

Baarli-Evenstuen, I., Finstad-Vik, E. R., Skansen, H., Korsgaard T., Johnsen , C., Nielsen, B. & Wilhelmsen, T. (2026). Glimt fra praksis. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 221–244). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711012>

Kapittel 12

Glimt fra praksis

**Ingvild Baarli-Evenstuen, Eirin Riise Finstad-Vik,
Helene Skansen, Tina Korsgaard, Charlotte Johnsen,
Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen**

Dette kapitlet presenterer et knippe praksisfortellinger skrevet av tidligere studenter ved videreutdanningssemnet *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Fortellingene bygger på studentenes eksamensoppgaver, hvor de har beskrevet og analysert utviklingsarbeid – eller «aksjoner» – som de har initiert og gjennomført i egne barnehager. Tekstene er bearbeidet i samarbeid med redaktørene, og gir et innblikk i hvordan aksjonslæring kan konkretisere seg i hverdagslige situasjoner og bidra til spesialpedagogisk utvikling i barnehagefeltet. Målet med dette kapitlet er å gi leserne et innblikk i utviklingsarbeid i barnehagen som både kan være gjenkjennelig og forhåpentligvis inspirerende. Glimtene kan leses som eksempler som kan åpne for refleksjon for leserne og kollegafelleskapet de tilhører.

Studentene har gjennom sine aksjonsprosjekter utforsket ulike temaer, som inkluderende lekemiljøer, språkstimulering, voksenrollen og alternativt supplerende kommunikasjon. Felles for fortellingene er at de gir innsikt i hvordan kunnskap og praksis kan utvikles parallelt – gjennom systematisk refleksjon, samhandling i personalgrupper og tett relasjonsarbeid med barn.

Glimtene fra praksis illustrerer kompleksiteten i spesialpedagogisk arbeid, og synliggjør hvordan faglige initiativer kan føre til små, men betydningsfulle endringer i barnehagehverdagen. Fortellingene formidler både faglig forankring og personlig engasjement, og løfter frem barnehagelæreren som en reflektert og handlekraftig aktør i utviklingsarbeid. Kapitlet gir dermed ikke bare innblikk i studentenes læringsprosesser, men også i barnehagens potensial som arena for profesjonsutvikling.

Musikk fremmer språk

Ingvild Baarli-Evenstuen

Innledning

I dette kapitlet retter jeg blikket mot hvordan musikk kan være med å skape fellesskap. Fellesskap skaper samhold, samhold skaper glede, og glede er selve drivkraften i å lære. Denne oppgaven skrives ut fra følgende problemstilling: *På hvilken måte kan musikkaktivitet støtte oppunder arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap i en barnegruppe med stort språklig mangfold?*

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

I utviklingsarbeidet har vi vært opptatt av hvordan sang og musikk kan styrke fellesskapet og språkutviklingen i barnegruppen. Personalet observerte at spesielt en gruppe barn med mindre verbalt norsk språk stadig hadde negativ tilnærming til samspill med jevnaldrende, noe som skapte konflikter og ekskludering i barnegruppen. Personalet ønsket å jobbe mer strukturert med språkarbeid på avdelingen, og hadde samtidig observert en gruppe barns interesse for rim, regler og sang. Disse observasjonene ble drøftet i personalgruppen, og det ble enighet om å undersøke om denne interessen kunne trekkes inn i språkarbeidet via musikk, sang, rim og regler – heretter omtalt som musikk – som et ledd i å fremme et inkluderende språkmiljø uavhengig av barnas språkbakgrunn.

I første aksjon skulle personalet bruke musikk minst én gang hver dag. Vi så tidlig i arbeidet at musikk var et tema som engasjerte, motiverte og involverte alle barna. Personalets medbestemmelse i forhold til innhold og tidsbruk var viktig. Muligheten til å tilpasse aksjonene var med på å styrke personalets motivasjon, samt samarbeidet mellom personalet og barnegruppen. Det ble utviklet et praksisfellesskap (jf. Gotvassli, 2019, s. 26). Ved å dele praksiserfaringer og gjennom systematisk samarbeid, beveget vi oss mot en felles forståelse av hvilke metoder som ga resultat. Kombinert med en teoretisk tilnærming til språkutvikling og musikk som virkemiddel, utgjorde dette den profesjonelle dimensjonen (Bøe & Thoresen, 2017, s. 21), som gjorde personalet i stand til å videreutvikle sin praksiskunnskap. Personalet brukte musikk

for å samle gruppen i overgangssituasjoner, planlagte samlinger, spontane samlinger, aktiviteter og etter initiativ fra barna.

Praksisfortelling

Ryddetid på avdelingen markeres ved å ringe i en bjelle. To av barna sto sammen med en voksen da et av barna synger: «Hører du ei klokken? Hører du ei klokken?» og slår takten til «Ding-dang-dong» med bjella. Den voksne responderer med «Ja, det er jo klokken i Fader Jakob! Så lurt! Skal vi ta den med i samling og vise de andre?». Ryddingen var ferdig, og alle var samlet. Fader Jakob ble sunget først en gang med gitar og bjelle. Mottagelsen var merkbar, barna viste interesse for det nye elementet i sangen med oppmerksomhet, smilende blick og glade utrop. Etter at sangen var sunget to ganger, og «oppfinneren» hadde fått skinne i lys av fellesskapet øyne, kunngjorde et av de yngste barna «meg og!». Fader Jakob ble spilt og sunget 25 ganger under den samlingen, der hvert av barna fikk dinge med bjella. Barn og voksne sang av full hals hver gang!

