

Kvandal, K., Berland, J.E. & Langeland, W. (2024). 1, 2, 3 alle sammen med? Inkluderende fellesskap gjennom lekne barnehageansatte. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 43–58). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291003>

Kapittel 3

1, 2, 3 alle sammen med?

Inkluderende fellesskap gjennom lekne barnehageansatte

Kari Kvandal, Jannice Eikefet Berland og Wenche Langeland

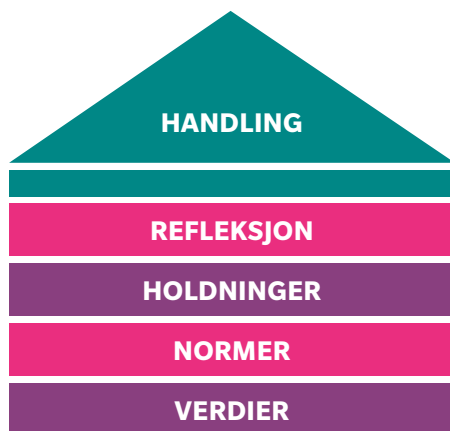
Innledning

Barnehagen har en viktig arbeidsoppgave som handler om å skape et inkluderende fellesskap for alle barn, og ifølge rammeplan for barnehager skal barnehagen fremme et inkluderende miljø der alle barn kan delta og erfare glede i lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Alle barn er ikke like, og derfor vil de ha ulike utfordringer med å komme inn i og være en del av dette lekefellesskapet. Barnehageansatte har derfor et viktig ansvar for å tilrettelegge for at alle barn blir inkludert i lek og opplever tilhørighet i barnegruppen.

Barnehageansatte forplikter seg til verdigrunnlaget som er nedfelt i lov om barnehagen, og de skal blant annet anerkjenne barndommens egenverdi og bidra til at barna opplever trivsel og glede i lek og læring. Samtidig skal

de også legge til rette for at barnehagedagen er et trygt sted for fellesskap og vennskap (barnehageloven, 2005, § 1).

Selv om barnehageansatte er forpliktet på barnehagens verdigrunnlag, vet vi at personlige verdier er av avgjørende betydning for hvordan de handler i barnehagen. Det er en nær forbindelse mellom verdier, holdninger og handlinger, som Arneberg og Overland (1997, s. 45) synliggjør i denne modellen:



Figur 3.1 Verdigrunnlag.

Handlingene er synlige og merkbare, men til grunn for handlingene ligger den enkeltes verdier, normer, holdninger og refleksjoner. I mange situasjoner kan det oppstå kryssende hensyn, og det blir en avveining hvilke verdier som skal veie tyngst. Selv om verdigrunnlaget til barnehagen er overstyrende, kan personlige verdier også påvirke vår væremåte i lag med barn. I stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 11.) står det at kunnskapsgrunnlaget for meldingen viser at praksis ikke alle steder er i tråd med regelverket. Myn-dighetene er helt avhengig av at kommuner og fylkeskommuner arbeider målbevisst for inkludering og tidlig innsats, men i siste instans er det hver enkelt arbeidstaker i barnehagene som må innfri kravene som ligger i regelverket. Dette betyr at man må være bevisst at verdigrunnlaget for barnehagen, egne verdier, holdninger og handlinger bør være forbundet med hverandre

for å arbeide mot et inkluderende fellesskap som omfatter alle barn, uansett bakgrunn og funksjonsnivå.

For å få vite mer om hvordan barnehageansatte forstår begrepet inkludering, og hvordan de forholder seg til leken i inkluderingsarbeidet, har vi stilt følgende forskningsspørsmål: Hvilke holdninger har barnehageansatte til inkludering gjennom lek, og hvordan vises det i praksis?

Teoretiske perspektiv

I denne delen vil vi ta for oss inkluderingsbegrepet, med vekt på Qvortrups tre dimensjoner for inkludering, lekens betydning og tidligere forskning rundt temaet.

