

Tilpasset opplæring for alle barn Assistentenes bidrag i barnehagen

I hvilken grad bidrar assistentene i barnehagen til å realisere rammeplanens målsetting om å gi alle barn et tilpasset og likeverdig tilbud?

Toril Sollien



Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2008

FORORD

Arbeidet med studien er over. Det har vært et spennende men krevende år. Intervjuene med assistentene ga meg mye, både kunnskap om meg selv og innsyn i en yrkesgruppes hverdag, assistentenes praksis og refleksjoner rundt tilpasset opplæring.

Takk til Ola Johan Sjøbakken og Sigrun Sand, som med kommentarer og engasjement gjorde veiledningstimene svært nyttige.

Takk til barnehagesjef og styrere som lot meg benytte barnehagemiljøene som arena for intervjuene. Jeg har overalt møtt stor åpenhet og tillit. Ikke minst takk til mange engasjerte assistenter, som lot seg intervju. Uten deres velvillighet hadde det ikke blitt noen studie!

Takk til Jan som har ordnet både det ene og det andre av teknisk art samt bisto med korrekturlesning. Ikke minst takk til Ola, Hedda og Anna, som over en lengre periode har holdt ut med en studerende mamma.

Elverum, mai 2008

Toril Sollien

SAMMENDRAG

Etablering av barnehager er en lovpålagt oppgave for kommunene. Alle barn har krav på å få tilbud om barnehageplass av god kvalitet. Gode, rimelige og tilgjengelige barnehageplasser er viktig for å gi alle barn like muligheter. I St.melding nr. 27 (1999-2000): ”Barnehage til beste for barn og foreldre”, fremkommer målsettingen om barnehage til alle barn, der variasjon, kvalitet, fleksibilitet og brukervennlighet er fremhevet som sentrale områder. Meldingen påpeker at personalet er den viktigste ressursen i barnehagen. Assistentene er den største yrkesgruppen i norske barnehager og utgjør ca. 2/3 av den totale bemanningen.

Barnehageloven og den nye rammeplan for barnehagen (KD 2006) viser tydelig hva et barnehagetilbud skal inneholde og hva foreldrene har rett til å forvente. Med utgangspunkt i målsettingen om et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud for alle barn, ønsket jeg i denne studien å sette fokuset på assistentene i barnehagen og deres arbeid. Jeg har valgt en sosiokulturell innfallsvinkel. Prinsipper fra Vygotskys teorier rundt lek og læring, er i hovedsak benyttet som teoretisk referanse.

Problemstillingen er derfor: *”I hvilken grad bidrar assistentene i barnehagen til å realisere rammeplanens målsetting om å gi alle barn et tilpasset og likeverdig tilbud?”*

For å svare på denne problemstillingen har jeg gjennomført intervju med assistenter i to barnehager. Assistentene fortalte og reflekterte rundt situasjoner som de daglig møter i barnehagen.

Resultatene av undersøkelsen viser at assistentene er delaktige både i daglig pedagogisk arbeid, i planlegging og i vurderingsarbeid i barnehagen. Dette vil si at de er delaktige i å realisere målet om et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud for alle barn. Studien viser i hovedsak at mange assistenter tilrettelegger for og støtter enkeltbarnet, ut fra deres individuelle behov. Utfordringene videre synes å omhandle behovet for mer veiledning knyttet til assistentfunksjonen generelt og i forhold til hvordan gi de minoritetsspråklige barna et tilpasset pedagogisk tilbud spesielt. Her vil det være snakk om veiledning og kompetanseheving for hele personalgruppen i barnehagen.

Summary

Municipal communities are by law committed to give all children amongst their citizen an offer of kindergarten places. Such an offer of affordable, available kindergarten places of good quality is important to give children more equal opportunities. In the report to the Storting no 27 (1999-2000): "Kindergarten for the best of children and parents.", the objective of kindergarten for all children is stated. It is here emphasized that the kindergarten should be based on variation, good quality, flexibility and user-friendliness. The report also states that the personnel working in the kindergarten is the most valuable resource in that respect. The assistants are the largest profession of the employees in Norwegian kindergartens and they make up 2/3 of the total amount of personnel.

The Kindergarten Act and the new plan of framework for kindergartens (KD 2006) shows clearly what the content of a kindergarten offer should be and also what parents are entitled to demand. Based on the objective of an adaptive and equivalent offer to all children, I want in this paper to focus on the assistants' role and mission in kindergartens. I have chosen an socio-cultural approach and the principle in Vygotsky's theory of playing and learning is mainly been used as the theoretical framework for my study.

The question raised for my investigation was: "To what extent do assistants contribute to the fulfilment of the framework of kindergartens objective of giving all children an adaptive and equivalent offer?"

To get the answer of this question I have interviewed the assistants in to different kindergartens. They have told me about the situation they meet at work on a daily basis and they also shared with me their reflection of in that respect.

The results show that the assistants are part of the daily pedagogical task, they contribute in making plans and also in the process of evaluation. I.e. that they are concerned in realizing the objective of giving all children an adaptive and equivalent kindergarten offer. My study mainly shows that a lot of the assistants prepare the situation for and support each individual child based on the child's condition, qualification and needs. The challenge further on seems to be about the need of more supervision concerned about the role of the assistant in general and also how to give foreign language speaking children a special pedagogical adaptive offer.

It could be considered to give all employees in the kindergartens supervision and more competence regarding those subjects.

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
SUMMARY	4
1 INNLEDNING	7
1.1 Tema og bakgrunn	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Oppgavens oppbygning	10
2. BARNEHAGENE I NORGE	11
2.1 Barnehage for alle barn	11
2.2 Rammebetingelser og ansvar	12
2.3 Bemanning – assistentene	13
2.4 Begrepsdefinisjon	14
2.5 Hvem er assistentene?	14
3. LÆREPLAN - RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN	18
3.1 En læreplan	18
3.2 Rammeplanen – funksjon	20
3.3 Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver	22
3.4 Målsetting: Et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud	24
3.5 Hverdagsaktivitetene	25
3.6 Omsorg	26
3.7 Lek	26
3.8 Læring	27
4. TEORI	29
4.1 Tilpasset opplæring – tilpasset og likeverdig barnehagetilbud	29
4.2 Barnehagen som en inkluderende virksomhet	30
4.3 Vedrørende voksenrollen	31
4.4 Voksenrollen og lek i Vygotskys perspektiv	32

4.5 Taus kunnskap	35
5. METODE BESKRIVELSE	38
5.1 Vitenskapsteori	38
5.2 Hermeneutikk	39
5.3 Fenomenologi	40
5.4 Valg av metode	41
5.5 Et kvalitativt forskningsintervju	42
5.5.1 Tematisering	44
5.5.2 Planlegging	46
5.5.3. Intervju	48
5.5.4 Transkribering	50
5.5.5 Analysering	51
5.5.6 Rapportering	51
5.5.7 Verifisering	52
5.5.7.1 Vurdering av reliabilitet	53
5.5.7.2. Vurdering av validitet	53
5.5.7.3 Vurdering av generalisering	54
5.6 Ethiske utfordringer	54
5.7 Refleksjoner rundt egen rolle som intervjuer	55
6. RESULTATER OG ANALYSE	57
6.1 Presentasjon av informantene	57
6.2 Hverdagsaktiviteter	58
6.2.1 Måltid	58
6.2.2 Leken	64
6.2.3 Samlingsstund.	71
6.4 Hva legger du i et tilpasset barnehage tilbud?	79
7. DRØFTING OG KONKLUSJON	81
8. LITTERATURLISTE	84

1 INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn

Den nye barnehageloven trådte i kraft 1.januar 2006. Loven har en utvidet innholds- bestemmelse som tydelig sier hva et barnehagetilbud skal inneholde og hva foreldrene har rett til å forvente. Etablering av barnehager er en lovpålagt oppgave for kommunene der alle barn skal få tilbud om barnehageplass av god kvalitet. Regjeringen hadde som målsetting at full barnehagedekning skulle nås innen utgangen av 2007. Gode, rimelige og tilgjengelige barnehageplasser er viktig for å gi alle barn like muligheter. St.melding nr. 27 (1999-2000): ”*Barnehage til beste for barn og foreldre*”, inneholder også disse grunnprinsippene. Her fremkommer målsettingen om barnehage til alle barn, der variasjon, fleksibilitet og brukervennlighet er fremhevet som sentrale områder. Videre stilles det krav til kvaliteten, innholdet og personalet i barnehagen. Meldingen påpeker at personalet er den viktigste ressursen i barnehagen. Det er de som skal omsette og oppfylle mål og intensjoner fra lovverket og rammeplanen i praksis, i samarbeid med barn og familiene. Hvordan personalet utfører arbeidet sitt og hvordan de er satt i stand for å utføre det, er avgjørende på kvaliteten på tilbudet, påpekes det i denne meldingen (St.melding Nr. 27:26). I barnehagens mangfoldige hverdag og virksomhet vil det være avgjørende at fundamentet for virksomheten er langt fremme i bevisstheten hos de som arbeider der.

Med utgangspunkt i målsettingen om et tilpasset barnehagetilbud for alle barn, ønsket jeg ved denne oppgaven, å sette fokus på assistentene i barnehagen og deres arbeid. Den nye rammeplanen for barnehagen er sentral, samt forskning og teori rundt temaet tilpasset opplæring. I rammeplanen gis det visse føringer som barnehagen må ta hensyn til i sin tilrettelegging for det enkelte barn. Rammeplanen sier i forhold til formål, verdigrunnlag og oppgaver blant annet: ”*Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn*”(KD 2006:15).

Rammeplanen presiserer personalets ansvar i forbindelse med å nå disse mål.

Det gjentas i flere avsnitt under fagområdene: ”*For å arbeide i retning av disse målene må personalet være seg bevisst sin forbildefunksjon..., organisere hverdagen..., tilrettelegge for meningsfulle opplevelser..., ta utgangspunkt i barnas nysgjerrighet, interesser og forutsetning-*

er..., følge opp barns lekeinitiativ..., arbeide med likestilling mellom jenter og gutter..., også videre (KD kapittel 3).

Assistentene er en stor og sentral yrkesgruppe i barnehagen. Er deres innsats av betydning for det barnehagetilbudet hvert enkelt barn får? Er assistentene bevisste på målsettingen om å gi et tilpasset barnehagetilbud til alle? Etter mange års arbeid i barnehage og skole, har jeg erfart at mye oppfølging av barn, også undervisning, drives og støttes av denne yrkesgruppen. Assistentene er i liten grad nevnt i planverk og offentlig materiale. Hvem er egentlig assistentene? Med bakgrunn i innhold fra den nye Rammeplanen for barnehager (2006), ønsket jeg å gjøre en studie der jeg fokuserte på assistentene og deres innsats.

Mitt mål var å få frem assistentenes tanker og refleksjon rundt egen praksis, relatert til målsettingen om et tilpasset barnehagetilbud for alle. Ved å sette ord på denne kunnskapen fra egen praksis, her betraktet som ”den tause kunnskap”, kan områder diskuteres og vurderes. Michael Polanyi (2000) hevder at vi kan vite mer enn vi kan si. Gjennom synliggjøring og refleksjon utvikles gjerne egen praksis. Jeg fikk assistentene i tale rundt sentrale områder fra rammeplanen. Dette i seg selv kan være motiverende for mange. Kollegaveiledning kan fungere på denne måten, uten at dette temaet er nevnt ytterligere i oppgaven.

En liten dimensjon ved oppgaven kan være å fremheve assistentene som yrkesgruppe. Om mulig vil det kunne være ett symbolsk bidrag for å heve assistentenes yrkesstatus.

Jeg har funnet lite forskningsbasert kunnskap og litteratur om assistentene. Av denne grunn var jeg også ekstra nysgjerrig og motivert for å fokusere på assistentenes arbeid knyttet til rammeplanens målsettinger.

1.2 Problemstilling

Hensikten med dette arbeidet var å sette fokus på yrkesgruppen assistenter i barnehagen og deres tanker rundt sentrale arbeidsområder fra deres hverdag. Dette relaterte jeg så til rammeplanen og målsettingen om et tilpasset barnehagetilbud for alle barn.

Med bakgrunn i det ovenfor nevnte var derfor problemstillingen jeg søkte svar på:

”I hvilken grad bidrar assistentene i barnehagen til å realisere rammeplanens målsetting om å gi alle barn et tilpasset og likeverdig tilbud?”

Dette spørsmål ønsket jeg å få svar på ved hjelp av intervju av assistenter i barnehagene.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 7 hoveddeler. Kapittel 1 er innledning der jeg presenterer tema for undersøkelsene og begrunner valg av problemstilling, samt den endelige problemstillingen. Kapittel 2 beskriver barnehagefeltet i Norge og fokuserer spesielt på yrkesgruppen assistenter. Dette er bakteppe og utgangspunkt for de videre studier. Kapittel 3 fokuserer på læreplanbegrepet og rammeplanen for barnehager (2006). Min teoretiske referanseramme blir hovedsakelig beskrevet i kapittel 4. Her tar jeg for meg sentrale begrep, tidligere forskning og aktuell teori for å belyse forskningsspørsmålet. Kapittel 5 setter undersøkelsen inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv og omhandler valg og metode. Kapittel 6 presenterer resultater og analyse av undersøkelsen. Kapittel 7 er viet drøfting av funn og konklusjoner. Litteraturliste og vedlegg følger til slutt.

2. BARNEHAGENE I NORGE

I dette kapittel er intensjonen å nærme meg oppgavens kjerne, assistentene i barnehagen og deres medvirkning i forhold til målsettingen i rammeplanen om alle barns rett på et tilpasset og likeverdig barnehage tilbud. Først beskrives sentrale områder fra barnehagefeltet, før assistentbegrepet og læreplanbegrepet drøftes opp mot rammeplan for barnehagen. Jeg viser til forskning om barnehage og tilpasset opplæring som har hatt betydning for meg og inspirert mine tanker og arbeidet med oppgaven. Vår bakgrunn og tidligere erfaringer påvirker oss og grunnlaget for mye legges her. Barnehageutviklingen i Norge har sin bakgrunnshistorie, som det er verdt å kommentere. Dette setter jeg i sammenheng med yrkesgruppen assistenter og deres posisjon og innflytelse i det pedagogiske arbeidet i dagens barnehager.

2.1 Barnehage for alle barn

Den historiske forskningen innen barnehagefeltet er begrenset. Norges første barnehage ble opprettet i Trondhjem i 1837, som et rent byfenomen og med nær forbindelse mellom barnehage og barnevern. I 1950 var dekningsgraden på landsbasis kun på 2 %. Yrkesaktive foreldre var som nå, en medvirkende årsak til behovet for økt barnehageutbygging. Idéer og tanker om barnehage som et tilbud til barn flest, med vekt på generelle sosialpedagogiske og utviklingspsykologiske sider, kom etter hvert sterkere i fokus. I en omfattende utredning tidlig på 70-tallet, fikk barns behov på ulike alderstrinn, en fremtredende plass i begrunnelsen for utbygging av det en begynte å kalle førskole. Argumenter basert på barnevern ble mer borte. Fra slutten av 1980-årene fikk barndomspolitikken en sentral plass (NOU 1972:39).

I denne sammenheng nevnes historikeren Tora Korvold, som i sin doktoravhandling (Korsvold 1997) analyserte utbyggingen av barnehager i tiden 1945-1990. Hun så småbarnsinstitusjonene som en arena hvor kvinne- og barnehistorie sammenfaller. Mye av hennes forskning er samlet i boken: *"For alle barn! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten"* (Korsvold 1998a). Korsvold mente at ved utbygging av barnehagen som et allment tilbud, kunne den pedagogiske funksjonen sikres en bredere plass. Lek og læring ble etter hvert koblet mer sammen. I 1982 utga Forbruker- og administrasjonsdepartementet håndboken: "Målrettet arbeid i barnehagen", som den første veileder og redskap for hele barnehagepersonalet.

Når barnehagen nå er etablert som en barndomsinstitusjon som angår svært mange barn og voksne, med ulik familiekonstellasjon, arbeidsforhold, bosted, samfunnsklasse, religion og etnisitet, er det viktig å ha kunnskap om ideologiske aspekter av barnehagens virksomhet. En slik innsikt er historisk betinget. Et eksempel her er at det fortsatt er mangel på barnehageplasser, noe som har vært et konstant problem i 40-50 år. Utbygging av institusjoner som barnehager og skolefritidsordninger har ikke bare avlastet yrkesaktive foreldre. Som universelle goder skal de komme alle barn til gode. Denne utviklingen har av andre europeiske regjeringer, blitt oppfattet som en utvikling det har vært verdt å etterstrebe (Norges Forskningsråd 2002).

Dette historiske tilbakeblikket sier meg at det i flere tiår har vært en tanke om at barnehagen skal komme alle barn til gode og at alle barn skal ha de samme muligheter for tilrettelegging for egen vekst og utvikling. Tiltross for dette fikk vi først rammeplanen for barnehagen i 1995, som et viktig styringsdokument for det pedagogiske arbeidet.

Implentering av rammeplanen i barnehagens arbeid har vært fokusert av flere. En undersøkelse initiert av Høgskolen i Hedmark, resulterte i rapporten: ”*Erfaringer med innføring av rammeplanen for barnehagen*” (Retvedt, Aasen og Skoug 1999). Her beskrives en allsidig opplæringsvirksomhet i perioden 1996-1998. Men jo nærmere pedagogisk praksis, desto mindre fornøyde var informantene med opplæringen. Fylkesmenn og kommuner ga mer positive tilbakemeldinger enn styrerne og styrerne var mer fornøyde enn personale. Arbeidet med innføringen av rammeplanen synes å være betinget av indre miljøfaktorer i barnehagen som gode samarbeidsrelasjoner, stabilt personale og dyktige medarbeidere. Som konklusjon på dette prosjektet, utpekte vurderingsarbeidet seg som et videre satsningsområde i barnehagen. Hvilke erfaringer finnes i 2008 vedrørende implentering av rammeplanen i barnehagen? Hvor innarbeidet er rammeplanens målsettinger i assistentenes praktiske arbeid? Dette vil studien fokusere på.

2.2 Rammebetingelser og ansvar

En barnehage defineres i følge Barnehagelovens (2005) § 2, som en pedagogisk tilrettelagt virksomhet for barn under opplæringspliktig alder. Med pedagogisk tilrettelagt virksomhet menes blant annet at driften skal tilrettelegges av pedagoger med førskolelærerutdanning.

Videre statueres at barnehagen skal gi barna et trygt miljø som sikrer dem gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Oppdragelse og tilrettelegging skal foregå i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.

Innholdet i barnehagen beskrives i den nasjonale rammeplanen. Barnehagens eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold. Samarbeidsutvalget for hver barnehage skal fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten. Årsplanen er et grunnlagsdokument for den enkelte førskolelærer, øvrige medarbeidere og for personalgruppen og er utgangspunktet for samarbeidet med foreldrene (Barnehageloven § 2 barnehagens innhold). Rammevilkårene barnehagen jobber under kan være forskjellige, både når det gjelder økonomiske og faglige ressurser, samt at det kan være store variabler med hensyn til å utnytte de ressursene en faktisk har. *Jeg vurderer at barnehagens viktigste ressurs er menneskene som arbeider der. Betydningen av personalets engasjement, arbeidsglede, evne og vilje til å utvikle sitt arbeid i hverdagen kan neppe overvurderes. Ingen materielle ressurser kan erstatte dette. Dette er mitt videre fokus.*

2.3 Bemanning – assistentene

I barnehagene har mange yrkesgrupper sitt daglige arbeid. Vi finner foruten assistenter, både pedagogiske ledere, førskolelærere, styrere, sivilarbeidere, barnevernspedagoger, sosionomer, spesialpedagoger, kjøkkenpersonale, morsmålstrenere, forskjellige vikarer og andre. Barnehagen skal ha en daglig styrer samt pedagogiske ledere som har førskolelærerbakgrunn eller annen høgskoleutdanning som gir barnehagefaglig og pedagogisk kompetanse.

I Lov om barnehager står det videre: *"Bemanningen må ellers være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet"*(§ 8 Lov om barnehager).

Assistentene er den største yrkesgruppen i norske barnehager og utgjør i gjennomsnitt 2/3 av den totale bemanningen. I 2001 var det omlag 28.000 assistenter som arbeidet i barnehagene. Til sammenligning var det her på samme tid ca.10.000 førskolelærere og 6.000 styrere (Ingeberg & Sørensen 2001). I følge Statistisk sentralbyrå (2001), var det 53.800 ansatte i barnehagesektoren. Av disse var 68 % assistenter og annet lønnet hjelp, derav 1.000 tospråklige assistenter og 4.500 annet lønnet hjelp. Kun 7 % av alle ansatte var menn. Totalt ivaretok gruppen av ansatte til sammen 192.600 barn i alderen 0-6 år (Skogen 2005).

I den aktuelle kommune hvor undersøkelsen foregikk er det ca 20.000 innbyggere. Høsten 2007 var det ansatt 164 assistenter på totalt 18 barnehager. I de samme barnehagene jobbet 81 pedagoger, inklusiv styrere (Kilde: Barnehagesjefen september 2007).

2.4 Begrepsdefinisjon

Assistanse defineres i fremmedordboken (Kunnskapsforlagets 1989) som: bistand, hjelp, medvirkning. Assistenten er en medhjelper som hjelper til, bistår, assisterer. En barnehageassistent er en person som under veiledning av pedagogisk leder og styrer er medansvarlig for driften av barnehagen. Det er ikke nasjonale normer for formell kompetanse. Som følge av dette stilles det vanligvis ikke krav om formell utdanning ved tilsetting av assistenter (Ingeberg & Sørensen 2001).

I Rammeplan for barnehager (2006) benyttes begrepet ”*det øvrige personalet*” om ansatte som ikke har pedagogisk utdanning. Her inkluderes assistentene. Generelt brukes gjerne begrepet ”*voksen*” om barnehagepersonalet, enten det gjelder førskolelærere eller assistenter. Begrepet voksen brukes i litteratur og i dagligtalen i barnehagen både av barn, ansatte og foreldre. Voksenbegrepet har forlenget avløst den tidligere ”*tante*”-betegnelsen. I oppgaven brukes assistentbegrepet om flertallet av de voksne i barnehagen. Dette er sentrale voksne som fungerer som støttespillere, som tilrettelegger og hjelper barna gjennom dagen i barnehagen. Å være en hjelper kan bety å være en samspills - og kommunikasjonspartner, en lekepartner, en å bygge relasjoner til, en person man kan dele opplevelser med. Disse hjelperne som bistår barna i det daglige, benevnes her som assistenter.

2.5 Hvem er assistentene?

I den offentlige barnehagelitteraturen er assistentenes rolle og funksjon lite beskrevet.

I St.melding nr. 27 ”*Barnehage til beste for barn og foreldre*” (1999-2000) slås det fast at majoriteten av personalet i barnehagen er assistenter og at de utgjør ca 2/3 av den totale bemanningen. Noen barnehageeiere ønsker å ansette assistenter med utdanning som barne- og

ungdomsarbeidere eller søkere som har deltatt på kurs spesielt beregnet for assistenter i barnehage, skole eller skolefritidsordning (NKS, NKI, Folkeuniversitetet m.fl.).

Mange assistenter i barnehagene er ufaglærte, selv om tendensen går i retning av at fagbrev er ønskelig for tilsetning.