Felles refleksjon over barnas møte med og engasjement i musikken resulterte i aksjon 2, der vi tok inn flere instrumenter på avdelingen. Jeg undrer meg over hva som hadde skjedd dersom den voksne ikke hadde tatt del i det lille øyeblikket med bjella. Barnas medvirkning til egen hverdag og den voksnes evne og vilje til å gripe tak i dette skaper mening og trekker utviklingsarbeidet videre. De neste ukene brukte vi Fader Jakob på utallige måter: Vi sang på barnas morsmål, vi sang med munnen lukket, med tunga ute, mens vi sto på hodet, vi sang den inne og ute på tur. Mye skjedde etter barnas forslag, og det var nettopp dette fellesskapet rundt sangen, ofte med bjella, som ga gruppa et nytt, felles språk. Melodien ble så kjent for alle at vi opplevde den som kjent selv på et fremmed språk. Barn som ellers ikke sang høyt, kunne nå delta med bjella, og etter hvert deltok også disse barna med verbal sang. Instrumenter var tilgjengelig på avdelingen, og disse var en viktig forutsetning for sanggleden og den pragmatiske språkutviklingen til barnegruppen. Ved å vente

på sin tur til å bruke instrumentet i en sang, øvde de samtidig turtaking, som er viktig i samvær og kommunikasjon (Karlsen & Gjevikshaug, 2020, s. 214).

Teoretisk refleksjon

Barn som trenger ekstra støtte i det allmennpedagogiske tilbudet, skal få dette for å sikre inkludering og et likeverdig tilbud (Rammeplanen, 2017, s. 40). Tidlig språklig innsats antas i dag å være et av de viktigste virkemidlene for inkludering i samfunnet (Espenakk et al., 2011, s. 175). I dette arbeidet er personalets kompetanse og systematisk språkarbeid essensielt (Moe & Valseth, 2014, s. 7). Språkutviklingen skjer ikke isolert i mennesker, men i samspill med andre (Ågedal, 2021, s. 10). Man kan ikke motivere andre, kun hjelpe dem til å finne sin indre motivasjon (Lunde & Brodal, 2020, s. 83)! Musikk er ofte en positiv og indre motivert aktivitet hos barn, og nettopp derfor godt egnet til språkinnlæring.

Profesjonstydighet er kun mulig ved at tilstedeværende personale, systematisk og over tid, tilrettelegger det pedagogiske innholdet slik at alle barn skal ha nytte av det (Bjerklund et al., 2019, s. 54). Et spenningsfelt i dette arbeidet er å rette fokuset mot kvaliteter i lek- og læringsmiljøet, og ikke enkeltbarns egenskaper (Ohna & Simonsen, 2019, s. 114). Jeg ser dette i sammenheng med utviklingsarbeidets oppstartperiode, der personalgruppen reflekterte rundt enkelte barns manglende språkkompetanse og konflikter i barnegruppen. Uten kompetanse på språkutvikling og flerspråklighet hos barn, kunne dette arbeidet tatt en helt annen retning. Ved å styrke de alternative kommunikasjonsformene, her ved musikk, gis barna en mulighet til å delta i barnefellesskapet på nye premisser (Moe & Valseth, 2014, s. 367). I prosjektet opplevde vi at musikk var med på å styrke det inkluderende lek-, lærings- og – her – musikkfellesskapet på avdelingen. Dette resultatet hadde ikke vært der uten pedagoger som brukte sin tid til planlegging og som var tilstedeværende med barna.

Det gode lekemiljø

Eirin Riise Finstad-Vik

Innledning

I dette aksjonslæringsprosjektet hadde vi som mål å utforske hvordan vi kunne videreutvikle et godt fellesskap og lekemiljø på en småbarnsavdeling med 12 barn. Bakgrunnen for utviklingsprosjektet var at vi hadde observert at flere barn på avdelingen strevde med samhandling og lek med andre barn. Dette medførte at barna ofte skiftet aktiviteter, det var mange konflikter, og et urolig lekemiljø på avdelingen. Personalet uttrykte frustrasjon over at de manglet verktøy til å hjelpe barna som strevde i samhandling og lek.

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Før den første aksjonen ble igangsatt, kartla en ansatt den nåværende situasjonen på avdelingen ved hjelp av løpende protokoll fra en ettermiddag. Observasjonene dannet deretter grunnlaget for felles refleksjon på et avdelingsmøte. Her ble det tydelig hvor mye bevegelse det var på avdelingen, både blant barna og de ansatte. Verken barn eller ansatte fordypet seg i lek over lengre tid; leken ble stadig avbrutt fordi de ansatte måtte utføre praktiske gjøremål eller følge opp hendelser andre steder.

Aksjon 1. Voksenrollen i leken

Refleksjonene ovenfor utgjorde utgangspunktet for å utforske personalets praksisteori (Sjursen, 2021, s. 128) rundt egen rolle i barns lek i aksjon 1. Målet var å øke bevisstheten rundt voksenrollen som bidrag i og til lek, og hvordan leken kunne skape grobunn for utvikling av barnas sosiale kompetanse og et godt lekemiljø på avdelingen. På de kommende avdelingsmøtene drøftet vi voksenrollen. Med utgangspunkt i Åmot (2012, s. 61–85) reflekterte vi over våre roller som mediatorer eller moderatorer. På senere møter diskuterte vi voksenrollen i lys av Ruud (2012, s. 619) sin akse, der voksenrollen kan plasseres fra uengasjert til leder/instruktør. Sammen ble vi enige om å undersøke, én dag hver, hvor ofte vi inntok ulike roller, fra uengasjert til

instruktør, i forhold til barnas lek. Dokumentasjonen ble gjennomført ved bruk av løpende protokoll, og kartleggingen av hvilke roller de ansatte inntok ble drøftet i fellesskap og dannet utgangspunktet for de påfølgende aksjonene.