Inkluderingsbegrepet

Inkluderingsbegrepet ble første gang nevnt i offentlige dokumenter i 1994 i Unescos Salamanca-erklæring for barn med spesielle behov i utdanning (Unesco, 1994). Inkludering ble da sett på som en forlengelse av integreringsbegrepet. Inkludering ble da mest assosiert med barn med nedsatt funksjonsevne (Arnesen, 2017, s. 13) eller barn med spesielle behov (Qvortrup, 2017). I dag kan inkluderingsbegrepet bli forstått på ulike måter:

Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn med mulighet til å oppleve mestring sammen med andre (Nordahl et al., 2018, s. 27).

Edvard Befring (2020, s. 46) definerer inkludering som en verdi som fremhever barns tilhørighet til noen i et sosialt fellesskap, og vektlegger barns erfaring av at de er ønsket og verdsatt i et fellesskap med felles interesser, gleder og utfordringer.

Lars Qvortrup (2012, s. 5) presenterer en operasjonell definisjon på inkludering som kan brukes til både planlegging og evaluering av inkludering i skole og barnehage. Han deler inkludering i tre ulike dimensjoner: fysisk

inkludering; at man har formell rett til å være til stede, sosial inkludering; at man er deltaker i et fellesskap, og psykisk inkludering; å oppleve seg selv som en del av et fellesskap. Et eksempel på fysisk inkludering er at barn har lovfestet rett til barnehageplass. Sosial inkludering kan bety at barnet deltar i aktiviteter i barnehagen, mens psykisk inkludering handler om barnets subjektive opplevelse av tilhørighet. Qvortrup (2012, s. 13) tar høyde for at inkludering foregår i ulike fellesskap på skoler og i barnehager. De ulike fellesskapene påvirker inkluderingen, og Qvortrups matrise for planlegging og evaluering av inkludering synliggjør dette (tabell 3.1).

Som vi ser over, er målet for inkludering mer enn at barnet er fysisk og sosialt til stede. Inkludering handler også om psykisk inkludering. Relasjonen til enkeltbarn og barnegruppen utgjør fundamentet for en barnehagelærers profesjonsutøvelse (Østrem, 2018, s. 181). Prosesskvaliteten i relasjonene de ansatte har til barna, er grunnleggende, selve basen, for alt arbeid i barnehagen og bærebjelken i det pedagogiske arbeidet (Bae, 2018, s. 26–29). Gode relasjoner kjennetegnes av gjensidighet i samspillet og anerkjennelse av barnet slik barnet er (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 47–59).

Tabell 3.1 Qvortrups matrise for inkludering.

	Fysisk (passiv) inkludering	Sosial (aktiv) inkludering	Psykisk (opplevd) inkludering
Formelt, profesjonelt ledet lærings- og utviklingsfellesskap			
Voksen–barn-fellesskap (mellommenneskelige fellesskap)			
Uformelle voksenorganiserte fellesskap (på og i tilknytning til institusjonen)			
Selvorganiserte fellesskap (på og i tilknytning til institusjonen)			
Barn–barn-fellesskap (mellommenneskelige fellesskap)			

Lekens betydning

Fra et nevroperspektiv viser Charlotte Lunde og Per Brodal (2022) at lek fremmer viktige utviklingsprosesser hos barn og gir grunnlag for videre læring i skole og arbeidsliv. En hjerne i utvikling har et medfødt behov for lek. Hjernen er plastisk, og i de første leveårene er hjernen spesielt mottakelig for endringer og læring. Hjernen er bruksdrevet, og meningsfull aktivitet er nødvendig for endringer i hjernen. Lek er en meningsfull aktivitet for barna, og sentral for barndommens livsviktige læring (Lunde & Brodal, 2022, s. 31).

