

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021\_1

Navn: Susanne Bjur

---

## Kroppen som inkluderingsagent

En fenomenologisk studie av barnehagelærerens kroppslige kunnskap og inkludering i barnehagen

---

Dato: 15. mai 2023

Totalt antall ord/sider: 27328 / 67

## Forord

Oppgaven er ferdig, en skremmende og veldig deilig tanke! Hva nå? Det har vært en krevende, men lærerik prosess gjennom hele masterløpet. Min oppgave tar for seg hvordan barnehagelæreren anvender sin kroppslige kunnskap for å inkludere alle barn. Inkludering er et felt som alltid har opptatt meg som menneske og som barnehagelærer. Mine tidligere kollegaer beskriver meg som en som leder med hjertet, får med alle på laget og en som er interessert i mennesker og som *ser* de rundt meg. Så takk for tiden og alt jeg har lært sammen med dere: Trine, Ragnhild, Tom, Christine og Jim og alle dere andre jeg har møtt på min vei i barnehagen som står mitt hjerte nært.

Her jeg står, ved masterløpets slutt, med en ferdig oppgave i handa er det mange som fortjener en takk. Jeg nevner her studietorsdag, for motivasjon og spark bak til å faktisk bare gjøre. Helst noe viktig, men alle uviktige diskusjoner har også bidratt med gull i prosessen. Takk til mine uvurderlig viktige støttespillere underveis. Takk for alle refleksjoner, for oppmuntring, heiarop og påfyll av mat, Red Bull og sukker akkurat når det trengtes som mest. Astrid, Vilde og Talita. Og en ekstra takk til medstudent Merete Støvra Løvhaug for alle de gode samtalene som har både utfordret og ryddet i eget hode.

Takk til min veileder Ida Pape-Pedersen for alt du har bidratt med. Fra rydding av høytsvevende, sprikende tanker, tolking av tegninger og symboler til ferdig masteroppgave. Alt kan støttes med bilder av strekmenn, figurer, farger og symboler. Takk for at du har gitt meg retning og inspirasjon til mitt prosjekt. Jeg skjønnte tidlig at din doktorgradsavhandling var en døråpner, noe som ga meg substansen jeg famlet etter i søken på eget prosjekt. *Pedagogkroppen* gir mening i hvordan jeg som pedagog kan lede med hjerte, sørge for å få med alle og være oppriktig interessert i mennesker rundt meg, både små og store.

Tusen takk til barnehagelærerne som slapp meg inn i barnehagen med kamera. Jeg vet at det krevde mot. Takk for at dere hoppet i det med hele kroppen!

Den største takk til familien, mamma og Ina som alltid heier på det jeg gjør. Og takk til min mann Håkon som har holdt liv i meg! Som trofast lager middag hver eneste dag og som legger til rette for at jeg kan skrive, famle, rote, klage og juble. Til barna mine Mathea og Mille – dere er mine stjerner! Jeg elsker dere.

Theo og Ellie – dere minner meg på at det å være god nok krever tilstedeværelse i kroppen.

Fauske, 15. mai 2023

## **Sammendrag**

Denne oppgaven tar for seg barnehagelærerens arbeid med kroppslig kunnskap og hvordan pedagogkroppen brukes som inkluderingsagent. Lovverk og styringsdokumenter er tydelig på at alle barn skal tilhøre et inkluderende fellesskap. Hvordan det kan praktiseres er noe som har blitt belyst gjennom denne studien. Oppgavens problemformulering er:

*Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehage?*

Funnene i studien representerer kvalitativ forskning med fem barnehagelærere som har varierende erfaring som pedagogisk leder i barnehagen. Det har vært sett på hvordan de tar i bruk kroppslig kunnskap gjennom metoden videoobservasjon og fått tak i deres opplevelser og erfaringer gjennom video-stimulated recall, et semistrukturert intervju. Studien er gjennomgående kroppsfenomenologisk, med et etnografisk design. Forskningsdata er analysert gjennom fenomenologisk analyse og deretter drøftet opp mot relevant teori og tidligere forskning på feltet.

Hovedfunnene i studien viser til tre hovedområder hvor det første tar for seg hvordan inkludering kan gjøres gjennom kropp. Et holistisk syn på læring løftes frem her. Her kommer kroppslig kunnskap frem gjennom linsen på kamera med videoobservasjon som metode. Barnehagelærerne har brukt GoPro kamera i brystsele og romkamera er brukt for å få oversiktsbilde av rommet. Det andre området som utgjør hovedfunn, er barnehagelærernes egne erfaringer og opplevelser. Disse kommer frem igjennom bruk av video-stimulated recall. Profesjonsutøvelsen kommer til uttrykk i hvordan det fortelles at de kommuniseres med barn og personal. Det siste området handler om hvor og hvordan inkludering gjøres, hands on. For å få til gode inkluderingsprosesser er relasjon mellom mennesker en nøkkelfaktor.

Målet for denne oppgaven har vært å finne ut av hvordan barnehagelæreren kan *gjøre* inkludering

Nøkkelbegreper som er brukt er relasjon, barnehagelærerprofesjon, kroppslig læring, kroppslig kunnskap, kroppslig pedagogikk og inkludering.

## **Abstract**

This thesis deals with the kindergarten teacher's work with bodily knowledge and how the teacher's body is used as an agent of inclusion. Legislation and governing documents are clear that all children must belong to an inclusive community. This study highlights how it can be done in practice. The task's problem formulation is:

*How is bodily knowledge included as part of the kindergarten teacher's work with inclusion in kindergarten?*

The findings in the study represent qualitative research with five kindergarten teachers with varying experience as educational leaders in the kindergarten. It has been seen how they use bodily knowledge through video observation and get hold of their experiences through video-stimulated recall, a semi-structured interview. The study is thoroughly body phenomenological, with an ethnographic design. Research data has been analyzed through phenomenological analysis and then discussed against relevant theory and previous research in the field.

The main findings in the study refer to three main areas, the first of which deals with how inclusion can be done through the body. A holistic view of learning is highlighted here. Here, bodily knowledge emerges through a camera lens with video observation as a method. The kindergarten teachers have used a GoPro camera in a chest harness, and a room camera is used to get an overview of the room. The second area that constitutes the main findings is the kindergarten teachers' own experiences. These are revealed through video-stimulated recall. The practice of the profession is expressed in how it is said that they are communicated with children and staff. The last area is about where and how inclusion is done, hands on. To achieve good inclusion processes, relationships between people are a vital factor.

This assignment has aimed to find out how the kindergarten teacher can do inclusion.

Key terms used are relationship, kindergarten teaching profession, bodily learning, bodily knowledge, embodied pedagogy and inclusion.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål med oppgavevalg .....	2
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Begrepsavklaring i forhold til problemstillingen .....	4
1.4 Lovgrunnlag .....	5
1.5 Valg av metode.....	6
2 Forskningsgjennomgang .....	7
2.1 Inkludering .....	8
2.2 Relasjon .....	10
2.3 Kropp – embodied pedagogy .....	11
3 Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	14
3.1 Kroppsfenomenologi.....	14
4 Teori .....	17
4.1 Inkludering i barnehagen.....	17
4.2 Relasjon og profesjon.....	19
4.2.1 Kommunikasjon og barnehagelæreren.....	22
4.3 Kroppen i barnehagen – barnehagelærerens praktiske kunnskap .....	24
4.3.1 Den holistiske kroppen.....	26
5 Metode.....	28
5.1 Etnografisk design.....	28
5.2 Metodevalg .....	29
5.2.1 Videoobservasjon .....	29
5.2.2 Video-stimulated recall .....	31
5.3 Validitet og reliabilitet.....	33
5.3.1 Studentforskerkroppen .....	33
5.4 Forskningsetikk .....	34
5.5 Analytisk tilnærming.....	36
5.5.1 Fenomenologisk analyse .....	36
6 Presentasjon av funn.....	39
6.1 Barnehage 1 – Amanda og Anders.....	39
6.2 Barnehage 2 – Emilie, Sofie og Olava .....	41
6.3 Barnehage 3 - Hilde.....	47
7 Drøfting .....	49
7.1 Kroppslig inkludering .....	49
7.2 Inkludering og kroppslig kommunikasjon .....	55
7.3 Gulvet som inkluderingsarena – hvordan gjøre inkludering? .....	60
8 Oppsummering .....	65
8.1 Svar på problemstillingen.....	65
8.2 Ettetanker, implikasjoner og veien videre.....	67
Litteraturliste .....	68
Vedlegg 1: Vurdering av personopplysninger.....	72
Vedlegg 2: Samtykkeskjema foreldre/foresatte .....	74

Vedlegg 3: samtykkeskjema ansatte.....	77
Vedlegg 4: Intervjuguide (eksempel).....	80
Liste over figurer:.....	81

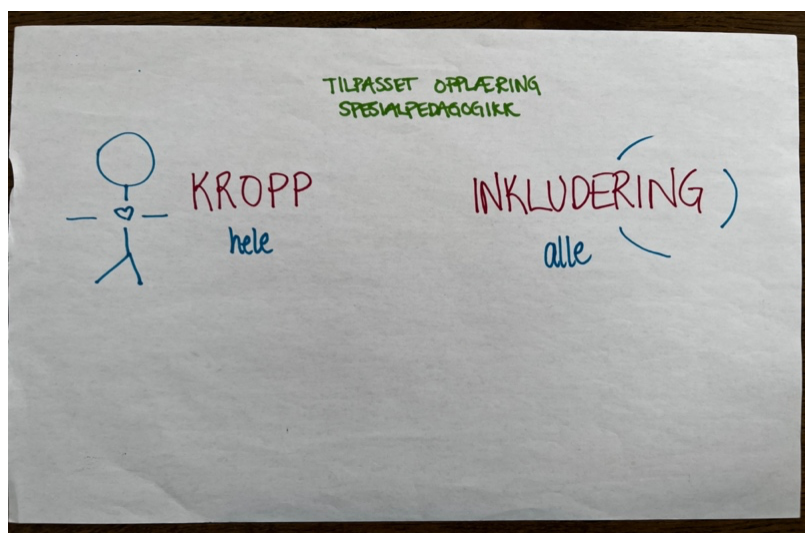
## 1 Innledning

*Når jeg selv tenker tilbake på egen tid i barnehage og skole husker jeg best de opplevelsene, aktivitetene og den læringen som foregikk sanselig, med kroppen. Jeg husker godt turene til elva hvor vi lærte naturfag ute i naturen. Det ble spennende og levende. Vann, bregner, trær og småkryp. På det mer relasjonelle plan husker jeg de voksne i barnehagen, læreren i skolen som møtte meg med varme i blikket og stemmen. Læreren som gjorde at jeg følte meg ønsket, sett og anerkjent. Jeg husker også godt de som ikke gjorde dette og hvordan følelsen som barn var i møte med disse. (Studentforskernarrative)*

Dette har gjort meg nysgjerrig på pedagogens kroppslige uttrykk, hvilke type kunnskap som formidles og hvilke teorier og forskning som ligger til grunn. Er dette ferdigheter du bare *har* eller kan disse trenes opp, er spørsmål jeg har med meg inn i prosjektet mitt. Denne masteroppgaven tilhører studieretningen tilpasset opplæring, spesialpedagogikk. Oppgaven tar utgangspunkt i kroppslig kunnskap, barnehagelærerprofesjonen og inkluderende prosesser i barnehagens fellesskap. Målet med oppgaven er å se på hvordan barnehagelæreren kan *gjøre* inkludering og få til gode inkluderingsprosesser med den pedagogiske kroppen som utgangspunkt. Oppgaven er motivert av egne erfaringer med kroppslig kunnskap som pedagog i barnehagen og egne erfaringer som barn i møte med barnehagelærer eller lærers kroppslige kunnskap.

I oppstarten av mitt prosjekt tegnet jeg meg en enkel skisse for å minne meg selv på retning. Denne har vært med i alle presentasjonene av prosjekt for barnehager jeg har vært i kontakt med.

**Figur 1** Skisse over eget prosjekt (Design og foto: Susanne Bjur)



## 1.1 Bakgrunn og formål med oppgavevalg

Alle barn fortjener en god start og starten på utdanningsløpet er i barnehagen. Med min masteroppgave har jeg sett på hvordan vi kan *gjøre* inkluderende fellesskap i barnehagen.

Dette gjennom kunnskap om barnehagen som profesjon, relasjon mellom mennesker og hvordan vi kan bruke kroppen inn det pedagogiske arbeidet. Meld. St. 6 – tett på, sier noe om at gode barnehager som løfter alle barn bidrar til å utjevne sosiale forskjeller og er med på å sikre like muligheter for alle. I utdanningssystemet skal alle barn oppleve mestring og kjenne på verdien av kunnskap og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7).

Stortingsmeldingen løfter frem at ansatte med god kompetanse og nære relasjoner er nøkkelen til et inkluderende fellesskap og avgjørende for kvaliteten.

Barnehagen har vært gjennom en rekke store endringer gjennom tidene og regjeringen har satt inn flere tiltak for å forbedre utdanningssystemet i Norge. Barnehageutbyggingen startet etter barnehageforliket i 2003, med mål om full barnehagedekning. Dette har bidratt til at flere barn går i barnehage nå, enn tidligere. Ett-åringenes lovfestede rett til barnehageplass som kom i 2008 gjør at barna som starter i barnehagen er yngre. I år 2000 gikk 62% av 1 til 5 åringene i barnehage, ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB). Tall fra 2021 viser en økning til 93% av barn mellom 1 og 5 år (Hossein et al., 2022). Når stadig flere barn tilbringer mer tid i barnehagen stiller det store krav til kvalitet. Regjeringen har tydeliggjort barnehagens ansvar og forpliktelser gjennom ny rammeplan, lovfestet bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm. Moderasjonsordninger med tilbud om gratis kjernetid gir flere familier mulighet for barnehageplass. Regional ordning for kompetanseutvikling er en ordning som skal bidra til å styrke kompetansen hos personalet. Den har som mål å sikre et likeverdig tilbud av høy kvalitet til alle barn i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Dette for å få til en god pedagogisk praksis, et likeverdig tilbud av høy kvalitet og det profesjonelle ansvaret vi har for å jobbe i tråd med rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Det ligger til historien at synet på barn har vært gjennom flere paradigmeskift. Ulike syn og ulike perspektiver på barn og barndom har preget måten vi driver med utdanning på. Ifølge Berit Bae<sup>1</sup> (2013) har vi gått fra å se på barnet som *human becomings* (objekt) til å anerkjenne barn som *human beings* (subjekt). Denne subjektforståelsen handler om å møte barn med anerkjennelse og likeverd (Bae, 2013). Barnet har rettigheter i forhold til egen

---

<sup>1</sup> Første gang en forfatter nevnes i tekst brukes hele navnet, videre brukes bare etternavnet.



opplevelsesverden. Dette kommer også tydelig frem i FNs barnekonvensjon, artikkel 12. Barnet har rett til å uttale seg i saker som angår dem selv (Barnekonvensjonen, 1989). Kulturen og samfunnet står noen ganger i kontrast til dette, da «voksne-vet-best» prinsippet ligger sterkt til grunn. Barns rett til medvirkning er ikke det samme som medbestemmelse. Her trengs kunnskap og en refleksiv holdning fra de som jobber tett på barn, slik at barns rettigheter kan etterleves og vi kan handle i tråd med barnets beste. Jeg har i min oppgave sett på pedagogens bruk av kropp i inkluderingsarbeidet i barnehagen. Hvordan bevegelse, kroppslig kommunikasjon, affekter og persepsjon er med på å skape gode relasjoner og inkludering for alle barn i fellesskapet.

## 1.2 Problemstilling

Tema for denne oppgaven er kroppslig kunnskap og hvordan vi kan bruke den pedagogiske kroppen inn i arbeidet med inkludering i barnehagen. Den pedagogiske kroppen blir en inkluderingsagent, en som får ting til skje (Hovde, 2021). Med *agent* menes i min studie: barnehagelæreren som får inkludering til å skje i møte med barn i barnehagen. «Som mennesker forstår vi oss selv og hverandre ved å engasjere oss og ta hverandre inn gjennom kroppen. Før et ord er sagt, vet vi dermed ganske mye om stemningen i et rom og kvaliteten i kontakten med andre» (Engelsrud, 2021, s. 52). Min oppgave tar for seg det profesjonelle ansvaret vi har for at alle barn skal oppleve et inkluderende og trygt barnehagemiljø.

Min problemstilling er:

*Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen?*

Videre har jeg formulert tre forskningsspørsmål, som danner grunnlaget for datainnsamlingen og drøftingen av funn

1. Hvordan arbeider barnehagelærere kroppslig for å inkludere alle barn i fellesskapet?
2. Hvilke opplevelser og erfaringer har barnehagelæreren med (kroppslig) kommunikasjon i inkluderingsarbeidet?
3. Hvor og hvordan gjøre inkludering i barnehagen?

### 1.3 Begrepsavklaring i forhold til problemstillingen

Det som menes med *kroppslig kunnskap* hos barnehagelæreren i forhold til problemstillingen er handverkskompetansen hos barnehagelæreren. Praktisk læring gjennom kroppen er en slik handverkskompetanse. Den er knyttet til barnehagelæreren og blir dermed en personlig kompetanse (Schøien & Østern, 2022, s. 90). Kroppen tenker, og tankene har en kropp. «Vi både *er* og *har* en kropp. Kroppene våre virker på hverandre og preger og blir preget av det samfunnet vi lever i» (Engelsrud, 2006, s. 9). For å kunne se på hvordan barnehagelæreren anvender egen kroppslig kunnskap i arbeidet med inkludering velger jeg å anvende begrepet *pedagogkroppen* videre i mitt arbeid. Pedagogkroppen er et begrep innført av Ida Pape-Pedersen gjennom hennes doktorgradsarbeid med kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen (Pape-Pedersen, 2022). Med pedagogkroppen menes hvordan pedagogen tar i bruk hele seg i det pedagogiske arbeidet. Den er anti-dualistisk og helhetlig. Det vil si at kognisjon og kropp er sammenvevd. Følelser, sanser, affekter, bevegelse, kroppslig kontakt og rom spiller inn. Ved å videre anvende pedagogkroppen som begrep gjør jeg noen avgrensninger for min oppgave. Det er barnehagelærerens kropp på bakgrunn av deres kroppslige kunnskap og profesjon som er i fokus. Tone Pernille Østern og Gunn Engelsrud har anvendt begrepet *lærerkropp* (Østern & Engelsrud, 2014a; 2014b, s. 67). Med lærerkropp menes de kroppslige vanene som spiller inn og preger måten man er lærer på i undervisning og i det relasjonelle arbeidet. Det handler om hvordan vi *kropper* i møte med barn. Pedagogkroppen velger jeg å anvende gjennom min oppgave for å belyse hvordan vi besitter kroppslig kunnskap som lærer, barnehagelærer, pedagog og ansatt i barnehagen. Min avgrensning vil være til barnehagelæreren.

Med ordet *arbeid* i min problemstilling mener jeg hvordan barnehagelæreren *gjør* inkludering. Det handler om hvordan barnehagelæreren operasjonaliserer sitt arbeid og gjør det observerbart og målbart. Det er hvordan barnehagelæreren bruker den kroppslige og praktiske kunnskap til å skape inkluderende fellesskap. Med arbeid menes her hvordan barnehagelærerens utfører sin profesjonsutøvelse.

*Inkludering* er et begrep som det er krevende å skape en felles forståelse for. Det finnes flere ulike definisjoner for inkluderingsbegrepet ut fra kontekst og kultur. I den nordiske forståelsen vekter likhetsprinsippet, altså utdanning for alle og sosial tilhørighet som en menneskerettighet og som en del av demokratiet (Hanssen et al., 2021). Forståelsen for og definisjon av begrepet er forsøkt belyst gjennom internasjonal forskning. Inkludering ble introdusert som utdanningsfaglig begrep under verdenskonferansen for spesialundervisning på

Salamanca i 1994. Flere land har sluttet seg til Salamanca-erklæringen, som nevner barnehagen under punkt 53, 54. For å lykkes med inkludering må utfordringer identifiseres tidlig, allerede i barnehagen (UNESCO, 1994). I barnehagen, sett i lys av rammeplanen forstås inkludering som at alle barn skal ha de samme mulighetene og rettighetene til å delta i fellesskapet. Jeg støtter meg her til en bred definisjon av inkluderingsbegrepet. En bred tilnærming til inkludering vil si at det gjelder *alle* barn i barnehagen (Ainscow & Sandill, 2010). Inkluderingsspørsmålet har vært sett på utfra to hovedperspektiver: det *allmennpedagogiske* og det *spesialpedagogiske perspektivet*. «Inkludering kan defineres som å innbefatte, omfatte, regne med og oppfattes nærmest som synonymt for fellesskap, delaktighet, livskvalitet og likeverd» (Pedersen, 2015, s. 22). Dette stiller store krav til barnehagelærerens kunnskap om hvordan man gir barnet en tilpasset opplæring. Inkludering er den subjektive opplevelsen for hvert enkelt individ. Det er barnets opplevelse av fellesskap og deltakelse (Pedersen, 2015, s. 23). I denne oppgaven støtter jeg meg til en bred forståelse av inkludering og Kristin Pedersens definisjon på inkludering som tilgang på fellesskapet, delaktighet, livskvalitet og likeverd og det som gjelder for *alle* barn i barnehagen. Det handler om hvordan det skal tilrettelegges for hver og en, tilpasset deres forutsetninger. Pedagogen må ta aktive og bevisste valg i sitt arbeid slik at hvert barn får det beste grunnlaget for sin utvikling. Inkludering gjennom kropp i profesjonen er fokuset for min oppgave.

#### **1.4 Lovgrunnlag**

Barnehageloven er grunnleggende og retningsgivende for barnehagens pedagogiske virksomhet. Loven konkretiseres og presiseres gjennom rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Barnehagelovens kapittel 8 «Psykososialt barnehagemiljø» tar for seg barnehagens ansvar for å stoppe mobbing, diskriminering og utestenging. Barnehagen skal fremme trivsel og et godt psykososialt miljø for alle barn (Barnehageloven, 2005). Loven presiserer at alle som arbeider med barn har en plikt til å følge med på hvordan barn som går i barnehagen har det. 1.januar 2021 trådte en skjerpet aktivitetsplikt inn, dersom ansatte krenker barn. Krenkelser handler om mobbing, utestenging, vold, diskriminering eller trakassering. I min oppgave har jeg sett på hvordan pedagogen bruker kroppen sin i inkluderingsarbeidet. Det kan være greit å ha med som et bakteppe at all form for mobbing, krenkelse, utestenging og diskriminering forbudt med lov. Dersom en har mistanke eller kjennskap til slik praksis kreves det at tiltak iverksettes etter lovens §42 tredje og fjerde ledd (Barnehageloven, 2005).

I rammeplanen finner vi begrepet *inkludering* nevnt fire steder. Tre av disse under avsnittet for spesialundervisning og en gang nevnt under avsnittet om læring. Dersom vi legger til begrepet *felleskap*, altså inkluderende fellesskap, finnes det nevnt i de fleste kapitler i rammeplanen. Inkluderende fellesskap inngår i hvordan vi kan skape et godt miljø for omsorg, lek, læring og danning for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20,22,40). Videre peker rammeplanen på inkluderende fellesskap som noe alle barn trenger å ta del i for å utvikle et positivt forhold til seg selv og egne evner, oppleve trivsel, livsglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Rammeplanen sier mye om hva personalet skal, men lite om hvordan dette samfunnsoppdraget kan gjennomføres. Til dette kreves refleksjon i personalgruppen og tid til å iverksette nye krav og føringer som kommer og som skal virke for en god start på barnets utdanningsløp. Faglige og etiske problemstillinger skal bidra til læring i profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50).

### **1.5 Valg av metode**

Denne oppgaven anvender kvalitativ metode og har en fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring. Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk retning som tar for seg det å forstå meningen bak fenomener. Fenomenologisk forskning gjør i hovedsak bruk av kvalitative metoder som går ut på å få tak i detaljer og utfyllende kunnskap om et fenomen. Fenomenologien går gjennom alle deler av min oppgave, fra vitenskapsteoretisk ståsted, teoretisk forankring, metode og analyse. Kvalitativ metode er særlig godt egnet til min masteroppgave, da jeg vil se nærmere på inkludering og pedagogkroppen og få tak i barnehagelærerens erfaringer. Barnehagelærere observeres gjennom bruk av videoobservasjon og intervjues gjennom video-stimulated recall (Johannessen et al., 2021, s. 23). Hensikten er å få tak i deres erfaringer og opplevelser i inkluderingsarbeidet i møte med barn i barnehagen. Jeg vil se på hvordan de gjør inkludering ved bruk av kroppslig kunnskap og få tak på hvordan de opplever at de gjør det. Designet i min masteroppgave er etnografisk. Jeg studerer fenomener i deres naturlige kontekst over en avgrenset periode. Metode vil utdypes nærmere i metodekapittelet.

## 2 Forskningsgjennomgang

I dette kapitlet gir jeg en oversikt over relevant forskning innenfor inkludering, kroppslig kunnskap og relasjon. Gjennom systematiske søk ved hjelp av ulike kombinasjoner av søkeord har jeg søkt i Oria, Idunn, ERIC og google scholar. Søk i Oria har ført meg videre til JSTOR, Taylor & Francis, springer science og frontiers in psychology. Søkeord jeg har brukt er listet opp i figur 2.

**Figur 2** Oversikt over søkeord i tabell (Tabell: Susanne Bjur)

Profesjon		Relasjon		Kroppslig kunnskap		Inkludering
Barnehage		Relasjon		Kroppslig kunnskap		Inkludering
OR		OR		OR		OR
Barnehagelærer		Relations		Kroppslig læring		Inclusion
OR		OR		OR		OR
Pedagog		Samspill		Kroppslig		Spesialpedagog
OR		OR		kommunikasjon		OR
Profesjonskunnskap	<b>A</b>	Omsorg	<b>A</b>	OR	<b>A</b>	Special needs
OR				Bodymind		
Kindergarten	<b>N</b>		<b>N</b>	OR	<b>N</b>	
OR				Embodied pedagogy		
Early education	<b>D</b>		<b>D</b>	OR	<b>D</b>	
childhood and care				Embodied learning		
OR				OR		
ECEC teacher				Sensory pedagogy		
				OR		
				Embodied		
				communication		

Søkene har gitt meg tilgang til artikler og avhandlinger som går på inkludering, relasjon og kroppslig kunnskap. Når det gjelder inkluderingsbegrepet er det vanskelig å få til inkludering i praksis. Forståelsen av begrepet inkludering virker å være noe sprikende og praksis er ulik. Hvordan inkludering praktiseres i barnehagen avhenger av personalets kunnskap. Forskning som angår kroppslig kunnskap, har vært noe vanskelig å finne. Her ser det ut til at forskning rundt *embodied pedagogy* er noe som kommer mer og mer på banen. Det var dette søkeordet som åpnet opp for det jeg fant av forskning rundt kroppslig kunnskap og kroppslig pedagogikk. Inn i den kroppslige væremåten i barnehagen inngår relasjoner. Når det gjelder sammensetting av søkeord var det utfordrende å få treff som ga resultater. For eksempel relasjon\* AND inkludering\* AND kroppslig kunnskap\* ga få eller ingen treff. Her måtte jeg bruke mye tid på søk i ulike databaser. Det kan være at jeg ikke har funnet de riktige søkeordene for å få treff på de aktuelle temaene jeg ønsker å se i sammenheng. Noen artikler kombinerer disse, og de har blitt viktige for egen prosess. Etter søk i ulike databaser satt jeg igjen med en oversikt over en rekke forskningsartikler jeg har benyttet, men også et mulig

forskningshull, da hovedvekten av det jeg har funnet av hva angår kropp i barnehagen dreier seg om de minste barna. Jeg vil se på barnehagelærerens på miks og storbarnsavdeling og deres kroppslighet i inkluderingsarbeidet.