Aksjon 2. Tydeligere arbeidsfordeling

Refleksjonen over personalets deltakelse i lek, med utgangspunkt i Ruuds (2012) kategorier av roller i lek, gjorde det klart hvor mye oftere vi var observatører og tilretteleggere, for eksempel ved å finne fram leker til barna, enn deltakere eller ledere i leken. Det ble tydelig at personalet deltok mindre i lek enn ønsket, fordi praktiske oppgaver kom i veien. For å synliggjøre når det var mulig å fordype seg i lek, gjorde vi flere grep. Vi utarbeidet en detaljert dagsplan der arbeidsfordelingen fulgte vaktene, og denne fulgte vi slavisk i starten, slik at det var klart for alle hvem som hadde ansvar for hvilke praktiske oppgaver. Dette frigjorde tid for personalet. Sammen med den detaljerte dagsplanen utarbeidet vi også en plan for når personalet skulle fordype seg i lek. De detaljerte dagsplanene gjorde det mulig for oss å se hvor personalet kunne fordype seg i lek og være deltakere over tid.

Aksjon 3. Organisering av det fysiske lekemiljøet

Som en del av organiseringen av lekemiljøet ønsket vi å arbeide med lekesoner. De ansatte begynte å planlegge hva som skulle, kunne og burde gjøres for å skape et fysisk miljø som ville være mer tiltalende for lekemiljøet. De startet med ommøblering og var opptatt av ulike lekesoner, noe som gjorde det tydeligere hvilken type lek som hørte til de ulike sonene. De ansatte tilførte også nye leker og vurderte hvordan lekene skulle presenteres for å skape et så innbydende lekemiljø som mulig.

Aksjon 4. Lekens innhold

Felles erfaringer er viktige for leken i en barnegruppe (Hoven, 2007, s. 231). For å gi barna felles erfaringer bestemte vi oss for å arbeide med et felles tema: Karius og Baktus. Vi fordypet oss i temaet gjennom sanger, boklesing og dramatisering av fortellingen ved hjelp av pappfigurer. Barna og ansatte tok med temaet inn i leken, og vi oppdaget at særlig uteleken fikk et løft.

I flere uker løp barn og voksne rundt og gjemte seg for tannbørster, og det ble hugget og hakket i mange tenner i løpet av utetiden.

Teoretisk refleksjon

De ansatte ytret at det var nyttig å ha søkelys på voksenrollen, og at begrepene fra Ruud (2012, s. 619) var gode til bevisstgjøring og refleksjon rundt egen grad av deltakelse i lek. Det som imidlertid ble opplevd som mest avgjørende for utviklingsarbeidet, var å frigjøre tid til lek og å rette oppmerksomheten mot det fysiske lekemiljøet. Personalet opplevde felles erfaringer med et tema som kunne brukes aktivt inn i lek, som svært positivt for både barn og ansatte.

Voksnes deltakelse i lek er viktig av flere grunner. Ansatte som er tett på barnas lek kan fungere som en trygghetsfaktor for alle barn, men dette er kanskje særlig betydningsfullt for barn som strever med å inngå i positive sosiale relasjoner (Ruud, 2012, s. 623; Åmot, 2012, s. 61). Utfordringer hos barn som strever sosialt kan vedvare, og det er derfor avgjørende å fange opp barna som strever og sette inn tiltak tidlig (Ruud, 2012, s. 624; Sjursen, 2021, s. 123). På vår avdeling observerte vi at flere av barna som hadde utfordringer med samhandling og lek, ble avvist fordi andre barn kanskje var redde for dem, eller fryktet at de skulle ødelegge leken. Når både barna som strever og de andre barna får flere erfaringer med positiv samhandling og lek, vil dette sannsynligvis styrke mestringsfølelsen, utvikle individuell lekekompetanse, fremme felles samhandlingskompetanse og deltakelse i praksisfellesskapet, samt gi en følelse av trygghet. Barn som får flere erfaringer sammen blir også bedre kjent med hverandre, og blir flinkere til å tolke hverandres signaler og følelsesuttrykk (Ruud, 2012, s. 623).

Dette gjelder også i relasjonen mellom barna og ansatte. Ved å oppleve flere positive lekeerfaringer sammen vil relasjonen mellom barn og voksen styrkes, og den ansatte vil også lære barnet bedre å kjenne og kunne fange opp barnets signaler tidligere. En slik tilstedeværelse setter ansatte i posisjon til å være i forkant og gi hjelp som er tilpasset barnets nærmeste utviklingssone (von Tetzchner, 2022, s. 22–23). Dette kan innebære å sette ord på barnas ønsker og atferd, løse opp i misforståelser og bistå med forhandling. Det kan bidra til færre konflikter, opprettholde motivasjon og oppmerksomhet, og sørge for at leken fortsetter (Ruud, 2012, s. 623). Et av resultatene personalet rapporterte var at de opplevde seg som deltakere eller veiledere i leken over

lengre tid. Lek i barnehagen er fremhevet som viktig i både forskning og faglitteratur, og er lovpålagt gjennom Rammeplan for barnehagen (Hoven, 2007; Ruud, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2017; Winje & Halland, 2021; Åmot, 2012). Leken er et særlig godt verktøy for å arbeide med spesialpedagogiske tiltak på systemnivå. Likevel blir leken ofte glemt, tatt for gitt eller nedprioritert. I vårt utviklingsarbeid har vi fått øynene opp for hvor verdifullt det er å jobbe systematisk med utviklingen av lekemiljøet på avdelingen. Vi har reflektert mye rundt vår praksisteori, og lagt til rette for lek ved å arbeide med det fysiske lekemiljøet og ryddet tid til mer fordypning i lek. De ansatte har blitt mer bevisste på hvor viktig gode erfaringer med lek er for barnas individuelle lekekompetanse, og at dette igjen påvirker samhandlingsfellesskapet på avdelingen (Sjursen, 2021, s. 134).