Lek som fenomen kan forstås ut fra ulike tilnærminger. Lek har for det første egenverdi for barnet og kan være et mål i seg selv. I tillegg kan det være et pedagogisk verktøy for å fremme utvikling og læring (Øksnes, 2019, s. 86, 87; Børhaug et al., 2018). Lek er også barns væremåte og er sentral for barnas opplevelse av glede, lykke og fornøyelse (Øksnes & Sundsdal, 2018). Lekens egenverdi i kraft av at lek kan fremme barnas trivsel, medvirkning og tilhørighet i barnefellesskapet, gjør inkludering i lek til en av de viktigste oppgavene for barnehageansatte, etter vår vurdering. For at alle barn skal få delta i lekefellesskapet, trenger barn ansatte som støtter og hjelper barn, slik at de kommer i posisjon til å delta i lek med andre barn, og kunne få hjelp til å håndtere noen avvísninger i leken.

Forskning på inkludering og lek

Odom, Buysse og Soukakou (2011) forsket på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i 25 år. Deres funn viste at holdninger, samarbeid og kompetanseutvikling hos personer nær barna var viktig for inkludering av høy kvalitet og god implementering av barn med nedsatt funksjonsevne (Odom et al., 2011, s. 347). Nyere forskning viser at utestengelse oppleves som vanskelig for barn uansett funksjonsevne (Nergaard, 2020). Frilekperioden oppleves utfordrende for barn som ikke så lett kommer med i lek med andre, og disse barna opplever mindre involvering og trivsel i barnehagen (Sandseter & Tobiassen, 2020).

Yngve Rosell (2022) forsker på barns atferd og opplevelse av tilhørighet. Hans funn viser at brudd og ekskludering er en naturlig del av barnefellesskapet og innebærer øvelse i sosial mestring. Hans forskning viser kompleksiteten i inkludering; barn må lære seg å håndtere ekskludering og inkludering. Kristin Fugelsnes' (2022) forskning setter søkelys på hvordan barnehageansatte skaper

vilkår for barns fellesskap og tilhørighet. Hennes funn viser at barnehageansatte organiserte aktiviteter med mål om å være inkluderende for barn. Det var mulig å inkludere barn som ønsket å bli inkludert, og arbeid med refleksjon og tilhørighet gjorde barnehageansatte bevisst på hvordan slike muligheter kunne skapes og utnyttes. Her ser vi at barnehageansattes tilnærming til barns lek er viktig for inkludering. Elin Thoresens (2019) forskning og utviklingsarbeid om lekende pedagoger viser at flere ansatte aldri engasjerte seg i barns lek. Undersøkelsen omfattet rundt 40 barnehageansatte. Årsakene var blant annet at de ikke ville ødelegge leken, visste ikke hva de skulle gjøre i leken, hadde andre ting å gjøre, hadde ikke tid, visste ikke nok om betydningen av lek, det var kjedelig, det var slitsomt, de var redd for å ta over leken, med mer (Thoresen, 2019, s. 36–37). Thoresen stilte også spørsmål om ferdigheter og evner som de ansatte så hos de voksne som lekte. Noen av svarene handlet om deres evne til å prioritere, om brennende engasjement og energi, at de var kreative, populære hos barna, sikre på seg selv, de var vågale og dristige, med mer. Hennes forskning viser at barnehageansatte erkjenner at leken er viktig, men flere mangler mestringsfølelse med hensyn til hva de kan tilføre, og det å delta i barnas lek.

Anne Greve, Eilen Bergvik og Knut Olav Kristensen (2023) har forsket på hvordan ansatte i barnehage og skole forholder seg til barns lek, og hvordan de forholder seg til egen lekenhet. Ved å leke sammen med barn skapes det et tillitsforhold som kan øke forståelsen av hva som er best for enkeltbarn og barnegruppen (Greve et al. 2023, s. 190), men praksis viser seg å være forskjellig. De fant at de fleste ansatte som lekte med barna, syntes det var morsomt og fikk større forståelse for leken. Deltakelse i lek skapte glede, vekket til live barndomsminner, skapte mestringsfølelse og særegne relasjoner til barna. Greve et al. (2023, s. 173) fant også at noen ansatte syntes det var utfordrende og vanskelig å leke. Flere var usikre og syntes det var flaut eller skummelt og var redd for å mislykkes og ødelegge barnas lek.

