



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Benedikte Elisabeth Våge

Veileder: Marieke Bruin

Tittel på masteroppgaven:

Å samarbeide om felles verdier: En analyse av barnehagelæreres erfaringer og refleksjoner om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

Engelsk tittel: Creating common values: Analysis of early childhood teachers' experiences and reflections on equal opportunities for participation of children showing challenging behaviour.

Emneord:

Deltakelse, inkludering, læring, barnehage, barn som viser utfordrende atferd

Antall ord: 23053

+ vedlegg: 3

Stavanger, 27. mai 2024

Å samarbeide om felles verdier

En analyse av barnehagelæreres refleksjoner om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

Skrevet av Benedikte Elisabeth Våge

Master i spesialpedagogikk 2024

Universitetet i Stavanger

Forord

To lærerike år på masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har kommet til veiens ende. Jeg sitter igjen med lærdom og ny kunnskap som jeg iherdig gleder meg til å bringe med meg inn i arbeidslivet. Årene har både vært spennende og utfordrende hvor jeg har kjent på alle følelsene i registeret mitt. Derfor vil jeg rette en takk til støttende mennesker som har gjort prosessen med å gjennomføre masteroppgaven håndterbar:

Først vil jeg takke de fem reflekterte barnehagelærerne som satte av tid til å bli intervjuet i en hektisk hverdag. Deres deltakelse har vært avgjørende for at jeg kunne gjennomføre akkurat dette forskningsprosjektet!

Videre vil jeg takke min veileder Marieke for din tilgjengelighet og kunnskap, som har gitt meg retning gjennom hele skriveprosessen.

Ikke minst vil jeg rette en takk til min medstudent, Anniken. Jeg er takknemlig for at vi har delt både oppturer og nedturer gjennom hele prosessen. Du har vært en avgjørende støttespiller i troen på at vi begge skal komme i havn. Vi klarte det!

Takk til familie og venner som har støttet meg fra start til slutt, og som aldri mistet troen på meg.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Marcus. Takk for at du har tatt i mot alle mine følelser gjennom seks sammenhengende år som student. Endelig kan livet dreie seg om noe annet!

Hagavik, mai 2024

Benedikte Elisabeth Våge

Sammendrag

Bakgrunnen for valg av tema i dette forskningsprosjektet grunner i praksisnær erfaring i barnehage- og skolekontekst som har ført med seg spørsmål om hvor fundamentalt inkluderingsarbeid er i barnehagen spesielt knyttet til barn som er sårbare for ekskludering, hvor barn som viser utfordrende atferd inngår. Formålet med denne studien var å utvikle kunnskap om hvordan barnehagelæreres tanker og refleksjoner om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, kan påvirke utviklingen av inkluderende praksiser. Studiens forskningsspørsmål er:

Hva forteller barnehagelærere om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, og hvordan kan dette forstås innenfor utvikling av inkluderende praksiser?

Datamaterialet i denne studien ble innhentet gjennom kvalitative forskningsintervjuer for å forstå fem barnehagelærernes erfaringer og refleksjoner om deres daglige praksis i barnehagen rettet mot barns deltakelse. Gjennom de fire dimensjonene i rammeverket til Florian et al. (2017): tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse ble det forstått at barnehagelærernes erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd knyttes til: Verdien av å gi alle en plass i fellesskapet, verdien av felles forståelse i kollegiet, verdien av å være i samhandling og verdien av å legge til rette for aksept.

Forskningsprosjektet konkluderer med at for å kunne utvikle inkluderende praksiser som gjenspeiler verdiene som barnehagelærerne er opptatt av, krever det å samarbeide om felles forståelse for å utvikle gjennomgående anerkjennende holdninger i alle ledd i barnehagen. Kunnskapen som trer frem gjennom analysen av barnehagelærernes fortellinger kan påvirke utviklingen av inkluderende praksiser. Verdien av å rette blikket mot personalets felles forståelse av holdninger og verdier for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, er av betydning for å utvikle inkluderende praksiser.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	6
1.2 Aktuelle utdanningspolitiske føringer.....	10
2.0 Oppgavens oppbygging	12
3.0 Teoretisk innramming	13
3.1 Tidligere forskning	13
3.2 Inkludering.....	14
3.2.1 Barnehagemiljø med fokus på barns muligheter	16
3.3 Det sosiokulturelle perspektivet på læring.....	17
3.4 Læring i barnehagen.....	19
3.5 Deltakelse.....	20
3.5.1 Et rammeverk for deltakelse.....	20
3.6 Hvem er barn som viser utfordrende atferd?	22
3.6.1 Barn som viser innagerende og/eller utagerende atferd	23
3.6.2 Sosial kompetanse	24
3.7 Oppsummering.....	25
4.0 Metode	26
4.1 Vitenskapelig forståelsesramme	26
4.2 Forskningsetiske betraktninger	27
4.2.1 Sikt.....	27
4.2.2 Informert samtykke	28
4.2.3 Konfidensialitet	28
4.2.4 Konsekvenser av deltakelsen.....	29
4.2.5 Reliabilitet og validitet	29
4.2.6 Overførbarhet	31
4.3 Forskningsprosessen.....	31
4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	32
4.3.2 Rekruttering.....	33
4.3.3 Utvalg	33
4.3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju	34
4.3.5 Analyseprosessen	37
5.0 Presentasjon av analysen	40

5.1 Tilgang: Verdien av å gi alle en plass i fellesskapet.....	40
5.2 Samarbeid: Verdien av felles forståelse i kollegiet	42
5.3 Læringsutbytte: Verdien av å være i samhandling	45
5.4 Anerkjennelse: Verdien av å legge til rette for aksept.....	46
6.0 Holdninger og verdier som grunnlag for utvikling av inkluderende praksiser	51
6.1 Den voksne i møte med barn som viser utfordrende atferd	51
6.2 Barnehagemiljøets betydning for barns deltakelse.....	55
6.3 Ledelsens rolle i å skape inkluderende praksiser i barnehagen – betydningen av felles forståelse.....	60
7.0 Betydningen av felles forståelse av holdninger og verdier	64
8.0 Referanseliste	66
Vedlegg	73
Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger	74
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	76
Vedlegg 3: Intervjuguide	79

1.0 Innledning

Uavhengig av barns forutsetninger skal barnehagen være en arena for et inkluderende fellesskap for alle (Barnehageloven, 2005, §1). Barnehagen som en del av utdanningsløpet står i en sentral posisjon for å fremme barns utvikling i et inkluderende fellesskap, hvor barns aktive deltakelse er en grunnleggende verdi i barnehagens styringsdokument (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barns deltakelse i fellesskapet kan ses på som en forutsetning for å utvikle inkluderende miljøer i barnehagen, hvor denne studien skal utforske barnehagelæreres erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. I 2023 vises det til at 93,8% av 1-5 åringer i Norge hadde barnehageplass, som tyder på verdien av hvordan det pedagogiske arbeidet legges til rette i møte med mangfoldigheten i barnegruppen (Statistisk sentralbyrå, 2023). Barns deltakelse i barnehagens mange pedagogiske aktiviteter skal ikke bli hindret av ulikhetene som eksisterer i mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det fremtrer også i Stortingsmelding 6 (2019-2020) «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» at barns ulike forutsetninger ikke skal være en hemmende faktor for barns utvikling og læring i barnehagemiljøet (Meld. St. 6. (2019-2020)).

Min egen praksisnære erfaring i barnehage- og skolekontekst har ført med seg spørsmål om hvor fundamentalt inkluderingsarbeid er i barnehagen spesielt knyttet til barn som er sårbare for ekskludering, hvor barn som viser utfordrende atferd inngår. Barn som viser utfordrende atferdsuttrykk har ofte utviklet svakere sosial kompetanse i sammenligning med andre, noe som bringer frem utfordringer i det sosiale samspillet (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2022; Sollesnes, 2018). Likevel har alle barn- uavhengig av forutsetninger behov for å delta i et godt pedagogisk tilbud i barnehagen som en stødig grunnmur for videre utvikling og læring (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 12). For å utvikle inkluderende fellesskap vil prinsippet om «barnets beste» ta hensyn til barns ulike forutsetninger hvor det legges til rette i det allmennpedagogiske tilbudet på et tidlig stadium. Dette grunner i at barn skal få den hjelpen de trenger når behovet melder seg for å gi barn et inkluderende og likeverdig tilbud (Meld. St. 6. (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2017). For å lykkes med inkludering videre i utdanningsløpet avhenger det av at det foretas tidlig identifisering av barn i barnehagealder som har behov for tilrettelegging (Befring, 2019; Nordahl, 2018; Nordahl et al., 2005). Et sentralt grunnlag for dette forskningsprosjektet er at barnehagen ses på som en

forutsetning og viktig instrument for fremtidig skolegang. De første leveårene i barnehagen er fundamentale for utvikling og læring, og øker sjansen for god utvikling videre i livsløpet (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 12).

Barns erfaringer og opplevelser tidlig i livsløpet kan ses i sammenheng med fremtidige belastninger. Et snevert fokus på å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd i barnehagen, vil muligens «spenne fot» på barnet som begynner på skolen. Med andre ord vil overgangen til skolen for alle barn kunne by på en rekke utfordringer som strider i mot likeverdige vilkår for alle barn. Skolestartere, og spesielt barn som viser utfordrende atferd er ekstra sårbare i overgangen til skolen. Barna blir møtt med en rekke nye ukjente normer og regler (Fandrem & Roland, 2013, s. 26), som kan føre til flere belastninger for et allerede sårbart barn. I skolehverdagen kan det se ut som at barn som viser utfordrende atferd «faller mellom to stoler», og nærheten til voksenstøtte vil bli vanskeligere å nå. En studie om skolefracfall av Hofgaard & Paulsen (2014) viser til at ansatte i barnehager og skoler trenger å gjenkjenne barn som er sårbare for overgangen, hvor barns sårbarhet i studien rettes mot psykiske utfordringer, som også kan inngå for barn som viser utfordrende atferd. En ungdom fortalte i studien at «Jeg falt ut av skolen allerede i barnehagen» (Hofgaard & Paulsen, 2014). Ungdommens erfaringer kan tyde på at det ikke har blitt lagt til rette for likeverdige vilkår for deltakelse, som tydeliggjør hvor stor påvirkning barnehageårene har i motsatt ende av utdanningsløpet. Å være observant for sårbare barn er av betydning for å sette i gang gode tiltak for å motvirke skjevutvikling som kan føre med seg alvorlige konsekvenser i livets lange løp (Hofgaard & Paulsen, 2014). Det vil si at å fokusere på å utvikle inkluderende praksiser i barns første møte med utdanningsløpet, kan være av stor betydning for barns utvikling av sosialt velvære, som kan hindre senere belastninger.

Et sosiokulturelt læringssyn fremmer at læring- og utviklingsprosesser skjer i det sosiale fellesskapet sammen med andre (Säljö, 2016). I tråd med Florian et al. (2017) vil derfor barns deltakelse i barnehagefellesskapet være av betydning for å fremme barns læring og utvikling. Det kan derimot forstås at utviklingen av inkluderende læringsmiljø i barnehager kan variere stort fra barnehage til barnehage, noe som kan skyldes inkluderingsbegrepet's uklare betydning (Ainscow & Miles, 2008; Haug, 2014; Nilholm & Göransson, 2017). Dette forskningsprosjektet støtter seg til en forståelse av inkludering rettet mot alle barn, uavhengig av barns forutsetninger for å skape likeverdige vilkår for deltakelse. Inkludering handler dermed om tilstedeværelse, deltakelse og læringsutbytte (Ainscow & Miles, 2008, s. 20).

Inkludering vil i dette forskningsprosjektet ses i lys av å skape likeverdige vilkår for deltakelse, hvor alle barn skal oppleve å gi og ta av fellesskapet uavhengig av barns forutsetninger. Tilstedeværelse er ikke nok, men er en forutsetning for deltakelse og læringsutbytte for å kvalifisere inkludering ifølge (Ainscow & Miles, 2008), hvor forutsetningene for deltakelse er annerledes knyttet til barn som viser utfordrende atferd. Å snakke med barnehagelærere om deres erfaringer om å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende arbeid i barnehagen, vil kunne bidra til kunnskap om hvordan å støtte barnas læring. Kunnskapen som trer frem gjennom barnehagelærernes fortellinger i denne studien, kan føre frem verdifulle perspektiver knyttet til utviklingen av inkluderende praksiser i barnehagen. Videre vil kunnskapen som trer frem også være av interesse for barnehagens allmennpedagogiske praksis med fokus på å utvikle inkluderende miljøer i barnehagens helhet.