Lars er vanskelig – et kritisk blikk på individfokus i årsaksforklaring

Helene Skansen

Innledning

Noah trakk seg bort fra avdelingen og viste tydelig at han ikke ønsket å være der. Han ville bare være inne på det ene lekerommet. Han gråt og var utilpass hvis vi prøvde å ta han med inn på avdelingen, hele kroppen strittet imot. Da vi i personalgruppa diskuterte hvordan dette hang sammen var det stor enighet fra de andre om at det var på grunn av Lars. De var tydelig på at det hadde vært en hendelse mellom Noah og Lars, og at Noah nå hadde blitt redd og ikke ville være med resten av gruppa. Jeg stilte spørsmål ved denne konklusjonen, men ble avfeid. Utfordringen eskalerte og han trakk seg mer og mer vekk. Vi ble enige om at det alltid skulle være en ansatt og en liten gruppe med barn inne på lekerommet hos Noah, og felles føring var at Lars ikke skulle være der inne. En ettermiddag tok jeg allikevel Lars med meg inn for å se reaksjonen til Noah. Han viste ingen tegn på reaksjon, og gikk heller ikke ut av rommet for å komme seg bort. Vi lekte lenge på samme rom. Jeg konfronterte mine kollegaer, men de var fortsatt bastante i sin årsaksforklaring. En dag tenkte jeg på endringene som hadde skjedd på avdelingen i desember: Vi hadde malt vinduene, hengt julekalender på veggene, samt en syngende nisse, og et syngende tre som danset. Kanskje disse endringene var årsaken til at han trakk seg vekk fra avdelingen? Jeg snakket med mine kolleger og vi ryddet bort alt av julepynt, vasket vinduene, og var spent på hva som ville skje neste dag. Dagen etter kom Noah gradvis tilbake på avdelingen, som om ingenting hadde skjedd.

I barnehagen er observasjon vårt viktigste verktøy i arbeidet med barn. Observasjonene krever også fortolkninger. I denne teksten reflekterer jeg rundt praksisfortellingen og situasjonene som oppstod i forbindelse med et

aksjonslæringsprosjekt, der målet var å utforske voksenrollen i et inkluderende lekemiljø.

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Utviklingsarbeidet foregikk i en barnehage med 13 barn i alderen 1–3 år, og ble gjennomført av de ansatte på en småbarnsavdeling med to barnehagelærere, to fagarbeidere og én assistent. På avdelingen har vi et stort mangfold, der majoriteten av barna har et annet morsmål enn norsk, ett barn er under utredning innenfor autismespekterforstyrrelser og ett barn har store motoriske og kognitive forsinkelser av ukjent årsak. Barnehagen har arbeidet strategisk med utviklingsarbeid i fire år ut fra en felles visjon om at alle barn skal oppleve mestring. Den voksnes definisjonsmakt og relasjonsarbeid har vært et stort tema for refleksjon. Som en videreføring var målet for dette aksjonslæringsprosjektet å skape et inkluderende lekemiljø der alle barn opplever mestring, med fokus på voksenrollen.

Målet med aksjon 1 var å sikre felles forankring og felles forståelse. For å få et overordnet bilde jobbet vi med et tankekart og brukte rundeprikket for å sikre at alle ble hørt. Det var enighet om at neste steg var å rette søkelyset mot voksenrollen i lek. I mellomtiden oppstod situasjonene som beskrevet i innledende praksisfortelling. Vi reflekterte over observasjoner vi hadde gjort. De kritiske refleksjonsspørsmålene om hvilke dominerende diskurser, maktrelasjoner og hva som blir inkludert og ekskludert, ble viktige hjelpespørsmål i vårt refleksjonsarbeid (Bøe & Thoresen, 2019, s. 101). Dette resulterte i at vi ble enige om at målet med aksjon 2 var å inngå i positive relasjoner med Lars hver dag, og møte hans følelsesuttrykk med bekreftelse og forståelse. Lars skal føle seg sett, møtt og forstått. Praksisfortellingen la grunnlaget for det videre utviklingsarbeidet, med flere elementer til videre refleksjoner. Konsekvensene av de ansattes tidlige årsaksforklaring blir i drøftingen avgrenset til hvilke konsekvenser det hadde for Lars, ikke for Noah.

Teoretisk refleksjon

Som følge av de ansattes definisjonsmakt, og at årsaksforklaringen tidlig ble definert og låst, ble Lars utpekt som syndebukk. Lars, som i løpet av høsten hadde endret atferd, ble møtt med motstand og negative bemerkninger frem-

for voksne som så ham og hans behov. Bemerkningene kom ikke direkte til Lars, men om Lars og «over hodet» på Lars. Trolig ble de ansattes holdninger til Lars liggende underbevisst i møte med ham, og det var tydelig at hverdagen i barnehagen ble vanskelig for Lars når han ikke ble forstått. Hvidsten (2021, s. 138) bruker metaforen «en grunnmur av taus kunnskap» om korte øyeblikk i møter med barn som farger vår oppfatning og opplevelse av dem, både bevisst og ubevisst. Enkelte på min avdeling så tilsynelatende isolert på atferden til Lars, uten å sette den i kontekst og prøve å forstå hans uttrykk.