Oppsummert viser forskning at inkludering og tilhørighet er viktig for barns livsmestring, og det er noe barnehageansatte er opptatt av. Men det å skape et inkluderende fellesskap for alle er ikke noe som kommer av seg selv. Det må arbeides med.

Forskningsmetode

Målet for vår forskning er å vite mer om hvordan barnehagene jobber med inkludering av barn i lek. Forskningen er meldt opp til SIKT. Våre åtte informanter er barnehagelærere, pedagogiske ledere og styrer, fra to ulike barnehager og ti avdelinger. Det ble sendt forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til flere barnehager, og utvalget ble gjort ut fra hvem som sa seg villig. Vi var interessert i informantenes subjektive erfaringer og valgte derfor semistrukturerte intervju i form av individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Vi hadde to fokusgruppeintervjuer med fem deltakere i hver gruppe. Fordelen med å bruke fokusgruppeintervju var at vi ønsket innblikk i de ansattes refleksjoner, og ved å diskutere flere sammen ville ulike perspektiv kunne komme frem. Vi hadde også ett individuelt intervju med styrer for å belyse inkludering sett fra et ledersperspektiv. Våre funn kan vurderes som lite generaliserbare ettersom svarene er subjektive og bygger på informanters selvopplevde erfaringer, likevel er vår oppfatning at flere innenfor barnehagefeltet vil kjenne seg igjen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) vektlegger at kvalitativ metode har en spesiell tilgang til dagliglivet og de subjektive perspektiver som gir et personlig og unikt bilde av hverdagen (s. 200). Vårt mål er å bidra til refleksjonsprosesser hos barnehageansatte i form av gjenkjennelse, bevisstgjøring og inspirasjon til nye tanker rundt lek og inkludering.

Vi har benyttet en tematisk analyse av vårt datamateriale, som innebærer at oppmerksomheten rettes mot utvalgte temaer i analysen av datamaterialet (Thagaard, 2013). Vi benyttet Virginia Braun og Victoria Clarkes (2006) seks faser i tematisk analyse. Datamaterialet gjorde vi oss godt kjent med, ikke bare under selve intervjuene og transkriberingen, men også ved å lese materialet flere ganger. Dette ga grunnlag for å lage de første kodene hvor vi merket oss hva informantene vektla i sine svar. Å systematisere og finne temaer var mer utfordrende enn forventet ettersom mengden informasjon var større enn det vi hadde regnet med å få. Etter ytterligere analyse og bearbeidelse kom vi frem til tre temaer:

1. Hvordan forstås inkludering av informantene
2. Informantenes arbeid for å inkludere barn i lek og fellesskap
3. Informantenes planlegging og evaluering av inkludering

Som forskere må vi være bevisst vår egen forforståelse av tematikken (Gadamer, 2010). To av oss er barnehagelærere og har med oss erfaringer fra barnehagefeltet. En av oss har pedagogisk bakgrunn som lærer.

Funn og diskusjon

I denne delen legger vi frem funn og drøfter dem i lys av teori og tidligere forskning. Målet er å finne svar på forskningsspørsmålet: Hvilke holdninger har barnehageansatte til inkludering gjennom lek, og hvordan vises det i praksis?

Forståelse av inkluderingsbegrepet i barnehagesammenheng

En informant forteller følgende om inkludering:

Inkludering, det er jo om alle barna, å bli inkludert i et samfunn eller i en gruppe med mennesker. De barna at de blir inkludert i en avdeling og i et fellesskap som vi bygger sammen og rundt hvert enkelt barn, de skal føle seg sett uansett om de er født enten her eller der. Uansett hva de kommer med av ulike utfordringer, så blir de inkludert i et fellesskap som de har rett til å bli inkludert i da.