Jeg har videre kategorisert søkene mine inn i kapittel 2.1 inkludering, kapittel 2.2 relasjon og kapittel 2.3 kroppslig kunnskap og vil skrive ut forskningsgjennomgangen min utfra søkeord innenfor hver kategori.

## 2.1 Inkludering

Søk som angår inkludering og barnehageprofesjonen har ført meg til en rekke artikler som jeg kort gjør rede for i dette kapittelet. Kunnskapsdepartementet nedsatte i 2017 en ekspertgruppe som skulle se på virkemidler og tiltak for å fremme inkludering og bedre kvaliteten i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Mandatet til ekspertgruppen har vært å bidra til at alle barn som har behov for tilrettelagte tiltak skal få et tilbud av høy kvalitet. Barnehagens utfordringer har vært knyttet til kvaliteten på tilbudet og personalets kompetanse. Ekspertgruppens rapport viser til sine funn at barn som har hatt behov for spesialpedagogisk hjelp ikke har blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskapet (Nordahl, 2018). Å jobbe med inkludering og inkluderende fellesskap i tråd med rammeplanen innebærer at pedagogen innehar en refleksiv holdning til hvordan man best mulig kan tilrettelegge for alle barn. Dette er i tråd med en *bred* forståelse av inkludering, et fenomen som gjelder *alle* barn.

Mel Ainscow og Abha Sandills forskning løfter frem at fokuset må skifte. Det vil si fra det å se på behovet for inkludering til å gjelde de som har behov for spesialundervisning til å gjelde måten vi driver undervisning for *alle* på. Når vi leser om inkludering kommer vi ikke utenom Salamanca erklæringen og inkludering som en del av menneskerettighetene (Ainscow & Sandill, 2010). Flere forskningsartikler løfter frem inkluderingens reise gjennom det norske systemet. Å ha en forståelse for reisen fra integrering og segregering til dagens inkludering, som rommer både integrering og normalisering, gjør at vi kan se fremover. Inkludering er knyttet til mangfold, funksjonsnedsettelse, likeverd, medborgerskap og alles rett til en tilpasset opplæring (Caspersen et al., 2019). Gjennom mine søk har jeg vært på leit etter artikler som kombinerer inkludering og kropp. Et treff her er Valeria Minghelli, Valentia D'Auria og Filippo Paloma (2022) som skriver om *embodied inclusive skills*. De viser til måten vi driver undervisning og spesialundervisning på i barnehage og skole, som har med den brede forståelsen av inkludering. Det løftes frem læreren som en som stadig får flere og

mer komplekse oppgaver å løse. I tillegg til pedagogikk, didaktikk og inkludering så spiller hele organisasjonssystemet inn. Måten vi får til inkludering på har politiske rammer (Minghelli et al., 2022). Det jeg finner interessant med artikkelen er koblingen til at læreren også må ha med seg kroppen inn i inkluderingsarbeidet. At modeller, verktøy og teori trengs, men også en forståelse for at arbeidet med inkludering er kroppslig. Måten vi bruker kroppen profesjonelt spiller inn på hvordan vi kan lykkes med inkluderingsarbeidet.

Inkludering som begrep er ulikt definert og hvordan vi praktiserer det har også store variasjoner. En rekke land har signert Salamanca erklæringen og erkjent at de setter inkludering på dagsorden (UNESCO, 1994). Likevel finnes store forskjeller i både forståelse av begrepet og praktiseringen fra land til land. Reisen integrering og inkludering har hatt i den norske utdanningskonteksten er viktig for å kunne se fremover. Fra spesialskolenes nedleggelse, måten vi har drevet spesialundervisning på frem til hvordan kan vi tilpasse opplæringen for alle har vært et paradigmeskifte i måten det har blitt tenkt om *oss* og de *andre*. Ved å skape inkluderende fellesskap er vi med på å skape et felles *vi*.

Sammenhengen mellom demokrati og inkludering løftes frem av Gert Biesta (2007). Barnehagen skal være en inkluderende arena. Inkludering som prinsipp er selve meningen og hensikten bak demokratiet. Demokratiet har sine historier om hvem eller hva som passer inn, utfra særskilte kriterier. Inkludering og ekskludering blir da en prosess hvor du er innenfor eller utenfor, altså inkludert i eller ekskludert fra. Noen lager betingelser for dem som skal inkluderes, altså de er på innsiden. Det finnes ingen standard eller utforming som sier hvordan man er inkludert eller ekskludert. Følelsen har kulturell og personlig betydning utfra den enkeltes opplevelser (Biesta, 2007). I barnehagen er rammeplanen klar på at vi skal skape et inkluderende fellesskap slik at alle barn føler at de hører til og har en plass i et fellesskap. Biesta skriver frem at inkludering er kjerneverdien i et demokrati. Ved å forstå forholdet mellom demokrati og inkludering kan vi få til god utdanningspraksis.

For å drive inkluderende pedagogikk er en forutsetning relasjon mellom barn – voksne i barnehagen. Prosess og relasjon skrives frem som av relevans i Lani Florians artikkel (Florian, 2014). Kritikken inkluderingsbegrepet får her er at det tidvis lover mer enn det kan holde. Altså støtter denne artikkelen at praktiseringen av inkludering er utfordringen. Det å få til inkludering i praksis handler i stor grad om lederskap og det å kunne dele god praksis. Florian konkluderer med prosesser av inkludering og peker på at relasjonen mellom barn – voksne er nøkkelen til hvordan. Dette finner jeg interessant for min oppgave.

Gjennom Bente Ullas arbeid med doktorgradsavhandlingen sin oppdaget hun gjennom empirien at i barnehagelærerens profesjonsutøvelse var kroppen et sentralt aspekt (Ulla, 2015). Hun skriver om en samfunnskropp, en politisk kropp og kroppen som beveger seg i barnehagens rom. Innenfor kunnskapsfeltet som adresserer kropp anvender hun Merleau-Ponty's filosofiske tilnærminger lest gjennom Løkken (2002). Her diskuteres den samfunnspolitiske sammenhengen barnehagelæreren har sitt virke i. En av Ullas artikler i avhandlingen hennes handler om hvordan arbeidet med inkludering kan komme til uttrykk i barnehagen. Ulla skriver hvordan hendene, skuldrene og øynene er med på å skape nærhet og distanse i inkluderingsarbeidet. Den handler om hvordan personalet bruker makt og kunnskap for og gjennom kroppen. Ulla løfter frem hvordan gulvet har en sentral rolle i profesjonsutøvelsen hvordan det er en del av institusjonen barnehage. Her skrives det frem at gulvet kan være en arena for samhørighet (Ulla, 2012). Avhandlingen har vært viktig for utformingen av eget prosjekt i en retning hvor både kropp og inkludering skal få sin plass.

## **2.2 Relasjon**

I søk som har ført meg til forskning innenfor relasjon og profesjon er det vanskelig for meg å unngå å ta med Berit Baes forskning innenfor anerkjennelse og barnet som subjekt. Hennes forskning på dette området har vært toneangivende til den pedagogiske forståelsen som er gjeldende i barnehager i dag. Bae skriver frem at relasjon mellom barn og voksen er bærebjelken i det pedagogiske arbeidet. Hun løfter også frem emosjonell tilstedeværelse som en viktig faktor som må ligge til grunn for arbeidet med relasjoner mellom mennesker i barnehagen. Refleksjonsarbeid rundt relasjon er krevende, men nødvendig for å få til utvikling og tydelig artikulering av profesjonsutøvelsen (Bae, 2009b). Videre er hennes forskningsbidrag om anerkjennende væremåte sentral for min oppgave (Bae, 2013). Det handler om hvordan barnehagelæreren *gjør* inkludering gjennom relasjon til barnet. Teresa Aslanian (2018) drar inn det nevrobiologiske perspektivet og hvordan stresshormonet kortisol pøses ut i kroppen i stressende situasjoner og kan dempes ved kroppslig berøring. Hennes bidrag til forskningen peker på viktigheten av den profesjonelle kjærligheten og omsorg i barnehagesammenheng (Aslanian, 2018). En artikkel jeg finner interessant i sammenheng med hennes forskning er hvordan stress og forhøyede kortisolnivå påvirker oppstarten i barnehagen for de minste. May Britt Drugli har vært en tydelig forsker og pådriver når det gjelder stress i barnehagen. Hennes navn nevnes i flere sammenhenger hvor stress og barnehage skrives frem, blant annet stressnivå ved tilvenning på småbarnsavdeling (Drugli et



al., 2018; Nystad et al., 2021). Det finnes flere forskningsrapporter som sier noe om små barns stress i barnehagen<sup>2</sup>. Forskingen på dette feltet er ny kunnskap, vi vet lite om langtidseffektene av stress for små barn og hvilke konsekvenser det får for barnehagens praksis.

### 2.3 Kropp – embodied pedagogy

Gunvor Løkken tar utgangspunkt i kroppsfenomenologien til Maurice Merleau-Ponty og hun er en av de som har gjort denne retningen tilgjengelig for norsk barnehageforskning.

Kroppens fenomenologi tar utgangspunkt i hva slags uttrykk kroppen kan gi og hva den tar opp gjennom opplevde erfaringer. I hennes forskning får vi møte *toddleren*, barnet mellom 12 og 36 måneder og hva som kjennetegner toddleren. Den som stabber og går. Deres kroppslige væremåte i verden er uløselig knyttet til Merleau-Ponty's fenomenologi og det levde kroppssubjektet (Løkken, 2000). Videre har Løkkens forskning innenfor småbarns pedagogikk vært toneangivende i barnehageforskningssammenheng. Rundt 2000-tallet fikk kroppsfenomenologien større plass i småbarnsforskningen og den helhetlige forståelsen av kropp gjøres tilgjengelig gjennom blant annet Løkken og Baes arbeid (Bae, 2004; Løkken, 2004). Videre har jeg støttet meg til Løkkens artikler fra senere tid som viser at hun er like aktuell i dag. Løkken og Eva Johansson skriver om hvordan barnehagelærere utfordres til å forstå og møte barn gjennom *embodied mind* (kroppsliggjort sinn) og sanser. Dette er det de kaller linken mellom Merleau-Ponty og sensorisk pedagogikk (Johansson & Løkken, 2014). For min oppgave er denne artikkelen aktuell for å se kroppen som en helhet og koble sammen det sensoriske med det kroppsfenomenologiske slik Løkken og Johansson gjør. I metodekapittelet vil jeg også se det i sammenheng med Sarah Pinks sensoriske etnografi.

Den kroppslige vendingen innenfor pedagogikken har de senere år gitt flere bidrag til forskningen. Med den kroppslige vendingen menes hvordan vi forstår kroppen og menneskets være, læring, danning og selvforståelse i det pedagogiske arbeidet (Østern & Engelsrud, 2014b, s. 68). Antallet forfattere som skriver om *embodied pedagogy*, kroppslig pedagogikk er økende. Jeg vil her gi en oversikt over hvilke forskere jeg vil støtte meg til. Østern og Engelsrud skriver om lærerkroppen og den avgjørende betydning for kontakt og

---

<sup>2</sup> Utvalgte rapporter fra google.no søkt på: Stress og små barn i barnehagen  
<https://forskning.no/partner-stress-norges-forskningsrad/stress-i-barnehagen-er-verst-for-de-minste/1230337>  
<https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-fagartikkel/sma-barn-med-lange-dager-har-et-hoyere-stressniva-i-barnehagen-enn-hjemme/116779>

kommunikasjon mellom lærer og elev (Østern & Engelsrud, 2014b). Pape-Pedersen (2022) har skrevet om pedagogkroppen i en studie om profesjonskunnskap(ing) i barnehagen. Hennes doktorgradsavhandling tar for seg kroppslig-relasjonelle dimensjoner i profesjonen. Hun påpeker barnehagelærerens praktiske, kroppslige kunnskap på småbarnsavdeling og at det er i fokus og som grunnleggende basis for det relasjonelle arbeidet (Pape-Pedersen, 2022). Ullas doktorgradsavhandling om kropp og inkludering i barnehagen sier noe om hvordan *gjøre* inkludering. Hennes forskning gir meg inspirasjon til sammenfletning av kroppslig kunnskap og inkludering. En av hennes artikler i avhandlingen tar for seg hvordan inkludering gjennom kropp er en del av profesjonsutøvelsen (Ulla, 2015). David Nguyen og Jay Larson har skrevet om embodied pedagogy. Deres artikkel skriver frem hvordan kroppslig pedagogikk fletter sammen kropp og sinn i en fysisk og mental handling for konstruksjon av kunnskap. Kroppslig pedagogikk innebærer kropp, tid, rom og sosial kontekst. Her flettes også det sensoriske inn (Nguyen & Larson, 2015). Nguyen og Larson løfter frem rommet, herunder gulvet og hvordan det kan påvirke en læringsituasjon. Innenfor embodied pedagogy, embodied mind og embodied affectivity finner vi Thomas Fuchs og Sabine Koch. Deres forskning tar for seg sirkularitet mellom hode og kropp og et konsept av emosjoner som kroppslige. Menneskelige relasjoner starter som mellomkroppslighet, mellom mennesker og deres følelser. Emosjoner er fysiske, kroppslige erfaringer som både beskytter kroppen fra farer, men også tilfører livet mening (Fuchs, 2020; Fuchs & Koch, 2014). Det gjør at vi tiltrekkes noe eller frastøter oss noe og at disse følelsene kjennes i kroppen. Den kroppslige resonansen er mediet vårt og hver emosjon gir gjenklang i kroppen.

Solveig Nordtømme har skrevet en doktorgradsavhandling om den rom(s)lige pedagogikken (Nordtømme, 2016). Hun skriver frem om kroppssubjektet, kroppsphenomenologien og hvordan barnehagens rom og materialitet anvendes i leken. Å *gjøre* rom, *doing spaces* finner jeg interessant for min oppgave. Det handler om hvordan barnehagens rom teoretiseres og konseptualiseres. Her ser jeg muligheter for å trekke inn pedagogens kroppslighet i hvordan *gjøre* rom. Funnene i studien tar blant annet for seg hvordan rommene var møblert for leken og hvordan møbleringen bidro til hvilke aktiviteter barna kunne holde på med. Bordaktiviteter som å tegne bidro til fokus på instruksjon og opplæring og egnet seg best for de største barna. For de minste barnas mulighet til å bebo rommet var det avgjørende med plass til kroppslig lek. Nordtømme (2016) løfter frem at barnas lekestemming var det størst aksept for der hovedrommene hadde soner for gulvlek. *Doing space* handler om hvordan rommet ble utfordret kroppslig og bevegelig til intens lek.

Innenfor den posthumanistiske retningen har jeg funnet forskning som adresserer kropp i barnehagen. Her er Ninni Sandviks<sup>3</sup> forskning om livet på småbarnsavdeling og deres komplekse komposisjoner viktige bidrag til forskningen på de minste i barna i barnehagen (Sandvik, 2013, 2016). Nina Rossholt skriver om kroppslig tilblivelse i barnehagen. Hennes doktorgradsavhandling «Kroppens tilblivelse i tid og rom» har som mål å synliggjøre kroppen som et materielt subjekt i barnehagen (Rossholt, 2012). Rossholts artikkel «Tempo, energi og affekt i barnehagen» er interessant da den skriver frem de uventede hendelsene som får ting til å skje. Det kan være seg barnets gråt som tilkaller den voksnes oppmerksomhet på en bestemt måte. Vi trøster instinktivt det lille barnet med kroppen vår og det blir symbolet på trygghet. Det gråtende barnet roes ned når det blir plassert fysisk med en annen kropp og smeltes sammen i en kort stund (Rossholt, 2013). Artikkelen er av interesse da den tar for seg hvordan vi møter situasjoner og relasjoner i øyeblikket og hvordan vi velger å løse disse ulikt. Rossholt har sett på hva som skjer i møte mellom kropper og gjenstander og hvordan rommet, utformingen og møbleringen disiplinerer barnets kroppslige væren i barnehagen. Tid, toner og tempo spiller inn på hvordan vi møter ulike hendelser som oppstår og hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelse kommer til syne med de minste barna.

I spennet mellom kroppsfilosofi og posthumanisme plasserer Pape-Pedersen sin forskning om pedagogkroppen. Her finner vi også Ingrid Bjørkøys doktorgradsavhandling som tar for seg sang som performativ i samspill (Bjørkøy, 2020). I begge disse finner vi også de yngste barna i fokus. Bjørkøys avhandlings fremtredende resultat peker på kroppslige samspill hvor sangen er kontaktskapende. Hun løfter frem bruk av den pedagogiske kroppen gjennom samspill, kroppslighet og affekt. Bjørkøy skriver også om stemmen som kontaktskapende gjennom sang. Her brukes stemmen som en måte å utforske inntoning og sensitivitet i møte med den andre. Stemmen brukes bevisst i tonehøyde, volum og klang for å skape stemning (Bjørkøy, 2020). Pedagogens deltakelse, kroppslige nærvær, inntoning, sensitivitet og kommunikasjon finner jeg interessant for min oppgave. Sandvik, Rossholt, Pape-Pedersen og Bjørkøy har forsket på de yngste barna i barnehagen. Jeg vil ta med meg deres funn og se det opp mot den kroppslige profesjonsutøvelsen også på miks -og storbarnsavdeling.

---

<sup>3</sup> «Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi» er et bokkapittel. Jeg plasserer Sandvik i forskningsgjennomgangen da hun i min oversikt passer inn sammen med posthuman forskning på feltet.

### 3 Vitenskapsteoretisk posisjonering

I dette kapitlet zoomer jeg ut fra forskningsoversikten jeg har skaffet meg og ser på egen vitenskapsteoretisk posisjonering. Jeg har valgt å plassere vitenskapsteoretisk posisjonering i forkant av teorikapitlet. Dette fordi jeg ønsker å gjøre rede for fenomenologien slik jeg tenker at den er gjennomgående for hele min oppgave som nevnt i innledningen. Fra vitenskapsteoretisk ståsted, teoretisk forankring, metode og analyse. Fenomenologi og kroppsfenomenologi er sentral for min masteroppgave.

Vi kan forstå vitenskap som systematiske undersøkelser som vurderes kritisk, hvor resultatene blir til kunnskap for offentligheten. Forskeren skal bidra til en begrunnet kunnskap om et bestemt fenomen slik at vi forstår og begriper mer av virkeligheten (Brottveit, 2018, s. 17). Vitenskapen blir til kunnskap først når den er testet ut og funnet holdbar. Slik er forskningen med på å skape ny kunnskap og nye teorier til feltet. Å uttale seg om verden, virkeligheten eller hvordan ting faktisk er, kalles for *ontologi*. Ontologi er sammensatt av ordene *onto* som betyr «det værende» og *logi* som betyr «vitenskap» eller «lære» (Nyeng, 2020, s. 36). Læren om det som finnes eller virkeligheten. I fenomenologien leter vi etter å avdekke virkeligheten for å skape kunnskap. Å jobbe fenomenologisk omhandler også epistemologiske forflytninger der kropp ses i sammenheng med, og som essensielt i læring. Epistemologi er læren om kunnskap, som er satt sammen av *episteme* som betyr kunnskap og *logi* som er læren om (Nyeng, 2020, s. 37).

Vi kan forstå vitenskapsteori som et perspektiv å se verden fra. Gjennom mine søk etter forskning og litteratur har jeg kommet over flere forskere som støtter seg den posthumane vitenskapsteoretiske retningen. Underveis har jeg reflektert rundt hvilken retning jeg, som studentforsker skal posisjonere meg innenfor. Det har vært viktig for meg å ikke utelate forskning og litteratur på et område som det publiseres i økende grad innenfor. Disse refleksjonene har hjulpet meg i min forståelse av retning og posisjon, samtidig som jeg har en forståelse av at det finnes andre perspektiver å se verden fra.

#### 3.1 Kroppsfenomenologi

Fenomenologi stammer fra det greske ordet for fenomen, som betyr å stråle eller lyse (Nyeng, 2020, s. 33). Det handler om hvordan vi opplever livet, hva som fremstår som virkelig og hvordan vi får frem den levde erfaringen. Det handler om begivenheter slik de sanselig fremstår. Fenomenologien slik jeg anvender den i min oppgave tar for seg barnehagelærernes

subjektive forståelse og prøver å gi en beskrivelse av den enkeltes erfaringer, slik de fremstår for barnehagelæreren. Her er jeg ute etter barnehagelærerens subjektive opplevelser om hvordan de bruker kroppen i inkluderingsarbeidet. Denne tilnærmingen egner seg til å få frem dette perspektivet.

Kroppsfenomenologien bygger på Edmund Husserl filosofi om menneskets bevissthet som utgangspunkt for kunnskap og menneskets subjektive opplevelse. Han grunnla fenomenologien som vitenskapsteoretisk og filosofisk retning. Martin Heidegger videreutviklet retningen til å handle om *Hva eksisterer?* og var opptatt av konteksten historisk og kulturelt. Heidegger var den som tok et oppgjør med subjekt – objekt tenkningen og René Descartes *cogito*. Merleau-Ponty vektla menneskets kroppslige væren i verden. Det handler om det som er følt og sanset gjennom kroppen. Vi opplever verden gjennom berøring, smak, lukt, syn og bevegelse (Del Busso, 2018, s. 47).

Merleau-Ponty er sett på som kroppsfenomenologiens far og den første innenfor den fenomenologiske bevegelsen som setter kroppen i hovedfokus. I hans hovedverk «Phenomenologie de la perception» la han frem sin egen eksistensteori som var basert på tenkningen til Husserl og Heidegger, med vekt på persepsjonen og kroppen og hvordan disse henviser gjensidig til hverandre (Merleau-Ponty, 2002; Østberg, 1994, s. VI). Når Merleau-Ponty avdekker hva det vil si å være et menneske med erfaringer i verden så er utgangspunktet kroppslig. Fenomener fremtrer for oss kroppslig gjennom berøring via sansene. Et begrep som er viktig i Merleau-Ponty's filosofi er *egenkroppen*. Egenkroppen er både en levd og erfart helhet som bindes sammen med verden. Hans filosofi tar for gitt at menneskets eksistens er kroppslig og at kroppen bindes sammen med verden gjennom erfaringene våre.

Jeg iakttager med andre ord de ydre genstande med min krop, jeg håndterer dem, inspicerer dem, vender og drejer dem, men min kropp selv iagttager jeg ikke: for at kunne gøre det måtte jeg have rådighed over en anden krop, der ikke selv ville være iagttagelig (Merleau-Ponty, 1994, s. 33)

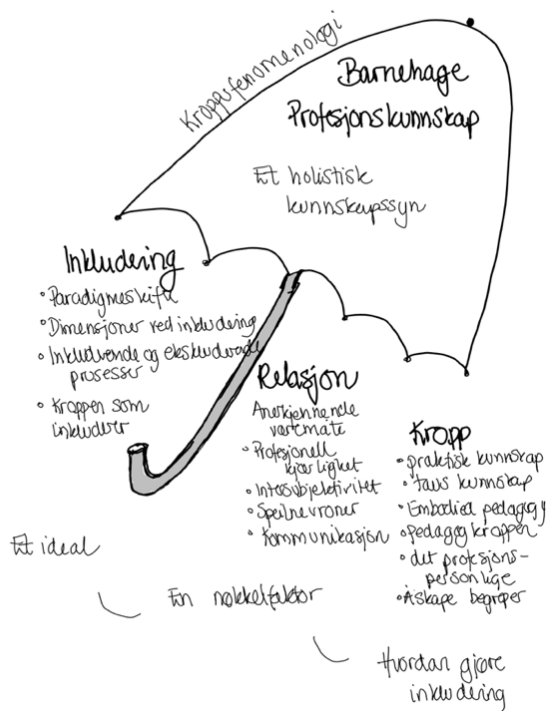
Med dette kan vi forstå at vi trenger en annen kropp til å se hele bildet. Vi kan kjenne på deler og si noe om hva vi sanser og hva som berører oss, men vi trenger en annen kropp til å reflektere sammen over de selvfølgeligheter som vi tar for gitt med egen kroppslig eksistens. Merleau-Ponty's filosofier anvender begrepet *livsverden* og det å *bebo verden*. Med dette menes en helhetlig måte å tenke kropp inn i verden (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 92). Ifølge

tolkninger av Merleau-Ponty's filosofier hevdes det at kroppslighet må forstås som en kontinuerlig prosess hvor alle sanser inngår, hvor kontekst og kultur spiller inn på hvordan vi blir. Kroppen er i konstant bevegelse og i kontinuerlig utvikling (Del Busso, 2018, s. 48).

Descartes dualistiske skille dominerer fortsatt i flere fagfelt om hvordan vi tenker om kropp og sjel som to separate enheter. Hvordan vi forstår kroppsfenomenologien blir dermed viktig slik at vi kan se på det kroppslige samsillet og læringen som en helhetlig prosess. Denne forståelsen er i endring og hvordan kroppen inngår i læringen har fått større fokus (Schøien & Østern, 2022, s. 91). Kroppen har i vår vestlige kultur hatt liten plass i forskning og filosofi til tross for at den er med oss på alt vi gjør. Forskning peker på at kroppen er sentrum for all læring og kunnskapstilegnelse. Gjennom min oppgave ser jeg på kroppen som en holistisk og relasjonell kropp som bebor verden og rommet.

Modellen, figur 3, viser en oversikt over anvendt teori: inkludering, relasjon og kropp med profesjonskunnskap som overordnet.

**Figur 3** Modell over anvendt teori (Illustrasjon: Susanne Bjur)



Her illustrerer jeg hvordan jeg tenker fenomenologi og kroppsfenomenologi som gjennomgående for min oppgave og hvordan teori og forskning plasseres inn under denne retningen.

## 4 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg valgt teori som videre vil brukes sammen med tidligere forskning og lovgrunnlag for å drøfte mine funn. I kapittel 4.1 gjør jeg rede for inkludering i barnehagen, kapittel 4.2 presenterer relasjonsteorier og kommunikasjon og kapittel 4.3 gir en teoretisk oversikt over kroppen i barnehagen.