Studiens formål er å utvikle kunnskap om hvordan barnehagelæreres tanker og refleksjoner om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, kan påvirke utvikling av et inkluderende praksiser i barnefellesskapet. Studien ønsker å bidra til forskningsfeltet med å vise til hva fem barnehagelærere forteller om hvordan de responderer på mangfoldet, og hva de anser som sentralt i å legge til rette for et inkluderende fellesskap for alle. Dette tydeliggjør relevansen for å undersøke barnehagelærerens perspektiver om inkluderende praksis for å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Denne studiens skal forsøke å besvare forskningsspørsmålet:

Hva forteller barnehagelærere om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, og hvordan kan dette forstås innenfor utvikling av inkluderende praksiser?

Det er enighet i forskning om at barnehagen er en sentral arena for inkludering, og personalets holdninger og kompetanse er av betydning både i inkludering- og ekskluderingsprosesser (Arnesen, 2017; Bae, 2011; Solli, 2017). Barns utfordrende atferdsuttrykk kan presentere et signal til de voksne om at faktorer i miljøet stiller forventninger som barnet ikke klarer å innfri (Sollesnes, 2018). Hvordan vi forstår atferdsuttrykkene til barna spiller en viktig rolle i barns møte med omgivelsene. Personalets forståelse for at barn *er i vansker*, i stedet for barn som *er vanskelig* (Fandrem & Roland, 2013, s. 27), er sentralt i å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Dersom personalet har mangelfull forståelse

for årsaken for atferden, kan det føre til negative konsekvenser for hvordan personalets handlingsvalg trer frem. Når barn blir fremstilt som utfordrende, påvirker det den voksnes reaksjoner i møte med barnets atferd (Fandrem et al., 2013, s. 157). Personalets holdninger kan være en hindring for barns muligheter til deltakelse i fellesskapet. Forskning viser at læreres ulike toleranse for utfordrende atferd påvirker barns opplevelse i fellesskapet (Sollesnes, 2018; Yoder & Williford, 2019). Barns ulike handlinger og uttrykk kan få negative konsekvenser i form av barnehageansattes egne grenser for å håndtere atferden, noe som kan skape barrierer for barns tilgang til ulike arenaer i barnehagen. Barn som viser motstand til regler i barnehagen, kan få frem barnehageansattes frustrasjon og sinne i samspillet mellom barnet og den voksne (Skoglund & Åmot, 2021). Videre er barn i risiko for å få uheldige merkelapper dersom de ikke lever opp til de ansattes forventninger, som påvirker utvikling av inkluderende praksiser (Solli, 2017, s. 54).

Ekskludering fra fellesskapet kan være et negativt utfall for barn som viser utfordrende atferdsuttrykk (Nordahl et al., 2005), og det at et barn faller utenfor fellesskapet på grunn av sine utfordringer må derfor tas på alvor. Det foreligger studier som viser til at barns utfordringer uttrykkes når barn blir møtt med krav og forventninger som de opplever som utfordrende å mestre på egenhånd (Elvén & Edfelt, 2019; Lund, 2012; Sollesnes, 2018). Barn som viser utfordrende atferd skyldes ikke kun individuelle egenskaper, men må ses i lys av samspillet mellom barnet og omgivelsene (Kinge, 2018; Lund, 2012; Nordahl et al., 2005). Å oppleve utenforskap vil naturligvis bringe frem sterke følelser som kan uttrykkes på ulike vis. I tillegg er en alvorlig konsekvens av ekskludering å bli utsatt for mobbing (Lund et al., 2015). Barn som er utsatt for ekskludering kan ha utfordringer i spill med andre, som medfører hindringer for å skape inkluderende miljøer. Barn som viser utfordrende atferd har ofte utfordringer med å etablere positive relasjoner til jevnaldrende som kan grunne i deres svakere sosiale kompetanse (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2022; Sollesnes, 2018). I barnehagens fellesskap blir alle barn utfordret til å beherske egen sosial kompetanse for å kunne utvikle stabile og trygge relasjoner til andre. En studie viser til at barn som blir utestengt av jevnaldrende på en arena, er i faresonen for å møte motstand i møte med andre barn på andre arenaer (Nergaard, 2020). Dette fremmer behovet for å sikre et trygt og inkluderende barnehagemiljø som bidrar til å redusere ekskluderingsprosesser ovenfor alle barn, og spesielt barn som er ekstra sårbare for ekskludering og marginalisering, slik som barn som viser utfordrende atferd er.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å tilegne ny kunnskap om å skape likeverdige vilkår for deltakelse knyttet til barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. Barn som viser utfordrende atferd kan oppleve barrierer for deltakelse, som kan føre til ekskludering. Dette styrker behovet for forskning på hvordan å utvikle inkluderende læringsmiljø ovenfor barn som viser utfordrende atferd. For å undersøke barnehagelærernes erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse, vil deltakelsesbegrepet bidra til å karakterisere kvaliteter som er av betydning for å arbeide mot et inkluderingsideal. Det er fremtredende av flere forskere at utviklingen av inkludering henger tett sammen med å skape vilkår for deltakelse for alle barn, som videre er av betydning for barns læringsutvikling (Florian et al., 2017; Haug, 2014; Nilholm & Göransson, 2017). For å sikre likeverdige muligheter for deltakelse blant alle barn, er det avgjørende å få frem barnehagelærernes erfaringer med å legge til rette for likeverdige vilkår for alle barns deltakelse, og spesielt barn som viser utfordrende atferd. Barnehagelæreres perspektiver er relevante å undersøke i denne studien da de står i en sentral posisjon for å kunne påvirke barns muligheter til deltakelse i barnefellesskapet. I tillegg utgjør barnehagelæreres praksis barns vilkår for deltakelse (Ødegaard, 2011), som understreker verdien av å intervju barnehagelærere i denne studien. Det vil si at som ansatte i barnehagen er man i unik posisjon for å utvikle inkluderende praksiser som hindrer barrierer for barns deltakelse.

1.2 Aktuelle utdanningspolitiske føringer

Barnehageloven §2 tydeliggjør at barnehagen skal bidra til at alle barn, uavhengig av funksjonsnivå skal oppleve trivsel, mestring og vennskap i et sosialt og kulturelt fellesskap. Det understrekes også at barnehagen skal opptre som en forebyggende arena, og utjevne sosiale forskjeller blant mangfoldet (Barnehageloven, 2005, §2). Barnehagen er pliktig til å arbeide kontinuerlig med et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø for å fremme helse, lek og læring (Barnehageloven, 2005, §41). Videre er Rammepplanen for barnehagen (2017) ledende for å sikre inkluderende praksis i barnehagens fellesskap. Inkludering i barnehagen innebærer å legge til rette for barns sosiale deltakelse, hvor det pedagogiske innholdet legges til rette slik at det sikrer deltakelsen til alle i meningsfulle fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Disse verdiene kan ses i sammenheng med innfallsvinkler i Nordahl-rapporten (2018) «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*», som gir innblikk i hvilke utfordringer som eksisterer i å skape et inkluderende fellesskap. De legger frem barnehagens særlige posisjon til å avdekke og hindre barns vansker gjennom gode tiltak (Nordahl, 2018, s. 19). Barnehagen skal fremme sosiale fellesskap hvor utvikling av vennskap og erfaringer av å være

betydningsfull i fellesskapet understrekes (Nordahl, 2018, s. 22–23). Uavhengig av barns forutsetninger skal det foretas tilpasninger i det allmennpedagogiske tilbudet etter barns behov for å tilby likeverdige inkluderingsmuligheter (Nordahl, 2018, s. 40). Dette støttes av Stortingsmelding 6 (2019-2020) «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» som viser til at for å sikre inkluderende fellesskap, er det et behov for å videreutvikle kvaliteten i dagens praksis for å kunne møte barns ulike behov. Det påpekes videre at barnehagen representerer en av de første arenaene i barns læringsløp, og står i en gylden posisjon for å bidra til at alle barn får en god start, som ses på som en betydelig investering i barns liv (Meld. St. 6. (2019-2020), s. 27).

2.0 Oppgavens oppbygging

Dette forskningsprosjektet vil ta for seg barnehagelæreres erfaringer og refleksjoner med å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Oppgaven vil begrenses til barn som viser utfordrende atferd som står i fare for ekskludering. Først vil oppgaven introdusere relevant teori som anses som sentral for å rette søkelyset mot å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Å gi innhold til inkludering gjennom kvaliteter i deltakelsesbegrepet vil få en sentral plass i dette forskningsprosjektet. Deretter vil metodekapittelet inneholde begrunnelser for metodiske overveielser gjennom studiens metodiske form igjennom hele forskningsprosessen. Videre vil analyseresultater fra intervjuene med barnehagelærerne bli presentert. I drøftingskapittelet vil studiens funn anvendes i kombinasjon med presentert teori, for å besvare forskningsspørsmålet. Drøftingsdelen retter fokuset til det andre leddet i forskningsspørsmålet om hvordan barnehagelærernes fortellinger om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, kan forstås innenfor utvikling av inkluderende praksiser. Til slutt vil forskningsprosjektet oppsummeres og presentere en konklusjon som trekker frem studiens hovedfunn og relevans for videre forskning.

3.0 Teoretisk innramming

Dette kapittelet vil presentere forskningsprosjektets teoretiske rammeverk. Teoretiske perspektiver trekkes frem som relevante for å drøfte barnehagelærerens erfaringer med å skape vilkår for deltakelse ovenfor barn som viser utfordrende atferd i utviklingen av inkluderende barnefellesskap. Først vil tidligere forskning bli presentert for å posisjonere studien i forskningsfeltet. Dette bidrar til å vise hva tidligere forskning vektlegger innenfor tematikken som studeres. Deretter vil det presenteres en forståelse av inkluderingsbegrepet som vil gjenspeile oppgavens videre fremtredelse. Det sosiokulturelle perspektivet på læring vil beskrives som fundamentet for oppgavens retning, som grunnleggende for synet på læring og dermed utvikling av inkluderende praksis. På bakgrunn av det sosiokulturelle læringssynet vil det bli naturlig å presentere deltakelse som en forståelse av at barns deltakelse sammen med andre har betydning for læring. Avslutningsvis vil barngruppen som oppgaven rettes mot som er barn som viser utfordrende atferd bli nærmere beskrevet.

3.1 Tidligere forskning

I tidligere forskning knyttet til inkluderende praksis kan det forstås at det er et generelt behov for mer kunnskap om barnehagelærerens rolle i utvikling av inkluderende miljøer. Det trer frem at barnehagelærerens holdninger er med på å påvirke inkluderende praksis, og at det er behov for et større fokus på hva inkluderende praksis innebærer (Bryant, 2018). Å legge til rette for barn som viser utfordrende atferd i barnehagen med fokus på det utagerende atferdsuttrykket har blitt studert av Thue (2022). Forskningen viser til at intervjudeltakerne erfarer at det er mangelfull forståelse for det utagerende atferdsuttrykket, og at det er nødvendig med årsaksforståelse til atferden som fremtrer. Videre trekkes det frem i samme studie at god relasjon til barna er av betydning for å legge til rette et godt miljø for barn som viser utagerende atferd (Thue, 2022).

Karlsen (2023) fokuserer på barnehagelærerens erfaringer med å skape inkluderende fellesskap for barn som viser innagerende atferd. Studien konkluderer med at trygge voksne og relasjonsarbeid er nøkkelfaktorer for å skape inkluderende miljøer, hvor leken står i en sentral posisjon for å skape inkluderende fellesskap for barn som viser innagerende atferd (Karlsen, 2023). Videre byr barnefellesskapet i barnehagen på ulike ekskluderingsprosesser, som ble studert gjennom videoobservasjoner i en studie gjennomført av Rosell (2022). Det blir presentert at arbeid med barns deltakelse i barnehagens mange fellesskap bør bli en del av

utviklingen av inkluderende praksis, og ikke kun som «brannslukking» i situasjoner hvor barn opplever ulike former for motgang og ekskludering (Rosell, 2022, s. 67). Fugelsnes (2022) retter et blikk mot barnehageansattes betydning for å skape vilkår for at barn skal få erfare tilhørighet til fellesskapet. Studien viser at barnehageansatte står i en gylden posisjon til å redusere avstanden mellom barns forutsetninger og kravene som stilles fra barnefellesskapet, som får betydning for barns deltakelse, som videre kan øke barns tilhørighet (Fugelsnes, 2022, s. 85). Det kan forstås at gjennom å redusere avstanden mellom barns forutsetninger og krav fra fellesskapet, kan bidra til å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse.