Ut fra dette sitatet kan vi se at inkludering knyttes til alle barna, uavhengig av funksjonsnedsettelse eller bakgrunn. En annen informant oppsummerer inkludering på denne måten:

Vi snakker jo egentlig om det som er kjernen i rammeplanen, altså hvordan du skal se barna, og det å la alle få være seg selv med de positive tingene de har med seg og de utfordringene de har. Men jeg tenker det viktigste med inkludering er voksne som er på – ja, altså er de voksne på, så er det mye lettere å få inkluderte barnegrupper.

Dette sitatet viser at informanten mener tilstedeværelse er viktig for et inkluderende miljø.

Informanten er bevisst rammeplanens verdier og retningslinjer, noe som bekrefter at inkluderingsbegrepet er knyttet til en tenkemåte og handlingsmåte (Nordahl et al., 2018, s. 27). Dimensjonen med voksen–barn-felleskap og mellommenneskelige forhold, som Qvortrup (2012) kaller det, kommer frem her ved at barnehageansatte påpeker viktigheten av å være både fysisk og mentalt til stede.

Vi finner likevel ikke et entydig syn på inkludering hos våre informanter. Når de kommer med konkrete eksempler fra hverdagen i barnehagen, er det barn med spesielle behov, barn med ulik grad av nedsatt funksjonsevne eller språkutfordringer, som nevnes. Informantene forteller at inkludering av barn også innbefatter fysisk tilrettelegging, mer involvering av foreldrene enn «vanlig» og arbeide med å fremme forståelse hos andre barn.

Oppsummert viser funnene våre at holdningene til inkluderingsbegrepet er tuftet på en verdi om inkludering som noe som gjelder alle, men gjennom eksemplifisering knyttes inkludering ofte til barn med en funksjonsnedsettelse, minoritetsbakgrunn eller andre utfordringer ut over det allmenne. Noe som kan indikere at det fremdeles er et gap mellom visjonen om at inkludering gjelder alle barn og ikke bare barn med funksjonsnedsettelser.

Barnehageansattes arbeid for å inkludere barn i fellesskap og lek

En informant uttaler følgende: «Det handler om å se muligheter, ikke begrensninger.» Dette viser at ressursperspektivet, å se på barn med funksjonsnedsettelse som ressurs, er representert i arbeidet med inkludering av barn i lek og fellesskap. Informantene fortalte at å ha barn med spesielle behov på avdelingen, gir mye til barn og voksne. Barna lærer empati og respekt for mangfold, samt nye måter å leke på. Et eksempel var et barn i rullestol som inspirerte til lek hvor rullestolen inngikk som en positiv del av leken.

Av konkrete tiltak for å fremme inkludering i lek ble etablering av lekegrupper nevnt av flere informanter. Begrunnelsen for bruk av lekegrupper var å støtte og hjelpe de barna som hadde utfordringer med å komme inn i lek og fellesskapet med barn. Lekegrupper kunne organiseres på ulike måter, for alle barna på avdelingen eller for spesifikke barn. Lekegrupper for hele avdelingen kunne bli organisert gjennom bruk av leketavle/aktivitetstavle, der barna valgte gruppeaktiviteter, eller ved at de barnehageansatte bestemte

gruppene og aktivitetene på forhånd. Grad av voksenstyring kunne med andre ord variere. Bruk av lekegrupper er et eksempel på Qvortrups (2012) profesjonsledede pedagogiske fellesskap, men kan også knyttes til det Fugelsnes (2022) kategoriserer som «tilrettelegging i fellesskapsaktiviteter for felles utgangspunkt» og barn–barn-fellesskap.