Å utdanne seg til barnehagelærer er starten på en dannelsesprosess som aldri tar slutt. Utviklingen skal være kontinuerlig og foregå gjennom refleksjon. Hva som kjennetegner barnehagelæreryrket som profesjon er at det er knyttet til et samfunnsmandat, barnehageloven og rammeplanen som legger føringer for hvordan arbeidet skal foregå. Barnehagelæreren representerer gjennom forvaltningsansvaret først og fremst samfunnet, ikke seg selv. Derfor er det viktig med en refleksiv holdning til det personlige og det profesjonspersonlige. Man er som profesjonsutøver ikke overlatt til seg selv og egne personlige tanker, men må ta beslutninger til det beste for samfunnet og barnet (Hennum & Østrem, 2016, s. 18). Barnehagelæreren skal i sin profesjonsutøvelse være varm, være til stedet og skape nærhet. Dette arbeidet er kroppslig. Det er også utdypet i rammeplanen at vi skal møte barn med åpenhet, interesse og varme. Det vil si at dette ikke er noe vi kan velge bort når vi jobber med barn, vi skal. Kunnskapssynet som legges til grunn for denne oppgaven er et helhetlig og holistisk syn på læring og at kroppen rommer alt som skjer. Jeg vil videre skrive frem de ulike aspektene ved profesjonen som jeg bygger min oppgave på; det inkluderende, det relasjonelle og det kroppslige i barnehagen.

### 4.1 Inkludering i barnehagen

Begrepet inkludering må forstås i en utdanningsfaglig kontekst for at det skal gi mening for min oppgave. Forståelsen for inkluderingsbegrepet må ligge til grunn for å kunne praktisere inkludering i barnehagen. Altså kreves det kunnskap om inkluderende prosesser. Jeg støtter meg her til at det som menes med inkludering er at *alle* barn skal ha tilgang på deltakelse i et felleskap. Det vil si en bred definisjon av inkluderingsbegrepet (Ainscow & Sandill, 2010). Nøkkelfaktorer for å få til inkludering i barnehagen er et godt psykososialt barnehagemiljø og kunnskap om inkluderingsprosesser (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25). Målet med inkludering er å skape et godt psykososialt barnehagemiljø hvor alle kjenner en meningsfull deltakelse i fellesskapet og en genuin opplevelse av tilhørighet. Å jobbe med inkludering i

barnehagen betyr ikke at alle skal behandles likt, men at det gir rom for variasjon og viser respekt for at alle er forskjellige.

Anne-Lise Arnesen skriver om dimensjoner ved forståelsen av inkluderingsbegrepet som *politisk, relasjonell, institusjonell og etisk*. Diskusjonen rundt inkluderende og ekskluderende prosesser har vært en del av den politiske debatten rundt hvordan vi ser på inkludering i barnehagen (Arnesen, 2017b, s. 20). I den *politiske dimensjonen* finner vi ulike føringer som lov om barnehager, opplæringsloven, rammeplanen og ulike stortingsmeldinger som Meld. St. 6 - tett på. Den *relasjonelle dimensjonen* omhandler møtene mellom mennesker, barn – barn, barn – voksen og mellom ansatte. Det er i den relasjonelle dimensjonen jeg vil se på inkluderingsbegrepet i forhold til hvordan pedagogen bruker kroppen sin i møte med barn for å skape fellesskap. Den *etiske dimensjonen* handler om mestring, tilhørighet og barnets subjektive opplevelse. Den *institusjonelle dimensjonen* handler om den rammen barnehagen har for å drive med inkluderingsarbeidet. Det kan være bemanning, barnegrupper eller organisering (Arnesen, 2017b, s. 26). Innenfor den relasjonelle dimensjonen handler inkludering om forståelse og respekt for barnet som subjekt. Det er når vi møter barn med anerkjennelse slik jeg har beskrevet Baes anerkjennende væremåter i kapittel 4.2.

Ved å møte barnet med *avgrensethet* vil det gi barnet rom for å delta i eget tempo. Ved å gi barnet mulighet til å ta ting i eget tempo uten å bli dømt, men møtt med respekt får barnet mulighet til å tre frem som et medvirkende subjekt. Barnet kan bidra aktivt inn i inkluderingsarbeidet gjennom medvirkning. Når barnet møtes som et medmenneske skaper vi premisser for gjensidige prosesser med inkludering (Bae, 2011). Ved en avventende, avgrenset holdning kan personalet utvikle seg sammen med barnet og få ny innsikt og kunnskap om barnets opplevelsesverden. Vi blir til i møte med mennesker, store og små. Med utgangspunkt i stortingsmelding Meld. St 41- kvalitet i barnehagen, skriver Bae frem hvordan vi kan jobbe med inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2009). Forståelse og respekt for barnet som subjekt er nøkkelbegreper i denne forståelsen. Holdninger, anerkjennende samspill og oppmerksomhetsmarkører er det som bidrar relasjonelt til inkluderingsarbeidet i barnehagen. Oppmerksomhetsmarkører er barnets verbale og non verbale uttrykk for å komme i kontakt med den ansatte. Verbalt ble navn eller oppmerksomhetsfraser som «vet du hva?» brukt. Non verbalt var tonefall, berøring og blikk viktige markører (Bae, 2011). For å få til inkluderende fellesskap i barnehagen kreves det av de ansatte å få til en god relasjon til alle barn for å kunne bruke seg selv aktivt inn i samspill og lek. Noen av utfordringene i de relasjonelle møtene i barnehagen er at det er et raskt



tempo. Hver interaksjon er i snitt 20 sekunder, før oppmerksomheten vendes til noe annet (Bae, 2009a). Alle barn har de samme rettighetene til et inkluderende og godt psykososialt miljø. Å gi barn tiden som trengs er en måte å få til inkludering på.

Ulla (2012) skriver om kroppens kraft i arbeidet med inkludering i barnehagen. Artikkelen synliggjør hvordan øynene, hendene og kroppen er med på å skape nærhet eller distanse til barn, altså inkludering eller ekskludering. Hvordan pedagogen plasserer kroppen sin i rommet har innvirkning på hvor tilgjengelig man gjør seg for barna. Pedagogens kunnskap om kroppens makt er interessant i denne artikkelen. Hvordan kroppen plasseres på gulvet for å gjøre seg tilgjengelig for barna, bruk av blikk for ønske alle barn velkommen og hvordan vi forflytter oss i barnehagen (Ulla, 2012). Hvordan det kroppes i barnehagen og hvordan vi kropper på en inkluderende måte er begreper vi trenger for å forstå det som skjer i møte med barn. *Å kroppe* er å skape et verb av ordet kropp. Vi har lignende verb for det å tenke. Å ha en tanke og å tenke, det kjenner vi godt til. Å kroppe, å skape et verb for kropp i fortid, nåtid og fremtid slik Østern har gjort og Pape-Pedersen har anvendt i sin forskning, gir mening for min oppgave med inkluderingsarbeid gjennom pedagogens kropp (Pape-Pedersen, 2022, s. 11). Et annet begrep og verb som gir en forståelse av rommet i relasjon til pedagogen: *Å gulve*. Verbet muliggjør slik som også Ulla er inne på, en tilstedeværelse på barns nivå (Pape-Pedersen, 2022; Reinertsen, 2016; Ulla, 2015). Det å være tilgjengelig der barna befinner seg. Gulving er en viktig del av barnehagelærerprofesjonen. Hvordan det legges til rette for gulving i barnehagen har også noe å si for hvilken praksis man har. Uten myke matter og steder å lande på gulvet blir det kanskje ikke prioritert på samme måte. Pape-Pedersen løfter frem i sin avhandling spørsmål om hva som skjer med denne gulvingskompetansen oppover i utdanningssystemet (Pape-Pedersen, 2022). Det kan tenkes at skapes en større avstand til barn jo større de blir. Gulvet gir muligheter for relasjoner og kroppslige møter med barna som bidrar til inkludering.

#### **4.2 Relasjon og profesjon**

Å danne relasjoner mellom barn og voksne anses som bærebjelken i den pedagogiske arbeidet i barnehagen. Bae løfter frem likeverd i relasjonen som betydningsfull. Hun viser til at det bygger på prinsippet om en dialektisk forståelse hvor den ene ikke kan se på seg selv som mer verdt. Forholdet mellom barn og voksne i barnehagen vil være preget av en asymmetri der den voksne har et annet ansvar enn barnet. Her viser Bae til definisjonsmakten. Det er hvordan den voksne svarer på barnets kommunikasjon og hvordan de definerer barnets

handlinger, eller hvilke situasjoner de reagerer på og ikke (Bae, 1996, s. 147). I barnehagens verdigrunnlag, hentet fra rammeplanen står det at alle barn skal møtes med omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette skal sikre at alle barn få ta del i fellesskapet.

Anerkjennelse og anerkjennende relasjoner basert på likeverd er grunnleggende for hvordan vi kan arbeide med relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen. I alle situasjoner hvor vi finner en asymmetrisk maktbalanse må den voksne være oppmerksom på at vi kan bruke definisjonsmakten vi har til å fremme barnets tro på seg selv, fremfor å la den få uheldig utslag som minimerer barnets selvspekt. Det handler om å møte barnet på en anerkjennende måte slik at vi kan legge til rette for god utvikling. Disse væremåtene beskriver Bae som 1) *innlevelse og forståelse* som innebærer å få tak i meningen og intensjonen bak en handling. 2) *Bekreftelse* som vi kan forstå som at vi gir barnet rett til sin egen opplevelse. 3) *Åpenhet* som er å prøve å forstå den andre, med åpenhet om at det finnes ulike måter å være på. La barnet få fortelle uten avbrytelser. 4) *selvrefleksjon og avgrensethet* som innebærer å ha et klart skille mellom hva som foregår i en selv og hva som foregår i andre (Bae, 1996, s. 149). Å jobbe med barnehagens verdigrunnlag slik at alle barn blitt møtt med anerkjennelse sikrer deltakelse i fellesskapet. Baes *væremåter* kan være med på å fremme demokrati, likestilling, mangfold, gjensidig respekt i tråd med barnehagens verdigrunnlag. Anerkjennende væremåte innebærer at pedagogen tar kroppen sin i bruk som et pedagogisk verktøy.

Aslanian (2016) skriver at pedagogen møter barn med kroppen og om kroppen som et pedagogisk verktøy i dette arbeidet. Her viser hun til hvordan barnehagelærere kroppslig kommuniserer og skaper kontakt med barn, der kroppen er sentrum for hvordan en sansemessig kan oppleve verden (Aslanian, 2016, s. 114). Det å ha en bevissthet i hvordan kroppen inngår i det relasjonelle arbeidet med barn i barnehagen er en viktig del av det å være barnehagelærer. De kroppslig – relasjonelle væremåtene i barnehagen er når barnehagelæreren er bevisst på hvordan egen kropp inngår i det pedagogiske arbeidet. I dette ligger også hva som er personlig og hva som er privat og hvordan vi forholder oss profesjonelt som profesjonsutøver i barnehagen. Kroppen er privat og dermed kan det være vanskelig å se på egen kropp som et verktøy til arbeidet med for eksempel inkludering. Ved å bevisstgjøre barnehagelæreren på det profesjonelle og det personlige kreves det en refleksiv holdning og muligheten til å se på og reflektere rundt den tause kunnskapen som ligger til det pedagogiske arbeidet. I det profesjonspersonlige ligger det Helle Winther beskriver som samklang mellom det personlige og det profesjonelle som er forankret i kroppen. Det å

være seg bevisst på å gi sitt arbeid personlige kvaliteter som varme, oppmerksomhet og tilstedeværelse gjennom kroppen (Winther, 2008, s. 76). Å være barnehagelærer betyr at man skal forvalte et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk og kritisk refleksjon og profesjonelt skjønn.

Hvordan vi *gjør* relasjoner kan tenkes på som noe kroppslig. Løkken fletter sammen hvordan toddlere gjør relasjoner med kroppssubjektet og Merleau-Ponty's levde kropp (Løkken, 2004, s. 90). Barnets første relasjoner til sine nære omsorgspersoner er en sentral del av hvordan barnet utvikler seg og opplever selvet i samspill med andre. Løkken ser til Daniel Stern og hans teori om intersubjektivitet og kjernerelatering for å forstå hva som skjer i det tidlige samspillet og hvordan dette preger utviklingen til barnet. Intersubjektivitet handler om en felles subjektiv opplevelse, en felles oppmerksomhet, følelser og hensikter (Stern, 2003, s. 191). Stern bygger sin tilknytningsforståelse på John Bowlbys arbeid innenfor dette feltet. Bowlbys tilknytningsteorier går ut på tilknytning til omsorgspersonen, tilknytningsmønstre og hvordan dette påvirker barnets utvikling. I denne oppgaven går jeg ikke videre inn i hans tilknytningsteori, men nevner at jeg legger teorien til grunn for forståelsen av barnets utvikling (Hart & Schwartz, 2009, s. 111).

Prosessen rundt intersubjektivitet kaller Stern for en affektiv inntoning (Stern, 2003, s. 213). Det vil si å følelsmessig tone seg inn på den andre man inngår relasjon med. Her handler det om det å være aktivt til stedet i situasjonen. Intersubjektivitet handler om å møtes om det som er felles, en betydningsstruktur som går ut på å forstå hva som er i den andres tanker. Dette krever kommunikasjonsmidler som kroppsspråk, gester, mimikk og ansiktuttrykk (Stern, 2003, s. 191). Intersubjektivitet, altså det som er felles mellom to subjekter som bygger på kjernerelateringen og fornemmelsen av et kjerne-selv. I kjernerelateringen opplever et skille mellom barnet selv og den andre.

Sterns teorier løfter frem bruk av ansiktuttrykk og stemmeføring som av betydning. Når barnet svarer ved å imitere ansiktuttrykket oppstår inntoning av temporale konturer (Stern, 2003, s. 192). Stern støtter seg også til forskning som omtaler tilstedeværelsen av speilnevroner. Det er nerveceller som blir aktivert når en målrettet handling utføres og når man selv utfører den. Altså at man ser det samme mønstret i hjernen hos observatøren og den som utfører handlingen. Forskeren Vittorio Gallese er en av de som har utført studier på makaker-aper hvor de ser hvordan hjernen til apene responderer når de ser andre aper utføre en handling (Dahl, 2021, s. 38; Hart & Schwartz, 2009, s. 107). Dette systemet gir en

forståelse av hva den andre går gjennom, at man kan føle seg til eller føle med den andre. Det er en følelsesmessig smitte som gjør at man får en forståelse for empati, sympati og intersubjektivitet. Sett fra Merleau-Ponty's fenomenologiske perspektiv handler det om menneskets forståelse av seg selv i møte med andre og sin væren i verden. Hvordan persepsjonen foregår er kroppslig. Kroppen velger hva vi fokuserer vår oppmerksomhet mot og baserer dette på de sanselige erfaringene en har levd.

#### ***4.2.1 Kommunikasjon og barnehagelæreren***

Praktisk kunnskap, taus kunnskap og kroppslig kunnskap innebærer å kommunisere. Muntlig kommunikasjon foregår gjennom ordene. Kroppslig kommunikasjon gjennom det non-verbale som ansiktsuttrykk, mimikk og gester. Når vi kommuniserer muntlig, kommuniserer vi samtidig med kroppen. Vi bruker stemmen i ulike toneleier for å signalisere hva vi føler om det vi snakker om. I tillegg bruker vi ansiktets mimikk og kroppens gester til å støtte opp om det vi sier. Når vi snakker bruker vi ord, ordene formidler mening og forklarer sammenhenger. Kommunikasjon innebærer det vi ser, og det vi hører av en samtale. Barn leser ansiktsuttrykk, kroppsspråk og gester lenge før de forstår ordenes betydning (Schøien & Østern, 2022, s. 14). I relasjoner som oppstår i barnehagen spiller kommunikasjonen en viktig rolle. I tråd med Stern (2003) og hans teori om intersubjektivitet er barnet avhengig av omsorgspersonenes affektive inntoning. Måten barnehagelæreren bruker stemmen sin på kan ses på som et verktøy i det pedagogiske arbeidet. Dersom man er klar over hvordan stemmeleie påvirker budskapet og ordene man sier kan man være tydeligere i sin kommunikasjon. Ved å studere og se på omsorgspersonens utførelse av handlinger, bruk av språket og bruk av mimikk kopierer musklene aktiviteten ubevisst (Schøien & Østern, 2022, s. 115). Vi lærer fra kropp til kropp.

Stemmen vår er en personlig kompetanse, fordi den er knyttet til personen som eier den. Stemmen brukes til å formidle ordene for å få frem et budskap. Ifølge Albert Mehrabian utgjør ordene som uttrykkes bare 7% av det som oppfattes av mottakeren. 38 % formidles gjennom stemmeleie, klang, mimikk og blikk. Herunder mimikk og ansiktets uttrykksmåter. 55 % av det som kommuniseres er kroppsspråket (Schøien & Østern, 2022, s. 73). Med kroppsspråket menes holdning, posisjonering, hvor vi vender vår oppmerksomhet og bevegelser vi gjør. Det å kode og forstå andres kroppsspråk ligner på hvordan barn kommuniserer med kropp som språk (Stern, 2003). Det finnes mange bøker og oppskrifter på

tolking og avsløring av andres kroppsspråk, ofte anvendt innenfor politiet når de skal avsløre kriminelle. I barnehagekontekst kan vi anvende betydningen av kroppslige koder som Joe Navarros 407 kroppsspråklige koder for å forstå mer av den man står i relasjon til (Navarro, 2018, s. 4). Det handler også om å forstå mer av seg selv, hvordan man fremstår og hvordan man kan bruke «kodene» som redskap i arbeidet med barn. Samtidig er det å ha en bevissthet rundt at det ikke finnes en oppskrift eller mal et poeng. Relasjoner blir til kontinuerlig.

Østern og Engelsruds lærerkropp skriver frem stemmen som en forlengelse av kroppen og viktigheten av å bruke dette redskapet variert for å nå ut til elevene (Østern & Engelsrud, 2014a, s. 76). Tonefall og dramaturgi som virkemidler for å kommunisere ut et budskap. Det er også viktig her å være seg bevisst på hvordan ordenes innhold og kroppens språk kan snakke mot hverandre og man ender med å kommunisere dobbeltbudskap. Å være til stedet i situasjonen og kommunikasjonen handler om å være påkoblet og aktivt til stedet, med hele kroppen. Å tone seg inn på barnet i tråd med Stern (2003) og affektiv inntoning er en forutsetning for å skape en relasjon til barnet. Her bidrar Pedersen og Orset med begrepet *å innkjenne*, et begrep som utvider forståelsen av den kroppslige tilstedeværelsen her og nå. Å innkjenne er å føle, sanse, kjenne på situasjonen man står i akkurat da (Pedersen & Orset, 2020). Det handler om å kjenne på situasjonen med kroppslig nærvær, å vite hvor mye man skal og hvor lite man skal i en gitt situasjon. Også i Bjørkøys kunnskapsbidrag finner vi pedagogens kroppslige nærvær, der kroppslighet er bærende i samspillet. Hun skriver om affekter som knyttes til inntoning og sensitivitet i samspillet mellom pedagogen og de minste barna. Verbalspråket har her en støttende funksjon. Bjørkøy løfter frem affekter, inntoning og sensitivitet som en del av barnehagelærerens profesjonsutøvelse (Bjørkøy, 2020). Når vi kommuniserer med hele kroppen, krever det også en kontakt med egenkroppen. Merleau-Ponty's egenkropp løfter frem at alt vi sanser, erfarer og har levd bindes sammen med verden i sin helhet. Det vi erfarer gjør vi gjennom sansene (1994). For å være oppmerksom på egenkroppen og å innkjenne i møte med barn kan vi hekte på Winthers egenkontakt som en personlig kompetanse. Hun skriver frem at den personlige kompetansen er ikke noe man bare har, den er i konstant utvikling. Egenkontakt beskriver hun som den kontakten man har med egen kropp og sine personlige følelser og hvordan disse påvirker den profesjonelle utøvelsen (Winther, 2012, s. 166). Det handler om å ha hjertet med, være fokusert og nærværende og samtidig ha en avgrensning til det private. Avgrensning og egenkontakt nevnes også i Baes *væremåter*.

Bae løfter frem anerkjennende væremåter som måter å være sammen med og kommunisere med barn (Bae, 1996, s. 149). Dersom man løfter anerkjennende væremåter som en del av felles refleksjon kan man øve seg opp på kommunikasjonen både muntlig og kroppslig. Bae skriver mye om hvordan kropp, mimikk og tonefall spiller inn gjennom trange eller åpne samspillsmønstre. I de romslige samspillsmønstrene møter vi barnet ut fra egne forutsetninger, personalet er lyttende og forstår barns opplevelsesverden. Det er enkelt å skifte perspektiv, samtidig som fokuset holdes. Relasjonene er nærværende følelsesmessig og kroppsholdning, ansiktsuttrykk gjenspeiler dette. I de trange samspillsmønstrene er barna tause, trekker seg unna og svarer i liten grad. Personalets måte å stille spørsmål på kan forsterke slike samspillsmønstre. I trange mønstre er det lite lyst og energi over samspillet. Tonefallet er flatere, og engasjementet er fjernere. Kroppsholdning og blikk er mindre fokusert. Det er også mindre perspektivskifte, en holder seg til tema (Bae, 2009a). I barnehagen kan vi anta at personalet streber etter romslige samspillsmønstre. Anerkjennelse kan ikke reduseres til en teknikk eller metode, men en måte å være på i samspill med barn. Det kommer til uttrykk gjennom måten man lytter til barn. Dette vil styrke selvfølelsen til barnet og gjør at opplevelsen av inkludering og fellesskap blir ivaretatt. Denne måten å se på relasjonelle inkluderingsprosesser på er kroppslig.

### **4.3 Kroppen i barnehagen – barnehagelærerens praktiske kunnskap**

Kroppen i barnehagen er i denne oppgaven sett på som den helhetlige, holistiske kroppen. Det er hvordan barnehagelæreren tar med seg hele kroppen inn i det pedagogiske arbeidet. Den kroppslige kunnskapen barnehagelæreren besitter er den praktiske kunnskapen. Det er den kroppslige kunnskap som er knyttet til person og kontekst og er erfaringsbasert. Praktisk kunnskap er ikke alltid like lett å artikulere og dermed blir den en del av barnehagelærerens tause kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 138).

I tidligere utgaver av rammeplan for barnehagen var taus kunnskap nevnt eksplisitt. Taus kunnskap er i den første rammeplanen som kom i 1995 omtalt som den stilltiende og innforståtte praktiske kompetansen hos personalet. Altså de holdninger, verdier og handlinger som ikke er knyttet til analyse, refleksjon og teoretiske begrunnelser (Barne-og-familiedepartementet, 1995, s. 44). Det som sitter i «veggene» eller det jeg vil si som sitter i og mellom folkene. Den første rammeplanen skriver også om at det er nødvendig å artikulere taus kunnskap og reflektere sammen slik at man kan fremme det som er bra og fjerne uheldig

praksis. Det er måter å være sammen med barn på, være i relasjon og gjøre pedagogikk på. Rammeplanen fikk en ny utgave i 2006, som ble revidert i 2011. Denne inneholder også begrepet taus kunnskap. Her forstås det også i sammenheng med vurdering og kritisk refleksjon slik at tradisjoner, sammensatt kompetanse og taus kunnskap danner grunnlaget for barnehagen som en lærende organisasjon og den kontinuerlige kvalitetsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 50). Rammeplanens 1995 utgave og frem til ny versjon i 2006 viser til at det har vært en utvikling i innholdet og bruken av begrepet taus kunnskap. Begge versjonene peker på viktigheten av å artikulere taus kunnskap, men i 2006 utgaven ser vi at det er med vekt på økt bevissthet om hva som skaper kvalitetsutvikling i barnehagen. I dagens utgave av rammeplanen (2017) nevnes ikke begrepet taus kunnskap, men kommer med implisitt.

Taus kunnskap ble introdusert av filosofen Michael Polyani som *tacit knowlegde*. Tacit knowlegde er i norsk sammenheng oversatt til taus kunnskap (McGuirk, 2021, s. 63). Polyanis filosofi bygger på at kunnskap er alt: bakgrunnskunnskap, personlig kunnskap og kunnskap ervervet gjennom kroppen. Han refererer til at vi vet mer enn hva vi kan si, altså at kunnskap også er ikke-verbal. Oversettelsen fra engelsk kan by på utfordringer når det tas i bruk i barnehagekontekst. *Tacit* betyr direkte oversatt «det som er forstått uten å være uttalt» (Hennum & Østrem, 2016, s. 33). Den norske oversettelsen til *taus* kan gi en forståelse av at noe ikke skal snakkes om. At kunnskap er praktisk eller taus kan være med på å gjøre at profesjonen forblir taus (Hennum & Østrem, 2016, s. 32). Det er viktig å ha med seg at ikke all taus kunnskap kan eller skal artikuleres og det kan være vanskelig å formidle og videreføre denne kunnskapen fordi den også er personlig og erfaringsbasert.

Kroppslig læring og væring i barnehagen er ikke et nytt fenomen, men det skrives lite om det. Styringsdokumentene sier lite om hvordan det kan utføres i barnehagen og det kan være vanskelig å finne forskning som støtter dette. De senere årene har det kommet mer forskning innenfor embodied pedagogy og interessen internasjonalt er stor (Fuchs, 2020; Fuchs & Koch, 2014; Nguyen & Larson, 2015; Pape-Pedersen, 2022; Reinertsen, 2016; Ulla, 2015). Med kunnskap og erfaring er barnehagelæreren bedre rustet til å møte de ulike spontane situasjonene som oppstår i barnehagen. En måte å vite *hvordan* dette arbeidet kan gjøres, kan være gjennom det kroppslige. Å innlemme hele kroppen gjennom et holistisk syn på læring.

### 4.3.1 Den holistiske kroppen

Med den holistiske kroppen menes hele kroppen, en sammensmelting av tanke og kropp. Læring er kroppslig og med et holistisk syn på læring eksisterer ikke et skille mellom kropp og hjerne. Dette står i kontrast til Descartes dualisme. Altså at læring skjer kognitivt, i hjernen alene. Dualismen har preget hvordan vi har bygget opp den vestlige kulturen for læring gjennom utdanningssystemene vi har. Hvordan vi lærer på best mulig måte og synet på kunnskap og læring er i endring. Det vises til en bredere kunnskapsforståelse, et holistisk syn på læring som rommer det kognitive, det kroppslige, det sanselige og det affektive (Schøien & Østern, 2022, s. 92). I barnehagen anerkjennes ofte den holistiske kroppen, da fag, lek og læring har glidende overganger og barns væremåte i hovedsak er kroppslig. Dette er med på epistemologiske forflytninger i måten å tilegne kunnskap gjennom *hele* kroppen. Samspillet mellom kroppen og hjernen kan vi forstå ved å erkjenne at emosjonene våre er kroppslige og ikke bare et mentalt fenomen.

