føre til at det blir vanskelig å komme i lek og samspill med andre barn fordi det kan oppleves som ødeleggende eller forstyrrende for de andre (Løge et al., 2006, s. 8).

For at barnet skal få en positiv utvikling blant annet av hjernen og nervesystemet, er det viktig at barnet opplever et positivt samspill med voksne. Når et barn opplever glede i

samspill med foreldre eller andre viktige omsorgspersoner, produserer kroppen lykkehormoner som bidrar til den emosjonelle utviklingen. Gjennom å oppleve positivt samspill gjentatte ganger lærer barna også gradvis å forstå andres signaler og at andre forstår barnets signaler, samt at barnet får erfaring med følelser (Drugli, 2018, s. 50). I følge Drugli (2018) forsterkes positive følelser ved at vi som personalet deler barnets følelser. Det igjen gjør at barnets negative følelser dempes, og barnet vil etter hvert som det blir eldre lære å regulere sine egne følelser. Gjennom leken får barna trening på selvregulering for at samspillet skal fungere og at det skal være en viss flyt i leken (Størksen, 2018, s. 96). Etter hvert som barnet blir eldre vil det utvikle en emosjonell kompetanse som gjør at barnet er i stand til å tolke andres følelser og regulere egne på en hensiktsmessig måte, som igjen kan knyttes til den sosiale utviklingen og utvikling av relasjoner til andre barn og voksne (Drugli, 2018, s. 54). På lik linje med at det er viktig at barn lærer å ta hensyn til andre barn og deres følelser, er det like viktig at barna også tørr å fremme egne ønsker, tanker og interesser i det sosiale samspillet. Selvhevdelse er med på å skape en balanse mellom behovene, og i tillegg være forebyggende for utestenging eller at et barn trekker seg tilbake (Størksen, 2018, s. 92).

Barn lærer om sine egne og andres følelser ved å observere hvordan andre uttrykker og regulerer sine følelser og ved å erfare hvilken respons de får når de uttrykker sine egne følelser. Etter hvert får også barn kunnskap om følelser gjennom formidling i form av for eksempel lesing eller samtaler. I barnehagen er det helt naturlig at personalet er til stede sammen med barna og setter ord på følelsene barna uttrykker. Godt samspill mellom barn og voksen, forståelse og aksept for både positive og negative følelser er viktig for å støtte den emosjonelle utviklingen, og for at barna skal lære av de erfaringene de gjør seg i det daglige (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 49).

For å fungere godt i et sosialt fellesskap er det viktig at barna lærer sammenhengen mellom det sosiale og emosjonelle. For å bli inkludert må barnet kunne forstå andres følelser og regulere egne, og for å få erfaring med egne og andres følelser er det viktig å ta del i et sosialt samspill. Det gjør at sosial og emosjonell utvikling henger sammen (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 58). I tråd med barnehagens verdigrunnlag er barnehagepersonalet pliktig til å møte enkeltbarnets behov for trygghet, tilhørighet, omsorg og annerkjennelse, og vi skal sikre at barna får ta del i et meningsfullt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tjora (2018) beskriver de som står barnet aller nærmest, og der barnet får oppleve «vi følelsen» og det å være en del av et sosialt fellesskap som primærgruppa. Det vil si familien, lekegruppa i barnehagen eller personalet (Thora, 2018).

Barn med sosioemosjonelle utfordringer kan møte motstand når det kommer til det sosiale samspillet med andre barn. Hvis et barn for eksempel ikke klarer å regulere egne følelser og derfor viser sinne eller har en negativ atferd, vil barnet kanskje oppleve å bli avvist av andre barn og derfor falle utenfor fellesskapet (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 58).

2.1.1. Språkets betydning i sosialt samspill

Språket har stor betydning for å fremme barnas sosioemosjonelle utviklingen. Leken er et godt eksempel på en arena som innbyr til å kommunisere med andre barn gjennom språket for å kunne delta. Barna bruker språket aktivt for å kunne være med på å bestemme leketema og lekens gang. På samme tid får de erfaring med å forhandle eller lytte til andre og ta hensyn til andre om hvordan de ønsker at det skal være (Gjems, 2018, s. 414). Språkkompetansen er sentral for at barna skal de utrykke sine egne følelser, lærer å forstå andres følelser og det har betydning for det å være i en sosial samhandling med andre barn (Gjems, 2018, s. 418). Barn som ikke har utviklet et forståelig verbalt språk kommuniserer i stor grad gjennom å utrykke følelser med kroppsspråk og lyder, og for at vi som voksne skal forstå hva barna ønsker å formidle må vi tolke barnas følelsesuttrykk og ytringer (Drugli, 2018, s. 53). De viser tydelig glede, kjærlighet, sinne, engstelse og redsel som er grunnleggende følelser som barn generelt bruker blant annet til å gjøre seg forstått og til å få respons (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 47). Hensikten med barnas ytringer kan være å få kontakt med andre barn eller voksne, få oppmerksomhet eller formidle følelser. Hvis barnet får en positiv svarreaksjon på sin ytring kan det oppmuntre til å fortsette å bruke språket til å kommunisere, men hvis barnet får en negativ svarreaksjon kan det ha motsatt virkning og føre til at barnet velger vekk språket til å formidle eller søke kontakt, som igjen kan føre til at barnet føler seg uønsket i lek eller samspill med andre (Sjøvik, 2014, s. 177). For voksne kan det være greit å tolke det barna formidler etter hvert som vi blir kjent med barnet, men for barn seg imellom er det ikke like lett å forstå hverandre, og derfor kan det ofte oppstå konflikter eller uheldige situasjoner.

2.2. Barnehagepersonalets rolle og ansvar

Noe som kan ha stor betydning for barnas opplevelse av lek og aktiviteter i barnehagehverdagen er overgangen mellom hjem og barnehage. En god start på dagen starter gjerne hjemme og følger barnet over i barnehagen. At barnet opplever trygghet i denne overgangen er viktig. Det kan være for eksempel være i form av å bli møtt av en voksen som barnet har en god relasjon til eller et overgangsobjekt som barnet har med seg hjemmefra. I

tråd med barnehagens verdigrunnlag er vi som barnehagepersonalet pliktig til å møte enkeltbarnets behov for trygghet, tilhørighet, omsorg og annerkjennelse, og vi skal sikre at barna får ta del i et meningsfullt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). EPPSE-studien viser at barnehager med høy kvalitet er barnehager som har stort fokus på kunnskap om barnas utvikling, har personalet som er aktive i samspillet med barna for å fremme utviklingen og godt foreldresamarbeid og aktiv bruk av rammeplan i det daglige arbeidet. Det igjen bidrar til at også foreldrene i større grad deltar aktivt i samspillet med barna (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 20).

2.2.1 Trygg tilknytning

Å skape trygge og gode relasjoner mellom barnet og de voksne i barnehagen er helt grunnleggende og det viktigste for den sosiale utviklingen hos barnet når det starter i barnehagen. Det er selve grunnmuren for barnets opplevelse av å være i barnehagen, for videre utvikling og for at barnet skal utvikle gode relasjoner til andre barn i barnehagen (Størksen, 2018, s. 100). Et barn kan utvikle god og trygg tilknytning til både foreldre og personalet på samme tid, og det er derfor viktig at vi som personalet sørger for at barnet har minst en voksen de etablerer en trygg relasjon til når de starter i barnehagen (Drugli, 2018, s. 68). For at et barn i barnehagen skal være rustet til å møte motgang og utfordringer kan god støtte fra en voksen være avgjørende. Da er det også viktig at barnet har en god relasjon til de ansatte, slik at det opplever å være trygg nok til å utvikle motstandskraft (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 34).

2.2.2. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Ulike risikofaktorer kan øke sjansen for at barnet utvikler seg i en negativ retning. Risikofaktorene kan deles inn i tre nivåer. Det kan være medfødte kjennetegn som for eksempel genetisk eller nevrobiologisk sårbarhet, funksjonshemming, for tidlig fødsel eller ruspåvirkning i fosterlivet. Det kan være belastende familieforhold i form av for eksempel rus i hjemmet, omsorgssvikt, utfordringer hos foreldre og relasjonen barn-forelder eller mellom foreldrene, vold eller økonomiske utfordringer. Det siste er eksterne risikofaktorer som for eksempel negative erfaringer i barnehagen eller i nærmiljøet rundt barnehagen/hjemmet. Det er ingen fasit på hvordan disse faktorene virker på hvert enkelt barn. Faktorene kan være et utgangspunkt og en pekepinn for personalet i situasjoner der de bør følge ekstra nøye med på utviklingen, og derfra vurdere å sette i gang tidlig innsats (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 31).

I motsetning til risikofaktorer kan beskyttelsesfaktorer bidra til å redusere den negative utviklingen hos sårbare barn, og her kan barnehagen gjøre en viktig jobb.

Beskyttelsesfaktorene kan også deles inn i tre ulike nivåer. Det første er positive kjennetegn hos barnet som for eksempel barnets sosiale kompetanse og kognitive kapasitet. Det andre nivået er gode relasjoner og trygg tilknytning. Det tredje nivået er et støttende nettverk rundt barnet og positivt nærmiljø (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 32).