Våre funn viste at barnehageansatte anser lekegrupper som viktige for de barna som har utfordringer med å komme med i leken, men at dette ikke er nok for å sikre et inkluderende fellesskap for alle. De voksnes tilstedeværelse, sensitivitet og overblikk er viktige momenter for inkludering i lek. Alle våre informanter var opptatt av å «gjøre det beste for barna» for å skape et inkluderende fellesskap, alle er enige om at de voksne var viktige brikker og burde ha et aktivt forhold til barn–barn-fellesskapene. Og som en informant sa: «En god voksen bør være sensitiv overfor hele situasjonen, i alle situasjoner.»

Informantene var opptatt av verdier, normer og holdninger, og at voksne har ansvar for at alle barn blir inkludert i leken. Det å være sensitiv, fange opp barnas signaler, være en støtte og veileder for barna i samspill med andre, ble nevnt av flere informanter. Voksne som gir barna trygghet ved sin tilstedeværelse, støtter opp om at grunnleggende behov hos barn fører til frigjøring av mer energi for lek og utforskning (Broberg et al., 2014, s. 22). Dette samsvarer med Qvortrups (2012) begrep voksen–barn-fellesskap, men kan også noen ganger være knyttet til mer bevisst tilrettelegging fra de voksnes side.

Det blir likevel nevnt, av flere informanter, at det ikke alltid er like lett å ta en avgjørelse knyttet til inkludering inn i barn–barn-fellesskapet; om barna alltid skal få være med i en gruppe de ønsker å være med i, eller om de noen ganger kan bestemme lekekamerater selv. Her vil også barnehageansattes holdninger, verdier og kunnskaper komme til uttrykk i handlinger ut mot barna, og slik informantene ser det, vil det å være til stede og kjenne barna og situasjonen godt være viktige faktorer. Forskning viser at barn som gjentakende ganger erfarer å ikke være en del av leken, bli stengt ute eller ikke forstår lekekodene, vil stå i fare for å danne negative indre arbeidsmodeller som er uheldig for barns trivsel og utvikling av selvet (Fugelsnes, 2022). Slik vi anser inkludering, så er det et dynamisk begrep som innbefatter at voksne ikke kan eller bør tilrettelegge for å unngå alle potensielle situasjoner der barn kan oppleve ekskludering i lek. Målet er å bli inklusjonsrefleksiv; en kompetanse og erfaring med å bli inkludert, men også ekskludert (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Mange sosiale situasjoner i barnehagen skal takles, og

gjennom å forholde seg til dem og lære handlings- og emosjonsfokuserede måter å mestre dem på, vil barnet ha en styrke med seg videre (Rosell, 2022). Det kan også kalles en pre-refleksiv måte å handle på, eller sosial mestring (Vedeler, 2007, s. 31–37).

En av våre informanter uttaler: «Du *må* kunne leke for å jobbe i barnehage.» De fleste informantene mente at det å delta i lek som voksen var viktig; selv om noen hadde motforestillinger og syns det kunne være vanskelig. Flere informanter påpekte at respekt for barns lek er en viktig del av voksenrollen. Informantene sa også at voksenrollen burde preges av lekenhet; fordi voksendeltakelse var viktig for inkluderingen. Eller som en informant sa: «Barn vil gjerne være der de voksne er», samtidig som informantene gjennom å leke opplevde å bli bedre kjent med barna og leken. I barn–barn–fellesskapene skjer det mye, og som en informant sa: «Ved å leke med barnet opplevde jeg å forstå mye som jeg ikke forsto før.» De kom også med flere eksempler på hvordan man kunne bruke barns interesser og styrker, og gjennom voksendeltakelse i lek skape rom for inkludering. Likevel var det, ifølge noen av informantene, viktig å være tilbakeholden og respektere barns lek; «ikke blande oss for mye inn i barnas lek».