Emosjonene våre er det som tiltrekker oss eller frastøter oss verden. De er med på å beskytte kroppen mot fare og har også et sterkt behov for sosial kontakt med andre mennesker. Dette er fundamentale egenskaper og instinkter som sørger for overlevelse. Fuchs og Koch (2014) skriver om kroppsmindet og bruker begrepet *bodily resonance* - kroppslig resonans om samhandlingen mellom kroppslige og følelsesmessige erfaringer. Alle slags kroppslige opplevelser er innlemmet i den kroppslige resonansen: skam, glede, frykt, kulde og varme. Hvordan vi anpasser kroppslige og følelsesmessige tilstander gir oss muligheten til en intuitiv empatiske forståelse av den andre (Fuchs & Koch, 2014). Det vil si hvordan vi bruker sansene aktivt for å forstå hvor barnet befinner seg følelsesmessig og deretter tilpasser læringssituasjonen, altså at vi baserer dette på Stern og hans affektive inntoning og intersubjektivitet slik jeg har forklart i kapittel 4.2.

Bodily resonance of emotions is not restricted to autonomic nervous system activity or facial expression (which are in the focus of most empirical studies), but includes the whole body as being moved and moving. Fear, for example, does not only mean a raised heart beat or widely opened eyes but also the urge to break free, to flee or to hide (Fuchs & Koch, 2014, s. 3).

I den kroppslige vendingen<sup>4</sup> kan vi tenke oss en sirkularitet mellom hode og kropp. Vi kan ikke skille tanken fra kroppen og vi må ha en forståelse for at emosjoner er kroppslige. Den

---

<sup>4</sup> Den kroppslige vendingen er utdypet og forklart i kapittel 2 Forskningsgjennomgang



kroppslige resonansen sier noe om hva som skjer når hjernen, via alarmknappen amygdala når den gir beskjed til kroppen om hvilken handling som egner seg. Det handler om overlevelse. Kroppen blir stressaktivert og enkelt forklart pøses stresshormonet kortisol ut i kroppen. Sirkulariteten mellom hode, kropp og omverden er udelelig knyttet sammen, slik det holistiske synet fremhever. En enkelt fremstilt modell vil da være at for å kunne roe ned stressaktivering som foregår i hjernen, dempes hormonet kortisol ved kroppslig berøring (Aslanian, 2016; Nystad et al., 2021). Fight, flight, freeze reaksjonen som Fuchs og Koch referer til vil ved berøring tilføres hormonet oxytocin, også omtalt som kjærlighetshormonet. Når vi snakker om fysisk berøring og kroppslig nærhet i barnehagen vil det profesjonspersonlige spille inn og hvordan man bruker pedagogkroppen i arbeidet med barn. Det er viktig å være sensitiv for bruken av egen kropp slik at den anpasser situasjonen. Kroppskontakt er forbundet med tillit og etikk (Winther, 2008, s. 84). Det må løftes frem og reflekteres over i fellesskap slik at man får en felles forståelse for viktigheten av nærhet og hvordan man kan bruke kroppslig kontakt som for eksempel en demper for barnets stress.

Den praktiske kunnskapen er kroppslig og erfaringsbasert. Uten kropp, ingen læring. Vi mennesker er født inn i vår kropp og sanser verden gjennom kroppen. Vi er avhengig av andres omsorg gjennom kropp, berøring og sensitivitet. Hvordan vi møtes kroppslig som menneske er avgjørende for overlevelse, utvikling og læring hos hver og en (Bjerke et al., 2021, s. 9). Det er av betydning hvordan barnehagelæreren møter barn med sensitivitet, inntoning og anerkjennelse på det relasjonelle plan. Også hvordan man tar med seg sine sensoriske, kroppslige erfaringer inn i det pedagogiske arbeidet for å kunne jobbe med fellesskap og inkludering.

Oppsummerende har jeg gjennom teorikapittelet gjort rede for teorier som viser til ulike aspekter ved barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Aspektene adresserer en kroppslig-relasjonell helhetlig tilnærming til inkludering som fenomen. Inkludering er sett på som ideal å strebe etter, nedfelt i styringsdokumenter, vedtatt og signert som en forpliktende avtale av en rekke land (UNESCO, 1994). Relasjoner er sett på som en nøkkelfaktor for å lykkes med inkluderingsarbeidet og hvordan vi bruker pedagogkroppen til dette arbeidet kan gi en retning i hvordan *gjøre* inkludering.

## 5 Metode

Å skrive metode sier noe om hvordan prosjektet har tatt form, måten datamaterialet er samlet inn på og hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv og metodisk forankring som ligger grunn. Vitenskapsteoretisk posisjonering har jeg tidligere i oppgaven redegjort for, da det fenomenologiske og en redegjørelse for kroppsfenomenologien var aktuell i sammenheng med og i forkant av teorikapittelet. I dette kapittelet presenteres prosjektets forskningsdesign, metodisk tilnærming gjennom videoobservasjon og video-stimulated recall, validitet og reliabilitet. Jeg har i min studie gjort videoobservasjoner i tre barnehager, med fem barnehagelærere. Her har jeg sett på hvordan de gjør kroppslig inkludering. I etterkant har jeg gjennom video-stimulated recall fått tak i deres erfaringer og opplevelser rundt inkluderingsarbeidet de gjør. Videre skriver jeg frem studentforskerkroppen, etiske perspektiver og i siste del den analytiske tilnærmingen til arbeidet jeg har gjort med tolkning og kategorisering av datamaterialet som presenteres i neste hovedkapittel.

### 5.1 Etnografisk design

Etnografi bygger på tanken om at menneskelig atferd bør studeres i sin mest naturlige kontekst. Etnografi er mest kjent for sine studier over tid. Min studie vil være over noe begrenset tid, slik at vi kan kategorisere det innenfor mikro-etnografi. Med *etno* menes mennesker og med *graf* refereres det til bilde. Forskeren tegner et bilde av menneskene som studeres (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 66). Med etnografisk forskning fokuseres det på å beskrive og tolke kulturer, atferdsmønstre, samhandling og sosiale systemer. Det innebærer at forskeren har et åpent sinn i forhold til det som studeres, men ikke farges av teorien. Dersom man har en induktiv tilnærming (fra praksis til teori), vil man kunne studere fenomener gjennom observasjon og kunne få et bilde av virkeligheten uten forhåndsbestemte begrensninger. Det man ser er det man tar tak i. Ved en deduktiv tilnærming (fra teori til praksis) leser forskeren seg opp i forkant på bestemte teorier. Her blir det viktig å møte praksisfeltet med et åpent sinn slik at man får tak i hva som skjer. Teori skal ikke styre eller hindre feltarbeid, men gi retning og systematikk. En blanding av disse tilnærmingene kalles en abduktiv tilnærming og vil være det som passer best for min oppgave (Johannessen et al., 2021, s. 182). I mitt prosjekt med pedagogkroppen som inkluderingsagent i barnehagen har det vært nyttig å få ta del i og observere barn og ansatte i deres naturlige miljø og kontekst. Jeg har forsøkt å beskrive det jeg ser gjennom linsen og samtidig fått en dypere beskrivelse av barnehagelærerens opplevelser og erfaringer gjennom video-stimulated recall. Ved en

abduktiv tilnærming vil jeg ha et bakteppe av teori om kroppslig kunnskap og inkludering, men det er viktig at teorien ikke blir styrende slik at jeg går glipp av viktige funn. Det jeg har funnet blir også styrende for hvilke teorier jeg fordyper meg videre i.

Etnografi handler om hvordan ting gjøres, hvilke konsekvenser det får og hvordan individet påvirkes av kulturen de lever i (Johannessen et al., 2021, s. 183). Jeg har brukt video som innfallsvinkel til observasjonen og video-stimulated recall som metode for reflekterende samtaler. Ved bruk av kontekstuell intervjuing og systematisk observasjon kan man studere fenomener i sitt naturlige miljø.

Sensorisk etnografi (Pink, 2015) er en kategori under etnografi som involverer kroppens sanser og følelser. Etnografi bygger på tanken om forskeren som infiltrerer et miljø over tid. Måten å gjøre dette på har ført til en videreutvikling av etnografien som vi kjenner som for eksempel digital etnografi, relasjonell etnografi, feministisk etnografi, autoetnografi eller sensorisk etnografi. Med sensorisk etnografi er det ikke enten eller. Sensorisk etnografi inkluderer ulike måter å gjøre etnografi på med bruk av kroppens sanser og følelser. Prinsippene for sensorisk etnografi er at det må være en refleksiv og eksperimentell prosess (Pink, 2015, s. 5). Ved å skrive frem sensorisk etnografi som en del av metode og design har jeg dette med meg inn i observasjoner og intervju. I observasjonene brukes «walking with others»-tilnærmingen. Det vil si å bevege seg i takt med, i tempo med og med taktile interaksjoner sammen med barnehagelæreren jeg følger (Pink, 2015, s. 111). I intervjuene har jeg hatt en sensorisk tilnærming til situasjonen. Å tenke med kroppen og ha en kroppslig tilstedeværelse. Gjennom kroppslig kommunikasjon kan vi lære mye om den andre (Pink, 2015, s. 74). Det er viktig å være bevisst på at det som kommer frem i videoobservasjon og intervju ikke er virkeligheten, men en representasjon av virkeligheten.

## **5.2 Metodevalg**

### ***5.2.1 Videoobservasjon***

I min oppgave har jeg brukt video som observasjonsmetode i datainnsamlingen. Bruk av video kan gi muligheter observasjon med feltnotater ikke klarer. For eksempel vil man kunne ha tilgang på å se observasjonen flere ganger. Man kan stoppe opp, spole tilbake og få med seg nye ting for hver gang. Dermed gir videoopptak muligheter til å fange opp ting som skjer, som andre metoder vil gå glipp av. Det vil også gi innsyn i fenomener som er for komplekse til å få med seg mens det skjer. I en barnehage vil det være mange interaksjoner som skjer

samtidig. Bruk av video kan hjelpe med å se sammenhengen mellom non-verbal og verbal kommunikasjon (Løkken & Søbstad, 2013, s. 62). Videoobservasjon krever at man prioriterer og tar noen beslutninger både i forkant av observasjonen og i transkripsjonen.

I forhold til eget prosjekt og med fokus på pedagogkroppen er video en fordel for å få med seg det som faktisk skjer i møte mellom barn og pedagog. Blikk, kroppslige uttrykksmåter og den nonverbale interaksjonen har vært noen av mine fokusområder. Begrensninger med video vil være at man aldri får med seg hele bildet av situasjoner (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 154). Det kan være hendelser som har skjedd i forkant av observasjonen. Og det kan være hvilke tanker pedagogen har under hendelsene som utspiller seg. Video vil heller ikke få med sanser, smak, lukt og hvordan hendelser oppleves, noe som er essensielt når man jobber med kroppen. For å utvide observasjonen supplerer jeg med reflekterende samtaler i etterkant av hendelsene.

Research project after research project fail to include filming and insists on continuing the hopelessly inadequate note-taking of an earlier age, while the behaviour that film could have caught and preserved for centuries (...) disappears – disappears right in front of everybody's eyes. Why? What's gone wrong? (Mead, 1995, s. 4-5 I Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 155).

Dette sitatet av Margareth Mead sier noe om at video for forskningsarbeid som omhandler interaksjoner i praksis burde være en selvfølge fordi det gir god informasjon og mye data. Når man skal ta i bruk video som metode krever det tilgang på nødvendig utstyr som kamera og mikrofon. Det krever en god plan og en forståelse av det som skal observeres.

I min masteroppgave har jeg brukt et GoPro kamera festet på barnehagelæreren og et kamera på stativ som fanger opp rommet. GoPro kamera er et actionkamera som er laget for fart og spenning, noe som egner seg godt til videoobservasjon i barnehagen. Dette får frem barnehagelærerens perspektiv på interaksjonen og samtidig et overblikk slik at jeg fanger opp barnehagelærerens kroppslige væremåte. I forkant planla vi sammen når, hvor og hvordan videoobservasjonene skulle finne sted. Det var viktig at «walking with others» tilnærmingen, altså at deres praksis foregikk som normalt selv om jeg kom inn som fremmed med kamera. Etter hvert som prosessen med datainnsamling har foregått har jeg gjort justeringer og endringer underveis. På de siste rundene med datainnsamling ble det viktig for meg å legge til enda et GoPro kamera slik at flere perspektiv blir synlige. Barnehagelæreren som gikk med brystselen med GoPro kamera på seg ga lite datamateriale av den aktuelle barnehagelærerens

kroppslighet. Barnehagelærerens kamera fanget i stor grad min kroppslige væremåte som studentforsker. Ved å legge til et GoPro kamera var intensjonen å fange opp mer av barnehagelærerens kroppslighet. Dette var noe mer tidkrevende i redigeringsfasen.

Det må nevnes at videobeskrivelse som metode har sine helt klare fordeler, men også faktorer som kan komplisere innhenting av den informasjonen jeg søker. Personvern spiller inn som en viktig faktor. Før prosjektets oppstart ble det søkt til SIKT/NSD, norsk senter for datainnsamling, for godkjenning (vedlegg 1). Det har også vært hentet inn samtykke fra alle involverte (vedlegg 2 og 3). Videobeskrivelse krever teknisk kompetanse og utstyr, noe jeg måtte sette meg godt inn i på forhånd. Bruk av video krever også en refleksiv holdning til etiske spørsmål i planleggingsfasen, underveis og i etterkant (Rusk, 2021, s. 7). Hva som har blitt inkludert av materiale har blitt overveid etisk underveis. NESH Nasjonalt senter for forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humanioras etiske retningslinjer sier noe om barns rett til beskyttelse i forskningen.

I forkant av videobeskrivelsen har jeg innhentet samtykke fra foresatte på vegne av barn (vedlegg 2). Retningslinjene er tydelig på at barn kan motsette seg videobeskrivelsen på tross av foreldrenes samtykke (NESH, 2021). Dette i tråd med barnekonvensjonens artikkel 12 som sier at barn har rett til å bli sett og hørt i saker som angår dem selv. Det betyr at dersom barn motsetter seg deltakelse må jeg respektere dette og unngå å ta dem med i mitt datamateriale. Barnekonvensjonens artikkel nr. 3, Barnets beste skal også være et grunnleggende hensyn i arbeidet med planlegging og gjennomføring og videobeskrivelse (Barnekonvensjonen, 1989). Dersom det oppstår situasjoner hvor barnehagelærer opplever det som uetisk å fortsette filmingen (GoPro kamera) slås dette av. Om det ikke er mulig er det viktig at klippene ikke brukes med i videre klipping, redigering og analyse av datamateriale. Det kan oppleves stressende for barnehagelærer å la seg feste til video, praksis blir avslørende. Hvordan situasjoner fremstår i videoopptaket kan være påvirket av dette (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 155). Å få tak i barnehagelærere som var villig til å la seg filme var utfordrende. Nevnte faktorer kan være en av årsakene til dette.

### ***5.2.2 Video-stimulated recall***

Ved bruk av videobeskrivelse av barnehagelærerens pedagogkroppslige inkluderingsarbeid har jeg fått mengder med informasjon og et stort datamateriale. Svakheterne ved bruk av bare videobeskrivelse som metode vil være at jeg ikke får tilgang til sider av observasjonen som

går på sanselige inntrykk, hvordan det opplevdes i situasjonen og barnehagelærerens erfaringer. Derfor ble det supplert med video-stimulated recall som ble gjennomført som et semistrukturert intervju, kort tid etter videoobservasjonen. Det er et poeng at det gjennomføres kort tid etter videoobservasjonen slik at barnehagelæreren har mulighet til å huske, fortelle og reflektere rundt de tankene som oppsto i situasjonene. Intervjuene eller samtalene vil gjenkalle tankeprosessene og barnehagelæreren får være ekspert på egne opplevelser og erfaringer, i tråd med fenomenologiens søken etter subjektets opplevelse. Det kan bidra til klargjøringer og åpne opp for flere perspektiver (Lysberg, 2021, s. 82). Intervju gir detaljerte og fylldige beskrivelser og er den mest dominerende form for datainnsamling i kvalitativ forskning. I et semistrukturert intervju vil spørsmålene være åpne, ikke i en bestemt rekkefølge og intervjuet vil bære preg av å være en samtale (Johannessen et al., 2021, s. 105). Dette er i tråd med mine tanker om barnehagelæreren som medforsker, noen som forsker *sammen* med meg fremfor noen jeg forsker *på*. Det er viktig å være oppmerksom på at relasjonen mellom meg og barnehagelærer vil spille inn og kan påvirke svarene jeg får.

Når flere metoder benyttes har jeg måtte tenke over hvordan de kan berike hverandre, utfylle hverandre og hvorfor jeg vil kombinere disse. Tidsperspektiv blir vesentlig og kan være til ulempe dersom det går for lang tid mellom videoobservasjonen og video-stimulated recall. Korttidsminnet har begrenset kapasitet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 155). Barnehagelæreren kan få behov for å forklare bakenforliggende årsaker til en hendelse eller hvorfor hendelser ble utført som de ble. Da mister man litt av intensjonen med å få tak i barnehagelærerens opplevelse i situasjonen. Det er her kombinasjonen mellom video og video-stimulated recall blir av betydning. Hvordan kan vi sette ord på det som foregår på et lavt bevissthetsnivå? Den siste faktoren som kan være til hinder er forberedelse. Hvordan blir deltakere forberedt i forkant av videoobservasjonen og hvordan vil forberedelsene påvirke selve observasjonen (Lysberg, 2021, s. 88). Kroppen kan være med på å vanskeliggjøre en intervjusituasjon og dermed bør jeg tenke med kroppen under intervjuet. Det vil si at jeg er oppmerksom på egne kroppslige reaksjoner, gester, nærhet, kroppsspråk og mine egne følelser.

I følge Mehrabian er 93 % av det vi formidler er ikke-verbalt. I intervju med sensorisk tilnærming kan vi lære mye av den andre (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 126; Pink, 2015, s. 74; Schøien & Østern, 2022) Jeg er ikke ute etter å avdekke «feil» eller mangler, men se på hva som fungerer og hvordan det fungerer. Hva er det i vår kroppslige kommunikasjon og væremåte som gjør at vi får til gode relasjoner som igjen fører til inkluderende fellesskap.

### **5.3 Validitet og reliabilitet**

Validitet knyttet til kvalitativ forskning handler om forskningens troverdighet. Validitet kommer av det engelske ordet *validity* og betyr gyldighet. Det dreier seg om hvilken grad forskeren klarer å knytte sammen og skape sammenhenger mellom teori, innsamlet data og formålet med forskningen (Johannessen et al., 2021, s. 256). For at forskningen skal ha gyldighet må forskeren kunne beskrive kritisk hvordan prosessen har foregått og hvordan kunnskapen er konstruert. Validitet skal sikre forskeren å holde seg til oppgaven og svare på problemstillingen. I min kvalitative forskning vil kunnskap konstrueres intersubjektivt, mellom meg og barnehagelæreren, mellom teori og empiri og mellom forskeren og leseren (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 220). Jeg har forsøkt å være transparent slik at mine valg gjennom tema, teori og forskning som velges ut i forkant, metodevalg, funn og konklusjoner til sammen gir validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) til mitt arbeid.

I typisk kvantitativ forskning vil det være enklere enn kvalitativ forskning å gjennomføre en re-test for å måle resultater. I min kvalitative etnografiske forskning vil jeg se på mennesket i miljøet og hvilke resultater som kommer frem avhenger av hva jeg som studentforsker bringer inn i relasjonen. Vi kan ha en intensjon om å opptre så objektivt som mulig, men det å legge bort alle sine erfaringer og forkunnskaper vil være vanskelig. Her søker jeg bevisst å være subjektiv i tråd med det fenomenologiske. Det som skjer i en observasjon, vil også være avhengig av konteksten slik at det samme øyeblikket vil ikke kunne gjenskapes med en annen forsker. Pålitelighet i kvalitativ forskning handler om transparens i arbeidet slik at det kommer tydelig frem hvilke faktorer som kan spille inn og påvirke forskningen (Dalland, 2015, s. 121). I mitt arbeid med videobservasjon vil bruk av utstyr spille inn på forskningsdeltakere i tillegg til at jeg som fremmed er til stedet. I intervjusituasjonen vil det alltid være en fare for at informasjonen jeg får tilgang til kan tolkes feil. Videre vil jeg gå inn på hvordan jeg påvirker egen studentforskning med studentforskerkroppen.

#### **5.3.1 Studentforskerkroppen**

Som nevnt i avsnittet om bruk av videokamera hadde jeg en plan og intensjon om å fange barnehagelærerens kroppslige væremåte ved bruk av romkamera og GoPro kamera festet på barnehagelæreren. Det jeg lærte underveis var at jeg fikk barnehagelærerens perspektiv fra GoPro i brystsele, men ikke barnehagelærerens kroppslighet i den grad jeg ønsket. Jeg fanget mye av min egen kroppslighet som studentforsker på video. Disse klippene ble viktig

datamateriale for måten jeg påvirker forskningen og oppgaven. Selv er jeg barnehagelærer med lang erfaring fra barnehagen. Måten jeg er kroppslig på sammen med barn har jeg sett påvirker funnene mine i noen grad. Når jeg kommer inn på avdelingen plasserer jeg meg som oftest på gulvet, dette for å komme tettere på de jeg skal observere, skape trygghet og en relasjon. Når jeg plasserer meg på gulvet starter jeg som regel med en lukket kropp, hendene over knærne samtidig som øynene følger med på hva som skjer. Etter hvert åpner jeg opp kroppen og setter meg med knærne vendt ut, en lotus stilling. Da kommer det barn i fanget. Dersom jeg åpner enda mer opp, lener meg mot veggen og åpner hendene kommer det flere barn. Jeg ble bevisst på dette når jeg så gjennom datamaterialet mitt og så at det samme mønsteret så ut til å ha samme effekt, hver gang.

Hvem jeg er, som barnehagelærer, har påvirkning på hvordan videoobservasjonene ble. Barnehagelærere var allerede på gulvet, eller kom ned til meg (og barna) etter hvert. I samtalene etterpå var svaret gjennomgående *gulvet* som en arena for lek, tilstedeværelse og inkludering. Kanskje gitt som en respons på at min studentforskerkropp satt på gulvet gjennom de fleste opptakene. Jeg har flere klipp som viser barn som dumper i fanget og etter en tid spør: hvem er du? Slik tenker jeg at jeg gjør meg tilgjengelig for barna gjennom kroppen min. «Walking with others» tilnærmingen har her vært å infiltrere miljøet, henge med på det som skjer og delta i hverdagen sammen med barna (Pink, 2015). Denne har ofte foregått på gulvet. De siste videoobservasjonene la jeg også til et ekstra GoPro kamera på meg selv for å fange mer av barnehagelærerens kropp. Det at vi begge hadde kamera på gjorde at videoobservasjonen ble mer synlig for barna som deltok. Ofte fikk jeg barn som motsatte seg å bli filmet når jeg var den som hadde kamera på. «ikke film meg nå» har vært noe jeg har respektert og ikke tatt med videre i arbeid med klipping og analyse. Dette i tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer og FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989; NESH, 2021). Dermed fikk jeg noe materiale som måtte forkastes og ikke like mye av barnehagelærerens kroppslighet som tenkt.

## **5.4 Forskningsetikk**

Forskningsetiske vurderinger må ses i alle ledd av forskningen og det skal prege hele prosessen. Forskningsetikken har vokst frem som en egen disiplin på bakgrunn av behov for etisk refleksjon når det gjelder forskning. Forskningsetiske komiteer har som oppgave å vurdere en forskning etisk forsvarlig. De nasjonale forskningskomiteene har egne nettsider



innenfor samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Her finner vi forskningsetiske retningslinjer (Gilje & Grimen, 2021, s. 243). I disse retningslinjene ligger det blant annet føringer for anonymisering, personvern, samtykke og hvordan vi kan drive forskning som involverer barn som ikke kan gi eget samtykke. I min forskning vil det i hovedsak være den ansattes praksis som er i fokus, barn og foreldre blir dermed indirekte involvert.

Barnehagelæreren inviteres inn i forskningen som forskningsdeltaker, altså en medforsker. Det vil si at jeg ønsker å ha fokus på forskning *sammen* med og ikke *på*. Ved en slik praksisnær forskning vil det gi en større autonomi og respekt for den kunnskapen som barnehagelæreren innehar. Å delta har en mer innbydende tone enn å bli forsket på (Gotvassli & Moe, 2019). Samtidig vil dette også gi noen etiske utfordringer som det er viktig å reflektere over. Det vil kreve respekt, varsomhet og følsomhet når man får lov å komme tett på hverdagslivet og hvordan barnehagelæreren mestrer ulike hendelser som oppstår. Selv om jeg får ta del i hverdagen sammen med barnehagelæreren vil det likevel være en asymmetri mellom meg som studentforsker og personalet. Vi sitter på ulik kompetanse og har ulike oppgaver. Mitt ønske er at barnehagelæreren skal se verdien i å bli med på prosjektet.

I forhold til bruk av videokamera har jeg vært inne på etiske perspektiver i kapittel 5.2.1. I de etiske vurderingene gjennom prosessen blir det viktig at jeg er lydhør ovenfor barnas signaler når det gjelder om de ønsker å delta på videoobservasjon. Dersom barn viser at de ikke vil bli filmet må dette respekteres. Det som likevel veier tungt for meg ved bruk av videokamera er muligheten til å fange opp hendelser, kunne spole tilbake og se på nytt, diskutere og reflektere sammen over samme hendelse. Ved bruk av feltnotater vil mye informasjon gå tapt og det vil bli basert på min hukommelse og barnehagelærerens opplevelse. Ved bruk av video ønsker jeg at vi kan analysere det vi ser sammen og deretter få tak i erfaringene og følelsene som oppstår i situasjonen. Bruk av kamera kan også føre til begrensninger, at det ikke blir naturlige reaksjoner fordi man blir oppmerksom på at det er et kamera som fanger opp alt du sier og gjør. Det er av betydning å skape tillit og bygge relasjon til barnehagelærere som skal delta som medforskere slik at de kan dele sine tanker åpent og ærlig med meg (Gotvassli & Moe, 2019, s. 77). Gjennom informasjonsskriv og godkjenning fra SIKT/NSD har de aktuelle deltakere blitt kjent med formål, samtykke, anonymisering og avklaring av bruk av data og resultater.

## **5.5 Analytisk tilnærming**

Jeg vil her legge frem prosessen i arbeidet og hvordan analysen har blitt gjennomført. Arbeidet mitt har jeg delt inn i tre hovedkategorier: inkludering, relasjon og kroppslig kunnskap, alle tre med profesjonen som en rød tråd gjennom. Slik har jeg kategorisert og sortert mine søk etter forskning og teori og videre brukt kategoriene som bakteppe for utvelgelse av videoklipp i forkant av samtalen med barnehagelæreren. Jeg har laget en intervjuguide rundt hvert redigerte videoklipp som pensler samtalen inn på disse kategoriene (vedlegg 4).