I en lokal, intern utlysningstekst fra undersøkelseskommunen fant jeg høsten 2007 dette:

*”FØLGENDE ASSISTENTSTILLINGER - FAGARBEIDERSTILLINGER er ledige fra...
Kompetansekrav: Erfaring fra arbeid i barnehage, interesse for og ferdigheter innen utvikling av sosial kompetanse og språklig arbeid med barn, må trives med ute aktiviteter, ha gode samarbeidsevner, personlig egnethet vil bli vektlagt, fagbrev for fagarbeiderstillingene.”*

Utlysningsteksten viser at det stilles mange krav til assistentfunksjonen. Det påpekes både nødvendigheten av tidligere erfaringer og interesse for fagfeltet, samt ferdigheter i forhold til stimulering av sosial og språklig utvikling. Gode samarbeidsevner og personlig egnethet blir vektlagt. Fagbrev er den teoretiske kompetansen som det i dette tilfellet stilles krav om. Gjennom denne utlysningsteksten kan en skimte en viss holdning, i forhold til at assistentene som søkes, må ha gode og spesielle kvalifikasjoner, både erfarings- og kunnskapsmessig. Med andre ord søkes det her etter meget kvalifiserte personer som assistent.

I følge Statistisk sentralbyrå (2001) jobber det over dobbelt så mange ufaglærte som faglærte i barnehagen. Dette vurderes til å være et særpreg ved sektoren. Mange har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. Utdanningen sikter mot arbeid med barn og unge i barnehager, skoler, fritidsordninger og fritidsklubber. Fagopplæringen bygger på grunnskole, så grunnkurs og videregående kurs på videregående skole, deretter to år som lærling i relevante bedrifter. Etter lærlingperioden får en fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Både NKS og Folkeuniversitetet tilbyr kurs for assistenter, også i samarbeid med Nav. Fagplaner er utarbeidet av Høgskolen i Vestfold og Telemarksforskning (Ingeberg & Sørensen 2001).

For å bli ansatt som assistent i barnehagen, finnes det ingen nasjonale krav om kompetanse. Mange assistenter opparbeider seg etter hvert mye realkompetanse i forhold til arbeid med barn. *”Med realkompetanse menes all den relevante kompetanse en person har skaffet seg gjennom lønnet eller ulønnet arbeid, utdanning, organisasjonserfaring eller på annen måte”* (Søkerhåndboka 2003 i Skogen 2005).

Barnehageassistentene utgjør en svært sammensatt gruppe med hensyn til alder, utdanning og bakgrunn. De kan være kvinner med erfaringer som mødre eller unge jenter som etter videregående skole ønsker praksis med barn før de tar høyere utdanning. Mange steder erfares at assistentgruppen er gjennomsnittlig eldre enn førskolelærerne og utgjør en stabil arbeidskraft. Mange assistenter rekrutteres fra nærmiljøet og er dermed sentrale vedrørende å knytte kontakter til lokalsamfunnet. Assistentstillingene blir oppfattet som sikre arbeidsplasser, spesielt for kvinner i distriktene. Det slås fast at assistentene er en sentral del av det samlede teamet i barnehagen og at de på lik linje med de andre ansatte, også har en pedagogisk funksjon. Barnehageassistentenes pedagogiske oppgaver er innvevd i barnehagens samlede virksomhet, fra planarbeidet til daglige og nesten usynlige omsorgshandlinger.

”I samarbeid og under veiledning av styrer og pedagogisk leder har assistentene medansvar for tilsyn, omsorg og pedagogisk målrettet arbeid i barnehagen” (Ingeberg & Sørensen 2001:28).

De fleste assistenter jobber i ordinære stillinger i barnehagen. Ved behov tilsettes ekstra assistenter som knyttes til funksjonshemmede eller andre barn med spesielle behov. For en tospråklig assistent er det viktig å hjelpe barna både med språkutvikling og inkludering i barnegruppen generelt, samt å bistå i samarbeidet med disse barnas hjem. I samiske barnehager er ofte assistentene av samisk opprinnelse. Mange assistenter arbeider i forskjellige typer vikarstillinger i barnehagen. Assistentene i familiebarnehagene har, under veiledning av førskolelærer, ofte aleneansvaret for 3-5 små barn (Ingeberg & Sørensen 2001). Enkelte funksjonshemmede har personlig assistent for assistanse i hjemmet, fritid eller på jobben. *”Personlig assistent - et serviceyrke du ikke kan utdanne deg til”*, står det i en brosjyre utgitt av ULUBA - andelslag for borgerstyrt personlig assistanse.

I 1991 kom Gunvor Løkken med en resultatrapport fra en spørreundersøkelse blant 250 styre- re, assistenter og førskolelærere om yrkesroller. Her kom det frem at assistentenes ansvar var tydeligst på praktiske gjøremål. Med en stor grad av støtte fra assistenter, hadde førskolelærere ansvar for samlingsstund og observasjon. Med en viss assistentstøtte var førskolelærer-ansvaret stort i forhold til drama, musikk og temaopplegg. Innsatsen til assistentene ble verdsatt som ”like bra” som førskolelæreres på områdene uformelt personal- og foreldresamarbeid og uformell observasjon. Assistentenes innsats ble verdsatt som ”like bra”, i forhold til enkeltbarn og grupper i enkeltaktiviteter, i frilek ute og inne, i praktisk omsorgsarbeid og som

medansvarlig i planlegging. Av aktiviteter som ikke var satt opp i undersøkelsen, la assistentene til at i forhold til barn med spesielle behov, barn i konflikt, grensesetting og å takle uforutsette ting, ”er førskolelærer god å ha”. Assistenters behov for kompetanseheving på flere sentrale områder, kom også frem i denne rapporten (Løkken 1991).

Løkken (92) viser til en undersøkelse av Tora Korsvold (1990) som synliggjør hvordan førskolelæreryrket i barnehagen har utviklet seg fra å råde grunnen alene med praktikanten, til å være i mindretall i forhold til assistenter og flere nye yrkesgrupper. Dette førte til at førskolelærerne ikke betraktes som en autonom og selvskreven autoritet i samme grad som før. Undersøkelsen viste at utviklingen har gått i retning av økt møtevirksomhet der de voksne i barnehagen bruker mer tid på hverandre (Løkken 1992).

Jeg har nå definert assistentbegrepet, sett på assistentenes kompetanse, rolle og funksjon i barnehagen. Dette har jeg gjort via teori, erfaringer og andres forskning. Jeg vil nå nærme meg barnehagens sentrale plandokument, rammeplanen.

3. LÆREPLAN - RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN

Fram til 1. januar 1996 fantes ingen felles plan for barnehagens drift og innhold. Derfor har barnehagen hatt stor frihet i formulering av mål, innhold og arbeidsmåter (Rønning 1996). En erfarer stor likhet mellom barnehager når det gjelder daglige rutiner og pedagogisk innhold. En aner derfor at barnehagene må være styrt, om ikke av læreplaner, så av muntlige tradisjoner og mer og mindre uttalte forventninger. Lillemyr og Søbstad (1993) sier at barnehagen har en antididaktisk tradisjon og et åpent læreplangrunnlag, der innholdet er lite klargjort og mye er opp til personalet. Barnehageutvalget (1993) var bevisste på, ikke kun å skrive for spesialistene, men å utforme en enkel rammeplan som alle kunne forstå innholdet i. Det ble tatt hensyn til at flertallet av barnehageansatte ikke var pedagogutdannet (Rønning 1996:19-20). Har de ansatte etter dette tatt signalene som rammeplanen statuerer? Innføringen av rammeplan ga barnehagen et adgangskort til ny kunnskap, et nytt forskningsfelt, nemlig læreplanteorien (Rønning 1996:17-32).

3.1 En læreplan

Læreplanbegrepet er komplekst og mangetydig, men kan her presiseres til å gjelde spørsmål som dreier seg om undervisningens og oppdragelsens intensjoner, arbeidsmåter, realisering og vurdering. Læreplanen avspeiler det samfunnet den er en del av og som man til enhver tid ser på som verdifullt og nødvendig og den vil motvirke det som er uheldig. Rammeplanen slår fast at all pedagogisk virksomhet formidler verdier. Derfor er det viktig at de voksne i barnehagen er bevisst på hvilke verdier de formidler. Det bør være et samsvar mellom verdiene man formidler i hjem, barnehage og skole. Gudem (1993) hevder i denne forbindelse at: *”spørsmålene skal løses i en sosial kontekst, i møtet mellom voksen og barn i skole og barnehage”* (Rønning 1996 24:25).

En plan skal uttrykke det forutsigelige og vise en retning for fremtiden. Samtidig vet vi at all læring ikke kan forutsies, fordi det knyttes til en personlig opplevelse og forandring hos barn og unge som ikke har vært med å formulere planene. I rammeplanen signaliseres i hvilken grad en har tenkt å styre barnehagen. Her gis ingen klare instruksjoner, men en ramme å tenke ut fra. Spørsmålet om rammeplaner handler også om hvor mye frihet man ønsker å gi til per-

sonalet i barnehagen. Med gjennomføring av rammeplanen i barnehagene, fremkommer et tolkningsnivå mellom målsettingene og de som skal iverksette dem (Rønning 1996:27). Her nærmer jeg meg intensjonen med studien. I mandatet til Barnehageutvalget (1993) het det:

”..planen skal danne grunnlag for arbeid med mål, organisering, innhold og metode. Planen skal gi personalet grunnlag for evaluering av arbeidet sett i forhold til barnas utvikling og muligheter, og i forhold til foreldre og andre sentrale samarbeidspartnere.”

(NOU 1992:17:7)

Den amerikanske læreplanteoretikeren John Goodlad (1986) har utviklet et læreplanteoretisk begrepssystem som redskap til å undersøke læreplanpraksis innenfor de pedagogiske miljø. Goodlad var opptatt av å bygge bro mellom praktikere og teoretikere. Han mente at praktikerens perspektiv lett kunne bli for begrenset. Teoretikerne derimot kunne fort skape seg sin egen virkelighet og lett bli ”seg selv nok”. Goodlads begrepssystem er noe begge parter kunne forstå og bruke, slik at et fruktbart samarbeid kunne bli mulig. De sentrale element i Goodlads begrepssystem er planlegging, praksis og vurdering og må ses på som en teoretisk inndeling for analyseformål eller studier av læreplanpraksis: ”curriculum practicum”. I praksis vil ikke områdene så lett kunne holdes fra hverandre. Analyser av læreplanpraksis kan foregå både begrepsmessig, teoretisk og empirisk (Gundem 1990 21:44). I denne studien er empirien sentral.

Læreplanfeltet som forskingsfelt, er vidt. I forhold til problemstilling og analyse, er det relevant å fokusere på de sentrale begrep som Goodlad (1986) utdyper. Han snakker om idéenes læreplan, den formelle og oppfattede læreplan samt den iverksatte og erfarte læreplan. Hos Rønning (96:34-35) betegnes dette som ”læreplanens fem ansikt”. I forhold til studien er *den oppfattede læreplan* mest sentral. Her gis uttrykk for de subjektive tolkninger som lærere, førskolelærere og andre gjør. Her vurderes læreplanens formuleringer i forhold til egne kunnskaper, ferdigheter, holdninger og prioriteringer tas. Den oppfattede lærerplan er derfor ikke helt den samme for alle. Når barnehagens plandokument er en rammeplan, gir det rom for et felles og lokalt læreplanarbeid i personalgruppen. Her vil det fremkomme ulike lokale varianter av den formelt vedtatte læreplan og med ulik vektlegging i de forskjellige barnehagene. *Den iverksatte læreplan* er læreplanen i praksis. Dette er selve gjennomføringen, personalets handlinger. I skole og barnehage forekommer en dynamisk virksomhet mellom mennesker. Uansett hva en har planlagt, vil en måtte takle uforutsette situasjoner og gjennomføringen av læreplanene vil inneholde mye spontanitet og improvisasjon. Den iverksatte læreplan kan

derfor bli forskjellig fra den planlagte og formelle læreplan (Goodlad 1986 i Rønning 1996 34:35).

Jeg har nå gjort forsøk på å sette barnehagens rammeplan inn i et mer teoretisk læreplanperspektiv. Videre fokuseres rammeplanens funksjon og innhold.

3.2 Rammeplanen – funksjon

Mens skolen i over 100 år har hatt skiftende læreplaner, fikk barnehagen sin første plan i 1995. I 2006 fikk vi i tillegg til læreplanreformen for grunnsopplæringen, Kunnskapsløftet, også en læreplanreform i barnehagesektoren. Kunnskapsdepartementet fastsatte mars 2006 en ny rammeplan for barnehagene, som trådte i kraft 1.august 2006. Rammeplanen har forskriftstatus, som betyr at den har hjemmel i lovverket, her Barnehageloven. Rammeplanen av 2006 er et mindre omfattende dokument enn den forrige. Her er det formulert tydeligere krav til personalet i barnehagen. Rammeplanen inneholder 7 fagområder som er i samsvar med fagområder som barn vil møte igjen i skolen. Rammeplanen er et juridisk og pedagogisk dokument skrevet med et tydelig språk. Her finnes både nye idéer, perspektiver og bestemmelser. Helsestasjon er nevnt i forhold til forebyggende arbeid og kartlegging av språk. Barnehagens samfunnsmessige, familierelaterte og barnerettede funksjoner, kommer tydelig fram i den nye rammeplanen.

Rammeplan for barnehager gir de norske barnehager et felles grunnlag. En ønsker å sikre barn en allsidig kompetanse og den påpeker at barn og foreldre har rettigheter i forhold til barnehagen. Dagens rammeplan henvender seg til ulike målgrupper. Den gir både pedagoger, det øvrige personalet, foreldrene, eierne og kommunen ansvar for at barnehagens virksomhet foregår i samsvar med rammeplanens intensjoner.

”Målet med rammeplanen er å gi styrer, pedagogisk leder og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet ” (KD 2006:4)

Rammeplanen skal angi de mål som barnehagen skal arbeide mot i hverdagslivet og dermed være et arbeidsredskap til planlegging, dokumentasjon og vurdering for barnehagens personale. Dette forutsetter kunnskap om rammeplanen. Studien har som formål å finne ut av i hvilken grad assistentgruppen har kunnskaper om rammeplanen.

For å nå rammeplanens målsettinger blir de uformelle læringssituasjonene i barnehagen like viktige som de formelle. Rammeplanen legitimerer en del verdier og hverdagsaktiviteter som er annerledes enn skolens læreplan. *"Skal vi kalle det en hverdagslig læreplankode?"*, undres Grethe Steen Rønning (1996:21). Rammeplanen skiller seg ut fra andre læreplaner i det den legitimerer et innhold som i skolen hører hjemme i friminuttene, ved synliggjøring av leken og andre uformelle situasjoner.

Rammeplanen er å betrakte som et styringsinstrument og gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på dette som er fastsatt i Barnehageloven og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, som ILO konvensjonen nr 169 om urbefolkninger og FNs barnekonvensjon, innkorporert i Norsk lov i 2003. Det markeres at ved alle handlinger som angår barn som foretas av myndigheter og organisasjoner, skal barnets beste være et grunnleggende syn. Staten skal sikre at de institusjoner og tjenester som har ansvar for omsorgen eller beskyttelsen av barn, har den standard som er fastsatt. Dette gjelder spesielt i forhold til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner, samt kvalifisert tilsyn (KD 2006).

En stadig større andel av barn under opplæringspliktig alder er i barnehagen og heldagstilbudet nyttes av stadig flere. Det kulturelle og verdimeessige mangfoldet i samfunnet øker. Barnekonvensjonen (1989) styrker barns rettslige stilling i samfunnet, noe som gir ytterligere forpliktelse til barnehagen som en pedagogisk virksomhet, blant annet i form av krav om en større grad av barns medvirkning i samsvar med barns alder og modenhet.

Det er et økende fokus på barnehagens innhold og kvalitet. Grunnskolereformen fremhever barnehagen som et godt grunnlag for livslang læring.

3.3 Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver

I rammeplan for barnehager fremkommer barnehagens samfunnsmandat til både å være et pedagogisk tilbud til barns beste og et velferdstilbud for foreldrene.

”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og i samarbeid med barnas hjem”

(Barnehageloven § 1 Formål)

Her vurderes at barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale områder. Sosial og språklig kompetanse er særlig fokusert og arbeidet skal gjenspeile seg i 7 fagområder, som nå er viktige deler av barnehagens læringsmiljø. Kommunikasjon, språk og tekst, kropp, bevegelse og helse samt kunst, kultur og kreativitet er de første fagområdene som er nevnt i rammeplanen. Videre nevnes områdene natur, miljø og teknikk, etikk, religion og filosofi, foruten nærmiljø, samfunn og antall, rom og form. Disse fagområdene er sentrale for planleggingen av et variert og allsidig pedagogisk tilbud og er utgangspunktet for opplevelse, utforskning og læring i barnehagen.

”Arbeidet med fagområdene må tilpasses barnas alder, interesser, barnegruppens sammensetning og øvrige forutsetninger. Lærestoff, arbeidsmåter, utstyr og organisering må legges til rette med tanke på barns ulike behov” (KD 2006:33).

Hvert fagområde dekker et vidt læringsfelt. Flere fagområder vil ofte være representert samtidig i et temaopplegg og i forbindelse med hverdagsaktiviteter og turer i nærmiljø. Vi finner en stadig presisering av personalets ansvar i forhold til å tilpasse og tilrettelegge for det enkelte barn.

”For å arbeide i retning av disse målene må personalet være seg bevisst sin forbildefunksjon, tilrettelegge for,.. vise forståelse, ..stimulere, ..skape et miljø, ..følge opp, .. skape betingelse, .. organisere, ..sørge for, ..inkludere, .. motivere, ..oppmuntre barn med to - eller fremmedspråklig bakgrunn” (KD 2006).

Barnehagen skal formidle grunnleggende samfunnsverdier i forhold til menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse. Her er fellesskap, omsorg og medansvar sentralt i formidlingen som skal foregå i et miljø som bygger opp om respekt for liv, menneskeverd og retten til å være forskjellig. Rammeplanen vektlegger at det enkelte barn skal møte utfordringer som er tilpasset deres alder, funksjonsnivå og hensynet til fellesskapet ivaretas. Barns medvirkning er fremhevet og må tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

”Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forskjeller”. (KD 2006:7)

Landets kulturelle mangfold skal gjenspeiles i barnehagen. Her nevnes foruten majoriteten av befolkningen, både det samiske urfolk, de nasjonale minoritetene og minoriteter med innvandrerbakgrunn. Likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk samt gode holdninger for nestekjærlighet og solidaritet med andre mennesker. Videre påpekes betydningen av fellesskap og barnehagen som arena for kulturell og sosial læring. Samarbeidet med barnas hjem, fremheves i rammeplanen som særlig sentralt.

”Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse ” (KD 2006:15).

Den nye rammeplanen skal ha et helhetlig perspektiv på omsorg og læring og bidra til en god overgang mellom barnehage og skole. Det slås fast at barn får grunnleggende og relevante kunnskaper og innsikt gjennom dagliglivets hendelser i samvær, lek og strukturerte aktiviteter. Rammeplanen markerer både varierte driftsformer og lokal tilpasning av barnehagedriften.

”Barnehagen skal legge grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem ” (KD 2006:10-12).

Planen fremhever betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Pedagogiske drøftinger og refleksjoner over egne verdier og handlinger anbefales. Her påpekes personalets sentrale rolle:

”Personalet har som rollemodeller, et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis” (KD 2006:12).

3.4 Målsetting: Et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud

Barnehageloven slår fast at barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold).

Små barn er forskjellige og kommer til barnehagen med ulike forutsetninger. Likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet, krever derfor individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet. Barnehagens daglige tilrettelegging må ta hensyn til at både enkeltbarnet og at gruppen opplever trivsel, mestring og følelse av egenverd. I barnehagen skal alle barn, i møte med voksne og andre barn, få meningsfulle utfordringer og støtte ut fra egne forutsetninger. Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barnet. Dette betyr at barnets utvikling ses på som et samspill mellom dets mentale forutsetninger og miljøet.

”Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosialitet, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur”.

(Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold)

Norsk barnehagetradisjon innebærer at en ser omsorg, oppdragelse, hverdagsaktiviteter, lek og læring i sammenheng. Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet møter og forstår barnets medvirking. Barns rett til ytringsfrihet og medvirking vil kreve tid og rom for lytting og samtale. Det presiseres at barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttryksmåter, både handlinger, kroppsspråk, estetiske uttrykk og verbale språk. I tilretteleggingen av det fysiske miljø må det tas hensyn til at barn i ulike aldre og med ulik ferdighetsnivå skal bruke de samme arealene.

I rammeplanen slås det fast at personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle

personer for fellesskapet. Barnehagen har et eget ansvar i å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. Her kan det være aktuelt med spesielt tilrettelagte tilbud av sosial, pedagogisk eller fysisk art. Å respektere forskjeller er en del av barnehagens verdigrunnlag, slår rammeplanen fast.

”Personalet må medvirke til at hvert enkelt barns individualitet og behov for selvutfoldelse kan skje i trygghet og innenfor fellesskapets normer og regler” (KD 2006:18).

Ellers fremhever også rammeplanen styrer og pedagogisk leders ansvar for veiledning av *”det øvrige personalet”*. Dette er sentralt for å sikre en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Styrer skal sørge for kvalitetsutvikling i barnehagen ved at den enkelte medarbeider får ta i bruk og videreutvikle sin kompetanse. Personalet som rollemodeller fremheves også i forhold til at barnehagens verdigrunnlag skal etterleves i praksis.

”Likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet krever derfor individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet” (KD 2006:18).

Dette medfører at barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan ta del ut fra egne interesser, kompetanse og utviklingsnivå. Barnehagens dagligliv må preges av et samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn. Vi kan slå fast at alle barn har rett på et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud, med utgangspunkt i et helhetssyn på læring (KD 2006:12-18).

Med utgangspunkt i disse sentrale målsetningene fra rammeplanen, fokuseres enkelt områder fra hverdagen i barnehagen. Jeg konsentrerer dette til områder som er relevant for studien.

3.5 Hverdagsaktivitetene

Hverdagsaktivitetene rommer de aktivitetene som gjentar seg hver dag. Dette kan være hente/bringesituasjon, måltider, påkledning, bad, lek osv. Disse situasjonene arbeides det målrettet med daglig. Her formidles holdninger, her læres sosiale spilleregler og praktiske ferdigheter. Med utgangspunkt i et helhetlig syn på læring, er hverdagsaktivitetene viktige lærings-

tuasjoner for barn i barnehagen. Barn lærer fra de våkner til de legger seg. Barnets møte med miljøet er derfor avgjørende for de læringserfaringer barnet tilegner seg. Rammeplanen markerer at barn får grunnleggende og relevant kunnskap og innsikt gjennom dagliglivets hendelser i samvær, lek og strukturerte aktiviteter. Gjennom disse læringsprosessene blir barn kjent med og forstår i stadig økende grad den fysiske og sosiale verden, samtidig som de gjenskaper og nyskaper den kulturen de er en del av (KD 2006).

3.6 Omsorg

Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltid og påkledning. Omsorg er nær knyttet til oppdragelse, helse og trygghet og er en viktig forutsetning for barns utvikling og læring. Vi vet at barn trenger varierte utfordringer og rom for meningsfylte aktiviteter. I denne tilpassningen ligger det mye omsorg og læring. Å gi barn mulighet for å gi hverandre og å ta imot omsorg, er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse, noe som er et viktig bidrag for livslang læring.

”Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling).

(Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold)

Å føle seg elsket, respektert og forstått, innebærer forskjellig tilnærming for det enkelte barn fra omgivelsene. Omsorg handler også om å gjøre spranget mellom hjem og barnehage minst mulig. Barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen. Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn, i situasjonen og i gruppen. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og barnehagen skal tilby barn et miljø preget av glede, humor, kreativitet og omtanke for fellesskapet (KD 2006 23:25).