Vi arbeidet strategisk med kritisk refleksjon over praksis, der vi bevisstgjorde oss våre tanker og holdninger overfor en annen, også kjent som relasjonelt tankearbeid (Hvidsten, 2021, s. 138). Refleksjoner over ubevisste og bevisste handlinger har opphav i sosial arv, familiær bakgrunn, valg av venner, utdanning, med mer (Hvidsten, 2021, s. 139). Utviklingsarbeidet førte til mer tillit, der ansatte har delt og satt ord på sin oppvekst og opplevelser som barn, noe som kan påvirke deres ubevisste handlinger. Relasjonskompetansen vår er avhengig av vår mentaliseringsevne, som igjen er avhengig av våre egne tilknytningserfaringer (Killèn, 2020, s. 130–131). Mentalisering dreier seg ikke kun om tanker, men også følelser. Det handler om evnen til å forstå andres og egen atferd i lys av underliggende sinnstilstander og intensjoner. I arbeidet med tidlig innsats og forebygging er det avgjørende å videreutvikle ansattes relasjonskompetanse og mentaliseringsevne, og på denne måten øke prosesskvaliteten i barnehagen.

Som leder for utviklingsarbeidet har det vært viktig å løfte fram barnets styrker og ressurser i barnegruppa, samtidig som jeg har brukt meg selv som rollemodell. Relasjonen til barn er alltid den voksnes ansvar, og det er de ansatte sitt ansvar å bygge opp igjen svake relasjoner. I aksjon 2 fikk de ansatte ansvar for å se og anerkjenne barnet hver dag. Ifølge Killèn (2020, s. 114) må barn synliggjøres både i situasjoner hvor de opplever noe positivt og lykkes, og de må synliggjøres og trygges med forståelse i vanskelige og konfliktfylte situasjoner der de forventer kritikk og avvísning. Vi skal jobbe etter en autoritativ voksenstil, der vi tolker, bekrefter og setter ord på barnas handlinger og følelser, både de positive og de negative. For enkelte kan det være utfordrende å endre sin måte å møte barn på, og vite hva man skal si. Holdninger er avgjørende i møtene med barna; dersom det man sier er basert på innlevelse, forståelse, positivt engasjement og ekthet, er ikke formuleringen det viktigste (Killèn, 2020, s. 144).

De ansatte endret fokus i løpet av utviklingsprosjektet og var nå på jakt etter «lysglimt». En dag lekte Lars og en jevnaldrende gutt på lekerommet. Leken var initiert av en ansatt, som var fullt til stede under leken. Barna kommuniserte gjennom gester og tegn, og noen få enkeltord. Den ansatte var aktivt deltagende, satte ord på det barna gjorde, tolket barnas uttrykk og oversatte mellom barna. I etterkant var den ansatte ivrig etter å fortelle om leken, alle Lars sine sterke sider og hvilken ressurs han hadde vært.

Lars har hatt behov for sosial støtte og veiledning, av noen som ikke hadde låst oppfatningene sine og så hva han ønsket å formidle. Forventninger mellom aktører kan nemlig stenge av for muligheten til forandringer i et samspill og feste seg i så stor grad at man ikke legger merke til forandring eller forbedring (Hvidsten, 2021, s. 141).

De ansattes tilstedeværelse var avgjørende for at det ble et godt sosialt samspill. De la til rette for en skjermet lekestund, uten forstyrrelser og mulighet for avbrytelser. Gjennom å støtte og fortolke utspillene til barna reduserte de ansatte mulighet for misforståelser, og barna fikk hjelp til å forstå hverandre. Her er det viktig å være bevisst voksnes definisjonsmakt. Samspillet var mellom to barn, men de voksne satt med makten ved å sette ord på barnas handlinger og i tolkingen av deres uttrykk. Det er de ansatte sitt ansvar å sørge for at kommunikasjonen som formidles er anerkjennende (Åmot, 2012, s. 82).

Tegn-til-tale, følelser og skumle rever på småbarnsavdeling

Tina Korsgaard

Innledning

Aksjonslæringsprosjektet omhandlet innføring av tegn-til-tale (TTT) på en småbarnsavdeling, valgt på bakgrunn av observasjoner som viste at språklige ulikheter førte til frustrasjon, sinne og utestengelse i lek.

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for at barn skal realisere sine drømmer (Meld. St. 6 (2019–2020)), og emosjonsregulering er sentralt for sosial deltakelse og i forebygging av psykiske lidelser (Kvillo, 2015; Nigg, 2000; Siegel, 2020). Med dette som bakgrunn var målet med utviklingsprosjektet å styrke barns emosjonsregulering og fremme inkludering ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Problemstilling: Hvordan kan TTT bidra til å styrke arbeidet vårt med å anerkjenne barnas følelser og skape et mer inkluderende fellesskap?

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Aksjonslæringsgruppen besto av 5 ansatte uten forkunnskap om TTT og generelt lite erfaring med spesialpedagogiske tiltak, samt 15 barn i alderen 1–2 år på avdelingen. Prosjektet bygget på en aksjonslæringsmodell der læring og ny kunnskap skapes gjennom gjentagende aksjoner i en spiral av planlegging, handling, observasjon og refleksjon (Lewin, 1947, i Bøe & Thoresen, 2017, s. 54–55). Observasjoner ble dokumentert i logger og praksisfortellinger, og i avdelingsmøter reflekterte vi systematisk over funnene før vi planla neste aksjon. Ettersom mange av barna hovedsakelig uttrykte seg nonverbalt, måtte observasjonene tolkes med varsomhet – vi kunne ikke være sikre på om tolkningene av barna og deres intensjoner var riktige.