Tidligere forskning som nevnt ovenfor viser til at barnehagelæreren står i en sentral posisjon for å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse i barnehagemiljøet. Det kan tenkes gjennom forskningsoversikten at barnehageansatte har en stor innvirkning for å skape vilkår for barns deltakelse i fellesskapet. Barnehagen bør skape en inkluderende praksis som en konsistent praksis, som ikke bringes på banen når det oppstår ekskludering eller andre barrierer og begrensninger.

3.2 Inkludering

Inkluderende og ekskluderende prosesser er aktive prosesser som ikke er konstante eller kontinuerlige (Solli, 2017, s. 49). Det kan derfor forstås at å hindre barrierer som fører frem ekskluderende prosesser, bidrar til å utvikle inkluderende prosesser. Inkludering blir definert på ulike måter hvor begrepet ikke har en konstant betydning, som byr på utfordringer i utviklingen av inkluderende miljøer. Inkluderingsbegrepets varierende meningsinnhold om hva inkludering betyr i praksis, påvirker og fører til store variasjoner i å skape inkluderende læringsmiljøer (Ainscow & Miles, 2008; Arnesen, 2017; Nilholm & Göransson, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2017; Solli, 2017). Nilholm & Göransson (2017) konkluderer med at det er behov for tydelighet i forskning ovenfor hva som menes med inkludering for å kunne utvikle inkluderende praksiser. De understreker at skoler og lærere (barnehager og barnehagelærere) tar sikte om en inkluderende praksis, men det er da nødvendig med en mer nøyaktighet ovenfor hva det innebærer (Nilholm & Göransson, 2017).

Inkludering trer frem som et gjennomgående tema i de norske utdanningspolitiske føringene for barnehagefeltet. Grunntanken om inkludering ble førstegang skriftliggjort i utdanningssammenheng i Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994). Inkluderende

opplæring ble et vendepunkt hvor utdanningssystem skal være av god kvalitet for *alle*, og forhindre ekskluderende prosesser som bidrar til distanse mellom menneskers mangfoldighet (UNESCO, 1994, s. 8). Hvert individ skal ha rett til å oppnå og opprettholde et utbytte av utdanningen, som krever at våre variasjoner bør tas i beregning når utdanningssystem skal utformes (UNESCO, 1994, s. 8). En forståelse av inkludering har røtter fra Salamanca-erklæringen hvor barn med særlige behov skal tas i betraktning i det allmennpedagogiske tilbudet (Ainscow & Miles, 2008; Arnesen, 2017; Haug, 2017). Denne forståelsen av inkludering er å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø i det ordinære tilbudet for barn som står i fare for ekskludering (Arnesen, 2017, s. 14). Funn i den internasjonale forskningen til Ainscow & Miles (2008) om inkludering, viser til at inkludering omhandler i hovedsak i tilknytning til barn med spesielle behov (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Å kun rette fokuset mot inkludering til barn med spesielle behov, kan skape utfordringer for å utvikle gjennomgående inkluderende praksiser i ulike læringsmiljø. En annen måte å forstå inkludering på vektlegger å ruste en organisasjon gjennom å tilpasse det pedagogiske tilbudet til den mangfoldige barnegruppen rettet mot alle barn, uavhengig av barns forutsetninger (Ainscow & Miles, 2008; Florian et al., 2017). Dette forskningsprosjektet vil bygge på Ainscow & Miles sin forståelse av inkludering. De retter blikket mot inkluderingsperspektiver som grunner i forskning i skolesammenheng, men det antas at elementene har sterk overføringsverdi til barnehagefeltet for å arbeide mot inkluderende praksiser. Duoen tar utgangspunkt i at inkludering omhandler *alle* barns tilstedeværelse, deltakelse og måloppnåelse, og ikke kun rettet mot barn som har definerbare utfordringer (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Det er sentralt i deres forståelse at barns utbytte av tilstedeværelsen er en grunnleggende faktor i utvikling av inkluderende praksiser (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Med tanke på at inkluderingsbegrepets posisjon i denne studien rettes mot Ainscow & Miles sin forståelse, vil det si at inkludering skal favne om alle hvor mangfoldigheten skal respekteres for at alle skal få delta og oppnå egne mål. Det vektlegges også at læreres holdninger og handlinger danner miljøet for barns læring (Ainscow & Miles, 2008, s. 31). Dette inkluderingsperspektivet vil i denne studien rettes mot at barn som viser utfordrende atferd skal få delta på lik linje med andre, hvor barns deltakelse ikke skal bli hindret på grunn av barns ulike forutsetninger.

Samlet sett kan Ainscow & Miles (2008) sine perspektiver på inkludering trekkes til at inkluderende prosesser avhenger av tilstedeværelse, deltakelse og utbytte for alle barn. De understreker at inkluderende prosesser må rettes mot *alle* barn, og ikke kun mot barn med

spesielle behov (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Som pedagoger kreves det at man er villig til å endre etablerte kulturer og praksiser som påvirker responsen på mangfoldigheten i barnegruppen. Dette tyder på at for å kunne skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, kreves det at man retter oppmerksomheten mot hva som skaper barrierer for barns deltakelse i fellesskapet.

3.2.1 Barnehagemiljø med fokus på barns muligheter

Hart & Drummond (2014) viser til forskning knyttet til læringsmiljøer i skolesammenheng, men perspektivene som trer frem antas å ha overføringsverdi til barnehagekonteksten for å utvikle inkluderende praksiser. Forskerne trekker frem læringsmiljøer som har etablerte kulturer som gjenspeiler «ability thinking». Denne tankegangen rettes mot at hvert individ har medfødte evner, som er med på å forklare de menneskelige ulikhetene, som videre påvirker fremtidig suksess (Hart & Drummond, 2014, s. 440). En konsekvens av «ability thinking» med fokus er på barns evner, er av negativ betydning i forhold til barns oppfatning av seg selv, som videre påvirker læringsmuligheter og utvikling ordinære læringsmiljø (Hart & Drummond, 2014, s. 440). I et barnehagefellesskap kan dette perspektivet på barn komme til uttrykk gjennom urettferdighet hvor barn ikke opplever tilhørighet til fellesskapet. Hvordan barnehageansatte og miljøet rundt responderer på mangfoldigheten i barnegruppen, og barn som viser utfordrende atferd, kan føre til begrensinger og barrierer for barns deltakelse i fellesskapet. Det som derimot er å foretrekke ifølge Hart & Drummond (2014) er «transformability» som et syn på å utvikle læringsarenaer hvor lærere retter blikket mot inkludering i henhold til å se barns muligheter fremfor begrensinger (Hart & Drummond, 2014, s. 441). «Transformability» viser til å skape læringsmiljø hvor lærere (barnehagelærere) fokuserer på barns styrker og potensial fremfor begrensinger. Hart & Drummond understreker verdien av at lærere skaper rom hvor det legges til rette for at hver og en skal være mottakelig for læring (Hart & Drummond, 2014, s. 441-442). Lærere står i en avgjørende posisjon for å legge til rette for et miljø som verdsetter barns muligheter for utvikling og læring, som å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle uavhengig av forutsetninger.

Hart & Drummonds perspektiver kan forstås ved å etablere et positivt syn på barns evner, som videre rettes mot konteksten læringen foregår i, kan bidra til å minske utfordringer med å skape gode læringsmiljø for alle (Hart & Drummond, 2014, s. 455). Læringsmiljøer bør etablere et gjennomgående syn på barns potensial, hvor barns læringsutvikling ikke sluttes til

barns individuelle evner og forutsetninger (Hart & Drummond, 2014, s. 442). Med andre ord vil betydningen av barnehageansattes barnesyn, og synet på barns muligheter for å lære være sentralt for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. På bakgrunn av å skape miljøer som fremmer læring og utvikling for alle barn, vil hvordan barnehageansatte forstår læring være av betydning for å skape likeverdige vilkår.

3.3 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Dette forskningsprosjektet støtter seg til det sosiokulturelle læringssynet med fokus på at barns læring er en sosial prosess som avhenger av at man deltar i fellesskapet. Gjennom det sosiokulturelle perspektivet vil enhver faktor som begrenser barns deltakelse i det sosiale fellesskapet utfordre barns læringsutvikling. Vår egen forståelse for hvordan læring skjer har en innvirkning på læringens organisering (Säljö, 2016; Wenger, 1998), som videre får betydning for hvordan barnehagen legger til rette for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det sosiokulturelle perspektivet ble grunnlagt av Lev S. Vygotskij (1978) som tar utgangspunkt i at mennesker er sosiale, biologiske, kulturelle og historisk skapte. Han retter kritikk mot biologien hvor han argumenterer for at viktige aspekter går tapt for å forstå læringen dersom man ikke tar hensyn til konteksten læringen foregår i (Vygotskij, 1978 referert i Säljö, 2016, s. 108).

Det er vanskelig å finne en definisjon på hvordan læring forstås (Säljö, 2016, s. 32). Læring kan ikke ses på som en utelukkende individuell prosess, men må ses i sammenheng med miljøet hvor kunnskap formidles, hvor ulike mennesker med ulik kompetanse samhandler med hverandre (Säljö, 2016, s. 19–20). Læring kan forstås gjennom at barn gjør seg erfaringer i omgivelsene, som fører til permanent endring i atferdsmønstre som grunner i den tilegnede erfaringen. Erfaringene blir til både gjennom individuelle handlinger og gjennom sosial samhandling med andre (Moser & Storli, 2018, s. 110). Ulike forskere trekker frem sentrale elementer som essensielle for læring hvor det samlet sett kan tenkes at «Læring er en konsekvens av menneskers aktivitet og erfaringer og krever en eller annen form for personlig engasjement i situasjonen» (Säljö, 2016, s. 33). I barnehagekontekst kan man si at barna lærer i samspill med andre hvor ungene undrer, observerer og deltar i barnehagens mange aktiviteter sammen med voksne og barn. Barnehagehverdagen trer frem som et grunnleggende miljø for barns læring, hvor pedagogens forståelse for tilrettelegging og organisering for å skape gode læringsmiljø gjennom barns deltakelse står sentralt for videre utvikling (Säljö,

2016, s. 23 og 25). En sentral del av barns læring er å delta i interaksjoner med andre mennesker, hvor det utvikles forståelse av nye ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for å mestre og videre ta i bruk på en selvstendig måte (Säljö, 2016, s. 119).

Säljö (2016) viser til at våre tanker og atferd blir til gjennom *medierende redskap* som vi blir introdusert for i sosiale fellesskap. Medierende redskap bidrar til å gjennomføre handlinger som ellers hadde vært utfordrende (Säljö, 2016, s. 109). Det viktigste medierende redskapet er språket, som ifølge Vygotskij (1978) presenteres som «the tool of tools» (Säljö, 2016, s. 111). De medierende handlingene avhenger av konteksten de forekommer i, og redskapene bringer frem handlingsmuligheter som bidrar til forståelse av omgivelsene rundt oss (Säljö, 2016, s. 111). Barns vilkår for deltakelse dannes gjennom medierende handlinger i sosiale praksiser. Ved å delta i interaksjoner med andre blir barn eksponert for atferd og språklige uttrykk som det gradvis anvender på egenhånd. Å utvikle egne kunnskaper og ferdigheter skjer i samspill med andre, som styrker verdien av at barn som viser utfordrende atferd skal få delta på lik linje i barnehagefellesskapet.

I sosiokulturell tradisjon står *den nærmeste utviklingssonen*, også nevnt *den proksimale utviklingssonen* sentral (Säljö, 2016, s. 118). Læringsutvikling skjer i sammensetning av allerede tilegnede ferdigheter og kunnskap, og det man mestrer med støtte fra andre. Det vi allerede har lært blir en grunnmur for videre læring. Samspillet barn inngår i sammen med en mer kompetent enn seg selv er avgjørende for barns læringsmuligheter for å mestre nye ferdigheter og kunnskap på egenhånd (Säljö, 2016, s. 118). Som barnehagelærer er man mer kompetent enn barnet, og barns bruk av egne ferdigheter kan få ny betydning. Dette tydeliggjør hvorfor man skal støtte og legge til rette for at barn med ulike forutsetninger skal oppleve mestring i samspillet. Videre kan den nærmeste utviklingssonen ses i sammenheng med å støtte barns utvikling gjennom *støttende stillas* som Wood, Bruner & Ross (1976) viser til (Wood, Bruner & Ross, 1976, referert i Säljö, 2016, s. 119). I barnehagens mange læringssituasjoner vil barn som viser utfordrende atferd ha behov for tilrettelegging i samhandling med andre barn og voksne. Pedagogen kan for eksempel være deltakende i leken for å veilede, støtte og engasjere barnets deltakelse i barnefellesskapet. Et viktig poeng med metaforen *støttende stillas* er at barn ikke gjør seg avhengig av støtten og tilretteleggingen som den mer kompetente gir. Pedagogens balansegang med å støtte og utfordre barnet står sentralt i den nærmeste utviklingssonen. Barns egne mestringssituasjoner er et resultat av

prosesser hvor barnet har realisert kunnskaper og ferdigheter i egen utvikling (Säljö, 2016, s. 119).