3.7 Lek

Leken er sentral i barnehagen, både ved sin egenverdi og som en viktig del av barnekulturen. Leken er en grunnleggende livs- og læringsform som barn har høy kompetanse i å uttrykke seg via.

”Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser.”

(Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold).

Leken har mange uttrykksformer som kan føre til forståelse og vennskap på tvers av alder, språklig og kulturell ulikhet. Gjennom leken lærer barn samt utvikler en sammensatt kompetanse. Leken er en del av barnekulturen og gjenspeiler forhold i barnets oppvekstmiljø og i samfunnet generelt. Barnehagen skal legge fysisk og organisatorisk til rette for variert lek. Det er viktig for barn å delta i leken, både for å ha venner, for trivsel og for å oppleve en meningsfull barnehagedag. Leken gir form for tanker og følelser. Gjennom lek, utforskning og samtaler, skaffer barn seg lærdom og innsikt på mange områder. Rammeplanen påpeker at barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek, må gis særlig oppfølging. Personalet må være tilgjengelige for barn og inspirere og oppmuntre barna i deres lek (KD 2006 25:26).

3.8 Læring

Rammeplanen påpeker at barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring. Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker, miljøer og er nært sammenvevd med lek, oppdragelse og omsorg. Læring om seg selv, andre mennesker, spill og den fysiske verden rundt, er prosesser som er med og skaper mening i barnets liv.

”Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskaper på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter”

(Barnehageloven § 2 barnehagens innhold)

Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. Barnehagens personale må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser. Barns undring må blant annet møtes på en utfordrende og utforskende måte slik at dette danner grunnlag for et aktivt og utviklende læringsmiljø i barnehagen. De formelle læringssituasjoner ledes og planlegges av personalet, foreksempel i samlingsstund og ved temaopplegg. Uformelle læringssituasjoner er

mer knyttet til hverdagsaktivitetene og ”her og nå”-situasjonen i lek, oppdragelse og samhandling.

Fagområdene som nevnes i rammeplanen skal knyttes til både formelle og uformelle lærings-situasjoner. Noen barn søker selv kunnskap ved sitt vitebegjær og nysgjerrighet. Andre barn må personalet dele sin kunnskap med, utvise engasjement og oppfinnsomhet overfor, for å vekke deres interesse. Læring vil være preget av kvaliteten på samspillet mellom barn og personalet. Tidlige opplevelser og erfaringer påvirker selvoppfatningen. Personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer er avgjørende (KD 2006, 26-27).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å løfte fram sentrale områder fra barnehagens styringsdokument, rammeplanen. *For å iverksette planene er en avhengig av mennesker.*

Livet i barnehagen består av et komplekst samspill mellom mennesker. Dette krever et ansvarsbevisst personale som er nærværende og engasjerte i det enkelte barns trivsel og utvikling. Dette vil jeg komme tilbake til etter en mer teoretisk forankring av studien.

4. TEORI

I dette kapitlet presenterer jeg studiens teoretiske fundament. Innledningsvis drøfter jeg begrepet tilpasset opplæring og inkludering. Videre tar jeg for meg Vygotskys teorier og hans sosiokulturelle perspektiv der læring og utvikling ses på som et resultat av sosial interaksjon. Leken er sentral. Siste del av kapitlet omhandler begrepet taus kunnskap.

4.1 Tilpasset opplæring – tilpasset og likeverdig barnehagetilbud

Hovedmålsetningen både i barnehage og skole er tilpasset opplæring for alle barn. Begrepene som benyttes er forskjellige, men meget sammenfallende i betydning. Med bakgrunn i et helhetlig læringsprinsipp fra barnehage til skole, bruker jeg begrepene noe om hverandre.

Tilpasset opplæring gir utfordringer til både praksismiljøene og til forskningen og har en politisk fundamentert bakgrunn. Dette skyldes nok at definisjonen er noe uklar og at begrepet over tid endrer innhold (Bachmann & Haug 2006). En kjenner til at det mangler empiri og forskning fra praksisfeltet. Dette gjelder spesielt hvordan tilpasningen fungerer for barna over tid. Nordahls (2005) og Bjørnsruds (2004) forskning (i Bachmann og Haug 2006) tyder på at skoler som har utviklet den indre kollektive kulturen for å kunne drøfte konkrete spørsmål i undervisningen, lykkes bedre enn andre. Generell forskning om lærende organisasjoner og skaping av kollektive kulturer, viser til tilsvarende resultat (Bachmann & Haug 2006:26). Det er varierende erfaringer med tilpasset opplæring ute i skolemiljøene. Hvordan forholder dette seg i barnehagene? Har assistentene noe å si for utfallet av det tilpassede barnehagetilbudet som alle barn skal ha? Jeg håper at studien vil kunne gi mer empiri på dette feltet.

Tilpasset opplæring avhenger av hvor god barnehagen er til å gi barn et godt nok og likeverdig tilbud innenfor de ordinære rammer. Begrepet likeverdig opplæring bygger mye på idéen om rettferdighet i fordeling av goder. Undervisningstilbudet til barn med spesielle behov skal være likeverdig med det tilbudet andre barn får. Dette er kjernen i prinsippet om likeverdig opplæring (Befring og Tangen 2004:131). Barnehagens formålsparagraf viser de samme prinsippene som i skolen, vedrørende tilpasset opplæring. I Rammeplanen (2006) sies:

”Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne” (KD 2006:18).

Her kommer det tydelig frem at barnehagebarn må få utvikle seg i forhold til egne forutsetninger og prinsipper. Tangen og Befring (2005) mener at tilpasset opplæring i barnehagen har erstattet det vi tidligere kalte sosialintegrering. Dette vil si at det innenfor det pedagogiske barnehagemiljøet velges emner, progresjon og arbeidsmåter som tilgodeser alle barnas behov, også de funksjonshemmede, uansett de ulikheter som følger av barnets utvikling. Tilpasset opplæring vektlegger at barnet skal få utfordringer og opplæring på sitt eget utviklingsnivå og en må bygge på prinsippet om inkludering der alle får muligheter og valg i de miljøene en ferdes. Forutsetningen for at en skal lykkes med tilpasset opplæring, er at barnet blir verdsatt, gjennom å bli lyttet til og ivaretatt på en god måte (Tangen og Befring 2005). I Rammeplanen (2006) er individuell tilrettelegging og lokal tilpasning sentrale begrep i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring.

Rammeplanen påpeker at barnehagens personale må ha et aktivt forhold til barnas læringsprosesser. De må blant annet møte barna i deres nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst med utgangspunkt i barnets ferdigheter. Flere steder i rammeplanen blir personalets holdninger og handlinger trukket frem som avgjørende for hvordan barnets utbytte og læring blir (KD 2006:26-27). Assistentene som den største personalgruppen i barnehagen, er sentral.

Med bakgrunn i teori om tilpasset opplæring, er det nå naturlig å se mer på det miljøet og de rammer som alle barn har rett til å møte i barnehagen, et inkluderende barnehagemiljø.

4.2 Barnehagen som en inkluderende virksomhet

Barnehagen som en inkluderende virksomhet viser til et miljø der både barn og voksne føler seg ivaretatt. Inkludering betyr at en anerkjenner både forskjeller og likheter og synliggjør mangfoldet. I inkluderingsperspektiv ser en muligheter til forandring og en er ute etter løsninger for å minske alle former for ekskludering. Her ser en hele barnet og aksepterer at mennesker er forskjellige. Her handler det om å være anerkjent, akseptert og verdsatt for den en

er. Inkludering kan dermed forstås som en prinsipiell tilnærming til handling, både i forhold til all opplæring og til samfunnet som helhet: ”*..a principled approach to action in education and society*” (Booth 2006:3).

I forhold til barn er deltakelse i lek, aktiviteter og gjøremål sammen med andre, sentrale elementer i inkluderingsperspektivet. Inkludering kan sees på som en evigvarende prosess hvor formålet er å øke deltakelse og læring. Dette kan betraktes som et ideal å leve etter eller en måte å forholde seg til andre på. Booth sier at: “*An inclusive setting then may best be described as one that is on the move*” (Booth 2006:5).

Rammeplanen (2006) sier at barnehagen skal ha et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn. Personalets medvirkning i dette er sentralt.

”Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet” (KD 2006:18).

Med bakgrunn i målsetningen om tilpasset opplæring og inkludering, vil jeg fokusere på den voksnes rolle. Dette arbeidet foregår på flere nivå i barnehagen og alle ansatte er sentrale, ikke minst assistentene som er den største gruppen av ansatte.

4.3 Vedrørende voksenrollen

Jeg vil finne ut hva assistentene bidrar med i forhold til tilretteleggingen av barns hverdag i barnehagen. Flere forskere har vært opptatt av kommunikasjonen mellom barn og voksne. Vedeler (1999) henviser til Bae (1997) som har studert kommunikasjonsprosesser og relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen. Hun benytter begrepet ”*anerkjennende væremåte*” med henvendelse til refleksjonssiden hos den voksne, som overordnet prinsipp. Bae påpeker at det å lytte, bekrefte, stille undrende spørsmål og å vise forståelse, aksept og toleranse er viktige anerkjennende væremåter. Det avgjørende synes å være at den voksne fokuserer på barnet og bekrefter den følelsesmessige stemningen. Her oppnås en gjensidighet i barn- vok-

senforholdet. Dessuten må den voksne vise toleranse for barnets uttrykksmåter og lytte etter meninger og sammenhenger mer enn å feste oppmerksomheten på ytre uttrykk. Kommunikasjonen mellom barn og voksen framheves spesielt som sentralt i forhold til gjensidige forutsetninger for samspill (Tangen og Befring 2005). Her er mye relevant til studien.

I andre rapporter kommer det frem at sosialkompetanse varierer med kontekst og samspillspartner (Vedeler 1996) og at assistentene har ansvar for mye sentralt arbeid i barnehagen (Løkken 1992). Enkelte assistenter har mangelfulle ansettelsesforhold og behovet for kompetanseheving er stort, viser undersøkelser (Tefre red. 1997).

Med målsetting om tilpasset opplæring for alle, vil jeg utdype verdien av kommunikasjon og sosiale relasjoner mellom barn og voksne ytterligere. Her benyttes Vygotsky.

4.4 Voksenrollen og lek i Vygotskys perspektiv

Russeren Lev Vygotsky (1896-1934) mente at det var av avgjørende betydning for barnets totale utvikling at samarbeidet med andre foregår med mer kompetente personer enn barnet selv. Voksne eller mer kvalifiserte kamerater overfører sine strategier for læring til barnet og blir modeller for dem. Barn imiterer andres handlinger. Denne individuelle prestasjonen foregår innenfor en viss utviklingssone. Ved denne sonen avdekkes et intervall mellom barnets selvstendige prestasjoner på den ene siden og barnets imiterte prestasjoner på den andre siden. Møter barnet utfordringer som ligger utenfor dette intervallet, vil ikke barnet mestre noen form for imitasjon og en oppnår dermed ingen positiv læringseffekt. Her befinner de pedagogiske utfordringene seg i skole og barnehage. Vygotsky hevdet:

”What the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow” (Øzerk, 2006:225).

Vygotsky mente at det barnet kunne løse av faglige utfordringer i samarbeid og med litt hjelp av andre i dag, ville det klare å mestre alene i morgen. Med bakgrunn i en slik tilnærming til læring og utvikling, hevdet Vygotsky at alle mennesker har et nivå for utvikling som de kan

nå opp til på egenhånd, og et nivå for nærmere utvikling som de kan nå opp til ved andres hjelp, når utfordringen er innen barnets rekkevidde. Avstanden mellom disse to nivåene ble definert som sonen for individets nærmeste utvikling. Vygotsky snakker om det aktuelle mestringsnivå som allerede har funnet sted og det potensielle utviklingsnivå som barnet kan nå dersom det får hjelp. Den nærmeste utviklingssonen er derfor avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået, der barnet befinner seg i dag via selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået, slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksenveiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrene (Dale 2001).

For Vygotsky var samarbeid en helt avgjørende faktor i opplæringen. Han var av den oppfatning at all utvikling har sitt grunnlag i den sosiale relasjonen. Vygotsky sier at voksne må være i stand til å tilpasse utfordringene til barnets nivå. Barnet vil ikke forstå eller mestre oppgaven, dersom utfordringene ikke er tilpasset og ligger over dets nivå. Er utfordringen for lett, vil heller ikke barnet oppnå utvikling. Voksenstøtten kan bli en pådyttet instruktiv prosess, som kan føre til at en hindrer barnets eget initiativ og selvstendighet. Med ”*gradert støtte*”, tar en i større grad utgangspunkt i barnets positive initiativ og understøtter disse der det er behov for dem. Den støtten voksne gir, må hele tiden være sensitivt justert i forhold til barnets ferdighetsnivå og vanskelighetsgradene i forhold til de oppgavene som barnet skal utføre. Graden av støtten må være tilpasset barnets ferdighetsnivå (Hundeide 2003:63-64).

Wood, Bruner og Ross (1976) har lansert et pedagogisk prinsipp som på engelsk omtales som ”*scaffolding principle*”. Disse forskerne gjorde en analyse av den funksjonen som læreren bør ha i en prosess der nytt lærestoff blir presentert og forventes å bli lært av barnet. Dette prinsippet omtales også som ”*stillasprinsippet*”. Her sammenlignes den voksnes rolle i undervisningen med stillasets hovedfunksjon, nemlig som en midlertidig men grundig støtte i startfasen. En slik prosess bidrar til forminskning av gapet mellom barnets allerede eksisterende nivå og den utfordringen som det nye lærestoffet representerer. Videre betyr stillaspregetopp-læring at den voksen ikke nøler med å gi en hjelpende hånd til elevene når de møter krevende utfordringer. Kunsten er etter hvert å trekke hånden tilbake. Stillaspreget opplæring kan gi barn en god start, ved at de med støtte danner seg en faglig basis som de på egenhånd seinere kan bygge på (Øzerk 2006). Barnet skal kunne nyttegjøre seg den voksnes hjelp også når han ikke er der. Samarbeidet må også gi stadige nye utfordringer, for at læring og utvikling skal fortsette. Bruner (1976):

”.. setting up the situation to make the child`s entry easy and successful and then gradually pulling back and handling the role to the child as he becomes skilful enough to manage it” (Bråten 1996:115).

Vygotsky setter mennesket i relasjon til samfunnet, omgivelsene og naturen og fremhever språket som et viktig element i samspillet. Vygotskys lære har stor betydning innenfor nyere læring og undervisning som hevder at kommunikasjon i læreprosessen og samarbeid mellom deltakerne i læringsprosessen, er en svært effektiv undervisningsstrategi (Bråten1996:36). Vygotskys forskning går i retning av en mer moderne oppfatning av kognisjon som et sosialt produkt ervervet gjennom individets interaksjon med sine omgivelser. Slike didaktiske teorier fremhever dermed den rollen ”*sosiale andre*”, spesielt lærer og mer kompetente medelever spiller for barnets utvikling nettopp gjennom sin pedagogiske inngripen i forkant av dets nåværende, aktuelle utviklingsnivå. Voksne eller mer kvalifiserte andre, overfører sine strategier for læring til barnet og blir modeller for dem. Forskning på lærer- elevrelasjoner under felles problemløsning, legger særlig vekt på den styrende og veiledende rollen som den mest erfarne tenkeren har i forhold til den minst erfarne. Lev Vygotsky fremhever at det sosiale er betingelsen for barnets kreative individualiseringsprosess. Her kan nevnes at talen oppstår i begynnelsen som et kontaktmedium mellom barnet og dets sosiale omverden. Deretter oppstår barnets indre tale som hovedgrunnlag for barnets egen tenking (Bråten 1996).

Lev Vygotsky (1933) hevder at lek er den viktigste kilden til utvikling av tanke, vilje og følelser. Disse virker sammen og kan ikke skilles fra hverandre. Mening skapes ved at det skjer et dynamisk møte mellom barnets følelser, tanker og ytre virkelighet. Leken blir dermed en aktivitet hvor evnen til abstrakt tenkning utvikles (Sjøvik 2007). Vygotsky hevder at barnet i lekesituasjon strekker seg ut over sitt aktuelle nivå. I følge Vygotsky er lek ønsketenkning og kompensatorisk aktivitet. Ved hjelp av fantasi og andre lekeaktiviteter kan barnet omforme virkeligheten slik at de på sin måte kan utføre voksne handlinger. Lekens og undervisningens læreprosess, er god dersom den går forut for barnets utvikling og vekker en rekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium som ligger i sonen for den nærmeste utvikling. Barnets etterligning av andres adferd i lek, er nær forbundet med forståelse. Dette sett i motsetning til et dyr, som kun kan imitere som en mekanisk virksomhet. Læreprosesser må organiseres og en må ta hensyn til progresjon. Barn må foreksempel kunne telle på fingrene før de takler hoderegning og barn må kunne ludo før de takler sjakk, mente Vygotsky. Han fremhevet videre at via et godt tilrettelagt lekemiljø i førskolealder, påbegynnes prosesser som fører

til barnets intellektuelle utvikling. Vygotsky hevder at lek kan betraktes som individets nærmeste utviklingszone fordi barnet i lek yter mer enn hva det ellers gjør:

”Play thus creates a zone of proximal development in which a child behaves beyond his average age, above his daily behaviour; in play it is as though he were a head taller than himself” (Vygotsky 1978 i Sjøvik 2007:236).

Med fokus på tilpasset opplæring, vil teoriene om den nærmeste utviklingszone, være å ta utgangspunkt i de prosesser som er i gang hos barnet og så stimulere dette for videre utvikling og læring (Bråten 1996:130). Øzerk (2006) slutter seg til Vygotskys teori vedrørende betydningen av å finne individets nærmeste utviklingszone, som utgangspunkt for tilpassing, stimulering og læring. Samtidig påpeker han at det er av vesentlig betydning at den lille hjelpen kommer i tide. Mangel på innholdsforståelse i opplæringen kan ha en negativ effekt. Det er derfor sentralt at den voksne er tilstede på barnas forskjellige arenaer og raskt strekker ut en hjelpende hånd. Dette er viktig for at barnet skal få den grunnleggende forståelsen som utgangspunkt for å gå videre. På alle nivåer innen pedagogikken, fra barnehage til videregående skole og voksenopplæring, er det viktig at barnet får den hjelpen den trenger *i tide*, påpeker Øzerk (2006:227).

Vygotskys teori om læring i en sosial sammenheng er sentralt. Vi snakker om å finne barnets nærmeste utviklingszone som utgangspunkt for den støtte og tilpassning barnet har behov for i læringssituasjonen. Her legges grunnlaget for tilpasset opplæring. I denne prosessen vurderer jeg at assistentene i barnehagen også er *sosiale andre*, og deltakere i tilpassningen av miljøet i barnehagen. Om assistentene mestrer å møte og støtte de forskjellige barna ved deres nærmeste zone for utvikling, håper jeg å få belyst i de seinere kapitler.

4.5 Taus kunnskap

Vygotsky understreker betydningen av de *sosiale andre* i barnas læringssituasjon. Jeg har valgt å relatere assistentene i barnehagen til disse sosiale andre. I studien vil jeg få frem assistentenes fortellinger fra dagen i barnehagen. Deres refleksjon rundt sentrale områder fra hverdagen, koblet til rammeplanens målsettinger, kan her betraktes som *”den tause kunnskap”*. Assistentene har forholdsvis lite teoretisk kunnskap, men heller mer realkompetanse fra praksisfeltet. Jeg har ikke funnet mye som er sagt eller skrevet om deres ferdigheter og kunnska-

per. Ved at jeg stiller assistentene aktuelle spørsmål, vil de svare meg med sine erfaringer og tanker. På den måten blir deres kunnskap ikke mer taus, men verbalisert og synliggjort. Ved å sette søkelyset på den inneforståtte kunnskapen, kan den miste sin tause funksjon (Lauvås og Handal 1990:90). Samtidig må en akseptere at en del kunnskap ikke kan artikuleres i det hele tatt. Poenget er at dette må reflekteres i planleggingen. I visse omsorgsyrker kan den tause kunnskapen være den mest sentrale i utøvelsen av yrket. Jeg støtter meg her til Kari Lamer (1991) som hevder at den tause kunnskapen som for eksempel assistentgruppen besitter, er vesentlig i barnehagen (Lamer 1991). Temaet om taus kunnskap, er relevant i forhold til metoden som benyttes i studien, - et kvalitativt forskningsintervju. Jeg håpet å få frem en del kunnskap som tidligere ikke hadde vært så artikulert og beskrevet.

I de siste 10-årene har begrepet taus kunnskap blitt stadig mer brukt, særlig innen pedagogikk og omsorgsyrker. Michael Polanyis teorier er sammenfallende med de teoriene Vygotsky lanserte, 30 år før: ”*We can know more than we can tell*” (Polanyi 1996:16).

Polanyi skiller mellom kunnskap som er innforstått (tacit knowledge) og kunnskap som er fokusert mot bestemte situasjoner (focal knowledge). Begrepet taus kunnskap kan benyttes for å sette søkelyset mot de voksnes samspill med barna og deres ansvar for barnas samspill i barnehagen. Mennesker som arbeider innenfor omsorgsyrker, har en praktisk kunnskap som styrer det daglige arbeidet. Det kan være hverdagslige handlinger som tidligere ikke er betraktet som kunnskap. Det kan dreie seg om en stilltiende, inneforstått praktisk kompetanse som er knyttet både til kunnskaper, verdier og holdninger. Taus kunnskap utgjør det personlige grunnlaget for personalets praktiske handlinger (Lamer 1991). Arbeidet i barnehagen som omfattes av taus kunnskap er hverdagslige handlinger som ikke er underlagt analyser, teoretisk refleksjon og begrunnelser. Det kan være handlinger som er så innvevd i barnehagens hverdag, at de er glidd langt inn i underbevisstheten eller det er handlinger som er så innøvd og åpenbare i vår kultur at man ikke tenker på hva man gjør og hvilke konsekvenser det får. Den tause kunnskapen kommer nærmest som en ryggmargsrefleks (Lamer 1991:30). Men at denne kunnskapen er taus, er ikke ensbetydende med at den ikke kan uttales. Det vurderes at det er en målsetting å bevisstgjøre og uttrykke mer av denne praktisk-pedagogiske kompetansen. Lamer (1991) hevder at den tause kunnskapen som ligger i personalets gode pedagogiske praksis, handler om å gi barna trygghet, å være lydhør, å kunne ta barns perspektiv som utgangspunkt, å respektere barn, å kunne improvisere og å gripe fatt i øyeblikket. I mange her og nå situasjoner i barnehagen, handler det om en holdning og en væremåte overfor barna,

preget av reflektert kunnskap, engasjement og egen nysgjerrighet. Som all annen kunnskap har den tause kunnskap både gode og mindre gode elementer i seg. I denne forbindelse vil studien synliggjøre noe av dette. Det er ikke tilfeldig at da den engelske skolesosiologen Basil Bernstein (1975) skulle analysere begrepet ”usynlig pedagogikk”, valgte han førskolenivå. Dette skyldtes mye at barnehagen hadde en forholdsvis åpen læreplan hva innhold angikk og mye var opp til personalet. Faren var at friheten kunne bli for stor og mye hvilte på personlige egenskaper og holdninger, hevdet Bernstein (Rørvik 1982:29). Dette en interessant betraktning å ta med i det videre arbeidet.

Løkken (1992) mener det er viktig å sette ord på den tause kunnskapen. For å sikre progresjon i det pedagogiske arbeidet i barnehagen er det sentralt å fremme det en mestrer godt. Nyere tenking innen didaktikken, innebærer at vi ikke lenger kan se bort fra at disse forholdene har stor betydning for pedagogisk praksis, hevdet Løkken (1992:125-132).