Funnene våre viser en holdning av respekt for barns lekefellesskap, barns medbestemmelse og utprøving i de sosiale fellesskapene. Voksendeltakelse i lek er slik våre og Fugelsnes' (2022) funn viser, en viktig faktor for å oppnå målet om et inkluderende fellesskap. Fugelsnes (2022) fant flere eksempler på at å være medleker gjør det lettere for barnehageansatte å være en brobygger mellom barn med atferdsvansker og andre barn i leken. Skal barnehageansatte forstå barna, ha gode samtaler med barna, forstå leken og ikke minst inkludere andre barn inn i leken, må den voksne delta i leken.

Men hva med motforestillinger mot voksnes deltakelse i lek? Kan holdninger til lek eller kompetanse rundt hvordan vi leker med barna for å skape inkludering, være et hinder for voksendeltakelse i lek? Forskningen til både Thoresen (2019) og Greve et al. (2023) viser noe av den tendensen; at selv om barnehagelærere og lærere har en klar forståelse av at det å leke sammen med barn er viktig, opplever noen at det er vanskelig, noe som samsvarer med våre funn.

Våre resultater viser en tilnærming til inkludering i lek gjennom både å støtte leken utenfra gjennom tilrettelegging av det fysiske miljøet, for både enkeltbarn og barnegruppen, men også ved å delta i leken selv. Det å la seg

rive med i barns lekeverden, gå ut av voksenrollen og virkelig leke, som Thoresen (2019) sier det; «å være en voksen som virker» (Thoresen, 2019, s. 13).

Barnehageansattes planlegging og evaluering av inkludering

Informantene var tydelige på at det er barnehageansattes ansvar å observere og være sensitive for barnas opplevelse av inkludering og å gjøre evalueringer og vurderinger underveis. Bruk av sosiogram og barnesamtaler er verktøy som ble nevnt, men også utfordringer med å finne tid til alt i en travel hverdag. Noen av informantene sa de hadde faste barnesamtaler med barna, men det kom tydelig til uttrykk at de ønsket en mer planlagt og systematisk planlegging av dette arbeidet. Det samme gjaldt bruk av diverse observasjonsmetoder. Qvortrups (2012) matrise kan være et godt verktøy for å favne om ulike dimensjoner i inkludering. De beste til å svare på om inkludering lykkes er barna selv. Barnas opplevelse, den subjektive psykiske dimensjonen (Qvortrup & Qvortrup, 2017) og opplevelsen av tilhørighet er ett viktig mål i alt pedagogisk arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å måle og evaluere barns subjektive opplevelse kan være vanskelig, og Biesta (2011) påpeker at dette kan påvirke den som måler. Den fysiske dimensjonen med tilrettelegging av lekemiljøet, og den sosiale dimensjonen, som organisering av felles aktiviteter, leker og samlinger, kan være lettere å observere og måle enn den psykiske dimensjonen. Bruk av leketavle kan for eksempel målbart aktivisere alle, men selv om de er inndelt i lekegrupper, kan barna oppleve liten grad av tilhørighet.

Informantene nevnte den tause kunnskapen og at barnehageansatte kunne havne i fallgruven å drive «privat praksis». Holdninger og verdier kom til uttrykk i møte med barna, og dette gjaldt også synet på det å være en god lekepartner for barna og bidra til inkludering. Flere av informantene mente at private holdninger, som ikke alltid samsvarte med barnehagens målsetning, kunne bearbeides over tid gjennom felles refleksjoner, felles observasjoner, pedagogisk dokumentasjon og systematisk veiledning om barnesyn, inkludering og lek, men det kunne være en utfordring å finne tid til dette. De som brukte veiledning og observasjoner systematisk, uttalte at de hadde stort utbytte av det etter som de ble mer bevisste, nysgjerrige og motiverte for arbeidet.

Odom et al. (2011) sin forskning viser at kompetanseutvikling og veiledning av personalgruppen er nødvendig for å sikre at de voksne har kunnskap

og ferdigheter til implementering av inkludering (s. 347). Våre funn viser at barnehageansatte er bevisst på dette, men at det kan være utfordringer med å følge det opp i praksis.