3.4 Læring i barnehagen

Barnehagen opererer ikke med at barn skal oppnå ulike ferdighetsmål slik som læringsprosesser kjennetegnes i skolen. Barnehagen har derimot en praksis som fokuserer på prosessen mot ulike mål, som er med på å fremme læring og utvikling hos hvert enkelt barn (Kibsgaard, 2018, s. 365). Det poengteres i Rammeplanen (2017) at barnehagen skal legge til rette for betydningsfulle læringsfellesskap hvor barn medvirker til egen og andres læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Forskning viser at leken er en sentral arena for barns læringsutvikling (Johansson & Samuelsson, 2003; Juell, 2010; Hogsnes, 2010, referert i Kibsgaard, 2018, s. 365), og leken skal ha en fremtredende plass i barnehagehverdagen som læringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Ved å bidra til egen og andres læring kreves det at man er aktiv deltakende i læringsfellesskapet for å kunne bringe inn og tilegne kunnskap og ferdigheter. Leken kjennetegnes ved at barna tar del i et sosialt fellesskap hvor de utvikler sosiale, emosjonelle, kognitive og motoriske ferdigheter (Nes, 2018, s. 375). Leken fremmer også vennskap, som bidrar til å utvikle nødvendige ferdigheter som er viktige for å mestre livets mange sider. «Å mestre lek bidrar til at barnet kan mestre livet i lag med andre» (Kibsgaard, 2018, s. 360). Leken vil dermed være en sentral arena for læring som har en naturlig kobling til barns deltakelse i læringssituasjoner.

Enkelte barn strever med å ta del i ulike læringssituasjoner som leken er en del av. Leken krever at barn har nødvendige erfaringer og egenskaper for å forstå og forholde seg til lekens ulike strukturer (Kibsgaard, 2018, s. 358). Å være en del av læringsfellesskapet er viktig for barnas selvoppfattelse, hvor barna i samhandling med andre skaper bevissthet om hvordan barn opplever hverandre, og barns egen forståelse av å være betydningsfull (Kibsgaard, 2018, s. 358). Med andre ord er leken en viktig arena for alle barn uavhengig av forutsetninger, for å fremme læring og egenskaper for å mestre å delta i fellesskapet. Barns deltakelse i leken kan ses som en forutsetning for utvikling og læring i barnehagen. For å ta del i de sosiale fellesskapene, er det nødvendig å se på hva som bidrar til å skape vilkår for barns deltakelse i utviklingen av inkluderende praksiser.

3.5 Deltakelse

Å rette blikket mot deltakelse som begrep i sammenheng med inkludering og læring er en gjenganger i forskning (Booth & Ainscow, 2002). Deltakelse kan ses på som en sentral del av det sosiokulturelle læringssynet hvor barns deltakelse i lærings situasjoner er av betydning.

Marinosson, Ohna & Tetler (2007) viser til at for å skape et bilde av en inkluderende praksis, kan deltakelsesbegrepet bidra til å få øye på kvaliteter i praktiseringen. Utfordringen med deltakelsesbegrepet er at det kan virke lite håndfast dersom man ikke gir det innhold «[...] deltagelse som begreb kan bidrage til at kvalificere en inkluderende bestræbelse i praksis, men at det kræves, at begrebet bliver mindre diffust» (Marinosson et al., 2007, s. 238).

Marinosson et al. (2007) trekker frem tre sentrale aspekter ved deltakelse som påpeker: deltakelse som å ha tilgang til ulike læringsarenaer, deltakelse som en subjektiv opplevelse, og deltakelse som å ha tilhørighet til fellesskapet (Marinosson et al., 2007, s. 238). Disse tre aspektene ved deltakelse understreker at barns egen subjektive opplevelse av å være deltakende stiller like sterkt som de formelle sidene ved deltakelsen som å ha tilgang til ulike læringssituasjoner. Perspektivene innenfor deltakelsesbegrepet kan ses i sammenheng med perspektivene som Ainscow & Miles (2008) trekker frem innenfor inkluderingsbegrepet hvor tilgang, deltakelse og utbytte må gjenspeiles i læringsmiljøer for at alle barn uavhengig av forutsetninger skal utforske og lære gjennom egen deltakelse. Perspektivene støttes videre av Florian, Black-Hawkins & Rouse (2017), som påpeker at deltakelse er en måte å bringe forståelse for forhold mellom inkludering og læring. Et gjennomgående argument i deres forskning rettes mot barn som opplever høy grad av inkludering kan ses i sammenheng med barns læringsutbytte. Å oppleve å være inkludert får betydning for muligheter til deltakelse i læringsmiljøer, som også rettes mot sosial rettferdighet (Florian et al., 2017, s. 20).

Barnehagen er et læringssfellesskap som påvirkes av ulike faktorer for å kunne utvikle inkluderende praksiser. Å utvikle inkluderende praksiser innebærer ikke å skape like vilkår for alle. Derimot er det sentralt å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse for at hvert enkelt barn skal oppleve likeverdighet i egen deltakelse i fellesskapet.

3.5.1 Et rammeverk for deltakelse

En måte å forstå deltakelse på er hvordan man responderer på mangfoldet rundt oss. Florian et al. (2017) viser til at man må verdsette mangfoldigheten blant oss, og trekker sammenhenger mellom inkludering og kjennetegn ved fellesskapets evner til å ivareta mangfoldet for å skape vilkår for deltakelse for alle (Florian et al., 2017, s. 50). De poengterer at våre holdninger og

forståelse ovenfor alle barn er viktig for å fremme barns deltakelse (Florian et al., 2017, s. 50). De har utviklet et teoretiske rammeverk som bærer navnet «The Framework for Participation» (videre rammeverket for deltakelse), som kan bidra til å søke forståelse for kompleksiteten i læringsorganisasjoners praksis med å se på forholdet mellom læring og inkludering (Florian et al., 2017, s. 54). «Rammeverket for deltakelse» kan brukes for å analysere og videreutvikle pedagogiske praksiser. Å videreutvikle barnehagepraksisen vil det å rette blikket mot betydningen av barns deltakelse i påvirkning av utvikling av inkluderende praksiser. I Florian et al. (2017) sin forskning rettes blikket mot mangfoldigheten hvor de trekker frem at mangfoldet gjenspeiler mennesker med spesielle behov, funksjonshemninger, sosioøkonomisk status, kjønn eller etnisitet, som er sårbare for ekskludering. De tar sikte i å forsøke og forstå de inkluderende- og ekskluderende prosessene som finnes i organisasjoner, ved å rette blikket mot hele læringsmiljøet og ikke et individuelt perspektiv på inkludering (Florian et al., 2017, s. 48).

Denne studien tar utgangspunkt i «rammeverket for deltakelse» som et analytiske verktøy for å bringe forståelse for hva barnehagelærerne i denne studien forteller om knyttet til barns deltakelse. Rammeverket tar for seg fire mulige operasjonaliseringer av deltakelsesbegrepet: deltakelse som *access*, deltakelse som *collaboration*, deltakelse som *achievement* og deltakelse som *diversity* (Florian et al., 2017, s. 54). Den første operasjonaliseringen er deltakelse som *access*, som trekker føringer mellom deltakelse og å ha tilgang til barnehagens mange arenaer. Den andre operasjonaliseringen viser til deltakelse som *collaboration*, som viser til deltakelse og samarbeid hvor man skaper arenaer for å lære sammen med andre. Den tredje operasjonaliseringen ser på deltakelse som *achievement*, som fremhever deltakelse forstått som læringsutbytte uavhengig av barns forutsetninger. Til slutt viser den fjerde operasjonaliseringen til deltakelse som *diversity*, hvor anerkjennelse av alle mennesker står sentralt (Florian et al., 2017, s. 54). Videre i denne studien vil de fire operasjonaliseringene for deltakelsesbegrepet bli presentert gjennom de norske begrepene: tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse (Tveitnes, 2022, s. 27) «Rammeverket for deltakelse» blir tatt i bruk som et analyseverktøy for å få tak i hvordan utdanningsarenaer nærmer seg den komplekse oppgaven med å utvikle inkludering og læring for alle (Florian et al., 2017, s. 49). Rammeverket har av den kvalitet at det kan brukes som et språklig verktøy (Tveitnes, 2022, s. 45), som bidrar til å nyansere barnehagelærernes forståelse av å utvikle inkluderende praksiser rettet mot barnegruppens mangfoldighet.

Kompleksiteten med å sikre full deltakelse for alle barn, rettes mot at barnehagen som pedagogisk virksomhet er i konstant endring parallelt med samfunnet. Et samfunn i konstante endringer vil likevel det å utvikle inkluderende praksiser for alle være et strebende mål å rette seg mot (Ainscow & Miles, 2008, s. 50). Ved å bruke «rammeverket for deltakelse» vil dette forskningsprosjektet forsøke å bringe forståelse for hvordan barnehagelærernes fortellinger kan forstås i henhold til deltakelse gjennom de fire operasjonaliseringene: tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse, for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

Som en teoretisk ramme for vil et overordnet perspektiv på læring gjennom et sosiokulturelt læringssyn være retningsgivende. Ainscow & Miles (2008) sine perspektiver på inkludering vil føres videre i dette forskningsprosjektet, i sammenheng med Florian et al., (2017) sine perspektiver på deltakelse for å skape inkluderende læringsmiljø. Å samtale med barnehagelærere om deres erfaringer med å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, kan føre til bredere innsikt i å utvikle inkluderende praksiser. Som tidligere nevnt rettes denne studien mot barn som viser utfordrende atferd som er sårbare for ekskludering. Hvordan det utfordrende atferdsuttrykket forstås i dette forskningsprosjektet vil videre bli beskrevet.

3.6 Hvem er barn som viser utfordrende atferd?

Alle barn er forskjellige og barn utfordrer oss ulikt gjennom sine væremåter, oppførsel og reaksjoner. Utfordrende atferd kan opptre gjennom barns måter å kommunisere på, og den utfordrende atferden kan oppleves som håndterbar for den ene, men utfordrende for den andre (Kinge, 2018, s. 10). Utfordrende atferd blir sett i sammenheng med et atferdsproblem som blir definert ut i fra at:

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet [...] når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonssuttrykk (Lund, 2012, s. 22).

Denne definisjonen vektlegger at atferdsproblematikken, og det utfordrende atferdsuttrykket forekommer i samspill med omgivelsene som stiller for høye krav til barnet, som de selv ikke

har evner til å innfri (Lund, 2012, s. 22). Å ta utgangspunkt i én definisjon på et atferdsproblem ser Nordahl et al. (2005) på som problematisk. De understreker at barns atferd fremtrer på en objektiv måte i omgivelsene, men hvor grensene går mellom normal- og avvikende atferd er noe mer utfordrende å konstatere for å kunne underbygge fenomenet ut i fra én universell definisjon (Nordahl et al., 2005, s. 32). Hvordan vi møter barn som utfordrer oss har betydning for barns læring og utvikling (Lund, 2012, s. 22). Tilbake i tid ble barns atferd presentert ut i fra et individfokusert perspektiv, hvor problematikken gav uttrykk for at det er noe feil med barnet som fører til atferdsuttrykket (Sollesnes, 2018, s. 41). Atferden ble presentert gjennom begreper som: atferdsvansker, sosiale vansker, emosjonelle vansker, atferdsavvik, uansvarlig atferd og tilpasningsvansker (Endrerud, 2003, referert i Sollesnes, 2018, s. 41). Utfordrende atferd/vanskelig atferd/atferdsproblematikk må ses i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten den uttrykkes i (Kinge, 2018, s. 16; Nordahl et al., 2005, s. 19; Sollesnes, 2018, s. 34). Årsaksforhold for den utfordrende atferden kan tyde på at barnet gir signaler på at de strever og strekker seg langt for å imøtekomme våre forventninger som stilles i omgivelsene (Kinge, 2018, s. 5). I situasjoner hvor barn opptrer på utfordrende måter kan det være det beste forsøket barn klarer for å håndtere situasjonen ut i fra egne forutsetninger (Kinge, 2018, s. 70).