Flere forskere er opptatt av den tause kunnskapen som fenomen og framhever barnehagepersonalets kompetanse i denne forbindelse. Schøn (1983) er inspirert av Polanyis begrep om en stilltiende og taus kunnskap. Schøn lanserte uttrykkene: handlingskunnskap (knowing-in-action), de kunnskapene som er innebygd i de praktiske handlingene (a la rutiner, fremgangsmåter, håndgrep og redskapsbeherskelse, automatisert gjennom øving, innordnes og underordnes, skjønnet blir den overordnede instans) og handlingsrefleksjon (reflection-in-action) som innebærer at en tenker over sine egne handlings muligheter mens en arbeider (Schøn 2001). Denne refleksjonen ytrer seg ikke som en handlingspause, men som en prøve- og feileprosess fra øyeblikk til øyeblikk. Refleksjonen gir mulighet til eksperiment på stedet, som kan lykkes eller gi opphav til ny refleksjon. Eksempel på dette kan være gode jazzmusikere som improviserer sammen, reflekterer gjennom å lytte, føler og tilpasser spillet der og da og svare på overraskelser i samspillet. Det påpekes at barnehageansatte særlig har nytte av denne kompetansen, da det går på holdninger til planer og muligheten til å justere dem underveis. Schøn (1983, 87) er av den oppfatning at:

”Den erfarne og reflekterte praktiker tenker mens handlingen pågår, på en slik måte at tenkingen kan omforme handlingen mens en handler” (Lundstøl 2002:124).

Jeg har nå satt fokuset på tilpasset opplæring og inkludering som sentrale begrep i barnehage-

sammenheng. Dette er utgangspunkt og målsetting for den tilretteleggingen alle barn skal møte i barnehagen. Den tause kunnskapen som sentrale voksne, gjerne assistentene i barnehagen besitter, er av stor verdi for tilpasset opplæring.

5. METODE BESKRIVELSE

Dette kapitlet gjør rede for metoden jeg har benyttet for å innhente kunnskap for å belyse problemstillingen. Metoden settes først inn i en vitenskapelig sammenheng. Valg av metode innebærer en rekke problemstillinger som jeg vil diskutere og gjøre rede for. Deretter vil jeg beskrive bruk av metoden slik den forløp for meg i undersøkelsen.

En metode defineres i forskningssammenheng som en systematisk prosedyre som følger visse regler (Kvale 1997). Her snakkes det om kvantitative og kvalitative metoder. En metode i seg selv gir ikke svar på spørsmålene, men er nødvendig forutsetning for at resultatene en kommer fram til skal være så holdbare som mulig. Valg av metode må bygge på kunnskap om ulike metoders styrke og svakheter og må bestemmes ut fra det som best egner seg til å kaste lys over området en arbeider med. Samtidig må en også ta hensyn til de ressurser en har til rådighet. I en masteroppgave som denne, vil både økonomiske og tidsmessige begrensninger ha innvirkning på valg av metode. De datainnsamlingsmetoder som vanligvis benyttes i pedagogikk, er varianter av å se eller å spørre (Kleven 2002:69). Vi kan la de aktuelle personene fortelle om seg selv og sin situasjon eller vi kan la de bli observert. For å få en dypere forståelse av i hvilken grad assistentene i barnehagen bidrar med å sikre alle barn et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud, var det for meg nødvendig å la assistentene komme til ordet. Deres fortellinger og betraktninger fra situasjoner i hverdagen var viktig å få frem.

5.1 Vitenskapsteori

Vitenskap dreier seg om kunnskap og kunnskapstilegnelse, - måter vi går frem på for å skaffe oss kunnskap om ulike forhold. Påstander må dokumenteres for å komme i betraktning som vitenskap. Ordet teori kommer opphavelig fra gresk og betyr blick eller syn og kan defineres i tråd med dette ved at det viser til refleksjon over synsmåten eller perspektivet vårt (Skogen

2006:257). En vitenskapelig teori er bygd opp slik at vi på grunnlag av den eller i kombinasjon med andre teorier, kan utvikle konkrete hypoteser som kan prøves mot erfaring. Vedrørende valg av metode, datainnsamling og videre tolking av disse, dukker det opp spørsmål. Kan vi stole på resultatene, - hva slags slutninger kan vi trekke? Slike spørsmål er blant dem som drøftes innenfor vitenskapsteorien, der en gjør forsøk på å bekrefte vitenskapens eget grunnlag. ”Vi må lene oss tilbake og reflektere over hva vi driver med og hvilken status resultatene av våre aktiviteter har”, hevder Gilje og Grimen (1993:12).

En allmenn definisjon av vitenskap er: ”en systematisk produksjon av ny kunnskap” (Kvale 1997:53).

I denne oppgaven begrenser jeg meg til kun en presentasjon av to vitenskapsteoretiske områder: hermenautikken og fenomenologien. Disse teorier innebærer ellers omfattende prosesser, som det med utgangspunkt i min oppgave, ikke er grunnlag for å gå dypere inn på.

5.2 Hermeneutikk

Jeg skriver denne oppgaven med utgangspunkt i et hermeneutisk ståsted. Med dette mener jeg at jeg foretar en fortolkning av utsagnene som fremkommer i intervjuene og ser dette i sammenheng med relevant teori og empiri. På denne måte håper jeg å finne forståelse for assistentenes praksis og refleksjoner rundt tilpasset opplæring.

Hermeneutikk har lange tradisjoner innenfor pedagogisk vitenskapsteori og faglig debatt. Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningskunst. Utgangspunktet for hermeneutikken på 1800 tallet var tolkning av historiske tekster. Dette ble kilden til den sosiokulturelle forståelsen, kontra en forståelse som bygger på fysiske fenomen. Filosofen Heidegger hevdet at vi må allerede forstå det vi skal forstå, for å kunne huske og tolke. For Gadamer var de klassiske tekstene i fokus. Begge disse filosofer hevdet at hermenautikken er et grunnvilkår i tilværelsen på bakgrunn av alt som er tolket før, vår bakgrunn og forståelse.

I den moderne varianten har en forsøkt å utarbeide en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener og beskrive vilkårene for at forståelse av meningen skal være mulig (Gilje & Grimen 1995:143). Hermeneutisk forskning er studier som vektlegger å tolke og forstå hvilke meninger som knytter seg til ulike handlinger. De siste år har det skjedd en utvikling i forhold til forståelsen av ordet tekst. Nå forstås en dialog, en samtale, også som tekst (Fog 2004:22).

Språket kan sees på som en psykologisk fortolkning der en via følelser, fantasi og intuisjon søker å nå frem til en dypere forståelse av personen bak teksten ved å se på kulturelle og historiske situasjoner som personen virker i. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i hermeneutisk lære og betegnes som den hermeneutiske sirkel. Begrepet hermeneutisk spiral, benyttes også i forbindelse med at vi stadig forstår mer av det en studerer for hver omdreining på spiralen. Dette gir en dynamisk prosess der vi forstår tekstens deler ved å forstå helheten. Samtidig kan vi også si at vi forstår helheten i teksten på bakgrunn av den forståelsen vi får via delene (Kleven 2005:41). Gilje og Grimen (1995:148) hevder at den som skal tolke et materiale ofte er preget av sine erfaringer og tidligere hendelser. Det erfares også at forskere innenfor hermeneutisk tilnærming, ofte velger å bruke kvalitativ tilnærming som hovedstrategi i sin forskning.

Jeg vurderer at mine undersøkelser er utviklet på bakgrunn av hermeneutiske prinsipper. Når jeg jobbet med tekstene, bestrebet jeg meg på å få tak i hva informantene mente. Jeg måtte prøve å se fenomenene ut fra deres ståsted og prøvde å leve meg inn i deres situasjon. Jeg måtte skaffe meg en forståelse av helheten og konteksten som fenomenene inngikk i. Min allerede etablerte forståelse, - forforståelsen, hadde jeg med meg. Denne måtte jeg holde opp og bevisstgjøres på. Her kom fenomenologien inn som et sentralt område for meg videre i arbeidet.

5.3 Fenomenologi

Fenomenologi betyr læren om det som viser seg, det erfarte. Når en forsker prøver å forstå et annet menneske, prøver han å se det samme som informanten. Skal en forsker lykkes med det, må han sette seg inn i det andre menneskets situasjon. Innenfor fenomenologien er det nødvendig å beskrive det gitte så forutsetningsløst, nøyaktig og fullstendig som mulig. En må følge prosessen, uten ferdige hypoteser eller forutinntatte meninger rundt tema. Det er en fordel om en har noe kjennskap til feltet en skal forske videre på. Men en skal være forsiktig med å vektlegge gamle og forutinntatte oppfatninger. Et av hovedpoengene innenfor fenomenologien er å bli bevisst på de forutsetninger man bringer med seg (Kvale 1997:40).

Jeg relaterer min undersøkelse til fenomenologien. Jeg ville ha frem informantene, assistentenes erfaringer, praksis og refleksjoner. Dette ble et mangfoldig fenomen, som jeg knyttet opp

mot teorier. Assistentenes erfaringer satte jeg inn i en teoretisk referanseramme, som jeg selv har valgt ut ifra mitt eget ståsted. Arbeidet med å finne frem til denne referanserammen var krevende men interessant og lærerik prosess, - nærmest en hermeneutisk prosess. Min nye rolle som forsker innebar at jeg måtte tilstrebe og legge vekk gamle og forutinntatte oppfatninger rundt tema. Dette medførte at jeg måtte være så nøytral som mulig og ikke la meg rive med i diskusjoner eller kommentere tema på en uhensiktsmessig måte. Jeg måtte lytte til informantene, de fikk tale fritt og jeg var til stede, observerte, lyttet å så.

5.4 Valg av metode

Innenfor kvalitativ forskning er fortolkning og forståelse det sentrale, i motsetning til kvantitativ forskning som i større grad ønsker å forklare ved tallfesting og målinger.

Utgangspunkt for et metodevalg, er at en får på plass innhold og mål ved studien (Kvale 1997:53). Jeg utviklet først en foreløpig problemstilling og vurderte så metodebruken. Jeg ønsket å finne en metode som ga gode data og som var anvendbar i forhold til den tiden som jeg vurderte å benytte. Jeg valgte å benytte en kvalitativ metode, - et intervju. Innenfor kvalitative metoder prioriteres nærhet mellom forskeren og forsøksobjektene. Denne nærheten og fleksibiliteten i datainnsamlingssituasjonen, gjør at forskeren ofte får tilgang på kunnskap som man ellers vanskelig kunne få tak i. Man kan få kunnskap av dypere natur enn det mange av de kvantitative metodene gir. Ved deltakende observasjon og ustrukturerte intervju, blir forskeren selv et viktig instrument i datainnsamlingen. Her utnytter han seg selv og sin faglige bakgrunn. I mindre grad skjer dette ved strukturerte intervju og systematiske observasjoner, selv om forskeren også i slike situasjoner kan møte utfordringer. Datainnsamlingen kan skje ved personer som er instruert i datainnsamlingsteknikker men som ikke kjenner fagfeltet. Ved for eksempel utforming av spørreskjema eller intervjuguide, kan forskerens fagkunnskap ha betydning samt ved analyse og tolkning av resultatene. Derimot kan kvalitative metoder være mindre egnet for å sammenligne ulike kasus og på større datamengder. Selv om de kvalitative og kvantitative metodene lenge har blitt sett på som problemfylte konkurrenter, er det økende interesse for å kombinere disse metoder.

Intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. ”*Intervjupersonene vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden*” (Kvale 1997:61).

Jette Fog er av den oppfatning at: *”De kvalitative metoder vil typisk blive benyttet til naturalistiske studier, -studier der er præget af, at de må tage materialet på dets egne, naturgivne betingelser. Studier, hvor forskeren har indsamlet det empiriske materialet på livets egne betingelser”* (Fog 2004:8).

Ved et kvalitativt intervju vil informantene, her assistentene i barnehagen, gi meg informasjon om flere forhold ved sitt arbeid. Assistentene forteller fra situasjoner de opplever i løpet av barnehagedagen. I forhold til min problemstilling, blir dette sentral informasjon. Jeg vil også få frem hvorvidt de valgene som tas, er teoretisk begrunnet. Informantene får anledning til å utdype det de sier og samtidig er det anledning til å stille oppfølgende spørsmål. Det mest særpregede ved intervju som strategi, er at vi baserer oss på data slik de formuleres fra våre informanter. En erfarer at et intervju er en selvrapporteringsmetode som er aktuell å bruke når vi er interessert i hva folk mener, synes, føler, opplever etc. Dette var relevant for min studie. Av tidshensyn, valgte jeg å ikke kombinere noen metoder. Dette ga meg et tydelig fokus i den perioden jeg arbeidet med oppgaven.

5. 5 Et kvalitativt forskningsintervju

Kvale er sentral når vi snakker om kvalitative forskningsintervju:

”I dag foregår det en forskyvning fra positivistisk kvantifiserbare data, mot filosofiske tenkemåter som ligger nær de humanistiske fag. Disse innbefatter en postmoderne tilnærming, en sosial virkelighets konstruksjon, hermeneutiske tolkninger av teksters mening, fenomenologiske beskrivelser av bevissthet og en dialektisk plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger” (Kvale 1997:26).

I følge Kvale (1997) har det kvalitative forskningsintervju mange likhetstrekk med hermeneutisk metode. For å oppnå forståelse av en tekst, skiftes fokuset mellom tekstens deler og helhet. Prosessen er i mål når meningen synes avklart og fri for motsigelser. I intervjusituasjon vil dette bety at en forstår nyankomne svar på bakgrunn av tidligere svar, eller en kan gå tilbake for å avklare nye elementer. Det kvalitative forskningsintervju kan også knyttes til fenomenologisk tankegang da den fokuserer på informantens erfaringer og prøver å se bort fra egen forhåndskunnskap. Her søker en etter sentrale beskrivelser. Et intervju er en samlebeteg-

nelse som omfatter mange varianter fra et rent strukturert intervju til det som nærmest har karakter av en uformell samtaleform (Kleven 2002:73). I forbindelse med kvalitative studier trekkes de halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju frem som sentrale begrep. Betegnelsen klinisk intervju og dybdeintervju, brukes også i noen sammenhenger (Kleven 2002:74). Holme & Solvang (1986) hevder at kvalitativ metode primært sikter mot å fange opp egenarten ved den enkelte enhet og vedkommende i situasjonen. Her er nærhet og sensitivitet sentralt. Siktemålet blir å oppnå en dypere og økt forståelse for den problemstillingen en arbeider med. Dette går ofte på å belyse og nyansere feltet en er opptatt av. Et liknende perspektiv har Jette Fog, som hevder at formålet med et kvalitativt intervju er: *”at fange subjektets/ aktørens perspektiv, dvs. hans kognitive og følelsesmessige organisering av verden”* (Fog 2004:11).

Et forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, - en faglig konversasjon. Det kvalitative forskningsintervju kan defineres på følgende måte:

”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomen” (Kvale 1997:21).

Et forskningsintervju foregår nærmest som en vanlig samtale, men det innehar et bestemt formål og struktur (Kvale1997). Strukturen i intervjusituasjonen ble i mitt tilfelle gitt ved benyttelse av en intervjuguide, samt i en skisse av hverdagsaktivitetene i barnehagen, som ble delt ut innledningsvis.

I et kvalitativt intervju blir forskeren selve forskningsinstrumentet. Intervjuet er råmaterialet for den seinere meningsanalysen, sier Kvale (1997:89). Dette innebærer ulike krav til forskeren. Under selve informasjonsinnhenting er det viktig med aktiv lytting og at en evner å forstå hva den intervjuede formidler. Forskeren må sette seg inn i informantens tankegang og følge opp interessante uttalelser, slik at problemstillingen kan belyses i størst mulig grad (Holme & Solvang 1996). Det stiller krav om å være aktivt tilstede, få med interessante nyanser i det den intervjuede formidler i løpet av samtalen. Som ledd i dette benyttet jeg opptak på bånd, slik at jeg hadde mulighet for å gå tilbake til materialet for å undersøke det nærmere, bli klar over nyanser i det som ble sagt. Et strukturert intervju kan betraktes som en muntlig variant av et spørreskjema, der de planlagte spørsmål stilles etter hverandre. Måten en stiller spørsmålene på kan også være forberedt. Noen ganger kan det hende at intervjuobjektet får seg forelagt svaralternativer som de må velge mellom. Her vurderer forskeren fortløpende om det er behov for tilleggsspørsmål, ved svaralternativer som han selv har i sin intervjuguide

(Kleven 2005:73). Denne type strukturerte intervju fant jeg ikke aktuell for min undersøkelse. Jeg ønsket å ha en åpen samtale, i dialogform med assistentene i barnehagen. Videre ønsket jeg å få frem varierende synspunkter rundt temaene. Hadde jeg valgt et strukturert intervju, er jeg ikke sikker på om jeg hadde fått frem alle de nyansene jeg ønsket fokus på. I et ustrukturert intervju har intervjueren planlagt hva temaet for intervjuet skal være og hvordan han skal gripe situasjonen an. Resten kan mer og mindre bli til underveis i intervjuet. Her er det rom for spontane innspill og refleksjoner som kan belyse temaene på mange måter. Flexibiliteten i ustrukturerte intervju gjør at en kan komme nærmere inn på intervjuerens erfaringer og opplevelser. Her kan en få avdekke forhold som en kanskje ikke ville fått i strukturerte intervju (Kleven 2005:74-75). Jeg valgte å benytte ustrukturerte intervju der jeg hadde forberedt mange spørsmål på forhånd. Disse var nødvendige for at temaene som knyttet seg til min problemstilling, skulle bli besvart.

Kvale (1997) har satt opp ”*intervjuundersøkelsens syv stadier*”. Disse sikrer struktur og oversikt i arbeidet og gir et godt bilde av prosessen jeg var gjennom. Jeg vil ta utgangspunkt i disse stadier når jeg presenterer de valg og metoder som jeg foretok i mine intervju.

Den kvalitative intervjuundersøkelsens tidsmessige rekkefølge er:

1. Tematisering
2. Planlegging
3. Intervjuing
4. Transkribering
5. Analysering
6. Verifisering
7. Rapportering

5.5.1 Tematisering

I startfasen må en formulere formålet med undersøkelsen samt beskrive hvordan en oppfatter emnet som skal undersøkes. Dette må skje før arbeidet med intervjuene starter. I tematiseringsfasen gis en begrepsmessig klargjøring og en teoretisk analyse av temaet som skal undersøkes. Her formuleres også spørsmålsstillinger. Hovedsaken når en intervjuundersøkelse skal forberedes, er at spørsmålene hva, hvorfor og hvordan, besvares (Kvale 1997:49). Dette betyr

at en må innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes og klargjøre formålet med studien og vurdere forskjellige intervju og analyseteknikker før en tar et valg. Selv bestemte jeg meg tidlig for hovedområdene jeg ville fokusere på. Assistentene i barnehagen, praksis og refleksjon rundt tilpasset opplæring, ble mitt hovedfokus. Dette satte jeg i lys av nasjonale målsetting om et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud for alle barn.

Kvale (1997) hevder at hovedformålet med et intervju kan være enten empirisk eller teoretisk begrunnet. En undersøkelse kan være planlagt for å innhente empirisk informasjon eller den kan være utviklet for å teste følgene av en teori. Intervju brukes ofte i studier der en ønsker å innhente kunnskap om en bestemt person eller institusjon og som en hjelpemetode i sammenheng med andre metoder eller for å belyse generelle fenomen. Tematiseringen i et ikkestrukturert intervju, innebærer at det foreligger en rekke emner eller emnekretser som forskeren har gode grunner for gjerne å få belyst (Fog 2004:18).

Jeg ønsket å få belyst temaet om assistenten i barnehagen og deres eventuelle bidrag i forhold til tilpasset opplæring, grundigere. Jeg var på utkikk etter praksis, - empiri med bakgrunn i teoretiske målsettinger. Problemstillingen ble derfor utviklet med dette som hovedfokus. De aktuelle emnene for meg ble derfor assistentenes funksjon i sentrale aktiviteter i barnehagen, lærerplan/rammeplan, tilpasset og likeverdig barnehagetilbud/tilpasset opplæring.

Det erfares at dagens intervjuundersøkelser ofte blir påbegynt uten at en har utarbeidet noen teori for temaene som skal undersøkes eller uten gjennomgang av forskningslitteratur som finnes på feltet. Det snakkes om en teoretisk naivitet som gjør at det kan være vanskelig å bedømme om de funn som fremkommer i undersøkelsen er ny og om studien er av vitenskapelig verdi (Kvale 1997:53). I studien begynte jeg tidlig med den teoretiske delen. Dette foregikk parallelt med at jeg utviklet en intervjuguide. Her brukte jeg mye tid. Jeg gjorde meg kjent med teori og forskning på de aktuelle temaene. Her fant jeg så sammenhengen til de spørsmål som jeg utviklet i guiden. Man bør skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes, for å skape et grunnlag for tilførsel og integrasjon av ny kunnskap (Kvale 1997). Det påpekes at det er viktig å kjenne til og oppholde seg i det miljøet der undersøkelsen skal foregå. Ved nærhet til miljøet vil en oppleve de daglige rutine, språkbruk og eventuelle maktstrukturer som kan være avgjørende for utfallet av studien (Kvale 1997:53). I form av egen utdanning og mangeårig praksis fra feltet, vurderte jeg at jeg hadde nok bakgrunnskunnskap og derfor var det ikke behov for at jeg skulle ut i barnehagemiljøene igjen nå. Det erfares at det i mange sammenhenger kan være nødvendig med ulike

typer intervju spørsmål. Om en ikke tar hensyn til dette, kan det hende at den informasjonen som er relevant for de teoretiske tolkningene mangler (Kvale 1997:54-55). Dette tok jeg hensyn til i utviklingen av min intervjuguide, der jeg har både praktiske og mer teoretiskbegrunnede spørsmål. Det finnes mange former for intervju, både individuelle og gruppeintervju. Interaksjonen mellom personene i et gruppeintervju kan frembringe spontane og følelsesladde uttalelser om det aktuelle tema. Her kan det være mye å hente. Samtidig vil interaksjonen i gruppen redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen. Resultatet kan bli en kaotisk datainnsamling og vanskeligheter i forhold til systematikk i analysen, pga. overlappende stemmer (Kvale 1997:58). Da jeg ønsket den nærheten og muligheten for dialog som en individuell samtale innebærer, valgte jeg å møte informantene én og én.

5.5.2 Planlegging

Neste skritt i arbeidet er planleggingsfasen. Her legges planene for de videre undersøkelser med målsetting om å få frem den ønskede informasjon. Tidsdimensjonen er sentral. Denne må tas i betraktning helt fra tidlig i fasen der en vurderer tema, til en vurderer avslutning på hele undersøkelsen (Kvale 1997:56). For min undersøkelse ga tidsdimensjonen meg flere utfordringer. Jeg var i gang med et 4-årig deltidsstudie, men håpet å bli ferdig noe før. Da jeg var deltidsstudent, la det noen føringer for hvor omfattende selve studien kunne bli. Jeg har ikke hatt noen økonomiske ressurser til rådighet, som kunne ha vært brukt til transkribering. Et visst antall permisjonsdager, har vært gode økter for studier og arbeid på dagtid. Av hensyn til tida og i forhold til mitt daglige arbeid, ble intervjuene foretatt i en enkelt kommune.