2.2.3. GoBaN-studien

GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge) er en forskningsstudie som har fulgt omtrent 1200 barn i alderen 2 år til skolestart fordelt i 93 barnehager og varte fra 2013-2018 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samlede funn i GoBaN-studien viser at kvaliteten på relasjonen barn-voksen skårer høyt, mens blant annet samspill som er viktig for relasjon barn-barn, læring, språkutvikling skårer lavt (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 21). Ifølge Meld. St. 6 kommer det frem at på en skala fra 1-7 har småbarnsgruppene en skår på 3,9 og storbarnsgruppene 4,2 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Anne Grethe Baustad som er stipendiat ved Nord universitetet forsket på samspillskvaliteten i barnehagen. Hun skriver at ut ifra intervjuene som ble gjort kom det frem at personalet i barnehagen var mere opptatt av omsorg enn læring. Det vil si snakke med barna, trøste, ha et ledig fang, møte ungene og være positive. Barna ble delt inn i mindre grupper for eksempel i lek, måltid og omkleddingssituasjon for at personalet skal få bedre tid til hvert enkelt barn. Intervjuene viser at personalet i mindre grad har fokus på læring og egen rolle i forbindelse med for eksempel barnas språkutvikling eller motoriske utvikling. Hun hevder at ut ifra funnene i intervjuene kan det virke som at personalet mener at læringen kommer av seg selv, og at det er lite tilrettelegging for læring. Personalet velger å støtte fremfor å stimulere (Kjeøy, 2019).

2.2.4. Tidlig innsats

James Heckman (2019) hevder at for å unngå en negativ utviklingsprosess hos de sårbare barna er det svært viktig at vi som barnehagepersonell støtter barnas sosiale og emosjonelle utvikling og læring, noe vi kan gjøre gjennom tidlig innsats i barnehagen (Heckman, 2019, sitert i Drugli & Onsøyen, 2021, s. 23). De yngste barna i barnehagen er i en alder hvor kroppen og hjernen utvikles enormt, og det er også i denne tiden barna er mest mottagelige for påvirkninger. Her har vi som barnehagepersonalet en stor mulighet til å «forme» barna, og

på denne måten kan vi jobbe for å styre de inn i en positiv retning når det kommer til utviklingen.

Tidlig innsats kan sees i sammenheng med å forebygge, da forebygge vil si å gjøre tiltak i forkant av at et problem oppstår, og på den måten motvirke uheldige problemer i utviklingen (Lyngseth, 2018, s. 302). I rammeplans kapittel 1 under punktet om livsmestring og helse kommer det tydelig frem at barnehagen skal være en arena for barn som skal forebygge og utjevne sosiale forskjeller. Videre står det at barnehagen skal være et trygt sted som bidrar til trivsel, mestring og forebygge krenkelser og mobbing. På samme tid skal barna oppleve å være i samspill med andre og en del av et fellesskap, de skal støttes i og få kjenne på motgang, mestring og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidlig innsats kan skje på to ulike måter. Det ene er i småbarnsalderen når det blir oppdaget at det må settes i gang tiltak rundt et barn eller i en barnegruppe, og det andre er tiltak som settes i gang hvis det oppstår en situasjon uavhengig av alder (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 18). Gjennom tidlig innsats kan vi jobbe for å unngå at sårbare barn skal få en uønsket utvikling, eller om vi har bekymringer eller ser tidlige tegn på et spesifikt problem i form av vold mot andre barn eller impulsive handlinger som skjer ofte, kan vi jobbe for å kunne snu dette (Rimehaug, 2018, s. 345). Barn utvikler seg ulikt, og det finnes ikke et «gjennomsnittsbarn» i barnehagen. Det kan være stor variasjon innenfor det som er «normal» utvikling hos et barn. Derfor må personalet gjøre faglige vurderinger, kompetanse og skjønn for å avdekke en utvikling som er avvikende fra det som er normalt. Her må det også tas hensyn til barnets forutsetninger (Lyngseth, 2018, s. 303).

Forebygging kan deles opp i tre ulike nivåer. Det første er universell eller primær forebygging som er rettet mot en helt gruppe, det andre er selektiv eller sekundær forebygging som rettes mot et eller flere barn der det er en risiko eller at det er oppdaget behov for tiltak, og det siste er indikativ eller tertiær forebygging som gjelder for de som allerede har en uønsket utvikling. Tidlig innsats i barnehagesammenheng dreier seg om universell og sekundær forebygging da det i stor grad handler om å støtte barns utvikling i samspillet i barnehagehverdagen og gjøre tilpassinger etter barnas behov (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 18)

2.2.5. Observasjon, kartlegging og tverretatlig samarbeid

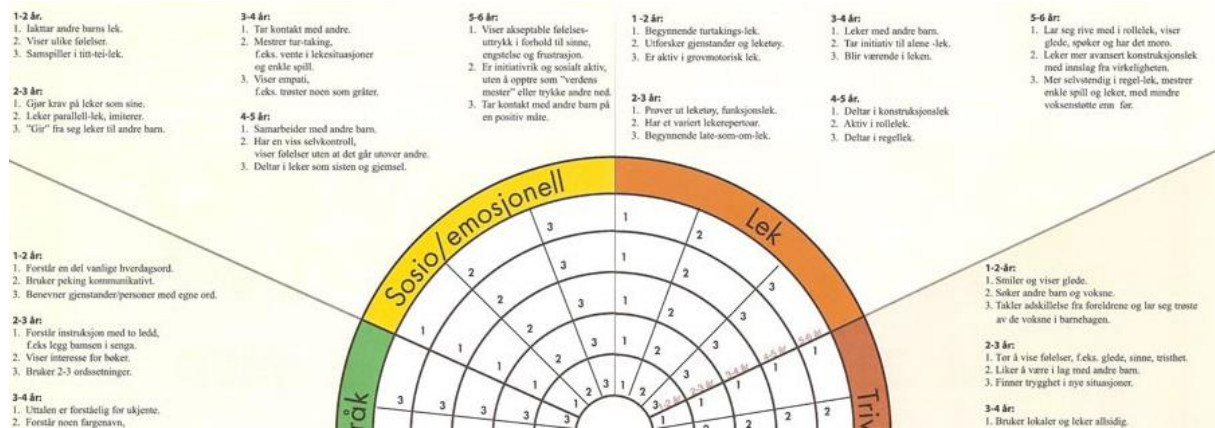
Barn er kontinuerlig i en utviklingsprosess, og barna utvikles i ulikt tempo der det er flere faktorer som spiller inn, som for eksempel sosiale, biologiske, psykologiske og kulturelle (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 26). Observasjon og kartlegging av barn kan gi barnehagelærer et bilde på hva hvert enkelt barn har behov for litt ekstra støtte til, og være grunnlag for

planlegging og tilpassing av aktiviteter i barnehagen både for barnegruppa og enkeltbarnet. Det er en fordel om flere fra personalet gjør observasjoner på samme barn for å unngå at det skjer en individuell forståelse av barnet, og for at personalet skal kunne gjøre gode observasjoner er det viktig at personalet har kunnskap om ulike observasjonsmetoder som kan brukes og kjenner til det som er barnets normalutvikling for å ha noe å observere ut ifra (Løge et al., 2006, s. 12).

Ved uro eller bekymring angående utviklingen hos et barn må vi som personalet snakke sammen om det vi har observert eller er urolig for, i tillegg må det være en dialog og samarbeid med hjemmet for å finne ut om det er likheter i det som er observert eller kanskje det gir muligheten til å danne et større bilde av barnet. Kanskje kan foreldrene ha den samme uroen eller sitter med andre tanker og observasjoner. Hvis barnehagen og hjemmet videre sitter med bekymringer kan det være greit å søke et samarbeid med andre faginstanser som for eksempel PP-tjenesten som er en sentral samarbeidsinstans for barnehagen og kan komme inn for å observere, veilede både barnehagen og hjemmet og vurdere eventuelle helsefremmede tiltak som bør gjøres videre (Rimehaug, 2018, s. 341). Med helsefremmede tiltak mener jeg i denne sammenhengen fysiske omgivelser, barnehagekvaliteten og god praksis for samspill og omsorg (Rimehaug, 2018, s. 345). I noen sammenhenger kan det vise seg at barna mestrer enkelte ting hjemme, som vi ikke ser at de mestrer i barnehagen. Da må vi som personalet jobbe for at barna føler seg trygge, vi må støtte og hjelpe, tilrettelegge og sørge for mestring også i barnehagen (Løge et al., 2006, s. 15). Sjøvik (2014) hevder at for å kunne gi et godt barnehagetilbud til barn med særskilte behov bør det være høy personaltetthet og god kunnskap om enkeltbarnets ressurser og behov. De må også ha kunnskap om hvem og hvordan de kan samarbeide med andre instanser. Uten dette risikerer vi at barn med særskilte behov ikke får den tilretteleggingen og hjelpetiltakene som de har rett til og behov for (Sjøvik, 2014, s. 39).

I tverrfaglig og tverretatlig samarbeid har barnehagen unike muligheter til å kunne bidra med observasjoner av barna som er verdifulle for andre som skal komme inn i bilde for å ta en vurdering. Barnehagepersonalet har over tid blitt godt kjent med barna som er i barnehagen, og på den måten kan se om det er grunnlag for bekymring hos noen barn. Dette sammen med faglig kunnskap om barns utvikling og erfaring med barn. I et slikt samarbeid er det ikke barnehagen som har ansvar for å gjøre vurderinger og finne ut hvorfor det er grunnlag til bekymring, men barnehagen kan gjøre en god jobb i forhold til foreldresamarbeid tilrettelegging for enkeltbarnet i barnehagen (Rimehaug, 2018, s. 342). For å tilrettelegge det pedagogiske arbeidet på et primærforebyggende nivå er det som regel tilstrekkelig med

usystematisk observasjon i form av for eksempel logg og refleksjoner. Men i tilfeller der det for eksempel er behov for et samarbeid med andre instanser er systematisk observasjon av enkeltbarnet en fordel for å kartlegge for eksempel sosioemosjonell, språk eller lekutvikling (Lyngseth, 2018, s. 305). En måte å kartlegge barnets utvikling på kan være bruk av Alle Med skjema, som også kan være et godt utgangspunkt i planleggingen og gjennomføringen av en foreldresamtale.



Bildet viser den delen av Alle Med observasjonsskjema som omhandler sosioemosjonell utvikling og lekutviklingen hos et barn (Statped, 2021).