Det var en tålmodighetsprøve å finne barnehager som ønsket å slippe meg inn med kamera. Jeg har presentert prosjektet mitt og oppgaven min for et stort antall barnehager uten å få noen inngang. Begrunnelsene var spredte, alt fra sykefravær til skepsis for bruk av kamera. I forkant av observasjonen har jeg møtt alle ansatte, deltatt på personalmøte eller i dialog med barnehagelærer. Sammen har vi planlagt hvordan filmingen skulle skje, hvor kamera kunne stå og hvilke situasjoner som kunne være med. I den første barnehagen lærte jeg at 2 timer \* 2 kamera var et stort datamateriale å se gjennom. Resterende observasjoner ble redusert til 1 time \* 2 eller 3 kamera. De siste observasjonene ble gjort med et romkamera og GoPro kamera på barnehagelærer og på meg i brystsele. Alle videoobservasjoner er gjort på formiddag med en eller annen form for fri lek innendørs. Jeg har også filmet lunsj, påkledning og samlingsstund i mitt datamateriale. Dette handler om at jeg henger meg på barnehagelærerens planer for dagen med «walking with others» tilnærmingen (Pink, 2015).

### **5.5.1 Fenomenologisk analyse**

I den fenomenologiske analysen skaffes en oversikt over helheten i datamaterialet. I første del av analysen skaffes en oversikt. En holistisk helhet kan leses ut fra hele transkripsjonen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 161). Videoobservasjonene har jeg klippet og redigert, i første omgang fra 1 times opptak \* 2 eller 3 kameraer. I redigeringsfasen gjøres første del av analysen. Her har jeg valgt ut situasjoner og hendelser som støtter problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videoobservasjonene er transkribert som sammendrag med bilder. Bildene brukes som støtte til videre arbeid med analysen slik at jeg lettere kan gjenkalle klippene i hukommelsen. Utvalgte klipp på 2-3 minutter vises til barnehagelærer i en video-stimulated recall, et semistrukturert intervju. Etter klippene er valgt ut har jeg laget en intervjuguide som støtte til samtalen. Intervjuguiden er også inndelt etter kategoriene

inkludering, relasjon og kroppslig kunnskap. Etter video-stimulated recall transkriberes intervjuene slik at neste fase av analysen kan gjennomføres.

I den fenomenologiske analysen utvikles meningsenheter, transkripsjonen av videoobservasjon og intervju kategoriseres og kodes. Gjennom meningsenheter kan jeg presentere en sammenfatning av transkripsjonene, som i seg selv er for store til å presentere i sin helhet (Del Busso, 2018, s. 144). For å forstå og fortolke barnehagelærerens subjektive opplevelse fra deres ståsted er jeg ikke opptatt av å sammenligne svar og utsagn, men å jobbe meg frem til meningsenheter. Hovedkategoriene mine inkludering, relasjon og kroppslig kunnskap splittes nå opp i underkategorier basert på hva barnehagelæreren forteller. Barnehagelærerne kommer også med utdypende forklaringer som «i dette klippet gjorde jeg slik, ofte gjør jeg sånn». Her har jeg møtt datamaterialet med et åpent sinn og en åpen koding. Deretter har kodene blitt satt sammen til klynger av meningsinnhold basert på tankene for den fenomenologiske analysen. Jeg har en abduktiv tilnærming, dette fremgår også i utviklingen av underkategorier. Hovedkategoriene er basert på teori jeg har lest meg opp på i forkant, mens underkategoriene representerer barnehagelærerens ytringer fra praksis. Dette har jeg satt opp i figur 4. Figuren viser kategoriene jeg endte opp med etter flere gjennomganger av transkripsjonene.

**Figur 4** Oversikt over codesystemet (Figur hentet fra analyseprogrammet MAXQDA)

Code System	Count
Code System	176
Kropp	0
Kroppslig væremåte	7
Kroppslig kontakt	12
Hendene	8
Stemmebruk	13
Blikket	11
Taus kunnskap	4
Jeg vet/erfaring	10
Kroppsråk	14
En dårlig dag	5
Følelsen stolthet/glad	5
Relasjon	0
Relasjon barn - voksen	7
Tillit	6
Omsorg	3
speiling	2
Tid	8
Brannslukking	3
Inkludering	11
Inkludering med kroppen	7
Leken	5
Rommet	10
Gulvet	25
Sets	0

Figuren er hentet fra analyseprogrammet MAXQDA som jeg har brukt til koding av transkriberte intervjuer. Tallene til høyre viser antallet kodinger som tilhører kategorien. Jeg har gjennomgående i oppgaven nevnt hovedkategoriene mine: inkludering, relasjon og kroppslig kunnskap. Underkategoriene har gjort seg gjeldene etterhvert som jeg har kodet materialet. Å ta i bruk analyseprogrammet MAXQDA har gitt meg et overblikk over datamaterialet mitt og hjulpet meg med å finne oversikten. Det krevde grundig gjennomlesning, noe som også har gjort meg godt kjent med datamateriale og gjort tolkningene enklere. Tolkninger har vært nødvendig for å kunne plassere barnehagelærerens ytringer innenfor en kategori. I denne prosessen har jeg også utelatt deler av datamaterialet som ikke passer innen for kategoriene jeg har benyttet eller som fremstår som urelevant i forhold til min problemstilling. Noe av materialet fordi meningene er ufullstendige og krever mye tolkningsarbeid og noe fordi det går utenfor tema.

For å skape en oversikt har jeg laget en tabell med antall barnehager<sup>5</sup>, barnehagelærere og videoklipp som inngår i min studie, samt hovedfunnene fra video stimulated recall.

**Figur 5** Oversiktstabell over deltakere i prosjektet (Figur: Susanne Bjur)

Barnehage	Barnehagelærer	Videoklipp	Utvalgte klipp presentert som funn	Video stimulated recall
Barnehage 1	Amanda 1 time * 3 kamera = 10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Love ju 03:05</li> <li>Lesestund 01:49</li> <li>Rulleterning 00:54</li> <li>Går det bra? 00:43</li> <li>Hoppet du i sofaen 00:41</li> <li>Bilen 01:59</li> </ul>	<p><b>Går det bra? 00:43</b> Frilek Kroppslig lek med barn. Positivt samspill mellom barn – voksen. «Burreli-Bokk»</p>	45 minutter samtale Kroppsspråk – kroppskontakt Gulvet, på barns nivå Å kjenne, inntone Å se kollegaens kroppslighet Å ha en dårlig dag
Barnehage 2	Sofie 1 time * 3 kamera = 8 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kua mi jeg takker deg 02:41</li> <li>Sittende påkledning 00:37</li> <li>Kor e fotan, kompis 02:05</li> <li>Toget 01:21</li> <li>Spiderkamp 01:23</li> </ul>	<p><b>Toget 01:21</b> Overgangssituasjon. Et barn tar fra et annet barn en leke. Bhg lærer må tolke situasjon og megle. Ikke til stedet <b>Spiderkamp 01:23</b> Konflikt mellom to barn. overgang</p>	45 minutter samtale Fraværende, kroppskontakt for regulering Følelsen stolt Ekskludering, tid brannslukking
	Emilie 1 time * 2 kamera = 8 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Å lage masker 02:47</li> <li>Fart i kroppen 01:57</li> <li>Gjengen i gangen 01:07</li> <li>Rett over øret 01:56</li> </ul>	<p><b>Å lage masker 02:47</b> Frilek med bordaktiviteter. Barnehagelærer og barn lager masker sammen.</p>	45 minutter samtale Brannslukking Taus kunnskap Tid, hjerte for de som trenger det
	Olava 2 timer * 2 kamera = 16 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plusplus 02:17</li> <li>Prosit 03:52</li> <li>Kom hit 02:47</li> <li>Det va ikke mæ 02:04</li> <li>Lunsj på lufta 05:00</li> </ul>	<p><b>Her er båtene våre / kom hit 03:20</b> Frilek formiddag. Alle barna leker på gulvet, barnehagelærer er tett på. Oppstår konflikter</p>	45 minutter samtale Kroppslig kontakt for regulering Gulv som arena for relasjon Brannslukking og tid Taus kunnskap, profesjon
Barnehage 3	Hilde 1,5 timer * 2 kamera =14 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tårnet 03:09</li> <li>Triangel 01:53</li> <li>Den grønne ballen 05:46</li> <li>Første møte 01:18</li> <li>R 01:41</li> </ul>	<p><b>Første møte 01:18</b> Barnas møte med en fremmed observatør. Barnehagelærer bruker stemme og berøring for å skape trygghet i situasjonen. Frilek foregår på gulvet</p>	45 minutter samtale Blikk og hender Kroppskontakt Tolking – kroppsspråk Erfaring – taus kunnskap

<sup>5</sup> Alle navn på barnehage, barn og ansatte er fiktive.

## 6 Presentasjon av funn

I dette kapitelet vil jeg presentere funnene mine. Jeg presenterer barnehage 1, barnehage 2 og barnehage 3 i hvert sitt underkapittel. Først presenteres utvalgt videoobservasjon, deretter hefter jeg på funn fra video-stimulated recall. Hensikten er at metodene jeg har valgt for datainnsamlingen skal supplere hverandre. Jeg ønsker å få tak i hva de gjør og hvordan de gjør det, men også deres opplevelser og erfaringer.

### 6.1 Barnehage 1 – Amanda og Anders

#### *Går det bra, går det bra, går det bra? 00:43*

*Barnehageansatt Anders sitter på en lav stol inne på storbarnsavdelingen. På gulvet foran han ligger en gutt på ryggen og sykler med beina i lufta mot han. En jente, Ella, står inntil Anders. Samtidig kan vi se et barn som gråter og virker utilpass etter levering i barnehagen denne dagen. Barnehagelærer Amanda sitter med barnet i fanget og trøster med vuggende bevegelser samtidig som hun prater til barnet. Anders kiler gutten som ligger på gulvet og vender deretter oppmerksomheten mot Ella som står på hans venstre side. Det er vanskelig å høre hva som blir sagt, da gråt og lek overdøver dette. Ella kommer rundt Anders og står nå på hans høyre side. Han åpner armene sine og Ella kommer inntil Anders som svarer med en klem. Videre ser vi at han kommer bærende på Ella inn i et annet av barnehagens rom. Hun ser glad ut, smiler og flirer. Anders kaster henne lett i lufta og sier med leken stemme «går det bra, går det bra, går det bra?» Han setter seg deretter ned på gulvet og sier «hva skal vi leke?». Han får en bil utdelt av Ella.*

I dette klippet ser vi barnehageansatt Anders som er kroppslig i sitt samspill med barna på avdelingen. Han kiler, klemmer og løfter barna i en naturlig setting. Barna oppsøker han og er naturlig nært han. Vi hører ikke så mye av den muntlige kommunikasjonen, men ser det kroppslige samspillet. I video-stimulated recall er det barnehagelærer Amanda som intervjues, ikke barnehageansatte Anders<sup>6</sup>. Amanda forteller at hun har 7 års erfaring som barnehagelærer. Hun trekker frem væremåten til Anders, som er kroppslig og lekende sammen med barna. Videre forteller hun at han ofte herjer og leker og er godt likt av barna og en populær lekepartner.

---

<sup>6</sup>Barnehagelæreren er den som er i fokus i min oppgave. I dette klippet ser vi barnehageansatt Anders og barnehagelæreren som reflekterer rundt hans kroppslige væremåte. Dette er klarert og godkjent av Anders.

«Han er veldig god med ungene i det daglige, og når jeg får se det i en slik filmsnutt så kommer det så tydelig frem. Det er godt å se. Jeg så ikke situasjonen like tydelig når jeg filmet den. Det jeg ser nå er hvor aktivt han jobber med kroppen sin for å dra med seg alle barna, på alle kanter. Det er armer overalt. Han følger barnets initiativ. Kommer du for en klem, så får du en ekte klem».

I dette forteller barnehagelærer Amanda hvordan hun oppdaget situasjonen på nytt når hun fikk se videoklippene. Hun peker på hvor viktig det er å holde barna nært, bære de om man må, eller bare ha de i fanget.

«Ved levering, da kan jeg finne på å bære på ungene. Bort til vinduet for å vinke. Jeg kjenner jo når jeg har barna nært, hvordan de er anspent og når det løsner. Man ser liksom på hele barnet at de ser sånn anspent ut, at de spenner kroppen sin. Når jeg holder rundt og prater med de kjenner jeg at de blir mer avslappet i kroppen. Den lille bæreturen der er viktig hvis en har en vanskelig start på dagen».

Amanda beskriver sin egen kroppslige væremåte med å trekke frem det å ha barna nært seg, være på samme linje som barna. Stemmen er også noe hun trekker frem som særegent seg selv og sin personlige kompetanse. At hun bruker stemmen bevisst og variert i de ulike settingene. Hun toner seg inn på og tenker over hvordan stemmen brukes. For eksempel liker Amanda godt å bruke stemmen som et dramaturgisk virkemiddel når hun leser høyt for barna. Når det gjelder å ha kroppslig kontakt med alle barna forteller hun om enkle grep for å sikre et minimum av dette i samlingsstund: «Jeg er opptatt av å ha de innom meg i fanget. Når det er jeg som har samlingsstunden avslutter jeg med sangen «Burreli-bokk». Da kommer alle innom meg i fanget og jeg får holde de inntil meg og vet at alle har fått i alle fall litt nærkontakt i løpet av en dag».

Barnehagen har en egen vaktordning som rullerer på hvor de voksne skal plassere seg på avdelingen, i ulike soner for lek. Dette for å sikre at voksne skal være nært der barna er. Amanda forteller at hun er mye på gulvet eller i sofaen med en god bok for høytlesning. Andre ting Amanda peker på er hvor styrende kroppsspråket er i møte med barna.

«Jeg er helt sikker på at barna merker det, hvis jeg har en dårlig dag. Holdninger utstråles gjennom kroppen. Jeg bruker jo kroppen min til å prate, både med hendene, holdningen min og blikket.(..) så tenker jeg at hvis man har en dårlig dag så må jeg være bevisst på ikke å ødelegge dagen til ungene».

## 6.2 Barnehage 2 – Emilie, Sofie og Olava

### *Toget 01:21*

*Jonathan, 3 år kommer inn på avdelingens store rom. Han tripper på tærne samtidig som han ser seg rundt. Barnehagelærer Sofie er i ferd med å forlate rommet da hun må hjelpe til i et annet rom. To jenter på 5 år sitter sammen ved det lave bordet. De pynter ei pappeske med paljetter. Jonathan stiller seg opp midt mellom jentene og tar en håndfull paljetter. Han springer deretter rundt avdelingen og strør disse rundt seg. Den ene av jentene lager en grimase og ser etter Sofie som er opptatt. Jenta følger Jonathan med blikket der han løper rundt og strør paljetter. Det neste som skjer er at han løper forbi Thomas, 4 år og tar fra han en buss. «Jeg hadde bussen» sier Thomas. Dette påkaller oppmerksomheten til Sofie som nå står i døråpningen. Jonathan kommer mot Sofie, som har satt seg ned på huk og nå tar han inntil seg i fanget. Hun forklarer hvorfor han ikke kan ta bussen fra Thomas. Samtidig har Thomas hentet et tog og kommer med forslag om å bytte buss mot tog. Med veiledning fra Sofie bytter guttene og går sammen videre i leken. En av jentene har hentet moppen og kostet sammen paljetter fra hele avdelingen. «Du er grei du som hjelper meg» sier Sofie.*

*Toget* har blitt spilt av for barnehagelærer Sofie for å gjenkalle minnet og reflektere sammen rundt det vi har sett gjennom video-stimulated recall. Sofie har vært barnehagelærer i omtrent 1 år, men har jobbet i barnehagen i andre stillinger i flere år. Hun beskriver seg selv som en rolig, inkluderende person med mye tålmodighet. Når jeg spør hvilke tanker som oppstår i henne når hun ser klippene fra videoobservasjonen beskriver hun følelsen stolthet. Stolt over hva ungene selv ordner opp i og hvordan hun tolker og løser de ulike hendelsene som oppstår. «Nå skjønner jeg jo at ungene bare er sykt hjelpsom, og at de har en form for omsorg for meg i det også». Hun beskriver videre at måten hun løser de ulike situasjonene på handler om at hun kjenner barna godt og vet hva de ulike barna liker. Hun sier blant annet «jeg vet jo at han (Jonathan) elsker den bussen, da kan det ofte bli konflikter». Det at barnehagelæreren refererer til *jeg vet* vitner om at basert på erfaring og relasjon tar hun en beslutning som gjør at konflikten løser seg. Hun påpeker også at det at hun satte seg ned på huk og kom på barnets nivå virker inn på hvor fort situasjonen løste seg. «Når sånne situasjoner oppstår, så prøver jeg å ha de nært meg for å være sikker på at Jonathan i denne situasjonen fikk med seg det som ble sagt». Hun støtter det hun sier med kroppslig kontakt. Når jeg spør videre om Sofie kan beskrive sin kroppslige væremåte i barnehagen forteller hun om gulvet:

«Jeg er mye nede på gulvet. Sitter ofte i døråpningen for da kan jeg være til stedet på to rom. Når jeg sitter der på gulvet så kommer det gjerne en eller to unger i fanget. Ja, jeg liker å være nært der ungene leker. Når jeg setter meg høyt oppe, på en stol eller ved bordet for eksempel med perling så føler jeg at jeg ikke er helt sånn «med». Det er gode samtaler og en fin arena for det liksom, men jeg føler distanse. Det er lettere å bli kjent med ungene eller å koble ungene sammen i lek hvis jeg sitter nede».

Her beskriver Sofie hvordan hun bruker kroppen sin nede på gulvet for å skape relasjoner med barn, men også for å inkludere barn i lek. Hun beskriver at ved å sitte der tilgjengelig for barna, da oppsøker de henne og kommer i fanget. I klippet om toget ser vi at Sofie er opptatt med andre oppgaver, så jeg spør henne hvordan hun tror dette påvirker barna. Hun mener bestemt at ungene merker når og hvor de voksne er, om de er til stedet i situasjonen. «Ja, jeg er helt sikker på at barna merker det. Hadde jeg hatt roen og sittet nede så hadde ikke de paljettene blitt strødd utover hele avdelingen. Dette er et barn som trenger en hånd på skuldra, et blick for å regulere seg». Her beskrives det basert på erfaringer hva barnehagelæreren kjenner fungerer og hvorfor situasjonen ble som den ble. Hun forteller her at det er avgjørende å være «mentalt og kroppslig til stedet». Sofie forteller at rommet ikke er optimalt møblert etter hennes mening. Det står et stort bord mitt i rommet som tar mye plass. Bordet er satt slik for å unngå at barna løper inne, for det er ikke lov.

### ***Spiderkamp 01:23***

*Det er karneval i barnehagen og spidermankostymer er et populært valg for flere barn denne dagen. To av barna havner i en konflikt som eskalerer til en slåsskamp. Det er en spenning i lufta og en annerledes dag i barnehagen. Barna skal samles til en felles samlingsstund og voksne er spredt rundt på ulike oppgaver. Noen av barna har funnet plassen sin på benken. Spidermanguttene er i et fysisk spinn midt i rommet og hvorpå den ene lander mot en benkekant. «Du gjorde det med vilje» sa han som falt mot benken. Den andre spidemanngutt gråter. En ansatt, Rikke kommer til og setter seg på huk for å spørre guttene hva som skjer. Deretter tar hun den gråtende spiderman i fanget. En rosa prinsesse som tidligere satt i fanget til Rikke vandrer nå fra voksen til voksen på let etter et ledig fang.*

I video-stimulated recall svarer barnehagelærer Sofie at det hun bet seg merke i, i dette klippet var ekskludering. Det var et høyt energinivå på utkledd barn. Hun løfter frem få voksne og



en annerledes dag som en måte å forsvare det som skjedde i klippet. «Det skjedde så mye, så var det en voksen, Rikke<sup>7</sup>, som skulle gjøre alt overalt. Hun gikk bare rundt for å prøve å slukke brann. Vi er egentlig 4 voksne på denne gruppen. Her var vi 2». Videre sier hun at hun kjenner på ekskludering på flere nivåer her, mer når hun nå ser det på et videoklipp enn når hun sto i situasjonen. Det var både jenta som mistet fanget og gutten som ikke fikk trøst som hun kjenner på at ble ekskludert fra den voksnes oppmerksomhet.

«Jeg la merke til at hun i rosa ble nedprioritert, av meg og av Rikke fordi det skjedde en voldsom situasjon som vi måtte håndtere. Og så det at det var den som gråt som fikk trøst. Når jeg ser klippet ser jeg at den andre spidermangutten også hadde behov for den samme trøsten. Det var ikke tårer så da ble det han andre den gangen. Hadde vi vært mer til stedet, hatt flere fang, øyne og kropper så ville det vært unngått».

Sofie forteller om sin personlige kompetanse og hvem hun er som pedagog innledningsvis i intervjuet. Hun beskriver seg selv som leken, tullete og den som er sammen med barna. «Jeg føler selv at jeg er en inkluderende voksen. Jeg ønsker at alle ungene skal føle seg sett og hørt, det er viktig for meg». Sofie bruker kroppen sin aktivt som rollemodell for barna. «Skal man leke, så må man leke på ekte. Er du hund så viser du med kroppen hvordan man er hund. På denne måten kan jeg bruke hele meg for å vise barna det jeg mener». Hun modellerer leken og gjør seg til gjenstand for å bli speilet av barna.

### ***Kom hit 02:59***

*Barna har snudd klatreklosser opp ned. Klatreklossene har nå blitt til båter som de kan sitte oppi. Vi ser barnehagelærer Olava som setter seg ned på gulvet sammen med ungene. I det hun setter seg sier Nora «Heia Olava, her er båtene våre», før hun raskt vender oppmerksomheten sin tilbake til leken som pågår. Olava svarer bekræftende. Leken er kroppslig, de balanserer båtene for å holde kroppen sin oppi. Det oppstår en fysisk kamp mellom to barn om en av båtene. Nora sier «Stopp! Ikke ta min båt». Noah fortsetter sin kamp om å få tak i båten til Nora. Noah snurrer rundt og lander midt i fanget til barnehagelærer Olava som responderer med «aiaiai». Hun benytter anledningen til å ta han skikkelig inn i fanget. «kom hit til meg Noah. Nå har du samlet mye energi» sier hun. Hun holder han litt i fanget og ber han slappe av. Han er*

---

<sup>7</sup> Oppgaven min omhandler barnehagelæreren, andre barnehageansatte vil fremtre i min oppgave som her. Det er klarert og godkjent av Rikke.

*motvillig først, men så ser du at han «gir etter» og blir værende i fanget. Olava kommer med flere forslag til løsning. Han sitter en stund i fanget før han går med på et av forslagene og leker rolig videre med egen båt.*

Her ser vi at barnehagelærer Olava ankommer gulvet og leken som foregår med båtene. I video-stimulert ser vi på klippet sammen. Olava åpner opp for refleksjon rundt det å *lande* på gulvet. Hun peker på at barna tar kontakt umiddelbart etter at hun har satt seg ned. Som tilgang på lek, relasjon og som en måte å jobbe med fellesskap og inkludering trekker Olava frem det å sette seg ned. «Barna tar kontakt med meg på en annen måte når jeg setter meg ned og er på deres nivå og i deres høyde. Når jeg skal prate med barna setter jeg meg alltid ned på huk, da får jeg øyekontakt og sånne ting». Olava setter ord på at gulvet er en forutsetning for å komme i kontakt med barna. Hun trekker også frem det at når ansatte finner roen, setter seg ned og er tilgjengelig tilføres leken noe. Dette henger også sammen med tid. «Når de voksne er til stedet og sitter sammen, varer leken lengere. Ofte så springer den voksne rundt som en tulling og brannslukker. Jeg vet jo at bare man setter seg ned så kommer de og de sitter lenge med en lek, perling eller spill». Hun refererer til mange arbeidsoppgaver og store barnegrupper. Om møbleringen av rommet forteller hun om fokus på å lage lekesoner, små områder som innbyr til lek. I avdelingens store rom står et stort bord, men høye stoler midt i rommet. Bordet brukes til bordaktivitet, spill, måltid og også som stopper for at barn skal løpe inne. Det er en regel som er innarbeidet i personalgruppa hennes.

Olava forteller om tanker og erfaringer rundt hvordan hun regulerer og håndterer en mulig konflikt mellom to barn. Hun beskriver Noah som litt overivrig og ertende ovenfor Nora i denne situasjonen.

«Jeg måtte bruke kroppskontakt der for å roe han ned, for jeg kjenner han da. Jeg vet hva som skal til for å oppnå kontakt med han. Hadde jeg bare pratet til han ville han fortsatt i det sporet sitt. Der må jeg nesten gå fysisk inn, bruke kroppen min, ta han til meg eller legge handa mi på han for å prate med han. Det er jo noe med hvordan hver enkelt unge fungerer. Han (Noah) fungerer sånn. Jeg må få kroppslig kontakt før jeg prate med han».

Her forteller hun at gjennom relasjonen hun har til barna vet hvem som trenger kroppskontakt for å regulere seg. Hun forteller at hun har både en bevisst og ubevisst tanke med bruk av kroppen sin, basert på sine erfaringer og hvordan hun kjenner barna. «Det er jo ikke alle som liker eller trenger kroppskontakten på den måten, men med Noah er det det som fungerer».

Olava trekker også frem hvordan mye av det man bare gjør, går på automatikk. Det at det er ubevisst er at det bare skjer.

«Vi gjør så utrolig mange ting vi aldri setter ord på. Hvis jeg skulle satt ord på det jeg gjorde med Noah til en ny vikar... ja det ville vært vanskelig. Det måtte kanskje vært en skikkelig spesiell hendelse hvis jeg skulle gjort det. Altså, ekstrem. Da ville jeg jo måtte forklare hvorfor jeg bruker kroppen min på en slik måte. Det er to ting som spiller inn: tida. Jeg har ikke tid å fortelle nye vikarer om hvorfor. Og det andre er at jeg glemmer det. Det er ikke ofte jeg sier høyt hva jeg gjør. Det burde jeg gjøre mer, alle lærer jo av det».

Olava forteller her om profesjonsutøvelse og den erfaringen hun besitter. Hun vet hva hun gjør, hvordan det virker på de ulike relasjonene i barnehagen, men er mer sparsom på å dele av sin kunnskap til nye vikarer. Dette baserer hun på både tid og en bevisst refleksjon rundt at det er viktig.