3.6.1 Barn som viser innagerende og/eller utagerende atferd

Det understrekes i litteraturen at det ofte skilles mellom innagerende og utagerende atferd, hvor noen vende følelsene sine innover, andre utover. Atferdsuttrykket er ikke ensidig og begge atferdstypene som nevnt kan forekomme hos samme person (Lund, 2012, s. 29; Nordahl et al., 2005, s. 35). Det som gjenspeiles både innagerende atferd og utagerende atferd er at de ofte har utfordringer med å danne trygge og stabile vennskap, følelse av ensomhet og viser til en atferd som provoserer omgivelsene som for konsekvenser for egen utvikling og læring (Lund, 2012, s. 30). Et eksempel på kombinert atferdsuttrykk er at barn både kan være tilbaketrukne og aggressive.

Barn som viser innagerende atferd kjennetegnes ved at følelser, opplevelser og tanker vendes inn mot seg selv, hvor atferdsuttrykket kan kommunisere en mistilpasning på å være sårbar, avvist, tilbaketrukket, deprimert eller usikker (Lund, 2012, s. 27). En utfordring i møte med innagerende atferd er at atferden ikke utfordrer omgivelsene på samme måte som utagerende atferd kan gjøre. En konsekvens av dette er at innagerende atferd er lettere å overse da

atferden ikke forstyrrer i samme grad (Lund, 2012, s. 14 og 26). En annen utfordring er at de barna ofte har mangel på nære relasjoner blant jevnaldrende. Det kan på den ene siden grunne i at andre barn opplever de som vanskelige å omgås, som kan føre til en følelse av avvisning fra de andre i barnegruppen, og på den andre siden kan atferden hindre barnet selv i å skape relasjoner med andre (Lund, 2012, s. 27 og 79). Dette tyder på at det innagerende atferdsuttrykket er et atferdsproblem i samme grad som utagerende atferd (Lund, 2012, s. 14).

Barn som viser utagerende atferd rettes mot barn som ofte viser sinne, blir irettesatt, er kranglende i kommunikasjon med andre, og utfører fysiske og/eller verbale angrep rettet mot andre barn og voksne (Nordahl et al., 2005, s. 36). Det utagerende atferdsuttrykket indikerer på at atferden går ut over noe eller noen (Endrerud, 2003, referert i Sollesnes, 2018, s. 42). Barn som viser det utagerende atferdsuttrykket kan ses i tilknytning med reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon kjennetegnes ved at frustrasjon ofte er den karakteristiske drivkraften bak handlingene, hvor tolkningsutfordringer i samhandling med andre utløser negative fysiske handlinger (Card & Little, 2007, referert i Vitaro & Brendgen, 2011, s. 25). En risikofaktor ved å uttrykke reaktiv aggresjonsproblematikk er å bli ekskludert av jevnaldrende (Vitaro & Brendgen, 2005, referert i Roland, 2013, s. 88).

3.6.2 Sosial kompetanse

Barn som viser innagerende og/eller utagerende atferd kan trekkes til å ha manglende sosial kompetanse sammenlignet med andre barn (Nordahl et al., 2005, s. 23; Sollesnes, 2018, s. 32). Sosial kompetanse ses på som en forutsetning for å være i stand til å håndtere samspillsmønstre med andre, og innebærer å ha ferdigheter, kunnskaper og holdninger som dannes i sosiale fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Kinge (2018) tydeliggjør at det er en betydelig sammenheng mellom svak sosial kompetanse og mangel på empati. Barn som viser utfordrende atferd har manglende empati for andre, som grunner i manglende empati til seg selv, som skyldes avstand i forbindelsene mellom egne følelser. «En forutsetning for å forstå andre er å forstå seg selv» (Kinge, 2018, s. 21). Dette kan forstås i situasjoner hvor barn ikke opplever å mestre det sosiale samspillet ved å føle seg avvist, ensom eller kritisert som kan bidra til at barns atferd forsterkes og barnet går i forsvarsmodus (Kinge, 2018, s. 18).

Dette tydeliggjør viktigheten va å legge til rette for positive sosial samhandling for barn som strever. Sollesnes (2018) trekker frem at hvem som definerer barn som utfordrende påvirkes av menneskers ulike toleranser for å håndtere og forstå atferdsuttrykket. I tillegg er kulturen man befinner seg i preget av verdier som er med på å bedømme atferden (Sollesnes, 2018, s. 36). Nordahl et al. (2005) understreker at selv om barn utfordrer i samspill med andre, har de rett til å delta i sosiale fellesskap. Fellesskapets mange deltakere er med på å avgjør om retten til barn som viser utfordrende atferds deltakelse realiseres. De understreker også at utvikling av inkluderende fellesskap må vektlegge mangfoldets forskjelligheter, og man kan ikke ta utgangspunkt i den typiske atferden forstått som det gjennomsnittlige i barnefellesskapet (Nordahl et al., 2005, s. 22).

3.7 Oppsummering

Det presenterte teoretiske rammeverket er relevant for å besvare forskningsspørsmålet om hva barnehagelærerne forteller om å skape likeverdige vilkår for barn som viser utfordrende atferd, og hvordan det videre kan forstås i utviklingen av inkluderende praksiser. Et grunnleggende syn på at læring utvikles i sosiale samspill sammen med andre, og er av betydning for hvordan man utvikler inkluderende praksiser. Videre vil hvordan man som barnehageansatt forstår inkludering, og kvaliteter innenfor inkluderende praksiser være av betydning for å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse. Hvilken forståelse en har for barns atferdsuttrykk er sentralt for å rette blikket mot likeverdighet knyttet til barns ulike forutsetninger for å skape vilkår for deltakelse.

4.0 Metode

Dette kapitlet skal presentere metodiske overveielser for å bidra til å besvare studiens forskningsspørsmål:

«Hva forteller barnehagelærere om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, og hvordan kan dette forstås innenfor utvikling av inkluderende praksiser?»

Målet med dette kapitlet er å vise hvordan forskningsprosessen i sin helhet har utformet seg gjennom planlegging og gjennomføring. Først vil en vitenskapelig forståelsesramme bli fremstilt for å vise til studiens tilnærming til datamaterialet. Etterfulgt vil forskningsetiske betraktninger i planlegging- og gjennomføringsfasen bli presentert. Studiens validitet og reliabilitet, samt studiens overførbarhet vil bli trukket frem. Videre rettes blikket mot de metodiske valgene som er tatt i forskningsprosessen med beskrivelser av hvordan rekruttering og datainnsamlingen har foregått. Til slutt vil analyseprosessen av datainnsamlingen bli skildret for å bringe forståelse for hva barnehagelærernes fortellinger omhandler.

4.1 Vitenskapelig forståelsesramme

Denne studien er en kvalitativ studie med en fortolkende, hermeneutisk tilnærming, som bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse (Berger & Luckmann, 1966), som ser på barnehagelæreres fortellinger som sosialt konstruert og ikke som kopier av virkeligheten (Holstein & Gubrium, 2011, s. 341). Det tas utgangspunkt i hermeneutisk tilnærming i utviklingen av forståelse av hva barnehagelærerne forteller om å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse. Gadamer setter søkelys over hva som skjer med forståelsen i oss og med oss når vi utvikler forståelse for et fenomen (Krogh, 2014, s. 40). Hermeneutisk forståelselære tar i denne studien utgangspunkt i Gadamers oppfatning av hva hermeneutikk er (Krogh, 2014, s. 38). Han uttrykker at hermeneutikk er noe dypere enn en metode og vektlegger hermeneutikk som en filosofisk teori om hva forståelse er (Krogh, 2014, s. 43). Han viser til at all forståelse grunner i en forforståelse for ulike fenomen og handlinger. Når barnehagelærerne reflekterer rundt sine erfaringer med å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse, vil min forståelse som forsker forutsette tidligere forståelser som jeg har erfaringer med, som binde sammen mine forståelser knyttet til fortiden og fremtiden (Krogh, 2014, s. 49–50). Et grunnleggende perspektiv i Gadamers teori viser til at tilegnede fordommer og

tidligere forståelser er det som skaper utgangspunktet for å forstå helheten av et fenomen (Krogh, 2014, s. 54).

Hermeneutikken har vært sentral i analyseprosessen med utgangspunkt i å forstå hva som skjer i egen forståelse gjennom barnehagelærernes fortellinger. Den hermeneutiske sirkelen er et velkjent begrep i hermeneutikken. I utviklingen av forståelse av barnehagelærernes erfaringer med barns deltakelse i barnehagen, vil mine tidligere erfaringer være en del av sirkelen. Sirkelen preges av mine fordommer og forforståelse, som er av betydning for egen selvforståelse (Krogh, 2014, s. 52). Samtidig kan egen forforståelse og erfaringer skape ulemper for forskningsprosjektets forutinntatthet, og det er nødvendig med refleksjon over egen forforståelse (Hammersley & Atkinson, 2007, referert i Hillesøy, 2016, s. 64). Som utdannet barnehagelærer og erfaringer fra barnehagefeltet, vil jeg gå inn i dette forskningsprosjektet med en forforståelse preget av mine tidligere erfaringer, hvor tolkninger allerede skjer i intervjuene. En negativ konsekvens kan være å overse verdifull informasjon fra barnehagelærernes fortellinger, da synspunkter fra deres barnehagehverdag kan bli tatt forgitt ut i fra egne tilegnede erfaringer. Dette kan bringe ulemper i forskningsprosjektet, og krever nøye bevissthet over de forskningsetiske refleksjonene knyttet til egen forforståelse av barnehagepraksiser. I tråd med Ricoeur (1981, s. 220) er ikke poenget å benekte egen forforståelse, men derimot å kvalifisere egen subjektivitet. Med Ricoeur i ryggen hvor egen forforståelse kan være med på å skape en dypere forståelse for meningsfulle mønstre i barnehagelæreres fortellinger, vil det være viktig å skape gjennomsiktighet i redegjørelsen for valg og gjennomføring av forskningsprosessen som teoretisk grunnlag og metodisk gjennomføring.

4.2 Forskningsetiske betraktninger

4.2.1 Sikt

Med tanke på at dette forskningsprosjektet innhenter personopplysninger fra deltakerne, var studien meldepliktig til Sikt. Sikt vurderer personvern tjenester rettet mot om prosjektet imøtekommer personvernforordningen. Forskningsprosjektets informasjonsskriv (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 3) ble lagt til i søknaden, og forskningen kunne ikke igangsette datainnsamlingen før Sikt vurderte at prosjektet var i samsvar med personvernloven. Sikt sin vurdering foreligger med dato: 31.01.2024 (Vedlegg 1). Dette forskningsprosjektet tar videre utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene fremmet av NESH (2021) for å ivareta studiens mange etiske hensyn gjennom den kvalitative forskningsprosessen. Forskningsetikk

bidrar til å ivareta forskningsprosjektets forsvarlige utøvelse og organisering, og videre sikre god vitenskapelig praksis. Formålet rettes mot å sikre fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021, s. 5-6). For å ta hensyn til deltakerne i forskningsprosjektet, har prinsippene om *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelsen*, gjennomsyret hele forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104–107; Thagaard, 2018, s. 22).

4.2.2 Informert samtykke

Et hovedprinsipp innenfor forskningsetikken er å innhente informert samtykke fra deltakerne i prosjektet (NESH, 2021, s. 8). Dette innebærer at intervjudeltakerne både er informert om forskningsprosjektet, og har samtykket til å delta. Denne praksisen ble sikret gjennom skriftlig dokumentasjon i forkant av gjennomføringene av intervjuene. Barnehagelærerne fikk tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 3) i forkant av gjennomførelsen av intervjuene. Informasjonsskrivet inneholder studiens formål, fremgangsmåte og hva deltakelsen til intervjudeltakeren innebærer. Det var viktig å få frem at barnehagelærerne kunne velge å trekke seg uavhengig av hvor langt vi hadde kommet i forskningsprosessen. Dette er i tråd med det frivillige prinsippet som er grunnleggende innenfor de etiske retningslinjene (NESH, 2021, s. 18; Thagaard, 2018, s. 86). Informasjonsskrivet var utformet i detaljert grad for at barnehagelærerne skulle forsikres om hva de samtykket til. Barnehagelærerne skrev under på informasjonsskrivets samtykkeerklæring som innebærer prosjektets samtykke til å behandle deltakernes opplysninger med bruk av lydopptak frem til forskningsperioden er over.

4.2.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et annet viktig prinsipp innenfor de forskningsetiske retningslinjene i utførelsen av et forskningsprosjekt. Dette prinsippet omhandler intervjudeltakerens tillit til forskeren om at informasjonen som intervjudeltakerne gir i forskningsprosessen, ikke deles med andre (NESH, 2021, s. 23). For å sikre konfidensialiteten i dette forskningsprosjektet har anonymiteten blitt ivaretatt gjennom hele prosessen. Videre har kun forsker hatt tilgang til datamaterialet og veileder har fått innblikk i materialet, som har blitt lagret sikret og adskilt fra samtykkeerklæringene. Analyseresultatene presenteres med fiktive navn, som også opprettholder barnehagelærernes anonymitet. Konfidensialiteten har blitt ivaretatt fra intervjudeltakerne ble kontaktet til prosjektet avsluttes.