Aksjon 1: Avdelingsmøte

På avdelingsmøtet ble vi enige om valg av utviklingsprosjekt, og vi arbeidet med å etablere felles forståelse og teoretisk forankring. Filmer med håndtegn

for følelser og sangleker om dyr ble brukt som læringsressurser, ettersom barna var spesielt opptatt av rever – for eksempel Ebbe Nebb (www.ebbenebb.no). Foreldresamarbeidet ble styrket gjennom barnehagens app, hvor vi informerte om tegn og oppfordret til øving hjemme. Aksjonene ble dokumentert via logg og praksisfortellinger. Vi observerte om barna tok i bruk TTT, og om de raskere klarte å regulere seg og vende tilbake til lek.

Aksjon 2: Bruk av TTT-filmer

Filmer ble benyttet både i spontane og planlagte samlingsstunder, og delt med foreldrene. Vi lærte håndtegn sammen med barna og øvde aktivt på å bekrefte barnas følelser med TTT i samtaler. På avdelingsmøtet ble det uttrykt usikkerhet om vi nådde alle barna, eller om enkelte gikk under radaren.

Aksjon 3: Mer TTT!

På bakgrunn av refleksjonene fra forrige avdelingsmøte ønsket vi å dele barna oftere i smågrupper for å fasilitere veiledning i lek og bli mer oppmerksomme på dem som trakk seg unna. Vi fokuserte på tegnene for glad, sint, skremme og lei seg, og på å bruke dem mer planmessig i hverdags situasjoner. På dette tidspunktet opplevde vi at flere brukte og hadde nytte av TTT, for eksempel ved å formidle at de var triste.

Drøfting

Å anerkjenne barnas følelser med TTT

En målsetning med utviklingsprosjektet var å støtte barnas emosjonsregulering og hjelpe dem inn i toleransevinduet – en tilstand der barnet er mottakelig for læring og sosial interaksjon (Fjørtoft, 2020). Vi erfarte at flere av barna roet seg raskere når vi var tett på og bekreftet følelsene deres både med ord og tegn. For enkelte var det særlig nyttig å kunne uttrykke sinne med tegn, noe som så ut til å styrke deres deltakelse i lek. Dette kan også ha sammenheng med at vi var tettere på i leken og bedre på veiledning. Teorien om toleransevindu, kombinert med refleksjon over praksis, synliggjorde barn som reagerte med hypoaktivisering (dvs. lav fysiologisk og emosjonell

aktivering: Fjørtoft, 2020) og som tidligere hadde gått under radaren. Det var en ubehagelig, men viktig erkjennelse.

Konfliktnivået i barnegruppen sank i prosjektperioden, noe som trolig skyldes både at TTT lettet kommunikasjonen og økningen i barns ordforråd som følge av naturlig utvikling (vokabularspurten: von Tetzchner, 2019).

Å skape et mer inkluderende fellesskap med TTT

Et annet sentralt mål var å skape et mer inkluderende fellesskap med TTT. At barna fikk bruke språket i meningsfulle kontekster, eksempelvis via reveinteressen, bidro tilsynelatende til økt læringsmotivasjon. Et av barna lærte TTT raskt og fungerte derfor som et støttende stillas for de andre (Bruner, 1975; 1983). Skumle rever skapte felles lekereferanser og noe å være sammen om, et felles tredje (Østrem, 2008). Alle barna deltok på sin måte.

En rådende diskurs var at ASK var nyttig når det forelå spesialpedagogiske vedtak. Drøftinger på avdelingsmøter bidro imidlertid til en felles forståelse av hva tidlig innsats er og betydningen av å forebygge. Kunnskap om universell utforming økte bevisstheten om at det viktigste grepet for å styrke en inkluderende barnehagepraksis er å øke kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Kollektive læringsprosesser og foreldresamarbeid

I utviklingsarbeidet skiftet fokuset fra hva enkelte *barn* ikke «fikk til» til hva *vi* ikke fikk til. Det var mye glede og motivasjon i å oppleve at personalets kompetanseheving bidro til positive endringer hos personalet, enkeltbarn og barnegruppen generelt. Ettersom barna medvirket aktivt, lærte vi sammen og samtidig.

Foreldresamarbeid ble vektlagt, og vi fikk tilbakemeldinger om at barn tok i bruk TTT hjemme. I ettertid ser jeg imidlertid at vi ikke nådde *alle* foreldrene. Noen var ukomfortable med å bruke appen, og vi kunne ha jobbet bedre for å sikre at alle foreldre fikk medvirke.

Motstand og agentskap

Starten på utviklingsprosjektet var utfordrende, da enkelte ansatte uttrykte tydelig motstand, og det var krevende å finne tid til drøfting i avdelingsmø-

ter. Tidlig informasjon om aksjonslæring, ASK og normalisering av ubehag ved endring kunne sannsynligvis redusert motstanden. Samtidig skal barnehagen være en lærende organisasjon med krav om kontinuerlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et avgjørende grep for å legitimere prosjektet var å involvere styrer. Å sikre tid til refleksjon om målsetningene i avdelingsmøtene bidro til at personalgruppen tilsynelatende fikk felles agent-skap til utviklingsprosjektet. Innledningsvis var observasjonsfokuset uklart, og viktige funn kan ha gått tapt. Derfor ville det vært en fordel å avklare dokumentasjonspraksis tidligere i prosessen.