### ***Å lage masker 02:47***

*Barnehagelærer Emilie henter inn en gutt, Jonas til en bordaktivitet og sier «Hei, nå er det din tur». De setter seg sammen ved det lave bordet. Her skal de tegne og klippe ut en maske. Det sitter to andre barn ved bordet og etter en stund kommer en jente, Anna til bordet. Stemningen på avdelingen er rolig, og aktivitetene foregår rundt det lille og det store bordet i avdelingens hovedrom. Vi ser Emilie og Jonas i gang med å tegne masken. Han ber om å få sitte i fanget og Emilie løfter han opp. Konsentrert tegner han strekene sine og Emilie oppmuntrer underveis. Hennes kropp er halvveis vendt ut i rommet og beina er åpen slik at Jonas har plassert seg der, før han ber om å få sitte i fanget. Jonas har et fornøyd ansiktsuttrykk når han mestrer strekene sine. Emilie veileder rolig og fokusert. Det er få forstyrrelser og avbrytelser i løpet av denne aktiviteten. «Supert, godt jobba Jonas!» sies med motiverende tonefall. «Je, jeg klarte det!» svarer Jonas og hopper opp og ned på stedet.*

Emilie har langt erfaring fra barnehagen og har jobbet 16 år som pedagogisk leder i ulike små og store barnehager. I video-stimulated recall løfter Emilie frem at det var fint å se hvordan hun endelig så ut til å ha tid til å gjøre noe sammen med Jonas, en gutt på 3 år. «Jonas er en gutt som treffer meg midt i hjertet, som trenger det lille ekstra, som jeg sjelden har tid til å gi han». Når jeg spør hva hun føler og kjenner på i etterkant av å ha sett klippet svarer hun at det

var fint å se. «Å se den roen, at man har tid til å ta han opp i fanget, ta seg til å tegne med han og faktisk være der» Hun beskriver videre at det at det var nettopp han som satt sammen med henne var ekstra fint. Jonas beskrives som et barn med energi og fart og en som trenger kroppslig kontakt.

«Mange ganger så beskytter jeg han i gruppa. Jeg prøver å gi han mest mulig gode opplevelser. Dersom han er i en god lek, prøver jeg å skjerme den gode leken så godt jeg kan. Jeg har sittet vakt utenfor rom bare for å sørge at den leken mellom han og andre barn ikke blir avbrutt».

Emilie beskriver seg selv om rolig og tålmodig og en som tillater og tåler kroppslig lek, også inne. Hun forteller om hvordan hun *vet* om de som trenger det lille ekstra, og knytter dette til sin personlige, erfaringsbaserte kunnskap.

«Noen vet man jo om, gjennom for eksempel tiltak fra ulike instanser. Så er det de andre da, de man kanskje ikke skulle tro har ekstra behov. Alle har jo behov, men det er noen man merker det på. Og da er det nok å bare åpne armene, så er de plutselig her (i armkroken). Jeg kan se det på dem, jeg ser det på blikket deres, jeg kan se det på hva de gjør. Og hvis jeg da setter meg ned ved siden av dem og bare gjør sånn (viser hvordan hun åpner armkroken) og så er de der. Da kan vi bare sitte sånn sammen, vi trenger ikke prate. Jeg strever med hvordan jeg kan formidle dette ut til foreldrene. Det jeg bare vet».

Emilie forteller her om det hun vet basert på sin erfaring gjennom år i barnehagen og hvordan hun bruker kroppen sin til å kjenne på situasjonen og som bekreftelse på det hun beskriver som *jeg vet*. Dette basert på hennes mange år i barnehagen og summen av alle barn hun har møtt med alle sine ulike behov. «Du lærer deg å se de».

På spørsmål rundt hva som bidrar til inkludering forteller Emilie om gulvet som regel nr. 1 for henne. Det å være *på samme linje* som barna gjør at man oppnår kontakt. «Ved å sitte på gulvet, være på samme linje er du tilgjengelig for ungene. Jeg kommuniserer dette ut til foreldrene og de ansatte på avdelingen så ofte jeg kan». En utfordring Emilie peker på når det gjelder å være tilgjengelig på gulvet er at det er lite tid til å sette seg ned når man må løpe fra det ene til det andre. Mye av tiden går til det hun kaller brannslukking. Det oppleves som en kjip greie. Emilie forteller at det er viktig for henne å være så ærlig som hun kan med ungene slik at de ikke opplever avisning dersom hun «skal bare» og må forlate eller gjøre seg utilgjengelig. Dette handler om tillit.

### 6.3 Barnehage 3 - Hilde

#### *Første møte 00:56*

*I dette klippet foregår leken på formiddagen på småbarnsavdelingen. De ansatte sitter spredt rundt på gulvet. Vikar Trude sitter i en døråpning mellom to rom med ryggen lent mot veggen, ansatt Stine sitter på en madrass med ei gråtende jente i fanget og barnehagelærer Hilde har plassert seg midt på matta, midt i rommet på gulvet. Hilde sitter på kne. Sigrid, 1,5 år kommer bort til Hilde og peker mot kamera og observatør (meg). Sigrid smiler mot kamera og ser nysgjerrig bort på meg. Hilde sier «ser du kamera der? Det er ikke noe farlig, det kameraet». Samtidig som hun sier det tar hun Sigrid i hånden og stryker på henne. Leken foregår rundt om i rommet. To jenter bygger på et tårn og en ny liten tass går rundt og bærer på kosen sin. Han er innom Hilde som løfter han i fanget, før han går videre for å undersøke tårnet.*

I video-stimulated recall forteller Hilde at hun har over 20 års erfaring som barnehagelærer. Hun trekker frem at det at hun holdt Sigrid i handa er en vane hun har. Det er noe hun gjør for å skape trygghet. Hun betrygget barnet på at dette var greit, samtidig som hun holdt henne i handa. «Ja og så tenker jeg også at man skaper mer kontakt og får til inkludering med ungene når man tar på dem og viser med kroppen sin at man er her for de».

Hilde trekker også frem blikket og hendene som måter hun er kroppslig sammen med barna på. Hun leter etter søkende blikk og tolker på kroppsspråket hva ungene ønsker og har behov for. Hun forteller om tilvenningstiden og hvordan de som barnehage jobber med trygghet og relasjon. For å skape en relasjon forteller Hilde at man må gi av seg selv for å oppnå kontakt. Med nye vikarer inne peker hun på at det er viktig å sette ord på hvorfor hun gjør som hun gjør. «Nye vikarer kan jo trekke seg litt tilbake, av usikkerhet. De avventer og ser om barna kommer til dem. Det er vanskelig å sette ord på den balansen mellom å trenge seg på og å avvente. Hvor mye du skal eller hvor lite du skal». Barna merker om du som voksen er usikker hevder hun. En annen ting hun har søkelys på i møte med nye vikarer er det å få de ned på gulvet. I klippet ser vi alle ansatte på gulvet.

«Vi sitter mye på gulvet og har fokus på å være der ungene er. Vi har jo ikke stoler, som du kanskje la merke til. De har vi kastet ut sånn at man tvinges ned. For en del år siden hadde jeg en ansatt som av helsemessige årsaker ikke kunne sitte på gulvet. Det i seg selv er jo en diskusjon. For jeg føler jo at når du sitter på gulvet er du mer tilgjengelig for ungene. Plutselig kommer de dumpende ned i fanget, så drar de like

fort også. Men da er du der på en annen måte. Sitter du høyere opp så kan det skape litt mer avstand».

Her løfter Hilde frem tilgjengelighet som en viktig faktor. Måten å være tilgjengelig sammen med barna på har Hilde klar tanke om i møte med nye vikarer.

### ***Triangel 01:53***

*Det er samlingsstund på småbarnsavdelingen. Barnehagelærer Hilde har tatt frem et triangel denne dagen. Triangelet går på rundgang, alle får lov å prøve. Mathilde på 2 år er først ut, hun får instruksjoner fra Hilde (både verbalt og kroppslig) om hvordan hun skal gjøre det. Hilde ber Mathilde om å gi triangelet videre til Sigrid 1,5 år som sitter ved siden av. Mathilde gir de samme instruksjonene verbalt og kroppslig til Sigrid. Når hun gjør dette huker hun kroppen sin ned mot Sigrid, slik som Hilde gjorde det til henne.*

I dette klippet ser vi hvordan Mathilde speiler barnehagelærer Hilde. Hun er i klippet som en kopi av Hilde, de ser identisk ut i utførelsen av oppdraget. Hilde forteller i video-stimulated recall at hun ofte lar de få prøve selv, at de liker den delen av samlingsstunden godt. Hun veileder og oppmuntrer de til å prøve seg. I klippet ser vi også at barna veileder hverandre. Hilde løfter frem at denne måten å ha med små elementer som et triangel eller en tromme gjør det spennende med samlingsstund for de minste. De får også øve seg på turtaking, at det blir deres tur en etter en. Det er en fin måte å jobbe med inkludering på mener Hilde. Hun vet at alle får prøvd i sitt tempo og tilpasset den enkelte. Kroppsspråk blir løftet frem som måten hun kan lese og kode barnets behov.

Hilde forteller om et eksempel fra tidligere når hun hadde med seg korpslua i samlingsstunden. Alle barna fikk prøve lua, bortsett fra et barn. Han var ikke interessert. Etter samlingen var han klar, da ønsket også han å prøve. Det ble viktig for Hilde å ta seg tida til å la barnet få prøve i sitt eget tempo, selv om det er her kanskje ikke passet overens med dagsrytmen da samlingen var over. Dette barnet trengte tid, ved å prioritere den tiden følte Hilde at hun fikk inkludert alle barna i aktiviteten med korpslua.

## 7 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte oppgavens hovedfunn i lys av lovgrunnlag, tidligere forskning og relevant teori. Problemstillingen er: *Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen?*

For å svare på problemstillingen har jeg delt arbeidet inn i forskningsspørsmål som jeg her vil forsøke å besvare.

1. Hvordan arbeider barnehagelærere kroppslig for å inkludere alle barn i fellesskapet?
2. Hvilke opplevelser og erfaringer har barnehagelæreren med egen (kroppslig) kommunikasjon i inkluderingsarbeidet?
3. Hvordan og hvor *gjøre* inkludering?

I analysen av forskningsfunn avdekket jeg barnehagelærerens erfaringer med inkluderingsarbeidet i barnehagen. Som inngang til prosjektet presenterte jeg et bredt syn på inkludering som gjelder *alle* barn. Jeg deler nå drøftingen inn i tre hovedfunn som er utledet av forskningsspørsmålene for oppgaven. Det første område går på hva jeg så gjennom kameranlinsen, hvordan barnehagelærerne arbeider med kroppslig kontakt og nærhet for å opprette relasjon og dermed skape inkluderende fellesskap for alle barn. Dette området skriver jeg ut i kapittel 7.1 kroppslig inkludering. Det andre området er barnehagelærerens erfaring og opplevelser med den kroppslige kommunikasjonen. Gjennom video-stimulated recall har jeg fått tak i barnehagelærerens opplevelser og erfaring med eget kroppsspråk og egne følelser og dets påvirkning av arbeidet med inkludering. Dette skriver jeg ut i kapittel 7.2 inkludering og kommunikasjon. Det tredje området er hvor inkluderingen skjer, *hands on*. Her flettes det sammen hvordan de gjør, og hva de sier som skal til for å få til inkludering. Rommet har en sentral betydning og hvordan det aktivt brukes inn i barnehagelærerens arbeid med inkluderende fellesskap i barnehagens rom. I dette tredje området spiller også mine opplevelser som studentforsker i deltakende videoobservasjon inn. Dette skrives ut i kapittel 7.3 gulvet som inkluderingsarena – hvordan gjøre inkludering?

### 7.1 Kroppslig inkludering

I det første området vil jeg drøfte funn jeg har sett gjennom videoobservasjonene opp mot forskning, teori og lovgrunnlaget for å besvare forskningsspørsmål 1: *Hvordan arbeider barnehagelærere kroppslig for å inkludere alle barn i fellesskapet?*

Som nevnt innledningsvis i lovgrunnlaget sier styringsdokumentene mye om hva vi skal, men det savnes hvordan denne praksisen skal foregå. Å innlemme pedagogkroppen i styringsdokumentene kan være en måte å presisere et hvordan. På den andre siden gjør fraværet av *hvordan* at barnehagelæreren har metodefrihet til valg av metoder for å utføre rammeplanens *skal* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagelærerens profesjonelle autonomi levner *hvordan* opp til hver og en, så lenge samfunnsmandatet etterleveres i praksis. Gjennom mine funn har jeg sett på hvordan barnehagelæreren jobber kroppslig for å inkludere alle barn i barnehagen. Det jeg videre belyser er hvordan et utvalg barnehagelærere jobber. Oppgavens formål er ikke å sammenligne, men hente ut meningsinnhold som er sammenfallende eller som viser ulike perspektiver. I mine funn viser barnehagelærerne kroppslig og svarer ut at de vektlegger nærhet og kroppslig kontakt med barna. Det være seg å oppnå kontakt og skape relasjon til barnet, for å regulere atferd som er uønsket eller for å støtte opp om ordene som blir sagt. Kroppslig kontakt er også løftet frem som virkemiddel i leken. Mine funn er presentert gjennom et stort videomateriale hvor linsen er zoomet inn på barnehagelærerens kropp i møte med barn.

Vi møter barnehageansatt Anders, en lekende voksen i barnehagen. Han bruker kroppen sin naturlig i samspillet med barn. Og barna henvender seg kroppslig til han. Barn er kroppslige i sin væren i verden og deres kropp er deres språk (Løkken, 2004; Merleau-Ponty, 1994). Barnehagelæreren utfordres til å forstå og møte barn med kroppsliggjort sinn og sanser. Anders møter barna med en slik tilnærming. Han er leken og bruker kropp og sanser til dette arbeidet. Her spiller pedagogkroppen inn, hvordan hele kroppen bringes inn i arbeidet. Hvor følelsene, sansene, affektene, bevegelsene og rommet påvirker og veves sammen i det kroppslig-relasjonelle (Pape-Pedersen, 2022). Fuchs (2020) skriver om kroppsliggjort pedagogikk, at relasjoner starter i det mellomkroppslige, mellom mennesker og følelser. Amanda løfter frem lekne samspill og hvordan det gjør de ulike barnehageansatte populære blant barna. Det vil si at barn henvender seg til, søker trygghet hos og har et godt samspill med den ansatte. I følge Fuchs kroppsminne skapes relasjoner på bakgrunn av gode følelser og fine opplevelser mellom Anders og barna. Det at vi tiltrekkes noe, eller i motsatt fall frastøtes noe kjennes i kroppen, i den kroppslige resonansen. Her kan det tenkes at dersom barnets erfaring i samspillet ikke oppleves som godt ville de frastøtt seg relasjonen på bakgrunn av følelsene og de tidligere kroppslige erfaringene (Fuchs, 2020; Fuchs & Koch, 2014). Det å være påkoblet og aktivt til stedet i leken er elementer som bidrar til å skape relasjoner. For å få til gode inkluderingsprosesser krever det ansatte som jobber aktivt og som



tar i bruk seg selv, slik som vi ser Anders gjøre. Væremåter i arbeidet er avgjørende for etablering av relasjoner (Bae, 1996, 2011). En lekende holdning og tilgjengelighet for barn er funn jeg har sett gjennom kameranlinsen. Hvordan ansatte lever seg inn i, bekrefter barnet og er åpen for forslag til videre lek i tråd med Baes anerkjennende væremåter (1996). Her kan vi også se på hvordan barnehageansatte *gjør* relasjon. Sammen har de en felles opplevelse, de deler en felles oppmerksomhet mot noe, leken i dette tilfellet, og de deler felles følelser og hensikter. Dette kaller Stern for intersubjektivitet og det Anders gjør er affektiv inntoning (Stern, 2003). Han toner seg inn på barnet og følger dets initiativ.

Barnehagelærer Amanda henviser til at det i en personalgruppe er ulike personer med sine personlige egenskaper og interesser. Noen som herjeleker, noen som leser og noen som er omsorg i egen person. Her er det viktig at barnehagelæreren sammen med personalgruppen sin reflekterer i fellesskap over hvordan kroppskontakt kan brukes som et pedagogisk verktøy. Ifølge Winther (2008) er kroppskontakt basert på tillit. Anders må her være sensitiv i sitt arbeid slik at han anpasser bruk av kropp til situasjonen. Det handler om hvordan å gjøre kropp, eller *å kroppe* (Østern & Engelsrud, 2014b). Å ta i bruk verbet å kroppe gir mening og en forståelse av hvordan ansatte i barnehagen kan bruke kroppen sin som verktøy i det pedagogiske arbeidet. Dersom man tar inn nye begreper er det alltid en forutsetning at disse reflekteres over i fellesskap slik at man skaper en felles forståelse for betydningen av og hvordan man kan anvende ny kunnskap.

Kritikken inkludering som ideal har fått er at det kan være vanskelig å få det til å fungere i praksis, det avhenger i stor grad av personens opplevelse og kulturen vi skaper (Florian, 2014). Gjennom linsen møtte vi to jenter på 5 år som satt med en bøtte paljetter. I det Jonathan på 3 år kom forbi, tok en neve med paljetter for så å strø de rundt, gjorde den ene av jentene en grimase. Dette er tegn på at kulturen skaper rammer for hva som er greit og akseptert og hva som er utenfor. Grimasen hennes ga en tydelig beskjed til Jonathan om at han ikke fikk aksept for sin handling og dermed ikke tilgang på deres lek/aktivitet. Slike prosesser for inkludering og ekskludering foregår kontinuerlig og har ingen fastsatt definisjon eller bestemmelse utenom barnets opplevelse og kulturens betingelser (Arnesen, 2017b; Biesta, 2007). Om en skal lykkes med inkludering løftes prosesser og relasjonen mellom voksne og barn frem som avgjørende faktorer (Florian, 2014). Sensitivitet, inntoning og situasjonsbestemt profesjonsutøvelse er med på å bidra til inkluderingsprosesser.

I et av klippene, *triangel*, ser vi Hilde som har samlingsstund med et triangel. Gjennom linsen ser vi hvordan barnet speiler den voksnes kroppsspråk, mimikk og gester og veileder sin sidemann som en tro kopi. Hilde tør her å møte barnet med et åpent sinn og anerkjennelse i tråd med Baes anerkjennende væremåter (Bae, 1996). Det å møte barnet med åpenhet er her å la barnet bidra til fellesskapet med å veilede sin sidemann i samlingsstunden. Hilde oppgir kontrollen over samlingen og vet ikke hvordan utfallet vil bli. Ved å la barnet medvirke på denne måten kan Hilde ifølge Bae bidra til å fremme demokrati, gjensidig respekt og sørge for inkludering i tråd med samfunnsmandatet. Dette i situasjoner hvor barnet speiler den voksnes handlinger, både verbalt og non-verbalt, aktiveres speilnevroner (Dahl, 2021). Når barnet ser handlingen utført aktiveres området i hjernen på samme måte som barnet selv skulle gjennomført handlingen. Speiling brukes aktivt i møte med barnet. Fra spedbarnet som speiler sin omsorgsperson til hvordan vi ønsker å modellere lek, regulere følelser og håndtere atferd. Barnet har uten instruksjon om hvordan veilede kopiert den ansattes metode. Det samme løftes frem av flere barnehagelærere når de forteller om hvordan de anvender egen kropp for å modellere for eksempel lek. Å vise et konkret eksempel med egen kropp gir barna en modell å kopiere. Dette er spesielt viktig for hvordan barnehagen kan jobbe med følelser og atferdsregulering. Å la kropp lære kropp er et viktig supplement til læringen som foregår i barnehagen. At den er helhetlig med et holistisk syn på læring. Den følelsesmessige smitten gir tilgang på å lære om empati og sympati. For at barnet skal få forståelsen intersubjektivitet krever det å ha evne til å kunne følelsesmessig tone seg inn på andre. Dette støttes også av forskningen som viser til koblingen mellom bruk av kropp i inkluderingsarbeidet og hvordan speilnevronene og nevrobiologien spiller inn på dette arbeidet (Minghelli et al., 2022).

Andre viktige funn som adresserer kroppen og det å *innkjenne* er barnehagelærerens mottakelse ved levering. Amanda forteller om sine erfaringer med bruk av kropp i leveringssituasjonen. Vi ser henne sitte med et barn i fanget og holder hen tett inntil seg. Her brukes pedagogkroppen til å kjenne på situasjonen, hva barnet trenger og for å oppnå kontakt. Å *innkjenne* slik Pedersen og Orset definerer det innebærer at barnehagelæreren tar i bruk sine sanser og følelser og er påkoblet situasjonen (Pedersen & Orset, 2020). Når Amanda holder barnets kropp inntil sin egen kjenner hun når det avspennes og når barnet slapper av hos henne. Fuchs & Koch (2014) refererer til den kroppslige resonansen og det autonome nervesystemet. I det holistiske synet på kropp henger hode og kropp sammen som en udelelig enhet. Det autonome nervesystemet gir beskjed til kroppen om ønsket reaksjon innenfor fight, flight eller freeze. Dette er basert på overlevelse. En stressende situasjon kan fremme denne

tilstanden. Levering i barnehagen kan være en slik tilstand av stress. Barnet Amanda tar imot gråter og virker utilpass. Ved stressaktivering pøses stresshormonet kortisol ut i kroppen (Aslanian, 2016; Nystad et al., 2021; Rossholt, 2013). Ved å holde barnet tett inntil seg slik Amanda gjør, aktiveres det stressdempende hormonet oxytocin. Dette skjer ved kroppslig berøring. Hun kjenner at barnets kropp slapper av og erfarer dermed at det virker å holde barnet inntil seg ved levering. Sensitivitet og tillit ved bruk av kroppskontakt og nærhet er en viktig faktor. Amanda forteller hvordan hun systematisk benytter en bevegelsessang, «Burreli-bokk» i samlingsstund som innebærer kroppslig kontakt. Ved å bruke denne sikrer hun at hun har vært i kontakt med alle barn denne dagen. Et minimum, men likevel vet hun at hun har sikret kroppslig kontakt med alle barn.

Flere av barnehagelærerne bruker kroppslig kontakt for å skape tillit, trygghet og relasjon til barna. Her løfter barnehagelærere med lang erfaring koblingen mellom den kroppslige kontakten som etablerer relasjon og at det bidrar til at man skaper et fellesskap som igjen fører til inkludering. Blikket og hendene er aktive i dette arbeidet. Her refereres det til å se alle barn. Blikket vandrer og søker kontakt. Blikket tolker kroppsspråk og er et viktig verktøy i arbeidet. Ulla (2012) fant gjennom sin empiri at hendene spiller en viktig rolle i hvordan sørger for inkludering eller ekskludering. Gjennom linsen møter vi Olava som bruker hendene sine for å plassere Noah ned i fanget, hun rammer han inn. Hun forteller at hun vet hva han trenger i denne situasjonen og hvordan hun, basert på det hun har erfart gjennom deres relasjon vet hvordan hun kan anvende kroppen sin for å oppnå kontakt med Noah. Hun legger hånden sin på skulderen til Noah samtidig som hun prater rolig til han. Situasjonen med Noah var på ingen måte tvingene eller ekstrem. Olava satt tilgjengelig på gulvet, noe som gjorde at hun var tett på leken og kunne gripe rask inn ved behov. Hendenes styrke og bevegelse sier noe om det asymmetriske maktforholdet mellom voksen og barn i barnehagen (Bae, 1996). Flere av barnehagelærerne forteller om hvordan de bruker hendene til å løfte, føre, lede, peke, stille, stryke på og understøtte det de sier med ord. Gjennom linsen ser jeg at hendene også brukes til å stoppe barn. Det kan være uønsket atferd som å løpe inne, eller i konflikt hvor barnehagelæreren griper inn med hendene for å avverge skade. Baes asymmetriske maktforhold spiller inn når barnehagelæreren bruker hendene. Hendene som brukes til å føre, lede eller stoppe/gripe inn for å unngå skade må utføres med varsomhet og drøftes kritisk i personalgruppen. Når hendene brukes til å stryke på, holde barn nært eller kjærlige bevegelser tilfører barnehagelæreren omsorg og kjærlighetshormonet oxytocin (Aslanian, 2016; Nystad et al., 2021). Hendene kan bidra til inkluderende eller ekskluderende prosesser.

Når det gjelder ekskludering kan vi se til funnene at ekskludering skjer i barnehagen. På en underbemannet avdeling oppstår det konflikter som må håndteres straks. Det har oppstått en slåsskamp, en spiderkamp mellom to utkleddede gutter. Det refereres til brannslukking. Med brannslukking menes å komme inn i etterkant av hendelser. I en situasjon hvor barnehagelæreren må ta valg hvor noen barn velges bort kan ekskludering bli en konsekvens. Det handler i stor grad om prioriteringer som må tas. Gjennom linsen ser vi et barn som satt i fanget til barnehageansatt Rikke, men som skyves unna fordi det oppstår en akutt situasjon. Barnet vandrer rundt og får avslag fra Rikke og barnehagelærer Sofie. Inkludering som ideal kan tenkes å være utopi i større grupper som barnehagen er. Hvordan vi definerer inkludering og ekskludering er noe det ikke finnes en universell definisjon eller utforming på (Arnesen, 2017b). Hvordan vi forstår inkludering må ses i sammenheng med kontekst, kultur og hvordan vi personlig oppfatter det (Hanssen et al., 2021). Biesta (2007) ser inkludering i sammenheng med demokratiet. Demokratiet har visse bestemmelser for hvem som passer inn og hva som hører utenfor. Uavhengig av måte å se inkludering og ekskludering på avhenger det av personen i situasjonen. Dersom barnets følelse er å være ekskludert fra den voksnes fang eier barnet sin egen opplevelse av situasjonen. Sofie kjenner på følelser som skuffelse over å se at hun gjorde denne avvisningen og bidro til ekskludering. Dette kan vi anta skjer hver eneste dag til tross for at idealet er at alle skal inkluderes i fellesskapet. Arnesens dimensjoner ved forståelsen av inkludering kan løftes frem her (Arnesen, 2017b). Det er en underbemannet avdeling, noe som resulterer i mindre tid pr. barn. Den institusjonelle dimensjonen av inkluderingsbegrepet omhandler bemanning blant annet. Det handler om rammen barnehagelæreren har for å få til inkluderende prosesser basert på relasjon til hvert enkelt barn. Inkluderende og ekskluderende prosesser kan vi anta skjer kontinuerlig. Noen ganger handler det om barnehagelærerens prioriteringer, slik Emilie forteller om når hun tar bevisste valg om å beskytte en lek med en liten gruppe barn. Hun sitter vakt utenfor døra for å verne leken i denne gruppa. Da ekskluderer hun de andre barna fra denne leken. Prioriteringer er en del av hvordan vi tilpasser opplæringen til hvert enkelt barn utfra barnets utvikling, behov og forutsetninger. Prioriteringer og hvordan vi kan løse inkludering på best mulig måte løfter også frem i forskningen. Lærerens stadig mer komplekse oppgaver byr på utfordringer i hvordan arbeidet kan løses (Minghelli et al., 2022). Modeller, verktøy og teori er nødvendig, men i første omgang en forståelse for at barnehagelæreren med sin kroppslige bevissthet kan være nøkkelen til å få det til. Kroppslig bevissthet bidrar til å innkjenne situasjonen og gjenkjenne barnets intensjon, by and with the body.