4.2.4 Konsekvenser av deltakelsen

Det tredje prinsippet rettet blikket mot konsekvenser ved deltakelsen hvor retningslinjene påpeker at «Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade eller urimelig belastning som følge av forskningen» (NESH, 2021, s. 27). En urimelig belastning for deltakerne kan ses i sammenheng hva Kvale & Brinkmann (2021) påpeker om at barnehagelærerne deler erfaringer knyttet tett til sitt arbeidsliv, som kan sees på som en intim situasjon som de senere kan angre på (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Selv om dette forskningsprosjektet med liten sannsynlighet vil føre frem skader eller urimelige belastninger, hadde jeg som forsker en bevissthet til konsekvensene for deltakelsen til barnehagelærerne gjennom hele prosessen. Jeg var bevisst og respektfull dersom enkelte uttrykket ubehag i intervjusituasjonen, eller ikke ønsket å besvare spørsmål som ble stilt. Selv om konsekvenser for deltakelsen har blitt presentert med ulempene deltakelsen kan medføre, er det også viktig å vise til fordelene med deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Fordelene med å delta i dette forskningsprosjektet er deltakernes mulighet til å bidra med å utvikle kunnskap om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. En positiv konsekvens for barnehagelærernes deltakelse i dette forskningsprosjektet kan være at deltakelsen har ført frem en bevissthet knyttet til tematikken som studeres. Hvordan barnehagelærerne etterfulgt av intervjuene imøtekommer barn som viser utfordrende atferd, og hvordan de legger til rette for likeverdige vilkår for deltakelse, vil være positive konsekvenser av deltakelsen som får betydning for å utvikle inkluderende praksiser.

4.2.5 Reliabilitet og validitet

Kvaliteten på forskningsprosjektet samles rundt studiens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). For å vurdere forskningsprosjektet vil reliabilitet, validitet og overførbarhet være sentrale begreper for å vurdere kvaliteten av forskningsprosjektet som rettes mot barnehagelæreres erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

Reliabiliteten til et forskningsprosjekt omhandler om resultatene trer frem på samme måte dersom ulike forskere skulle presentert det samme prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). De samme transkripsjonene kan bli presentert og forstått ulikt av ulike personer. Forskernes forståelse av det som ble sagt, kan med små marginer som hvor komma eller punktum plasseres, eller om emosjonelle aspekter som «frustrerende stemmeleie» blir vektlagt, få betydning for hvordan man forstår intervjudeltakernes utsagn

(Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211–212). Reliabilitetsbegrepet ses ofte i sammenheng med pålitelighet innenfor kvalitativ forskning, som kan være et lettere begrep i forståelsen av vurderinger knyttet til forskningsprosjektets kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181). Påliteligheten i denne studien styrkes ved at valg av forskningsmetode er grundig begrunnet. Videre har jeg vært bevisst egen forskerrolle som kan få betydning for forskningsprosessen. Det er også nøye beskrevet hvordan datainnsamlingen og analyseprosessen har foregått. Slike faktorer er ifølge Thagaard med på å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, som er av betydning for styrke studiens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188).

Metodekapittelet inneholder begrunnelser for valgene som har blitt tatt underveis i forskningsprosjektet som bidrar til å styrke påliteligheten (Thagaard, 2018, s. 200). For å få frem barnehagelærerens erfaringer har den utarbeidede intervjuguiden som representerer åpne spørsmål vært utgangspunkt for intervjuene, som Kvale & Brinkmann (2021) viser til er av betydning for å styrke studiens pålitelighet. For det første har det semistrukturerte livsverdenintervjuet kvaliteter som styrker reliabiliteten, hvor det har vært rom for at barnehagelærerne kunne få oppklart eventuelle spørsmål for å få tak i deres erfaringer. Videre har gjennomføringen av et pilotintervju avverget ledende spørsmål. Samtidig styrkes kvalitetene ved bruk av lydopptak som kan ses på som en kvalitetssikring av forskningsresultatene, som bidrar til å få frem datamaterialets innhold i transkriberingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 111). En betydelig kvalitet med å ha brukt lydopptak var å lytte til opptakene gjentatte ganger for å analysere barnehagelærernes erfaringer med nøyaktighet for å se sammenhenger som ellers kunne vært bortkommet. Gjennom forståelsesrammen til datamaterialet vil bevissthet knyttet til egen forforståelse ovenfor fenomenet som studeres styrke påliteligheten rettet mot barnehagelærerens perspektiver (Krogh, 2014, s. 49–50). Å være bevisst egne erfaringer fra barnehagehverdagen, ble sentralt for at barnehagelærernes fortellinger om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd skulle bli fremstilt gjennom deres erfaringer og synspunkter. Forskningsprosjektets pålitelighet kan videre styrkes ved å stille kriterier for hvordan forskningsresultatene vurderes, som rettes mot validiteten i studien (Johannessen et al., 2021, s. 256).

Validitet innenfor kvalitativ forskning omhandler gyldighet og hvordan forskningsresultatene tolkes (Thagaard, 2018, s. 181). I lys av validitet i et kvalitativt forskningsprosjekt må studiens formål og resultatene som har blitt tolket ses i sammenheng med hverandre

(Johannessen et al., 2021, s. 256). Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming har dette forskningsprosjektet som hensikt å forstå barnehagelærernes fortellinger som gjenspeiler deres erfaringer. Tolkningene som trer frem i analysen rettes mot ulike verdier som barnehagelærerne vektlegger når de snakker om deltakelse knyttet til barn som viser utfordrende atferd. Tolkningene som senere blir presentert under analyseprosessen i dette kapittelet, salmes til voksenrollens betydning for å gjenspeile verdiene. Studien validitet styrkes ved at tolkninger fra ulike studier samsvarer med hverandre (Thagaard, 2018, s. 191). Med tanke på at både studien til Bryant (2018) og dette forskningsprosjektet viser til at barnehageansattes holdninger er av betydning i utviklingen av inkluderende praksiser, bidrar det til å styrke denne studiens validitet.

4.2.6 Overførbarhet

Studiens overførbarhet også kalt generaliserbarhet, ses i sammenheng med om forskningsresultatene kan overføres til tilsvarende kontekster (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289; Thagaard, 2018, s. 182). Dette forskningsprosjektet inneholder perspektiver fra fem barnehagelærere om deres erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Det vil med andre ord si at barnehagelærerens i denne studien sine erfaringer ikke kan overføres til alle barnehagelærere. Slik Kvale & Brinkmann (2021) ser det, bør ikke hvorvidt studiens resultater kan overføres være det man skal strebe etter innenfor kvalitativ intervjuforskning. De vektlegger derimot at det som er av betydning er om kunnskapen som produseres i denne studien om barnehagelærerens erfaringer, kan få betydning for andre tilsvarende kontekster, som kalles en naturalistisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 290). Forståelsen som fremtrer i denne studien kan ha overføringsverdi til andre som har kjennskap til fenomenet (Thagaard, 2018, s. 182). Studiens fyldige beskrivelser om å skape likeverdige vilkår for barn som viser utfordrende atferd, styrker overførbarheten til denne studien, men den naturalistiske generaliseringen vil være opp til leseren selv å bedømme.

4.3 Forskningsprosessen

Den greske betydningen av begrepet metode blir oversatt til *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 83). Det metodiske valget som egnet seg best til studiens formål om å utvikle kunnskap om barnehagelæreres erfaringer om barns deltakelse ble retningsgivende for det metodiske valget. Det skilles mellom to ulike forskningsmetoder som er kvantitative

metoder og kvalitative metoder som baserer seg på ulike forskningslogikk, hvor denne studien tar utgangspunkt i den kvalitative forskningsmetoden (Thagaard, 2018, s. 15-16). Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved å gå i dybden på et bestemt fenomen hvor målet er å få tak i forståelsen av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 16). Fenomenet som studeres i dette forskningsprosjektet rettes mot barns deltakelse, som gjør den kvalitative tilnærmingen til en hensiktsmessig metode for å få tak i barnehagelærernes erfaringer med å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse. Begrepet kvalitativ kan i følge Repstad (2007) ses i sammenheng med begrepet kvalitet (Repstad, 2007, referert i Thagaard, 2018, s. 15). Å studere barnehagelæreres fortellinger som et sosialt fenomen i barnehagehverdagen, vil det å rette blikket mot kvalitetene innenfor barnehagefellesskapet være sentralt for å få øye på hva som skaper vilkår for barns deltakelse. For å få tak i kunnskap om barnehagelæreres erfaringer, har det, med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2021, s. 140), vært av betydning med en videre vurdering av hvordan å innhente kunnskapen.

4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Flere forskere understreker at kvalitative intervjuer er den mest brukte formen for å innhente datamateriale i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2021, s. 105; Thagaard, 2018, s. 89). På bakgrunn av at denne studien søker å få frem barnehagelæreres erfaringer ble det hensiktsmessig å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet. Formålet til det kvalitative forskningsintervjuet er å bringe forståelse for intervjudeltakernes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 42). Det er ulike variasjoner innenfor gjennomføring av et kvalitativt forskningsintervju. Denne studien har tatt utgangspunkt i det Kvale & Brinkmann (2021) kaller det semistrukturerte livsverdenintervjuet, som egner seg godt når perspektiver fra barnehagelærerens daglige praksis skal forstås. Forfatterne påpeker videre at denne intervjuformen ønsker å få tak i intervjudeltakernes livsverden, hvor jeg som forsker videre fortolker deres fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide, hvor det ikke var fastsatt at spørsmålene skulle stilles i en gitt rekkefølge. En slik praktisering kjennetegnes ved å bevege seg frem og tilbake i intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 108). I intervjuene sammen med barnehagelærerne ble det en naturlig del av intervjuene å gå tilbake til spørsmål som ble stilt tidligere, som førte frem flere synspunkter og refleksjoner. Dette bidro til å få dybde i hva barnehagelærerne forteller om sine erfaringer, og det ble tatt utgangspunkt i å ha en uformell

tilnærming i gjennomføringen av intervjuet slik at intervjudeltakerne kunne legge til nye innfallsvinkler i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 90).

4.3.2 Rekruttering

For å rekruttere intervjudeltakere til forskningsprosjektet ble det gjort et strategisk utvalg som kjennetegnes ved at utvalget har egenskaper og kunnskaper som er nødvendig for å besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). Forskningsspørsmålet i denne studien trekkes til et utvalg av intervjudeltakere som har kunnskap og erfaringer med å jobbe med barn som viser utfordrende atferd i barnehagen. For å finne et aktuelt utvalg viser Thagaard (2018) til å henvende seg til personer som kan presentere forskningsprosjektet innenfor sitt miljø er av betydning (Thagaard, 2018, s. 56). Det var derfor naturlig å se barnehagelærere som gode kandidater til å dele sine erfaringer og synspunkter om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. På bakgrunn av dette ble det naturlig i første omgang av rekrutteringsfasen å ta kontakt med barnehagestyrere. Barnehagestyrere ble direkte kontaktet med forespørsel om deres ansattes deltakelse til forskningsprosjektet. Rekrutteringen viste seg å være vanskeligere enn først antatt hvor det ble sendt ut e-post til 32 styrere, som utgjorde to positive svar. Etter å ha fått kontakt med to styrere innenfor barnehagefeltet, ble snøballmetoden videre tatt i bruk for å rekruttere flere intervjudeltakere til studien. Denne metoden kjennetegnes ved at man får kontaktinformasjon til aktuelle deltakere gjennom andre (Johannessen et al., 2021, s. 64; Thagaard, 2018, s. 56). Andrew & Vassenden (2007) fremhever snøballmetoden som et mulig problem knyttet til informert samtykke (Andrew & Vassenden, 2007, referert i Thagaard, 2018, s. 57). Intervjudeltakeren som anbefalte andre deltakere forsikret seg om at de ønsket å delta før jeg tok kontakt med dem, som fraskriver dette etiske dilemmaet. Et annet etiske dilemma som kunne ført frem er at barnehagelærerne som ble foreslått hadde deltatt i dette forskningsprosjektet uten å selv ønske det. Dette kunne stritt i mot de forskningsetiske retningslinjene som understreker å ivareta deltakernes menneskeverd hvor selvbestemmelse er et viktig prinsipp (NESH, 2021, s. 5). I tillegg skal ikke informanter som deltar i en studie tilføres utilbørlig press for deltakelsen, som også strider i mot retningslinjene (NESH, 2021, s. 18).