For å gjennomføre en kartlegging i barnehagen må den som er ansvarlig for kartleggingen ha kompetanse til å jobbe faglig innenfor områdene kartlegging, faglig vurdering, gjennomføring av tiltak og evaluering. I tillegg må den som kartlegger være bevisst på hva som skal kartlegges, hvorfor og hvilken kartleggingsmetode som er hensiktsmessig i den enkelte situasjon eller sammenheng. Det finnes ulike observasjons- og kartleggingsverktøy som er inspirert av Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen hos barnet, som for eksempel *TRAS* som fokuserer kun på barnets språkutvikling eller *Alle Med* som kartlegger flere områder (Lyngseth, 2018, s. 310). Bevisstheten rundt hva, hvorfor og hvordan vi observerer henger også sammen med de etiske hensynene som barnehagen skal forholde seg til. Foreldrene bør få god informasjon om kartleggingsprosessen, og personalet må ta hensyn til at dette kan være et sårbart tema for foreldrene. Barnehagen må også være nøye med hvordan personopplysningene behandles og oppbevares (Lyngseth, 2018, s. 314).

Hvis barnehagen velger å bruke *Alle Med* som en metode for å kartlegge et eller flere barn på, kan utfylling av sirkelen avdekke om det er noe barnet ikke mestrer i forhold til hva som er forventet i den alderen. Da blir neste steg for barnehagelæreren å finne ut hvorfor

barnet ikke mestrer det. Kan det være det pedagogiske tilbudet i barnehagen som ikke er tilstrekkelig innen ett bestemt område eller er det noe barnet strever med? Uansett hva grunnen er, så er det barnehagelærerens ansvar å følge opp dette enten ved å endre eller tilrettelegge det pedagogiske tilbudet slik at det dekker det området, eller tilrettelegge for barnet slik at det får den hjelp og støtte for å kunne mestre det (Løge et al., 2006, s. 15).

I etterkant av kartleggingsarbeidet gjøres det faglige vurderinger i forhold til om det skal settes i gang primærforebyggende tiltak i barnehagen og om det er behov for sekundærforebyggende tiltak. Barnehageloven §3 sier at barnets beste skal stå i fokus i alle handlinger og avgjørelser som gjelder i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Barnets beste skal vurderes i hvert enkelt tilfelle og er sammensatt av flere momenter. Alle relevante sider av den situasjonen som barnet befinner seg i skal være med i vurderingen av hva som er barnets beste. Videre må barnets beste veies opp imot andre faktorer og hensyn i den konkrete saken (Stette, 2020, s. 47). Barnehagepersonalet må til slutt evaluere om tiltakene som er gjort i barnehagen fungerer for enkeltbarnet, barnegruppen og det allmenpedagogiske opplegget, for så å vurdere hvilke endringer som bør gjøres hvis det ikke fungerer slik som det er ønsket (Lyngseth, 2018, s. 312).

2.2.6. Bokstavbarna

I en artikkel fra utdanningsforskning.no skriver Emilie Kinge (2011) om de såkalte bokstavbarna, altså de som har fått en diagnose som for eksempel AD/HD, ADD, AS, TS. Det er barn som ofte har en atferd som innebærer at de krever eller «tar» mere voksenoppmerksomhet eller voksenressurs. Hun skriver at bokstavbarna gjerne kan ha utfordringer når det kommer til for eksempel sosial samhandling, konsentrasjon, impulsive handlinger, hyperaktivitet, kommunikasjon og så videre. Det er heller sjelden at barn i barnehagealderen får en slik diagnose (Kinge, 2011). Det gjør at barnehagepersonalet må ta utgangspunkt i sine egne observasjoner av enkeltbarnet og barnegruppen, og tilrettelegge aktivitetene og organisere dagene ut ifra det dette og ikke ut ifra bakgrunn for barnas atferd og eventuelle utfordringer (Kinge, 2011).

I noen sammenhenger kan det være små tiltak som skal til for å gjøre dagene bedre. Det å dele barna i mindre grupper kan være til stor nytte. Noen barn kan fungere godt i mindre grupper, mens de ikke klarer å finne den samme roen i lek eller fungere i samspill med andre barn like godt i en større gruppe der det skjer mere rundt dem. Hvis vi som personalet klarer å bli kjent med disse barna, skape en god relasjon og forstå, blir det enklere å se og

fokusere på alt det positive. Vi får et større overskudd til å støtte og hjelpe barna fremfor å «straffe» eller «kjeft» (Kinge, 2011).

Det er mange fordeler med å dele barna i mindre grupper i korte eller lengere perioder. En av fordelene er at i mindre grupper er det enklere å fokusere på språkutviklingen. Språket er viktig for at barna etter hver skal fungere i et sosialt samspill med de andre barna, og bli inkludert i leken. Gjennom samspill med andre barn utvikles også språket. Enkelte barn som opplever å ikke bli inkludert eller får innpass i leken, kan reagere med negativ adferd eller uro, som igjen gjør at de andre barna stenger barnet ut av leken fordi det er forstyrrende (Løge et al., 2006, s. 9). På denne måten blir det på en måte en ond sirkel som vi personalet må hjelpe barna ut av ved å for eksempel lære og veilede barna i å kommunisere gjennom bruk av språket, og sørge for at barna mestrer både språklige og ikke-språklige spillskoder.

2.3. Barnehagelærerens rolle og ansvar

Som profesjonsutøver har barnehagelæreren et ansvar for å jobbe i tråd med barnehageloven og rammeplanen for å ivareta barnehagens samfunnsmandat. Det innebærer at barnehagen skal legge til rette for et allsidig tilbud med varierte aktiviteter som skal tilpasses enkeltbarnet og barnegruppen. Det står også at arbeidet som omhandler lek, læring, omsorg, danning, kommunikasjon, språk og sosial kompetanse til sammen er med på å bidra til barns allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagepersonalet må kontinuerlig se enkeltbarnet og barnegruppas behov og ønsker, og ut ifra det gjøre endringer eller tiltak som er nødvendige. Som profesjonsutøver skal barnehagelæreren forvalte samfunnsmandatet på bakgrunn av fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn (Hennum & Østrem, 2016, s. 10).

2.3.1. Profesjonstrianglet

Profesjonstrianglet er en modell som er utviklet av Hennum og Østrem, og illustrerer balansen mellom de tre forpliktelsene. Trianglet viser at alle tre sidene og vinklene er like (Hennum & Østrem, 2016, s. 11).



Hennum og Østrem viser til at *kunnskap* handler om å forvalte kunnskapen om barn- og barnehagen, kompleksitet ved pedagogisk arbeid og muligheten for å tolke og realisere mandatet. Den *etiske* delen omhandler verdier, menneskesyn, dilemmaer, verdikonflikter, lojalitet og ansvar. Til sist er *politikken* knytter profesjonen til lover og forskrifter som barnehageloven, rammeplan og samfunnsmandatet (Hennum & Østrem, 2016, s. 116).

2.4. Barnehageloven §41 og 42

I barnehagen skal det ifølge barnehageloven §41 være nulltoleranse når det kommer til for eksempel mobbing, diskriminering og utestenging. Utestenging av et barn vil si at samme barn blir holdt utenfor i lek og aktiviteter gjentatte ganger. Når barn er i en lek kan det ofte skje at et nytt barn som kommer til i leken ikke får innpass med det samme. Det vil ikke si at det er snakk om utestenging av den grunn, men om det skjer flere ganger kan det kalles utestenging, og terskelen skal være lav for at personalet skal gjøre nødvendige tiltak for å unngå at det fortsetter slik (Stette, 2020, s. 8).

Hva som oppfattes som krenkelse kan være individuelt fra barn til barn. Faktorer som funksjonsevne, kjøsuttrykk, familie og hjemmesituasjon, atferdsvansker eller sosioemosjonelle utfordringer kan ha betydning for hva som oppleves som krenkelse. I tillegg kan sårbare barn som tidligere har opplevd krenkelser bli enda mere sårbare. I følge §42 skal barn oppleve å ha et trygt og godt barnehagemiljø (Stette, 2020, s. 9). Aktivitetsplikten skal sikre barn og foreldre at barna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø ved at personalet griper inn der de ser at det er et behov. Det gjelder både for enkeltbarnet og barnegruppen. Personalet i barnehagen skal blant annet følge med tilstedeværelse i

barnegruppene og gjøre systematiske observasjoner for å se at barna har det trygt og godt. Hvis personalet ser, mistenker eller får tilbakemelding fra foreldre om at det er et eller flere barn i barnehagen som opplever å ikke ha et trygt og godt barnehagemiljø, skal dette meldes videre til styrer i barnehagen, og styrer er pliktig til å følge opp dette. Barn kan formidle at det ikke har det trygt og godt gjennom for eksempel utagerende atferd eller innadventd og isolerende atferd. Det er derfor viktig at personalet følger godt med på barnas signaler og undersøker hva som ligger bak eventuelle endringer i barnas atferd (Stette, 2020, s. 23).

Barnehagen skal sette i gang egnede tiltak som skal være for barnets beste ut ifra faglige vurderinger slik at barna skal få et trygt og godt barnehagemiljø. Barnehagen skal jobbe for at barna opplever et inkluderende fellesskap der de føler trygghet og tilhørighet, og for sårbare barn kan det innebære at barnehagen må gjøre særskilte tiltak rettet mot enkeltbarnet (Stette, 2020, s. 27).

2.4.1. Prosocial atferd

«Vær mot andre slik du vil at andre skal være mot deg» (Jørgensen, 2014). *Den gylne regel* sier så mye om hvordan vi bør tenke. Mange tenker kanskje at mobbing ikke skjer i barnehagen, men små ting som å dytte, slå eller utestenging kan for noen oppleves som mobbing eller senere utvikle seg til mobbing. For å forebygge mobbing er det viktig at vi som personale i barnehagen tidlig starter med å øve på hvordan vi skal være mot hverandre. Slik jeg tolker begrepet *prosocial atferd* henger det sammen med sosial kompetanse og hvordan vi skal være mot andre. At barnet lærer å vise empati ovenfor andre barn og være god, for at de skal få det samme tilbake. Ifølge Størksen (2018) kan barnet på denne måten heve sin egen status i barnegruppa og skåne seg selv fra å bli mobbet (Størksen, 2018, s. 89). Ved at personalet er i samspill med barnet og hjelper med å sette ord på blant annet følelser og inntrykk som barnet får, bidrar personalet til å stimulere barnets prososiale atferd, emosjonelle kompetanse og empati for andre (Størksen, 2018, s. 100).