I en kvalitativt intervju kan det være en utfordring å gjøre et hensiktsmessig utvalg av informanter. Antallet intervju personer bør avhenge av studiens formål. Kvale (1997) påpeker at det i kvalitative intervjustudier lett kan være et for lite eller et for stort antall informanter. For mange informanter vil gjøre det vanskelig å foreta grundige tolkninger og med for få vil en ikke kunne generalisere eller teste hypoteser (Kvale 1997:58-59).

På bakgrunn av kjennskap jeg har til den aktuelle kommune som min undersøkelse omhandler, har jeg foretatt mine utvalg av informanter. Jeg kjenner til at det totalt i alle barnehager i denne kommunen er nærmere 180 assistenter. Dette kan da kalles populasjonen av mulige informanter til denne undersøkelsen. I starten av planleggingsfasen vurderte jeg å kontakte assistenter med spesielle funksjoner. Etter hvert fant jeg ut at de assistentene som er ansatt for å

bistå funksjonshemmede, etter enkeltvedtak, - er en gruppe assistenter som ofte har sin arbeidsinstruks. Deres bidrag vedrørende tilpasset opplæring er kjent. Etter hvert fant jeg ut at de andre assistentene i barnehagen, - av den faste grunnbemanningen, var den gruppen jeg ville fokusere på i studien. Disse assistentene er en stor yrkesgruppe i barnehagen og er daglig mye sammen med alle barn. Deres bidrag vurderte jeg derfor til å være den mest aktuelle informasjonskilden for meg. Generelt interesserer alle typer assistenter meg. Det var derfor greit at de som ønsket å delta i intervjuene, representerte mangfoldet av assistenter. Målet var å finne et utvalg av assistenter som ga meg størst mulig informasjonsrikdom om praksis og tanker rundt tilpasset opplæring i barnehagen. Jeg ønsket å intervju personer som greit taklet en intervjusituasjon ved at de var taleføre, engasjerte og opptatt av jobben sin. Derfor ble det viktig at jeg intervjuet de som frivillig meldte seg. Jeg vurderte at disse kunne gi meg mye og forskjellig informasjon om hva de gjør i barnehagen, relatert til rammeplanens forskjellige arbeidsområder og sett i lys av målsettingen om tilpasset opplæring. Interesse og motivasjon for å delta i min undersøkelse, var et viktig utgangspunkt. En styrer sa da jeg presenterte prosjektet første gang: ”noen synes slik er veldig morsomt”, og påpekte her samtidig at frivilligheten i å delta, var viktig. Dette ble en sentral uttalelse for meg.

Fog (2004) viser til at et utvalg skal gjenspeile en viss variasjonsbredde eller et visst mangfold med hensyn til relevante aspekter eller dimensjoner ved undersøkelsen. Informantenes bakgrunn, kjønn og alder kan være av interesse. Videre kan geografi, arbeidsstedets plassering i kommunen være av betydning for det mangfold en ønsker å få belyst. Ved en spredning på informantene ville de i minst mulig grad kunne påvirke hverandre. Jeg ønsket å få frem et tilfeldig utvalg av informanter.

Jeg har foretatt intervju i to forskjellige barnehager, - en i by og en i bygd på Østlandet. Før jeg startet med undersøkelsen informerte jeg barnehagesjefen i den aktuelle kommune. Hun var positiv og engasjert av min oppgave. Hun foreslo også navn på enkelte assistenter som hun regnet med ville være interessert i å delta. Jeg valgte å se bort fra disse forslag, da jeg ønsket å konsentrere mine undersøkelser til et par barnehagemiljø i kommunen. Dette vurderte jeg mest hensiktsmessig vedrørende den tiden jeg hadde til rådighet, samt for min praktiske gjennomføring av hele undersøkelsen. Jeg fikk hennes støtte og tillatelse til å ta kontakt med barnehagemiljøene jeg ønsket. Først snakket jeg med styrerne i de to barnehagene som jeg valgte. Deretter sendte jeg ut et informasjonsskriv, slik at alle ble likt informert. Her orienterte jeg om den planlagte undersøkelsen (vedlegg 2). Etter noen uker tok jeg telefonisk kontakt

med styrerne i de to barnehagene. Styrerne fortalte at de hadde gitt informasjon i samlet personalgruppe. Styrerne hadde 8 assistenter som var interessert i å delta i min undersøkelse og jeg fikk navnet på disse. Jeg gjorde direkte avtaler med alle om intervju på deres arena i barnehagen, - på tid og sted som passet best for dem. I Hammersley og Atkinsons (2004) påpekes betydningen av å la intervjuobjektet bestemme når det passer å foreta intervjuet.

Jeg intervjuet 8 assistenter. Pilotintervjuet er holdt utenfor. Jeg ønsket å sette søkelyset på assistentenes praksis og refleksjoner i forhold til tilpasset opplæring. Jeg ville studere noen fenomener i barnehagen og ha et dybdeperspektiv på praksis i disse utvalgte barnehagene. Dette kan derfor kalles en viss skjønnsmessig utvelging (Holme & Solvang 1996).

5.5.3. Intervju

Neste fase defineres hos Kvale (1997) som intervjuing. Jeg velger å benytte begrepet intervju. Før jeg startet med selve intervjuperioden, utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 3). Min intervjuguide fikk en semistrukturert form. Kvale (1997) definerer dette som *”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener”* (Kvale 1997:21). Intervjuguiden inneholdt en forholdsvis detaljert plan der emner og spørsmål som jeg ønsket å få belyst var nedskrevet. Denne forholdt jeg meg ganske fast til i intervjusituasjonen. Guiden inneholdt også et vedlegg som jeg innledningsvis delte ut til informantene. Her hadde jeg beskrevet en vanlig dagsplan i barnehagen. Jeg gjennomgikk denne raskt og assistentene fikk kommentere om de kjente situasjonene igjen som relevante for deres arbeidsdag. Dette var kjente situasjoner og alle kom fort med egne innspill. Jeg vurderte at dette vedlegget med beskrivelse av en vanlig dagsplan, var med på å sikre trygghet i intervjusituasjonen. Stemningen ble god. Med denne som utgangspunktet for samtalen, var det lett å sikre et felles fokus. Min intervjuguide er inndelt i 7 hovedområder, med flere underpunkter i spørsmålsform. Disse hovedområdene mener jeg var nødvendig for å få belyst problemstillingen. Her spør jeg etter assistentenes bakgrunn, arbeidsoppgaver i rutinesituasjoner, planlegging og refleksjon rundt lek, omsorg, læring og et tilpasset barnehagetilbud.

Hovedområdene ble så operasjonalisert i mange konkrete spørsmål. Disse spørsmål ble stort sett brukt. Flere av informantene kom inn på aktuelle spørsmål underveis i samtalen. Det var da ikke nødvendig å benytte alt som var forberedt. Andre trengte å ha flere spørsmål for å

komme i gang med sine fortellinger. Et ideal er at spørsmålene en stiller skal være dekkende for tema, ikke ledende, samtidig som det er viktig at spørsmålene er lette å forstå, sier Kvale (1997). ”*Et intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjusituasjon* (Kvale 1997:77).

Siktemålet ved intervjuene var å beskrive sentrale uttalelser fra assistentene i barnehagen. Via hverdagsaktivitetene ønsket jeg å sette søkelyset på hva assistentene sa hva de foretok seg i forhold til enkeltbarnet eller -grupper. Assistentenes uttalelser ville jeg så vurdere opp mot målsettingen om alle barns rett på likeverdig og tilpasset barnehagetilbud. I forhold til dette tema ønsket jeg å få opplysninger i forhold til assistentene og deres medvirkning og refleksjon rundt planlegging, praksis og vurdering av tilpasset barnehagetilbud som angår alle barn. Hvilke prinsipper, arbeidsmetoder eller teknikker som ble benyttet, ønsket jeg også å få innblikk i. Jeg ønsket eksempler på hva som etter assistentenes oppfatning, fungerte godt. Ved starten av et intervju bør en tilstrebe en åpen tilnærming slik at informanten føler seg bekvem med situasjonen. Kvale (1997) hevder at intervjuets første minutter alltid er avgjørende. Han sier at intervjupersonen bør gis en kontekst for intervjuet gjennom informasjon både før og etter. En bør fortelle om formålet med intervjuet, bruk av kassettspiller og liknende. Dette gjorde jeg innledningsvis i alle intervju. Jeg fortalte om prosjektet, metoden jeg skulle bruke, om konfidensialitet og frivillighet i deltakelse.

Fog (2004) mener at det ikkestrukturerte intervju forløper som en spontan prosess. Sentrale kvaliteter her er spontanitet, den alminnelige mellommenneskelige kontakt, empatien og det utvungne forløp som skjer i en samtale (Fog 2004:19). Dette er kvaliteter og betingelser av stor verdi for hvordan intervjuet skal foregå og hvordan det empiriske materialet blir. Her er det snakk om psykologiske betingelser som både kan påvirke og forandre. Fog (2004) snakker om samtalen som et forskningsinstrument, der samtalen utvikles underveis.

Jeg ankom barnehagene ganske tidlig, slik at vi først fikk småpratet litt. Etter en innledning fra meg, ville jeg ha assistentene til å fortelle om sin bakgrunn og erfaringer med barn, både privat og i jobb. Dette ble trygge områder som gjorde at vi fant tonen og alle hadde mye å si. Dialogen kom greit i gang. Assistentene var forberedt på at jeg ønsket å bruke mikrofon og kassettspiller. Jeg fikk ingen innvendinger på dette. Jeg startet åpent og snevret etter hvert inn mot temaet og begrepet tilpasset barnehagetilbud. Etter at intervjusituasjonen var over, fikk de tilbud om å høre på begynnelsen av opptaket. Flere ønsket dette og så ut til å like situasjonen. Noen lo og kommenterte egne utsagn, stemmen etc. To ønsket ikke å høre seg selv på bånd, -

én av dem hadde ikke tid. Jeg takket alltid informantene for at de hadde hjulpet meg med prosjektet. Det var viktig for meg at de skulle sitte igjen med en god erfaring. Intervjusituasjonen fungerte bra og jeg tok meg i å kun nikke, bekrefte, gjenta intervjuedes siste utsagn, innimellom problemstillingene. Det ble aldri noe tilløp til diskusjon.

I forkant til selv intervjusituasjonen, kan det være lurt å prøve ut sin intervjuguide på en person. Hvordan en selv fungerer i selve intervjusituasjonen, samt om det tekniske fungerer. Kvale (1997) mener at en kan benytte pilotintervju for å kartlegge de vesentlige sidene ved emnet og for å teste spørsmålene ved utarbeidelse av spørreskjema (Kvale 1997:55-56). Jeg gjennomførte et pilotintervju med en assistent jeg kjenner godt. Dette ga meg verdifulle erfaringer om meg selv i intervjusituasjon og om hvordan jeg taklet rollen som intervjuer. Samtidig fikk jeg også en pekepinn på hvordan spørsmålene fungerte og om teknikken ved bruk av kassettpiller. Etter dette ble flere endringer gjort på intervjuguiden.

5.5.4 Transkribering

Etter at jeg var ferdig med alle intervjuene, måtte stoffet omformes til skriftlig form. Kvale (1997) hevder at transkriberingen skal tjene som middel og et verktøy for tolkningen av det som blir sagt i intervjuet. Han påpeker at en må være forsiktig med transkripsjonen, så den skriftlige tekst ikke tar overhånd. Om en fokuserer for mye på transkripsjonen, kan det føre til at analysen blir redusert til en samling av ord. En transkripsjon er en kunstig oversetting av en kommunikasjonssituasjon som har foregått ansikt til ansikt. Det kan være lurt og kvalitets-sikrende å ha enkelte egne instruksjoner på hvordan transkriberingen skal foregå. Her foretas det vurderinger og beslutninger av den som foretar transkripsjonen. Fog (2004) sier at analys materialet er utskrifter av intervjuet og er i en viss forstand en stivnet prosess som er transformert fra en levende, mellommenneskelig kommunikasjon til en tekst. Utskriften er en stivnet utgave av samtalen (Fog 2004:21-22). Mine intervju ble etterfulgt av en lengre periode med transkribering. Da jeg benyttet båndopptaker under intervjuene, var det helt nødvendig å foreta transkribering til skriftlig tekst. På den måten vurderte jeg at analysearbeidet ville gå lettere. Dette var en tidkrevende, men en morsom prosess der jeg i gjenopplevde både stemninger og samtalsituasjonene med assistentene.

5.5.5 Analysering

Innenfor kvalitativforskning er det ikke utviklet formaliserte rutiner for behandling av data. Det er forskeren selv som velger hvordan informasjonen som innhentes skal struktureres og presenteres. Kvale (1997) fastslår at det ikke finnes standardmetoder for tekstanalyse som tilsvarer de teknikker som er tilgjengelig for statistisk analyse innenfor kvantitativforskning. Derimot differensierer han mellom 5 ulike former for kvalitativ analyse. Valget er da mellom meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering gjennom adhoc-metoder (Kvale 1997:125-126). Jeg velger å presentere innholdet i den metoden som jeg etter hvert vurderte som mest aktuell for min undersøkelse. Adhoc-meningsgenerering er den formen for intervjuanalyse som dekker ulike teknikker og tilnæringsmåter. Adhoc-metoder er ofte brukt for analyse av intervju. Her brukes ingen standardmetoder i analysen, men ulike metoder som baseres på sunn fornuft eller kvantitative metoder med ord, tall, figurer, diagrammer eller kombinasjoner av disse. Her forekommer et fritt samspill mellom teknikkene. Forskeren kan her gjennomgå sine intervju for å danne seg et bilde av helheten. Så kan en gå tilbake til enkelte avsnitt og foreta analyser, kvantifisere antall uttalelser til et fenomen eller sette de inn i en fortellingssammenheng. En form for kategorisering er også mulig. Jeg vurderte at denne adhoc-metoden passet mitt prosjekt (Kvale 1997:126-135). Fog (2004) hevder at analysen består av en prosess der forskeren med sin forståelse, sine praktiske og teoretiske begrep, griper an det empiriske materiale som er kommet ut av intervjuet: ” *i sig selv foreligger samtalen som et faktum, som et materiale, forskeren kan klippe og sortere i, og som hun kan kategorisere og analysere på måder, der er styret af de teoretiske forestillinger, hun har*” (Fog 2004:197). Dette sitat støtter mitt valg av en analyse etter en adhoc-metode.

5.5.6 Rapportering

Intervjurapporten er sluttresultatet av en lang prosess. Kvale (1997) mener at det er viktig å utforme en rapport etter at en er ferdig med intervjuundersøkelsen. Han påpeker at en rapport blir en sosial konstruksjon der forskerens valg av skrivestil og litterære virkemidler vil frembringe et bestemt syn fra forskerens livsverden. Forskeren må tilstrebe og formidle sine funn på en vitenskapelig og etisk forsvarlig måte. Dette er viktig for fremtidige lesere, som kan være det alminnelige publikum, foreksempel barnehageansatte eller andre forskere. I rappor-

ten skal en finne ny kunnskap til utvikling av et fagfelt og alt bør framlegges i en form som tillater at konklusjonene kontrolleres av leseren. Det finnes ingen standardmetoder for hvordan en skal presentere resultatene fra en kvalitativ intervjustudie. Dette i motsetning til kvantitative data, der en ofte benytter grafiske presentasjoner med tall. I kvalitative studier blir sitater ofte benyttet i presentasjonen. Jeg har benyttet sitater som illustrasjoner i denne studien. Her støtter jeg meg til Kvale som sier at: *”Den vanligste måten å presentere funnene fra en intervju undersøkelse på, er å bruke utvalgte sitater”* (Kvale 1997:186). Han anbefaler også visse retningslinjer for rapportering av intervjusitater. Her nevnes at det må være en ballanse mellom sitat og tekst og konteksten rundt intervjuet bør også komme fram i rapporteringen. Sitatene bør være korte og de må tolkes. Dette gjør det enklere for leseren å holde fokus på hva som egentlig formidles. De siste år har det vært en økende interesse i forhold til hvordan en intervjustudie skulle rapporteres. Her viser Kvale (1997) til Patton (1980) som i denne forbindelse nevner at en omfattende, veldokumentert og formelt sett, elegant evalueringsrapport kan ende opp i mottakers søppelkasse. Mange har blitt bevisste på hvordan rapportens form kan virke på publikum. Kvale (1997) sier at en mer direkte kommunikasjon, inklusiv noen sider rapportsammendrag, kan ha en stor virkning på publikum. Han sier at: *”Slektskapet mellom intervjustudien og den hverdagslige samtalen, med dennes ofte levende beskrivelser og engasjerende fortellinger, gjør intervjurapporten potensielt interessant for det allmenne publikum”* (Kvale 1997:184).

Jeg har nå begrunnet den presentasjonsformen jeg benytter i rapporten.

5.5.7 Verifisering

Et av de siste stadiene som Kvale (1997) snakker om i sin intervjuundersøkelse, betegnes som verifiseringen. Her undersøkes generalisering, reliabiliteten (påliteligheten) og validiteten (gyldigheten) av de funn som er fremkommet i intervjuene. Dette er kjente begrep som dekker det Kvale definerer som verifisering. Jeg velger derfor videre å benytte begrepene reliabilitet og validitet framfor verifisering. I et forskningsarbeid vil man være opptatt av i hvilken grad metoden en benytter sikrer innhenting av pålitelig og gyldig informasjon. Spørsmål som omhandler reliabilitet og validitet omhandler i utgangspunktet en ”kvalitets kontroll” av produktet i forskningsprosessen (Fog 2004:185).

5.5.7.1 Vurdering av reliabilitet

Kvale(1997) sier at reliabilitet henviser til hvor pålitelige og konsise resultatene i undersøkelsen er. Videre uttrykker han at reliabilitet i stor grad handler om grad av reproduserbarhet. Med dette stiller han spørsmål om det er realistisk at andre kan gjennomføre samme undersøkelse, med samme instrument og oppnå samme resultat? Jeg har forsøkt å sikre dette ved at spørsmålene er nedfelt i en intervjuguide som gjerne kan brukes av andre. Ideelt sett er det ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene, nettopp for å motvirke en vilkårlig subjektivitet. Samtidig kan en for sterk fokusering på reliabiliteten, motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale1997:164). Fog (2004) er av den oppfatning at forskeren selv fungerer som et forskingsinstrument. Det blir derfor sentralt å undersøke hvordan forskeren fungerer i forhold til situasjonen. Dette kommer jeg tilbake til i et eget avsnitt. Pålitelighet i forskningen aktualiserer spørsmålet om hvordan man som forsker benytter det nedskrevne materialet i analysearbeidet. Analyse og tolkning av kvalitative data vil innebære et subjektivt aspekt, mens metodiske prinsipper skal være en støtte for å redusere grad av ensidighet. Jeg har forsøkt å ivareta aspekter av dette ved først å transkribere intervjuene. Deretter foretok jeg en gruppering og en type kategorisering, også etter mønstre og strukturer i materialet.

5.5.7.2. Vurdering av validitet

Validitet dreier seg om gyldigheten og nøyaktigheten i de vitenskapelige funn som er gjort. Validitetsspørsmålet berører alle de syv stadiene i intervjuundersøkelsen (Kvale 1997:164). Med dette mener han at validitetsarbeidet bør gjennomsyre alle nivå av undersøkelsen. Mange velger å konsentrere denne kvalitetskontrollen til sluttfasen av hele arbeidet. Spørsmålet her er så om undersøkelsen måler det man ønsket å måle? Og hvor troverdige er resultatene? En kan vurdere om spørsmålene i intervjuguiden er i stand til å belyse problemstillingen. Kort sagt: - er spørsmålene relevante for problemstillingen? I forhold til kvalitative studier snakker Kvale (1997) om en bred definisjon av validitet. Har vi undersøkt det vi tror vi har undersøkt? Spørsmålene om gyldighet handler altså om en vurdering av forhold mellom utsagnene, beskrivelsen og analysen og det vi observerer, beskriver og setter begrep på. I denne forbindelse sier Fog (2004): *"Når vi undersøker det aspekt af gyldigheden, der dreier seg om konsistens i den enkelte undersøkelse, så ser vi på vores egne analytiske redskaber med kritiske øjne"* (Fog 2004:194).

Reliabilitet er ikke noe mål i seg selv, men er sentralt fordi dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten. Tiltak for å bedre begrepsvaliditeten kan være å bruke ulike operasjonaliseringer. Dersom det er mulig å nærme seg problemstillingen fra flere sider, vil en kunne få belyst begrepene og problemstillingen bedre enn ved kun en metode alene. Vi snakker da om multippel operasjonalisme eller en nyere betegnelse: triangulering (Kleven 2002:133-136).

Jeg ser i etterkant at jeg kunne ha benyttet observasjon som metode ved siden av intervju.

Men tid og oppgavens omfang begrenset denne mulighet.

5.5.7.3 Vurdering av generalisering

I forhold til intervjustudier stilles stadig spørsmålet om hvorvidt funnene er generaliserbare. Ut fra våre erfaringer med mennesker eller i situasjoner, kan vi forutse og danne forventninger til nye hendelser (Kvale 1997:160). I kvalitative metoder brukes nesten bare uttrykket overføring, mens den kvantitative metodelitteraturen snakker mest om generalisering (Kleven 2002:161). Det finnes flere former for generalisering, uten at det er relevant å gå mer inn på dette her. I hverdagslivet generaliserer vi mer eller mindre spontant. Spørsmålet her er om en ut fra de funn en har, kan forvente at noe liknende kan fremkomme? Med utgangspunkt i undersøkelsens forholdsvis få informanter, kan en ikke si at resultatene er generaliserbare. Mine funn beskriver en virkelighet som gjelder enkelte steder og som derfor kan vurderes å være gyldige i det miljøet og ved de forhold de utspinner seg fra.

5.6 Etiske utfordringer

Kvale (1997) trekker frem tre etiske regler for forskning på mennesker. Dette kaller han det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kval 1997:66-67).

Ved oppstart av intervjuene informerte jeg alle assistentene om undersøkelsens mål og plan samt presiserte at det var frivillig å delta, og at en kunne trekke seg underveis. Jeg gjorde det klart at intervjuene skulle benyttes i en masteroppgave via Høgskolen i Hedmark.

Konfidensialitet i forskningen medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. Dette tok jeg hensyn til gjennom hele prosjektet, både ved

anonymisering av transkripsjoner og sletting av lydbånd. I presentasjonen av resultatene og i analysedelen, bestrebet jeg meg på å lage grupperinger og å finne ordformuleringer som gjorde at ingen person kunne gjenkjennes.

Konsekvensene av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til hvordan en griper inn i en persons liv. ” *Det er altså tale om generøsitet fra perconens side, - han giver af sin tid, og han giver noget av sig selv, og denne generøsitet står det forskeren frit for at bruge, men ikke misbruge*” (Fog 2004:244). En må og ta i betraktning de forventede fordelene personer kan ha av å delta. ” *Man ser imidlertid ofte at forskerne uttrykker overraskelse over at de intervjuede har opplevd intervjuene som noe positivt*” (Kvale 1997:69). Mine erfaringer er at assistentene hadde gode opplevelser av at noen lyttet til det de hadde å si over en lengre periode. De kom spente og litt nysgjerrige til intervjusituasjon. Jeg vurderer også at vi forlot hverandre ganske fornøyde. ” *Lyttingens kvalitet kan gjøre intervjusituasjonen til en unik opplevelse. På denne måten kan intervjuforskeren også gi noe tilbake til intervjupersonen* ” (Kvale 1997:69). Dette stemmer godt med mine erfaringer. Et intervju er ikke bare en prosess der det produseres vitenskapelig produkt. Her er det snakk om mellommenneskelige prosesser som er regulert av moralske forhold. Forskeren kan komme til å gjøre skade og en må ta stilling til om handlingene en utfører er ansvarlige. Spørsmålet er hvor grensen går for hvor mye en ved det en sier og skriver, kan trenge seg inn på intervjuobjektet som velvillig har stilt seg til rådighet (Fog 2004:27). Dette er et område som jeg var bevisst på i undersøkelsen. I denne forbindelse erfarter ingen situasjoner som ga uoverkommelige utfordringer. Jeg søkte NSD om tillatelse til å gjennomføre studien og hadde her nyttig kommunikasjon.