Oppsummerende har jeg sett på inkluderende og ekskluderende prosesser med pedagogkroppen. Hvordan barnehagelæreren arbeider med kroppslig kontakt og nærhet for å inkludere alle barn løftes frem i måten det kropps i leveringssituasjon, samlingsstund og lek. Bemanning er en rammefaktor som spiller inn på hvordan barnehagelæreren får til gode inkluderingsprosesser. En annen faktor er kunnskap om hvordan kropp lærer kropp. Hendene, blikket, berøring og tid. Hendene som fører, leder, stryker og trøster. Blikket som ser, bekrefter, anerkjenner eller dømmer. Hvordan barnehagen legger til rette for et godt læringsmiljø har betydning for hvordan de ansatte kan utøve sin profesjonskunnskap. Det jobbes kroppslig ved å ha en bevissthet rundt kroppslig kontakt og nærhet til alle barn. Leken er en arena hvor kroppen inngår, og barnehagelæreren har mulighet til å koble sammen barn og skape inkluderende felleskap.

## **7.2 Inkludering og kroppslig kommunikasjon**

Det andre området jeg vil drøfte opp mot forskning, teori og lovgrunnlag er mine funn gjennom video-stimulated recall, det barnehagelæreren forteller av sine erfaringer og opplevelser. Her har jeg brukt analyseverktøyet MAXQDA til å sortere og kategorisere deres svar (figur 4). Jeg vil i dette kapitlet svare på forskningsspørsmål 2: *Hvilke opplevelser og erfaringer har barnehagelæreren rundt (kroppslig) kommunikasjon i inkluderingsarbeidet?*

Kroppsspråket og den kroppslige væremåten har gjort seg gjeldene som hovedfunn. Det vil si at gjennom det barnehagelærerne har svart og løftet frem i video-stimulated recall peker mange funn i retning kroppens språk og væremåte. Med kroppsspråk løfter jeg her frem styrende kroppsspråk, tolkninger av kroppsspråk og bruk av kroppens språk i inkluderingsarbeidet. Det løftes også frem hvordan arbeidet kommuniseres ut til medarbeidere. Barnehagelæreren tause og praktiske kunnskap er en del av kommunikasjonen.

Ifølge loven trådte en skjerpet aktivitetsplikt inn som har til hensikt å sørge for at ansatte ikke skal krenke barn. Krenkelser er diskriminerende handlinger, mobbing og utestengelse.

Dersom det oppstår mistanke om en slik praksis, skal det settes inn tiltak (Barnehageloven, 2005). Jeg løfter her frem lovens skjerpede aktivitetsplikt i sammenheng med kroppsspråk og kommunikasjon. Både verbale og non-verbale krenkelser krever iverksettelse av tiltak. I motsatt fall bidrar både verbal og non-verbal kommunikasjon til inkludering.

At kroppsspråk kan være styrende løftes frem av flere barnehagelærere. Først og fremst i det å være bevisst på hvordan man kommuniserer ut til andre mennesker. At det vi egentlig føler på innsiden stråler ut gjennom våre handlinger. Ved et bevisst forhold til dette kan vi også styre uheldig bruk av kroppsspråket, som kan føre til krenkelser. Barnehagelærerne forteller at de erfarer at barna vet uten at det kommuniseres med ord. I følge Stern (2003) leser barn kroppens språk lenge før de lærer seg verbalspråket. Vi møter barnehagelærer Amanda som mener det er av betydning å være seg bevisst eget kroppsspråk. Hun løfter frem dette på bakgrunn av hvorfor vi er i barnehagen, samfunnsmandatet vi er satt til å gjøre. Barna kan ikke velge å ikke være i barnehagen, de er prisgitt de ansatte de møter.

Barnehagelærerne i min studie har med seg sin kompetanse om barns utvikling og legger dette til grunn for sine svar i video-stimulated recall. Vi får med oss mye mer enn bare ordene. Dette er i tråd med Mehrabians forskning på kommunikasjon og Schøien og Østerns tolkning av hans modell for kommunikasjon (Schøien & Østern, 2022). Ordene spiller en mindre viktig rolle for å kommunisere budskap. Hans modell viser at ordene som oppfattes bare utgjør 7 %. Stemme, klang, mimikk og blick utgjør 38% og kroppsspråket utgjør de resterende 55 %. Med kunnskap om hvordan kroppslige uttrykksmåter spiller inn og en bevissthet rundt dette kan barnehagelæreren jobbe mer hensiktsmessig i sitt arbeid med inkludering. Amanda løfter frem at barna er prisgitt de ansatte de må være sammen med. Det vil si at hvordan vi bruker kroppen til å kommunisere kan være med på og bidra til inkluderingsprosesser. I motsatt fall kan kroppen signalisere uheldig dobbeltbudskap eller føre til ekskludering. Hvordan vi gjør inkludering er kroppslig (Minghelli et al., 2022).

Barnehagelærer Emilie forteller om hennes erfaringer og opplevelser med hvordan man lærer seg å *se* barn. Hun ser på lang avstand, leser og tolker barnets kroppsspråk. Dette er en kompetanse hun har tilegnet seg gjennom 16 år i barnehagen og alle de barna hun har møtt med ulike behov. Hun henter bekræftelse i sin egen kropp, basert på egne erfaringer. Tolkning av kroppens språk handler om å dekode de non-verbale signalene som mimikk, gester, bevegelser, kroppsholdning, stemmebruk, toneleie og volum (Navarro, 2018; Schøien & Østern, 2022). Hvordan vi støtter ordene med kroppsspråk, mimikk, blick og gester har en avgjørende betydning for hvordan barnet tolker meningsinnholdet. Barnet er sin kropp, barnets språk er kropp i følge Merleau-Ponty (1994). Emilie løfter også frem tiden som faktor for hvordan hun jobber med relasjon til alle barn. Hennes opplevelse av det å komme i etterkant av hendelser, følelsen av konstant brannslukking ved konflikter og tiden som skal fordeles på alle barn. Bae (2009a) skriver frem det raske tempoet i barnehagen som en av

utfordringene barnehagelærerne møter. Hver interaksjon tar i snitt 20 sekunder. Det vil si at vinduet hvert enkelt barn har for oppmerksomhet er begrenset. Dette handler ikke om barnehagelærerens vilje, men mange oppgaver og det store ansvarsområdet. Det å prioritere blir svært viktig for å få til gode inkluderingsprosesser på hver enkelt avdeling. Hvor vi vender oppmerksomheten, at vi legger til rette for åpne samspillsmønstre og kommuniserer med kropp kan bidra til gode relasjoner med hvert enkelt barn.

Stemmen løftes frem som en profesjonspersonlig kompetanse hos flere av barnehagelærerne i min studie. Spesielt barnehagelærer Amanda løfter dette frem som noe hun er bevisst på og har gjort seg noen gode erfaringer med. Hun liker godt å bruke stemmen sin som et dramaturgisk virkemiddel sammen med barn. Kommunikasjonen mellom Amanda og barna sett gjennom linsen bærer preg av åpne samspillsmønstre (Bae, 2009a). Hun lytter til og viser med kroppen at hun er engasjert i og interessert i hva barna forteller. Hun løfter også inn deres perspektiver når hun leser høyt fra bøker barna velger. I video-stimulated recall forteller Amanda hvordan hun bruker inntoning, stemmeleie og klang som kontaktskaper og hva hun har erfart gjennom dette. Hun opplever at hun skaper en stemning som engasjerer og fenger barna. Her kan vi trekke paralleller til Bjørkøys forskning om sangen som kontaktskaper gjennom stemningen man skaper (Bjørkøy, 2020). Relasjonene mellom Amanda og barna er nærværende følelsesmessig. Det gjenspeiles i hennes interesse, engasjement og stemmebruk. Her bruker Amanda stemmen i inkluderingsarbeidet. Toneleie og volum kommuniserer ut at hun er interessert i og inviterer barnet inn til samspill som skaper fellesskap.

Mange av barnehagelærerne forteller om blikket og hvordan de bruker blikket for å se og observere barn. I mine videoobservasjoner har jeg også funn som går på hvordan blikket kommuniserer. Når ansatte ser på hverandre, ikke et eneste ord er sagt, men øynene snakker. Det kan være blikk som sendes om hvordan håndtere en situasjon, som støtte til en kollega som står i noe vanskelig eller som regulerende blikk til et barn. Jeg har også sett blikket som en støtteerklæring til barnet. Hvordan vi bruker blikket kan få store konsekvenser dersom vi ikke er bevisst handlingen. Forskning viser til hvordan øynene er med på skape nærhet og inkludering (Ulla, 2012; Østern & Engelsrud, 2014a). Fraser som «et blikk som kunne drepe» eller følelsen av å bli «sett på med varme i blikket» er kjent for de fleste. Hvordan blikket brukes må aktivt løftes frem i profesjonsfelleskapet for å unngå situasjoner som skaper ekskludering. Det fortelles om opplevelser som at det var nok å bare gi barnet et blikk, for å løse eller trygge i gitte situasjoner. Det vitner om at blikket er en kraftfull måte å kommunisere kroppslig på, noe også barnehagelærerne løfter frem.

Det å sette ord på blikket som noe håndfast kan også være til støtte dersom man er nødt til å varsle i forhold til skjerpet aktivitetsplikt (Barnehageloven, 2005). I noen tilfeller kan det være seg vanskelig når man ikke har konkrete bevis på at noe er uttalt verbalt. Å sette inn tiltak på «blikking» kan være utfordrende. Å jobbe med blikk i den andre enden kan være en proaktiv tilnærming til inkluderingsarbeidet gjennom pedagogkroppen. Det som løftes i funnene er opplevelsen av at barna kan ikke velge å være i barnehagen, de er prisdelt de ansatte som er der.

I møte med nye vikarer trekker barnehagelærer Hilde frem opplevelsen av usikkerhet som vises i kroppsspråket. På bakgrunn av Mehrabians modell for kommunikasjon vet vi at ordene spiller inn i mindre grad, men at kroppen kommuniserer. Holdning, blikk, stemme, mimikk som forteller om en usikker vikar som trekker seg unna, avventer og gir ansvaret for relasjonen til barna. Rammeplanen er tydelig på at det er den ansattes ansvar å opprette en relasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan dette arbeidet gjøres baseres på kunnskap. Kunnskap om barns utvikling som barnehagelæreren har tilegnet seg gjennom sin utdanning og kunnskap gjennom erfaring som tilegnes gjennom praksis. Hvordan man deler denne kunnskapen er avgjørende for å trygge nye vikarer og for å skape gode læringsmiljø som kommer alle barna til gode. Her modellerer Hilde sin praktiske kunnskap med å vise vikaren med sin kropp *hvordan*, samtidig som hun støtter med ord -artikulerer sin praksis. (Dahl, 2021). Å bruke kroppen sin for å kjenne på situasjonen og hente inn bekreftelse er metoder som løftes frem. Hun *vet* basert på lang erfaring, men synes det er vanskelig å sette ord på den kroppslige kunnskapen hun besitter. Polyanis tause dimensjon går på det som Hilde beskriver som at vi vet mer enn vi kan si og sette ord på og at kunnskap også er non-verbal (McGuirk, 2021). Til tross for det hun beskriver som utfordrende å sette ord på forteller hun om viktigheten av å løfte frem diskusjonen og refleksjonen med sine medarbeidere. Ved å gjøre dette opplever Hilde at hun er med på å heve kvaliteten i sin barnehage og forhindre at den tause kunnskapen forblir taus.

En av barnehagelærerne forteller om bruk av kroppen for å kjenne på situasjonen og oppnå kontakt med barnet. Her baseres handlingen på hva barnehagelæreren opplever fungerer ut fra egne erfaringer. Den anpasses basert på relasjonen, tillit og etikk. Hvordan denne type handling bringes frem til felles refleksjon varierer noe. I den ene barnehagen fortelles det at det er vanskelig å sette ord på egne handlinger. Barnehagelærerens erfaring er at det løftes frem kun hvis det er krevende situasjoner som må håndteres straks. I hverdagen er det mindre tid. Her kan vi se Arnesens dimensjoner av inkludering, den institusjonelle dimensjonens



betydning (Arnesen, 2017a, 2017b). Tid er en rammefaktor for profesjonsutøvelsen. At barnehagelæreren opplever å ikke få tid til å drive opplæring av nye vikarer gjør noe med kvaliteten på tilbudet som gis barna. Innenfor rammen av hva de kan få til er hvordan barnehagelæreren selv kan benevne egen praksis for sine medarbeidere. Å si høyt hva man gjør og hvorfor man gjør det vil løfte profesjonen og kan sette ord på den tause kunnskapen (Hennum & Østrem, 2016). Det som sitter i «veggene», eller i og mellom folkene. For det er nettopp her kunnskapen vi har kan artikuleres, mellom mennesker. utfordringene med tause kunnskap er at den er erfaringsbasert og hører til mennesket som eier erfaringene. Det er ikke slik at kunnskap kan overføres fra barnehagelæreren til vikaren bare gjennom bare ordene. Vikaren må få erfare selv. Men at det settes ord på egen praksis kan åpne opp for refleksjoner i personalgruppen basert på de ulike erfaringene de ulike ansatte har med seg.

I andre barnehager vises det til erfaringer med hvordan den tause, praktiske, erfaringsbaserte kunnskapen formidles, artikuleres og reflekteres rundt. Samtidig løftes det frem at det er utfordrende å få til denne artikuleringen. Dette samsvarer med tidligere forskning om praktisk kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2018; McGuirk, 2021; Mitchell, 2005). Innad i barnehageprofesjonen kan vi forstå hverandre, dersom vi bruker tid på en felles forståelse av hvorfor vi gjør som vi gjør. Et eksempel på dette er avdelingen som har fjernet stolene for å få de ansatte ned på gulvet med barna. Personalet har reflektert sammen om hvorfor og det er nå en innarbeidet praksis som har blitt satt ord på. I reisen gjennom rammeplaner har det fra første utgave pekt på viktigheten av å artikulere den tause kunnskap, det vi bare gjør (Barne- og familiedepartementet, 1995; Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). Dette styrker barnehageprofesjonen og fagspråket.

Formidling av praksis kan i noen tilfeller være utfordrende, som i møte med foreldrene. Barnehagelærer Emilie har erfart at det kan være utfordrende å formidle fra livet i barnehagen til foreldrene. Å bygge en felles forståelse krever felles plattform. Barnehagen og foreldrene har ulike perspektiv. Det at det er vanskelig å formidle den viktige stunden med innsikt i barns liv og opplevelsesverden til foreldrene kan også knyttes til den tause kunnskap som er vanskelig å artikulere. Det er barnehagelærerens personlige og erfaringsbaserte kunnskap som ligger til grunn (McGuirk, 2021). Emilies opplevelse av å åpne opp armkroken for å bare sitte der sammen med et barn, uten et eneste ord sagt, er en kroppslig opplevelse. Det oppleves vanskelig å formidle denne opplevelsen ved henting. Her gjøres kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn kroppslig.

Oppsummerende har jeg hørt barnehagelærerne løfte frem ulike sider at den praktiske kunnskapen i barnehagen og deres opplevelse av det. Her spiller barnehagelærerens kunnskap og erfaring inn på hvordan det jobbes kroppslig med kommunikasjon og inkludering. Arnesen institusjonelle dimensjon (Arnesen, 2017b) påvirker rammene for arbeidet. Tid påvirker hvordan man kan jobbe tett på og i hvilken grad man har tid til å drive opplæring av nye. Barnehagelærerens opplevelse av den kroppslige kommunikasjonen baseres på kunnskap og erfaring. Barnets språk er kropp og barnet merker hvordan det kommuniseres med kroppen. Samstemte er de om hvordan den kroppslige kommunikasjonen spiller inn i samspillet med barn. Barn leser kroppsspråk lenge før de lærer verbalspråket, dermed er det viktig å være bevisst på hva man kommuniserer ut gjennom kroppen.

### **7.3 Gulvet som inkluderingsarena – hvordan gjøre inkludering?**

Det tredje området jeg fokuserer min drøfting rundt er forskningsspørsmål 3: *Hvordan og hvor gjøre inkludering?*

Det handler om hvor og hvordan gjøre inkludering, *hands on*. Hva barnehagelæreren gjør og hva de sier at de gjør er noe som løftes frem og drøftes opp mot forskning, teori og lovgrunnlag. I dette området spiller også min studentforskerkropp inn gjennom deltakende videoobservasjon.

Hvordan *gjøre* inkludering henger sammen med barnehagelærerens forståelse av begrepet og hvordan de omsetter og implementerer rammeplanen i praksis. Det handler om barnehagelærerens profesjonskunnskap (Hennum & Østrem, 2016). Personalets forståelse av inkluderingsbegrepet rommer mange ulike dimensjoner i mine funn. Rammeplanen løfter frem at barnehagen *skal* skape et godt psykososialt miljø med et fellesskap med plass til alle. Barnehageloven er tydelig på barnehagens ansvar for å fremme trivsel for alle barn (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017; Lyngseth & Mørland, 2022).

I mine funn ser jeg *flest* svar som inneholder *gulvet* når jeg spør om hvordan barnehagelæreren kan gjøre inkludering (Figur 4). Alle barnehagelærere løfter frem gulvet som viktig, uavhengig av hvor de har sitt virke og hvilken barnegruppe de leder. Det som skiller seg, er erfaring. Jeg spør etter barnehagelærerens erfaringsbaserte kunnskap og får ulike svar fra barnehagelærere med kort og de med lang erfaring i barnehagen. De med kortere fartstid i barnehagen løfter frem gulvet som en arena å få kontakt med barn, skape, tillit og relasjon. De med mer erfaring kobler også på kroppslige møter og at gulvet er en

arena for å regulere barna kroppslig. Det å være tilgjengelig der barna er gjør at avstanden blir kortere og barnehagelæreren har mer tilgang på leken. Barnehagelærere med lang erfaring kobler gulvet sammen med det relasjonelle arbeidet og løfter frem at det er via gulvet det viktige inkluderingsarbeidet skjer. Her kan vi jobbe *hands on* og kroppslig dersom vi har opprettet en relasjon. På denne måten jobber man aktivt med inkludering og fellesskap i tråd med rammeplanen. Her vektet ikke det ene viktigere enn det andre av svarene jeg får. Det er deres erfaringer og opplevelser som er av betydning.

Gulvet som arena for *hands on* inkluderingsarbeid løftes frem av alle barnehagelærerne i min studie. Gulvet fortelles om som en arena hvor man kommer på *samme linje*. Altså her har barnehagelæreren tilgang på lek, kontakt og bygge tillit og relasjon. Å være bevisst på å komme seg ned på gulvet virker å være noe alle er opptatt av og svarer ut i video-stimulated recall, men her praktiseres det noe ulikt. Bevisstheten rundt hva rommet og gulvet tilfører og det å bruke det aktivt som den tredje pedagog i arbeidet med inkludering er noe som løftes i forskningen, som også praktiseres i barnehagene (Nguyen & Larson, 2015; Pape-Pedersen, 2022; Ulla, 2012). På alle avdelinger møtte jeg både barn og personal på gulvet, men i noe varierende grad. Hvordan avdelingene er tilrettelagt for sitting på gulvet varierte også noe. Der det var naturlige treffpunkt på gulvet var rommet innredet med myke matter, madrasser og lave stoler. Avdelinger innredet med høye bord og stoler som dominerte rommet ga det en annen type praksis. Her satt personalet i større grad sammen med barn ved bordaktivitet. Ifølge forskningen gir dette noen rammer for hva barna kan velge av aktiviteter (Nordtømme, 2016; Rossholt, 2012).

Hvordan det ble *gulvet* under mine videoobservasjoner kom også an på aktiviteten som pågikk i tidsrommet, antall ansatte som var til stedet og hvor og hva som opptok barna av lek. På avdelinger med bare barnehagelærer til stedet som eneste ansatt var det i mindre grad mulig å innta gulvet. Min rolle som deltakende observatør kan også ha påvirket hvor andre ansatte plasserte seg i. Jeg plasserte meg konsekvent på gulvet. Uavhengig av hvilken praksis barnehagelærerne kom fra svarte de alle ut gulvet som av betydning, og en avgjørende faktor for hvordan *gjøre* inkludering.

Barnehagelærerne i min studie trekker frem gulvet som en naturlig del av det å være i barnehagen. Altså sitting på gulvet som en del av profesjonsutøvelsen. Arbeidet beskrives som lettere fra gulvet. Med arbeid menes lek, regulering, tilstedeværelse, relasjonsbygging og inkludering. Inkluderingsprosesser foregår sammen med barn, der de er ifølge Bae (2011). Å

arbeide med inkluderingsprosesser krever gode relasjoner mellom barn og voksne. Sofie forteller hvordan hun bruker gulvet aktivt inn i samspillet, får tilgang på leken og kan koble barna sammen i lek. Når hun setter seg ned, kommer det unger i fanget. Hun må bruke seg selv aktivt inn i samspill og lek og på denne måten få tilgang til å koble barna sammen om noe felles (Bae, 2011). Olava trekker frem hvordan kontakten med barn endres og hvordan leken varer lengere når hun *lander* på gulvet. Her kan det tenkes at det tilføres leken noe basert på barnehagelærerens personlige kompetanse, som gjør at leken varer lengere. Olava har tatt i bruk begrepet *å lande* om denne prosessen. Når hun lander, handler det om å være på gulvet. Hun beskriver at det som skjer da er at hun oppnår kontakt med barna, har muligheten til å tilføre leken noe og hun er tilgjengelig. Her tas det i bruk et eget begrep som rommes med ulike ting. Det å skape begreper for det vi bare *gjør* er viktig. Å muliggjøre tilstedeværelse på barns nivå kan gjøres slik hun gjør det med sitt begrep *å lande*. Forskning har bidratt med begreper som *å kroppe*, *å gulve*. Disse bidragene gjør at vi kan sette ord på praksis og forstå viktigheten av det (Pape-Pedersen, 2022; Reinertsen, 2016; Østern & Engelsrud, 2014a). For at begrepene skal gi mening kreves det felles refleksjon slik at alle ansatte kan ha en felles forståelse for hva som ligger i det å innta gulvet som arena for inkluderingsprosesser. *Å gulve* uten mål og mening kan gi helt andre resultater enn det som skrives frem her. Det å gulve er mer enn bare å sitte på gulvet, det handler om hva du gjør når du lander sammen med barna.

Flere barnehagelærere er opptatt av å være på *samme linje*. Emilie løfter det frem som regel nr. 1 for tilgjengelighet og kontakt. Da kommuniseres dette ut til medarbeidere som en del av profesjonsutøvelsen. Hvorfor vi gjør som vi gjør må løftes, drøftes og reflekteres rundt. Dette for å ha mulighet til å oppfylle samfunnsmandatet vi er satt til å jobbe med (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gulvet prates om som der man er. Her kan det tenkes at gulvet er det fysiske stedet vi møter barn på *samme linje*, som en metafor for det å være påkoblet og til stedet her og nå og som handlingen *å gulve*. Å gulve slik som Reinertsen (2016) beskriver det handler det om å være tilgjengelig. Å forstå rommets betydning og påvirkning og at den har en sentral rolle i profesjonsutøvelsen. Gulvet er et naturlig møtepunkt på en småbarnsavdeling eller i møte med spedbarnet. I Pape-Pedersens (2022) forskning løftes gulvet frem som en viktig arena vi ikke må glemme videre oppover i systemet. Jo eldre barna blir jo større avstand får vi fra dem. I min studie har jeg sett på både småbarn og de eldste i barnehagen og hvordan det *gulves*. Forskjellen slik jeg ser det gjennom linsen er hvordan det møbleres for møtepunkt på gulvet og hvordan rammene endrer hva vi

kan få til. Både Olava og Sofie forteller om hvordan det har blitt møblert med et stort bord midt i rommet. Bordets funksjon er et sted for bordaktivitet som spill eller tegning og videre brukes det til måltider. Det som løftes frem av begge er at bordet har også en funksjon som «løpestopper» eller bom. Det er ikke lov å løpe inne og dermed praktisk å møblere med store bord slik at dette ikke er mulig. Rossholt (2012) skriver om disiplinerende og strukturerende forhold til barns kropp i barnehagen. Møblering og hvordan vi innbyr til lek har innvirkning på barns lek og hvordan det legges til rette for gulving i barnehagen (Nordtømme, 2016). Det refereres her til hva som er lov, hvilke regler som er satt for barna i barnehagen. Løping innendørs er ikke akseptert, bordet brukes som bom og kanskje som en forlengende arm til personalet? Tid er løftet frem av flere barnehagelærere som faktor som spiller inn på hvordan vi kan få til inkluderingsarbeidet. Dette i tråd med Arnesens dimensjoner for inkludering. Den institusjonelle dimensjonen og bemanning spiller inn på hvordan det jobbes på gulvet i barnehagen (Arnesen, 2017a). Ved å være alene med en barnegruppe er det mindre tid pr. barn. Flere praktiske ting som må gjøres og disse gjøres ikke fra gulvet. Noen av barnehagelærerne i min studie løper fort og sitter lite på gulvet. De løfter det likevel frem som av betydning og noe de ønsker å gjøre (mer av). Man kan jo spørre seg: Er det den ansatte i fart som gjør mange praktiske oppgaver samtidig, eller er det vikaren som sitter i ro på gulvet som jobber mest? Hva løftes som viktigst og av mest verdi? Rossholts tid, toner og tempo har en avgjørende betydning for barns tilblivelse i barnehagen. Hennes perspektiv er de minste i barnehagen, men overført til min studie som ser på alle barn i barnehagen ser jeg en merkbar forskjell i tempo fra små til storbarnsavdeling. For at personalet skal kunne sanse barns kroppslighet må de ha tid til å sette seg ned, innimellom.

Hilde forteller om stolene som er flyttet ut og erstattet med madrasser og myke matter. Denne handlingen er helt bevisst og som en måte å få personalet ned og tilgjengelig på. Flere av barnehagelærerne fletter sammen det å være tilgjengelig med det å være kroppslig og ha nærkontakt med ungene. Diskusjonen rundt denne praksisen må løftes og diskuteres med personalet. Noen av barnehagelærerne forteller at det er noe de gjør aktivt, diskusjonen løftes frem og praksis artikuleres ut til nye ansatte. I slike møter er det viktig å være oppmerksom på at kroppen tilhører personen og dermed er personlig. Hvordan vi er nær og har kroppslig kontakt med barn kan derfor by på utfordringer mellom hva som er profesjonelt og hva som er personlig (Winther, 2008). Kvaliteter som varme, oppmerksomhet og tilstedeværelse er krav vi møter i rammeplanen, men også forventninger til de som skal jobbe tett på barn.

Når barnehagelærerne forteller om hvordan de løfter diskusjonen i personalgruppen, forteller det også om hva de peker på som viktig praksis i møte med barn. Alle beslutninger som tas skal forankres i *barnets beste* og gjeldende styringsdokumenter (Barnekonvensjonen, 1989). Slik blir profesjonsutøvelse ikke overlatt til det personlige, men til det beste for barnet og samfunnet. Ulla skriver at gulvet er en del av institusjonen barnehage og en forventet plass å finne barnehagelæreren (Ulla, 2012). For å sikre ansatte på gulvet har en barnehage rutinebeskrivelser og en vaktrullering som sier noe om hvor den ansatte har ansvar. Dette for å få alle ned og innom gulvet i rulling. Det vil gi en veksling på å benytte seg av personalets styrker, det de er gode på og velger ut fra egne interesser, men også rullere slik at alle ansatte er innom gulvet. Det vil på sikt sikre relasjon til alle barn, i tråd med inkludering av alle barn i barnehagens fellesskap.

Oppsummerende trekkes gulvet frem som hvor og hvordan gjøre inkludering i barnehagen. Det kan refereres til gulvet i flere lag i hvordan og hvor inkluderingsarbeidet skjer hands on. Det å være fysisk på gulvet, men matter, madrasser og tepper er av alle barnehagelærerne i min studie løftet frem som et viktig aspekt. Hva som gjøres av arbeid nyanseres til det kroppslig-relasjonelle mellom barnehagelærer og barn og her blir gulvet løftet frem som en metafor for å være på *samme linje*, på barns nivå. Hvordan og hvor gjøre inkludering skjer ved bruk av gulvet som arena. Barnehagelærerne i min studie ønsker å befinne seg på gulvet og løfter det frem som viktig for å skape relasjoner og jobbe med inkluderende fellesskap.

## 8 Oppsummering

I dette kapitlet svarer jeg ut problemstillingen. Jeg har gjennom drøftingskapitlet svart ut forskningsspørsmålene. I første del: hvordan barnehagelæreren arbeider kroppslig for å inkludere alle barn i felleskapet. Dette gjøres gjennom bevissthet om kroppslig kontakt og nærhet, hvordan hendene, stemmen og blikket brukes proaktivt kan fremme inkludering. At det å krope inkludering også er noe subtilt. Det er hvordan hendene føres, blikket brukes og hvordan man er på samme nivå som barna. I andre del: hvilke opplevelser og erfaringer rundt den kroppslige kommunikasjonen barnehagelæreren har. Det som løftes frem i min studie er deres erfaring med den kroppslige kommunikasjonen og betydningen av denne. Hvordan bevissthet rundt hva vi sier med kroppen spiller inn på relasjonene og inkluderingsarbeidet. I tredje del: hvor og hvordan inkludering *gjøres*. Her svares det ut at gulvet har en sentral plassering i inkluderingsarbeidet. På gulvet kommer barnehagelæreren tett på barnet og får muligheten til å skape relasjoner som igjen bidrar til fellesskapsfølelsen

### 8.1 Svar på problemstillingen

Problemstillingen for oppgaven er:

*Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen?*

Videre vil jeg nå svare på problemstillingens ulike deler.

I hvordan *kroppslig kunnskap* inngår har jeg gjennom linsen fått tatt del i barnehagelærerens kroppslige arbeid med inkludering. Her fremgår kroppslig kontakt, hendene, stemmen og blikket når pedagogkroppen brukes som inkluderingsagent. Tid, tempo og prioriteringer er rammefaktorer som påvirker barnehagelærerens arbeid med inkluderende eller ekskluderende prosesser i møte med barn. Hvordan barnehagelæreren modellerer sin kropp og bruker den aktivt inn i arbeidet er avgjørende for et helhetlig og holistisk syn på læring. Kropp lærer kropp. Barnehagelærerens praktiske kunnskap og hvordan denne kommuniseres ut til alle ansatte er med på å skape en lærende organisasjon og hever kvaliteten på tilbudet. Ved en bevissthet på hvordan kroppen kommuniserer kan dette anvendes inn i arbeidet med inkludering, slik at felleskapet gjør plass for alle. Bevissthet rundt hva kroppen sier, hvordan blikket brukes anerkjennende, hvordan stemmen kan oppleves som varm kan bidra til gode inkluderingsprosesser for alle barn. Dette har jeg selv kjent på som barn, og brukt som rettesnor i hvordan jeg selv møter barn profesjonelt i barnehagen. Den kroppslige kunnskapen

barnehagelæreren besitter er kunnskap ervervet gjennom erfaringene, det vi har sanset, kjent, følt på og opplevd.

*Barnehagelæreren* representerer i min problemstilling profesjonen som er i fokus.

Barnehageprofesjonens arbeid med *inkludering* er nedfelt i lovgrunnlag, erklæringer, samfunnsmandat og styrende dokumenter. Hvordan det arbeides med inkludering har vært som et glatt såpestykke å få tak på. Inkludering som ideal er hårete mål, da det i samme øyeblikk som noen inkluderes, faller andre fra og ekskluderes fra fellesskapet. Å kroppsliggjøre inkluderingsbegrepet mener jeg kan være en måte å gjøre såpestykket mindre glatt. Barnehagelæreren må ha tid til å drive gode inkluderingsprosesser, men også tid til å lede og drive frem refleksjon rundt dette med sine medarbeidere.

Barnehagelærerens *arbeid* skjer på samme linje, på barns nivå. Det er når du sitter der i døråpningen mellom to rom med barn over og under. Det er der kontakten er på ekte, relasjonen fungerer og du kjenner den treffer i magen. Den som er vanskelig å sette ord på, eller overføre til en ny vikar. Den må bare oppleves, men for å få oppleve den må man ned på gulvet. Både fysisk og metaforisk. Det krever tilstedeværelse og relasjon for å jobbe med inkludering. Inkludering er noe som oppleves i hvert enkelt barn og barnet eier sin opplevelse. En god relasjon til alle barn er nøkkelen.

Alle land som signerte Salamanca-erklæringen i 1994 forpliktet seg til en avtale om å sette inkludering på dagsorden. Barnehagen ble nevnt i denne som et ledd i å komme tidlig inn med tidlig innsats. Målet om inkludering er det stor enighet om rundt om i verden, men hvordan det praktiseres er utfordrende. Forskning fra flere land peker på det samme. Jeg mener at en kroppslig vending innenfor inkludering, et kroppslig fokus kan være nøkkelen til å gjøre det tydeligere og mer håndgripelig. Det å bli møtt med et varmt og anerkjennende blikk av en trygg voksen som tar imot deg i et fellesskap er måter å korppe inkludering på. Kroppen som inkluderingsagent er tittelen på min oppgave. I det legger jeg at kroppen må anerkjennes i større grad, at den er av stor betydning i møte med barn.

Innledningsvis sa jeg noe om hva jeg hadde med meg av egne erfaringer inn i prosjektet. De lærerne i barnehage og skole som møtte meg med varme i blikket og som gjorde at jeg følte meg anerkjent for den jeg var, var med på å skape et fellesskap og at jeg var av betydning inn i fellesskapet som barn. Det som sitter igjen, er de kroppslige minnene. Jeg tror også det at jeg hadde en stødig, varm og trygg lærer som sørget for dette i mine første år var med på å fylle min sekk med viktige verdier.



## 8.2 Ettertanker, implikasjoner og veien videre

Denne oppgaven var ingen lett reise å ta fatt på. Det jeg i utgangspunktet tenkte var basic og selvfølgelig, viste seg å være nokså komplekst. Den har likevel gitt meg muligheten til et dypdykk i fag -og forskningsområder som interesserer meg og som alltid har fanget min oppmerksomhet. Nå, etter oppgaven er ferdigstilt, ser jeg noen områder jeg kunne tenke meg å utforske videre og forskning som kan åpne opp for ny innsikt. Mens jeg leser og studerer åpnes stadig nye dører. Jeg oppdager at kroppen har blitt oversett under min utdanning og i ulike kompetansehevingssatsninger jeg har møtt på i barnehagen.

Inkludering som begrep er også vanskelig å definere og praktisere. Hvordan vi får til inkludering mener jeg i mye større grad må kobles sammen med den kroppslige kunnskapen. *Inclusive embodied skills* skrives det om, altså at i tillegg til programmer, teorier og verktøy må kroppen innlemmes i hvordan *gjøre* inkludering. Her mener jeg det er rom for mer forskning på bruk av kropp og pedagogkroppens betydning i barnehagen. Med det kjenner jeg et brennende engasjement for å søke/spre/skape kunnskap om hvorfor og hvordan vi kan jobbe kroppslig og *kroppe inkludering*.

I mine søk etter teori og forskning kom jeg stadig over forfattere som plasserte seg innenfor den posthumane retningen, eller i et spenn mellom fenomenologiske og posthumane vitenskapsteoretiske retninger. Dette har vekket en gnist i meg. Gjennom studien har jeg blitt nysgjerrig på forskerkroppens rolle og betydning, samtidig blir gradvis gulv og materialitet mer tydelig i min studie, slik jeg skriver frem i drøftingen. Det gjør meg nysgjerrig på posthumane og performative teorier. Måten kroppen er sammenvevd med rom, materialitet og alt som skjer rundt er nye oppdagelser i arbeidet med inkludering, og hvordan jeg som studentforskerkropp er vevd inn i dette i det gulv, kropper, matter, blick og mimikk veves sammen i praksiser som inkluderer og/eller ekskluderer.

## Litteraturliste

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Arnesen, A.-L. (2017a). Inkludering IA.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017b). Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser : en innledning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Aslanian, T. K. (2018). Embracing Uncertainty: A Diffractive Approach to Love in the Context of Early Childhood Education and Care. *International journal of early years education*, 26(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1458604>
- Bae, B. *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige : en artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn : en beskrivende og fortolkende studie* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2009a). Rom for medvirkning? : om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*. <https://uni.oslomet.no/oslovikenbarnehager/wp-content/uploads/sites/896/2021/04/BeritBae.Rom-for-medvirkning-1.pdf>
- Bae, B. (2009b). Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis - samarbeid mellom teori og praksis. *Tidsskriftet FoU i praksis*.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser -muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom - barnehage - inkludering*. Fagbokforl.
- Bae, B. (2013). *Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barne-og-familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Departementet Akademika distributør.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Barnekonvensjonen*. Barne og familiedepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Biesta, G. (2007). Don't count me in – Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic studies in education*, 27(1), 18-31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-02>
- Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G. & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* [Doktorgradsavhandling]. Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2687931/Ingrid%20Bjorkoy\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2687931/Ingrid%20Bjorkoy_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.

- Caspersen, J., Buland, T. H., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene - all læring er kroppslig IA. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2015). Metode og oppgaveskriving
- Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning IG. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal.
- Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L. & Berg-Nielsen, Turid S. (2018). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early child development and care*, 188(12), 1684-1695. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278368>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp* (Bd. 15). Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2021). Å flyte rundt i kroppens eksistens - læringens grunn? I A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European journal of special needs education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fuchs, T. (2020). The Circularity of the Embodied Mind. *Frontiers in psychology*, 11, 1707-1707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01707>
- Fuchs, T. & Koch, S. C. (2014). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Front Psychol*, 5, 508-508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2021). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (17. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2019). Ethiske utfordringer og dilemmaer i aksjonsforskning. I *Aksjonsforskning på mange vis : forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof : Maurice Merleau-Ponty*. Semi-forlaget.
- Hanssen, N. B., Hansén, S.-E. & Ström, K. (2021). *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion : theoretical and practical perspectives*. Routledge.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Gyldendal akademisk.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.
- Hossein, M., Bjørkli, E. S. & Tuhus, P. T. (2022). *Utvikling i barnehagesektoren etter barnehageforliket*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/artikler/utvikling-i-barnehagesektoren-etter-barnehageforliket>
- Hovde, K.-O. (2021). *Store norske leksikon*. <https://snl.no/agent>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, E. & Løkken, G. (2014). Sensory Pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational philosophy and theory*, 46(8), 886-897. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783776>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Meld. St. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnhagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Meld. St. 6 (2019—2020) Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2022). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Lysberg, J. (2021). Video-stimulated recall som datainnsamlingsmetode. I. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.153.ch4>
- Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddlering "style". *International journal of qualitative studies in education*, 13(5), 531-542. <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur : om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- McGuirk, J. (2021). Taus kunnskap. I K. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap : anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Minghelli, V., D'Auria, V. & Paloma, F. G. (2022). Integrated teacher training tools for the promotion of embodied inclusive skills.
- Mitchell, D. R. (2005). *Contextualizing inclusive education : evaluating old and new international perspectives*. Routledge.
- Navarro, J. (2018). *The dictionary of body language*. Thorsons.
- NESH, D. n. f. k. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nguyen, D. J. & Larson, J. B. (2015). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative higher education*, 40(4), 331-344. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet*.
- Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R. & Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European early childhood education research journal*, 29(2), 157-182. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269>
- Pape-Pedersen, I. (2022). *Pedagogkroppen : en studie av kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag. Bodø.

- Pedersen, I. P. & Orset, A. K. (2020). Stunder av ingenting, der alt kan skje: En innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), 52-61. <https://doi.org/10.7146/TFP.v16i31.122757>
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger : inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2. utgave. utg.). Sage.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Reinertsen, A. B. (2016). Hva er det med Irma? *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1630>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Rossholt, N. (2013). Kroppslige/materielle tilblivelser: tempo, energi og affekt i barnehagen. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 31(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v31i3.3738>
- Rusk, F. (2021). *Videoforskning på ulikelæringsarenaer : mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk NOASP.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse* [Doktorgradsavhandling ]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt *ISmåbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.
- Schøien, K. S. & Østern, A.-L. (2022). *Profesjonell muntlighet : tydelig, troverdig og ansvarlig* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal akademisk.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft. Kropp som en del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap: Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren* [Doktorgradsavhandling].
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Winther, H. (2008). Det professionspersonlige - om kroppen som klangbund i profesjonell kommunikation. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i profesjonell praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesø & Baltzer.
- Winther, H. (2012). *Kroppens sprog i profesjonell praksis : om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesø & Baltzer.
- Østberg, D. (1994). Kroppens fenomenologi. I M. Merleu-Ponty (Red.).
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014a). Læreren-som-kropp. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014b). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1: Vurdering av personopplysninger

## Vurdering av behandling av personopplysninger

🖨 Skriv ut

☰ 09.11.2022 ▾

**Referansenummer**  
415710

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
09.11.2022

### Prosjekttittel

Pedagogkroppen. Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Barnehage

### Prosjektansvarlig

Ida Pape Pedersen

### Student

Susanne Bjur

### Prosjektperiode

01.10.2022 - 01.08.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

---

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema foreldre/foresatte

Vedlegg: Samtykkeskjema foreldre/foresatte.

12.10.22



Susanne Bjur, mastergradsstudent Tilpasset opplæring

Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag

Bodø, Nord Universitet

1. Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjektet, foreldre/foresatte
2. Utfyllende informasjon om forskningsprosjektet

### 1. Samtykkeskjema for deltakelse i mastergradsprosjekt, foreldre/foresatte

Til foreldre/foresatte for barn i .....barnehage.

I forbindelse med min mastergradsoppgave i tilpasset opplæring, spesialpedagogisk profil ved Nord Universitet i Bodø skal jeg gjennomføre et feltarbeid i ..... barnehage hvor ditt barn inngår. Tema for min forskning er *pedagogkroppen* med problemstillingen «*Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen?*»

Feltarbeidet vil foregå ved at jeg skal være til stedet i barnehagen og vil delta i det daglige arbeidet på avdelingen og filme hverdagssituasjoner (videoobservasjon) hvor de ansatte utfører sitt daglige arbeid. Fokus vil ligge på personalet og deres arbeidsmåter. Barna vil være en del av dette og dermed synlig på video i samspill med personalet. Videomaterialet skal i etterkant analyseres av meg og benyttes som en del av reflekterende samtaler sammen med personalet som inngår i videoobservasjonen. Hensikten vil være å se på de ansattes yrkesutøvelse. I tillegg vil filmsnuttene kunne ses av min veileder i prosjektet. Mastergradsoppgaven vil avsluttes våren 2023. Alt videomateriell der barn inngår oppbevares kryptert i ekstern harddisk og slettes 2 år etter endt prosjekt (01.08.23). Mastergradsprosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning -NSD (Norsk senter for Forskningsdata).

For mer informasjon, ta gjerne kontakt.

Vennlig hilsen Susanne Bjur

---

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet «*Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen?*», og vet hvor jeg kan henvende meg for å stille spørsmål.



Jeg samtykker til at mitt barn deltar som indirekte deltaker i mastergradsprosjektet slik det er beskrevet i 1. *Samtykkeskjema* og 2. *utfyllende informasjon*.

Mastergradsprosjektets fokus er på barnehageansatte, ikke på barna.

Jeg samtykker til at mitt barn blir **filmet** som en del av mastergradsprosjektet og er informert om at det kun er forskningsansvarlig og veileder som har tilgang til videomaterialet. Disse er trygt lagret i ekstern harddisk.

Barnets navn:

---

Dato, sted

Underskrift

Underskrift

## 2. Utfyllende informasjon om mastergradsprosjektet

Susanne Bjur, mastergradsstudent Tilpasset opplæring, spesialpedagogisk profil

[Susanne.a.bjur@nord.no](mailto:Susanne.a.bjur@nord.no)

Tlf: 95875146

Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag. Bodø, Nord universitet

Veileder: Ida Pape-Pedersen

[Ida.p.pedersen@nord.no](mailto:Ida.p.pedersen@nord.no)

### Prosjektets formål

Formålet med masteroppgaven er å få en dypere innsikt i hvordan kroppslig kunnskap inngår i det daglige samspillet med barn, hva kroppslig kunnskap er og hvordan det kan utøves. Master i tilpasset opplæring med spesialpedagogisk profil har et fokus på hvordan vi kan tilrettelegge for og inkludere alle barn i barnehagen. Med mitt prosjekt ønsker jeg å belyse hvordan vi kan bruke pedagogkroppen til dette arbeidet. Hvordan inngår kroppen i alt vi gjør sammen med barn og hvilke kunnskaper har vi om dette. Jeg ønsker å se på, sammen med barnehageansatte gjennom videoobservasjon hvordan vi kan bruke kroppen som inkluderingsagent og hvordan vi kan videreutvikle kunnskap om kroppslig læring. Gjennom reflekterende samtaler med barnehagens personale ønsker jeg å få tak i hvordan de opplever egen kroppslig yrkesutøvelse og hvordan vi gjennom observasjon og refleksjon kan utvikle kompetansen hos barnehageansatte.

## Feltarbeid

Videoobservasjon og reflekterende samtaler.

Jeg vil være til stedet i barnehagen for gjennomføring av videoobservasjoner. I forkant av videoobservasjoner deltar jeg i det daglige arbeidet for å bli kjent med barna slik at min tilstedeværelse ikke skaper utrygghet. Jeg vil være på besøk ukentlig i perioden videoobservasjoner pågår.

Alle personopplysninger vil anonymiseres og jeg vil ikke skrive frem personidentifiserende opplysninger om barn eller personal. Både barnehage og personene som inngår i forskningen min vil få fiktive navn.

Deltakelse i mastergradsprosjektet er frivillig, og deltakere kan når som helst trekke sin deltakelse uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha negative konsekvenser for ditt barn dersom dere trekker samtykke til forskningen. Barn som ikke deltar i prosjektet, tar del i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem. De kommer da ikke med på videoobservasjonene.

### Vedlegg 3: Samtykkeskjema ansatte

Vedlegg: Samtykkeskjema, barnehageansatte

12.10.22



Susanne Bjur, mastergradsstudent Tilpasset opplæring

Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag

Bodø, Nord Universitet

3. Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjektet, barnehageansatte
4. Utfyllende informasjon om forskningsprosjektet

#### 1. Samtykkeskjema for deltakelse i mastergradsprosjektet, barnehageansatte

I forbindelse med min mastergradsoppgave i tilpasset opplæring, spesialpedagogisk profil ved Nord Universitet i Bodø skal jeg gjennomføre et feltarbeid i ..... barnehage hvor du jobber. Tema for min forskning er *pedagogkroppen* med problemstillingen «*Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen?*»

Feltarbeidet vil foregå ved at jeg skal være til stedet i barnehagen og vil delta i det daglige arbeidet på avdelingen og filme hverdagssituasjoner (videoobservasjon) hvor de ansatte utfører sitt daglige arbeid. Fokus vil ligge på personalet og deres arbeidsmåter. Videomaterialet skal i etterkant analyseres av meg og benyttes som en del av reflekterende samtaler (ustrukturert intervju) sammen med barnehagelæreren som inngår i videoobservasjonen. Hensikten vil være å se på den ansattes yrkesutøvelse. I tillegg vil filmsnittene kunne ses av min veileder i prosjektet. Mastergradsoppgaven vil avsluttes våren 2023. Alt videomateriell oppbevares kryptert i ekstern harddisk og slettes ved endt prosjekt (01.08.23). Mastergradsprosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning -NSD (Norsk senter for Forskningsdata).

For mer informasjon, ta gjerne kontakt.

Vennlig hilsen Susanne Bjur

---

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet «*Hvordan inngår kroppslig kunnskap som en del av barnehagelærerens arbeid med inkludering i barnehagen?*», og vet hvor jeg kan henvende meg for å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til deltakelse i mastergradsprosjektet slik det er beskrevet i  
1. *samtykkeskjema* og 2. *utfyllende informasjon*. Datert 12.10.22
- Jeg kjenner mine rettigheter som forskningsdeltaker og samtykker til at datamateriale  
av meg publiseres anonymisert i masteroppgaven

---

Dato, sted

Underskrift

Underskrift

### 3. Utfyllende informasjon om mastergradsprosjektet

Susanne Bjur, mastergradsstudent Tilpasset opplæring, spesialpedagogisk profil

[Susanne.a.bjur@nord.no](mailto:Susanne.a.bjur@nord.no)

Tlf: 95875146

Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag. Bodø, Nord universitet

Veileder: Ida Pape-Pedersen

[Ida.p.pedersen@nord.no](mailto:Ida.p.pedersen@nord.no)

#### Prosjektets formål

Formålet med masteroppgaven er å få en dypere innsikt i hvordan kroppslig kunnskap inngår i det daglige samspillet med barn, hva kroppslig kunnskap er og hvordan det kan utøves. Master i tilpasset opplæring med spesialpedagogisk profil har fokus på hvordan vi kan tilrettelegge for og inkludere alle barn i barnehagen. Med mitt prosjekt ønsker jeg å belyse hvordan vi kan bruke pedagogkroppen til dette arbeidet. Hvordan inngår kroppen i alt vi gjør sammen med barn og hvilke kunnskaper har vi om dette. Jeg ønsker å se på, sammen med barnehageansatte gjennom videoobservasjon hvordan vi kan bruke kroppen som inkluderingsagent og hvordan vi kan videreutvikle kunnskap om kroppslig læring. Gjennom reflekterende samtaler med barnehagens personale (barnehagelærer) ønsker jeg å få tak i hvordan de opplever egen kroppslig yrkesutøvelse og hvordan vi gjennom observasjon og refleksjon kan utvikle kompetansen hos barnehageansatte.

#### Feltarbeid

Videoobservasjon og reflekterende samtaler.

Jeg vil være til stedet i barnehagen for gjennomføring av videoobservasjoner. I forkant av videoobservasjoner deltar jeg i det daglige arbeidet for å bli kjent med barna slik at min tilstedeværelse ikke skaper utrygghet. Jeg vil være på besøk ukentlig i perioden videoobservasjoner pågår. Reflekterende samtaler gjennomføres kort tid etter videoobservasjonen. Dette slik at tanker om hendelser skal kunne gjenkalles. I forkant av reflekterende samtaler vil jeg gjøre en analyse av videoobservasjonen og ha med utvalgte videoklipp. Reflekterende samtaler vil foregå som ustrukturerte intervju med en åpen intervjuguide. Til disse samtalene vil jeg bruke lydopptak.

Alle personopplysninger vil anonymiseres og jeg vil ikke skrive frem personidentifiserende opplysninger om barn eller personal. Både barnehage og personene som inngår i forskningen min vil få fiktive navn.

Deltakelse i mastergradsprosjektet er frivillig, og deltakere kan når som helst trekke sin deltakelse uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg dersom du trekker ditt samtykke for å delta i mastergradsprosjektet.

Mastergradsoppgaven forventes å leveres våren 23, men forsinkelser kan skje. Jeg har satt prosjektslutt 01.08.23 dersom uforutsette ting oppstår. Etter endt prosjekt vil lydfiler slettes, og tekst fra ustrukturerte intervju vil bli helt anonymisert. Videoobservasjoner slettes 2 år etter prosjektets slutt. Videoobservasjoner lagres på ekstern harddisk. Jeg vil bare bruke opplysningene som fremkommer i dette prosjektet til formålet jeg har fortalt om i dette skrevet.

Takk for din deltakelse i prosjektet

Vennlig hilsen

Susanne Bjur

## Vedlegg 4: Intervjuguide (eksempel)

### «Toget» 01:21

Hva tenker du når du ser dette klippet?	
Hvordan bruker du kroppen din i samspill med barn her?	
Hvor er de voksne plassert?	
Er det noen ting som distraherer deg her?	
Hva utfordrer deg i samspill med barn?	
Hvordan bruker du sansene dine her, påvirkes du på noe vis?	
Hvilken rolle har kroppen din inn i dette klippet?	
Merker barna at du er fraværende (med en annen oppgave). Hvordan merker de det?	
Hvilke markører på inkludering ser vi i dette klippet?	
Kan du beskrive din egen kroppslige væremåte sammen med barn?	
Merker du kontakten med deg selv og hvordan påvirker det arbeidet ditt? (eget humør, reaksjoner)	
Hva skal til for å skape kontakt med barn?	
Kan du si noe om den kontakten er ulik i barnehagens ulike rom (og ute)?	
Hva kjennetegner måten du beveger deg på inne?	
Hvor plasserer du deg selv som oftest inne på avdelingen?	
Hva er det som gjør at du flytter deg fra en plass til en annen?	
Hvilke følelser oppstår i deg når du ser dette klippet?	

**Liste over figurer:**

<b>Figur 1</b> <i>Skisse over eget prosjekt</i> (Design og foto: Susanne Bjur).....	1
<b>Figur 2</b> <i>Oversikt over søkeord i tabell</i> (Figur: Susanne Bjur).....	7
<b>Figur 3</b> <i>Oversikt over anvendt teori</i> (Illustrasjon: Susanne Bjur).....	16
<b>Figur 4</b> <i>Oversikt over kodesystemet</i> (Figur laget i analyseprogrammet MAXQDA).....	37
<b>Figur 5</b> <i>Oversiktstabell over deltakere i prosjektet</i> (Figur: Susanne Bjur).....	38