2.5. Rommets betydning for lekens kvalitet

For å sikre kvaliteten i barnehagen for barn med særskilte behov må personalet i barnehagen være bevist på betydningen av hvordan rommene i barnehagen blir innredet både inne og ute for at alle skal kunne delta i den samme leken og aktivitetene uten at barnets utfordringer er et hinder. Barnehagen skal være en arena for lek, læring og sosialt samspill for alle barn (Sjøvik,

2014, s. 39). Personalet skal sørge for at leker og annet materiell er tilgjengelig for barna slik at alle kan delta aktivt i leken sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når barnehagen skal innrede et rom ute eller inne må det tas hensyn til praktiske og funksjonelle egenskaper. Det er viktig å tenke på hva rommet kan brukes til og hvem som skal bruke det, for så å finne ut om rommet er egnet til det formålet som er ønsket. En annen ting er de kommunikative ferdighetene til rommet som handler om bruk, betydning og stemningen i rommet. At rommene formes etter barnegrupper kan bidra til at barna får en større tilhørighet og føle seg som en del av en gruppe, for eksempel at førskolebarn har et eget rom til førskole, eller at 2-åringene har et eget rom der de kan være adskilt fra de andre i perioder. Relasjonelle egenskaper ved rom kan oppstå ved at barna gjentatte ganger bruker et rom til noe bestemt, eller når barna skaper et rom selv som de kan bruke til for eksempel lek. De sanselige egenskapene til et rom sier noe om hvordan barna oppfatter rommet i form av lukt, lyd og visuelle inntrykk (Høyland & Hansen, 2012, s. 34). Alle disse egenskapene har innvirkning på hvordan barnet leker og er i samspill med andre barn. Og barnehagepersonalet kan i stor grad styre dette ved å være bevisst på hvordan rommene organiseres.

3. Metode

I metodekapittelet vil jeg vise til mitt valg av metode og fremgangsmåten i mitt prosjekt. Jeg vil starte med å se på begrepene reliabilitet, validitet og generalisering da jeg ser dette som viktig for at leseren skal kunne vurdere kvaliteten i prosjektet vurdere dette underveis i lesingen. Videre vil jeg vise til mitt grunnlag for prosjektet. Jeg vil beskrive og begrunne hvordan jeg har benyttet meg av ulike innsamlings- og analysestrategier. Jeg avslutter kapittelet med å se på de etisk hensyn. Johannesen, Tuft og Christoffersen (2021) beskriver metode som veien mot å finne den informasjonen vi søker etter og hvordan den skal analyseres for å blant annet finne ut om antagelser stemmer med virkeligheten (Johannesen, Tuft, & Christoffersen, 2021, s. 21).

3.1. Reliabilitet, validitet og generalisering

I en kvalitativ studie handler reliabilitet om spørsmålet rundt pålitelighet i utførelsen, datamaterialet og datainnsamlingen, bearbeidelsen og analysen sett i sammenheng med empiri (Bergsland & Jæger, 2022, s. 44). For å oppnå pålitelighet må forskeren vise en sammenheng gjennom hele prosjektet (Tjora, 2021, s. 259). Ved å være åpen rundt valg av tema i sammenheng med å være søkende og reflektere gjennom hele prosessen ble det enklere for meg å være objektiv i selve prosessen med datainnsamling og analyse. Dette sammen med utdrag fra observasjoner styrker reliabiliteten (Tjora, 2021, s. 265).

Validiteten (gyldigheten) sier noe om troverdigheten i studien. Den kan styrkes ved å vise prosjektets utførelse og synliggjøre om funnene svarer på spørsmålet i problemstillingen (Tjora, 2021, s. 260). I min undersøkelse av hvordan barnehagepersonalet jobber i praksis vil det derfor styrke troverdigheten å bruke observasjon som metode sett i sammenheng med teoretisk grunnlag og forskning (Tjora, 2021, s. 263). Jeg har også forsøkt å styrke validiteten ved å gjøre et bevisst valg av informanter i form av å observere i en barnehage der jeg vet at jeg jeg kan få representative data.

Generaliserbarheten i et forskningsprosjekt handler om overførbarheten av funnene i en studie til for eksempel lignende prosjekter eller situasjoner i flere barnehager enn det som kommer frem i denne studien (Bergsland & Jæger, 2022, s. 44). På bakgrunn av dette og i sammenheng med Tjoras (2021) teorier vil jeg si at dette prosjektet er konseptuelt generaliserbart, som også er målet med å føle SDI-modellen som jeg beskriver i punkt 3.3 (Tjora, 2021, s. 271).

3.2. Valg av metode

Problemstillingen har i hovedsak vært utgangspunktet for valg av metode i dette prosjektet, og jeg har delvis støttet meg til Tjoras (2021) stegvis-deduktiv induktiv metode, eller SID, som et utgangspunkt for å systematisere og få framdrift i prosjektet (Tjora, 2021, s. 20). SID-modellen bygger i stor grad på nysgjerrighet og empiri, men støtter også opp relabiliteten i prosjektet.

Som metode for mitt prosjekt valgte jeg kvalitativ metode og observasjon i leken for å få innsikt i og en forståelse av samspillet på avdelingen, handlingsmønster, relasjoner og tiltak som blir gjort på en avdeling der det er barn som har utfordringer når det kommer til sosial og emosjonell utvikling (Bergsland & Jæger, 2022, s. 37). Ved å bruke observasjon som metode kan jeg få tilgang til visuell informasjon som er av betydning via sansene som jeg ikke ville fått ved å velge en annen metode (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2021, s. 83). Jeg har gjennomført åpen observasjonen med en induktiv tilnærming fordi jeg i forkant hadde gjort meg opp noen tanker rundt hva jeg skulle forske på, men er også veldig åpen for å se hva som faktisk skjer og bruke det datamaterialet som jeg fikk ut av observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Frønes (2019) beskriver observasjon som en måte å se og registrere ting rundt oss, og når vi snakker om observasjon i barnehagesammenheng, dreier det seg om å bruke sansene til å få et større og mere helhetlig bilde av for eksempel et barn eller en situasjon (Frønes, 2019, s. 12).

Jeg har valgt å gjøre en ikke-deltakende observasjon i form av løpende protokoll. Ved å gjøre en ikke-deltakende observasjon for å få et helhetsbilde der jeg kan se konteksten rundt det som skjer. Fangen (2004) hevder at ved å observere fra utsiden vil observatøren kunne få tilgang til en annen type informasjon i forhold til hva observatøren ville fått ved å være i samhandlingen (Fangen, 2004, s. 78), som vil si at jeg kunne gjort både deltakende og ikke-deltakende observasjon for å få et bredere datamaterialet. Ved å være deltakende observatør og gjøre en feltobservasjon i samspill med andre kunne jeg i større grad fått et «innenfraperspektiv» og komme nærmere på spesifikke situasjoner som oppstår enn ved en ikke-deltakende observasjon (Fangen, 2004, s. 80). Jeg valgte å ikke gjøre dette på grunn av et brudd i kragebeinet like før observasjonen skulle gjennomføres, og beskjed fra lege om å holde meg unna alt arbeid på avdeling i barnehage. Dette sammen med manglende samtykke fra foreldre som forsinket prosessen.

Ideelt sett kunne jeg valgt å gjøre intervjuer kombinert med mine observasjoner for å få et større bilde og et mere reelt svar på spørsmålet i problemstillingen. Men på grunn av tidsrammen som er satt, og for at metodetriangulering vil ta lang tid, har jeg valgt å heller

bare ha en samtale med personalet i etterkant av observasjonen for å få forklaring på det jeg observerte.

3.3. Datainnsamling og adgang til feltet

I utvalg av informanter har jeg gjort en strategisk utvelgelse i form av at jeg i forkant av observasjonen har tenkt gjennom hvilken målgruppe og personer som skulle delta for at jeg skulle få de nødvendige dataene (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2021, s. 58). For meg var det naturlig å observere på småbarnsavdeling da jeg ønsker få innblikk i hvordan personalet jobber i forhold til forebyggende arbeid og tidlig innsats for barn som er i risikoen for å falle utenfor eller som allerede har noen utfordringer. Og jeg gjennomførte observasjonen i en barnehage der jeg er kjent for barna slik at dette føltes trygt og naturlig for alle. Jeg startet med en muntlig samtale med styrer i barnehagen og personalet på den aktuelle avdelingen. Jeg informerte om prosjektet mitt, valg av metode og mine tanker om observasjonen for å høre om det var aktuelt å gjennomføre en observasjon der. I forkant av observasjonen utarbeidet jeg et informasjon- og samtykkeskjema etter mal fra DMMH. Første utkast ble sendt til veileder, og små justeringer ble gjort før skjemaet ble sendt til styrer som avtalt. Styrer samlet samtykke fra foreldre og personalet, og vi avtalte tidspunkt for gjennomføring av observasjon.

3.4. Gjennomføring av observasjon

På observasjonsdagen valgte jeg å komme da frokosten startet, selv om jeg ikke skulle observere før måltidet var over. Dette for at barna skulle få tid til å hilse på meg i forkant av selve observasjonen, slik at min tilstedeværelse i mindre grad skulle prege observasjonen. Da jeg kom i barnehagen, var barnegruppa allerede delt på to rom for å få mere ro rundt måltidet.

Etter måltidet gikk bana i fin lek selv, så derfor valgte personalet å fortsatt ha barna i to grupper under leken også. Barna var delt i de yngste (1-2 år) på et rom, og de eldste (2-2,5 år) på et rom. Jeg observerte på rommet med de fire eldste barna og en fra personalet. Jeg valgte å sette meg ned ved et lite bord for å ikke bli deltagende i barnas lek. Det ble naturlig for barna å komme til meg under observasjonen for å vise, snakke og leke med meg. Noe som er forståelig at små barn gjør. Det var da viktig for meg å observere selv om jeg på samme tid var i et samspill med barnet. Det var lett for at fokuset i observasjonen rettet seg mot barna i deres lek, så hele veien måtte jeg være bevisst på at jeg var ute etter hvordan personalet jobber og handler i ulike situasjoner.

3.5. Analyse av datamaterialet

Analyse handler om å skape struktur og oversikt i datamaterialet slik at det blir håndterlig for meg som forsker og på samme tid mere forståelig for leser å se prosessen i arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102).

Jeg har gjort en deskriptiv analyse som vil si at jeg har strukturert datamaterialet og tatt for meg del for del i teksten fra observasjonene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104). Observasjonen varte i 40 min i et forsøk på å få med ulike hendelser, som resulterer i en del datamaterialet. For å redusere dette startet jeg med å ta vekk det som ikke var relevant. Deretter gjorde jeg en førstegrads fortolkning, som vil si å konstatere det jeg har sett og hørt, og gjøre om observasjonsnotatene til en tekst i form av praksisfortelling, for så å dele opp teksten i mindre deler med hendelser for å få en bedre forståelse av teksten. Deretter sorterte jeg teksten med farge slik at det ble oversiktlig for min egen del (Fangen, 2004, s. 210). Ved bruk av SDI-modellen datamaterialet kodet for å trekke ut essensen i materialet, redusere volumet og gi muligheten for idégenerering. Dette vil bidra til å redusere eventuelle påvirkninger fra meg som forsker (Tjora, 2021, s. 218). Kodene beskriver hva personalet gjorde i den spesifikke situasjonen og bidrar til å plukke ut hendelser som er aktuell for videre analysearbeid (Tjora, 2021, s. 224). Deretter ble datamaterialet kategorisert for å forme en struktur ved å samle datamaterialet som hører til under samme tematikk. Det sorterer også ut koder som ikke er relevant (Tjora, 2021, s. 230). Til slutt ga jeg teksten en mening med å forstå og tolke den gjennom å knytte den til teoretiske perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103).

3.6. Etske overveielser

I mitt forskningsprosjekt har jeg innhentet samtykke fra alle deltagere i forkant av observasjonen. De ble informert om at deltagelsen er frivillig og hva som er formålet med observasjonene i informasjonsskriv og samtykkeskjema (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2021, s. 102). Alt av datamateriale i mitt prosjekt er anonymisert og observasjonene mine er konfidensielle som vil si at personer som blir nevnt blant annet i praksisfortellinger og observasjoner har fiktive navn, barnehagen og avdelingen jeg har observert i er ikke nevnt med navn, og personlig data blir ikke offentliggjort. Dette for å unngå å avsløre deltagerens identitet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47).

I forkant av observasjonen bestemte jeg meg for hva og hvorfor jeg skulle observere, og gjorde meg tanker om hvordan jeg eventuelt skulle forholde meg til det om noen av de

ansatte eller barna ikke ønsket å bli observert i forkant eller underveis. I etterkant av observasjonen var jeg nøye med hvor og hvordan jeg oppbevarer observasjonsnotatene for at ikke andre skulle få tilgang til datamaterialet. Jeg har også under hele prosessen vurdert hva eller hvor mye av mine observasjoner i forbindelse med prosjektet jeg ønsker å dele med de ansatte eller foreldre.

4. Tolkning og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere, tolke og drøfte funn i undersøkelsen og knytte det til teorien i kapittel 2.0. I min undersøkelse ønsket jeg å finne ut av hvordan personalet tilrettelegger og jobber innenfor en hverdagspedagogisk ramme for at leken skal være en arena for samspill og positive opplevelser for barn med sosioemosjonelle utfordringer. Deltagerne i min observasjon omtaler jeg som P1 og P2 (personalet), og A, G, O og E (barna) for å skille de. Jeg viser til utdrag fra praksisfortellingen som en støtte til min tolking og drøfting.

4.1. Tilrettelegging

I barnehagen har barnehagepersonalet etter veiledning fra PP-tjenesten bevisst delt barnegruppa i to eller tre mindre grupper i perioder av dagen som for eksempel til frokost hvis det er mange barn, til lunsj og i lek eller planlagte aktiviteter. I likhet med det Emilie Kinge (2011) skriver i artikkelen om *Bokstavbarna*, har barnehagepersonalet observert at spesielt ett barn fungerte bedre i lek og samspill med andre i mindre grupper. I tillegg opplever personalet at de får bedre oversikt, det ble lettere å se enkeltbarnet, tilrettelegge for passende aktiviteter og forhindre en del uheldige situasjoner som er med på å skape negativt fokus. Jeg oppfattet det slik at ved å dele barnegruppa på denne måten, ble fokuset i større grad rettet mot det positive samspillet. Å tilrettelegge på denne måten samsvarer med rammeplans kapittel 7 som fastslår at barnehagen skal sørge for at barna som trenger ekstra støtte tidlig får den tilretteleggingen som er nødvendig for at de skal bli inkludert på en likeverdig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Størksen (2018) hevder at barna i denne alderen begynner å bevege seg fra alenelek og parallelllek til å leke sammen (Størksen, 2018, s. 90). På den ene siden kan det være en fordel å bli delt i mindre grupper for barn som ikke klarer å forholde seg til mange på samme tid, men på den andre siden er det da personalet som «velger» hvem barnet skal leke med, som denne dagen da de var delt etter alder. P2 valgte å sette i gang en lek der intensjonen tydelig var at det skulle være en felles lek.

To av barna drar frem en kasse med duplo. De roter rundt i kassen og klossene lager mye lyd. P2 tømmer klossene utover gulvet og sier «nå kan vi bygge noe med klossene».

Det som skjedde var at A, O og E lekte sammen på gulvet, mens G kjørte mye for seg selv. Det som da ble tydelig for meg som observatør var fordelene med å dele barna i mindre

grupper, slik at personalet lettere kan fange opp barn som ikke finner sin plass i leken, og kan hjelpe barnet inn i leken med de andre eller eventuelt bytte lekegruppe eller aktivitet neste gang.

4.1.1. Rommets betydning for leken

Hvordan barnehagepersonalet organiserer rommene er også en form for tilrettelegging. Gjennom å skape god relasjon til barnet, observere i hverdagsaktivitetene og med kunnskap om barns utvikling kan personalet innrede rommene etter barnas behov eller ønsket formål med rommet. Når P2 i starten av observasjonen valgte å forlate barna for å finne noe barna kunne bygge på, og at det i utgangspunktet var lite for barna å leke med der, sier det meg at rommet ikke var innredet etter et bestemt formål. At rommet hadde flere dører og var en del av en gang var heller ikke heldig for barna, da det skapte forstyrrelser da andre gikk gjennom rommet. Høyland og Hansen (2012) viser til at når vi skaper rom i barnehagen, har ulike brukere og organisasjonsledd ulikt syn og perspektiver på hvordan rommene skal eller bør være. Videre påpeker de at hvis vi snakker med en barnehagelærer eller en arkitekt vil muligheten være til stede for at den ene parten vil se muligheter der den andre kanskje kan se på som utfordringer, og synet på blant annet brukertilfredshet vil være ulikt (Høyland & Hansen, 2012, s. 35). Dette rommet var i bruk for alle barna i barnehagen, som vil si barn fra 1-6 år. På den ene siden vil jeg si at rommet ikke fungerer optimalt for de yngste, og da spesielt G som ikke klarte å finne sin plass i leken, og derfor vandret en del rundt og lett lot seg forstyrre. I likhet med at P2 måtte bevege seg rundt i rommet for å kunne se alle, som også va med på å skape uro. Derimot kan rommet fungere fint for de eldste barna eller de som ikke lar seg så lett forstyrre, da det har kroker å leke i og god plass til lek.

Det viser til viktigheten i planleggingen av rom med tanke på hvilken aldersgruppe rommet skal tilpasses for. Det som ikke passer eller fungerer for de yngste barna vil kanskje gjøre det hos de eldste, eller motsatt (Høyland & Hansen, 2012, s. 36).

4.2. Personalets tilstedeværelse

Å være til stede handler ikke bare om å fysisk være i rommet, men det handler om å være i øyeblikket, til stede sammen med barna og tilgjengelig for barna. Det handler om at barnet og aktiviteten står i fokus.

4.2.1. Til stede og tilgjengelig for barna

Etter frokosten var P1 opptatt med opprydding, men var hele tiden i samme rom. På den ene siden er bra at barna på den måten selv får muligheten til å komme i lek, men på den andre siden kan det fort oppstå en situasjon hvis personalet ikke er oppmerksomme. Etter oppryddingen fanget P1 opp barnas interesse for sang og musikk, og derfor satte på musikk. Dette skapte en felles aktivitet for alle der P1 var deltagende, og alle viste tydelig glede. Størksen (2018) hevder at positiv tilnærming er med på å styrke barns sosiale kompetanse. Ved å rette fokuset mot positiv atferd og oppmuntring fremfor utfordringene og det som er negativt, blir det lettere og mere lystbetont for både barna og personalet, som igjen styrker barnas sosiale og emosjonelle utvikling (Størksen, 2018, s. 101).

Ved å være deltagende sammen med barna fikk jeg inntrykk av at personalet i stor grad kunne styre aktiviteten gjennom å kommunisere, veilede og tilrettelegge aktiviteter slik som P1 gjorde med musikken og etterpå P2 med duploklossene.