5.7 Refleksjoner rundt egen rolle som intervjuer

Det kvalitative intervju skal være så forutsetningsløst som mulig, sier Kvale (2001). Dette innebærer at en i minst mulig grad skal ha forutinntatte meninger om emnet som skal utforskes. Kvale (2001) poengterer at det er umulig å frigjøre seg fra subjektive forståelsesrammer i et forskningsarbeide. Forskeren må erkjenne at det er umulig å bruke ”sunn fornuft”. Som utøvende pedagog og veileder i arbeid med barn med spesielle behov, vurderer jeg at jeg har bred erfaring fra barnehagefeltet. På denne måten har jeg en forforståelse av de ansatte i barnehagen, nærmere bestemt av *assistentene* som fenomen. Jeg har sett at assistentene gjør mye

verdifullt arbeid i barnehagen, av praktisk og pedagogisk art. Dermed er ikke min intervju-guide og intervjuene jeg foretok, så forutsetningsløse som man ideelt sett kunne ønske seg. Denne forforståelsen var også en av grunnene til at jeg ønsket å sette søkelyset på assistentenes praksis som jeg vurderte som ”den gode praksis”. Jeg ønsket at denne praksis skulle synliggjøres. Eksempler fra ”den gode praksis”, kan ha læringsverdi til alt personalet i barnehager og i andre aktuelle institusjoner der omsorg og oppdragelse, læring av barn er sentralt. Samtidig var det muligheter for at jeg kunne ta helt feil. Kanskje var ikke assistentgruppen en så ensartet og positivt preget gruppe? Dette ville undersøkelsen gi nærmere svar på. Min nysgjerrighet i å fokusere på dette tema, var utgangspunktet for studien.

Når en skal undersøke empiri og teori på et vist felt, må en også i forberedelsene ta hensyn til det som handler om egen selvransakelse. Fog (2004) sier at forforståelsen er dobbel, da den både består av taus kunnskap og ens dagligdagse erfaringer som menneske og borger, og av det teoretiske og begrepsmessige fundament en har som fagperson. Hun sier: *”dels skal jeg have blikket rettet udad, ud til sagen, ud til den virkelighed, som jeg vil begribe et udsnit af. Dels skal blikket rettes indad mod mig selv, mod de umiddelbare og ikke reflekterede betydninger, som sagen har for mig, og som på den ene eller anden måde berører mig”* (Fog 2004:16).

Jeg har i dette metodekapitlet redegjort for hvordan jeg har jobbet med innhenting av datamateriale som skal brukes for å drøfte problemstillingen. Mitt utgangspunkt har vært Kvaales 7 stadier for arbeid med et kvalitativt intervju. I ettertid vurderer jeg at dette har vært en strukturert og oversiktlig måte å jobbe på. Jeg har benyttet aktuell teori (Kvale 1997, Fog 2004, Kleven 2002, Holme/Solvang 1986, Gilje/Grimen 1993 og Hammersley/Atkinson 2004) til disse metodene og gjort rede for hva jeg selv har foretatt meg i prosessen.

6. RESULTATER OG ANALYSE

I dette kapittel presenteres først informantene, assistentene i barnehagen, deretter sentrale funn fra intervjuene og en analyse i forhold til problemstilling og aktuell teori. Funnene søkes synliggjort i form av korte sammenfatninger og representative sitater.

Det ble utført intervju av 8 assistenter. Disse fikk forskjellige spørsmål knyttet til hverdagsaktiviteter i barnehagen og med fokus på et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud. Av hensyn til personvernet presenteres ikke informantene enkeltvis. For å sikre anonymitet, har jeg valgt å ikke bruke de sitater der jeg anser faren for gjenkjenning. Utskriftene fra lydbåndopptakene utgjorde 47 tettskrevne sider med svar fra informantene. Når dataene består av store mengder verbale utsagn som i denne undersøkelsen, ville det være lite hensiktsmessig å presentere dem i sin helhet. Det ville bli lite lesbart og vanskelig å bevare informantenes anonymitet. Jeg har derfor trukket ut hovedelementene av informantenes svar og presenterer dem i stor grad i tekst og som sitater. Sammenfallende besvarelser nevnes bare én gang. Slik håper jeg å kunne presentere et mest mulig helhetlig bilde av dataene på en lesbar måte.

Jeg hadde følgende problemstilling:

I hvilken grad bidrar assistentene i barnehagen til å realisere rammeplanens målsetting om å gi alle barn et tilpasset og likeverdig tilbud?

Etter en gjennomgang av intervjuene utpekte seg noen hovedområder. Dette var hverdagsaktiviteter representert ved måltid og samlingsstund, lek, læring og omsorg, samt et par åpne spørsmål om tilpasset opplæring. Intervjuguiden var utgangspunktet for grupperingen av analysekategoriene. Resultatene har jeg så sett på i et analytisk perspektiv i forhold til problemstilling og aktuell teori.

6.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene er kvinner og jobber i en kommune på Østlandet. Assistentene representerer barnehager henholdsvis i by og bygd. Jeg ønsket et tilfeldig utvalg der mangfold og geo-

grafi var interessant. Da forskjellene ikke var nevneverdige, velger jeg å ikke forfølge dette videre. Tre av assistentene har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, to er barnepleiere, en er hjelpepleier, en har videregående utdanning innen tegning/reklame og en innen handel/kontor/reiseliv. En har fritidspedagogikk på høyskolen etter sitt fagbrev (barne- og ungdomsarbeider). Flere har gått på kurs, blant annet 40-timers kurs i spesialpedagogikk, om språkutvikling, sansemotorikk, seksuelle overgrep og veiledning for lærlinger.

Alle assistentene har variert praksis, fra å være stedfortreder for pedagogisk leder og styrer, til barnepleier på fødeavdeling. Praksis som veileder for lærlinger og tillitsmann på arbeidsplassen, nevnes også. Videre nevnes praksis fra bensinstasjon, reklamebyrå, bank, butikk, posthus og vaskejobb. Alle assistentene har egne barn og flere av dem har i en periode vært hjemmewærende med barn. Fire av assistentene har jobbet et år som assistent for barn med spesielle behov. Bortsett fra en, har alle jobbet mer enn 12 år som assistenter i barnehagen. Fire har jobbet mellom 15 og 19 år som assistenter i barnehagen. Assistentene har en aldersspredning fra 30 til 62 år. Jeg benytter for variasjonens skyld, begrepet informant og assistent noe om hverandre.

6.2 Hverdagsaktiviteter

I arbeidet med å sikre alle barn et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud, er personalets daglige arbeid og utøvende praksis av stor betydning. På bakgrunn av dette stilte jeg assistentene spørsmål om deres praktiske hverdag. Jeg hadde utformet en del spørsmål som utgangspunkt for fokusering på temaet om et likeverdig og tilpasset barnehagetilbud. Jeg gikk via hverdagsaktivitetene i barnehagen (måltid, lek, samlingsstund) og endte opp med en teoretisk refleksjon knyttet til et par sitat fra rammeplanen. Til slutt hadde jeg et par spørsmål knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Dette fungerte som konklusjon på intervjuet.

6.2.1 Måltid

Informantene ble spurt om hva de gjør under måltidet som foregår midt på dagen. Sentralt var hensyn til enkeltbarnet og om assistentene bidrar med noe spesielt her. Disse spørsmål danner

bakgrunn for min forståelse av hva informantene legger vekt på ved måltidet og i forhold til de forskjellige barna.

Informantenes svar

Alle informantene forteller at personalet skifter på å *tilrettelegge for måltidet*. Ansvaret ruller etter hva slags vakt de har. Flere har med seg ordensbarn på kjøkkenet som deltar med pådekking og andre forberedelser av måltidet. Flere av informantene nevner at det er viktig at en får denne *en til en-situasjonen*. Flere steder er to og to barn ordensbarn sammen, noe assistentene erfarer som gunstig. På småbarnsavdelingen *forbereder* assistentene det meste av måltidet selv og påpeker stor variasjon i ferdigheter på denne gruppen, både på grunn av alder og modenhetsnivå. Måltidet kan foregå både ute og inne og alle *legger til rette for at barna skal klare mye* av det praktiske ved måltidet selv. Flere av assistentene oppfatter måltidet som en *sosial- og språkstimulerende aktivitet*. Noen kommenterte at *plasseringen* av barna under måltidet ikke er tilfeldig og at enkelte her har hatt særlig *oppfølging av ressurspersoner*.

”Ordensmenna får oppmerksomhet når de er med og dekker på. Da tar vi en liten og en stor. De klarer ofte mye mer sjøl enn om vi voksne skal hjelpe hele tida. Om det er to 3-åringer, - da må den voksne gå etter og fortelle, mens den store klarer å se hva som må gjøres og forteller den minste.”

”Rose det dem klarer, - oppmuntre til å prøve å klare sjøl, - motivere for at de skal prøve å ete opp maten, - gjort sjøl, er det viktigste”,

”Måltidet som en lærings situasjon både med språket og den sosiale biten. Å bruke språket sitt og få sendt til seg og sette ord på det en gjør”.

”Vi voksen har rullert litt for det er to barn som kanskje trenger litt ekstra, - så det ikke blir de samme som må ta ansvaret. Vi har ikke noen ekstra ressurser, - ei har litt vansker med å sitte rolig og en pga. språket”.

Analyse av svarene

Det fremkommer at noen assistenter har gode erfaringer med å møte det enkelte barnet alene. Verdien av nærhet i en liten sammenheng, påpekes som sentralt vedrørende kommunikasjon mellom barn og voksne. En følelse av god stemning er med på å sikre interaksjon mellom

partene. Dette er av stor betydning for videre læring. Her støtter jeg meg til pedagogen Anton Hoem (1978a) som fokuserer på kvaliteten i det sosiale klimaet og den positive mellommenneskelige interaksjonen i opplæringsprosessen. Opplevelsen av en god situasjon berører den affektive siden ved prosessen der verdier og interesser er viktige element. Hoem sier at i den gode situasjonen oppleves tilfredshet idet en lykkes med å lære sammen med andre (Øzerk 2006). Dette er i samsvar med Van Manen (1993) som også snakker om det unike øyeblikket, som aldri har skjedd før og som gir sentral livserfaring. Beretningene synliggjør assistentenes bevissthet på at også eldre barn kan være gode støttespillere for de yngste barna. Grupperingen av ordensbarna, en ung og en eldre unge sammen, synes å være et ganske målbevisst valg. Barn lærer av hverandre, - modellering. Dette er i samsvar med Vygotskys lære om at voksne eller mer kvalifiserte kamerater, overfører sine strategier for læring til barnet og imitasjon foregår. Vygotsky påpeker det aktuelle mestringsnivå som allerede har funnet sted og det potensielle utviklingsnivå som barnet kan nå dersom det får hjelp. Hjelp og problemløsning kan foregå under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrene, hevder Vygotsky (Dale 2001).

Videre fremkommer at barnas alder er avgjørende for hvordan assistansen ved måltidet gjennomføres. En vurderer stadig barnets behov for hjelp og støtte. Graden av støtte må være tilpasset barnets ferdighetsnivå, hevder Hundeide (2003) som samsvarer med Vygotsky. Dette synliggjøres i fortellingene til assistentene. Her relateres også til Schön (1987) som snakker om "knowing in action", dvs. kunnskap som er innebygd i praktiske handlinger. Assistentene viser at de under måltidet med de yngste barna, stadig reflekterer over handlingsmulighetene ("reflection in action") og justerer underveis (Lundstøl 2002). Kamil Øzerk (2006) er opptatt av at hjelpen skal komme i tide, noe jeg vurderer at disse sitat bygger opp under. Han påpeker at mangelfull innholdsforståelse i opplæringen kan ha en negativ effekt. At voksne raskt strekker ut en støttende hånd, er derfor sentralt for videre læring (Øzerk 2006).

I flere utsagn vises mye anerkjennelse via ordbruk, ros og individuelt fokus. Støtte for denne type handlinger er i samsvar med Bae som skriver om betydningen av en anerkjennende korrespondanse i kommunikasjonsprosessen mellom barn og voksne. Å lytte og å bekrefte, stille spørsmål og vise aksept er stikkord som anerkjenner barnet (Bae1997).

Intervjuene viser at assistentenes har vurderinger som bekrefter verdien av språkstimulering. Dette er et sentralt område i rammeplanen (KD 2006). Videre vises betydningen av de voksne

som rollemodeller og imitasjonsobjekt, noe som er sentralt hos Vygotsky. Han mente også at språket var tenkningens sosiale redskap. Talen oppstår i begynnelsen som et kontaktmedium mellom barnet og dets sosiale omverden. Vygotsky var spesielt opptatt av at barnets sosiokulturelle erfaringer, og opplevelser spiller en rolle for barnets språklige utvikling (Bråten 2001).

Totalt fremkommer det varierende motiv for den tilpassede støtten som enkeltbarnet får før og under måltidet. Praktisk hjelp ved håndvasken og passende stol nevnes. De yngste barna er i en særstilling og må få legge seg tidlig, gjerne mens måltidet enda foregår. Dette er i tråd med intensjonen i rammeplanen om ansattes ansvar i å vise forståelse og tilpasse opplegget etter barnas alder og behov (KD 2006). Det fremkommer også erfaring om at enkelte barn har hatt behov for en særlig voksenressurs rundt seg ved måltidet. Her skimter jeg en viss form for ironi i uttrykksform og det er mulig litt avskrivelse av ansvar fra det resterende personalet. Fra et hold fortelles det at de praktiserer et rullerende og felles ansvar.

*

Informantenes svar

Når gruppen består av 18-19 barn, praktiseres flere steder en fysisk deling for at alle skal få mest mulig oppmerksomhet fra de voksne og ellers ha det hyggelig under måltidet. Flere barnehager benytter *buffé ved måltidet*, der en setter frem pålegg og brød på et bord og ungene forsyner seg selv. Barna får praktisk hjelp om de trenger det. De yngste barnas behov for hjelp fremheves spesielt. Alle informantene gir eksempler på at *det tas hensyn til at barn er forskjellige* og dermed må få varierte utfordringer. Barnas alder og utviklingsnivå er gjennomgående motiv for tilretteleggingen. Her vises mye tilpasset opplæring. Flere kommenterer at det er viktig at de *voksne veileder* ungene underveis i måltidet. Dette foregår ved at en selv er modell for oppførsel og det fremkommer bevissthet på egen adferd under måltidet. Muntlig veiledning forekommer spesielt under måltidet med små barn og i barnehager der det er kulturelle forskjeller på hva slags mat som aksepteres. Buffé nevnes som en god organisering i forhold til *barn fra andre kulturer*. Det nevnes at dette gir flere matalternativ og en variert kost for alle. Et par informanter trekker fram *barn som er allergiske* som eksempler på noe en må ta spesielle hensyn til under måltidet, samt *foreldrenes ønsker og holdninger* vedrørende kosten.

”Vi prøver å få delt unga mest mulig i to grupper, på to bord inne, pga at de skal få mest mulig oppmerksomhet i fra oss voksne og ro rundt seg”.

”Og foreldre som gjerne vil at ungene skal unngå sukker, og noen som ikke er så nøye på det.”

”Mye veiledning og samtaler fra meg i måltidssituasjon, til barn og andre. Barna trenger veiledning og støtte for å forstå hva de i følge sin kultur har lov til å spise og ikke kan spise.”

Analyse av svarene

I disse eksempler fremkommer mange eksempler på anvendt tilpasset opplæring. Vygotskys teorier er gjennomgående. Den ovenfor nevnte metoden ved håndledning, relaterer jeg til det som i Vygotskys lære betegnes som gradert støtte og som aktuelt element i ”stillasprinsippet” (Bruner 1976). Videre nevnes Øzerk (2006), som snakker om litt hjelp i tideprinsippet. Dette hevder han er grunnlaget for tilpasset opplæring. Videre gir sitatene gode eksempler på at ungene under måltidet får ta egne valg ved selv å bestemme plass og det pålegget de ønsker. Dette er i samsvar med rammeplanens målsetting om barns medvirkning i det daglige livet i barnehagen (KD 2006).

Det praktiseres mye og variert gruppevirksomhet rundt måltidet i barnehagen. Assistentene har klare formeninger om at mindre grupper dekker fleres behov, både i forhold til ro, hygge og oppmerksomhet fra de voksne. En erfarer at alle bordplasseringer ikke er like gunstige og en tilstreber at måltidet skal være en rolig situasjon der alle skal ha det bra. Noe valgfrihet ved bordplassering nevnes ved spesielle dager som bursdag og ved frokosten. Dette liker barna, mener enkelte. Her vurderer jeg at barnehagen, representert ved assistentene, i disse tilfeller tar hensyn til barnas rett til medvirkning og ytringsfrihet. Barnehageloven § 3 barns rett til medvirkning, påpeker at barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (KD 2006:13).

Av assistentenes fortellinger fremkommer at bursdagsfeiring og bålsamlinger ute er verdifulle fellesskapsopplevelser for barn. Vygotsky hevdet at det er barnets samhandling med omgivelsene som del av et kollektivt og kulturelt fellesskap, som danner grunnlaget for utviklingen som individ. I følge Vygotsky må ikke kunnskapen tas ut av sin naturlige sammenheng og

overføres isolert, den kan bare gi mening og skape motivasjon dersom den inngår som en helhet (Bråten 1997:124). Dette er også i tråd med Bourdieu (1991, 1996) som bruker betegnelsen habitus, felt og kulturell kapital for å understreke viktigheten av den rollen som menneskers sosiale relasjoner, samværsformer, kunnskaper og erfaringer, spiller for deres utbytte av opplæring. Samtidig må en ha mulighet for varierte organiseringsformer. Haug (2006) mener at inkludering handler om å gi opplæringsinstitusjonen en organisering og et innhold som gjør at det blir best mulig for alle. I forhold til sin forskning om tilpasset opplæring fant han at i skolemiljøene forekom fortsatt mest fellesskapsundervisning i form av kateterundervisning kombinert med individuelt arbeid (Bachmann & Haug 2006). I rammeplanen påpekes at lærestoff, arbeidsmåter, utstyr og organisering må legges til rette med tanke på barns ulike behov (KD 2006). I studien fremkommer variasjon på organiseringen ved måltidet.

Barnehageloven og rammeplanen påpeker at barnehagens utviklings- og aktivitetstilbud skal tilbys i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem (Barnehageloven § 1 formål). Assistentenes fortellinger bekrefter en gjennomgående bevissthet på hjemmets sterke posisjon og rolle. Omsorg og tilrettelegging i forhold til helsefremmende tiltak er spesielt nevnt (Barnehageloven § 2 barnehagens innhold). Det framkommer at mange av informantene er klar over sin modell- og veilederrolle (Vygotsky).

I intervjuene fremkommer mange betraktninger vedrørende måltidssituasjonen med barn fra flere nasjoner. Det nevnes at måltidet har blitt en utfordring, samtidig som en ser verdien av at alle har fått mer variasjon i kosten. Ved koldtbordløsningen har en funnet en organisering av måltidet som inkluderer alle barn (Booth 2006). Rammeplanen (2006) påpeker at barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forskjeller, noe disse kommentarer viser. Rammeplanen sier at dette forutsetter et personale som er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse (KD 2006:15). Her er det varierende erfaringer. Assistentenes refleksjoner indikerer refleksjon og bevisste valg. Rammeplanen påpeker at personalet skal veilede barn i deres veksling mellom samfunnets normer, sosial krav og egen væremåte (KD 2006:25), noe eksemplene viser. Flere understreker betydningen av at læreren er seg bevisst elevenes sosiokulturelle virkelighet (Bernstein 1969, Pihl 2005). Bourdieu (1997) påpeker at nærhet mellom hjemmets kultur og skolens kultur, er avgjørende for den kulturelle kapital eleven har med til skolen (Gitz-Johansen 2006). Samarbeidet må begynne allerede i barnehagen, noe assistentenes fortellinger bekrefter.

Oppsummering

For å sikre at alle barn får et tilpasset og likeverdig tilbud i barnehagen, - en tilpasset opplæring, må en ta utgangspunkt i barnets individuelle interesser, sterke sider og behov. I følge Vygotsky, må en sikre en tilrettelegging som går foran utviklingen og åpner barnets nærmeste utviklingszone. Her må en foreta en helhetlig vurdering, både i forhold til alder og generelle utviklingsnivå. Assistentenes fortellinger viser refleksjon i forhold til å møte det enkelte barnet og deres forskjellige behov ved måltidet. Via samarbeid med voksne eller andre, veiledning og gradert støtte, tas utgangspunkt i barnets nivå, positive initiativ og understøtter disse der det er behov for det. Dette er i tråd med hvordan utvikling og læring skjer (Vygotsky). Voksnes bidrag i form av hjelp og støtte må hele tiden være justert i forhold til barnets ferdighetsnivå og vanskelighetsgrad i forhold til de oppgaver barnet skal utføre (Hundeide 2003), noe fortellingene indikerer. Stillasprinsippet, som en midlertidig og grundig støtte i en startfase, ser ut til å være mye benyttet av assistentene i måltidssituasjon. Barnas medvirkning på forskjellige måter i og rundt måltidet, synliggjøres gjennom assistentenes beretninger.

6.2.2 Leken

Lek er et stort og sentralt område i barnehagen. Jeg velger å gruppere svarene etter spørsmålsrekkefølgen i intervjuguiden. Av faglige hensyn og konsentrasjon rundt de viktigste funn, utelates flere spørsmål. Aktuell teori rundt område lek, nevnes også kort i dette kapittel.

Jeg spurte assistentene om de kunne fortelle fra lekesituasjoner i barnehagen og om deres rolle i forhold til de forskjellige barna. De ble utfordret i forhold til sin eventuelle egen medvirkning, erfaringer med minoritetsspråklige, funksjonshemmede og jenter og gutter i lek.

Informantenes svar

Alle ga uttrykk for at *de på forskjellige måter deltok i leken*. Noen fortalte at de *tilrettelegger* for lek ved å finne frem aktuelt materiale som gir ungene muligheter for variert lek. Tid til lek og for å avslutte lek, nevnes også. Andre fortalte at de er *aktive i forhold til å gå inn i forskjellige roller i leiken, mens andre mener de kunne ha vært flinkere* til å delta i leken. Enkelte sa at for å forsikre seg at alle har det greit i lek, inntas *observatørrollen*. Det gis flere eksempler

på tiltak som settes inn om noen ikke har det så bra. Det kommer frem at voldsom lek, kan virke skremmende på de små barna. Det fortelles at *en er mer på gulvet med de yngste*, fordi de søker mer fysisk kontakt. Det er *forskjell på tilnærmingen, i forhold til aldersgruppene*. På spørsmålet om det er andre barn som trenger noe spesielt av deg i leken, kommenteres barn med begrenset lekekompetanse, de som støyer og de som er dyktige og nysgjerrige i lek.

”Men jeg må være mer med de små ungene, - det er individuelle forskjeller, og det er store unger som trenger støtte og. Jeg er særlig obs på de som ikke leker, men ser på.”

”De som er nysgjerrige på ting, som liker utfordringer og klarer mer enn mange, - de må vi også tilrettelegge for, så de ikke stagnerer.”

”Vi har et eksempel i år, - ei jente som ikke kan leke, ei av de eldste. Her bruker vi litt tid på å prøve å få henne inn i leken, vi lager små grupper og vi spiller spill, - det synes hun er artig.”