4.3.3 Utvalg

Hvor mange intervjudeltakere som er tilstrekkelig for et forskningsprosjekt kommer an på hva som er formålet med studien. Det er også av betydning i forhold til hvilke ressurser og

tidsperspektiv som er lagt til grunn for forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59). Kvale & Brinkmann uttrykker at «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). Dette kan forstås at innenfor kvalitativ forskning er det ikke fastslått hvor mange deltakere som er nødvendig for et forskningsprosjekt. Når studien representerer et mindre utvalg er det viktig at prosessen med å finne kvalifiserte deltakere som gjenspeiler studiens formål er grundig gjennomtenkt. En gjennomtenkt utvelgelsesprosess kan bidra til å skape en dypere forståelse for datamaterialet som skal analyseres (Thagaard, 2018, s. 54), som i dette prosjektet rettes mot å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et utvalg av fem barnehagelærere som deler sine erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Utvalgets fem barnehagelærere har ansiennitet som strekker seg fra 5 til 21 år, hvor alle har erfaring med barn som viser utfordrende atferd i barnehagehverdagen.

Fiktive navn:	Utdanning:	Ansiennitet:
Kine	Barnehagelærer	21 år
Martin	Barnehagelærer	18 år
Stine	Barnehagelærer	17 år
Eva	Barnehagelærer	8 år
Johanna	Barnehagelærer	5 år

4.3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide som var utgangspunktet for samtalen. Intervjuguiden var teoretisk forankret og gjenspeilte den teoretiske konteksten studiens tematikk befinner seg i (Thagaard, 2018, s. 95). Hovedtemaene i intervjuguiden var *inkludering, utfordrende atferd og læring* som er sentrale temaer i tilknytning til å utvikle inkluderende barnehagemiljø rettet mot barn som viser utfordrende atferd. Disse tre temaene ansees som sentrale for å kunne besvare forskningsspørsmålet.

Det ble utført et testintervju, også kalt pilotintervju sammen med en medstudent for å få erfaringer med intervjusituasjonen før de ordinære intervjuene ble gjennomført (Johannessen et al., 2021, s. 114). Pilotintervju hadde som hensikt få erfaring med intervjusituasjonen, og for å sikre at spørsmålene som ble konstruert i intervjuguiden fikk frem refleksjoner i henhold til studiens forskningsspørsmål. Erfaringene fra pilotintervjuet bidro til justering av enkelte spørsmål i intervjuguiden. Det ble tydelig under pilotintervjuet at noen spørsmål fikk frem de samme svarene. Spørsmål som omhandlet hvordan barnehagelærerne jobbet for å inkludere alle barn, og deres arbeid med å sikre alle barns deltakelse, fikk frem de samme svaret i pilotintervjuet. Dette førte til at noen spørsmål i intervjuguiden ble justert for å få frem ulike nyanser av inkluderende praksiser som fremtrer i barnehagehverdagen. I tillegg erfarte jeg at enkelte oppfølgingsspørsmål var noe ledende utformet. Når jeg i pilotintervjuet stilte et uplanlagt oppfølgingsspørsmål som: «*hvorfor er det viktig å sikre alle barns deltakelse?*», erfarte jeg at det ble tydelig fremlagt at det er noe jeg som forsker synes er viktig. Dette trekker Silverman (2013) frem som en begrensning i intervjudeltakerens handlingsrom, og ble en verdifull erfaring hvor oppfølgingsspørsmålene ble justert til et åpnere uttrykk, som ikke ledet intervjudeltakeren i en gitt retning (Silverman, 2013:206, referert i Thagaard, 2018, s. 97). For å sikre god kvalitet ble det viktig å utforme spørsmål som lett kunne trekkes til barnehagelærerens daglige praksis, for at samtalen skulle oppleves som oppmuntrende for intervjudeltakeren (Thagaard, 2018, s. 95). I testintervjuet ble jeg også bevisst på at jeg ofte støttet meg til å bruke prober når jeg responderte på medstudentens refleksjoner. Prober er ifølge Thagaard uttrykk som «*hm...*», «*ja...*», «*ehm...*», som kan oppmuntre til videre samtale (Thagaard, 2018, s. 96). I testintervjuet opplevdes disse korte responsene som forstyrrende, som er mot sin hensikt. Bevisstheten fikk derfor videre betydning for gjennomføringen av intervjuene, som i tillegg bidro til at barnehagelærerne fikk flere pauser til å tenke gjennom sine refleksjonene som er en viktig faktor for å få frem dybde i intervjudeltakernes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 96).

Det var også viktig å ta stilling til utfordringer som intervjuene sammen med barnehagelærerne kunne by på. Å ta stilling til maktforholdet som kunne oppleves mellom meg som forsker og barnehagelærerne var av betydning (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 51). Det ble derfor viktig at startfasen av intervjuene var preget av løse samtaler om ulike dagsaktuelle temaer, som bidro til å ufarliggjøre intervjusituasjonen. Videre ble det igangsatt en samtale om inkluderende praksiser i barnehagen som intervjuet skulle handle om, hvor videre formålet og bakgrunnen for studien ble presentert. Denne måten å starte en

intervjusituasjon på kjennetegner det Kvale & Brinkmann (2021) trekker frem som en brifing. Ved å etablere en stemning i rommet for å ufarliggjøre situasjonen, ble sett på som verdifullt før intervjuet startet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160). Intervjuene ble en flerveis dialog mellom begge parter, som var betydningsfylt for å ha en åpen intervjuform som bidrog til et symmetrisk maktforhold hvor både jeg som forsker og intervjudeltakeren deltok i samtalen, med hensyn til intervjudeltakerens synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 52). På bakgrunn av at det kvalitative forskningsintervjuet gjenspeiler mye av det samme som en vanlig samtale mellom to mennesker, var det ekstra viktig å være oppmerksom på at jeg som forsker ønsket svar på et forskningsspørsmål, som understreker at det var intervjudeltakerne som skulle snakke mest (Johannessen et al., 2021, s. 113).

Underveis i intervjuene ble også oppfølgingsspørsmål som var utformet på forhånd tatt i bruk. Hensikten med oppfølgingsspørsmålene var å gi barnehagelærerne rom til å uttrykke dypere refleksjoner om fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 95). Oppfølgingsspørsmålene ble sett på som verdifulle i intervjusituasjonen da enkelte kunne svare kort på noen av spørsmålene i intervjuguiden. Avslutningsvis ble en debrifing gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 161). Debrifingen opplevdes som viktig for å åpne opp for at intervjudeltakerne kunne tilføye flere refleksjoner, komme med innspill til gjennomførelsen av intervjuet og stille spørsmål om hva som videre skulle skje med datamaterialet. McMillan & Wergin (2010) kaller dette for *member checking*, hvor intervjudeltakerne også fikk tilbudet om å se transkripsjonene av intervjuet (McMillan & Wergin, 2010, s. 92). Ingen av barnehagelærerne hadde behov for innsyn i transkripsjonene, men ønsket å få tilsendt den ferdige masteroppgaven i sin helhet.

Under intervjuene ble det brukt lydopptak som bidrog til fyldige fremstillinger av intervjudeltakernes perspektiver (Thagaard, 2018, s. 111). Lydopptakeren som ble tatt i bruk var Nettskjema diktafon-app etter samtykke fra deltakerne. Nettskjema diktafon-appen er et godkjent verktøy fra Universitetet i Stavanger for å gjennomføre lydopptak etter personvernsforordringen. Nettskjema diktafon-appen er en passordbeskyttet plattform som sikrer ivaretagelsen av deltakernes personvern (Nettskjema.no, u.å.). Som beskrevet i informasjonsskrivet til intervjudeltakerne ble datamaterialet sikret frem til transkripsjonen var ferdig, og deretter ble lydfilene og datamaterialet fjernet fra Nettskjema plattformen. Datamaterialet ble etterfulgt lagret på en passordbeskyttet forskningsserver, hvor navn og annen informasjon ble erstattet med koder adskilt fra øvrig datamateriale i samsvar med

personvernregelverket. Å ta lydopptak av intervjuene førte frem fordeler hvor det ble også ble registrert stemmeleie, nøling, pauser og andre elementer som har betydning for analyseprosessen. En annen fordel er at lydopptaket bidro til at jeg som forsker var mer tilstede i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112). Jeg kunne konsentrere meg om intervjuet som en helhet hvor jeg var bevisst egen væremåte, hvordan jeg stilte spørsmålene om fenomenet, og interaksjonene mellom meg og barnehagelærerne i intervjuprosessen. Notatene som ble tatt underveis inneholder ikke direkte utsagn fra barnehagelærernes erfaringer. Notatene presenterer kroppsspråk og væremåter som er av betydning for intervjudeltakerens utsagn, som lydopptaket ikke fanget opp. Et eksempel fra notatene er at en barnehagelærer viste tydelig kroppsspråk som å heve øyenbryn og bruker armene til å demonstrere ulike situasjoner som tas med videre i analyseprosessen.

4.3.5 Analyseprosessen

Ved bruk av analyseverktøyet «The Framework for Participation» (Florian et al., 2017) (rammeverket for deltakelse) søker analysen å forstå hvordan deltakelsesbegrepet fremtrer i barnehagelærernes erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle, for dermed å kunne si noe om hvordan dette kan forstås i tilknytning til utvikling av inkluderende praksiser. Det ble sentralt å være bevisst det grunnleggende perspektivet i hermeneutikken om at egne fordommer og tidligere forforståelse er med på å skape forståelsen av barnehagelærernes fortellinger om barns deltakelse i analyseprosessen. Forståelse av materialet foregår gjennom et ønske om å gi sannhet og objektiv innsikt i hva som menes i intervjudeltakernes utsagn (Krogh, 2014, s. 57). Når barnehagelærerne forteller om sine erfaringer rettet mot barns deltakelse, vil min fortolkning av deres synspunkter og erfaringer få betydning for analysepresentasjonens fremtredelse.

Analyseprosessen begynner allerede i transkriberingsprosessen som en del av analysen for å få oversikt og strukturere datamaterialet. Å transkribere har av betydning å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205-206). Transkripsjonene av lydopptakene ble i denne studien transkribert gjennom samme Nettskjema diktafon-app som lydopptakene ble lagret i (Nettskjema.no, u.å.). Dette er et program som er sikkert til innsamling av både gule og røde data til et forskningsprosjekt. Den ferdige transkripsjonen måtte gjennomgå grundig for eventuelle skrivefeil, og materialet ble strukturert i etterkant for å gjøre dokumentet oversiktlig for den videre analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206).

Transkripsjonene har utallige gjennomlesninger, som bidrog til å bli godt kjent med materialet. I gjennomgangen av transkripsjonene ble det lagt til dersom enkelte barnehagelærere brukte lang tid på å besvare spørsmål, eller ulike uttrykk som var fremtredende for det som ble sagt. Etter at transkripsjonene var gjennomført og utformet, ble de overført til «Nvivo» som er et program som skaper oversikt over det kvalitative datamaterialet.

Hvordan vi tolker og analyserer datamaterialet foregår som parallelle prosesser som er nødvendig å se i sammenheng med hverandre (Thagaard, 2018, s. 151). Analyseprosessen var en tematisk analyse i tråd med Kvale & Brinkmann (2021) og besto av tre faser: meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolkning. Den første fasen, meningsfortolkning, kjennetegnes ved en deduktiv tilnærming for å kategorisere kodene knyttet til dimensjonene i «rammeverket for deltakelse» (Florian et al., 2017), noe som bidrog til å kategorisere og forstå sammenhenger i transkripsjonene av barnehagelærernes fortellinger. Dimensjonene i rammeverket er nærmere beskrevet i delkapittel 3.5.1 i denne studien. Rammeverket ble brukt som en analysemodell for å analysere datamaterialet som gjenspeiler barnehagelærernes erfaringer og refleksjoner. Analysemodellen inneholder fire normative kvaliteter for deltakelse som tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse, som ble tatt i bruk som koder for å få tak i hvilken forståelse barnehagelærerne legger til grunn når de snakker om barns deltakelse. Å ta i bruk rammeverket var hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet, som bidrog til å analysere hvordan pedagogiske virksomheter operasjonaliserer inkludering i praksis (Tveitnes, 2022, s. 26). For å sortere barnehagelærernes erfaringer gjennom analysemodellen, fikk operasjonaliseringen av deltakelsesbegrepet betydning for å forstå hva pedagogene retter fokuset mot knyttet til deltakelse av barn som viser utfordrende atferd.