Etter vår vurdering er voksendeltakelse i lek så viktig for å skape et inkluderende fellesskap at det med fordel kunne stått som en egen dimensjon i Qvortrups (2012) matrise. Det å lage en systematisk plan for inkludering og evaluere arbeid med inkludering må prioriteres høyt i en flerkulturell barnehage, som den norske.

Avslutning

Målet for vår forskning var å få innsikt i barnehageansattes holdninger og tilnærming til lek, og med det bidra til refleksjon om inkludering gjennom lek. Problemstillingen vår var: *Hvilke holdninger har barnehageansatte til inkludering gjennom lek, og hvordan vises det i praksis?* Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet samsvarte godt med nyere definisjoner av inkludering, som innebærer at inkludering er en væremåte og holdning knyttet til pedagogisk arbeid som omfatter alle barn. Holdningene til inkludering gjennom lek var at leken var en viktig inkluderingsarena for barn. Men vi fant også at i valg av eksempler fra praksis handlet inkludering om barn med funksjonsnedsettelse, språkutfordringer og med minoritetsbakgrunn, altså en snevrere forståelse av begrepet.

Et av hovedfunnene var at voksendeltakelse i lek regnes som viktig for å skape et inkluderende miljø for alle barn. Deltakelse i barns lek skapte bedre forståelse for leken, og på den måten ble barnehageansatte bedre veiledere for barna og kunne fremme inkluderende fellesskap. Informantene formidlet at det for noen kunne være vanskelig å delta i barnas lek, men at faglig påfyll, refleksjon, veiledning og utvikling av kompetanse hadde en positiv virkning på holdninger til lek, voksendeltakelsen i lek og inkluderingsarbeidet.

Vi har vist til Qvortrups (2012) matrise om inkludering som kan brukes til evaluering av inkludering i ulike settinger og dimensjoner. Den rommer både den fysiske, sosiale og psykiske dimensjonen. Vår påstand er at for å gjøre matrisen til et enda bedre verktøy for måling av inkluderingsarbeidet, kunne med fordel også en *relasjonell dimensjon* vært med, som rommet voksnes deltakelse i lek. Informantene var bevisst på at planlegging, systematiske

observasjoner og veiledning var viktig for å oppnå faglig og pedagogisk utvikling, men dette kunne likevel bli nedprioritert grunnet tid, bemanning og andre rammefaktorer. Sensitive, trygge, kompetente og tilstedeværende voksne som var pålogget barnas verden, ble uansett regnet som det aller viktigste for å lykkes med inkluderingsarbeidet i barnehagen.

Referanser

- Akselsen, Å.N. & Moe, R. (2021). *Barnehagepedagogikk*. Cappelen Damm.
- Arneberg, P. & Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse*. Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God Uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Klim forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*.
- Broberg, M., Hagstrøm, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm Akademisk.
- Børhaug, K., Berntsen, B.H., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås, M.K., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerenrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppen om barnehagelærerenrollen. Kunnskapsdepartementet.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk Barnehageforskning*, 19(2). <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/271>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax.
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K.O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Utdanningsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrologisk perspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nergaard, K. (2020). *Jevnadringsavvisninger og empati i barns lek og samspill. En hermeneutisk-fenomologisk studie*. NTNU.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Odom, S.L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children with disabilities. A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
- Quvortrup, A. (2012). Inklusion- en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby, *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole* (Seriehæfte no 5 November 2012).

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *Internation Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Rosell, Y. (2022). Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/271>
- Sandseter, E.B.H. & Tobiassen, M-L. (2020). Hva gjør barn når de ikke leker i barnehagens tid til frilek? I E.B.H. Sandseter & R. Storli, *Barnehagens fysiske ute- og innemiljø. Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, L.S. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, E. (2019). Virker du? Den lekende pedagog. I A.-L. Møen & E. Thoresen, *Kunstpædagogisk utviklingsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Unesco.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Damm.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademisk.