



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Mona Sjursen (signatur forfatter)
Veileder: Henning Plischewski	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan kan man inkludere barn med utfordrende atferd, som er utsatt for avvising i lek	
Engelsk tittel: How can we include children with challenging behavior, who are exposed to rejection in play	
Emneord: Barns perspektiv, utfordrende atferd, avvising, lek, vennskap, sosial kompetanse	Antall ord: 27161 + vedlegg/annet: 30543 Stavanger, 11.06.2021 dato/år

Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på mine to studieår i spesialpedagogikk ved UIS. Det har vært to fantastiske lærerike år som har gitt meg mye god kunnskap, som jeg vil ta med meg videre i arbeidslivet.

Jeg ønsker å takke min veileder Henning Plischewski, for at han har stilt opp ved å gi god veiledning gjennom hele forskningsprosessen min. Han har alltid vært tilgjengelig, i tillegg til at han har gitt konstruktive tilbakemeldinger slik at jeg kan forbedre oppgaven min på best mulig måte. Jeg vil også takke barnehagene og barna som har stilt opp i en ellers krevende tid, slik at det har vært mulig å gjennomføre forskningsarbeidet mitt.

Mona Sjursen

Stavanger, Juni 2021

Sammendrag

I denne oppgaven har fokuset vært på å studere barns perspektiv på hvordan man kan inkludere barn som er utsatt for avvisning i lek, med hovedfokus på utfordrende atferd. Problemstillingen gjennom denne studien har dermed vært «*Hvordan kan man inkludere barn med utfordrende atferd, som er utsatt for avvisning i lek?*». Studien representerer barns perspektiv, hvor det er perspektivene til de eldste barna i barnehagen som vil bli belyst. Det er en kvalitativ studie med utgangspunkt i fem intervjuer. Informantene består av 10 barn, tre jenter og syv gutter, fra to ulike barnehager. Oppgaven har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

De viktigste funnene fra studien viser at barn ønsker å inkludere andre barn som viser prososial atferd. Vennskap blir høyt prioritert og er noe barna betegner som viktig i barnehagen, da det fører til at man kan leke og samhandle sammen med andre. Utfordringene dukker opp når det oppstår konflikter hvor barn slår, sparker og biter, og når andre ikke ønsker å leke med en. Barna hevder at avvisning er noe som er kjedelig og trist, og påpeker at de ønsker å inkludere barn som leker alene. De voksnes nærvær og støtte blir sett på som en svært viktig faktor for at man skal kunne inkludere barn som uttrykker en atferd som kan resultere i avvisning.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Formål og problemstilling	8
1.3 Avgrensing.....	9
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	9
2.0 Teorigrunnlag	10
2.1 Hva er utfordrende atferd?.....	11
2.1.1 Hva kan bli betegnet som akseptabel atferd?.....	12
2.1.2 Det innagerende barnet	13
2.1.3 Det utagerende barnet	13
2.1.4 Hvordan kan man forstå barns handlinger? SIP – modell	15
2.2 Stress og mestring.....	16
2.3 Self Determination Theory	18
2.3.1 Autonomi	18
2.3.2 Kompetanse.....	19
2.3.3 Relasjoner	20
2.4 Sosial kompetanse	21
2.4.1 Sosiale ferdigheter	22
2.5 Inkludering.....	23
2.5.1 Hvem ønsker barn å inkludere i leken sin?.....	25
2.6 Viktigheten ved lek.....	26
2.6.1 Hva er egentlig lek?	26
2.6.2 Hvilken påvirkning har leken på barnets utvikling?	27
2.6.3 Ulike former for lek	28
2.7 Vennskap	30
2.8 Pedagogens og barnehagens rolle.....	32
3.0 Forskningsmetode	35
3.1 Valg av metode.....	35
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag	35
3.2.1 Fenomenologi	36
3.2.2 Hermeneutikk.....	36
3.3 Intervju med barn.....	37
3.3.1 Intervjuguide	38

3.4 Informanter	39
3.4.1 Samtykke.....	40
3.5 Innsamling av datamaterialet.....	40
3.5.1 Planleggings fasen	40
3.5.2 Gjennomføring av intervju.....	41
3.5.3 Bearbeiding av datamaterialet.....	42
3.5.4 Tolkning og analyse	43
3.6 Kvalitetsvurdering	43
3.6.1 Reliabilitet - troverdighet	43
3.6.2 Validitet – gyldighet	44
3.7 Generalisering.....	45
3.8 Viktige faktorer å ta i betraktning.....	45
4.0 Presentasjon av funn og resultater	46
4.1 Analysestrategi	46
4.2 Forskningsspørsmål 1	46
4.2.1 Barn leker fordi det er gøy	46
4.3 Forskningsspørsmål 2	49
4.3.1 Er det egentlig viktig å ha venner?.....	49
4.3.2 Vennskapets betydning	50
4.3.3 Faktorer som kan ha påvirkning på barns syn	51
4.4 Forskningsspørsmål 3	52
4.4.1 Barn som dytter, biter og sparker.....	52
4.4.2 Barn som leker alene.....	53
4.4.3 Mistolkninger av hva som skal lekes/barn som vil leke med andre leker.....	55
4.5 Forskningsspørsmål 4	55
4.5.1 Personalets påvirkning på barnets lek	55
5.0 Drøfting	57
5.1 Hva liker barn å gjøre i barnehagen, og hvorfor?.....	57
5.2 Hvilken betydning har vennskap og det å ha noen å leke med i barnehagen?	60
5.3 Hva synes små barn er utfordrende med andre barn?.....	62
5.4 Hvilken rolle mener barna at personalet har i barnehagen?	65
6.0 Konklusjon.....	69
Litteraturliste.....	72
Vedlegg 1: Forespørsel og informasjon til barnehager.....	77

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til foresatte	78
Vedlegg 3: Intervjuguide	82
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	83

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når barn opplever å bli valgt til å bli et annet barns venn, og de videre danner et vennskap, kjenner barn på følelsen av tilhørighet (Jonsdottir, 2007). Men av ulike årsaker opplever noen barn i barnehagen å være alene, hvor ensomheten vil være større i en stor barnegruppe (Pape, 2013). Barnehagen er en sosial arena hvor barns fellesskap og tilhørighet stadig vil bli satt på prøve. Erfaringer med å bli avvist i lek er vanlig blant barn, og er en situasjon de fleste vil havne opp i. Det som kan være problematisk er at noen barn kan ha utfordringer med å hente frem strategier som vil være nødvendige for å opprettholde en ny relasjon. Dette skyldes mangel på samhandlingserfaringer eller hvordan de skal tilnærme seg andre mennesker, hvor sannsynligheten for å miste betydningsfulle erfaringer på å lykkes i samspill med andre, er stor (Öhman, 2020). Når barn forteller om avvising fra jevnaldrende, beskriver de at det er noe av det verste som kan skje, samtidig som at de får en ubehagelig følelse inni seg (Nergaard, 2018). I forskning kan man skille mellom tre ulike kategorier for hvorvidt barn klarer å etablere vennskap; barn som blir sett på som populære og aksepterte, de som ignoreres og til slutt de som blir avvist. Barn som kommer innenfor kategorien «avvist», er de som blir oppfattet som aggressive eller irritable, og som har en utagerende, sosialt uakseptabel atferd (Öhman, 2020).

Tidligere forskning fremhever barns forutsetninger for å bli inkludert, samt sammenhengen mellom avvising og utfordrende atferd. De fleste barn blir akseptert av jevnaldrende, samtidig som det er en del barn som ignoreres og avvises. Ut ifra dette har det blitt lagt stor vekt på faktorer som gjør at man kan bli akseptert av jevnaldrende, hvor utgangspunktet er tatt ut fra barns egne preferanser for hva de liker og misliker. Prososial atferd er en nøkkelfaktor som barn trekker frem når de forteller om hva de liker, hvor barn som ikke viser denne type atferden har større sannsynlighet for å bli avvist. Den prososiale atferden kan bli sett på som en atferd hvor barn viser vennlighet og samarbeid, hvor de er snille, morsomme og hjelpsomme. Sosial kompetanse vil dermed spille en viktig rolle når det kommer til hvorvidt er barn blir avvist eller ikke. Ved å stadig bli avvist kan dette være med på å bremse utviklingen av de sosiale ferdighetene, og dermed føre til at barnet vedvarer i et negativt mønster. Avvising i tidlig barndom er et fenomen som er med på å øke risikoen for å utvikle atferdsproblemer og vanskeligheter senere (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Barns atferd har vekket en stor interesse hos meg, og da særlig det som blir sett på som den utfordrende atferden. Dette er på bakgrunn av opplevelser og erfaringer jeg har tilnærmet meg gjennom praksisen i utdanningsløpet mitt, og i arbeidslivet. I en tidligere praksis la jeg spesielt merke til et barn som uttrykte seg fysisk gjennom slåing og dytting, samt høye lyder, hvor det ble brukt skriking som et kommunikasjonsmiddel med de andre barna. Når barnet skulle tilnærme seg andre, brukte det disse uttrykkene som kan tolkes som en adkomststrategi for å inngå lek med andre. Dette førte til at de andre barna trakk seg unna når barnet nærmet seg. Resultatet ble at barnet var mye alene, hvor jeg var den som fikk i oppgave å prøve å inkludere barnet i lek og samspill med andre.

Det jeg sitter igjen med etter denne situasjonen, samt hva avvisning av jevnaldrende kan føre til, er at noen barn har en tendens til å handle på måter som oppleves som utfordrende for barnehageansatte, og andre barn. I tillegg sitter jeg igjen med en opplevelse av at barn som utfordrer, kan i større grad bli ekskludert av jevnaldrende i lek, på grunn av reaksjonene som kommer til uttrykk i leken og samspillet sammen med de andre barna. Reaksjonene barnet uttrykker i situasjonene kan få konsekvenser for hvordan andre barn ser på det, noe som både kan virke sårende og frustrerende for det aktuelle barnet. Barn tilnærmer seg leken ut fra egne opplevelser, erfaringer, ferdigheter og forutsetninger, hvor det er disse faktorene som vil være med på å påvirke hvordan barna blir møtt av andre. Ved å skrive denne oppgaven vil jeg dermed belyse hvordan man kan inkludere barn som kan ha et uheldig utfall i det sosiale samspillet, med utgangspunkt i barns egen oppfatning. Det vil med andre ord være barns eget perspektiv som er med på å danne grunnlaget for oppgaven min.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å sette fokus på barns tanker om hvordan man kan inkludere barn som har utviklet en atferd som skaper utfordringer eller begrensinger i det sosiale miljøet i barnehagen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den utfordrende atferden, med hovedvekt på barn som viser utagerende atferd. Etter mye tenkning og klarering av hva jeg ønsker å formidle med oppgaven min, har jeg falt på problemstillingen; *«Hvordan kan man inkludere barn med utfordrende atferd, som er utsatt for avvisning i lek?»*

For å finne et mulig svar på problemstillingen min, har jeg intervjuet barn for å få kunnskap om deres perspektiv, og tanker rundt temaet lek, vennskap og barn det kan være utfordrende å

leke med. Jeg har valgt å ta for meg ulike forskningsspørsmål, som skal være med på å bygge grunnlaget i teoridelen, samt et utgangspunkt for analyse og tolkning. Bakgrunnen for valg av forskningsspørsmål er på grunnlag av at leken er med på å bidra til blant annet en opplevelse av lykke og trivsel i barnehagen. I tillegg bidrar det til samspill sammen med venner som vil være med på å bygge et videre grunnlag for utvikling av trygghet og det å kunne vise empati (Størksen, 2018). Barn som har lav sosial kompetanse og mangel på lekeerfaringer, har større vanskeligheter med å være i, samt utvikle fellesskap sammen med andre barn (Öhman, 2020). Barn som ikke føler seg forstått av de ansatte, og mangler hjelp og støtte i barnehagehverdagen, har større sannsynlighet for å utvikle en utfordrende atferd (Kinge, 2015). Forskningsspørsmålene for studien er dermed;

- Hva liker barn å gjøre i barnehagen, og hvorfor?
- Hvilken betydning har vennskap og det å ha noen å leke med i barnehagen?
- Hva synes små barn er utfordrende med andre barn?
- Hvilken rolle mener barn at personalet har i barnehagen?

1.3 Avgrensning

Studien skal ta for seg barns perspektiv på utfordrende barn, og hvordan de som er utsatt for avvisning, kan inkluderes i lek. Oppgavens hovedfokus er dermed barns perspektiv, hvor jeg har valgt å avgrense det til de eldste barna i barnehagen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Innledningsvis vil jeg presentere teori som jeg ser på som nødvendig og relevant for oppgaven min. Videre vil jeg i metodekapittelet beskrive og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt, for datainnsamling og analyse. Resultatene og funnene jeg sitter igjen med etter å ha analysert datamaterialet, vil bli trukket frem i et eget kapittel, hvor de vil bli presentert gjennom de ulike forskningsspørsmålene. I drøftingsdelen vil jeg bruke resultatene, og knytte dem til teorien, for å prøve å finne et mulig svar på problemstillingen min. Avslutningsvis vil jeg oppsummere forskningsprosjektet og presentere en konklusjon.

2.0 Teorigrunnlag

Rammeplanen for barnehagen tar for seg viktigheten av å ivareta det enkelte barns behov for å forsikre en positiv utvikling. Styringsdokumentet poengterer; «*Barnehagens samfunnsmandat, er i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Personalet i barnehagen har dermed en svært viktig oppgave ved å skape trivsel, trygghet og tilhørighet for alle barn, samt støtte barn i lek. Anerkjennelse, følge opp, ta barnets perspektiv og sørge for et inkluderende fellesskap, er viktige oppgaver barnehagen står ovenfor (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Barn har ulike potensialer, kompetanser og ulike behov. Barn har ulike muligheter og ulike utfordringer i ulike situasjoner. Forskjellene mellom barns kompetanser i en barnegruppe kan være mindre, og iblant kan de være større. Barns behov kan være likere hverandre, og deres behov kan være mer ulike. Barn har individuelle, forskjellige og spesielle behov» (Wolf, 2014, s. 87).

Ved å ta dette i betraktning, skal jeg i denne delen av oppgaven trekke frem teori som er med på å belyse problemstillingen min «*Hvordan kan man inkludere barn med utfordrende atferd, som er utsatt for avvísning i lek?*» Atferd blir i denne sammenheng et naturlig punkt å ta med, hvor jeg særlig vil trekke frem utagerende atferd. Jeg vil videre ta for meg ulike teorier som kan kunne være med på å vise bakgrunnen for hvorfor barn handler som de gjør, og hvilke strategier de bruker i møte med andre. I tillegg vil de være med på å vise hvilken påvirkning omgivelsene har på barnet og deres danning. Den sosiale kompetansen har også stor innvirkning på hvordan barn er sammen med andre, og er med på å danne grunnlaget for hvordan leken vil utarte, samt hvilke muligheter man har for å danne vennskap. Å høre til, og å være inkludert i et fellesskap, verdsettes høyt hos alle mennesker, noe som vil være et fokusområde i oppgaven. Avslutningsvis vil pedagogens og barnehagens rolle i arbeidet bli tatt frem.

2.1 Hva er utfordrende atferd?

Barns møte med barnehagen er preget av deres erfaringer, biologi og livsvilkår, hvor disse faktorene er med på å påvirke hvor robuste eller sårbare barnet er i møte med den sosiale arenaen. Alle barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Negative erfaringer og stress over tid hos barn kan være skadelig. I de første leveårene er barna svært mottakelige og sårbare for disse skadefaktorene, hvor det kan danne et mønster som gir konsekvenser for barnets atferd og læring (Ogden, 2015). Utfordrende atferd kan ifølge NAKU (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2021) være mange ulike typer atferd, hvor man kan se på den utfordrende atferd som en fellesbetegnelse på de ulike typene. De utdyper videre at det finnes flere ulike typer atferder som personer kan oppleve som utfordrende, men som ikke er utfordrende nok til at tiltak kan iverksettes. Emilie Kinge (2015) gjør blant annet rede for innagerende og utagerende atferd som to av måtene den utfordrende atferden kan komme til syne på. Barn kan også bli diagnostisert på bakgrunn av atferden de viser. Konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet er noe som kjennetegner barn som har fått tildelt diagnosen ADHD. Dette kan blant annet vise seg gjennom hyppige aktivitetsskifter, lar seg bli distrahere lett, evner ikke å vente på tur, viser en forstyrrende atferd og handler på impuls, som skjer uten noen form for omtanke (Holmen, 2016, referert i Befring & Uthus, 2019). Barn som viser til denne atferden, vil som regel bli oppfattet som å ha en problematferd (Befring & Uthus, 2019).

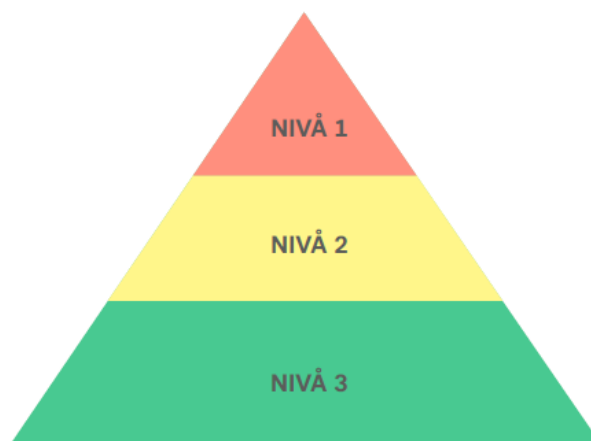
Utfordrende atferd blir brukt når man ser en atferd som kan være vanskelig for barnet selv eller de som er rundt barnet. Begrepet blir brukt på grunnlag av at barnet ikke skal bli tillagt negative egenskaper. Dette er på bakgrunn av at atferden ikke oppstår på grunn av at barnet ønsker det selv, men er en påvirkende relasjon mellom barnet og omgivelsene som er rundt (NAKU, 2021). Barn med denne atferd kan ha vanskeligheter med å tilegne seg uttalte og skjulte sosiale regler, spilleregler og normer (Befring & Uthus, 2019). Mangel på trygghet og en opplevelse av å høre til, samt utestenging, kan være faktorer som er med på å bidra til den utfordrende atferden (Kinge, 2015). Den utfordrende atferden blir i barnehagen sett på som en av de mest vanlige vanskene barn har (Smith, 2004).

Det vil være viktig å poengtere at barn ikke er utfordrende, men at de utfordrer oss. Barnet har ofte en logisk tanke bak hvorfor de får utløp for de reaksjonene de får (Kinge, 2015). Atferden

er et signal på hvordan de har det, og at det er noe i situasjonen som barnet selv ikke klarer å håndtere (Sollesnes, 2018). Hvor rustet man føler seg til å håndtere utfordrende atferd varierer fra person til person. Dette betyr ifølge Yoder og Williford (2019) at barnehageansatte som er mer trygge vil ha større toleranse for utfordrende atferd, enn de som føler seg mindre utstyrt for å håndtere atferden som oppstår. Lignende hevder også Sollesnes (2018) da han skriver at når omgivelsene ser på atferden som vanskelig, handler det om at hver enkelt person har ulike toleranseterskler for hvordan man oppfatter atferden. Det er styrker og svakheter i oss selv som gjør at man aksepterer og tolerer ulik atferd og situasjoner forskjellig.

2.1.1 Hva kan bli betegnet som akseptabel atferd?

I småbarnsalderen er det vanlig med en trass atferd, hvor det kan være vanskelig å skille mellom det som er negativ atferd, og det som er mer alvorlig. Barn med mer alvorlige atferdsvansker er ofte mer intense, og atferden forekommer mye mer hyppig, samtidig som barnet kan ha vanskeligheter med å slappe av og roe seg ned. Dette trenger barna hjelp til, noe som krever støttende voksne (Drugli, 2018). For å få en oppfatning av hvilken atferd som bør være akseptabel og hva en bør se på som alvorlig, har Holland (2013) utformet en modell som viser ulike nivåer av alvorlighetsgrader. På denne måten kan man få et innblikk i hvilken atferd det vil være viktig å ta tak i, hva som kan vente og hvilken atferd man kan se på som det såkalte normale. Atferd som oppleves som krevende og slitsom for voksne, kan fortsatt være normal atferd, og det vil være viktig at en ser på dette som normalt.



Figur 1: Illustrasjon hentet fra Holland (2013)

1. Det røde nivået, nivå 1, betegner fare og er den atferden man må se på som uakseptabel og samtidig ha nulltoleranse for. Når man snakker om små barn vil dette vise seg gjennom biting, slåing, lugging og stjeling.
2. Neste steget i modellen er nivå 2, og er den atferden som man ser på som normal, men som til tider kan skje såpass hyppig at det vil være nødvendig og iverksette tiltak. Dette for å unngå at barnet gror fast i et mønster som kan kunne forårsake et problem. Denne atferden vil blant annet vise seg i påkledning hvor barnet ikke vil kle på seg og kaster klærne rundt seg, legger seg ned og nekter å gå selv, griser ved matbordet eller nekter å legge seg.
3. Det siste nivået, nivå 3, er atferd som betegnes som den normale slitsomme atferden, som kan vises i ulike perioder, men som ikke har noe alvorlighet med seg (Holland, 2013).

2.1.2 Det innagerende barnet

Emosjonelt sårbare barn kan assosieres med de stille barna, og blir ofte betegnet som de barna voksne kan synes det er vanskelig å komme innpå. Disse barna tar lite kontakt, samtidig som det kan være vanskelig å forstå og aktivisere dem (Kinge, 2015). Barn med innagerende vansker kan fremtre på mange ulike måter, hvor de blant annet kan være stille, beskjedne, isolerte, hjelpeløse og engstelige i sosiale sammenhenger. Når de er i fellesskap med andre har de en tendens til å gjemme seg bort, og er i liten grad involvert med andre barn (Befring & Uthus, 2019). Dette er barn som agerer innover og ikke utover som de som utagerer. Barna lider i stillhet på en måte som er skadelig for seg selv. Denne atferden skiller seg fra andre typer atferd, ved at den ikke går ut over eller forstyrrer andre direkte (Sollesnes, 2018).

Å kunne hevde seg selv i samspill med andre barn blir også problematisk, noe som fører til at andre barn ikke klarer å ivareta dette barnets behov. Det motsatte av selvhevdelse vil dermed være at barnet blir stille og trekker seg tilbake. Konsekvensene av dette er at disse barna fort kan bli oversett, da de ikke forstyrrer på samme måte som barn som utagerer, som medfører en mindre oppmerksomhet rettet mot dem i barnehagen (Størksen, 2018).

2.1.3 Det utagerende barnet

I motsetning til emosjonelle vansker, blir barn med sosiale vansker assosiert med utagerende atferd. Befring og Uthus (2019) trekker frem at barn som er utagerende blir oppfattet som

vanskelige, men i realiteten har de det egentlig vanskelig med seg selv og omgivelsene som er rundt. Hvordan barn med utagerende atferd reagerer og handler i ulike situasjoner, samt oppfører seg og kommuniserer, er det som blir sett på som det mest utfordrende for de barnehageansatte. Vi kan ha vanskeligheter med å håndtere barn som er urolige, de som tester grenser, forstyrrer eller ødelegger (Kinge, 2015). Dette kan gjerne skyldes at et av de karakteristiske trekkene ved utagerende atferd, er at de har vanskeligheter med å akseptere voksne autoriteter og styring fra ytre hold (Vedeler, 2007). Det kan se ut som at barn med utagerende vansker, ikke har tilstrekkelig impuls kontroll, samt vanskeligheter med å fange opp sosiale signaler fra omgivelsene rundt. Problemer med temperamentet, er dermed vanlig for disse barna som kan føre til at de lettere blir involvert i konflikter med andre. Ved utagering kan barnet få et raseriutbrudd som kan føre til at det utfører handlinger som ikke er gjennomtenkt (Befring & Uthus, 2019). For hvorvidt barnet klarer å engasjere seg positivt med jevnaldrende, blir påvirket av de individuelle ferdighetene som barnet har, samt barnets temperament (Hay, Payne & Chadwick, 2004). I et utvalg på 530 barn, kom det frem at 12% av barna kom innenfor kategorien «vanskelig atferd». Dette ble beskrevet som en atferd og væremåte som kunne påvirke barnets fungering og trivsel negativt i barnehagen (Lekhal & Vigmostad, 2014). Sollesnes har valgt å bruke begrepet vanskelig atferd, som et synonym på utagerende atferd, og definerer det slik;

«Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med» (Sollesnes, 2018, s. 35)

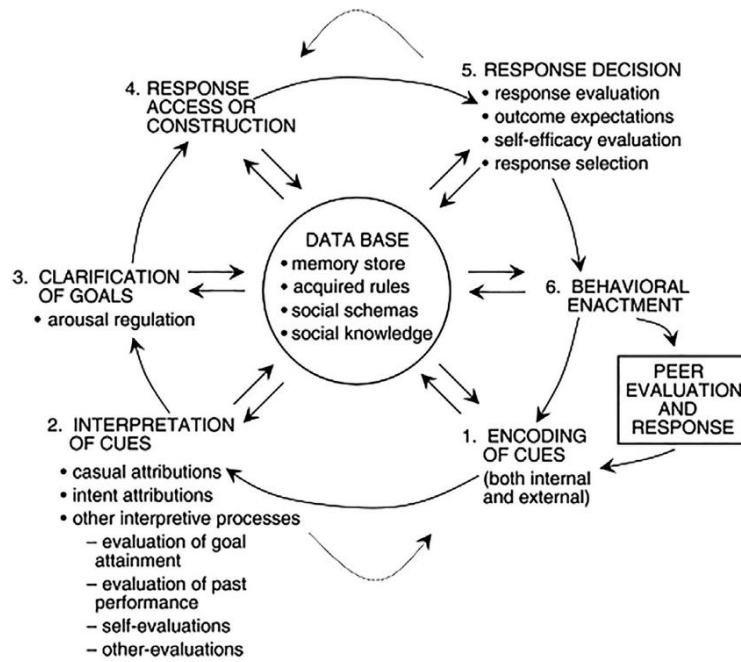
Ustrukturerte eller mindre ustrukturerte situasjoner kan særlig være problematisk for barn med utagerende atferd, da det er ofte er her atferden kommer til uttrykk. Dette kan være aktiviteter hvor barna har muligheten til å velge selv, i fri lek og utelek. De er ofte mindre interessert i de organiserte aktivitetene som finner sted, enn andre barn. Ulik interesse og behov kan dermed i større grad resultere i konflikter innad i barnegruppen (Ogden, 2015). Barn som utagerer har også større sjanse for å bli beskyldt for å ødelegge og forstyrre i lek og andre aktiviteter, selv om det ikke alltid er tilfellet (Vedeler, 2007). Jeg har dermed valgt å basere oppgaven min på utfordrende atferd, med hovedvekt på barn som utagerer, og hvordan vi kan inkludere dem i leken.

2.1.4 Hvordan kan man forstå barns handlinger? SIP – modell

Barn med sosiale vansker har større vanskeligheter med å regulere seg emosjonelt i sosiale sammenhenger. Den sosiale informasjonsprosessen hos barnet blir da skadelidende, som skaper vanskeligheter ved å etablere en felles forståelse under lek, samtidig som andre aktiviteter kan bli hemmet (Vedeler, 2007). Den sosiale informasjonsprosessen, har blitt bearbeidet av Crick og Dodge (1994), hvor de definerer den som; Social Information Processing Model, SIP – modellen. Modellen skal bidra til å kunne bygge meningsfulle rammer rundt det å kunne forstå og beskrive barns tankeprosesser, tilpasninger de gjør i sosiale interaksjoner, samt de indre arbeidsmodellene til barna. Vi kan dele modellen inn i tre ulike sirkler, hvor den innerste sirkelen består av databasen der hukommelsen og det man har opplevd gjennom livet ligger. Videre kommer det emosjonelle nivået og er den andre sirkelen. Til slutt har vi den ytterste sirkelen hvor fortiden og opplevelsene er med på å påvirke det som skjer i hjernen her og nå.

Databasen er hjernen vår og inneholder ulike faktorer som vil være med på å påvirke oss videre i livet. Minnebanken består av minner som vi har fått, både negative og positive, som vil kunne påvirke oss. Hva vi har lært og tilegnet oss i løpet av livet, vil også ha en stor betydning. De tilegnede normene vil være preget av foreldres læring til barna. Hvert enkelt barn må også etablere seg et sosialt skjema. Dette skjemaet er med på å vise hvilken oppfatning barnet har av mennesker, og hva de har lov til og ikke. Grensesetting vil i denne sammenheng være viktig for å oppnå et godt sosialt skjema. Den sosiale kompetansen barnet besitter vil også ha betydning for databasen, i tillegg til sterke negative opplevelser som barnet har opplevd og som ikke gir seg. Dette er traumer som gjentatte ganger vil dukke opp i barnet (Crick & Dodge, 1994). I de første leveårene til barna, når hjernen er under oppbygging, vil de være mye mer sensitive og mottakelige for miljøpåvirkninger (Lekhal, Drugli & Buøen, 2019).

Det emosjonelle nivået er med på å påvirke både fortiden, og her og nå. Dette nivået inkluderer både barnets temperament, evne til å kunne regulere seg selv, samt grunnstemning. Ved grunnstemning menes det barnets fremtredende følelser over tid. Dette er for eksempel hvis barnet er lei seg over en lengre periode, så vil det være et godt nok grunnlag for å bli bekymret (Crick & Dodge, 1994).



Figur 2: SIP- modell, Crick & Dodge, 1994

Den ytterste sirkelen blir som sakt påvirket av opplevde situasjoner i fortiden, og er en interaksjonsprosess. Dette er en sosial prosess som skjer i interaksjon mellom to eller flere personer. Vi kan dele prosessen inn i seks ulike deler som går i en bestemt rekkefølge, hvor den sjettede delen er hvor handlingen skjer. 1) Prosessen starter med at barnet tar inn det som blir sagt og avkoder det, her skjer det en såkalt avkoding av signaler. 2) Videre vil det skje en tolkning av de signalene som ble avkodet, hvor barnet prøver å forstå setningene som har blitt sagt. Her kan barn tolke det som blir sagt negativt, og knytte det opp mot opplevde handlinger som ligger i databasen. Hvis dette skulle være tilfellet vil barnet gå rett ut i den siste prosessen, som er å utføre handling. 3) Om dette ikke skjer, vil barnet gå videre i prosessen og klargjøre hva målet er. Her finner barnet ut hva det skal gjøre med det det har tolket. Hva vil være målet med reaksjonen? 4) Videre vil barnet tenke over hva som skal skje i den siste delen, og konstruere responsen. 5) Deretter vil barnet ta en beslutning på responsen, og bestemme hva det skal gjøre. 6) I den siste delen av prosessen vil den bestemte handlingen komme til syne. Barnet kan da gjøre noe positivt, negativt eller ingenting (Crick & Dodge, 1994).

2.2 Stress og mestring

Å høre til, bli akseptert og likt er noe alle mennesker strekker seg til for å oppnå, da dette er et behov som er sentralt hos alle. For å oppnå dette bruker man strategier og ressurser som vi har

rundt oss, hvor noen kan være vellykkete og andre mislykkete (Vedeler, 2007). Lazarus og Folkmann (1984) har utviklet en teori som omhandler stress og mestring, hvor de definerer stress som et forhold mellom personen selv, og miljøet som det befinner seg i. Noen vil være mer mottakelige for stress enn andre, hvor bredden på tidsrommet individet blir eksponert for stresset, vil ha stor betydning. Barn som blir utsatt for stress over lengre tid, har større sannsynlighet for å utvikle følelsesmessige forstyrrelser (Lazarus, 2006). Når forventningene og kravene rundt barnet overgår deres egen kapasitet og mulighet for å kunne forstå og håndtere situasjonen, vil barnet oppleve stress. Dette kan føre til at barnet tar med seg negative opplevelser og erfaringer videre, som igjen kan føre til at barnet ikke lærer og utvikler seg slik som man ønsker (Brøyn, 2016). Krav om å prestere er også en stressfaktor. Öhman (2020) trekker frem, i tillegg til at barn som ikke blir eller klarer å gjøre seg forstått i samhandling med andre, har et økende stress. Trygghet vil være med på å hemme de stressende faktorene, som kan føre til at barnet klarer å uttrykke de behovene og ønskene det vil formidle, i de situasjonene barnet opplever som stressende. I denne sammenheng kan avvising fra jevnaldrende fungere som en stressor for barn som viser tegn på utilpasset oppførsel, og kan være skadelig (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Teorien retter søkelys mot personens egenskaper på den ene siden og årsaken til hendelsene som utspiller seg i miljøet, på den andre siden. Disse to faktorene vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Vurderingen som personen tar av situasjonen, er noe som står svært sentralt. I tillegg har teorien et stort fokus på hvilke forhold det er som ligger til grunn for det opplevde stresset, samt hvilke mestringsstrategier personen velger for å kontrollere den kilden som henviser til stress (Lazarus & Folkmann, 1984). Barn som besitter sosial kompetanse, og har evnen til å bruke den, for å vedlikeholde og etablere gode relasjoner til andre, har større muligheter for å bruke det som en beskyttelse mot stress. Sosiale ferdigheter vil med andre ord være en forebyggende og reduserende faktor for stress (Bru, 2019).

Når kravene fra omgivelse blir for store, og man ikke har forutsetninger for å håndtere kravene på en hensiktsmessig måte, tar man i bruk disse mestringsstrategiene. I den sammenheng skiller Lazarus og Folkmann (1984) mellom; problemfokuserede strategier og emosjonsfokuserede strategier. Barn som er rustet til å møte utfordringene vil oppleve stress som motiverende hvor de konsentrere seg om å løse problemet som er oppstått, i motsetning til et barn som vil se etter årsakene til det aktuelle stresset (Lazarus, 2006). Ved å ta utgangspunkt i lek, vil et barn som tar i bruk en problemfokuseret mestringsstrategi, finne et

alternativ til problemet, ved å for eksempel tilby noe som kan passe inn i leken. Et barn som bruker emosjonsfokusert strategi, vil derimot starte å gråte ved avvisningen, og det er denne strategien som er mest vanlig hos barn. Det vil være nødvendig å kartlegge hvilke ressurser barnet selv har, men også hvilke ressurser barnehagen har tilgjengelig, for å støtte barnet på best mulig måte i situasjonen (Vedeler, 2007).

2.3 Self Determination Theory

Selvbestemmelsesteorien, også kalt self determination theory, ble utarbeidet av Ryan og Deci i 1985 (Ryan & Deci, 2017). Teorien bygger på de tre psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og relasjon. Tilfredsstillelse av behovene vil være viktig, da de er med på å danne grunnlaget for motivasjon. Omgivelsene rundt er med på å påvirke i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt, hvor de er med på å hemme og fremme utviklingen. Ved å fremme tilfredsstillelse av behovene, vil det føre til økt trivsel og motivasjon. Når behovet blir hemmet, vil dette føre til at man blir enda mer motivert for å få det til, men en konsekvens kan være at det foregår for lenge over tid, som gjør at man gir opp. Denne konsekvensen vil være negativ i den forstand at personen kan føle seg hjelpeløs. Det vil i dette utgangspunktet være viktig at omgivelsene er autonomistøttende, og ikke kontrollerende i situasjonene. De psykologiske behovene vil ut ifra dette være en evighetskilde til motivasjon, hvor tilfredsstillelse av behovene vil være en forutsetning for fremgang og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Når leken fungerer presisere Öhman (2020) at leken består av de tre psykologiske behovene. Leken blir dermed preget av at barnet opplever selvbestemmelse, har sin egen motivasjon for å leke, en oppfatning av å ha kompetanse i leken, i tillegg til at barna som leker, føler på en samhörighet mellom seg.

2.3.1 Autonomi

Autonomi handler om friheten til å ta egne valg. Innenfor autonomi kan man skille mellom tre ulike faktorer som er med på å tilfredsstille behovet; indre kontroll, valgfrihet og fri vilje. På denne måten har man muligheten til å velge aktivitet selv, ut ifra ulike alternativer, med en opplevelse av at det skjer fra fri vilje (Diseth, 2019). I lek vil autonomi handle om å kunne ta egne valg ovenfor hvilken rolle man vil ha i leken eller hva man vil leke. Barn som får en oppfatning av at deres selvbestemmelse blir truet, hvor andre barn for eksempel ikke hører på barnets ønsker, kan bli aggressive. Dette kan føre til konflikter eller erting mellom barna som leker. Barn som opptrer på denne måten kan blant annet oppleves som slemme og

uforutsigbare av andre barn (Öhman, 2020). For at de tre psykologiske behovene skal være tilfredsstilt, vil det være behov for støtte, noe som blir betegnet som autonomistøtte. Omgivelser som er autonomistøttende, gir barnet valg mellom ulike alternativer og er et viktig prinsipp innenfor dette. Om dette ikke er mulig å oppfylle, vil en viktig faktor være å gi forklaring på hvorfor det er som det er. Dette kan føre til at barnet blir umotivert for det som skal bli gjort eller utført, og inngår i det siste prinsippet, nemlig å anerkjenne den negative følelsen som viser seg hos barnet. Her vil det være viktig å ta barnets perspektiv og anerkjenne opplevelsen det har av situasjonen (Diseth, 2019).

Når man ikke blir opplevd som autonomistøttende, vil man virke kontrollerende. Et autonomistøttende miljø vil være med på å fremme den indre motivasjonen i barnet, samt selvregulering, mens et kontrollerende miljø vil oppnå det motsatte (Thuen, 2011). Ved å være kontrollerende bruker den voksne et kontrollerende språk hvor man presterer på at man «må» eller «skal», forklarer ikke hvorfor en aktivitet er viktig å utføre, og støtter ikke barnet i de negative følelsene det får utløp for. Oppgaver som skal bli utført bli utøvet i kontrollerende forhold hvor man føler seg tvunget, noe som kan ha negativ påvirkning i den forstand at barnet ikke lenger ønsker å utføre den type aktivitet lenger (Diseth, 2019).

2.3.2 Kompetanse

Det psykologiske behovet kompetanse dreier seg om effektivitet i interaksjon med omgivelsene rundt, hvor man har en følelse av at målene man har satt seg, er man i stand til å kunne fullføre. Når barnet opplever en form for flyt, vil det være en indikasjon på at behovet er tilfredsstilt (Diseth, 2019). Flyt, eller «flow» er et begrep som Csikszentmihalyi (1996), har utarbeidet og tar for seg balansen mellom det barnet kan, ferdigheten, og det barnet ikke i like stor grad mestrer, utfordringen. Tilstanden av balanse er ikke statisk og vil endre seg hele tiden ettersom ferdighetene øker. Etter hvert som man etablerer seg erfaringer vil ferdighetene øke, og dermed må utfordringene bli større slik at balansen blir opprettholdt. «Flow» vil dermed være et motivasjonssystem hvor fremgangen man opplever, vil føre til at man ser etter større mål (Diseth, 2019). I lek sammenheng kan det handle om å håndtere de utfordringene som barnet kan møte på i leksituasjonene. Dette kan være tilfeller hvor leken kan føre i en retning som barnet egentlig ikke ønsker, som igjen kan føre til at barnet føler seg hjelpsløs og engstelig. Barnehageansatte som ser barnets perspektiv og kan veilede det inn ved å lytte til andres lekeideer, vil dermed være nødvendig (Öhman, 2020).

Struktur vil være en viktig faktor for tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Dette på bakgrunn av at det er muligheter for tilbakemeldinger som inkluderer kommunikasjon som vil være med på å gi veiledning og tydelige forventninger til barnet (Diseth, 2019).

Autonomistøtte og struktur henger nært sammen. Strukturen er en viktig forutsetning for at barnet skal nå det som er forventet av det. Dette krever regler, rutiner, organisering og nødvendig hjelp. Ved å bruke en god struktur vil barnas synspunkter og ønsker bli belyst slik at det er med på å påvirke det som skjer i barnehagehverdagen, noe som fører til at barna blir mer engasjert og er motivert for det som skal bli gjort (Thuen, 2011). Struktur i barnehagen er også noe Ogden (2015) trekker frem som viktig ved arbeid med barn med særlige behov. Han hevder at det handler om i hvilken grad den voksne skal ta styring for aktiviteter og samhandling som skjer i barnehagen og da om, når og hvordan, den voksne skal påvirke leken og aktivitetene til barnet. På denne måten kan den voksne være med på å oppmuntre den prososiale atferden, være med på å forebygge at konflikter oppstår, samt dempe den utfordrende atferden og beskytte de barna som er sårbare. Råd og veiledning er også noe han trekker frem som viktig (Ogden, 2015).

2.3.3 Relasjoner

Det siste psykologiske behovet, relasjon, tar for seg tilhørighet. Tilhørighet handler om at man opplever å bli ivaretatt av andre, samt ser og bryr seg om andres behov (Diseth, 2019).

Relasjoner er noe alle mennesker har behov for. Vi samhandler med hverandre ofte i hverdagslige aktiviteter, hvor dette samværet vil være et ønske og et søk om å oppnå tilfredsstillelse av behovet for både det å ha relasjoner og opplevelsen av å føle på tilhørighet. Hvor mange relasjoner man har, vil ikke ha noe betydning, men det er kvaliteten på relasjonen som er viktig. De forbindelsene man har med andre mennesker, som har positive sosiale interaksjoner, er de som er med på å tilfredsstille behovet for relasjoner, i tillegg til at det er disse som er med på å motivere oss (Diseth, 2019). Lignende presenterer også Öhman (2020) når hun trekker tråder mellom relasjoner og lek. Gjennom lek handler samhørighet om å knytte og utvikle personlige bånd med hverandre. Dette oppstår når barn reagerer på hverandres uttrykk. Om barnet blir møtt med positiv respons som er preget av vennlighet, trøst og lydhørhet, vil det psykologiske behovet for relasjoner, tilfredsstilles. Barn som derimot blir avvist og får negativ respons, vil trekke seg unna og være for seg selv, på bakgrunn av at de ikke ønsker å risikere å bli avvist igjen.

2.4 Sosial kompetanse

Å være en del av et fellesskap vil for mange barn være verdifullt, samtidig som det vil være vanskelig å stå utenfor. Kunnskapen vi har om dette er med på å fremheve barnehagelærerens bevissthet om hvilken verdi vennskap, hjelpsomhet og ikke minst sosial kompetanse, har for at barn skal kunne utvikle seg i barnehagen (Williams, 2019). Sosial kompetanse har en nær tilknytning til lek og vennskap. Barn konstruerer den sosiale kompetansen i lek, og i leken blir vennskap bygd (Engdahl, 2011, referert i Engdahl, 2015). Forskning er med på å vise at barn som ikke har klart å utvikle vennskap, samt mangler sosial kompetanse, har en vanskeligere tid i barnehagen, enn barn som har utviklet det sosiale aspektet (Kragh-Müller & Isbell, 2011).

Sosial kompetanse kan bli definert på mange ulike måter, hvor Ogden definerer sosial kompetanse som den kompetansen barnet har til å etablere relasjoner sammen med andre, kunne forholde seg til sosiale forventninger og uttrykke seg selv. Kompetansen består av ulike ferdigheter og kunnskaper, som forteller når, hvor og hvordan man skal ta dem i bruk (Ogden, 2015). Enighet om hva og hvordan en lek skal lekes, ha kjennskap til de sosiale lekereglene og å vente på tur, blir også betegnet som den sosiale kompetansen (Folkman & Svedin, 2004). Kompetansen er like aktuell for alle mennesker uavhengig av bakgrunn, og anvendes hele tiden i ulike situasjoner. Dessverre har mange vanskeligheter med å tilegne seg den, og det blir dermed ikke like lett for alle å bruke den. Barn, som det i denne sammenheng er snakk om, vil da møte på utfordringer i flere sammenhenger (Sollesnes, 2018).

Atferdsproblemer hos barn og unge kan i stor grad skyldes mangel på sosial kompetanse, hvor det kan forklares med at barnet ikke har lært seg de ferdighetene som er nødvendig i samspill med andre, eller at de unngår å ta ferdighetene i bruk (Ogden, 2015). Dette kan Madsen (2015) være med på å bekrefte, da hun påstår at mangel på sosial kompetanse kan føre til at man ligger i faresonen for å utvikle atferdsvansker. Det vil dermed være viktig å forebygge slik at atferden ikke får utløp, samtidig som hun presiserer at det vil være nødvendig å starte med dette før barnet begynner på skolen. Man kan dermed se på den sosiale kompetansen som en motvekt for den utfordrende atferden (Sollesnes, 2018). Et prosjekt utført av Lekhal og Vigmostad (2014) om trivsel og kvalitet, viser også at det er en del barn som ikke har utviklet god nok sosial kompetanse, noe som viste seg gjennom barnas sosiale ferdigheter. De sosiale

ferdighetene var så lite hensiktsmessige at de kunne føre til utfordringer når barna skulle samhandle i aktiviteter med andre, og når det kom til aktiv deltakelse i lek.

2.4.1 Sosiale ferdigheter

Innenfor den sosiale kompetansen har man ulike ferdigheter som blir brukt som byggesteiner, hvor de må læres og uttrykkes uten tvang. Selv om ferdighetene er lært, vil det ikke være garanti for at de blir tatt i bruk. Dette handler om motivasjonen barnet har til å ta de i bruk, samt hvilket ønske barnet har selv (Ogden, 2015).

Gresham og Elliott (1990, referert i Ogden, 2015) gjør rede for fem ulike ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati. Samarbeid tar for seg viktigheten av å kunne dele og hjelpe andre, i tillegg til å følge regler og beskjeder som blir gitt. Selvkontroll er evnen til å kontrollere egne følelser når det oppstår fristelser, nederlag eller frustrasjoner. Selvhevdelse omhandler det å uttrykke egne meninger og behov. Ferdigheten ansvarlighet handler om å følge regler, samtidig som man er til å stole på. Empati er evnen til å kunne ha respekt for andre og deres følelser og synspunkter, og å vise omtanke.

Selvregulering korresponderer i høy grad med den sosiale ferdigheten; selvkontroll (Sollesnes, 2018). Begrepet selvregulering har blitt et svært aktuelt tema på grunn av dets store betydning det har for mennesker i det daglige livet (Størksen, 2018). Ut ifra et barneperspektiv, handler selvregulering om barnets evne til å tilpasse seg situasjoner på en fleksibel måte, hvor det krever ulike standarder av atferd. Vi kan si at barnet har vanskeligheter med regler som er med på å styre de handlingene som blir utført, og at det ikke er under kontroll i de tilfeldige øyeblikkene. Når barnets atferd ikke inkluderer disse reglene, vil det få videre vansker med trass, impulsivitet, problemløsning og sosialt upassende atferd (Smith, 2004). Sollesnes (2018) gjør rede for en lignende forklaring av selvregulering, hvor han skriver at det dreier seg om å ha god nok disiplin til å kunne styre seg selv i gitte situasjoner, og ikke gå for det som er mest fristende i øyeblikket. På denne måten hevder han at mye av den utfordrende atferden kunne ha blitt unngått.

Mangel på selvregulering kan føre til at barnet faller utenfor det sosiale samspillet som skjer i barnehagen (Størksen, 2018). Forskning gjort på forholdet mellom selvregulering og sosial eksklusjon, viser at de har en gjensidig påvirkende effekt på hverandre. Barn som blir ekskludert har større forutsetninger for å hemme utviklingen av selvregulering, og motsatt,

hvor dårlig selvregulering gjør sannsynligheten for ekskludering større. Sosial ekskludering er dermed med på å vise at barn i førskolealderen har svekket evne til å regulere seg selv, om man sammenligner det med jevnaldrende barn som blir inkludert og har bedre selvregulering (Stenseng, Belsky, Skalicka, Wichstrøm, 2015). Konsekvensene av å mislykkes i det sosiale samspillet og de kravene det stilles til barnet, kan føre til at barnet mister status, og at det blir avvist fra andre barn. Disse problemene påvirker barnet i den grad at det får dårlige resultater ved samhandling med andre. Barnets motivasjon, selvoppfatning og selvbilde kan dermed bli svekket (Lamer, 1997). Sosial ekskludering blir sett på som en skadelig faktor for utviklingen av selvregulering (Stenseng, Belsky, Skalicka, Wichstrøm, 2015).

Noen barn er mer sensitive for konflikter og har større vanskeligheter med å takle negative følelser som kommer til utspill. Dette kan være følelser som sinne, frustrasjon og irritasjon som viser seg i situasjoner hvor man må dele leker med andre barn eller vente på tur (Öhman, 2020). Følelsesregulering er en ferdighet som må læres over tid, på lik linje som andre ferdigheter. Miljøet har en stor påvirkningskraft på hvordan barnet opparbeider seg denne type reguleringsevne. Noen barn utvikler reguleringen senere enn andre, og det er fortsatt usikkerhet rundt hvilke faktorer det er som er med på å påvirke dette. Allikevel har pedagoger en viktig oppgave ved å legge til rette, og lære barn å håndtere og regulere følelsene på best mulig måte. En trygg atmosfære bestående av stabilitet er en faktor som i stor grad vil kunne hjelpe. Respekt og forståelse når barnet viser den følelsesmessige tilstanden vil også hjelpe barnet med å håndtere følelsene, samtidig som det vil være viktig at pedagogen selv snakker om egne følelser med barna slik at de selv kan mestre dette (Webster – Stratton, 2005).

2.5 Inkludering

Barn opplever avvisning fra jevnaldrende som bekymringsfullt og noe som gir det de beskriver som en vanskelig følelse i magen. I tillegg forteller barn at avvisning er en skummel opplevelse som gir en ensom og trist følelse. Mange barn synes også det er dumt å avvise andre, hvor de betegner det som uhyggelig og noe som ikke er lov. Når barn tilnærmer seg andre barn trer de frem med en forestilling om å bli inkludert, og ikke avvist. Ved avvisning forteller noen barn at de kan bli sinte, hvor det oppstår sinne, frustrasjon og et behov for å kjempe, imens noen barn trekker seg tilbake for å håndtere situasjonen.

Avvisningsopplevelsene påvirker barnet i den grad at det kan gå ut over barnets egen

selvoppfatning, hvor de selv beskriver at de har en opplevelse av at de blir ekskludert på bakgrunn av at de ikke passer inn eller er gode nok (Nergaard, 2018).

Et grunnleggende behov vi alle mennesker har er å bli sett, hørt, forstått, respektert, følelsen av nærhet, å bli tatt på alvor og å være en del av et fellesskap (Öhman, 2012). Regjeringen fremla i 2020-2019 stortingsmelding 6; *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kom blant annet frem at barnehagene trenger å utforme fleksible løsninger, samtidig som de må sette av ressurser slik at alle sine behov blir ivaretatt. Dette for å sikre inkludering i barnehagen (Regjeringen, 2019-2020). Inkludering handler om at alle, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå, har rett til å ta plass i barnehagen, hvor barnehagen må legge til rette for at hvert barn får utviklet seg ut ifra de forutsetningene de har (Ogden, 2015). For å kunne snakke om inkludering i barnehagen, hevder Solli (2017) at barnehagen må gi et barnehagetilbud som har mål om å gi barna gode utviklingsmuligheter, relasjonsbygging, legge til rette for at barn kan delta i aktiviteter i fellesskapet, samt utvikle tilhørighet.

Öhman (2012) definerer tilhørighet som lekens sosiale aspekt hvor barn føler glede over å være sammen med andre. Gjennom en studie som representerer 353 barn i ni ulike barnehager, viste det seg at 11% av disse barna ikke følte på en tilhørighet i barnehagen eller at de hadde en venn (Jonsdottir, 2007). Å oppleve tilhørighet i et fellesskap vil være grunnleggende for at barnet skal få en oppfattelse av at det er verdifullt (Kibsgaard, 2018). Rammeplanen for barnehagen gjør rede for at barnehagen skal legge til rette for at alle barn skal føle seg sett og anerkjent for den de selv er, og vise at det enkelte barn har sin verdi og plass i barnehagens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barn med nedsatt funksjonsevne er avhengige av barnehagens evner og muligheter for å kunne inkludere alle i et fellesskap (Solli, 2017). Barnehagen er en svært sosial arena hvor Ogden (2015) ser på institusjonen som den mest pedagogisk inkluderende. Han påpeker at det allikevel vil være viktig å anerkjenne at ikke alle barn har samme muligheter for å oppnå det samme, når det kommer til motorikk, sosialt og intellektuell funksjonsdyktighet. Barnehagen har dermed en viktig oppgave, hvor de må sørge for at alle får en opplevelse av tilhørighet, aktivt arbeide for et inkluderende fellesskap, samt ivareta ulikheter (Ogden, 2015).

Inkluderende fellesskap blir skapt hvor det er rom for at barn kan både være forskjellige og like i måten de er på (Wolf, 2014). I inkluderende pedagogiske miljøer, er en viktig faktor å se

det gode bidraget barns ulikheter og likeverdighet har i et fellesskap, samt se den unike individualiteten til barnet som en ressurs, og ikke et problem (Nordin-Hultman, 2004, referert i Wolf, 2014).

I prosjektet «*Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne*», utført av blant annet Solli, kommer barnehagepersonalets forbindelse med begrepet inkludering frem. De ser blant annet inkludering i sammenheng med vennskap og tilhørighet, særlig knyttet til lek og læring. Forholdet barna har til hverandre blir også sett på som viktig, i tillegg til den omsorgen barna klarer å vise til hverandre (Solli, 2017). En viktig prioritering i barnehagen vil da, ifølge Kibsgaard, (2018), være å sørge for at alle barn har noen å leke og være sammen med, samtidig som de ser etter styrkene i barnet. Dette på bakgrunn av at barn som har en tendens til å ødelegge for lek og lignende, har større sannsynlighet for å bli mislikt av andre barn og i noen tilfeller også personal. Opplevelse av å bli mislikt er det verste som kan skje i barns liv.

2.5.1 Hvem ønsker barn å inkludere i leken sin?

Barn har ulike preferanser for hvem de ønsker å leke med, og da inkludere i leken sin. Hvem barn velger å inkludere og ekskludere er opp til hvert enkelt barn og ut ifra hva de ønsker å leke med. Dette er noe Walker, Lunn-Brownlee, Scholes og Johansson (2019) trekker frem i forskningen sin. Utgangspunktet for forskningen er barn i 6-7 års alderen, og deres tanker om jevnaldrende som er aggressive. Det viser seg at bare 34% er villige til å inkludere de barna som viser seg å være aggressive, og hvor den resterende andelen vil ekskludere. Dette var beslutninger som ble tatt ut ifra personlige egenskaper og valg, samt prososiale årsaker. Bakgrunnen for ekskludering falt ofte på at barna selv var bekymret for å bli mobbere eller at noen skulle bli skadet ved for eksempel dytting, noe som barna betegnet som uhyggelig. Barna som ville inkludere argumenterte derimot for at de ikke synes det var bra å la andre leke alene, de kunne føle seg ensomme og at de ikke hadde noen å leke med. Selv om det er en betraktelig større prosentandel som velger å ekskludere, viste det seg at opptil flere ville endre sin mening ut ifra påvirkning av jevnaldrende eller voksne, til å inkludere i leken (Walker, Lunn-Brownlee, Scholes & Johansson, 2019). En annen studie er med på å vise at det er en sammenheng mellom barn som stadig blir avvist av jevnaldrende og de som viser mer aggressiv oppførsel, noe som kan kunne føre til en atferdsforstyrrelse (Hay, Payne, Chadwick, 2004). Lignende kunne også Stenseng, Belsky, Skalicka, Wichstrøm (2014) konkludere med i sin studie, hvor sosial eksklusjon i 4 – års alderen, forsterket aggresjonen til

barnet, noe som førte til at barnet var mindre samarbeidsvillig i 6 – års alderen. Aggressiv atferd kunne derfor bli påvirket i en negativ retning av ekskludering, særlig hos barn som allerede hadde en aggressiv oppførsel. Utfallet av de sosiale truslene barna opplevde, viste seg da gjennom aggressiv oppførsel. Dette er med på å vise hvor skadelig ekskludering kan ha for utviklingen av atferden til barn.

Borgunn Ytterhus (2002) har også utført en studie hvor hun ser på barnet og deres sosiale samvær i barnehagen. Studien viste at den sosiale praksisen til barna besto av ulike regler for hva som var akseptabelt å gjøre, og hva som ikke var akseptabelt. De som var kvalifiserte for de gitte reglene hadde større muligheter for å bli inkludert i leken, men de som ikke hadde denne evnen, falt ut eller mistet muligheten til å komme inn. Disse reglene dreiet seg blant annet om å ikke påføre hverandre smerte gjennom slåing, biting og sparking, og å ikke ødelegge andres lek. Disse resultatene kan sees i sammenheng med Walker, Lunn-Brownlee, Scholes & Johansson (2019) resultater, om hvem barn foretrekker å leke med.

Barn uttrykker tilhørighet på ulike måter, men ofte skjer det gjennom å få en bekreftelse på at noen andre liker den samme leken som seg selv, eller at barna har en felles interesse for noe. Dette skjer gjennom bekreftelse ved å se og smile til hverandre, ta det motsatte barnet sitt perspektiv, og utvikle et fellesskap. Allikevel er alle barn forskjellige og har ulike måter å tilnærme seg andre på i lek, og kan da føle på tilhørighet ulikt. Disse forskjellene kan komme på bakgrunn av temperament hos barnet, hvor motivert barnet er for det sosiale, hvilken kompetanse barnet besitter, samt hvilken lekekultur barnet har erfaringer med (Ôhman, 2012). Når barnet føler seg som en del av barnehagen og at det har en virkning på miljøet, kan det være med på å skape tilhørighet til barnehagen, men også et fellesskap bestående av inkludering i barnegruppen (Wolf, 2014).

2.6 Viktigheten ved lek

2.6.1 Hva er egentlig lek?

Hva som kan anses som lek vil være forskjellig ut ifra hvilket øye som ser, og det er vanskelig å definere eksakt hva det er. Allikevel kan man si at leken er en arena der man har muligheter for å utprøve og overskride virkeligheten. Det er noe som skjer her og nå, og er tidløst (Ôhman, 2012). Når det er snakk om hvorfor barn leker, trekker Kibsgaard (2018) frem at barn ofte henviser til at det er morsomt og at det er gøy fordi det skjer i samhandling med

andre barn. Hvordan lek praktiseres i kulturene viser seg gjennom synet man har på lek og hvilke muligheter materiellet som befinner seg i miljøet, gir til lek. Kulturen er med på å påvirke hvordan leken får uttrykke seg, hvilket innhold som er i den, samt hvilke lekehandlinger som kommer frem (Wolf, 2014). Når barn skal leke sammen og opprettholde en lek, må de finne en fellesforståelse for hvordan og hva de vil leke (Öhman, 2020).

2.6.2 Hvilken påvirkning har leken på barnets utvikling?

Når barn beskriver hva det beste med barnehagen er, trekker de frem leken, og det å kunne engasjere seg i den (Kragh-Müller & Isbell, 2011). Å kunne delta i lek er livsviktig for barn (Kibsgaard, 2018). Det sosiale miljøet i barnehagen har stor påvirkning på barnets læring og utvikling, og vil være en avgjørende faktor for den. Barnehagens viktigste arena for sosialisering, er nemlig lek (Åmot & Ytterhus, 2019). Lek er også en viktig forutsetning for den sosiale utviklingen. En indikator på at utviklingen går i riktig retning, er at barnet har gode leke egenskaper med andre barn. Dette gir gode vilkår for utvikling av vennskap og læring i situasjoner her og nå, og er i tillegg med på å gi mestring til å etablere gode relasjoner som er viktige å ha i fremtiden (Lekhal, Drugli & Buøen, 2019).

For å få innpass til lek krever det at barnet er innforstått med lekens regler, har evnen til å ta initiativ, forhandle, og er med på å videreutvikle leken. Å kunne leke er ikke en selvfølge for alle barn og kan være en arena som er utfordrende. Dette med bakgrunn i at de ikke har gode nok erfaringer med lek, har negative opplevelser med å bli avvist, eller at de rett og slett ikke har forstått hvordan det skal gjøres (Kibsgaard, 2018). Barn med atferdsvansker er barn som har utfordringer med nettopp dette. De blir ofte avvist av andre barn da de forventningene som forventes av barnet, ikke kommer til synet fra barn med atferdsvansker. Dette viser seg særlig i lek, samtidig som at disse barna har større sjanse for å bli såkalte syndebukker i gruppen (Drugli, 2018). Å bli avvist fra lek er sårbart for barn, og gjennom en studie utført av Nergaard (2020), kommer det frem at barn har et generelt ønske om å kunne bli invitert i lek igjen etter at de har opplevd avvising av jevnaldrende barn. Ved å bli invitert til lek igjen vil det gi barnet en bekreftelse på seg selv, samt forholdet mellom de ulike partene. I en annen studie kommer det også frem at barn opplever det som trist og kjedelig å bli avvist fra lek, men også å leke alene og når de ikke har noen å leke med (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012).

Barn som har utfordringer ved å tilpasse seg i lek, blir sett på som mer passive og er ikke de som blir mest ettertraktet i lek. Dette fører til at de mister den viktige tilknytningen de kan få til andre barn. Å bli utestengt fra lek kan gi barnet større vanskeligheter til å ta til mot for å inkludere seg inn i lek med andre, eller så kan det føre til at de ødelegger for andres lek og blir aggressive (Ôhman, 2012). Barn påpeker selv at når de skal velge hvem de skal leke med og hva de skal leke, velger de ut ifra hvem de liker å leke med, noe som fører til at barn som er mindre likt, har større vanskeligheter for å etablere seg i lek (Kragh-Mûller & Isbell, 2011). Lignende trekker også Drugli (2018) frem da hun skriver at barn med atferdsvansker er mer utsatt for å bli beskyldt for negative hendelser, også når barnet selv ikke er involvert i situasjonen. I tillegg hevder hun at barnets vanske kan øke ved utestengelse, da dette er med på å øke stress og frustrasjon hos barnet. Bakgrunnen for dette er ifølge Åmot og Ytterhus (2019), at de ikke har knekt den såkalte lekekoden og ikke gir den responsen som er forventet til det motsatte barnet.

Folkmann og Svedin (2004) gjør rede for ulike måter å tilnærme seg leken på. Det kan være det barnet som ser på, og venter på å bli invitert. Barnet som bruker leken som en maktarena og tvinger seg inn i leken og ødelegger. Barnet som bare svever rundt og ikke har evnene til å delta i felles lek og samtidig være på samme sted over lengre tid, og barnet som trekker seg unna fellesskapet fordi det ikke har forståelse for hvilken betydning det har for de andre barna. Frileken i barnehagen kan være den arenaen hvor barnet finner ut at det ikke strekker til og forstår, og da finner ut at de bare skremmer de andre barna og at de ansatte blir irriterte og sinte på dem. Det vil derfor være viktig å hjelpe barn til å oppdage hvilken magi leken har og hvilken betydning det har å ha venner (Folkmann & Svedin, 2004). Vanskeligheter ved å ta initiativ og vise interesse, ikke vite hvordan man skal håndtere leken og situasjonen en er i, samt utfordringer ved å etablere god kontakt som utspiller seg i makt, er noen av tilnærmingene også Ôhman (2012) trekker frem når hun tar for seg barn som ikke har evnen til å kunne leke.

2.6.3 Ulike former for lek

Symbollek starter ofte med å «late som» hvor barnet for eksempel later som det dekker på et bord. Videre vil symbolleken utvikle seg hvor barnet gir gjenstander liv og personlige egenskaper, ved at for eksempel en pappeske blir til et hus eller en duplokloss blir til en telefon. Leken vil utvikle seg i takt med utviklingen til barnet (Lekhal, Drugli & Buøen, 2019;

Ôhman 2012). Symbolleken vil være med på å danne et viktig utgangspunkt for utvikling av blant annet tenkning, problemløsning og erkjennelse (Vedeler, 2007).

Når barnet går fra å gi andre gjenstander liv til å innta rollen selv ved å for eksempel være doktor, mamma eller pappa, så har barnet kommt inn i rolleleken. Leken viser seg å være svært effektiv da det gir barnet en opplevelse av å mestre det sosiale samspillet som rolleleken er med å by på, samtidig som det vil styrke barnets selvfølelse og identitetsutvikling. I tillegg vil rolleleken vær en god kilde til å knytte vennskap. Dette vil være en lekemetode som er svært effektiv for å forebygge atferdsvansker, samtidig som den blir sett på som den vanskeligste å inngå (Madsen, 2015). Mange barn tror at verden ser lik ut fra egne og andres øyne. Gjennom rolleleken har barn evnen til å kunne se at ikke alle har samme syn på de samme tingene. Gjentatte samspill hjelper barnet med forståelsen om hvorfor det motsatte barnet handler som det gjør i leken, og hvilken intensjon det andre barnet har. Dette handler om å ta perspektiv, noe som vil gi stor næring til rolleleken (Ôhman, 2012). Å se andres perspektiv vil være viktig, da mangel på dette kan føre til at barnet feiltolker sosiale signaler, følelser som oppstår kan bli misforstått, samtidig som de kan ha vanskeligheter med å forstå hvilken måte som er akseptabel å reagere på (Webster – Stratton, 2005).

Konstruksjonslek dreier seg om å bygge og konstruere med ulike materialer. Dette krever en form for problemløsning og planlegging, hvor en felles forståelse av hva som skal bli gjort, vil være viktig (Vedeler, 2007). I regellek er det ferdig, definerte regler hvor det forventes at alle involverte følger dem. Om reglene skal endres, vil en felles klarering av endringene være viktig. Leken kan by på ulike sosiale utfordringer hvor alle må følge de gitte reglene, man må kunne samarbeide, være fleksibel og forholde seg til andre, vente på tur og løse konflikter (Vedeler, 2007).

Boltrelek og lekeslåsning blir sett på som en lek hvor barn er mye i bevegelse, hvor det fysiske og motoriske utviklingsområde er svært relevant. For at barn skal ha en positiv opplevelse, samt være en god lekekamerat i boltreleken, vil det være nødvendig at barnet har god kroppsbeherskelse. I denne type lek blir barn utfordret til å mestre å finne en balanse mellom selvhevdelse og det å se andre sitt behov, samt evnen til selvregulering og tolke andre barns følelser i leken. Slik kroppslig lek med jevnaldrende vil ha en stor påvirkning på barns samspillsferdigheter og aggresjonskontroll. Barnehageansatte som observere den boltrete leken har mulighet til å gi barna den mestringen de behøver for å få en følelse av at de klarer å

håndtere leken selv, samtidig som at involverte ansatte kan gi en anerkjennende bekreftelse på barns kroppslighet (Storli & Moser, 2018).

Barn føler glede over å være sammen med andre og ved å kunne imitere og herme etter hverandre (Öhman, 2012). Når barn forteller om hvorfor de mistrives i barnehagen, trekker de frem at de ikke liker å gå i barnehagen, samtidig som at erting og plaging er faktorer som kan være med å påvirke for hvorvidt de trives (Lekhal & Vigmostad, 2014). Erting kan være både positivt og negativt, hvor man kan bruke det som en innledning til samhandling med et annet barn eller for å teste grenser hos andre. Noen barn har ikke de samme forutsetningene for å forstå intensjonene et annet barn har med ertingen og hermingen, noe som kan skape problemer. En viktig faktor ved bruk av dette er at begge parter har den samme opplevelsen av hvordan det brukes i situasjonen, for at det skal være positivt. Om ikke kan det skape konflikter, hvor det ene barnet tar seg nær av situasjonene, mens den andre mener det godt. Om dette ikke blir tatt tak i, og foregår over tid, kan det skape negative samspillsmønstre mellom barna (Öhman, 2020).

2.7 Vennskap

Barn henviser til vennskap og lek med jevnaldrende når de forteller om hva det beste med barnehagen er. Å bli ekskludert, ertet av jevnaldrende og å ikke ha venner å leke med, er noe barn presiserer som det verste med å gå i barnehage. Aksept av jevnaldrende og et ønske om å kunne leke med venner er to aspekt som står som høyest prioritert i barnehagen for barn (Kragh-Müller & Isbell, 2011). En grunnleggende verdi i barnehagens virksomhet, ifølge Williams (2019), er å gi barn samvær sammen med andre barn. For barn har utvikling av relasjoner, vennskap og det å være med andre barn en stor betydning. Samtidig har de et stort ønske om å kunne leke, samarbeide, oppleve deltakelse og omsorg med andre. Forskning kan også være med på å bekrefte dette, da det kommer frem at et viktig element for barn når de leker, er å gjøre det sammen med noen de er venner med (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Mange barn etablerer seg erfaringer med det første sosiale livet utenfor familien, i barnehagen. De lærer seg hva et vennskap innebærer, i tillegg til hvilken betydning det har å inngå i en gruppe med jevnaldrende barn (Folkman & Svedin, 2004). Forskning viser at barn ser på vennskap som noe de kan knytte seg til, at de føler anerkjennelse og forståelse for følelsene sine, og at de har noen som vil leke med dem (Nergaard, 2020). Barnehagen er en institusjon hvor en har store muligheter for å etablere og inngå vennskap sammen med andre

barn (Øksnes, 2015; Størksen 2018). Barn som går i barnehagen har flere jevnaldrende å velge blant, de er unike, har forskjellige interesser og bakgrunn, noe som kan være med på å danne et bredere grunnlag for å finne noen man ønsker å danne et vennskap til (Øksnes, 2015).

En viktig forutsetning for at barn skal oppleve mestring, trivsel og trygghet i barnehagen, er nemlig vennskap. Lek over tid sammen med andre barn vil kunne gi denne vennskaps muligheten i barnehagen (Pape, 2013). Det vil allikevel være viktig å få frem at det å bli sosialt akseptert og å utvikle vennskap, ikke bare oppstår ved å være sammen med andre, men at det krever en aktiv samhandling mellom barna. Sosial aksept er en god drivkraft for utviklingen på det sosiale nivået hos barn. De reaksjonene barn får fra jevnaldrende barn, er med på å påvirke den utagerende atferden til barnet ved å enten bremse den eller vedlikeholde den (Ogden, 2015).

Vennskap drar med seg flere fordeler i et barns liv, og er en svært viktig faktor for at barnet skal ha gode, sosiale tilpasningsevner senere i livet. Å lære seg å dele og samarbeide med andre, samt konflikthåndtering er noe vennskap er med på å bidra til. Vennskap er i tillegg med på å skape gruppetilhørighet, utvikle evnen til å vise medfølelse til andre, og dermed klare å forstå og ta andres perspektiv (Webster – Stratton, 2005). Et kjennetegn ved vennskap er at man kan velge hvem man vil danne et vennskap til, men en forutsetning vil være at det oppstår en gjensidighet mellom partene. Det blir ikke betegnet som et vennskap med mindre begge føler på det samme (Størksen, 2018).

Å etablere vennskap og å få venner i barnehagen er ikke like lett for alle barn (Webster – Stratton, 2005; Greve, 2015), selv om styringsdokumentet for barnehagen presiserer at det skal være et aktivt arbeid ved å utvikle et sosialt fellesskap og vennskap blant barna (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskning om 4-6 år gamle barns opplevelser av sosiale relasjoner og trivsel i barnehagen, viser at 82% av barna opplever å ha gode eller mange venner, men 13% viser derimot at de ikke liker noen av de andre barna og eventuelt bare noen. Hele 17% hevder også at de har få venner, og i verste fall ingen venner i barnehagen (Sandseter & Seland, 2018). Ikke alle barn har de samme forutsetningene for å danne vennskap, men det vil være viktig å ha et fokus på å legge til rette for lek og samspill som en inngang til vennsksrelasjoner. Man kan heller ikke tvinge barn til å være venner eller å ha

venner, og en viktig faktor for barnehagen er dermed å bidra til at alle føler seg verdsatt, uavhengig av hvor mange vennskap man har (Greve, 2015).

Venner blir som modeller for hverandre og er en nyttig vennskapskilde til både sosial støtte og til å få bekreftelse. De er også med på å bidra til hverandres utvikling når det kommer til perspektivtaking, kommunikasjonsferdigheter, kontroll over sinne og samarbeids- og forhandlingsferdigheter. Det er gjennom vennsapsrelasjoner barn klarer å utvikle den sosiale kompetansen de har behov for, når de skal samhandle sammen med andre barn og voksne (Ogden, 2015)

2.8 Pedagogens og barnehagens rolle

Forskning utført av Sandseter og Seland (2018) viser at kvaliteten på forholdet mellom barnet og de ansatte i barnehagen, har stor betydning for hvordan barnet har det i barnehagen. I en annen studie viser det også sterk sammenheng mellom relasjonen til barn-voksen, og barn som viser symptomer på utfordrende atferd. En god relasjon vil hemme utviklingen av utfordrende atferd, mens en konfliktfylt relasjon vil være med å øke barnets frustrasjon som over tid kan føre til eskalering og øking av den utfordrende atferden (Brandlistuen, Helland, Evensen, Schjølberg, Tambs, Aase & Wang, 2015).

I den senere tiden har det blitt stilt større krav til kvalitet i barnehagene både når det kommer til oppvekstmiljø og for et inkluderende fellesskap (Solli, 2017). Nordahl rapporten tar for seg en ekspertgruppe, som vurderte tilbudet barn og unge får i barnehagen, da det eksisterende tilbudet ikke var godt nok for å inkludere barn som har behov for særskilt tilrettelegging. Det rapporteres at det er for store variasjoner i barnehagene når det er snakk om kvalitet, hvor det er barn i barnehager med lav kvalitet som er mest utsatt (Nordahl, 2018). Mangel på kvalitet er også noe Edvard Befring (2019) trekker frem, hvor han skriver at det er flere barnehager som ikke har god nok kvalitet som er betryggende. Dette er med på å vekke bekymring, da det ofte er de sårbare barna som blir rammet problematikken, samtidig som det er disse barna som er størst utsatt for å bli oversett. Dårlig kvalitet kan føre barnet i en negativ retning, hvor god kvalitet vil være en forebyggende faktor (Brandlistuen, et.al, 2015).

Om barnehagen skal ha en kvalitetsutvikling må utviklingen påvirke handlingene og væremåten til de ansatte, i tillegg til verdiene og holdningene deres. Kompetanseutvikling er

et begrep Kvistad og Søbstad (2005) bruker for dette, som handler om at man opparbeider seg en bevissthet ved å se barnet og reflekterer rundt egne handlinger. Å bevisstgjøre personalet på sin egen kompetanse vil dermed være en forutsetning for at det skal skje en utvikling preget av kvalitet. Personalets kompetanse vil være en stor avgjørende faktor for hvordan kvaliteten i barnehagen er, samtidig som de er en svært viktig ressurs. Høy kompetanse hos personalet vil virke mer forebyggende for barns utvikling av sosiale og emosjonelle problemer i barnehagen (Brandlistuen, et.al, 2015; Nordahl, 2018).

Et mål for barnehagevirksomheten hevder Alvestad (2018), er å gi barna erfaringer med å både ta og opprettholde kontakt sammen med andre barn. Dette krever voksne som er bevisst sin rolle, da deres væremåter vil påvirke de handlingene som barna gjør. Atferden deres vil gjenspeile seg i barna, hvor de voksne kan bidra til at barna møter andre på en god måte, noe som kan kunne føre til at barnet blir møtt på en positiv måte selv. For at barn skal kunne endre sin atferd, krever det også en atferdsendring hos de voksne, ifølge Holland (2013). Barn som mangler strategier for å håndtere situasjoner, kan ty til verbal eller fysisk vold hvor atferden krenker andre. Dette kan signaliserer et rop om hjelp, hvor barnet trenger støtte og veiledning fra en kompetent ansatt (Öhman, 2020).

Personal som er til stede og tilgjengelig for både sosial og emosjonell støtte for barn i lek, vil være viktig. Samtidig som deres engasjement i å fremme inkludering og legge til rette for deltakelse, samt oppmuntring rundt det empatiske uttrykket til barna (Nergaard, 2018). I en studie som tar for seg barns perspektiv på lykke og trivsel, viser det seg at barn nevner i svært liten grad de barnehageansatte når de forteller om hva som gjør dem lykkelige. Barna trekker heller ikke frem typiske aktiviteter hvor de ansatte er til stede, som måltider og samling, når de beskriver hvilke aktiviteter de liker å holde på med i barnehagen. De utnevner derimot en ansatt av alle i barnehagen som får dem til å føle seg glade på bakgrunn av hans tilnærming. Begrunnelsen for at denne personen ble godt likt av barna, var at han involverte seg i leken ved å være morsom, synge og ta del i lekeslåsning. Tilnærmingen den ansatte hadde til leken førte til at barna foretrakk han, fremfor de andre (Koch, 2018). En liten andel barn i en annen studie trekker selv frem at de har en opplevelse av at de voksne leker sammen med dem, samtidig som det også er en stor andel barn som henviser til at de voksne ikke leker med dem (Sandseter & Seland, 2018).

Hvordan voksne møter barn i lek og samspill vil ha en direkte konsekvens for barnet ved for eksempel hvordan de ser på seg selv i både her og nå situasjonen, men også i fremtiden (Kibsgaard, 2018). Hvordan personalet møter, utfordrer og støtter barna i aktivitetene de utfører i barnehagen tar også Alvestad (2015) for seg, og poengterer i tillegg at det vil ha betydning for hvordan leken og vennskap kan være en læringsarena for relasjoner og interaksjoner. Dette er ikke alltid lett, og kan by på utfordringer for de ansatte i den grad at de alltid må fokusere på at alle barna har tilgang til å være med i lekegrupper, få venner og opprettholde relasjonene som allerede er til stede. Når det kommer til barn og atferdsvansker vil deltakelse i lek særlig være viktig da de trenger støtte for å kunne fungere i samspill med andre, hvor arbeid med sosial kompetanse vil være en viktig del av det (Drugli, 2018). Barn med atferdsvansker har behov for en positiv gruppeledelse, samt proaktive strategier som har forutsetninger for å fremme barnets mestring og trygghet i barnehagen. Dette handler om at man klarer å legge til rette for regler, og at barnet gjør seg kjent med dem. Positiv bekreftelse vil dermed være en nødvendig faktor for at reglene skal bli fulgt, men også generelt stor oppmerksomhet mot den positive atferden til barnet (Drugli, 2018).

Barnehageansatte har gode forutsetninger for å gi næring til leken ved å utfylle den med detaljer, informasjon og nyanser, som fører til at barna lærer mer enn hva de hadde gjort om de hadde lekt alene. Involverte voksne som har forståelse for når barna kan leke alene og når det er behov for veiledning, er viktig. På denne måten har de voksne evnene til å bringe leken videre og sørge for at alle blir inkludert (Lekhal, Drugli, Buøen, 2019). Rammeplanen for barnehagen poengterer også at personalet skal være en del av leken, hvor de tar initiativ og tar en aktiv rolle ved å inkludere alle barna i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deltakende voksne er også noe Kibsgaard (2018) ser på som en viktig faktor, for at barn skal kunne utvikle lekeerfaringer og samtidig bygge opp samspillskompetansen. Den voksne trenger ikke alltid å nødvendigvis være deltakende i leken, men heller ta en mer passiv rolle som tilskuer. Dette gir den voksne mulighet til å se barnets behov under lek, og eventuelt være oppmerksom på om det er barn som trenger en eller annen form for støtte. Den voksne har også fordel ved å legge merke til interesser og hva barnet er opptatt av, samt en innsikt i hvordan samspillet og relasjonene mellom barna er. Barnets sårbarheter og kompetanser vil i dette tilfellet også kunne komme frem (Wolf, 2014). Personalet må ut ifra dette vurdere sin deltakende rolle i den situasjonen, for å se barnets behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å være med i barns lek hevder Madsen (2015) er viktig for å forebygge at eventuelle atferdsvansker oppstår.

3.0 Forskningsmetode

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere hvilken forskningsmetode jeg har valgt, samt selve forskningsprosessen. Til å begynne med skal jeg trekke frem de metodiske valgene jeg har valgt å ta for meg i dette prosjektet, før jeg videre beskriver prosessen for å innhente datamaterialet. Deretter vil jeg ta for meg forskningens reliabilitet og validitet, samt generalisering. Avslutningsvis vil jeg presentere faktorer som kan ha en påvirkning på resultatet av oppgaven, og som derfor må bli tatt hensyn til.

3.1 Valg av metode

Vi kan skille mellom to ulike forskningsmetoder; kvalitativ og kvantitativ metode. Dette er to metoder som opererer ulikt i praksis, hvor benyttelse av kvalitativ metode har et hovedmål om å gå i dybden på et fenomen, der betydning blir svært vektlagt. Metoden gir et grunnlag for å kunne få en oppfatning av fenomenet, fordi datamaterialet kommer fra ulike situasjoner og personer. Innhenting av data kommer ofte i form av observasjoner og intervjuer. Kvantitativ metode er derimot en metode som prioriterer tall og utbredelse, hvor for eksempel spørreundersøkelser blir brukt (Thagaard, 2018).

Da formålet med denne studien var å belyse hvordan barn som har en utfordrende atferd kunne bli inkludert i lek, der søkelyset lå på barns opplevelser av fenomenet, så jeg på det kvalitative forskningsintervjuet som en godt egnet metode for mitt forskningsprosjekt. Hensikten med et kvalitativt forskningsintervju er å få innblikk og forståelse av sider ved informantens dagligliv, ut ifra hvordan de selv opplever det (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ikke mye forskning om barns perspektiver, og jeg så derfor på dette som viktig. Dette er også noe Sandseter og Seland (2018) presiserer i sin studie, da de skriver at behovet for forskning om barns perspektiver og opplevelser i barnehagen er stort. Det vil allikevel være viktig å poengtere at det også har kommet nyere studier som tar for seg barns perspektiver. Kari Nergaard (2020) har blant annet presentert en studie om barn og avvising av jevnaldrende.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I forskning finnes det ulike vitenskapsteoretiske grunnlag. Gjennom forskningsprosesser danner vi en forståelse av dataene, som det vil være viktig å se i sammenheng med den forforståelsen vi har, og som vi videre tar med oss inn i prosjektet (Thagaard, 2018).

Problemstillingen min hadde stor betydning for hvilke metodiske valg som ble tatt. Da jeg var ute etter de eldste barnas opplevelser av det som skjer i barnehagen med tanke på vennskap, lek og barn som er alene, så hadde jeg allerede tatt et valg som inkluderte subjektet. Dette fordi det var de subjektive erfaringene og opplevelsene til informantene som var med på å bygge studien min. Det informantene formidlet skulle jeg dermed forstå og finne mening i. Kvalitativ forskning tar for seg blant annet fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2018). Fenomenologien var mitt grunnlag, samtidig som jeg brukte en hermeneutisk tilnærming ved tolkning av fenomenet mitt.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien tar i betraktning å oppnå en forståelse av andre menneskers erfaringer, på et dypere plan. At forskeren tar for seg egne erfaringer og reflekterer over dem, kan dermed være med på å bygge et utgangspunkt for selve forskningen (Thagaard, 2018). Når man har en fenomenologisk tilnærming vil forskeren være opptatt av å lese det innhentete datamaterialet fortolkende, hvor den videre har et ønske om å forstå meningen i personens erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Gjennom mitt forskningsprosjekt hadde jeg en fenomenologisk tilnærming, i den grad at jeg var opptatt av informantenes opplevelser og forståelser av fenomenet. Ved å ha intervju kunne det dermed tenkes at jeg kom innpå deltakerne på et dypere nivå, hvor de fikk satt ord på sine egne tanker.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er med på å fremheve hvilken betydning fortolkning har for å kunne forstå et fenomen. Dette betyr at fokuset må være mer stilt inn på et dypere plan av andres handlinger, enn det som er åpenbart. Handlingene må fortolkes i en større sammenheng. Fenomener kan tolkes på flere nivåer hvor det ikke finnes en typisk sannhet. Målet vil dermed være å forstå meningen i den presenterte teksten, som i denne sammenhengen vil være intervjuet (Thagaard, 2018). Formålet med en hermeneutisk fortolkning er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) «å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr». Jeg så dermed på det hermeneutiske vitenskapsteoretiske grunnlaget som et utgangspunkt for min oppgave.

En hermeneutisk tilnærming kan fortolkes på tre ulike plan, som blant annet Fangen (2010) gjør rede for. Ved fortolkninger av første grad, fortolker forskeren ut ifra det som skjer, hvor forskeren selv er deltakende. Alle involverte tolker ut ifra det samme utgangspunktet. Andre

grads fortolkning dreier seg om å fortolke deltakerens allerede fortolkede situasjon. Tolkningene blir dermed bygd ut fra deltakerens forståelse. Den siste graden, tredje grad, tar for seg forskerens tolkning av en handling, knyttet til teori som er med på å fremheve hvilken betydning handlingen har. I dette forskningsprosjekt kom den hermeneutiske tilnærmingen til syne ved en tredje grads fortolkning. Bakgrunnen for dette var at jeg hadde valgt å ta for meg et kvalitativt forskningsintervju, hvor det var gjennomført datainnsamling som skulle tolkes ved hjelp av ulik teori. Denne tolkningsprosessen dannet et videre grunnlag for drøfting og en avsluttende konklusjon.

Gilje og Grimen (1995) gjør rede for den hermeneutiske sirkelen, og definerer dette som det viktigste begrepet innenfor hermeneutikken. Sirkelen er med på å vise forbindelsen av hele prosessen, hvor man vekselvis forsøker å fortolke enkeltformulering som blir sakt, og knytter dem til selve intervjuet, men også omvendt. Slik jeg forstår det, går man inn med en forforståelse av fenomenet som man knytter opp mot teori og reflekterer tilknyttet det innhentete datamaterialet. Videre får man en ny forståelse som igjen blir knyttet opp til teori, og som danner grunnlaget for den nye kunnskapen som man sitter igjen med. Ved å benytte en slik vitenskapelig tilnærming har det ført til at min forståelse av fenomenet har endret seg underveis. Nye teoretiske perspektiver har blitt etablert på grunnlag av empiri, som har gitt meg en utviklende forståelse og ny kunnskap. Gilje og Grimen (1995) presiserer at dette er en prosess som stadig gjentar seg, hvor jeg har forsøkt å komme frem til meningen bak utsagnene til barna. Dette har ført til at jeg har sett på helheten og delene i sammenheng opptil flere ganger.

3.3 Intervju med barn

Eide og Winger (2003) påpeker at praktisering av intervju hvor barn blir inkludert, har blitt mer og mer utbredt, samtidig som det har fått større oppmerksomhet ettersom tiden har gått. I nyere tid hevder derimot Sandseter og Seland (2018) at det fortsatt er et stort behov for å ta barns perspektiv i forskning. Metoden vil være svært vesentlig for å kunne ta barns perspektiv, da det er de selv som er ekspertene, og intervjueren vil være den som tar barnets perspektiv ved å forstå deres tanker og opplevelser av det aktuelle fenomenet (Eide & Winger, 2003). Dette er også noe Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem, hvor de skriver at inkludering av barn i forskning vil synliggjøre deres opplevelser og virkelighetsoppfatning. Da jeg intervjuet både barn som jeg kjenner og barn som jeg ikke hadde noen form for

relasjon til på forhånd, valgte jeg å utføre både gruppeintervju og enkeltintervju. Da jeg ikke hadde et tema som krevde innhenting av sensitiv informasjon om en tredjepart, så jeg på disse to fremgangsmåtene som praktiske for oppgaven min, samtidig som det trolig kunne føre til en større helhetsforståelse om temaet. Ved å benytte et gruppeintervju hadde barna muligheten til å hjelpe hverandre i den forstand at de kunne se temaet ut ifra flere sider, samtidig som de vil ha en støttende effekt på hverandre. På den andre siden kunne denne formen for intervju by på utfordringer når det kommer til gruppesammensetninger (Eide & Winger, 2003). Å tenke nøye over hvem som var sammen, ville ha betydning for mulighetene barna hadde for å kunne delta i fellesskapet, samtidig som det ville være med på å forsikre at alle ble hørt og sett. Da jeg ikke hadde et innblikk i hvem alle informantene mine var, kunne det tenkes at det ville skape problemer. Fordelen var på den andre siden at barnehagen selv kunne påvirke hvem som skulle være med, i tillegg til at de hadde kjennskap til barna.

Enkeltintervju setter fokus på det enkelte barnet, noe som fører til at man som intervjuer kan ivareta barnets behov bedre enn ved et gruppeintervju, som vil være positivt. Det vil derimot i større grad være vanskeligere å skape trygghet for barnet, som det kan få ved å være sammen med andre, som da kan forårsake en ulempe ved intervjuet (Eide & Winger, 2003). Hvor viktig det er at partene som befinner seg i et intervju har kjennskap eller en relasjon til hverandre, kan man stille seg spørrende til. For å skape en viss trygghet, så jeg det som nødvendig å ha en besøksdag i barnehagen jeg ikke hadde kjennskap til, der jeg oppholdt meg sammen med de barna som var med på å presentere studien min. Dette også med utgangspunkt i kritikken om barn som blir tatt ut av sitt trygge miljø har fått, da de blir tatt bort med en ukjent person (Eide & Winger, 2003).

3.3.1 Intervjuguide

På forhånd av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide som dannet et grunnlag for prosessen. Guiden inneholdt spørsmål som jeg ønsket å spørre om for å finne et mulig svar på problemstillingen min. Da jeg intervjuet barn, var det viktig for meg å formulere spørsmålene på en måte som var tilpasset deres nivå, samtidig som de skulle forstå hva jeg som intervjuer var ute etter. Det var også viktig for meg å skape en positiv opplevelse av intervjusituasjonen for barna, slik at de ikke følte seg testet ved å være med. Å legge til rette for spørrende spørsmål vil ifølge Eide og Winger (2003) ha en positiv effekt på forståelsen til barnet, da de har lettere for å forstå hva intervjueren er ute etter. Å starte med åpne spørsmål før en kommer

med de mer presise spørsmålene, vil også være et viktig moment for å kunne tilnærme seg barna, og var noe jeg tok i betraktning.

Jeg benyttet meg av en delvis strukturert tilnærming til intervjuet, som også blir kalt et semistrukturert intervju. Dette så jeg på som viktig da jeg hadde muligheten til å være både fleksibel og å følge opp de svarene som barna kom med. Teamet for intervjuet var allikevel fastsatt på forhånd, samtidig som jeg hadde en viss struktur gjennom intervjuet slik at det som var ønsket å finne svar på, ble belyst. Målet var dermed å komme gjennom guiden, men å følge en slavisk struktur ble ikke prioritert. Man kan tolke det som at dette er noe Eide og Winger (2003) også trekker frem som et godt utgangspunkt ved et barneintervju, da de skriver at en bør ha en rammestruktur, men at undring og refleksjoner også må bli tatt i betraktning og lagt til rette for.

3.4 Informanter

I denne forskningsprosessen valgte jeg som tidligere nevnt, å basere forskningen min på barns perspektiv, hvor det da var barn som var med på å representere studien. Jeg valgte å stille et kriterie om at barna var førskolebarn, hvor alle barna i mitt tilfelle var fem år. Dette med bakgrunn i at det kan tenkes at disse barna hadde tanker over betydningen av å ha venner, samtidig som de kan være mer observante på barn som leker alene og hvem de opplever som utfordrende å være med. Ut ifra responsen og interessen jeg fikk i tilbakemelding, valgte jeg tilfeldig ut informanter, samtidig som jeg inkluderte de jeg hadde kjennskap til fra før. På grunn av pandemien og røde nivåer i barnehager i tidsrommet intervjuene mine fant sted, ble det problematisk å utføre så mange intervjuer som planlagt. Dette resulterte i at jeg fikk intervjuet i to ulike barnehager, hvor jeg hadde kjennskap til en av dem fra før. Materialet mitt består dermed av tre gruppeintervjuer med to gutter og en jente i hver, og to enkeltintervjuer av gutter. Til sammen er det 10 barn, 3 jenter og 7 gutter i to forskjellige barnehager, som representere studien.

Når jeg kom til det stadiet hvor jeg skulle rekruttere informanter, var det en prosess som gikk gjennom flere parter. I mitt tilfelle inkluderte dette både styrer, pedagogisk leder, foreldre og barnet selv. På forhånd hadde jeg skrevet et informasjonsskriv som ble sendt ut til ulike barnehager, som tok for seg forskningens formål og hva jeg ønsket. Dette utvalget blir definert som et tilgjengelighets utvalg, hvor utvalget ble valgt ut ifra det som var tilgjengelig

for at forskningen kunne finne sted. Innenfor dette utvalget har man også en metode som blir kalt snøballmetoden. Ved utgangspunkt i min forskning var det i denne sammenheng styrer som fikk den nødvendige informasjonen først, som da videreformidlet videre til de deltakerne som var aktuelle (Thagaard, 2018).

3.4.1 Samtykke

For å kunne utføre forskningen sendte jeg inn en beskrivelse av prosjektet til NSD; Norsk senter for forskningsdata. Dette var for å få godkjenning til å utføre forskningen og som et grunnlag for å kunne innhente datamateriale ute i feltet.

Barn under 15 år som skal delta i forskning, må ha samtykke i fra foreldre, men det vil allikevel være viktig å se på barnet som selvstendig, hvor det i denne sammenhengen vil si at barnet har rett til å uttale seg selv, om deltakelsen (NESH, 2016). Det var dermed viktig at både foreldre og barn var innforstått med hvilke rettigheter de hadde ved deltakelsen. Barn og voksne har ikke like forutsetninger for å forstå hvilke rettigheter de har ved deltakelsen, som vil bety at presentasjon om den frivillige deltakelsen, hva som skjer med intervjuet som er utført, samt hvilke muligheter de har for å trekke seg, må skje på en barnevennlig måte som er tilpasset alderen til barnet (NESH, 2016). For å innhente samtykke fra foreldre gav jeg barnehagen et informasjonsskriv, på lik linje som til barnehagen, som gav det videre til foreldrene. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om forskningsprosessen, samt underskrift for samtykke fra foreldrene. Responsen for deltakelse fra foreldrene var varierende i barnehagene, men jeg fikk gode opplevelser og svært positive tilbakemeldinger fra de involverte.

3.5 Innsamling av datamaterialet

3.5.1 Planleggings fasen

Før intervjuene fant sted, startet forberedelses prosessen ved å utarbeide en intervjuguide som kunne sikre god nok kvalitet på intervjuene. Intervjuguiden ble også diskutert sammen med veileder for at den på best mulig måte kunne bli tilpasset de eldste barna. Jeg har tidligere intervjuet voksne informanter i en tidligere oppgave, noe som har ført til at jeg har dannet meg erfaringer. Da jeg i denne sammenheng skulle ta for meg barn, så var dette en ny aldersgruppe å innhente informasjon fra. For min egen del, men også for barnas opplevelse av intervjusituasjonen, så jeg det på som nødvendig å foreta et testintervju med et barn i samme

alder. Dette for at jeg på best mulig måte kunne tilpasse til dem. Bakgrunnen for at det var ett barn og ikke flere, var på grunn av min egen tilgjengelighet på førskolebarn. På denne måten fikk jeg også muligheten til å øve meg på formuleringer til aldersnivået, noe som ikke ville vært like gunstig om jeg hadde intervjuet medstudenter eller lignende. Testintervjuet gav meg nyttige erfaringer, hvor jeg så at en mulig utfordring ved barneintervju, kunne være at jeg møtte på de stille barna. Jeg så også i dette tilfellet at de ansattes involvering i gruppesammensetninger og individuelle intervju var en viktig faktor for å nå frem til informasjon som var nødvendig for oppgaven.

Når jeg samlet inn datamaterialet valgte jeg å benytte meg av et lydbånd, som tok opp selve intervjusituasjonen. Ved å benytte et lydopptak kunne det tenkes at det ville være et bedre grunnlag for å skape flyt i selve intervjuet, samtidig som fokuset ble satt på informant og intervjuer. Bakgrunnen for dette er at det ikke ble benyttet penn og papir som kan virke både forstyrrende og avbrytende. Dette er også noe Kvale og Brinkmann (2015) kan være med på å underskrive da de hevder at lydopptak kan skape en bedre dynamikk, i tillegg til at konsentrasjonen ligger på selve temaet. Ved utførelse av barneintervju så jeg på dette som en viktighet. Benyttelse av lydopptak kunne også medføre ulemper i arbeidet. Om jeg skulle ha vært så uheldig at lydopptaket faktisk ikke tok opp intervjuet, kunne dette ha ført til at jeg satt uten et, forhåpentligvis, nyttig materiale. Derfor valgte jeg å teste lydopptakeren på forhånd.

3.5.2 Gjennomføring av intervju

Etter hvert som jeg fikk tilbakemeldinger fra foresatte, startet prosessen fortløpende med å gjennomføre intervjuene sammen med barna. Intervjuene fant sted i de aktuelle barnehagene som er barnas trygge miljø. På grunn av den eksisterende pandemien valgte jeg i samarbeid med veileder, å benytte meg av barnehager jeg hadde tilknytning til på forhånd, i tillegg. Man kan som tidligere nevnt, stille seg kritisk til hvor vidt det er viktig at partene i intervjuene hadde kjennskap til hverandre når det kommer til barn, og så dermed på dette som en positiv avgjørelse. Intervjuene skapte en fin samtale om temaet, hvor jeg hadde en opplevelse av at barna trivdes i situasjonen de var i. Det var allikevel barn som var mer frempå enn andre, hvor et av barna i det ene gruppeintervjuet trakk seg tilbake og valgte å lytte i stedet. De andre barna i intervjuet henviste seg også til dette barnet for å prøve å inkludere det i samtalen, men barnet viste at det trivdes best med å observere fra siden. Flere av barna engasjerte seg og etterspurte når det var deres tur til å ha samtale. Dette kan være på bakgrunn av at mange av dem hadde erfaringer med slike samtaler fra før, og jeg tolket det ut ifra pedagogisk leder at

dette var noe de likte å gjøre og synes var stas å være med på. Da intervjuene også foregikk i deres vante miljø, kan dette være med på påvirke den positive utførelsen av intervjuene.

Det var også viktig for meg at det ikke skulle oppstå forstyrrelser utenfra under intervjuene, da det kan tenkes at dette kunne være med på å sette barna ut av spill, og at de ble distraherete. Jeg hadde da på forhånd hengt opp en lapp hvor det sto at barnesamtaler pågikk. Dette synes også barna var stas. Under intervjuene var alle plassert rundt et bord, hvor vi enten satt ved siden av hverandre eller over hverandre ut ifra hvor mange som var til stede. Før selve intervjuet startet presenterte jeg hva vi skulle gjøre og hvilke rettigheter de hadde i situasjonen. Det kan kunne forstås å være vanskelig med tanke på å gi barna en forståelse av hva de var med på. Jeg sitter igjen med en følelse av at barna ble ivaretatt, da barna også bekreftet at de ønsket å være med, før vi begynte selve gjennomføringen. For å få en fin avslutning på intervjuene fikk barna muligheten til å tegne det de ønsket på ark, i tillegg til at mange av barna ønsket å høre på lydopptaket av seg selv. Tegningene fikk de lov å ta med seg hjem, om de ønsket. Dette var noe de synes var veldig morsomt. Eide og Winger (2003) trekker også dette frem som en ide å gjøre etter endt intervju, da viktigheten av en god avslutning er særlig stor hos barn. Gjennomføringen av intervjuene hadde samme fremgangsmåte, uavhengig om det var enkeltintervju eller gruppeintervju.

3.5.3 Bearbeiding av datamaterialet

Transkripsjon handler om å transformere et talespråk til et skriftspråk, hvor det i mitt tilfelle handlet om å transkribere lydopptak til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015). Et viktig forskningsetisk prinsipp, er å behandle datamaterialet på en måte som gir anonymitet og konfidensialitet ovenfor deltakerne (NESH, 2016). Informasjonen som kommer frem i intervjuene, blir fremlagt slik at deltakerne opplever full anonymitet, samtidig som at alt er taushetsbelagt. Når jeg transkribert benyttet jeg meg av pseudonymer som da var med på å representere informantene, både her og i selve oppgaven. Som tidligere nevnt tok jeg opp intervjuene på en båndopptaker, hvor materialet selvklart ble behandlet konfidensielt. Det vil si at opptakene kun ble lagret på den aktuelle båndopptakeren, samtidig som den ikke hadde noen form for internettilkobling. Opptakene ble makulert snarest etter endt oppgaveinnlevering, hvor det var jeg som forsker som ble stilt til ansvar og sørget for at dette skjedde.

3.5.4 Tolkning og analyse

I tolknings og analyse prosessen vil det være viktig å ivareta barnets respekt i stor grad, og da særlig med tanke på at de kanskje ikke egentlig har helt forståelse for hva de har samtykket til (Eide & Winger, 2003). Det kan forstås som at denne prosessen starter allerede ved transkriberingen, hvor en prøver å danne seg et bilde av hva informantene prøver å formidle. Da jeg transkriberte selv, har dette ført til at jeg har fått et dypere innblikk allerede her, da jeg opptil flere ganger hørte gjennom båndopptakene for å skrive ordrett va barna sa i et Word-dokument. Videre førte jeg intervjuene inn i NVivo12 for analysering, hvor jeg også her fikk gått gjennom intervjuene samtlige ganger, før selve kode prosessen startet.

Analysen dannet et svært viktig utgangspunkt for oppgaven min videre, samtidig som den var viktig for å få frem resultatene på en mest mulig riktig måte. Dette er med på å stille et stort krav til meg som forsker når det kommer til denne biten, samtidig som det kan tenkes at dette var nødvendig da det bare var jeg og informantene som var til stede i intervjuene. Ved hjelp av det nevnte dataprogrammet fikk jeg laget ulike kategorier og kodet materialet slik at det ble en bedre oversikt over de resultatene som skulle bringes med videre i oppgaven.

3.6 Kvalitetsvurdering

Begrepene reliabilitet og validitet har en sentral del i forskning, og har en betydning for hvorvidt vi kan si at forskningen bærer god kvalitet.

3.6.1 Reliabilitet - troverdighet

Reliabilitet tar for seg forskningens troverdighet, hvor utfallet av undersøkelsen er mulig å gjenskapes ved å få de samme resultatene på ny, uavhengig av hvem som forsker. Det vil også være nødvendig å reflektere over eventuelle problemer som kan oppstå underveis i forsknings prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å dokumentere fremgangsmåten for arbeidet, vil dette være inkludert i definisjonen på reliabilitet, og utelatelse av dette vil være med på å svekke den. Å stadig ha en kritisk evaluering av prosjektet vil derfor bli sett på som høyst nødvendig (Thagaard, 2018). Hvordan jeg innhentet informasjon, vil ha en betydning for forskningens pålitelighet og troverdighet. Barn har en tendens til å si motstridene svar, noe som er veldig vanlig ved barneintervju (Eide & Winger, 2003). Dette var viktig å ta i betraktning, da barn kan si noe under intervjuet, men mene eller ha en annen oppfatning av fenomenet for eksempel senere i intervjuet. Å se på helheten av intervjuene, samt prøve å forstå det som ble sakt, ville også være viktig, noe som ble satt i fokus. Da jeg brukte

lydopptaker, kunne dette trolig være med på å styrke oppgavens reliabilitet. Dette med bakgrunn i at jeg hadde muligheten til å transkribere ordrett hva barna formidlet, samtidig som jeg kunne spole frem og tilbake i intervjuene. Ved å lytte opptil flere ganger, samt se gjennom transkripsjonene samtidig, kunne jeg i større grad øke reliabiliteten, enn om jeg ikke hadde gjort det. Dette er også en kvalitetssikring Kvale og Brinmann (2015) trekker frem når de skriver om transkripsjon og reliabilitet. Å ta for seg en slik grundig sjekk, kan også tenkes å gjøre det lettere når jeg skulle fremstille resultatene senere.

3.6.2 Validitet – gyldighet

Validitet henviser til metodens forutsetninger for å faktisk kunne undersøke det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne betegne studien som gyldig, vil en viktig faktor være at forskeren stadig argumenterer for måten den analyserer og tolker det innhentete materialet på (Eide & Winger, 2003). Når man tolker kvalitative intervjuer kan man ha en tendens til å overtolke det som blir sagt, eller at man tolker det slik man ønsker at det skal være. Dette kan resultere i at man sitter igjen med funn, som ikke er gyldige. Å være bevisst på egen forforståelse som en forutsetning for å unngå feiltolkning, vil dermed svært nødvendig (Eide & Winger, 2003). Før intervjusituasjonen startet så jeg det som viktig å legge fra seg de tankene en hadde om fenomenet, for å best mulig møte barna med et nytt sinn. Under intervjuene var det også i stor grad viktig for meg å gjenta det barna sa eller stille oppfølgings spørsmål slik at jeg kunne oppklare eventuelle uklarheter som barna uttrykte, for å styrke validiteten.

Å se sammenheng imellom intervjuene vil også være en nødvendig forutsetning for å styrke validiteten, særlig da jeg benyttet meg av både gruppeintervju og enkeltintervju. Det vil være viktig å se på de enkelte svarene og knytte dem til selve intervjuet for å få størst mulig oppfatning av hva informantene ønsket å formidle, samt mente. Dette for at informasjonen skulle komme frem på en så klar måte som mulig. Det kan særlig tenkes at dette var viktig med barn med tanke på at de har en tendens til å gi motstridende svar.

Da jeg utarbeidet en intervjuguide som inneholdt relevante spørsmål for fenomenet som jeg ønsket å studere, vil dette gi en fordel for studiens gyldighet, på bakgrunn av at hensikten ved spørsmålene skal være å undersøke det som jeg faktisk skal undersøke i studien. I tillegg hadde jeg lagt til rette for åpne spørsmål, og ikke ledende, noe som også vil være med på å underbygge validiteten. Det vil allikevel være viktig å poengtere at det er vanskelig å sette en

standard for hva som er riktige spørsmål å stille barn (Eide & Winger, 2003).

3.7 Generalisering

Konklusjonen av hvor sterk reliabiliteten og validiteten er, har påvirkning på hvorvidt vi kan si at undersøkelsen er generaliserbar (Thagaard, 2018). Dette dreier seg om i hvilken grad resultatene kan generaliseres eller overføres, til andre lignende og relevante situasjoner (Kvale & Brinmann, 2015). For at dette skal kunne skje vil det være nødvendig med en detaljert beskrivelse av metodene som forskeren tar i bruk, slik at man har evnen til å vurdere prosessen steg for steg. Dette er med på å gjøre forskningen transparent, som vil si at forskningen er utført på en så gjennomiktig måte, som overhodet mulig (Silverman, 2011, referert i Thagaard, 2018).

3.8 Viktige faktorer å ta i betraktning

Da jeg tok i bruk intervju som forskningsmetode, vil det være viktige å tenke over ulike faktorer som kan være med på å påvirke selve situasjonen. Man kan som sagt stille seg spørrende til hvorvidt relasjonen har betydning for studiens utfall. Da jeg ikke hadde noen form for relasjon til alle barna som skulle intervjues, kunne dette muligens føre til en feilkilde. Jeg hadde allikevel lagt til rette for en besøksdag, slik at det var muligheter for en begynnende relasjon i forkant, samtidig som jeg ikke vil være en helt ukjent person for barna. Dette kunne være med på å skape en bedre atmosfære for situasjonen. Hvordan intervjuguiden var utarbeidet, kunne trolig også være en feilkilde. Da jeg intervjuet de eldste barna i barnehagen, så jeg det ikke som nødvendig å gå gjennom guiden på forhånd, men å trekke opp temaet kunne trolig være en betryggende faktor. Formuleringen av spørsmålene i intervjusituasjonen, måtte også fremheves på en forståelig måte. Dette for å minske mulighetene for misforståelser mellom meg og barna.

4.0 Presentasjon av funn og resultater

Jeg vil i dette kapittelet presentere og analysere resultatene fra intervjuene med barna. De mest sentrale funnene i intervjuene, vil bli sett i sammenheng med forskningsspørsmålene som tidligere er presentert. Dette, sammen med teorien, vil være med på å danne et videre utgangspunkt for diskusjonsdelen, og et mulig svar på problemstillingen min; «*Hvordan kan man inkludere barn med utfordrende atferd, som er utsatt for avvísning i lek?*»

4.1 Analysestrategi

For at jeg på best mulig måte skal kunne analysere datamaterialet mitt, samt få frem det som er nyttig for å finne et mulig svar på problemstillingen min, vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine og intervjuene.

- Hva liker barn å gjøre i barnehagen, og hvorfor?
- Hvilken betydning har vennskap og det å ha noen å leke med i barnehagen for barn?
- Hva synes små barn er utfordrende med andre barn?
- Hvilken rolle mener barna at personalet har i barnehagen?

For å presentere funnene på en oversiktlig og ryddig måte, er resultatene organisert etter forskningsspørsmålene. Sitater fra informantene vil også bli trukket frem, i tillegg til en tolkning av dem. Ved å ta barns direkte utsagn i betraktning i oppgaven, vil jeg også kunne tilrettelegge for oppgavens validitet.

4.2 Forskningsspørsmål 1

Hva liker barn å gjøre i barnehagen, og hvorfor?

4.2.1 Barn leker fordi det er gøy

For å få et innblikk i barns tanker om lek, ønsket jeg å få frem hva de selv liker å leke med, og hva det er som er drivkraften til at leken finner sted hos barna. Jeg startet derfor alle intervjuene med å spørre barna hva de liker å leke med, og hvorfor de liker å leke med det. Barna trakk frem ulike aktiviteter som det kan tolkes som at de likte å gjøre alene og i fellesskap. Aktiviteter de nevnte, og som kan forstås som at de gjorde uavhengig av andre barn, var å skeine rundt på brett i gymsalen og å være i lavvo å bygge ting. Kube som de hadde på avdelingen brukte de til flere ting, hvor de for eksempel kunne danne ulike former

for lek. Spille fotball og å grave i sandkassen, kan også sees på som aktiviteter som oppstår i interaksjon med andre barn. Når det kommer til å grave i sandkasse kan dette skje i samhandling med andre, men også alene, men i denne sammenheng trakk barnet det frem som en lek som skjedde i samspill med andre barn. Det som ble en tydelig fellesnevner for hva de likte å leke med, var vennene sine;

Gruppeintervju 1: *«Og jeg liker å leke med Ola og Per»*

Gruppeintervju 3: *«Jeg liker å spille fotball sammen med vennene mine»*

Enkeltintervju 1: *«Jeg liker å leke hvert fall med Lars og Erik»*

Barna trakk i hovedsak frem ustrukturerte aktiviteter når de pratet om hva de likte å leke med, og aktiviteter som ellers kan tolkes som lite voksenstyrte. Når jeg påpeker ustrukturerte aktiviteter, mener jeg de aktivitetene som kan tolkes å skje i den frie leken, hvor det ikke er faste rammer som betegner hva barnet skal gjøre. Dette kan for eksempel være det å leke i gymsal. Barna ga allikevel ikke noe uttrykk for at de likte strukturerte aktiviteter mindre. I tillegg kan det forstås i sammenheng med det å bestemme selv hvem man skal leke med, som også var et av spørsmålene jeg valgte å trekke frem i intervjuene. Det kan tyde på at det er den frie leken som er mest prioritert, dette med utgangspunkt i at i 4 av 5 intervjuer trakk barna frem at de fikk bestemme selv. Da de ikke fikk bestemme selv, kunne det være andre barn som påvirket valget av hvem de ville leke med;

Enkeltintervju 1: *«Nei, jeg får liksom ikke bestemme det selv, hvis det er noen som vil være med på leken så må jeg liksom ta de med på leken»*

«Hvis noen spør så sier du ja?»

«Jeg må ikke det, men ellers så stenger vi de ute liksom»

Lignende trakk også to andre barn frem i et gruppeintervju, når de fikk spørsmålet om retten til selvbestemmelse. Barna hevdet at de ikke alltid fikk lov til å velge selv hvem de fikk leke med, men at det også her er andre barn som påvirker, og ikke den voksne. Dette dreide seg om at barna ikke fikk lov til å være med på leken, eller at barna de henvendte seg til, ville leke

alene. Dette kunne føre til at de ikke hadde noen å leke med, på bakgrunn av hva det motsatte barnet ønsket med sin lek. Retten til å bestemme hvem man ville leke med selv, ble dermed tatt bort ut ifra andre barns premisser.

Gruppeintervju 1: *«Kan være de ikke vil leke med oss»*

«Nei, de vil leke i fred og sånn»

«Men, men, når vi leker en annen, også sier de av og til at vi må leke med noen andre, men av og til finner vi ikke noen»

Ut ifra de funnene jeg har presentert ovenfor, kan det tolkes som at lek er noe barna verdsetter høyt, og at det er noe de liker å gjøre i samhandling med andre barn. Det jeg også undret meg over, var hvorfor de liker det de driver på med og gjør i barnehagen. På dette spørsmålet var det en stor klar enighet om at drivkraften for lek ligger i at det er gøy, samtidig som at de liker å leke med vennene sine fordi de er snille. Jenta i gruppeintervju 1, fortalte også at det var viktig å leke med jentene på avdelingen, da det var et mindretall av jenter der. Det kan tolkes som at barnet synes det var viktig at jentene lekte og holdt sammen, men at det ikke var et problem å leke sammen med guttene også.

Gruppeintervju 1: *«Fordi de er ganske snille»*

Gruppeintervju 2: *«Fordi det er gøy der»*

Gruppeintervju 3: *«Fordi det er kjekt» «Veldig kjekt»*

Enkeltintervju 2: *«Fordi, de er snille»*

For å få en oppfatning av hva barna betegnet som snille, stilte jeg et oppfølgingsspørsmål der det var mulig, for å få en mulig definisjon på hva de la i begrepet. Man kan se ut ifra det ene gruppeintervjuet at de hadde en oppfatning av hva det innebærer å være snill;

Gruppeintervju 2: *«Hvis vi gir leker»*

«Jeg vet, jeg vet, hvis vi gir gaver»

Ved et annet enkeltintervju, hadde barnet større vanskeligheter med å definere hva det innebærer å være snill. Det kan allikevel forstås som at barnet vet hva det er, da de bruker ordet i en sammenheng hvor de beskriver hva de liker.

Enkeltintervju 2: *«Mmm... Det vet jeg ikke»*

«De er bare snille»

Forståelsen av at barnet har en oppfatning av hva det å være snill er, kan også knyttes til senere i intervjuet, hvor barnet trakk frem at det å inkludere barn i lek uavhengig av aldersnivå, var snilt. Barnet presiserte at aldersforskjell ikke skal ha en betydning for hvem man leker sammen med, og at alle skal kunne være sammen uavhengig om man er eldre eller yngre. Barnet relaterte også dette til egne opplevelser, hvor det hadde inkludert et annet barn i leken selv om det var noen år fra samme alder. Avslutningsvis brukte barnet begrepet «snill», med et ønske om at alle bare skulle være snille;

Enkeltintervju 2; *«Skulle ønske alle bare var snille»*

4.3 Forskningsspørsmål 2

Hvilken betydning har vennskap og det å ha noen å leke med i barnehagen?

4.3.1 Er det egentlig viktig å ha venner?

I det forrige delkapittelet kunne vi se at barn hadde stor interesse av å leke sammen med det de definerte som vennene sine, eller lekekamerater. For å få innsikt i hvilken betydning vennskap hadde blant barna, valgte jeg å spørre i hvilken grad de synes det var viktig med vennskap. Barna hadde ulike syn på hva de synes var viktig, noe som resulterte i store variasjoner av hvorvidt de synes at vennskap var viktig. En liten del av barna mente at dette ikke var særlig viktig, mens de resterende barna så på vennskap som en svært viktig del av livet sitt. I et av gruppeintervjuene, og et av enkeltintervjuene, svarte noen av barna at det ikke var viktig for dem å ha venner i barnehagen;

Gruppeintervju 2: *«Noen sier det er viktig å ha venner, men det er ikke viktig å ha venner»*

Enkeltintervju 1: *«Ikke så»*

Man kan allikevel stille seg undrende til hvorvidt barna synes det er viktig eller ei, da de samme barna som mente at det ikke var viktig, fortalte at det var morsomt å ha venner, da de kunne leke sammen med dem. Andelen av barn som synes det var viktig å ha venner, var derimot stor. Det forstås som at barna satte pris på å ha venner, og på bakgrunn av at de da hadde noen å leke med, og at det igjen var en trygghet i hverdagen.

Gruppeintervju 1: *«Det er faktisk viktig å ha noen som er glad i dem»*

Gruppeintervju 2: *«Jo det er kjempeviktig. Om du ikke har noen venner så kan du ikke leke».*

4.3.2 Vennskapets betydning

På spørsmålet om hva de liker at en venn gjør mot deg, svarte som nevnt tidligere samtlige av barna at de liker når andre er snille med dem. Det kom frem at det å ha et vennskap førte til at man kunne ha noen å leke sammen med. Et av barna i gruppeintervju 3 fremhevet at det var viktig å ha noen å holde hender sammen med, samt noen å gi klemmer til. De kunne gjøre ting i fellesskap som å klippe og å tegne sammen, samt lage bilder til hverandre. Det kan se ut som at vennskap og venner blir assosiert med det å kunne gjøre noe sammen med andre. Vennskap kunne også bli sett på som en trygghet i hverdagen, hvor de alltid hadde noen å leke med, selv om det av og til også skapte uenigheter, som det ene barnet fortalte om;

Gruppeintervju 1: *«Jeg og Erik krangler nesten alltid, men vi blir alltid venner igjen»*

Omsorg blir også presentert av et annet barn, hvor det kan tyde på at venner er en støttende faktor i hverdagen om en ikke har noen å leke med, og noen man kan søke trøst hos;

Gruppeintervju 3: *«Fordi de kan, sånn at vi ikke blir lei oss og ikke leke med noen»*

Ved å ha tilknytning eller vennskap til et annet barn i barnehagen, kan det kunne forstås som at det gir et bedre utgangspunkt for å danne videre vennskap med flere barn. Dette kan tenkes

å gi bedre forutsetninger for å inkludere barn i lek og samspill med hverandre, på bakgrunn av nettverket barnet har tilgang på. Et av barna i gruppeintervju 1 trakk nettopp frem dette hvor han påpekte at et annet barn hadde et ønske om å danne vennskap sammen med det, noe som hadde ført til at flere på avdelingen ble venner etter hvert i barnehagetiden;

Gruppeintervju 1: *«Du skal jeg si deg noe? Jeg.. når Erik spurte om jeg ville være vennen hans så sa jeg ja, og så når Erik sa, så når han så at jeg lekte med Ole, når han så jeg lekte med Ole, da sa Erik til Ole, vil du også være vennen min, så sa Ole ja»*

4.3.3 Faktorer som kan ha påvirkning på barns syn

Vennebøker og vennesanger ble trukket frem i alle gruppeintervjuene, hvor dette var noen av de første faktorene barna presenterte når de fortalte om viktigheten av venner og hva de likte at en venn gjorde mot dem. Det kan forstås som at dette er et tema som de fokuserer på i barnehagen, noe som jeg også kunne legge merke til i den barnehagen jeg tilbragte besøkstimer i. En gang i uken la de til rette for samling som tok for seg temaet vennskap, der løveloven og løva spilte en stor rolle. Ut ifra de gode gjerninger de hadde gjort i løpet av uka, som blant annet kunne basere seg på det å inkludere og hjelpe andre, ble det satt pris på ved å få tildelt løven. Det kan tolkes som at dette er et viktig bidrag til å få en forståelse av å ta vare på hverandre og hjelpe ved behov. Man kan særlig se at det kan ha en positiv effekt ut ifra beskrivelsene og forklaringene barna gir når de forteller om hvilken betydning vennskap har, og at alle barna setter pris på å ha venner i barnehagen, selv om de ikke betegner det som en viktighet. I et av gruppeintervjuene startet det ene barnet å beskrive hva de sa i sangen, hvor han blant annet trakk frem det å gi plass til andre;

Gruppeintervju 1: *«men altså, ikke sant, det er den sangen, der sier de, eehm, gi plass til andre»*

For å få en større forståelse av hva barnet la i det å gi plass til andre, stilte jeg et oppfølgings spørsmål som tok for seg hva barna trodde det betydde å gi plass til andre;

«Ehm, gi plass til andre i verden, i leken»

Å bry seg om andre barn, ga barnet uttrykk for at var viktig. Om man ble plaget sa barnet at man måtte stille seg opp i leken igjen og si at det de gjorde, ikke var lov. Barnet sang også en del av løvelove sangen senere i intervjuet, hvor jeg prøvde å bygge videre på det, men i og med at det var flere barn som også var engasjerte falt dette ut;

«Ser du en som plages, det er ikke bra. Og gi plass til andre og å si ifra. Bry deg om en annen, hjelpe når jeg kan. Slik at det blir bedre, for barn i alle land»

4.4 Forskningsspørsmål 3

Hva synes små barn er utfordrende med andre barn?

4.4.1 Barn som dytter, biter og sparker

Da hovedmålet mitt med denne oppgaven var å belyse hvordan man kunne inkludere barn med det som blir sett på som utfordrende atferd, i lek, så jeg det på som nødvendig å få en oppfatning av hva barn selv synes at kunne være utfordrende i lek med andre barn.

Bakgrunnen for at jeg valgte dette er for at det viser seg at barn med atferd som utfordrer, kan ha vanskeligheter med å tilpasse seg i leken. Informantene mine kom med ulike synspunkter på hva som kunne gjøre det vanskelig, hvor en av faktorene var barn som uttrykte seg fysisk mot dem eller andre. I gruppeintervju 2 og 3, samt enkeltintervju 1, trakk barna frem fysiske utløp som å slå og dytte, å sparke og bite andre. Barnet i enkeltintervjuet la også til at han ikke likte når noen sa noe slemt til ham. Videre fortalte han om en faktor som kunne føre til at han ble lei seg i barnehagen. Dette var om noen gjorde noen vondt mot han, og han definerte vonde ting som;

Enkeltintervju 1: *«ehm..... slår meg eller slår meg med en stor pinne»*

Å slå var et eksempel et av barna i gruppeintervju 2 også brukte når det fortalte om hva som kunne være vanskelig i lek med andre, og uttrykte det som;

Gruppeintervju 2: *«Hvis de slår oss er det vanskelig, for hvis jeg prøver å si god dag god dag også bare slår de tilbake»*

Betegnelsen slem brukte også det ene barnet i gruppeintervju 3, og henviste seg til en dukke som var i rommet og så slem ut. Ved å følge opp dette videre satt barnet ord på hva det mente var slem. Dytting som han tidligere nevnte, ble definert som slem, men også mobbing assosierte barnet med begrepet. Mobbing kunne for eksempel være at man brukte banneord når en snakket med noen, eller at «andre gjør det samme». Herming kan i dette tilfellet forstås som å være en faktor hvor man blir gjort narr av. Om man ser på herming i negativ forstand, noe det kan tolkes som at barnet prøver å få frem, kan dette føre til at det er vanskelig å samhandle med andre i lek. Vi kan dermed se her at to av barna hadde en felles mening om at det å si noe slemt kunne sette begrensninger i leken.

4.4.2 Barn som leker alene

Det kan være flere grunner til at barn leker alene eller velger å leke alene. Når jeg stilte spørsmålet om hvorfor de tror at noen barn leker alene, kom det opptil flere ulike innspill på hva som kunne være grunnen. Det kan se ut til at barn henvender seg først til de de ser på som bestevennene sine, om de ser at de leker alene. Bakgrunnen for dette er at barnet i enkeltintervju 2 fortalte at om det så noen barn som var alene og det var bestevennen sin, ville det gå bort og spørre om de skulle leke sammen. Når jeg videre spurte om hva det ville gjort om det var noen andre enn bestevennene som lekte alene, sa barnet at det ville forsøke å leke med dem. Barnet henviste videre til et barn som ikke var hans bestevenn, men som det lekte i stor grad med allikevel.

Flere av barna trakk frem at det de likte at en venn gjorde mot dem, var å invitere dem med på leken. Det de derimot ikke likte var om vennene deres sa at de ikke fikk lov til å være med på leken. Et av barna trakk frem at en av grunnene til at noen barn kunne leke alene, nettopp var at de ikke fikk lov til å være med på leken;

Enkeltintervju 2; «*Fordi dem ikke får være med på leken, og det er ikke snilt*»

Lignende trekker også barnet i det andre enkeltintervjuet frem, hvor barnet sier at det kan være problematisk å leke flere sammen, om den utvalgte leken ikke kan ha så mange roller i seg. Om alle rollene i leken var tatt, kunne det resultere i at et barn måtte leke alene. Barnet synes allikevel det var viktig å inkludere på bakgrunn av at utestenging kunne føre til at andre kunne bli lei seg. Selv om avvisning fra andre var en faktor for at barn lekte alene, la også barna frem at det motsatte barnet takket nei til å bli med på leken, samtidig som det ikke ville

leke med noen andre. I det ene gruppeintervjuet tok også barna seg selv i perspektiv, hvor det kan tolkes som at barn leker alene fordi de blir avvist av andre barn. I intervjuet trakk disse barna dette frem, hvor det kan forstås som at de tar utdrag fra egne opplevde erfaringer;

Gruppeintervju 1: *«Ehmm, nei, jeg gidder ikke å leke med deg, det er slemt gjort, ikke sant?»*

«Og da gidder vi ikke å leke med dem, og da finner vi noen andre å leke med, og når vi har spurt alle og sier nei, så sier vi det til voksne»

Det ble også trukket frem at barn leker alene fordi de ikke har etablert seg vennskap i barnehagen, og dermed ikke har venner som de kan leke sammen med. I tillegg påpekte et av barna at det ikke kjente de som lekte alene godt nok, og at relasjonen og kjennskapet mellom barna, da kan være en avgjørende faktor for hvor høy terskelen er for å ta kontakt med andre barn. Dette kan også knyttes opp til det barnet i enkeltintervju 2 tok opp, hvor det sa at en av grunnene til at barn lekte alene, kunne være fordi det ikke tok kontakt med andre, og spurte om noen ville leke med dem. Evnen til å kunne hevde seg selv, kan i dette tilfellet være en avgjørende faktor. Allikevel var det flere barn som henviste til at de inkluderte barn som leker alene i leken, ved å stille spørsmål til barna, om de hadde lyst til å bli venner. Dette for at alle skulle ha noen å leke med. Barnet som presiserte at det var veldig viktig å ha venner, fortalte også at det var viktig slik at man kunne bli bedre kjent med andre mennesker, som igjen førte til at de kunne finne på morsomme ting sammen;

Gruppeintervju 2: *For da kan vi bli kjent med hverandre og få flere venner, og da kan vi invitere dem med på Leos lekeland»*

Ut ifra de ulike intervjuene kan man se at barna hadde en oppfatning av hva de synes var utfordrende og vanskelig i samhandling med andre barn. Hvordan de ville gå frem for å håndtere konflikter og avvisning var også momenter som ble belyst, samt hvordan de ville inkludere barn som lekte alene. Det som derimot ikke kom frem, var hvordan de ville inkludere barn som viste utfordrende atferd.

4.4.3 Mistolkninger av hva som skal lekes/barn som vil leke med andre leker

En av de andre faktorene som kom frem når jeg stilte spørsmålet om hva som kunne føre til at det var vanskelig å leke med noen, var avklaring av lekens hendelsesforløp. Dette med bakgrunn i at det kunne se ut som at en felles enighet av hva som skulle lekes, var viktig for å skape en god lekeatmosfære. Med ulike interesser og behov blant barn kan det forstås som å være problematisk å møte alles ønsker i leken, og særlig kanskje da i den frie leken. Dette var noe barna opplevde som vanskelig, da de påpekte at det å leke med andre når det var ulike interesser for hva som skulle bli lekt, samt uklarheter om hva som skulle lekes, var utfordrende. Uenigheter om leken og hva som skal lekes, kunne dermed føre til konflikter blant barna, ifølge et av barna i gruppeintervju 1. Barnet i enkeltintervju 1 forklarte at det ville være vanskelig å leke om man ikke ville dele på lekene. Videre fortalte barnet at dette kunne føre til at motparten ble sint, og sa det videre til de voksne. Uenigheter kan også her tolkes å føre til konflikter blant barna. Barna i gruppeintervju 1 presiserte;

Gruppeintervju 1; *«på grunn av de vil leke med andre leker»*

«også, også liker ikke de andre det. Da blir det krangling»

Et av barna i enkeltintervjuene sa også at om man sa noe feil i leken, kunne dette være med på å gjøre det utfordrende. Barnet definerte å si noe feil som at man kunne komme inn i en pågående lek, hvor man hadde en oppfattelse av hva som ble lekt og kom med innspill, men i praksis var det ikke det som ble lekt. Eksempelet barnet tok utgangspunkt i, var at man kunne leke en supermannlek, hvor barn som kom utenfra og inn i leken, ville for eksempel leke Kaptein Sabeltann. Ulike interesser kan også i dette tilfellet være med på å skape konflikter i barnas lek.

4.5 Forskningsspørsmål 4

Hvilken rolle mener barn at personalet har i barnehagen?

4.5.1 Personalets påvirkning på barnets lek

Stort sett fikk barna lov til å bestemme selv hvem de ville leke med, hvor det kan se ut som at valget til barna skjer uten noen form for påvirkning fra de ansatte. Personalet påvirker dermed ikke hvem barna leker med i disse situasjonene. Når det oppstod konflikter i leken eller at

barn ikke hadde noen å leke med, var derimot de ansatte en stor støttende faktor som kunne påvirke leken i en bedre og mer positiv retning, enn hva utfallet ellers hadde vært. Barna henvendte seg for å få veiledende hjelp hos personalet når de møtte på utfordringer. Et av barna i gruppeintervju 1 fortalte at når hun ble avvist fra leken når hun spurte om å få bli med, gikk hun videre til personalet i gruppen;

Gruppeintervju 1 «Da bare sier det til voksne, også sier de voksne at jeg må få bli med»

Det kan tolkes som at dette var noe barnet satt pris på i de avvisende situasjonene, og påpekte at det var bra at de voksne sa at hun fikk være med i leken, når de andre ikke ønsket det. Dette trakk også et annet barn i det samme intervjuet frem. Barnet fortalte at når det hadde spurt alle barna om å leke, og de sa nei, så gikk det videre til den voksne. Videre forklarte han at de voksne hjalp dem med å finne en venn de kunne leke sammen med. Om tilfellet var at de ikke hadde venner, sa barnet at de måtte spør om noen ville være vennene deres. Dette var også noe barnet i enkeltintervju 1 trakk frem, når det fortalte om barn som lekte alene. De voksne prøvde å hjelpe dem til å finne noen å leke med, eller at barnet selv kunne spør om å få leke med noen. At de voksne prøver å finne lekekamerater til dem, og er med på å gå bort til andre barn for å bli kjent, er noe barna i gruppeintervju 3 også påpekte når de fortalte om hva de voksne gjorde når barn lekte alene.

Gruppeintervju 1 hevdet også at når de blir plaget eller om noen plager andre, så søkte de til de voksne for å få hjelp til å få en avslutning på det. Barna trakk frem at de fikk beskjed om å skjerpe seg om de plaget, og definerte «å skjerpe seg» som å bli «godere». Ordet kan tolkes å være en betegnelse på at en må bli bedre eller snillere med andre. Ut ifra intervjuene og analysene av disse, kan man dermed se at personalet hadde en betydning og støtte for barn som hadde blitt avvist fra lek. Det kan se ut som at de ble redningen til barna når de følte seg ekskludert fra lek, eller var alene. Når barna selv følte at de ikke nådde inn til andre barn, søkte de til den voksne for hjelp. Personalet ble også en støttende faktor om det oppstod konflikter mellom barna.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg med utgangspunkt i funnene mine, drøfte hvordan man kan inkludere barn med utfordrende atferd, og knytte det til teorien jeg tidligere har gjort rede for. For at jeg på best mulig måte skal få frem, og belyse det jeg ønsker, har jeg også her valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Denne drøftingsdelen skal dermed være med på å sette lys på problemstillingen min; «*Hvordan kan man inkludere barn med utfordrende atferd, som er utsatt for avvising i lek?*»

5.1 Hva liker barn å gjøre i barnehagen, og hvorfor?

Barn tilbringer store deler av hverdagen i barnehagen, hvor trivsel kan bli sett på som en høyst nødvendig prioritering for alle barn. Dette for å både skape tilhørighet, samvær, inkludering og en følelse av at det er en plass det er godt å være. Dette kan nemlig sees i lys av tidligere forskning om barns trivsel, som henviser til at ekskludering, erting og mangel på venner er noe barn ser på som svært sårt i barnehagen. På den andre siden vil sosial aksept, vennskap og lek med andre barn være det barn verdsetter høyest (Kragh-Müller & Isbell, 2011). En tydelig fellesnevner blant informantene mine var også vennskap og lek med venner, når de fikk spørsmål om hva de likte å leke med i barnehagen.

Et viktig moment for at leken skulle finne sted, var at det skulle være gøy. Barna påpekte at de lekte fordi det var gøy, og en viktig preferanse for at barn likte å leke med noen, var at de viste prososial atferd. En delekultur hvor barna delte leker med hverandre, samt inkluderte andre barn, uavhengig av alder, var faktorer som var med på å underbygge den prososiale atferden. Forskning viser også at barn henviser seg til barn som de liker å leke med når de skal velge seg lekekamerater, hvor det kan forstås som at det også her blir valgt barn som er snille. Dette var et begrep som barna brukte når de henviste til hvem de likte å leke med.

Utfordringene ved dette er at barn som ikke er så godt likt i gruppen, og som da kan tenkes å ikke komme under kategorien «snill», vil ha vanskeligheter med å tilnærme seg leken (Kragh-Müller & Isbell, 2011). Da ikke alle barn med utagerende atferd har tilegnet seg de sosiale ferdighetene, som blant annet inneholder samarbeid og det å dele med andre, kan dette muligens skape utfordringer i samhandling med andre. Öhman (2020) argumenterer også for dette, da hun skriver at noen barn har vanskeligheter med å dele, som blant annet kan vise seg gjennom frustrasjon og sinne. Dette var noe som ett av barna også trakk frem når det fortalte om hvorfor det kunne være vanskelig å leke med noen. Denne form for uttrykkelse er et av

kjennetegnene til barn med utagerende atferd, hvor de har vanskeligheter med å kontrollere temperamentet sitt, som i større grad resulterer i konflikter med andre barn. Å arbeide med dette vil derfor være svært viktig for å unngå uheldige utfall som kan føre til ekskludering (Befring & Uthus, 2019). Dette krever voksne som motiverer barna til å ta de sosiale ferdighetene i bruk, hvor man arbeider ut ifra barnets ønsker og behov (Ogden, 2015).

Barna hadde stor frihet til selvbestemmelse når det kom til hva de ønsket å leke med i barnehagen, hvor det tidvis ble valgt aktiviteter som kan bli sett på som ustrukturerte og lite voksenstyrte. Selv om strukturerte aktiviteter ikke ble sett på som noe negativt, var det allikevel den frie leken barna henviste til. Dette kan trolig være positivt for barna i den forstand at de har muligheten til å leke med det de synes er gøy og som gir glede i hverdagen, men på den andre siden kan det tenkes å by på utfordringer. Ulempen kan påvirke de barna som er mye alene, og ikke har de samme forutsetningen for å tilnærme seg leken. Den frie leken kan skape en arena hvor barn kan få en selvoppfatning av at de ikke strekker til på samme måte som andre, da de ikke har den samme forståelsen av leken. Dette kan skape et irritasjonsmoment blant barna og de voksne (Folkmann & Svedin, 2004). Det kan tenkes at barn med utagerende atferd særlig kan møte på utfordringer her, da den frie leken og uforutsigbarhet er med på å fremheve atferden til barnet, da de har behov for en strukturert hverdag. Struktur rundt aktiviteter vil også være med på å styrke den prososiale atferden til barnet, samtidig som det kan være med på å unngå at konflikter oppstår og at atferden da forverres (Ogden, 2015).

Barns egenstyrte lek kan også by på andre utfordringer enn at det er uforutsigbart for de med utagerende atferd. Avvisning fra jevnaldrende, samt ekskludering ved henvendelse til påbegynt lek, er andre momenter den fri leken kan være med på å forsterke, som to av barna trakk frem. For barn med utfordrende atferd vil avvisning være en negativ påvirkning på deres evne til å kunne leke med andre (Kibsgaard, 2018), hvor det kan forstås som at de ikke lærer seg de nødvendige sosiale ferdighetene som trengs for å samhandle med andre på en god måte. Lamer (1997) kan også bekrefte dette, da hun påpeker at det er en gjensidig påvirkning av det å mislykkes i samhandling med andre og å bli avvist. Det kan dermed tenkes at barn som blir avvist over tid av jevnaldrende barn, har større forutsetninger for å utvikle en utfordrende atferd på grunn av mangel på gode leke opplevelser. Dette er noe Hay, Alexandra og Chadwick (2004) også så en klar sammenheng av i sin studie hvor barn som stadig ble avvist, hadde et bredere grunnlag for å fremtre med en aggressiv oppførsel.

Lekens frihet drar også med seg svært mange fordeler inn i barnets tilværelse. Ved å gi barn friheten til å velge selv, har de muligheten til å ta del i sin egen barnehagehverdag, som kan kunne bli sett på som nødvending for blant annet læring og utvikling. Autonomi vil her være et viktig begrep, hvor barn har friheten til å ta egne valg, ut ifra ulike alternativer. Barna får da muligheten til selvbestemmelse og en opplevelse av å ta valg ut ifra fri vilje, men under strukturerte omstendigheter, som kan være effektiv læring for barn med utfordrende atferd. I tillegg vil det være med på å skape trivsel. Utfallet vil ikke nødvendigvis alltid være positivt, hvor anerkjennelse av barnets følelser vil være viktig (Diseth, 2019; Ryan & Deci, 2017). Ved å arbeide på denne måten hvor de voksne opptrer som autonomistøttende, kan det tenkes at barnet utvikler bedre forutsetninger for å ha selvkontroll i situasjoner barnet har vanskeligheter med å håndtere. Forutsigbare rammer vil ut ifra dette være en viktig faktor som kan være med på å sikre inkludering av barn med utfordrende atferd, for å unngå unødvendige konflikter og oppstyr blant barna.

Selv om den frie leken var høyt prioritert, påpekte noen av barna at de ikke alltid fikk lov til å bestemme hvem de ville leke med, og hva de ville leke med. Begrunnelsen for dette var at andre barn var med på å ta avgjørelsen. Dette kunne for eksempel være situasjoner der det allerede var en påbegynt lek hvor andre barn henviste seg til den, der utfallet var at de enten ble inkludert eller ekskludert. Et av barna synes det var viktig å inkludere andre barn i leken, da utestengning var noe barnet ikke likte. Viktigheten av å inkludere andre barn i leken viser seg også i tidligere undersøkelser, hvor barn beskriver at det å avvise andre er uhyggelig, samtidig som det kan føre til ensomhet (Nergaard, 2018; Walker, et al, 2019). Dette vil være en god egenskap å ta med seg, særlig med tanke på barn som utfordrer, da de ikke har de samme forutsetningene for å inkludere seg selv i leken. Forskning kan også være med på å vise at barn som velger å ekskludere andre fra lek, har en tendens til å ville endre mening ut ifra påvirkninger fra utenforstående, uavhengig om det er barn eller voksne (Walker, Lunn-Brownlee, Scholes & Johansson, 2019). Dette er med på å vise hvilken påvirkningskraft barn og voksne har på hverandre, og hvilken effekt avgjørelser man velger å ta, har for andre barn. Den sosiale delen i barnehagen er svært viktig, da den vil være med på å påvirke både barnets utvikling og læring, hvor leken er den mest verdifulle sosialiseringsarenaen (Åmot & Ytterhus, 2019). Å jobbe aktivt mot ekskludering, og sørge for inkludering av barn, uavhengig av funksjonsnivå, vil dermed være svært betydningsfullt.

5.2 Hvilken betydning har vennskap og det å ha noen å leke med i barnehagen?

Man kunne se at barna så en klar sammenheng mellom det å leke, og vennskap, da de henviste til vennene sine når de fortalte om leken, og at dette var noe de verdsatte. Vennskap kan ut ifra dette sees på som en forutsetning for at leken skal finne sted, og er noe både Bratterud, Sandseter og Seland (2012) og Nergaad (2020) trekker frem i sin forskning. De påpeker at barn har et generelt ønske om å leke sammen med det de definerer som vennene sine, samt at dette gir en trygghet på at de alltid har noen som vil leke sammen med dem. Da ikke alle informantene mine betegnet vennskap som viktig, kan man allikevel ut ifra helheten av intervjuene tolke det som at barna synes det var en viktig del av barnehagehverdagen.

Et av barna assosierte vennskap med det å kunne gjøre aktiviteter sammen med andre barn, hvor det kan tolkes som at dette skjedde ut ifra felles interesser eller en felles avgjørelse av hva som skulle lekes. En felles avgjørelse påpeker også Öhman (2020) som viktig for at leken skal finne sted. Barn har ulike interesser og liker å gjøre forskjellige ting, hvor barnehagen kan bli sett på som en arena hvor det er store muligheter for å finne et annet barn med like interesser som seg selv, noe som vil være svært positivt. Barnehagen vil dermed være et område hvor barn har et bredt grunnlag for å kunne danne vennskap sammen med andre (Øksnes, 2015).

Ut ifra det jeg har presentert kan man tolke det som at det er en selvfølge at alle barn føler på vennskap i barnehagen, noe også styringsdokumentene presiserer, da de sier at barn skal utvikle vennskap og føle på et sosialt felleskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Realiteten er derimot med på å vise at det ikke alltid er like lett for alle barn å etablere vennskapelige relasjoner, hvor noen barn har større vanskeligheter med dette (Greve, 2015; Webster – Stratton, 2005). I en studie utført av Sandseter og Seland (2018) fant de ut at hele 30% av de 4-6 år gamle barna, verken følte selv at de hadde venner, eller at de selv likte de andre barna. Dette kan føre til at de mister den tryggheten når de er sammen med andre barn, som også en av informantene fortalte. Barnet ga uttrykk for at vennene var en betryggende faktor som det kunne henvende seg til når det var trist og om det ikke hadde noen å leke med. Ved å ikke ha vennskap, kan det tenkes at barn mister viktig erfaring og nødvendig læring som er viktig for dem videre i utviklingen. Dette kan bekreftes av Webster – Stratton (2005) som argumenterer for at vennskap gir et godt bidrag for det sosiale aspektet, og er en viktig faktor for å tilpasse seg andre senere i livet.

Barn som er alene og ikke har et vennskapelig nettverk i barnehagen, kan trolig ha større vanskeligheter med å skape relasjoner til andre mennesker. Dette fordi det kan forstås som at relasjoner er med på å legge et grunnlag for utvikling av vennskap. Uavhengig av hvor mange relasjoner et barn har i barnehagen, så vil det være kvaliteten på dem som er viktig for å få en opplevelse av å høre til. Dette er et behov som alle mennesker har (Diseth, 2019). Å skape gode relasjoner for barn med utfordrende atferd, slik at det psykologiske behovet blir tilfredsstilt, vil dermed være svært viktig for å skape motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Motivasjon kan i denne sammenheng tolkes som faktorer som er med på å hjelpe barnet til å bruke ressurser rundt seg, for å oppnå en positiv samhandlingssituasjon sammen med andre barn. Dette vil være positivt i den forstand at barn som klarer å etablere relasjoner, har større forutsetninger for å ta den sosiale kompetansen i bruk. Dette vil være beskyttende faktorer når det kommer til situasjoner hvor barnet opplever stress. Relasjonene vil ifølge Bru (2019) være en betryggende faktor i de omgivelsene barnet ser på som stressende.

Barn kan ha en viss smitteeffekt på hverandre når det kommer til å danne vennskap, hvor ett vennskap kan utvikle seg til flere vennskap. Da det nødvendigvis ikke er antall venner som gjelder og har betydning, kan det likevel være fint å inkludere andre i utviklende relasjoner. Det vil kunne gi et bredere nettverk og kan være viktig for barn med utfordrende atferd. Barn selv kan også synes dette er en fin ting, om man ser ut ifra det et av barna fortalte. Dette dreide seg om en vennsapsrelasjon som hadde utviklet seg til flere, og som dannet et positivt mønster blant barna. Etablering av viktige erfaringer kan også oppstå i den forstand at barnet kan finne seg selv, samt hva det liker å gjøre, og hvordan man videre skal tilpasse seg til flere individ på en gang. Det er ikke dermed sagt at det blir en vennskapelig relasjon selv om man samhandler med flere. Begge partene må ha en gjensidig oppfatning av at det er et vennskap, og vil dermed danne et grunnlag for om man kan betegne det som et vennskap eller ikke (Størksen, 2018).

Å føle seg tilknyttet til andre mennesker gjennom vennskap, kan forstås som særlig viktig for barn med utagerende atferd. Dette med utgangspunkt i at Ogden (2015) påpeker at hvorvidt barnet blir sosialt akseptert, kan være med å påvirke atferden i en negativ eller positiv retning, ut fra reaksjonene de får fra jevnaldrende. Man kan også trekke tråder mellom den sosiale kompetansen og vennskap, da Webster – Stratton (2005) skriver at vennskap øker barnets evne til å kunne samarbeide og dele med andre, håndtere konflikter, og ta andres perspektiv.

Disse sosiale ferdighetene lærer barn i samspill med andre. Mangel på vennskapelige relasjoner og interaksjon med andre, vil dermed hemme utviklingen av ferdighetene, noe som igjen kan gi større konsekvenser for barn med utfordrende atferd, enn barn uten denne atferden. Bakgrunnen er at en av forløperne til den utfordrende atferden er mangel på sosial kompetanse (Ogden, 2015). Når barnet har opparbeidet seg den sosiale kompetansen, og tar denne i bruk, vil dette være med på å balansere ut den utfordrende atferden (Sollesnes, 2018).

5.3 Hva synes små barn er utfordrende med andre barn?

Barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger som er med på å påvirke hvordan de er i møte med den sosiale arenaen (Midthassel, et.al, 2011). I hvilken grad barnet evner å lære og hvordan atferden kommer til syne for omgivelsene, er preget av erfaringer og opplevelser barnet har møtt på i løpet av livet (Ogden, 2015). Ut fra dette kan man se at barn er helt forskjellige og unike individ, som er formet ut ifra påvirkninger fra omgivelsene som er rundt, og som igjen er med på å danne et utgangspunkt for hvordan barnet er i samhandling med andre barn. Dette er noe som kan være med på å by på utfordringer, da alle har ulike sosiale behov og kan ha ulike reaksjoner på situasjoner som oppstår, på grunn av nettopp de tidligere opplevelsene og erfaringene.

Når andre barn utøvde fysisk makt som slåing, biting, sparking og dytting, definerte flere av informantene mine dette som utfordrende og vanskelig. Dette var noe som kunne skape problemer i lek og som kan kunne tenkes å være en stopper for at leken skulle finne sted. Man kan trekke paralleller mellom mitt funn, og tidligere forskning utført av Ytterhus (2002). Dette fordi at hun gjennom sin studie kunne se at barn som påførte hverandre smerte gjennom nettopp slåing, biting og sparking, hadde større sjanser for å bli ekskludert i lek, da de ikke hadde evne til å følge de akseptable sosiale reglene i leken. Disse reglene, inkludert spilleregler og normer, er noe barn med utfordrende atferd har vanskeligheter med å tilegne seg, uavhengig om de er uttalte eller skjulte, og kan være med på å betegne mangel på sosial kompetanse (Befring & Uthus, 2019; Folkmann & Svedin, 2004). Om man ser disse to funnene i sammenheng, kan man se at en forutsetning for at lek skal kunne oppstå mellom ulike parter, er en felles tilnærming til leken viktig, for å skape en positiv atmosfære. Selv om Ytterhus sin studie er utført for nesten 20 år siden, kan man fortsatt se tendenser til det også nå i dagens samfunn, hvor dette er en problematikk som skaper utfordringer mellom barn i lek. Barn som håndterer situasjoner på denne måten blir satt innenfor det røde nivået i

Holland (2013) sin atferds modell, som viser ulike alvorlighetsgrader. Dette er atferd som er uakseptabel og som er viktig å ta tak i for å unngå at barnet skal vedvare i mønsteret.

Hvorfor barn bruker disse negative fysiske bevegelsene mot andre, kan være vanskelig å forstå for andre barn. Barnet som reagerer ved å utføre handlinger som ikke blir gjort på en hensiktsmessig måte i fellesskapet, har ikke en klar baktanke over hvorfor det gjør som det gjør, og er en reaksjon som oppstår i øyeblikket og er lite gjennomtenkt (Befring & Uthus, 2019). Om man går ut ifra SIP – modellen kan det være ulike triggende faktorer som ligger i databasen til barnet, og som skaper hindringer i reguleringen av de følelsene som oppstår. Barn som er mer utsatt for frustrasjon og stress i leksituasjoner, vil ha et større behov for støttende voksne som kan være til stede for å avlede, eller være i forkant før en eventuell reaksjon oppstår. På denne måten kan barnet møte utfordringen på en mer hensiktsmessig måte, som vil kunne gi gevinst for barnet selv, og barna som befinner seg i situasjonen. Tilstedeværende voksne vil kunne hjelpe barnet til å ta i bruk mestringsstrategier som fokuserer på å løse problemet som er oppstått ved hjelp av en problemfokuset mestringsstrategi. Dette kan være en motiverende faktor for barnet videre. Om barnet ikke har tilgang på støttende ressurser rundt seg, kan det trå til med en emosjonsfokuset mestringsstrategi. Dette er veldig vanlig for barn, da de søker etter årsaken til den stressende faktoren. Sjansen for at barnet ikke fullfører den sosiale informasjonsprosessen, kan dermed tenkes å være større, som fører til at barnet avbryter prosessen og retter seg mot handlingen som skal utføres.

Ett av barna påpekte at en av tingene andre barn kunne gjøre som var slemt, var at andre gjorde det samme som andre. Det kan tolkes som at barnet prøver å formidle en form for erting eller herming, noe som både kan være positivt og negativt. Erting og herming kan være en form for kommunikasjon som barn bruker for å nærme seg andre barn, for å innlede lek og samhandling. Dette er noe de ser på som glede og positivt. På den andre siden kan erting og herming skape utfordringer og problemer, som kan ødelegge samhandling mellom barn (Öhman, 2012;2020). Da barnet bruker begrepet «slem», kan det forstås som at det er i denne sammenheng snakk om herming i negativ forstand, som vil være viktig å ta tak i. Om barna ikke har samme intensjon med hermingen, vil det få negative konsekvenser for barnet som tar seg nær av det.

Konsekvensene av handlingene vil trolig kunne gå utover barnet som utfører den utfordrende atferden, på bakgrunn av handlingene barnet gjør. Ekskludering blant barn kan muligens være høyere blant barn som bruker fysisk utagering, enn barn som ikke gjør det. Dette sett i sammenheng med nyere forskning som konkluderer med at barn velger i større grad å ekskludere barn som dytter og mobber. Hele 66% av barna i studien hadde valgt å avvise de barna med utfordrende atferd (Walker et.al, 2019). Barna i studien betegnet også oppførselen som uhyggelig, noe man kan se igjen i resultatene mine, hvor barna definerte det som slemt. Barn som stadig blir avvist vil i større grad vise mer aggressiv oppførsel, enn barn som blir inkludert (Hay et.al, 2004). Resultatene kan dermed være med på å bekrefte at barn som er aggressive har større sjanser for å bli ekskludert, samtidig som at barn som blir ekskludert kan i større grad vedvare i, eller forverre det aggressive mønsteret. Drugli (2018) og Hay et. al (2004) kan i tillegg bekrefte dette, da de henviser til at utestengelse og avvising kan være en stressfaktor for barnet som er med på å øke barnets atferd, særlig hos de barna som viser tegn på utilpasset oppførsel. Denne type stress over tid, kan gi en uheldig utvikling, hvor sannsynligheten for å utvikle følelsesmessige forstyrrelser er stor (Lazarus 2006).

Om det er slik at mange barn med utfordrende atferd blir ekskludert fra lek, kan det tyde på at de har større vanskeligheter med å etablere seg vennskapelige relasjoner i barnehagen. Dette fordi at det kan tenkes at barn som jevnlig blir avvist, leker mer alene, noe barnet i det ene gruppeintervjuet også hevdet. Datamaterialet mitt er og med på å vise at barn leker alene fordi de ikke har venner de kan henvende seg til, samtidig som at et av barna påpekte at årsaken var at det ikke hadde godt nok kjennskap til alle barna. Forståelsen kan også være på vegne av at barn har ulike forutsetninger for å danne vennskap, samtidig som at det ikke er like lett å få venner i barnehagen, for alle barn (Greve, 2015; Webster – Stratton, 2005). Terskelen for å spørre andre barn man ikke kjenner, er dermed større enn ved barn man kjenner. Man kan også trekke dette til en av informantene som fortalte at det var større sannsynlighet at det ble tiltrukket til det barnet definerte som bestevennene sine, enn barn som det ikke kjente.

På den andre siden kan det tolkes som at påvirkning fra utenforstående, som andre barn eller voksne, er viktig for sikre inkludering i større grad. Dette fordi at resultatet i Walker (et.al, 2019) sin studie også var med på å vise at opptil flere av barna var villige til å inkludere andre barn på grunnlag av ensomheten de kunne oppleve av å leke alene, samt at påvirkning fra andre kunne føre til at de ville endre sin mening om ekskluderingen. Påvirkning vil også være viktig i den grad at en av de ulike måtene barn tilnærmer seg leken på, er å vente på en

invitasjon til den (Folkmann & Svedin, 2004). Hjelp til å inkludere og hevde seg selv i leken vil da kunne være nødvendig for å etablere vedvarende vennskap med de andre barna i barnehagen. Dette kommer også til syne i et av intervjuene, hvor en av grunnene til at barn leker alene, er på grunn av at de ikke henvender seg til andre barn, og kan da sees i sammenheng med Folkmann og Svedin (2004) sine tilnærminger til lek.

5.4 Hvilken rolle mener barna at personalet har i barnehagen?

Uformelle situasjoner og selvbestemmelse var to faktorer som det kunne se ut som at barna satte pris på i barnehagehverdagen. Barna trakk heller ikke frem de ansatte eller lek som inkluderer de ansatte, når de fortalte om hva de likte å leke med. Lite påvirkning fra de ansatte og mer frihet til å ta egne valg, preget dermed leken i stor grad. Det kan ut ifra dette tolkes som at de voksne ikke lekte med barna, men at de var en trygg faktor som kunne innhentes ved behov. De voksnes tilstedeværelse ville dermed være nødvendig i de situasjonene som barna så på som utfordrende, og der det var behov for veiledende hjelp. Koch (2018) bekrefter også at de ansattes tilstedeværelse blir lite prioritert når barn forteller om hva det er som gjør dem lykkelige i barnehagen, på bakgrunn av tilnærmingen de voksne har til barna når de leker. Voksne som ikke leker med barn, viser seg i tillegg i forskning som er gjort tidligere på dette området, hvor det kommer frem at en større andel av barna hevdet at de voksne lekte med dem i en svært liten grad (Sandseter & Seland, 2018).

Involvering i barns lek kan forstås på to ulike måter, hvor det kan både ha negativ og positiv innvirkning på barns samhandling med hverandre. Da de tidligere presenterte resultatene mine er med på å vise at barna synes det var utfordrende med de barna som biter, slår og sparker, kan det tenkes at tilstedeværende voksne vil være viktig for å forebygge at dette ikke skjer. Barn med utfordrende atferd vil ha et større behov for støtte i lek med andre barn, da de ofte ikke har tilegnet seg den lekekompetansen som skal til, for å etablere en god lek med andre barn. Man kan også se dette i sammenheng med May-Britt Drugli (2018) som trekker paralleller mellom atferdsvansker og samhandling med andre barn. Hun hevder at barn som har utviklet atferdsvansker, og en utfordrende atferd, har behov for støtte i samspill med andre barn. Bakgrunnen for dette er at man skal kunne forhindre at det oppstår utfordringer blant barna. Involverte voksne vil i dette tilfellet være nødvendig.

I hvilken grad den voksne involvere seg, vil også være av betydning. En pedagog som har evne til å se barnas behov, vil gi gode utviklingsmuligheter til leken. Å kunne se når barn kan leke alene og når det er behov for input eller veiledning, er en beskrivelse Lekhal, Drugli og Buøen (2019) bruker når de argumenterer for hvordan man kan sikre at alle blir inkludert, men også hvordan man kan bringe leken videre. Dette vil kunne danne en balanse hvor barn med utfordrende atferd får utfordret seg i samhandling med andre, og samtidig får støtte til å bruke ulike mestringsstrategier i situasjoner der barnet synes det er utfordrende. Støtte og mangel på strategier for å håndtere utfordrende situasjoner, tar også Öhman (2020) for seg. Hun poengterer at barn som ikke har de mestringsstrategiene som skal til for å håndtere en situasjon, har større forutsetninger for å bruke verbal eller fysisk vold mot andre barn. Kompetente voksne som veileder og støtter, er dermed svært viktige faktorer. Dette kan bety at graden den voksne involverer seg, vil være med å betegne om det vil ha positiv eller negativ effekt for barnets møte med den stressende faktoren.

De voksne i barnehagen har evnen til å kunne inkludere barn som er alene. Ved samtlige avvisninger fra andre barn, påpekte flere av barna at de henvendte seg videre til de voksne for veiledning av hva de skulle gjøre. Hvordan den voksne møter barna i disse situasjonene kan forstås som viktig for den opplevelsen barnet kommer til å sitte igjen med, etter å ha hatt et behov for støtte og trygghet fra en avvisning. Dette kan være med på å styrke forholdet mellom barn og pedagog, hvor terskelen for å inkludere den voksne i utfordringene sine, er mindre. Barns møte med den voksne kan også sees i sammenheng med et av funnene Sandseter og Seland (2018) fant i sin forskning, hvor kvaliteten på voksen – barn relasjonen i barnehagen, hadde stor betydning for barnets trivsel. Barn som derimot erfarer et gjentatt negativt møte med den voksne, etter å ha opplevd sosial eksklusjon, kan få varige konsekvenser. De kan få dårlig selvpåfatning som preger dem både i de situasjonene barnet føler seg avvist fra den voksne, men også videre i fremtiden (Kibsgaard, 2018). Voksne som møter barn på en respektfull måte og tar deres følelser på alvor ved å prøve å forstå, må dermed prioriteres i barnehagen.

Det kan se ut til at det å møte, støtte og utfordre barn i deres aktiviteter ikke er like lett å utføre i praksis, da man har mange barn å forholde seg til på en gang. Dette fordi Alvestad (2015) hevder at det er vanskeligheter med å tilrettelegge for at alle barn skal ha en viss tilgang til ulike lekegrupper, etablere vennskap og opprettholde barnas relasjoner. Ut ifra dette kan det dannes en forståelse av at det pedagogiske tilbudet ikke er tilstrekkelig for å ivareta

alle barns behov, hvor det er de sårbare barna som er mest utsatt for belastningen. Vi kan knytte dette til Befring (2019) og hans bekymring for barnehagers kvalitet, da han presiserer at det er barnehager som har mangel på kvalitet. Her igjen vil det være de sårbare og de som har behov for særskilt tilrettelegging innenfor det pedagogiske tilbudet, som er mest utsatt for kvalitetsproblematikken. For at dette skal kunne endres i en positiv retning som fører til kvalitetssikring i barnehagene, vil det være nødvendig med kompetanseheving blant personalet. På denne måten får de en større bevissthet over egne handlinger og kompetanse, samt hvordan man kan se barnet (Kvistad & Søbstad, 2005). Det kan forstås som at dette vil øke personalets evne til å kunne fange opp de barna som er sårbare, slik at de får den nødvendige tilrettelegging de har behov for, som igjen vil kunne bidra til at de får forutsetninger for å mestre barnehagens hverdag på lik linje med andre. Høy kompetanse blant de ansatte vil da være en forebyggende faktor, særlig med tanke på de barna som trenger ekstra støtte i hverdagen (Nordahl, 2018).

Barna fortalte også at de voksne var villige til å hjelpe dem med å finne lekekamerater, eller å oppfordre dem til å ta kontakt med andre, når de hadde opplevd å bli avvist. Å ha en slik tilnærming til barn som opplever å bli avvist eller sosialt ekskludert fra lek, kan være svært lærerikt for barn. Særlig når man snakker om barn med utfordrende atferd, som man tidligere har sett kan ha vanskeligheter med å tilnærme seg andre på en god og hensiktsmessig måte. De voksne vil være rollemodeller, hvor det kan forstås som at barna vil fange opp de strategiene voksne bruker i møte med andre. Som Alvestad (2018) er med på å formidle når han skriver om målet for barnehagevirksomheten, hvor barnehagen skal være en arena som gir barna erfaringer med nettopp å ta og opprettholde kontakt med andre barn, kan man se assosiasjoner til dette i utsagnene til barna.

De voksne var ikke bare en trygg plass å søke til når man ble avvist eller ikke hadde noen å leke med, men også når man følte seg plaget eller om de så at noen ble plaget. I tillegg ble konflikter tatt frem som et moment hvor det var behov for støtte fra en ansatt. Når konflikter oppstår vil det være viktig å gi rom for konflikthåndtering blant barna, da dette skaper erfaringer og læring. Samtidig kan det tenkes at det vil være nødvendig med pedagoger som er til stede, om konflikten skulle utvikle seg negativt. Å være en bevisst pedagog i situasjonen kan dermed forstås som å være viktig, da deres handlinger vil påvirke barna i den grad at de neste gang vil bruke samme strategi selv. Atferden vil med andre ord gjenspeile seg hvor man

har mulighet til å vise barna hvordan man kan møte konflikter og andre på en god måte, som igjen kan resultere i at en blir møtt på samme måte selv (Alvestad, 2018).

6.0 Konklusjon

Jeg har i denne studien hatt et formål om å belyse barns perspektiv på hvordan man kan inkludere barn som viser til en utfordrende atferd, og som på bakgrunn av dette har større sannsynlighet for å bli avvist, i samspill med andre barn. Utfordrende atferd har i denne sammenheng blitt forstått som den atferden omgivelsene kan ha vanskeligheter med å forholde seg til, og hvor barn har behov for støttende ressurser rundt seg. Barns perspektiv har vært med på å utforme studien, hvor det er deres oppfattelser av hvordan man kan hindre at barn blir avvist og ekskludert fra den sosiale leken i barnehagen. Ved hjelp av tidligere undersøkelser som baserer seg på barns trivsel og velvære i barnehagen, samt mine informanternes uttrykkelser, har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen min; «*Hvordan kan man inkludere barn med utfordrende atferd, som er utsatt for avvising i lek?*».

I lys av tidligere forskning og barnas utsagn kan man se en klar sammenheng mellom barn som viser prososial atferd og inkludering. Dette på bakgrunn av at barna ofte henvender seg til dem de ser på som snille, og som kunne være en avgjørende faktor for hvem de ønsker å inkludere i leken sin. Man kan se at tidligere forskning viser til at barn med utfordrende atferd har større sannsynlighet for å bli sosialt ekskludert i samspill med andre, på bakgrunn av deres reaksjoner på leksituasjonene som oppstår. Barna i studien min synes det var trist å leke alene, samtidig som ekskludering ikke var noe de ønsket. Allikevel kunne man se at barna synes det var utfordrende å leke med de barna som de definerte som slemme, noe som kunne føre til begrensninger i leken. Dette kunne vise seg gjennom spark, slag, biting og dytting, samt verbale sårende utsagn. Fra barns øyne kan dette sees på som den utfordrende atferd.

Å kunne leke med vennene sine var noe barna ønsket og som var med på å skape høy trivsel i barnehagen. Når det kommer til å inkludere barn som leker alene hevdet barna at dette kunne skape vanskeligheter i den grad at de ikke følte på det som kunne tolkes som en tilknytning til dem, samtidig som at barna som lekte alene heller ikke kontaktet dem. I tillegg var en faktor for at barn lekte alene, at de ikke fikk være med på leken. De påpekte derimot at det vil være viktig å inkludere alle barn ved å spørre om å bli venner. Bakgrunnen for dette var at avvising, og å leke alene, skapte en opplevelse av tristhet. Ansattes møte med barna i situasjonene hvor de opplevde avvising, ble desto viktigere. Barna beskrev de ansatte som en trygg plass å søke til når de opplevde avvising, hvor de kunne hjelpe dem med å håndtere konflikter og å danne vennskap med andre barn. Ut ifra barnas synspunkter kan man se at

personalet var en viktig faktor for å forsikre at en selv ble inkludert i lek, men også for å inkludere barn som leker alene. Barna påpekte at de barnehageansatte bidrog med å hjelpe til å ta kontakt med andre barn, noe som også vil være gunstig for å inkludere barn som er alene, og kan være en medvirkende faktor til å kunne inkludere barn som er utsatt for avvisning. Personalet har til en viss grad påvirkning på hvem barna skal leke med, og kan være en avgjørende faktor på hvem de velger å inkludere i leken sin. Dette viste seg både i resultatene mine, og tidligere forskning utført av Walker et.al (2019).

Oppgaven har også sine begrensninger som kan være med på å sette rammer for datamaterialet. En mulig konsekvens for resultatet, er at informantene ikke tok utfordrende barn i betraktning når de fortalte om hvordan man kunne inkludere andre barn. Informantene sitt svar ble derimot gitt på et generelt grunnlag på hva de synes var utfordrende og vanskelig i samhandling med andre barn, noe som er viktig da det er deres perspektiv som skal frem. Man kan også se at barna trakk frem beskrivelser som kan knyttes til den utfordrende atferden, slik den blir definert av voksne. På grunn av den nåværende pandemien, er datagrunnlaget mitt noe mindre enn forventet. I tillegg til dette baserer også studien seg på et mindre geografisk område, som kan ha innvirkning. Det kan allikevel forstås som at andre forskere kunne ha fått de samme funnene på et annet geografisk området. Dette fordi at funnene samsvarer med tidligere forskning som er gjort på området. Jeg har også valgt å ta for meg forskning gjort både nasjonalt og internasjonalt, som kan være med på å styrke funnene.

Jeg tenker at funnene i studien min kan bidra til en større forståelse for hva andre barn synes er vanskelig og utfordrende i hverdagen, samt hva som kan være årsaken til at barn tar valget om å avvise andre fra leken sin. Studien kan også hjelpe barnehageansatte med hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for barn med utfordrende atferd, for å sikre et inkluderende miljø i barnehagen, ut ifra barns perspektiver. Man får også innblikk i faktorer det kan være ekstra viktig å ha fokus på, i inkluderingsarbeidet, slik at alle parter får en positiv opplevelse av leksituasjonen. Dette er blant annet å skape et forutsigbart miljø som kan legge til rette for en balanse mellom den frie leken og voksenstyrt lek, slik at barn som har større utfordringer med å tilnærme seg leken på en god måte, får de samme mulighetene som andre barn. Å se barnas behov i leksituasjonene vil også tenkes å være en medvirkende faktor i inkluderingsarbeidet. Dette fordi det viser seg at noen barn trenger å bli utfordret til å ta kontakt med andre, samtidig som at noen har behov for ekstra støtte og veiledning i situasjonene. For at dette skal kunne skje må personalet være bevisst sin rolle i arbeidet, i

tillegg til at kompetanseheving kan være nødvendig for å sikre kvalitet. Det kan se ut til at vennskap og lek går hånd i hånd hvor de kan påvirke hverandre på en god måte. For barn med utfordrende atferd vil vennskap og lek gi gode muligheter for læring av selvregulering, ta andre barns perspektiv og utvikle en prososial atferd, som barn uttrykker at de verdsetter med en lekekamerat.

Barn og utfordrende atferd er noe som interesserer meg i svært stor grad, og ved å skrive denne oppgaven har jeg selv fått en større oppklaring i hvordan vi kan inkludere barn med utfordrende atferd. Ved å ta utgangspunkt i barns perspektiver har jeg også fått en større forståelse for deres tanker, og hva de synes kan være utfordrende med andre barn. Dette har ført til at jeg har fått en større bevissthet til meg selv og min rolle i samhandling med barn som har behov for mer støtte og veiledning i hverdagen. Ved videre forskning finner jeg det interessant å se på tilstanden i barnehagen, når det kommer til kvalitet og kompetanse rundt barn som er utsatt for ekskludering. I tillegg ville det vært interessant å studere hvilken kunnskap de i barnehagen selv mener de besitter, for å arbeide mot et inkluderende lærings- og utviklingsmiljø for alle barn.

Litteraturliste

- Alvestad, T. (2015). Forhandling, relasjon og interaksjon i yngre barns vennskap. Øksnes, M., & Greve, A. (Red.). *Vennskap*. (s. 82 – 97) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Alvestad, T. (2018). Når du og jeg er sammen. Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 401 – 412). Bergen: Fagbokforlaget
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 500 – 520) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 168 – 193) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen – Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012). Hentet fra: [Barns+trivsel+og+medvirkning+i+barnehagen+webutgave.pdf \(unit.no\)](#) 22.02.21
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Wang, M. W. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. (Rapport: 2015:2). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. Bru, E., & Roland, P. (Red.). *Stress og mestring i skolen*. (s. 19 – 41). Bergen: Fagbokforlaget
- Brøyn, T. (2016). *Stress blant barn og unge*. Hentet fra: [Stress blant barn og unge\(utdanningsforskning.no\)](#) 29.05.21
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlaget AS
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 155, ss. 74 – 101.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M. B. (2018). Psykisk helse og psykiske vansker. Glaser, V., Størksen, I., & Drugli,

- M. B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 219 – 239). Bergen: Fagbokforlaget
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Engdahl, I. (2015). Att stödja barns vånskapsbyggande. Øksnes, M., & Greve, A. (Red.). *Vennskap*. (s. 134 – 155) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Folkman, M. L., & Svedin, E. (2004). *Barn som ikke leker – fra ensomhet til sosial lek*. Oslo: Pedagogisk forum
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Greve, A. (2015). Venskapsbegrepet. Øksnes, M., & Greve, A. (Red.). *Vennskap*. (s. 41 – 57) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. Wales: Cardiff University
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelasjoner i førskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Malmö: Malmö Högskola
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 353 – 367) Bergen: Fagbokforlaget
- Kinge, Emilie. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Koch, A. B. (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society*, 32, 73-83 <https://doi.org/10.1111/chso.12225>
- Kragh-Müller, G. & Isbell, R. (2011). «Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States». *Early Childhood Education Journal*, 39, 17-27
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lazarus, R. S., & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk Forlag
- Lekhal, R., & Vigmostad, I. Senter for praksisrettet utdanningsforskning. (2014). *Trivsel og kvalitet i barnehagen*. (Oppdragsrapport nr. 6 – 2014). Hentet fra: [opprapp06_14.pdf \(inn.no\)](#) 29.05.21
- Lekhal, R., Drugli, M. B., & Buøen, E. S. (2019). *Små barns læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Madsen, K. (2015). *Rollelek forebygger atferdsvansker*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/rollelek-forebygger-atferdsvansker/> 01.01.2021
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 11 – 15). Oslo: Universitetsforlaget
- NAKU. (2021). Hva er utfordrende atferd og hva er årsakene? Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-utfordrende-atferd-og-arsak> 20.04.21
- Nergaard, K. (2018). «The Heartbreak of Social Rejection»: Young Children's Expressions about How They Experience Rejection from Peers in ECEC, *Child Care in Practice*. DOI: 10.1080/13575279.2018.1543650
- Nergaard, K. (2020). «I want to join the play». Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC, *Early Years*, DOI:10.1080/09575146.2020.1744531
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf> 04.01.21
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom: Lekende og inkluderende miljøer i*

- barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Regjeringen. (2019-2020). Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Norge: Regjeringen Solberg
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2018). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Ind Res* **11**, 1585–1601
<https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. Arnesen, A – L. (Red.). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 36 – 61) Oslo: Universitetsforlaget
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2014). Preschool Social Exclusion, Aggression and Cooperation: A Longitudinal Evaluation of the Need – to – Belong and the Social – Reconnection Hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(12), 1637-1647. <https://doi.org/10.1177/0146167214554591>
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2015). Social Exclusion Predicts Impaired Self – Regulation: A 2 – Year Longitudinal Panel Study Including the Transition from Preschool to School. *J Pers*, 83: 212-220.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12096>
- Storli, R., & Moser, T. (2018). Boltrelek og lekeslåsning i et utviklingsperspektiv. Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 135 - 147). Bergen: Fagbokforlaget
- Størksen, I. (2018). Selvregulering. Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 189 – 201) Bergen: Fagbokforlaget
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 79 – 105) Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder. Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevens selvbestemmelse. Midthassel, U. V.,

- Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge.* (s. 163 – 177). Oslo: Universitetsforlaget
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper.* Oslo: Universitetsforlaget
- Walker, S., Lunn-Brownlee, J., Scholes, L., & Johansson, E. (2019). Young children's moral evaluations of inclusion and exclusion in play in ethnic and aggressive stereotypic peer contexts, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698061>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn.* Oslo: Gyldendal Akademiske
- Williams, P. (2019). *Barnehagen: barns læring i fellesskap.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Yoder, M. L., & Williford, A. P. (2019). Teacher Perception of Preschool Disruptive Behavior: Prevalence and Contributing Factors. *Early Education and Development*, 30:7, 835-853, DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1594531>
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen.* Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke.* Oslo: Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke.* Oslo: Pedagogisk forum
- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor – barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar.* Oslo: Pedagogisk forum
- Øksnes, M. (2015). Vennskap i barnehagen. Øksnes, M., & Greve, A. (Red.). *Vennskap.* (s. 11- 16) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Åmot, I., & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk.* (s. 589 – 611) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg 1: Forespørsel og informasjon til barnehager

Hei!

Jeg holder på å jobbe med et masterprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan man kan inkludere barn som har utviklet en atferd som kan gi begrensinger i det sosiale miljøet i barnehagen, og hvordan leken kan være en bidragsyter for å unngå at denne utviklingen oppstår. Problemstillingen min lyder som følgende: «Hvordan kan barn med utfordrende atferd bli inkludert i lek?» I den sammenheng ønsker jeg å inkludere førskolebarn som deltakere gjennom et intervju som både kan skje enkeltvis og i grupper, hvor jeg ønsker å få et innblikk i deres tanker om temaet. Det vil selvkklart bli utgitt et informasjonsskriv til foreldrene til de aktuelle barna hvor samtykke, rettigheter og mer informasjon om prosjektet vil bli presisert.

Jeg lurder dermed på om deres barnehage ønsker å delta i prosjektet? Alt vil foregå anonymt gjennom hele prosessen.

Håper på å høre fra dere 😊

Mvh

Mona Sjursen

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet «Utfordrende atferd»?

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å belyse hvordan man kan inkludere barn som har utviklet en atferd som kan gi begrensninger i det sosiale miljøet i barnehagen, og hvordan leken kan være en bidragsyter for å unngå at denne utviklingen oppstår. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og barnet ditt.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å se på inkludering i lys av barn som har utviklet en atferd som blir sett på som utfordrende, og som kan kunne føre til begrensninger i miljøet som barnet befinner seg i. Jeg vil også se på leken som en forutsetning for å unngå at utviklingen av utfordrende atferd oppstår hos barn. Ved å ta dette i betraktning har jeg dannet meg en problemstilling som jeg ønsker å finne svar på «*Hvordan kan barn med utfordrende atferd bli inkludert i lek?*». For at dette skal kunne skje, har jeg valgt å ta for meg tre forskningsspørsmål som jeg skal analysere i studien:

- Hvordan kan lek være med på å hindre utvikling av utfordrende atferd?
- Hvilken betydning har vennskap og det å ha noen å leke med i barnehagen?
- Hvilken forståelse har barn, av barn med atferdsvansker?

Dette er en avsluttende oppgave av min master i spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet, og jeg vil ha et samarbeid med min veileder Henning Plischewski.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg førskolebarn, og er et kriterier for valget mitt. Jeg vil inkludere alle uavhengig av kjønn og bakgrunn, og tilfeldig velge ut ifra de som viser interesse for deltakelse. Jeg ønsker å inkludere barnet ditt i forskningsprosjektet mitt, og ber

dermed om deres samtykke til å ha intervju/samtale der barnet deres deltar i enten et gruppeintervju/samtale eller et enkelt intervju/samtale.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i dette prosjektet, innebærer det at den informasjonen barnet gir, blir tatt opp på et lydopptak. Grunnlaget for studien er en intervjuguide som jeg vil ta i betraktning gjennom intervjuet. Guiden inneholder spørsmål om barns reaksjon på andre barn som er alene og hva en gjør, betydningen av å ha venner og hvorfor det kan være vanskelig å leke med noen barn. Barnets foreldre har mulighet til å se intervjuguide på forhånd, ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet delta, kan du og barnet når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysningene vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil også bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet som blir samlet inn. For å overholde anonymitet vil jeg gjennom oppgaven bruke pseudonymer om det skulle være tilfellet. Å gjenkjenne barnet i oppgaven vil dermed ikke være et tilfelle. Datamaterialet vil være lagret på en lydopptaker uten internettilgang, og transkripsjon vil skje av meg på pc.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11. juni. Etter endt oppgave vil alt datamateriale bli makulert snarest av meg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personopplysninger om deg.

- Å få slettet personopplysninger om deg, og
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Navn: Mona Sjursen

E – post: Monads96@hotmail.com

Telefon: 91 63 66 35

Navn: Henning Plischewski

E – post: Henning.plischewski@uis.no

Telefon: 51 83 29 70

Vårt personvernombud:

Personvern UIS

Epost: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Henning Plischewski
(Forsker/Veileder)

Mona Sjursen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet utfordrende atferd og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la barnet mitt delta i intervju.
- å la barnet mitt sin informasjon bli tatt opp på lydopptak.
- at barnet mitt kan bli intervjuet alene.
- at barnet mitt kan bli intervjuet i gruppe.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hva liker du å leke med i barnehagen?
2. Hvorfor liker du å leke med det?
3. Får du bestemme selv hvem du vil leke med?
4. Hva gjør du om noen barn er alene?
5. Hvorfor leker noen barn alene?
6. Hvordan synes du en venn skal være?
7. Er det viktig for deg å ha en venn?
8. Hva liker du at en venn gjør mot deg?
9. Hva er det du ikke liker at en venn gjør?
10. Hvorfor er det ikke alltid noen som har noen å leke med?
11. Hvorfor kan det være vanskelig å leke med noen?
12. Hva gjør de voksne når noen ikke har noen å leke med?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

8.6.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Utfordrende atferd

Referansenummer

515611

Registrert

03.12.2020 av Mona Kristin Dalaker Sjursen - mk.sjursen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henning Plischewski, henning.plischewski@uis.no, tlf: 51832970

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mona Sjursen, monads96@hotmail.com, tlf: 91636635

Prosjektperiode

01.12.2020 - 11.06.2021

Status

05.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

05.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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 NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.2021.

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 foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også samtykke til deltakelse.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte 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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD 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

NSD 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)