Avslutning

Aksjonslæringsprosjektet viste oss hvordan små tiltak kan ha stor betydning. TTT hjalp barna til bedre emosjonsregulering og skapte et mer inkluderende fellesskap, og personalgruppen erfarte verdien av ASK som en del av det ordinære pedagogiske arbeidet. Vi planlegger derfor å fortsette utviklingsarbeidet med å lære flere tegn sammen med barna.

Felles leketema og lekegrupper som inngangsport til en mer inkluderende praksis

Charlotte Johnsen

Innledning

Målet med aksjonslæringsprosjektet var å arbeide systematisk med å skape et inkluderende lekemiljø ved å igangsette lekegrupper med et felles leketema. Bakgrunnen var observasjoner av et tospråklig barn med språkforsinkelse som sjeldent deltok i lek med andre barn. Frileken var gjeldende på avdelingen, og det var sjelden noen rammer rundt leken. I prosjektet tok vi utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan arbeide systematisk med å skape et inkluderende lekemiljø.

Aksjonstilnærmingen i utviklingsarbeidet

Utviklingsarbeidet ble gjennomført på en avdeling med 19 barn i alderen 2,5–6 år, 2 barnehagelærere, en fagarbeider og en lærling. Aksjonslæring ble i prosjektet benyttet som ledelsesstrategi for å systematisk utforske og reflektere over våre endringer i praksis (Bøe & Thoresen, 2017, s. 19). Videre presenteres tre aksjoner vi gjennomførte på avdelingen.

Aksjon 1. Kunnskapsdeling og medvirkning i personalgruppa

Målet med aksjon 1 var å oppnå felles forståelse av lekegrupper blant ansatte, engasjere personalgruppen i prosjektet for å skape eierskap, samt øke kunnskap og refleksjon rundt hvilke ulike roller vi kan ta i leken.

På et avdelingsmøte presenterte jeg utviklingsarbeidet og begrunnet valg av tema. I forkant hadde alle lest Ruud (2012) sin artikkel og bildeboka «Bukkene Bruse på badeland», samt notert ideer de fikk. Vi ble enige om at Bukkene Bruse-prosjektet skulle gi felles erfaringer som barna kunne leke ut ifra. Videre diskuterte vi artikkelen til Ruud. Hva var interessant? Har vi barn hos oss som strever med å komme inn i leken? Tidligere har jeg strevd med

å få personalet med i endringsarbeidet, men når personalet fikk forberedt seg på tematikken før møtet, var de engasjerte og kom med ideer.

Aksjon 2. Mål: Barna blir kjent med «Bukkene Bruse på Badeland»

I aksjon 2 skulle vi omsette planene og teorien vi hadde tilegnet oss i praksis. Det var viktig for oss at barna ble godt kjent med temaet og fikk felles erfaringer før vi igangsatte lekegruppene.

Vi arbeidet systematisk og variert med eventyret, samt med de ulike begrepene som vi anså som viktige at barna forstod. Vi lyttet til Dovregubbens hall mens vi tegnet troll. Eventyret ble fortalt gjennom flanellograf, høytlesing, dramatisering av både ansatte og barn, og gjennom lek. Ved å jobbe med eventyret på forskjellige måter, så vi hvor fort barna tok det i bruk i mange ulike settinger. Barnegruppen fikk flere førstehåndserfaringer, noe som var viktig for å utvikle gode, fyldigere og stabile begreper (Høigård, 2013, s. 163).

Aksjon 3: Igangsette lekegrupper

Etter introduksjonen av eventyret for barnegruppa, ble inspirasjonen fra fortellingen raskt tatt i bruk i barnas frilek – de hadde fått en felles referanseramme. Dermed var vi klare til å igangsette lekegruppene.

Aksjon 3 startet med et avdelingsmøte der organiseringen av lekegruppene ble diskutert. For å sikre tid til refleksjon, samt systematikk og kontinuitet i utprøvingen (jf. Bøe & Thoresen, 2022, s. 23), fikk ansatte anledning til å evaluere lekegruppesituasjonene etter hver lekegruppe. Personalet mottok ulike refleksjonsspørsmål og skulle vurdere sin rolle i leken ut fra Johnson sine seks roller – det vil si den uengasjerte, observatøren, tilretteleggeren, deltageren, lekeveilederen og instruktøren (Ruud, 2012).

Ansattes evaluering av lekegruppene viste at personalet ofte inntok rollen som observatør, og unnlot å gå inn i leken når barna hadde behov for støtte. Vi vendte derfor tilbake til aksjon 1, med tilhørende diskusjon om betydningen av å ta roller i lek ut fra barnas behov. Dette førte til endringer i de ansattes deltagelse i lek.

I lekegruppene erfarte vi også at visuelle symboler lettet kommunikasjonen mellom barna, og at det oppsto færre konflikter. Dokumentasjonen ga nyttig informasjon om hvordan lekegruppene fungerte, og dannet grunnlag for veiledning av kollegaer. Videre presenteres to praksisfortellinger fra personalet.

Praksisfortelling 1:

«KAN VI GÅ PÅ BADELAND?»

Jeg hadde i forkant av lekegruppa, gjort i stand rommet, så det skulle innby til lek. Vi begynte å leke bukkene bruse. Det var en bro, vann, tepper, madrasser og kasser og planter. Etter kort stund sier Per på 3 år: «kan vi heller gå til badeland?» Ja, svarer jeg! Men hva trenger vi da? «Trapp» svarer Per. Vi bygger trapp og lager sklie». De andre barna brukte det vi hadde som bro, til å lage en stinkende do! «Alle må på do før de bader» sa de.