P2 valgte en kort stund å forlate rommet for å hente noe til duploleken. På den tiden P2 var ute av rommet skjedde det uheldige hendelser som kunne vært avverget om det hadde vært en voksen til stede. Dette viser til rommets betydning i kapittel 4.1.2. og viktigheten av at personalet i forkant av en aktivitet henter det de har behov for og organiserer rommet slik at det er klart for aktivitet eller lek. På denne måten kan personalet være til stede i rommet sammen med barna hele tiden.

Innimellom satte P2 seg ned på gulvet der klossene var. På den måten ble P2 på samme nivå som barna, og gjorde seg tilgjengelig og deltagende i leken. Da kom det tydelig frem at barna søkte til den voksne for samtale eller lek. Slik jeg ser det kan det både være fordeler og utfordringen med å sette seg ned på gulvet når det bare er en voksenperson til stede. Fordelen i dette tilfelle var at fokuset til P2 ble rettet mot leken, samspillet og dialogen. Men på den andre siden oppsto det hendelser som ikke ble fanget opp, og kunne vært avverget.

4.2.2. Personalets uro smitter over på barna

I løpet av min observasjon kom en fra personalet på den andre avdelingen inn i rommet, noe som førte til at P2 flyttet fokuset fra barna og leken, og over til en samtale mellom personalet som igjen skapte et brudd i deltagelsen med barna. Drugli (2018) hevder at atmosfæren i barnehagen kan spille en rolle for hvordan barnet opplever å komme i barnehagen, og at voksenstyrte aktiviteter kan være en fordel for å unngå at barna skal bli urolige (Drugli, 2018,

s. 72). Det fordrer slik jeg ser det at personalet er til stede sammen med barna for å skape en rolig atmosfære og harmoni i barnegruppa, og ikke lar seg forstyrre av andre momenter.

Slik jeg tolket situasjonen la P2 til rette for at barna skulle leke sammen med duplo på gulvet. Selv om det i utgangspunktet er en rolig aktivitet som på mange måter er et godt utgangspunkt for samspill, dialog og en fin lek, ble det lett forstyrrelse i barnas lek og uro i gruppa når P2 reiste seg opp fra gulvet for å gjøre andre ting.

4.2.3. Observasjon i samspillet

Både som deltagende i leken og utenfor leken kunne jeg se at P2 observerte barna ved å løfte blikket opp fra leken med jevne mellomrom eller i korte perioder kunne P2 stå å se seg rundt i rommet uten å si noe. Også ved å bevege seg mellom delene av rommet fikk P2 observert ulike situasjoner. Løge et al. (2006) hevder at det er viktig at barn ikke blir observert over lengere perioder fordi barna ikke skal testes på noen måte. Observasjonene skal gjøres i normal daglig aktivitet sammen med andre barn og voksne, og det er der vi skal fange opp barnas mestring (Løge et al., 2006, s. 13). Slik jeg tolker dette er det viktig at barnehagepersonalet fanger opp hendelser gjennom blant annet observasjon av enkeltbarn og barnegruppa i for eksempel leken, slik personalet i min observasjon gjorde, og ut ifra disse observasjonene og refleksjoner kan personalet tilrettelegge og eventuelt sette i gang tidlig innsats. Transaksjonsmodellen som er utviklet av Sameroff (2009) viser at det er mulig å snu utviklingsprosessen til barn som er i ferd med å utvikle seg i en uheldig retning (Sameroff, 2009, sitert i Drugli & Onsøyen, 2021, s. 28). Rammeplan sier at tilretteleggingen underveis skal vurderes og tilpasses etter barnets behov (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.2.4. Språkets betydning i samspill

Drugli og Onsøyen (2021) påpeker at for å fremme barnets språk må vi som personalet «bade» barna i språk og gi de et rikt språkmiljø i barnehagen. Vi må være til stede sammen med barna og sette ord på det vi ser, handlinger og følelser. På denne måten utvikles både barnas ordforråd og ord forståelse (Drugli & Onsøyen, 2021). Jevnlig gjennom hele leken brukte P2 språket sammen med gester for å forsøke å inkludere G i leken med de andre. P2 stilte også direkte spørsmål til G for å innlede til en dialog eller fange oppmerksomheten.

Drugli og Onsøyen (2021) hevder at barn i alt for liten grad inviteres inn i dialog om følelser og at voksne snakker for lite med barna om det som skjer her og nå. Hvis personalet i samarbeid med foreldrene hjemme har fokus på å snakke mere med barna om dette vil det

bidra til å fremme barnas emosjonelle utvikling og språkutvikling (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 66). Til forskjell fra Drugli og Onsøyen (2021) fikk jeg inntrykk av at det i stor grad falt seg naturlig for både P1 og P2 å kommunisere med barna gjennom verbalt språk i form av beskjeder, forklaringer og samtale. Dette til tross for at disse barna er 2-2,5 år og noen fortsatt ikke har så godt utviklet språk. Barna benyttet et tydelig kroppsspråk og lyder i tillegg til det verbale språket de har utviklet så langt både i kommunikasjon med hverandre og P2.

Hvordan vi ordlegger oss i kommunikasjonen med barn er avgjørende for hvordan barnet oppfatter det vi sier. Under observasjonen oppsto det en situasjon mellom A og G der P2 gikk inn for å forklare.

G kjører først to ganger ned den lille puta, så en gang på den store før G fortsetter på gulvet. Når A sender sin bil ned, tar G den. A reagerer med sinne. P2 tar bilen fra G, gir den tilbake til A og sier «ikke ta bilen». G kjører videre på gulvet og bort til meg.

Etter veiledningen fra PP-tjenesten fikk personalet tilbakemelding om å unngå å benevne de negative handlingene ovenfor barna. I stede for å si ikke *slå*, ikke *dytte*, ikke *sparke*, så skal personalet fokusere på gode handlinger å for eksempel si «jeg ser at du vil være god med henne» eller «jeg ser at du vil gi henne en klem nå». På denne måten skal barna bli oppfordret til å heller gjøre disse positive handlingene fremfor å gjøre det som oppfattes som negativt.

4.3. Leken som en viktig arena

Leken har en stor plass i barns liv og er en viktig del av hverdagen, både hjemme og i barnehagen. Ifølge Dunn (2004) viser forskning at barn kan danne enkle vennerelasjoner allerede fra 2-3årsalderen. Videre fremhever hun at vennskap er en emosjonell støtte for barns utvikling, og at leken og samspill med andre er en arena for kreativitet, utfoldelse, det er muligheter for å utspille tanker, følelser og drømmer (Dunn, 2004, sitert i Størksen, 2018, s. 91). Barnehageloven §2 sier at «Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2005). Ifølge filosofen Fredrich Fröbel (1782-1852) er det at barna får uttrykke seg på denne måten det høyeste stadiet av utvikling (Öhman, 2011, s. 73). Leken er en arena der barna kan bygge vennskap og være i sosialt samspill med andre. Størksen (2018) påpeker at lek og lykke henger sammen,

og at det bidrar til trivsel i barnehagen (Størksen, 2018, s. 92). Et godt eksempel er når P1 setter på musikken viser barna tydelig glede av å være i et sosialt samspill.

Når alt er ryddet kommer P1 med forslag om å spille musikk og danse. Alle fire hopper, klapper og jubler. Det er tydelig at de liker dans og musikk.

I likhet med Størksen hevder Psykologiprofessoren Mihaly Csikszentmihalyi at barn opplever en form for lykke når de leker og går inn i en tilstand som han kaller *flyt*, eller *flow* som det også kalles. De lar seg rive med av det som skjer der og da, utfordrer seg selv og er dypt konsentrert på det de holder på med (Öhman, 2011, s. 163). Kibsgaard (2018) påpeker at flytopplevelsen bidrar til å styrke barnets selvfølelse og samspillskompetanse som er viktig i lek med andre barn (Kibsgaard, 2018, s. 354).

G kjører videre på gulvet og bort til meg, for så å kjøre bilen opp foten min og over ryggen. O kommer også etter for å kjøre på meg med et fly. Begge ler og synes tydelig vis at dette var gøy. Jeg svarer med at det var en deilig massasje og lukker øynene, smiler og viser at dette var helt greit. G ler, og kjører en runde til på meg og videre ned på gulvet igjen.

Som nevnt tidligere er kroppsspråk viktig i kommunikasjon og samspill med andre. Hvis vi som voksne legger til rette for at vi kan delta i barnas lek på barnas premisser, og på samme tid smiler, ler og viser glede over leken og samspillet, gir det barna positive følelser og motivasjon til å fortsette leken. Kibsgaard (2018) påpeker at personalets væremåte i leken har innvirkning på barnas selvbilde. Og at personalet må ha fokus på og legge til rette for trygghet og tillit, spesielt for de barna som har lite eller ingen lekerfaring, eller som har utfordringer med å komme inn i leken sammen med andre barn. At en voksen deltar i leken kan være viktig for å veilede og støtte barnet slik at det utvikler lekkompetanse og samspillskompetanse (Kibsgaard, 2018, s. 363).

Drugli og Onsøyen hevder at ved å kvalitetssikre relasjonen mellom barnet og den ansatte og sikre at barnet blir inkludert i et sosialt og meningsfylt fellesskap, kan barnehagen støtte barnets utvikling av motstandsressurs og barnet vil derfor takle motstand og utfordringer i hverdagen bedre enn hvis barnet opplever ekskludering og utenforskap (Drugli & Onsøyen, 2021, s. 36). I likhet med Kibsgaard viser rammeplan for barnehagen til at personalet har en viktig rolle når det kommer til å jobbe målrettet for at barnet skal få ta del i

det meningsfulle fellesskapet, og at leken er viktig sosialiseringsarena for barna, der tidlig innsats kan ha stor betydning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Løge et al. (2006) belyser at personalet i barnehagen må ha nødvendig kunnskap og ferdigheter for å kunne hjelpe og støtte barn i den sosiale utviklingen. Barna skal møtes med empati og forståelse for hva som er vanskelig (Løge et al., 2006, s. 9).