Analyse av svarene

Her fremkommer varierte hjelpebetingelser som bruk av ros, materiell, interesser og modellering som støttes av prinsipper fra Vygotskys teori. Det fortelles mye om fysisk tilrettelegging for lek, for å få i gang lek ved å bygge på ungens interesse og for å sikre at alle har det bra. Avsatt tid for lek nevnes samt organisering av grupper i lek. Rammeplanen (2006) påpeker personalets ansvar i å være tilgjengelige for barna ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna. Å legge til rette for lek er en av barnehagens viktigste oppgaver fastslår rammeplanen (KD 2006:26). Her påpekes at barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek, må gis særlig oppmerksomhet. Dette er i tråd med Goffman 1963 (Sjøvik 2007) som mener at utestengning fra lek kan hindre barnet i å bli aktive og positive samfunnsborgere i voksen alder. Lamer (2000) hevder at inngripen i barnas lek er nødvendig for å arbeide med barnas sosiale kompetanse. I intervjuene fremkom mange eksempler på aktiv deltakelse i barnas lek. Alle er ikke like aktive. Gadamer mener at leken er verdifull i seg selv og at inngripen i barnas lek kan virke nedbrytende. Levy (1978) mener at det er viktig å kunne definere og skille lek fra andre aktiviteter. Dette har med tilrettelegging og vurdering av ungers behov i lekene å gjøre. Leken må baseres på barnets egen motivasjon, selvkontroll og fantasi (Levy 1978 i Sjøvik 2007). Assistentene har klare formeningar om at lek er verdifullt og har en stor plass i barnehagen. Flere assistenter sa at de observerte i leken. I følge Skogen (2006) benyttes ob-

servasjonsbegrepet synonymt med iakttakelse. Vi bruker sansene når vi observerer det vi ser, hører, lukter og smaker. Ut fra våre behov og erfaringer fanger vi opp og ordner, - her observeres livet i barnehagen. I rammeplanen (2006) fremkommer observasjon som et sentralt element i planleggingen av barnehagens virksomhet (KD 2006:47).

En informant nevnte at en må være aktivt tilstede for både liten og stor, og være en god lytter. Assistentene er enige i at alle barn, uavhengig av alder, også har forskjellige behov. Informantene fortalte at de er mer fysisk til stede i leken og på gulvet med de små barna i barnehagen. Dette vurderes ut fra de små ungenes behov for fysisk kontakt og nærhet. Dette er i tråd med rammeplanens intensjoner og med Løkken (1996) som påpeker sansemotorisk og kroppslig lek som kontaktfremmende i et begynnende samspill rundt små barn.

Svarene viser at det i leken fremkommer mange varierende behov. Barn som lett kommer opp i konflikt, nevnes av flere. Barn som har ensidig lek og de som trenger større utfordringer, nevnes også. Den voksnes deltakelse, sensitivitet, samtale med og et ekstra øye på, nevnes som tiltak for å støtte enkeltbarnet. Disse svar er i tråd med rammeplanens føringer om aktiv deltakelse fra voksne, på flere nivå.. Dette kobler jeg til Vygotsky som betrakter lek som individets nærmeste utviklingszone og at det er her støtten må settes inn. Dette begrunner han med at barnet i lek, ytrer mer enn hva det ellers gjør (Sjøvik 2007:23). På lekearenaen synliggjøres de store forskjeller på barn, noe situatene her viser. Rammeplanen sier at leken er en del av barnekulturen og gjenspeiler forhold i barns oppvekstmiljø og i samfunnet generelt (KD 2006:26).

*

Barn med funksjonshemninger i lekesituasjon var neste område som assistentene ble intervjuet om, samt barn med minoritetsspråklig bakgrunn og jenter og gutter i lek.

Informantenes svar

Informantene hadde veldig *forskjellige erfaringer med barn med funksjonshemninger i lek*. To informanter hadde *ingen erfaringer*. Tanken om at funksjonshemmede *trenger mer av den voksnes oppmerksomhet og støtte*, var gjennomgående. *Verbale forklaringer og motivasjon for deltakelse*, nevnes som metode i tilretteleggingen. *Tilpassing av det fysiske miljø*, nevnes

som viktig for fysisk funksjonshemmede. *Spesielt tilrettelagte utfordringer med målsetting om å mestre, påpekes (KD 2006:16).*

”Jeg prøver å få inn i leken, rose det de kan og fokusere på det, få frem de sterke sidene til den handikappede, - det gjelder å få status blant lekekamerater.”

”Jeg har vært ekstra assistent, og du jobber på en måte på samme måte, - du må se an barnet”.

Et par assistenter hadde ingen erfaring med **minoritetspråklige barn i lek**. Andre hadde mange erfaringer. Eksemplene viser at støtte fra eldre søsken som har samme morsmål og morsmålsassistenter, er viktig for å bli forstått og for å få innpass i leken (Vygotsky). Her kommer det frem flere eksempler på at barn med annet morsmål enn majoritetens, blir utenfor i leken da de ikke forstår lekekoden. Barnehageassistentene *benytter forskjellige metoder* for å støtte barna i leken, *fra kroppsspråk, tegn, tale og egen deltakelse i lek, gjerne organisert i små grupper* med andre barn. Det å *spille på barnets interesse*, ble praktisert i kommunikasjonen. Enkelte fortalte at de nærmet seg barnet på *samme måte som de gjør til de yngste med enkel tale og forklaringer*. En synes dette var *slitsomt*. Det synes som om en gjør forsøk på å *få hjelp utenifra og ønsker morsmålsassistent*. Det er muligens en liten ansvarsfraskrivelse å spore her? Det erfares at det *ikke er lett å få tak i morsmålsassistenter* til spesielle språk. En informant *innrømmet egen utilstrekkelighet* vedrørende barnets morsmål som var urdu.

”Du må jobbe med dem som du gjør med de aller yngst. Det er enklere da morsmåls lærer er her.”

”Foreldrene sier at han snakker norsk hjemme med søstera, men ikke her. Han greier jo ikke å kommunisere med de andre ungene, så han blir helt utenfor, - ja litt sånn slitsomt, så vi håper å få litt hjelp der, utenifra.”

I sitatene kommer det frem mange eksempler fra assistentene på at **jenter og gutter leker** forskjellig. Dukker er fortsatt typisk jenteleke og som biler er gutteleke. I barnehagen som fokuserer mer på uteaktiviteter i skog og mark, erfares det at jentene også varierer med mer fysisk lek. Det sies at *naturen har en påvirkning* her og at det er flere jenter som er ”guttete”, enn gutter som er ”jentete”. En påpekte at *de ikke legger opp til forskjellig jente- og guttelek*.

Det fortelles at gutter leker i dukkekroken, men ikke viser slik innlevelse som jentene og har utydeligere roller, - guttene går en tur eller er pappa. Fysisk lek og lek med lyd, kjennetegner gutters lek, mer enn jenters, kommer det frem. Enkelte er tydelige på at gutter bråker mer i leken enn jentene. Brytekampek tiltrekker flere gutter enn jenter. Det vurderes at gutter har mer behov for å måle krefter enn jenter. Legoklosser leker begge kjønn mye med. Gutter tilbys finmotoriske aktiviteter og de lager egne perlekjeder. Gutter har mulighet til lek med dukker etc., men dukkevognene blir fort en bil, fortelles det. Det ble nevnt *at begge kjønn har samme tilbud om lek, men benytter tilbudet noe forskjellig*. Enkelte vurderer at gamle kjønnsrollemønstre henger noe igjen.

”Flertallet av guttene liker litt tøffere lek og flere jenter liker å sitte og perle.”

”Vi har nesten aldri hatt noen jenter som har rørt en bil. Vi har prøvd å gi gutta vognene, etter to minutter er det en bil, som raser rundt på avdelingen!”

Analyse av svarene

Informantene fortalte at de prøvde å tilpasse aktivitetene til de forskjellige barnas behov. Fortellingene viser at det er rom for mangfold og at informantene har positive betraktninger rundt inkludering. Det vises til et miljø der både barn og voksne føler seg ivaretatt og hvor en forsøker å minske alle former for ekskludering. Deltakelse i lek er et sentralt element i inkluderingsperspektiv (Booth m.fl. 2006). Vygotskys begrep ”sonen for mulig utvikling”, representerer i forhold til funksjonshemmede, et positivt alternativ til en heller statisk diagnostisk praksis og kultur der hensikten har vært å finne defekter som kan forklare barnets svikt i forskjellige psykologiske funksjoner (Hundeide 2003). **Funksjonshemninger** er et normalt innslag innenfor et pedagogisk inkluderende miljø (Vedeler 1999). Hun hevdet at innenfor barnehagene er organisasjonsmessig integrering oppnådd, da alle innenfor visse alderstrinn, får et pedagogisk tilbud innenfor de samme rammer. Dette definerer Vedeler (1999) som tilpasset opplæring, idet en tar utgangspunkt i barnets forutsetninger og erfaringer, samt gir utfordringer som er tilpasset den enkelte og barna blir verdsatt ved at det blir sett, hørt og ivaretatt. I alle informantenes beskrivelser fremkommer denne tankegangen om inkludering av alle barn i fellesskapet i barnehagen.

Rammeplanen påpeker at barnehagen skal støtte barna ut fra deres egne **kulturelle** og individuelle forutsetninger (KD 2006:7). Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Rammeplanen sier at personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle er betydningsfulle personer for fellesskapet. Det presiseres at leken har mange uttrykksformer og at den kan føre til forståelse og vennskap på tvers av alder og språklig og kulturell ulikhet (KD 2006:26). Under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst i rammeplanen, påpekes at personalet må vise forståelse for betydningen av barns morsmål, oppmuntre barn med to- eller flerspråkligbakgrunn, til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk (KD 2006:35). I forhold til barn er deltakelse i lek og aktivitet sammen med andre, sentrale element i inkluderingsperspektiv. Mange steder kan dette være et verdifullt prosessarbeid som tar tid. En må utvikle inkluderende verdier som er felles, tydelige og forpliktende. En må legge opp til en strategi der en tilrettelegger for mangfoldet og det kan i praksis bety at en med bakgrunn i tilgjengelige ressurser, må ha støtte utenfra. Morsmålsassistentene er i fåtall. Alt skal integreres i det vanlige opplegget i barnehagen (Booth m.fl., 2001 Inkluderings håndboka). Assistentenes fortellinger rundt dette tema kan tyde på at det er mye usikkerhet i tilnærming og begrenset kompetanse på feltet. I følge Engen (1994) er det utdanningssystemets hovedoppgave å kvalifisere alle barn for en felles tilværelse i et flerkulturelt samfunn (Øzerk 2006).

Rammeplanen er tydelig i at **likestilling mellom kjønnene** skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk. Både gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet i alle aktiviteter i barnehagen (KD 2006:10). Det sies også her at barnehagen skal oppdra barn til å møte og å skape et likestilt samfunn. Det er mulig at det i noen av utsagnene fremkommer holdninger som ikke helt stemmer med dagens forventninger til gutter og jenter. Alder på informantene vurderer jeg er av betydning for besvarelsene. En av de yngste informantene uttrykte: *"Det fins jenter som klatrer høyest i treet og det fins gutter som ikke tørr å gå på den nederste kvisten engang. Alle har sine personlige grenser på en måte."* For noen av informantene ser tilbudet om aktivitet ut til å være mer sentralt enn barnets kjønn. Rammeplanen påpeker at personalet må reflektere over sine egne holdninger i lys av samfunnets forventninger til gutter og jenter (KD 2006:10). I mitt materiale finner jeg ikke noe som viser denne type refleksjon hos informantene og dette kan muligens være en liten utfordring i personalgruppen.

*

Det siste spørsmålet jeg stilte informantene omhandlet leken og om den hadde en stor plass i barnehagen?

”Ja vi leker fra kl 07 til kl 17! Så lenge jeg ser glade barn, er det det viktigste for meg. Det er deres barndom, de skal ikke struktureres ihjæl. Leken er viktigst!”

Informantenes svar og analyse av svarene

Alle informantene ser stor verdi i lek. Den frie leken dominerer i begge barnehagene. Assistentene tilrettelegger for lek, der dette er nødvendig. Kulturoverføring i form av lek, nevnes (KD 2006:26). Personalet legger gjerne annet til side, om leken fungerer godt og alle har det bra. Det fortelles at leken kan fortsette dag etter dag og personalet viser forståelse for dette og bryter ikke inn unødvendig (Gadamer). Rammeplanen presiserer at leken er en av barnehagens viktigste oppgaver. *”Leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen”*(KD 2006:25). Assistentene har betraktninger som støtter disse målsettinger.

Oppsummering

Det sies fra samtlige informanter at leken har stor plass i barnehagen og er sentral for alle barns utvikling. Informantene forteller at leken prioriteres i barnehagehverdagen og at de som assistenter er medvirkende i dette. Assistentene forteller at de i leken møter forskjellige utfordringer i forhold til ungers varierende behov. Noen utfordringer ser ut til å takles, mens andre er av en type og en størrelsesgrad der mange viser usikkerhet og kommer til kort. Dette gjelder spesielt i forhold til tilrettelegging for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Begrensede språkferdigheter gir tydelige vansker i leken. Personalets kunnskaper om minoritetsspråklige barn og kulturer, viser mangler. Inkluderingshåndbokas (Booth 2001) ideer kunne kanskje anvendes i flere miljø i forhold til det å jobbe med kultur, strategi og bedret praksis. En må også jobbe for å få flere tospråklige assistenter i barnehagen samt bedre ansettelsesforhold for disse. Morsmålsassistenter kan være sentrale brobyggere mellom minoritet og majoritetsspråklige barn i barnehagen (Tefre 1997). Her er det behov for kompetansebygging. Både rammeplanen og nasjonale føringer (KD strategiplan 2007-2009) er i tråd med dette.

6.2.3 Samlingsstund.

Assistentene ble spurt om hva de til vanlig gjør i samlingsstund og hvorfor. Dette indikerer noe om tankegangen bak oppleggene. Bidrag i planlegging og gjennomføring var aktuelle tema i forhold til å sikre et tilpasset opplegg.

Informantenes svar

Alle informantene fortalte at hele personalgruppen *deltok både i planlegging og i gjennomføring* av samlingsstund. Et par steder nevnes *pedagogisk leder og styrer som sentrale støttepersoner*. *Faste rutiner* i samlingsstund nevnes av flere som sentralt, samt at en *varierer innholdet* i samlingsstunden. Det nevnes av flere at *ungenes interesser og behov for fysisk aktivitet*, og ens egne interesser, er viktig i forhold til hva en legger opp til. Når en ikke selv har ansvar for samlingen, nevnes at *en deltar i samlingen*, gjerne med et barn på fanget eller ved siden av en som trenger det litt ekstra, og på den måten hjelper og støtter en den som har samlingen.

”Vi har en liten samling før vi spiser hver eneste dag. Jo for da roer de seg ned fra leken, det er litt koselig, et avbrekk og en mykere overgang fra lek til måltid.”

”Legger opp samlingsstund etter hvilket tema vi jobber med, Språksprell eller sosialkompetanse for eksempel. Så prøver jeg å dra inn det dem er opptatt av der og da eller i løpet av uka.”

”Vi trener på å være i ro og dem får røre på seg og bruke kroppen sin, ja og dem som er litt rolige av seg får sitt og, -viktig at vi ikke glemmer dem.”

Analyse av svarene

Alle steder deler personalet ansvaret for planlegging og gjennomføring av samlingsstund. Et sted tar en assistenten med erfaring, mye ansvar i forhold til vikarer og det nevnes at i planleggingsfasen blir hennes stemme hørt. Planleggingen av samling foregår på avdelingsmøter. I fellesskap planlegges det og det settes opp mål. Det sies at *”som assistent i barnehagen skal du være med på planleggingsarbeidet”* (Ingeberg og Sørensen 2001:136). Rammeplanen (2006) påpeker at det må legges til rette for bredest mulig medvikning fra barn, foreldre og

barnehagens personale og eiere i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens virksomhet.

Flere assistenter forteller at de selv bestemmer opplegg for samlingsstund og da tar utgangspunkt i egne interesser eller dagsaktuelle ting, gjerne noe ungene er opptatt av. To informanter forteller at assistentene får tildelt tid for planlegging og forberedelse av samling. Styrer har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, og at det er utviklet en fellesforståelse for målene blant medarbeiderne (KD 2006).

Flere kommenterer at samlingen ikke må være for lang. I forhold til behov for motorisk stimulering nevnes spesielt aktive gutter, - men også barn som ikke er så aktive. Kropp, bevegelse og helse er et av fagområdene som skal implenteres i barnehagens arbeid. Sitatene forteller at det tas hensyn til, tilrettelegges og planlegges ut fra at barn er kroppslig aktive og uttrykker seg mye gjennom kroppen (KD 2006:35). Flere erfarer at enkelte gutter har et særlig behov for mye fysisk aktivitet, noe det tas hensyn til. Her relateres det til verdigrunnlaget som barnehagen bygger på. Det påpekes at jenter og gutter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet i alle aktiviteter i barnehagen (KD 2006:10). Videre erfares at mye kan skje i en samlingsstund, noe som støttes av Schøn (1993) som hevdet at det aldri er gitt på forhånd hva som kan skje i praktiske handlinger. Dewey (1859-1952) verdsette ”*learning by doing*” og fremhevet læring og problemløsning gjennom erfaring (Øzerk 2006:329).

Assistentene forteller at de har forskjellige roller i samlingsstund, både som ansvarlig eller støtteperson for kollegaer eller barn. Assistentenes egne interesser kommer ofte til uttrykk i innholdet eller i måten samlingsstunden gjennomføres på. Dette er i tråd med rammeplanen som sier at styrers oppgave er å sikre at den enkelte medarbeider får ta i bruk sin kompetanse (KD 2006:16). Assistentenes realkompetanse synliggjøres i stor grad. Her setter en fingeren på hva en skal gjennomføre i samlingen og hvilke valg en må ta i forhold til mål, lærestoff, læremidler og arbeidsmåter. Eksemplene viser at mange assistenter via planlegging og gjennomføring av samlingen, utviser evne til å tilpasse samlingsstund til en barnegruppe med varierende behov.

*

Deretter ble informantene spurt om sine erfaringer med fellessamling, gruppeinndeling, minoritetsspråklig og de eldste barna i samlingsstund.

Informantenes svar

I forhold til *minoritetsspråklige barn* nevnes at informantene bruker *mye aktivitet, konkrete og bevegelser i samlingsstund*. *Tegn til tale* benyttes enkelte steder for å synliggjøre tema enda bedre. *Inndeling i grupper* i samlingsstund praktiseres mange steder og kriteriene for gruppeinndelingen kan være forskjellig *fra alder, modenhet og støtte for etablering av vennskap*. Det nevnes at *gruppeinndeling praktiseres forskjellig fra årstid til årstid og fra år til år*. I starten på barnehageåret må de yngste sove flere ganger om dagen. På slutten av året *deler en opp noe i grupper, ofte etter alder*. Et stort aktivitetsnivå og gutter, nevnes spesielt. *Samling med alle barna på avdelingen har en ulike erfaring med*. Noen kommenterer at det er vanskelig å ha samling alene med hele gruppa. Studien viser at det snakkes mye om opplegget for de eldste barna i barnehagen, - skolebegynnerne. Assistentene forteller at de *deltar i mye arbeid for å sikre overgangen mellom barnehage og skole*. En informant er ganske tydelig i forhold til sin erfaring med fellessamling og *barn fra andre kulturer*.

”Jeg tror det er lettere for unga å konsentrere seg i mindre grupper, da kan en dele litt etter personlighet på en måte, de som trenger å få det visuelt for eksempel og de som virkelig tåler å sitte lenge, - der kan en dra det ut litt lenger”.

”5-6 åringene har sin samling i bomberommet med puter og forberedende lese- og skriveopplæring.”

”Samlingsstund i seg sjøl, i fellesskap, har vi gått en del bort i fra, pga. mange kulturer og språkproblemer. Vi har fellessamling til jul, sangsamlinger etc. noen ganger, men jeg synes jeg får større fokus på den enkelte i mindre grupper.”

Analyse av svarene

Barnas språklige kompetanse er sentralt for om de skal få med seg innholdet i samlingen. Her møter barna utfordringer i forhold til egen kompetanse vedrørende språkforståelse og aktiv tale. Flere av assistentene har gjort seg erfaringer med at en må ta i bruk forskjellige hjelpemiddel for å nå frem til flere, spesielt gjelder dette minoritetsspråklige barn. I formidlingen av

tema er ikke aktiv, norsk tale nok for å nå inn til alle. Konkretiseringer er nødvendig for øyeblikkelig forståelse og for at en videre kunnskapstilegnelse og utvikling skal skje. Vygotsky hevder at barnets morsmålsspråklige kjennskap til objekter, ferdigheter, begrepsapparat og ordforråd spiller en vesentlig rolle for innlæringen av et annet språk (Bråten 96:180). Her er vi inne på didaktiske prinsipper, formidling av kunnskaper og ferdigheter. Selv om assistentene mangler formal kompetanse, utfører de praktiske handlinger og har klare betraktninger rundt dette (Polany 1996). Rammeplanen påpeker at personalet må oppmuntre barn med to - eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk (KD 2006:35). Informantene erfarer at dette er et krevende arbeid. Det sies at å ha kommunikative ferdigheter på et språk, grovt sagt vil si å være i stand til å forstå språket og selv gjøre seg forstått i ulike situasjoner og om ulike emner (Kulbrandstad og Engen, 2004). Videre viser tospråklighetsforskning til at det legges stor vekt på at det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom førstespråket og andrespråkets utvikling (Thomas & Collier 2003). Cummins (1980a 1981) har tilsvarende betraktninger (Kulbrandstad og Engen 2004). Informantenes fortellinger går i retning av at det fortsatt er et stort arbeid å gjøre i forhold til de minoritetsspråklige barna i barnehagen.

Organisering av grupper drøftes ofte i barnehagen. Her deltar assistentene på lik linje med det resterende personalet. Ungenes alder, personlighet og utviklingsnivå er sentralt. Etablering av vennskap, årstid og aktive gutter, er andre kriterier som vektlegges ved organiseringen av grupper i samlingsstund. Gruppeinndelingen er ikke statisk, men variere fra år til år etter ungenes behov. Rene gutte- og jentegrupper praktiseres noen ganger. Assistentene nevner også at ved å organisere mindre grupper, blir utbyttet større for både barna og en selv. Unger trives i grupper. Den kanskje viktigste funksjonen voksne har i forbindelse med barn og unges sosialisering i lek- og kameratgrupper, er den ytre tilretteleggingen, hevder Liv Vedeler (2007). Slik tilrettelegging har som mål å maksimere mulighetene for god "barn-barn"-interaksjon, for samlek og for at alle barn involverer seg faglig, kulturelt og sosialt i fellesaktiviteter. Dette er kjente inkluderingsprinsipper som er med og sikrer alle barn et tilpasset barnehagetilbud.

I forhold til organisering av barnehagedagen, sier rammeplanen at en skal tilpasse etter varierende driftsformer og lokale forhold (KD 2006:5). Videre nevnes her at god planlegging kan bidra til en gjennomtenkt og hensiktsmessig bruk av barnehagens menneskelige og materielle ressurser (KD 2006:47), noe assistentenes fortellinger bekrefter.