Praksisfortelling 2:

«TILSTEDEVÆELSE»

Jeg har en lekegruppe med 4 barn. De leker bukkene bruse, og har fordelt roller. Et av barna har lite verbalt språk. Barnet tramper over brua, trollet titter opp og roper «hvem er det som tramper på min bro?» «wææ» roper gutten og løper av brua».

Barnet som spilte trollet sier: «ja, men han skulle si...» Bukken ble skremt og løp av gårde, sier jeg. Når gutten går over igjen, blir han stående en stund og se på trollet. Jeg sier replikkene: «det er den mellomste bukken som skal til setra for å gjøre seg fet» Trollet reagerer da med «nå kommer jeg og tar deg». Gutten roper: «wææ» og løper av brua».

Praksisfortellingene tas med inn i den påfølgende drøftingen av barns medvirkning og ansattes tilstedeværelse i barnas lek i lekegruppene.

Teoretisk refleksjon: Spenninger i lekegrupper, felles opplevelser og barns medvirkning

Gjennomføringen av lekegrupper med utgangspunkt i prosjektarbeidet påvirket leken, og i aksjonene oppsto det tydelige spenninger mellom barns medvirkning og ønsket om å skape felles opplevelser. Som vist i praksisfortelling 1 «Kan vi gå på badeland?» ga ansatte rom for at leken foregikk på barnas premisser. Åmot (2015) viser at det ofte er i frileken barn opplever størst grad av medvirkning, og at barn med spesialpedagogiske vedtak ofte

får mindre frilek fordi ferdighetstrening gjennomføres i små grupper der mye er bestemt på forhånd. I dette prosjektet var ikke ferdighetstrening et mål i seg selv, ettersom hovedmålet var felles opplevelse, men rammene for leken ble i stor grad fastsatt av ansatte. Vi tok utgangspunkt i litteratur som viser at opplevelsen av å være sammen om noe felles er viktig for at alle skal kunne delta (e.g. Fjørtoft, 2020; Nilsen, 2017; Ruud, 2012). Dersom det legges for stor vekt på mål for lekegruppen, kan barns rett til medvirkning komme i bakgrunnen, samtidig som en felles referanseramme kan være avgjørende for at barn skal kunne delta. Det kunne vært lagt til rette for mer frilek i gruppene, uten at felles erfaringer utelukkes. En risiko er at et sterkt fokus på læring reduserer mulighetene for fleksibilitet (Åmot, 2015, s. 96). Ved å være bevisst sin makt til å definere tema for leken, vil man trolig være bedre rustet til å ivareta den frie leken i gruppeordninger (Åmot, 2012, s. 82).

Ansattes tilstedeværelse

Personalets refleksjoner og praksisfortellinger viste tydelig en endring i tilnærming til leken etter hvert som barn og ansatte gjorde seg erfaringer i lekegruppene, og fikk tid til å reflektere over disse. Praksisfortelling 2 illustrerer hvordan ansatte får rollen som mediator, som fortolker og forsterker sammenhengen i leken for barna (Åmot, 2012, s. 276). Et etisk dilemma her er i hvilken grad man skal synliggjøre barns vansker for gruppa. Fokus på hva barn ikke kan har ofte liten effekt, ettersom det kan skape mer engstelighet for barna det gjelder (von Tetzchner, 2019, s. 278). Om voksenrollen blir for sterkt rettet mot barnet, risikerer man også objektivisering av barnet (Åmot, 2015, s. 65). I første runde har trollet en forventning om å få mer språklig respons fra bukken. Istedenfor å stoppe barnet og be ham om å si replikkene, velger den ansatte å mediere sammenhengen i leken og støtte barnet i det verbalt språklige. Slik synliggjør den ansatte verdien av alle barnas bidrag, og fremmer alle barn som verdifulle og likeverdige i leken (Åmot, 2012, s. 279).

Gjennom dette utviklingsarbeidet har jeg fått økt bevissthet rundt tilrettelegging av tiltak og verdifull erfaring med dette i praksis. Arbeidet med lekegrupper og et felles leketema styrket relasjonene mellom barna, og personalet kunne se hvor barna trengte støtte i leken.

Referanser

- Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (Red.). (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bø, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Espenakk, U., Horn, E. & Færevaa, M. K. (2011). *TRAS observasjon av språk og daglig samspill*. Infovest forlag.
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furnål – En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (Red.). (2019). *Aksjonsforskning på mange vis. Forskning og utviklingsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoven, M. (2007). Lek for alle? I M. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg., s. 221–239). Universitetsforlaget.
- Hvidsten, B. I. B. (Red.). (2021). *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Karlsen, E. J. & Gjevikhaug, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser. Hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Gyldendal.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: Rammeplan for barnehagen | udir.no
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). *En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål* (3. utg., s. 353–376). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Ohna, S. E. & Simonsen, E. (Red.). (2019). *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap*. Gyldendal.
- Ruud, E. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 612–625). Cappelen Damm Akademisk.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.). (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Tilrettelegging av det allmenpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte*.
- von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Akademisk.

- Winje, A. K. & Halland, S. J. A. (2021). Mulighetsrom for de yngste barna til deltakelse, lekende dynamikk og samspill i et fellesskap. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(4), 75–80.
- Ågedal, L. L. (2021). *Hvordan kan du bruke sang for å bedre barnets talespråk? En praktisk håndbok*. NMH-publikasjoner.
- Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator: Et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61–83). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager, *Barn*, 2, 91–105.