5. Avslutning og oppsummering

Å finne et nøyaktig svar på min problemstilling «Hvordan tilrettelegger barnehagens personale for at leken skal bli en positiv opplevelse for barn med sosioemosjonelle utfordringer?» på bakgrunn av en observasjon er selvfølgelig vanskelig, da barnehager blant annet jobber på ulike måter for å oppnå de samme målene. Med utgangspunkt i dette og undersøkelsens funn vil jeg avslutte med å svare på problemstillingen med en oppsummering.

5.1. Oppsummerende avslutning

De fleste barna har lange dager i barnehagen, som vil si at mange barna har flest våkne timer i barnehagen. Det setter høye krav til barnehagepersonalet når det kommer til barnas læring og utvikling. Personalet skal i tråd med lover og forskrifter jobbe for barnets beste i samarbeid med hjemmet og andre instanser.

For å sikre barnets beste er det viktig å ha fokus på kvaliteten i barnehagen. Personalet må personalet tilegne seg kunnskap om hvert enkelt barns behov og forholdene rundt barnet, og ut ifra det legge til rette for at alle får et likeverdig tilbud der de blir inkludert i et fellesskap uavhengig av forutsetninger. Leken har en sentral plass i barns utvikling fordi leken er lystbetont, det er der barna får utforske, lære, kjenne på utfordringer og mestring. Leken gir derfor personalet gode muligheter for observasjon og refleksjon som grunnlag for tilrettelegging der barn har sosioemosjonelle utfordringer. Leken er også en arena for å danne vennskap og bli en del av fellesskapet. Men for å kunne være i et samspill med andre stilles det krav til barnets sosioemosjonelle utvikling. Barnet må etter hvert kunne en del samspillskoder, kommunisere, vise og kontrollere egne følelser, tolke og forstå andres følelser, og ta hensyn til andres meninger. Hvis barnet ikke mestrer dette kan det etter hvert føre til uheldig samspill, negativt fokus, utestenging i leken og mobbing. Ved å være til stede sammen med barna kan personalet forebygge mobbing, utestenging og negative handlinger med å tilrettelegge dagene og aktivitetene slik at fokuset rettes mot de positive handlingene og det positive spillet.

Innledningsvis i oppgaven skriver jeg at foredraget om tidlig innsats ble min inspirasjon til oppgaven og i løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg tilegnet meg en større forståelse av hvor stor betydning personalets kunnskap, avgjørelser, tilstedeværelse og forståelse har å si for barnas opplevelse av å være i barnehagen. Noe som igjen gir meg større forståelse av hvor viktig det er at personalet tidlig fanger opp barna som har behov for tilrettelegging, og kommer i gang med tidlig innsats. Dersom jeg skulle jobbet videre med

dette, ville jeg observert i flere barnehager og intervjuet barnehagepersonalet for å danne meg et større bilde av hvordan personalet i praksis jobber med tilrettelegging, og hvordan de mener de jobber eller bør jobbe med det.

6. Litteratur

- Öhman, M. (2011). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utg.). (H. Jæger, Red.) Cappelen Damm AS.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utg.). (H. Jæger, Red.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., & Lekhdal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., & Onsøyen, R. (2021). *Sårbare småbarn*. Cappelen damm akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Frønes, M. H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2018). Barn, språk, læring og lek. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Høyland, K., & Hansen, G. K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, T. Moser, & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen damm akademisk.
- Jørgensen, J.-K. (2014, 2 19). *Bokstaver.no*. Hentet fra Den gylne regel: <http://www.bokstaver.no/litteraert-spaltet/637-den-gylne-regel.htm>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- King, E. (2011, 7 8). *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra Bokstavbarna: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/bokstavbarna/>
- Kjeøy, N. (2019, 2 27). *Nord universitet*. Hentet fra Forsker på samspillskvalitet i barnehagen: <https://www.nord.no/no/aktuelt/nyheter/Sider/Forsker-paa-samspillskvalitet-i-barnehagen.aspx>

- Kunnskapsdepartementet. (2005, 6 17). *Lovdata*. Hentet fra Lov om barnehager (barnehageloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2005, 6 17). *Lovdata*. Hentet fra Lov om barnehager (barnehageloven): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2007, 6 17). *Lovdata*. Hentet fra Lov om barnehager (barnehageloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 8 1). *Lovdata*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplanen%20for%20barnehagen%202017#KAPITTEL_3
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 8 1). *Lovdata*. Hentet 2 11, 2023 fra Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplanen%20for%20barnehagen%202017#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 8 1). *Lovdata*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplanen%20for%20barnehagen%202017#KAPITTEL_7
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 8 1). *Lovdata*. Hentet fra Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=rammeplanen%20for%20barnehagen%202017#KAPITTEL_3
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 11 08). *Regjeringen.no*. Hentet fra Meld. St. 6 (2019–2020): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=2>
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H., & Walderland, T. (2006). *Alle Med håndbok*. Info Vest forlag.
- Lyngseth, E. J. (2018). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Lærerern med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rimehaug, T. (2018). Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikozonen. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli, *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik, *En. barnehage for alle* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Sjøvik, P. (2014). Språk- og samspillsvanser hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik, *En barnehage for alle*. Universitetsforlaget.
- Statped. (2021, 8 16). *Statped*. Hentet fra ALLE MED - observasjonsmaterieell:
<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/allemed---observasjonsmaterieell/>
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Stette, Ø. (2020). *Ny mobbelov for barnehager. Psykososialt barnehagemiljø*. Fagbokforlaget.
- Thora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

7. Vedlegg

7.1. Observasjonsskjema

Observasjon, Løpende protokoll

Barnehage: Observasjonsbarnehagen, småbarn 1-3 år

Barnet: G.2,5

Andre til stede: 2 ansatte på avdelingen

Dato: 31.3.23

Tidspunkt: 08.30-09.00

Situasjonen som observeres: Barna er ferdige med å spise frokost. De skal gå fra matbordet og over til «fri» lek.

- Hva skjer når barna forlater bordet?
- Hvordan organiserer personalet overgangen?
- Hvor er personalet i overgangen?
- Hvordan reagerer barna på overgangen mellom måltid og lek?
- Kommer de i lek selv, eller hjelper personalet?
- Oppstår det konflikter, eventuelt hvorfor?
- Hvordan håndterer personalet eventuelle konflikter?

Kl.	Observasjon	Observatørens kommentar til hendelsen

7.2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Barn med særskilte behov»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å observere hva personalet i barnehagen gjør i møte med barn med særskilte behov og hvordan de tilrettelegger det allmenpedagogiske tilbudet. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min bacheloroppgave på barnehagelærerutdanningen ved Dronning Maud Minne Høgskole ønsker jeg å belyse viktigheten av at personalet ser enkeltbarnets behov og tidlig fanger opp de sårbare barna som har behov for ekstra hjelp og tilrettelegging. Dette for å sikre at barna skal oppleve et inkluderende og likeverdig tilbud i barnehagen uavhengig av behov eller forutsetninger.

I den forbindelse har jeg utviklet problemstillingen:

Hvordan tilrettelegger barnehagens personale for at leken skal bli en positiv opplevelse for barn med sosioemosjonelle utfordringer?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer i barnehagen til en avtalt tid og observerer i leken. Jeg kommer til å observere det som skjer rundt et barn. Det vil si hvilke tilrettelegging personalet gjør i forkant av lek og hva personalet gjør under leken for at leken skal bli en positiv opplevelse for barnet. Jeg har beregnet ca. 20-30 minutter på selve observasjonen.

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/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres. Det vil si at navn på barn, personalet og barnehagen vil være anonymt og skal ikke være gjenkjennbart.

Prosjektet skal avsluttes og leveres innen 21.04.2023.

Med vennlig hilsen

Veileder: Arnt Nordli
Karianne Franck

Student: Torill Hundal Hægdahl

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barn med særskilte behov*. Jeg samtykker til:

å delta i observasjon.

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.

7.3. Beskrivelse av leken og situasjonen rundt

Duploklosser

Praksisfortellingen er anonymisert ved at personalet omtales som P1 og P2 og barna omtales med bokstaver.

Det er frokosttid da jeg kommer i barnehagen. Barnegruppa er delt på to ulike rom for å få mere ro rundt bordet. Jeg går rolig inn og hilser på. Så går jeg videre for å ikke forstyrre. På slutten av måltidet går jeg inn igjen for å starte observasjonen min.