Assistentene forteller at barnehagene har et opplegg for de eldste barnehagebarna. Dette arbeidet er gjenstand for drøftinger, planlegging og ansvarsfordeling. Assistentene deltar her på lik linje med det resterende personale. Rammeplanen påpeker at barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas samtidig som barnehagen ses i sammenheng med skolens virksomhet (KD 2006:15-16). Rammeplanen sier at barnehagen i nært samarbeid med hjemmet, skal samarbeide med skolen for å legge tilrette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning (KD 2006:53). Dette er i samsvar med Kunnskapsløftet og prinsippet om et helhetlig og gjennomgående fokus på læring fra barnehage til skole. St.melding nr. 30 *Kultur for læring*, presiserer sammenhengen mellom barnehagen og grunnskolen og legger vekt på helhet og skoleforberedelser. Her sies at barnehagealderen gir erfaringer med betydning for hele barndommen, ungdomstiden og voksenlivet. Assistentene deltar i tilretteleggingen for skolebegynnerne.

Vedrørende fellessamling i samlingsstund har assistentene forskjellige erfaringer med dette. På småbarnsavdeling praktiseres fellessamling mer enn blant de eldste barna. Et gjennomgående trekk er at en må ta individuell hensyn. Når en planlegger fellessamlinger må en sikre at en har nok voksne ute blant ungene. Variasjon er viktig og boka en leser må fungerer for alle. Unger som er urolige er en stor utfordring i fellessamling, fortelles det. Assistentenes fortellinger viser at de er like deltakende her som resten av personalgruppen. Rammeplanen sier at styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, slik at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne (KD 2006:47).

Det erfares at fellessamlinger ikke tilgodeser alle barn og spesielt ikke barn fra andre kulturer. Språkproblematikk nevnes spesielt som grunn for dette. Erfaringene tilsier at smågrupper dekker flere barns behov, inklusiv de minoritetsspråklige. Enkelte større samlinger holdes til høytider som jul. Barnehagens samfunnsmandat er å støtte barn ut ifra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger, noe disse eksempler bekrefter (KD 2006:7).

Basil Bernstein (1971) anser læreren som representant for skolekulturen og hevder at hvis læreren vil at hans kultur skal bli en del av elevens bevissthet, må først elevens kultur være i lærerens bevissthet (Øzerk 2006). Denne tankegangen er lett å overføre til barnehagenivå. Bourdieu sier at vi bærer vår historie i kroppen (Gitz-Johansen 2007), noe barnehagen må ta hensyn til. Inkludering handler om å gi opplæringsinstitusjonen en organisering og et innhold som blir best mulig for alle. Sentrale stikkord er da å jobbe for å øke fellesskapet, deltakelsen,

demokratiseringen og utbyttet (Backmann og Haug 2006). Dette er relevante elementer også i barnehagepedagogikken, der assistentene er sentrale.

Oppsummering

Samlingsstund er en kjent situasjon i barnehagen som alle assistentene forteller at de er delaktige i, både med planlegging og gjennomføring. Assistentene har klare tanker om hva som fungerer godt og trekker fram smågrupper som sentralt for å nå flere, inklusiv de minoritetsspråklige barna. Det markeres at personalet mangler kompetanse vedrørende forskjellig språk og kultur. Assistentene deltar i opplegget for skolebegynnerne og medvirker derfor til å sikre overgangen mellom barnehage og skole.

6.3 Omsorg og læring

Omsorg og læring er to sammenvevde begrep i barnehagesammenheng. Å gi barn mulighet for å gi hverandre og å ta imot omsorg, er grunnlaget for sosial kompetanse, noe som igjen er sentralt for livslang læring. Omsorg er nær knyttet til helse og trygghet og er viktige forutsetninger for barns utvikling og læring (KD 2006):

”Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltider og påkledning. Videre sies at ”Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring” (KD 2006:25-26).

Informantene ble utfordret til selv å velge situasjoner fra barnehagen der de utøvet omsorg og læring. Videre fikk de kommentere de nevnte sitat fra rammeplanen.

Informantenes svar

Etter litt opprømsing av flere situasjoner, endte de fleste informantene opp med å si at *det meste i barnehagedagen var omsorg*. En kommenterte ankomst om morgenen som sentral omsorgssituasjon for foreldre og barn. En annen påpekte at irrettesetting også er omsorg da en vil lære barnet det som er riktig adferd. Det samme gjentok seg i forhold til *læringsbegrepet*.

Her ble også nevnt arbeid med planer og læring i ”her og nå”-situasjon ved naturstudier. Alle gjenkjente ordlyden i sitatene og var helt enige i disse.

”Mat er omsorg, garderobesituasjon er omsorg, bleieskift og påkledning er omsorg, - det er en til en. Tror vi er der i omsorg store deler av dagen.”

”Læring er det i frileken, det er at man lærer å omgås andre, å forstå språket til andre, lære å dele med hverandre. I rydding er det matematikk i flust og når vi sorterer leker er det læring.

”Det vi jobber mot hele tida, lager planer, har våres opplegg, sosial kompetanse for eksempel, støtter opp for resten av livet, læring i her og nå situasjon.”

”Kjem det noen og er nysgjerrige og vet vi da ikke, finner vi bøker om insekter og studerer og undrer oss sammen med unga.”

Analyse av svarene

Rammeplanen sier at omsorg omhandler gjensidighet i samspillet mellom mennesker i barnehagen. Dette krever et ansvarsbevisst personale som er nærværende og engasjerte i det enkelte barns trivsel og utvikling (KD 2006:25). Jeg vurderer at assistentenes betraktninger går i retning av at det utvises mye omsorg gjennom dagen i barnehagen. Intensjonen om det, er til stede i flertallet av kommentarene. Hundeide (2003) snakker om at omsorgsgivere overfor barn fungerer som veivisere inn i det kulturelle fellesskap. Det kan se ut som om spedbarnet er biologisk disponert for å invitere sensitive partnere til å inngå et slik ekspressivt samspill som senere går over til å bli et ”veiledende samspill” (Vygotsky 1978 i Hundeide 2003:30). Omsorgsgivers fortolkninger av barnets ytringer blir avgjørende for hans handlinger overfor barnet. De oppfatninger og definisjoner som omsorgsgiver har av barnet kan enten åpne eller lukke muligheten for positiv omsorg og påvirkning av samspill (Klein 1990 i Hundeide 2003). Martinsen (1990) sier at omsorgsbegrepet er et relasjonelt, praktisk og moralsk begrep. Hun mener at moralen kommer inn igjennom de vanskelige situasjonene i møtet med andre mennesker, hvor vi må utøve skjønn og dømmekraft (Lundstøl 2002). I assistentenes kommentarer vises mye empati og positive betraktninger rundt deres omsorgsfunksjon i barnehagen. Dette er sentralt for deres møte med barna og evne til å tilpasse barnehagetilbudet til den enkelte.

Informantene mener at det er læring i det meste som foregår i barnehagen. Dette stemmer med rammeplanen som sier at barnehagen skal gi grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder via formelle og uformelle læringssituasjoner. Samlingsstunden er et eksempel på planlagt og voksenledet læringssituasjon. Her viser intervjuene at assistentene er sterkt medvirkende. De uformelle læringssituasjonene er knyttet til hverdagsaktiviteter og "her og nå"-situasjoner i lek, oppdragelse og samhandling. Assistentene uttrykker at de deltar i dette på lik linje med det resterende personalet. Rammeplanens fagområder knyttes til formelle og uformelle læringssituasjoner, noe som kommer til uttrykk i assistentenes fortellinger. Rammeplanen sier at personalet må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser (KD 2006:26-27). Dette vurderer jeg at synliggjøres i eksemplene. Utvikling og læring er en kontinuerlig prosess som har sin drivkraft i samspillet mellom barnet og omgivelsene. Barnet tar opp kunnskaper, holdninger og verdier fra omgivelsene. Derfor er det hverdagslige livet, det viktigste feltet for små barns utvikling og læring. Det som dominerer i hverdagen, kommer også til å dominere i den kunnskap og forståelse som barnet utvikler (Lamer 1997). Dette er også i tråd med Vygotskys lære som påpeker spesielt samarbeidet med andre som vesentlig for læring og utvikling og her er assistentene sentrale aktører.

Ordene, språket og kroppen er det vi handler gjennom og med (Lundstøl 2002). På denne måten foregår assistentenes kunnskapsformidling i barnehagen. Begrepet "taus kunnskap" kan benyttes for å sette søkelyset på assistentenes samspill med barna i barnehagen. Taus kunnskap utgjør det personlige grunnlaget for personalets praktiske handlinger (Polany 1996). Assistentenes fortellinger viser mange praktiske handlinger og overveielser fra assistentenes side som i stor grad er med på å gi ungene kunnskaper og ferdigheter for videre utvikling og læring. Her foregår mye tilpasset opplæring. I rammeplanen synliggjøres en integrering mellom pedagogisk teori og praksis. Didaktisk kompetanse handler om å foreta valg ut fra en helhetlig forståelse av den pedagogiske situasjonen. Her er vi inne på barnehagens læreplanarbeid og betydningen av et fellesspråk i denne prosessen. Alle informantene hadde reflekterte betraktninger rundt læringsbegrepet. Det ser ut til at barnehagens fokus på læring, er gjennomgående i personalgruppen. Med bakgrunn i sentrale føringer og ideen om et helhetlig læringsbegrep fra barnehage til videregående skole, er dette av stor betydning.

*

6.4 Hva legger du i et tilpasset barnehagetilbud?

Dette spørsmålet ble stilt som et "sjekkpunkt" og som en konklusjon vedrørende tidligere svar og begrunnelser.

Informantenes svar

Alle assistentene hadde en klar oppfatning av hva en legger i et tilpasset barnehagetilbud. Tilpassning til barnet og familiens beste, var et gjennomgående trekk. Fokuset var ellers noe forskjellig, fra betydningen av sentrale føringer og årsplanlegging, til brukermedvirkning, foreldresamarbeid og barnehagen som en serviceinstitusjon. Barnehagemiljøene er forskjellige og utfordringene kan variere etter lokale forhold.

"Det har vi snakket om hele tiden, å se enkeltbarnet og tilpasse til hvert behov, alderstrinn, gutter, jenter, flerkulturelle."

"Barna kan leveres når det passer familien. Vi er jo her. Vi har begynt med at foreldrene og barna er med og legger opp året, planlegger. Brukermedvirkning. Ungene får velge aktiviteter sjøl i løpet av dagen: maling eller gym, ute, inne? Vi sitter på planleggingsmøter hver 14. dag og prøver å tenke på gruppa og prøver å imøtekomme den enkeltes ønsker og behov."

Analyse av svarene

Rammeplanen sier at et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet, krever individuell tilrettelegging av tilbudet og lokaltilpassing av innholdet. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. Foreldre som viktige samarbeidspartnere påpekes også (KD 2006:18). Iverksetting av disse intensjonene fra rammeplanen, vurderer jeg fremkommer i assistentenes kommentarer. Forskning rundt tilpasset opplæring i skolen, viser at det er en positiv sammenheng mellom foreldreengasjement i skolen og elevens utbytte av skolen. Nordahl (2003) peker på at samarbeidet er preget av at skolen vektlegger å informere foreldrene, mens drøftinger og reelt engasjement fra foreldrene foregår i langt mindre grad (Bachmann & Haug 2006). Om det er paralleller til barnehage, er vanskelig å si. Da unger i barnehagen er yngre enn skolebarn, er det muligens naturlig og nødvendig med et tidlig, tett samarbeid. Dette sier studien lite om.

Oppsummering

Omsorg og læring er sentrale begrep innen norsk barnehagetradisjon. På forskjellige måter ble valg av metode, lærestoff og organisering nevnt som viktige element for å sikre at det enkelte barn utvikler grunnferdigheter ut fra evner og forutsetninger. Assistentene hadde klare oppfatninger av begrepet et tilpasset barnehagetilbud, der omsorg og læring hører sammen. I tråd med intensjonen om tilpasset opplæring ble både individ og gruppenivå nevnt i assistentenes fortellinger. Barns medbestemmelse og foreldresamarbeid (KD 2006) ble stadig påpekt.

7. DRØFTING OG KONKLUSJON

Målet med studien var å få frem assistentenes stemme vedrørende deres medvirkning i å oppfylle målsettingen i rammeplanen om alle barns rett på et tilpasset og likeverdig barnehage tilbud.

Jeg mener at informantene mine kan kalles et formålstjenlig utvalg. Alle hadde bred erfaring fra barnehagen og var dyktige til å sette ord på det de gjør i barnehagen. Jeg mener å ha fått frem deres strategier og at de er troverdige. Deres erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet, er etter mitt syn av stor verdi. Assistentenes tilstedeværelse er lite synliggjort og markert, tross for deres mangeårige praksis i barnehagen. I studien er fokuset satt på assistentgruppen.

Målsettingen er at personalet i barnehagen skal tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og vise de holdninger som er nødvendige for å ivareta intensjonen i rammeplanens kapitler. Mange kommuner har utviklet tidsbestemte planer for denne skoleringen av barnehagesektoren. Vi snakker her om "Barnehageløftet". Jeg kjenner til at mange ansatte, inklusiv assistenter skole- res. Om denne kompetansehevingen er nok for å møte de utfordringene som er ute i barnehagen, er vanskelig å si. Mine funn tyder på at mange assistenter er bevisste på målsettingen om alle barns rett på et tilpasset og likeverdig barnehage tilbud.

Rammeplanen, som andre læreplaner, blir gjort til gjenstand for tolkning på ulike nivå. Den oppfattede læreplan (Goodlad 1979 i Gundem 1990) er derfor aldri helt den samme for alle, skolepolitikere, administrasjon, lærere, assistenter, foreldre eller barn. Dette kommer av forskjeller i tradisjon, sosiokulturell bakgrunn, erfarings og personlighetsbakgrunn. Gjennom beslutninger på ulike nivå, tolkninger og handlinger knyttet til disse beslutninger, gjennomgår lærerplanen en prosess som gjør at den i praksis forandrer karakter og virkning, selv om det er samme plan det dreier seg om. Dette er en side ved læreplanvirkeligheten som kan bidra til å forklare problemet med å styre og kontrollere gjennom læreplaner (Steen Rønning 1996). Hvor stor aktiviteten er i de forskjellige barnehagemiljø rundt læreplanutvikling, sier studien ingenting om.

Assistentene i barnehagen er ikke pedagogiskutdannet fagpersonell, slik som styrer og pedagogisk leder. Men assistentene er i flertall og har en sentral rolle i barnehagehverdagen der de i stor grad bidrar i barns liv og utvikling. Jeg slutter meg til uttalelsen om at *”å være assistent aldri kan bli en ikke-pedagogisk oppgave”* (Ingeberg & Sørensen 2001:63).

Assistentenes varierende gjøremål og tanker rundt dette, har tydelig kommet frem i denne undersøkelsen. Assistentene har en sentral plass i barnehagen, også i forhold til alle barns rett til et tilpasset barnehagetilbud. Samtidig er det også viktig å være klar over at de ikke har det hele og fulle ansvaret i barnehagen. Med sin realkompetanse har de stadig verdifulle bidrag til hvert enkelt barn og gruppen. Studien viser at assistentene i forskjellig grad reflekterer rundt og beskriver sin praksis til å være i tråd med intensjonene i rammeplanen vedrørende å sikre alle barn et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud. Pedagogisk leder og styrer innehar det pedagogiske ansvaret og de skal implementere rammeplanen som det verdifulle redskap den er i barnehagen. Deres veilederrolle er sentral for alle ansatte, inklusiv assistentene. Viser til Løkkens (1992) undersøkelse der dette veilederansvaret fremkom som et savn. Studien viser at det fortsatt er behov for veiledning ute i barnehagen. Samtidig viser studien at assistentene deltar i mye planleggingsarbeid og noen får veiledning på områder de selv søker. Dette fremkommer både i forhold til måltidet og til samlingsstunden. I forhold til minoritetsspråklige barn er kompetansen ute i barnehagen begrenset og det nevnes at det er for få morsmålsassistenter. Konklusjonene fra Rapport nr. 22 (Skoug 1999), som slo fast at de fleste barnehager synes å ha planer som preges av fornorsking, ser ut til fortsatt å være gjeldende, -snart 10 år etter Skougs studie! Assistentene innrømmer at arbeidet med minoritetsspråklige barn er krevende og at de mangler mye kompetanse på dette feltet.

I forhold til målsettingen om en tilpasset opplæring for alle barn, skal hele personalgruppen være bevisst på sitt ansvar i møte med forskjellige barn. Alle må bidra for å sikre de forskjellige barna et tilpasset og likeverdig barnehagetilbud. Hvor høyt denne målsettingen settes i barnehagen, fremkommer ikke i undersøkelsen. Assistentene deltar ved sin praksis i den daglige planleggingen og vurderingsarbeidet i barnehagen. Et gjennomgående trekk er at alle assistentene har betraktninger og kommentarer rundt målsettingen om et tilpasset og likeverdig barnehage tilbud. Begrepene er kjente og temaet har i forskjellig grad vært gjenstand for drøfting innad i barnehagene. Bevisstheten er til stede hos de fleste.

Når det gjelder minoritetsspråklige barn i barnehagen, viste studien at det fortsatt er mye å jobbe med. Det slås fast at barnehagen er den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder (KD strategiplan 2007). Studien viser at personalet, her representert ved assistentene, er usikre på egen kompetanse vedrørende minoritetsspråklige barn. Tiltross for at departementet i 2004 innførte en tilskuddsordning for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, oppgir over halvparten av kommunene i strategiplanen, at personalet mangler kompetanse i språkstimulering og flerkulturell kompetanse. Dette er i tråd med mine funn. Personalet i barnehagen er viktige rollemødeller for barna. Ansatte med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn norsk er derfor en verdifull ressurs og styrker barnehagens flerkulturelle og flerspråklige kompetanse. Statistikken viser at antallet minoritetsspråklige barn i barnehagen øker og det er derfor et mål at personalet gjenspeiler mangfoldet i befolkningen (KD strategiplan 2007). Her ligger det store utfordringer for barnehagesektoren i Norge.

8. LITTERATURLISTE

Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring* Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda og Møre forskning.

BFD (2005b) *Lov av 17. juni 2005 nr. 64: Lov om barnehager* (Barnehageloven). Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Booth, T., & Ainscow, M. (2001): *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag

Briseid, L.G. (2006): *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid* Fra lov til praksis Høyskoleforlaget

Bråten, I. (1996): *Vygotsky i pedagogikken* Cappelen Akademiske Forlag as

Dale, E.L. (2001): *Om utdanning* Klassiske tekster Gyldendal Akademiske

Dale, E.L. (1992): *Pedagogisk filosofi* Ad Notam Gyldendal

Det kongelige Barne- og familiedepartement St.melding nr. 27 (1999-2000): *Barnehage til beste for barn og foreldre*.

Det kongelige Barne- og familiedepartement St.melding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.

Engen, T.O. & Solstad K. J. (2004): *En likeverdig skole for alle?* Om enhet og mangfold i grunnskolen Universitetsforlaget

Fog, J. (2004): *Med samtalen som utgangspunkt* Det kvalitative forskningsinterview Akademiskforlag.

Fuglesth, K. & Skogen, K.(2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk Design og metode*, Cappelen Akademiske Forlag. Oslo 2006.

Gitz-Johansen, T. (2006): *Den multikulturelle skole – integration og sortering* Roskilde universitetsforlag

Gulbrandsen, L., Johansson, J-E. & Nilsen, D.R.(2002): *Forskning om barnehager* En kunnskapsstatus Norges forskningsråd

Gotvassli, K.Å. (2006): *Barnehager organisasjon og ledelse* Universitetsforlaget

Gotvassli, K.Å. (2004): *Et kompetent barnehagepersonale* om personal og kompetanseutvikling i barnehagen Høyskoleforlaget AS

Grimen, H. & Gilje, N. (1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger* Universitetsforlaget

Gundem, B. & B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori* En innføring Universitetsforlaget AS

- Hammersley, M. & Atkinson P.(2004): *Feltmetodikk Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* Gyldendal Norsk forlag AS
- Handal,G, & Lauvås, P.(1999): *På egne vilkår* en strategi for veiledning med lærere Cappelen akademiske forlag.
- Holme & Solvang (1986): *Metodevalg og metodebruk*. Tano.
- Hundeide, K.(2003): *Barns livsverden* Sosiskulturelle rammer for barns utvikling Cappelen Akademiske Forlag
- Ingeberg, P. & Sørensen, I. (2001): *Assistent i barnehagen* Kommuneforlaget
- Ingeberg, P. (2006): *Barnehageloven* og forskrifter med forarbeid og kommentarer PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Korsvold, T. (2005): *For alle barn* Barnehagens fremvekst i velferdsstaten Abstrakt forlag AS
- Kleven, T.A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub forlag.
- Kulbrandstad L. A & Engen, T.O. (2004): *Tospårklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* Gyldendal akademiske
- KD (2006a): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2006b): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2007): *Likeverdig opplæring i praksis!* Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009.Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam
- Lahmer, K. (1997): *Du og jeg og vi to!* Om å fremme sosial kompetanse Universitetsforlaget
- Lillemyr, O.F. & Søbstad F. (1993): *Didaktisk tenkning i barnehagen* TANO
- Lundstøl, J 2002: *I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Løkken, G.(1992): *Yrkesrollene i barnehagen* DMMH Trondheim
- Løkken, G.(1991): *Fra vepsebol til trykksak* resultatrapport fra en spørreundersøkelse DMMH Trondheim
- Otterstad, A. M., Andreassen A., Tefre, Å. (1997) *To språklige assistenters funksjon, rolle og kvalifikasjonsbehov* Kolon nr. 1 Notat nr 9 Høgskolen i Oslo Avd. lærer utd.
- Pape, K. (2002): *Fra ord til handling fra handling til ord* Kommuneforlaget

- Pape, K. (2005): *Se hva jeg kan`a* Barnehagen som læringsarena Kommuneforlaget
- Pape, K. (2000): ”Æ trur dem søv” om aktive voksne og sosial kompetanse Kommuneforlaget
- Pihl, J. (2005): *Etnisk mangfold i skolen Det sakkyndige blikket* Universitetsforlaget
- Polanyi, M. (2000): *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap.* Spartacus forlag Oslo
- Rammeplanen (2002): Kvalitet og dokumentasjon i barnehagen Kommuneforlaget
- Rønning, Steen, G. (1996): *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Høgskoleforlaget As
- Schøn, D.A. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder* Klim
- Sjøvik, P. (2007): *En barnehage for alle* Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen Universitetsforlaget
- Skoug, T. (1999): *Minoritetsbarna og innføring av rammeplan for barnehagen* rapport nr. 22 Høgskolen i Hedmark
- Skogen, E., Haugen R., Lundestad M., Slåtten V.M. (2005): *Å være leder i barnehagen* Fagbokforlaget
- Skogen, K., Nes, K., Strømstad, M. (2004): *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet ”En vurdering av om innføring av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt”.* Vallset: Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- Tangen, R. og Befring, E. (2001): *Spesialpedagogikk* Cappelen Akademiske Oslo
- Tangen, R. og Befring, E.,(2005): *Spesialpedagogikk* Cappelen Akademiske Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Kompetanse for tilpasset opplæring* Artikkelsamling
- Vedeler, L. (2007): *Sosial mestring i barnegrupper* Universitetsforlaget
- Vygotskij, L.S. (2001): *Tenkning og tale* Gyldendal akademiske
- Vygotskij, L.S. m.fl. (1982): *Om barnets psykiske utvikling* En artikkelsamling NNF
- Øzerk, K. (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse* Revidert utgave Oplandske Bokforlag
- Aasen, S.F., Skoug, T., Retvedt, O., (1999): *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen* Oplandske Bokforlag
- Vedlegg 1: NSD, behandling av personopplysninger
- 2: Informasjonsskriv til barnehagene
 - 3: Intervjuguide