Når alle rundt bordet er ferdige med å spise får de gå på gulvet for å leke. Rommet er delt i to områder. Egentlig er dette to rom, men døren er åpen slik at det kan brukes som et rom. Det ligger mitt i barnehagen slik at både småbarnsavdelingen og storbarnsavdelingen kan bruke det. Det er ikke mange leker der. En liten hylle står i et hjørne med noen spill, noen store puter og en kasse med duplo. Mens P1 rydder etter frokosten, tuller barna rundt på gulvet, ser i hylla og ut vinduet. Barna begynner å synge på sangen «har du hørt historien om de tre små fisk» fordi det nettopp har vært fiskeuker i barnehagen. Når alt er ryddet kommer P1 med forslag om å spille musikk og danse. Alle fire hopper, klapper og jubler. Det er tydelig at de liker dans og musikk. Musikken spiller fra telefonen til P1, og barna danser i omtrent ett minutt før P2 kommer inn for å spørre om de skal bytte. Det gjør de, P1 forlater og da ble det også slutt på musikken. P2 bruker litt tid på å orientere seg i rommet og få oversikt over hva som skjer der. To av barna drar frem en kasse med duplo. De roter rundt i kassen og klossene lager mye lyd. P2 tømmer klossene utover gulvet og sier «nå kan vi bygge noe med klossene». Så forlater P2 rommet for å lete etter en pate for å bygge på. A kommer til med for å vise et duplotårn. G kommer og slår A i hodet og deretter sier noe til meg som jeg ikke helt forstår og går tilbake i leken på gulvet igjen og A forteller videre. O kommer også for å vise sitt tårn. P2 kommer tilbake og legger platen på gulvet. O, E og A leker «sammen» på gulvet, mens G kryper vekk og leker alene i et hjørne. Etter en kort stund kommer G dit de andre er og kjører over alle duploklossene med bilen. P2 foreslår at G kan finne en mann som kan kjøre med duplobilen. «Ja» svarer G og kjører videre. P2 snakker først med et av de andre barna, for så å gi G en mann og forklare at mannen kan sitte på bilen. G kjører tilbake til hjørnet, leker litt der før G kommer tilbake, kjører en runde på gulvet og vandere litt rundt. P2 forsøker flere ganger å «hente» G inn i leken igjen, men faller ut av leken så fort P2 snur seg til et annet barn. De andre barna ligger på gulvet og bygger mens G vandrer litt rundt og ser seg omkring i rommet. P2 går også rundt i rommet, plukker leker, rydder litt, tørker snørr og

forklarer hvordan de kan leke med duploen. G går inn i den andre delen av rommet. E følger etter, mens P2 setter seg ned på gulvet for å se på de som bygger og være delvis deltagende i leken og samtidig observerer hva som skjer rundt. G kommer tilbake for å sitte på gulvet sammen med P2, og P2 snakker med et annet barn. G sitter der omtrent 10 sekunder, for så å kripe videre over gulvet med duplobilen og tar en duplomann fra bilden til E. P2 ser ikke dette fordi P2 er opptatt med det andre barnet. A og E går inn i den andre delen av rommet, G går etter og sier «ringe bestefar». P2 som sitter igjen på andre siden av veggen hører ikke dette. O kommer også inn, og da kjører G ut igjen med bilen. P2 går inn til de andre barna, men sier ikke noe. G tar tårnet som O har bygget, og O kommer etter og tar bilden til G. G svarer med å slippe tårnet å ta bilen tilbake. O kakker en duplokloss i varmeovnen vedsiden av. G gjør det samme med bilen, ser på O og ler litt før han kjøre videre på gulvet. P2 finner frem to av de store putene for at de kan kjøre med bilene der som en bakke. G kjører først to ganger ned den lille puta, så en gang på den store før G fortsetter på gulvet. Når A sender sin bil ned, tar G den. A reagerer med sinne. P2 tar bilen fra G, gir den tilbake til A og sier «ikke ta bilen». G kjører videre på gulvet og bort til meg, for så å kjøre bilen opp foten min og over ryggen. O kommer også etter for å kjøre på meg med et fly. Begge ler og synes tydelig vis at dette var gøy. Jeg svarer med at det var en deilig massasje og lukker øynene, smiler og viser at dette var helt greit. G ler, og kjører en runde til på meg og videre ned på gulvet igjen. G plukker opp en kloss og kaster den hardt i gulvet. P2 går litt rundt i rommet, stopper opp og ser seg rundt men får ikke med seg dette. G kommer til meg for å vise meg to klosser, mens to av de andre «kjører» rundt med putene. G går litt rundt i rommet, finner en plastkasse og putter duplobilen oppi. Så bærer han kassen med seg i hjørnet av rommet. P2 sitter på gulvet, bygger duplo og snakker med barna. G ruller rundt på gulvet og finner en ny bil å leke med. De andre barna har fordelt seg i rommene og P2 reiser seg opp for å gå mellom rommene. G vandrer også frem og tilbake. G forsøker å kjøre bilen under teppet. Bilen setter seg fast i kanten, og det blir for tungt å kjøre den helt under. P2 sier «det blir for vanskelig å kjøre bilen under teppet».

7.4. Koding

Spørsmål: Hvordan tilrettelegger barnehagens personale for at leken skal bli en positiv opplevelse for barn med sosioemosjonelle utfordringer?

Konsept	Kodegrupper	Situasjonsbeskrivelse	Koder
Personalets tilstedeværelse	Til stede i rommet, men ikke til stede sammen med barna.	Barna starter en lek med store puter	P1 rydder etter frokosten.
		Barna leker, hopper, danser og ler mens de hører på musikk. Alle 4 barna er med. De synger fiskesanger fordi det nettopp har vært fiskeuker i barnehagen.	Musikken stopper fordi P1 skal bytte rom. P1 som spilte musikk tar med telefonen, derfor blir leken avbrutt. P2 tar over ansvaret, og bruker litt tid på å orientere seg i rommet.
Tilrettelegging	Legger til rette for en felles lek.	Barna finner en kasse med duploklosser. Barna roter rundt i kassen for å lage høy lyd og ler.	P2 setter kassen på gulvet, og tømmer det utover gulvet.
Personalets tilstedeværelse	Forlater barna.	A kommer bort til meg for å vise med tårnet som er bygget. Da kommer G og slår A i hodet fordi G også vil snakke med meg.	P2 går for å finne en duploplate som barna kan bygge på.
		G går med en gang tilbake til å leke med duplo på gulvet, og A sier ikke noe men forteller videre.	P2 ser ikke dette da den ansatte ikke er kommet tilbake.
		O kommer for å fortelle meg hva han har bygget	
	Er tilgjengelig for barna.	O, E og A leker «sammen» på gulvet. G leker alene i et hjørne. Etter en kort stund	P2 kommer tilbake etter ca. 2 min og setter seg på gulvet sammen med barna.
Språkets betydning i samspill	Kommuniserer med barna. Forklarer og viser.	kommer G dit de andre er og kjører over alle duploklossene med bilen.	P2 sier at G kan finne en mann som kan kjøre bilen.
		Ja sier G men fortsetter å kjøre bilen rundt	P2 snakker med en av de andre barna. P2 gir G en mann etter hvert og forklarer hva mannen kan gjøre.

Lekens betydning	Hjelper barnet inn i lek	G kjører tilbake til hjørnet, er der litt og leker før G kjører en runde rundt på gulvet og vandrer litt rundt.	P2 «henter» G inn igjen i leken innimellom, men G faller raskt ut.	
Personalets tilstedeværelse	Tilstede i rommet, men ikke til stede sammen med barna.	De andre barna ligger på matta og leker/bygger, G vandrer rundt og ser seg omkring i rommet.	P2 snakker med en fra personalet som kommer. P2 går rundt i rommet. Plukker litt leker, ser på barna, tørker snørr og forteller hva de kan gjøre og hvordan de kan leke med duploen.	
		G går inn på den andre delen av rommet alene.	P2 setter seg ned på gulvet, ser på barna, er delvis med i leken.	
		E følger etter, men blir stående i døra.		
	Er tilgjengelig for barna.			
	Får ikke med seg alt som skjer.	G kommer for å sitte sammen med den ansatte. Sitter der i omtrent 10 sekunder før G kryper videre over gulvet med bilen.	P2 snakker med et annet barn samtidig som den gir plass til G ved siden av seg.	
		G tar en duplomann fra bilen til E. Ingen sier noe.	P2 ser ikke dette, selv om det skjer rett ved siden av fordi den ansatte snakker med et annet barn.	
	Mye «vandring».	A og E går inn på den andre delen av rommet. G går etter og sier til den ansatte som er i den andre delen av rommet at G vil ringe bestefar.	Svarer ikke. Sitter igjen i den andre delen av rommet.	
		O kommer også i den delen av rommet. Alle barna er sammen der. Da kjører G bilen på gulvet og forlater den dele av rommet.	Går etter inn på den andre delen av rommet der barna er. Seier ikke noe.	
Får ikke med seg alt som skjer.	G tar duplotårnet som O har bygget. O svarer med å ta bilen til G. Da slipper G tårnet og tar bilen tilbake.	Ser ikke dette fra den andre delen av rommet.		

Lekens betydning	Legger til rette for en felles lek.	O kakker duploklossen i varmeovnen. G gjør det samme med bilen før han kjører den videre på gulvet.	P2 finner frem store trekantet puter som kan være bakke der bilene kan kjøre ned.
		G kjører først to ganger ned den lille puta, så en gang ned den store puta før G fortsetter å kjøre på gulvet.	
Voksenrollen	Håndtering av en uheldig situasjon i samspill.	Når A sender sin bil ned puta tar G bilen. A reagerer.	P2 tar bilen fra G, gir den tilbake til A og sier «ikke ta bilen».
		G kjører videre på gulvet	
Observasjon i barnehagen	Observerer barna i leken.	G kommer til meg for å kjøre på meg med bilen. Da kommer også O for å kjøre på meg med flyet. Jeg svarer med at det var deilig massasje. G ler, og kjører en runde til på meg før han fortsetter å kjøre på gulvet.	Står og ser rundt i rommet.
		G kaster duploen i gulvet.	Sier ikke noe.
Personalets tilstedeværelse	Er tilgjengelig for barna.	G kommer til meg for å vise to duploklosser	P2 sitter på gulvet og bygger duplo og snakker med barna.
		To av barna begynner å «kjøre rundt med putene».	
		G går rundt med duplobilen, putter den i en plastkasse og bærer kassen i hjørnet av rommet.	
		G ruller rundt på gulvet til det dukker opp en ny bil å kjøre med.	
		De andre har fordelt seg i de to områdene av	Reiser seg opp av gulvet.

		rommet og G vandrer frem og tilbake mellom.	
Observasjon i barnehagen	Observerer barna i leken.		P2 går mellom for å være tilgjengelig å følge med alle.
Språkets betydning i sosialt samspill	Kommuniserer med barna.	G forsøker å kjøre bilen under teppet, men det er litt tungt fordi bilen setter seg fast i teppet.	P2 forklarer at det kan bli vanskelig å få den under.
		G, A og E står og ser ut vinduet sammen med P2.	P2 spør hvem som bor i det røde huset. Ingen svarer. P2 spør G direkte, men får ikke svar.