Som forsker tok jeg videre et metablick over den første deduktive analysen som knyttet kodene til tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse, og rettet blikket mot hvordan barnehagelærerne fortellinger under dimensjonene kunne forstås. Etter den første deduktive tilnærmingen ble det derfor videre anvendt gjennom en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 153), som betyr å skape koder som gjenspeiler barnehagelærernes erfaringer. Dette rettes mot analysens andre fase, meningsfortetting, for å bringe forståelse for hva som menes når barnehagelærerne forteller om barn deltakelse under de fire dimensjonene. I tabellen under presenteres de induktive kodene som ble konstruert med utgangspunkt i å forstå hva

barnehagelærernes fortellinger handler om i tilknytning til deltakelse forstått som tilgang, samarbeid, læringsutbytte og anerkjennelse:

Tilgang	Samarbeid	Læringsutbytte	Anerkjennelse
Alle barn	Forventninger i personalet	I samspill	Like muligheter
Bidra i fellesskapet	Menneskesyn	Samtaler	Akseptere mangfoldet
Opplevelse av fellesskapet	Felles forståelse	Leken	Atferdsforståelse
Tilhørighet			Mestring

I Analysens tredje fase, meningsfortolkning, ble det fremtredende gjennom den induktive tilnærmingen fire hovedpunkter som knyttes til hva barnehagelærere samtaler om under dimensjonene i rammeverket. Når barnehagelærerne reflekterer rundt deltakelse forstått som tilgang, kunne det forstås at de vektlegger verdien av at alle barn skal få ha en plass i fellesskapet. Videre når deltakelse ble forstått som samarbeid, tyder det på at barnehagelærerne retter fokuset mot verdien av at hele kollegiet har en felles forståelse for barns atferd, og samarbeidets betydning for barns muligheter til å samhandle med andre. Deltakelse forstått som læringsutbytte rettes til verdien av å være i samhandling med andre knyttet til barns læring. Under den siste dimensjonen hvor deltakelse forstås som anerkjennelse tolkes det som at barnehagelærerne trekker frem verdien av å legge til rette for aksept knyttet til barn som viser utfordrende atferd. I forhold til å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd kan det oppsummert forstås, med utgangspunkt i dimensjonene i «Rammeverket for deltakelse» (Florian et al., 2017), at barnehagelærerne var opptatt av:

1. Tilgang: Verdien av å gi alle en plass i fellesskapet
2. Samarbeid: Verdien av felles forståelse i kollegiet
3. Læringsutbytte: Verdien av å være i samhandling
4. Anerkjennelse: Verdien av å legge til rette for aksept

5.0 Presentasjon av analysen

5.1 Tilgang: Verdien av å gi alle en plass i fellesskapet

Det kan forstås ut i fra intervjuene at det er en bred enighet om at inkludering omhandler at alle skal få være med i fellesskapet. Under dimensjonen deltakelse forstått som tilgang er det fremtredende at barnehagelærerne retter blikket mot at alle barn skal få lov til å delta og bidra i fellesskapet på sin måte, uavhengig av forskjeller. Stine setter ord på det slik: «Det skal være rom for alle, alle skal få ha sin plass, alle skal få lov til å være med uansett hvordan vi er». I refleksjonene til en annen barnehagelærer kommer det i tillegg frem at barn som viser utfordrende atferd skal ha like sjanser til å delta i barnehagens mange aktiviteter og samme tilgang til barnehagefellesskapet. Det kan forstås at ingen skal oppleve å være utenfor fellesskapet på grunn av forutsetninger og ulikheter. Martin uttrykker at: «De skal få være en del av fellesskapet, de skal få oppleve de samme tingene som de andre barna opplever (...)». Det kommer frem i et annet intervju at Johanna har erfaringer med å rette fokuset mot barns tilhørighet for å fremme positiv atferd som kan øke barns tilgang til fellesskapet. Hennes refleksjoner viser til at når barn viser en negativ atferdsendring, er barnehagelærerens erfaring at disse barna ikke opplever tilhørighet til barnegruppen. Det kan forstås at Johanna vektlegger at barns tilhørighet er verdifullt for å skape et inkluderende miljø i barnehagen. Johanna sier «vi ser verdiene med at de får den tilhørigheten». Ved å rette et blikk mot barns atferdsuttrykk som et tegn på at barnet ikke opplever tilgang til barnegruppen, kan det bidra til å se hva som skaper barrierer for barns deltakelse forstått som tilgang.

Barns atferdsuttrykk som en begrensning for tilgang til fellesskapet trer frem i fire intervjuer. To av barnehagelærerne fokuserer på den synlige atferden som får betydning i samspill med andre som gjør andre barn usikre. Når andre barn opplever usikkerhet knyttet til andres atferd, kan det forstås at det påvirker relasjonen negativt. Eva sier det på denne måten:

For barn ser det, og så tenker de at hun har jeg ikke lyst til å være med fordi hun begynner å skrike når hun ikke får viljen sin, slår eller begynner å kaste på lekene og synes det er litt skummelt og ubehagelig. (Eva)

Samtidig som noen av barnehagelærerne vektlegger den utagerende atferd, gis det også uttrykk for at det innagerende atferdsuttrykket er med på å begrense barns tilgang til fellesskapet. Det kommer frem i intervjuet med Kine at barns atferd også begrenser barns

evne til å inkludere seg selv, som kan føre til at barnet unngår å delta i ulik samhandling. Hun sier også at barn er observante for andres uttrykk, som kan ha betydning for hvordan andre barn oppfatter barn som viser innagerende atferd. Kine legger til at dersom barna trekker seg fra det sosiale samspillet kan det forstås som et tegn på ekskludering. Hun sier at: «Man vil ikke ha evne til å kunne inkludere seg selv heller». Det kan forstås gjennom Martins refleksjoner at barn som viser innagerende atferd unngår andres forsøk på å inkludere og sier det på denne måten: «Selv om andre barn med gjentatte forsøk prøver å få de med i leken, så klarer de ikke å få det skallet vekk». En måte å forstå barnehagelærerne på er at både det innagerende og utagerende atferdsuttrykket utfordrer barns tilgang til fellesskapet. To barnehagelærere trekker frem å praktisere pedagogisk skjønn i enkelte situasjoner for å beskytte barn som er i sårbare situasjoner. Ut i fra intervjuet med Eva kan det tolkes som at å trekke barn ut fra fellesskapet har som hensikt å gi barnet den støtten de trenger i situasjonen, for å videre kunne få tilgang til fellesskapet. Eva forteller at: «(...) Vi prøver å trekke de ut fra barnegruppen slik at vi kan hjelpe hverandre gjennom det i ro og fred».

Det uttrykkes fra samtlige barnehagelærere et behov for voksentetthet som en nødvendig forutsetning for å gi alle en plass i fellesskapet. Stine vektlegger i sitt intervju at enkelte barn krever mer i samhandlingen med andre, og betydningen av å være nær for at barna skal ha en positiv opplevelse av tilgangen til fellesskapet. Hun kommenterer at mangel på voksne påvirker barns opplevelse av fellesskapet. Stine uttrykker: «For noen barn trenger at vi er mer tett på både for at de skal mestre å være i fellesskapet, og for å delta der på en god og positiv måte. Da kan man komme litt til kort der».

Det reflekteres om betydningen av å ta hensyn til individuelle behov av flere barnehagelærere for at alle skal få tilgang til barnehagens fellesskap. Å gi ekstra støtte til barn i situasjoner som kan by på utfordringer kan forstås som viktig for å sikre alle barns tilgang til ulike aktiviteter. Kine forteller om å tilrettelegge aktiviteter at det er «fint å gi noen tips om at dette kan være utfordrende for det barnet, og jeg vil at dere knytter dere opp og hjelper og veileder slik at det blir fint for alle». Hensyn i pedagogiske aktiviteter settes også ord på av Martin. Han trekker frem verdien av å veilede og støtte barn som har utfordrende atferd spesielt i leken og sier at: «Lekegrupper, der det er en voksen som sitter med dem i leken (...) når barna får god lekestøtte og den voksne tilrettelegger og veileder underveis».

To av barnehagelærerne trekker frem verdien av å gjennomføre planlagte pedagogiske aktiviteter selv om aktiviteten og samspillet kan oppleves som kaotisk. Det kan forstås at Stine ser verdien av å fullføre og ikke gi opp gjennomføringen da det har stor betydning for barnet som viser utfordrende atferd: «Det gikk jo, men det ble litt armer og bein (...) det er godt å se at du greier å bli ferdig med den aktiviteten og ikke bare gir opp fordi det blir så mye greier, det trenger barnet». Eva som også forteller om samme tematikk, vektlegger at barn som viser utfordrende atferd må gis tilgang til de ulike fellesskapene selv om det kan by på utfordringer. Det blir satt ord på slik: «Også tenker jeg at det går fint og at vi må prøve, fordi barnet må jo lære seg å håndtere de ulike situasjonene som oppstår».

Konsekvenser som ekskludering fra fellesskapet for barn som viser utfordrende atferd er fremtredende i intervjuene med barnehagelærerne. To av barnehagelærerne trekker frem at den fysiske og verbale utageringen kan føre til utestengning da atferden gir negativ oppmerksomhet og redsel fra andre barn. Det kan forstås at slike reaksjoner kan by på utfordringer med å etablere relasjoner til jevnaldrende. Eva fortelle at: «Jeg har jo opplevd at det er barn som ikke har nære venner fordi at andre barn blir redd dette barnet». En annen ekskluderende faktor som dominerer hos alle barnehagelærerne er at barns sosiale kompetanse påvirker barns tilgang til fellesskapet. Det kan forstås gjennom samtlige intervjuer at barn som ikke har ervervet seg en god sosial kompetanse, stadig blir utfordret i samspill med andre. Stine forteller det på denne måten: «Det kan være vanskelig å finne plassen sin i barnehagen. Noen strever mer med de sosiale kodene som å få seg venner og hvordan man skal spørre om å få være med (...) også blir det vanskelig for de». Martin nevner den samme utfordringen, og legger til at: «Så det er det mest såre å se, at de som sliter mest med det er de som blir på en måte på utsiden».

Analysen viser at dimensjonen deltakelse forstått som tilgang kan samlet sett tolkes som at barnehagelærerne vektlegger verdien av å gi alle barn plass i fellesskapet uavhengig av forutsetninger, med mål om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

5.2 Samarbeid: Verdien av felles forståelse i kollegiet

Analysen viser at dimensjonen deltakelse forstått som samarbeid kan tolkes som å uttrykke utfordringer i samarbeidet mellom personalet i barnehagen rettet mot å skape likeverdige

vilkår for barn som viser utfordrende atferd. En utfordring som trekkes frem i flere intervjuer er hvordan barnehageansatte har forståelse for barns atferdsuttrykk, som videre kan forstås at barns atferd er hindringen for å kunne skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Johanna setter ord på viktigheten med å få de ansatte til å forstå *hvorfor* barn viser den utfordrende atferden. Hun trekker frem at dersom personalet ikke har samme forståelse for handlingene, byr det på utfordringer med å skape et inkluderende miljø i barnehagen. Johanna forteller at «det kan være tungt å jobbe med hvis ikke en drar lasset i samme retning. For noen ganger står du og spriker i begge retninger». Videre i intervjuet med Johanna kommer det tydelig frem at barnehageansattes forståelse for barns atferdsuttrykk, kan være en faktor som hindrer barns deltakelse gjennom utfordringer i personalets samarbeid. «Det er dessverre mange som henger noen opp på knagger, og da blir det vanskelig».

Det kan forstås at flere barnehagelærere retter et blikk mot at enkelte barnehageansatte har et negativt syn på barn som viser utfordrende atferd. I Johannas refleksjoner kan det forstås at hun uttrykker at noen kollegaer fokuserer på utfordringene som fremtrer gjennom barns atferd. Hun sier at enkelte har holdninger som at «det er liksom, det er bare problemer med det barnet». Videre kan det forstås gjennom hennes erfaringer at kollegaer med slike holdninger byr på utfordringer i samarbeidet. Johanna reflekterer videre om at selv om hun påpeker ovenfor de det gjelder at det ikke er greit, er det utfordrende for samarbeidet, og sier videre: «Du ser at de gjør noe helt annet og det er tungt. Spesielt med barn som er veldig utfordrende, de tenker sånn er det og sånn *er* han». Refleksjoner om hvordan personalet omtaler barn som har ulike utfordringer får en tydelig plass i intervjuene til tre av barnehagelærerne. Kine forteller om å unngå og snakke negativt om barn som utfordrer, og betydningen av å være bevisst på å skape et positivt klima når man omtaler barn med utfordringer. Det kan forstås at hun vektlegger at selv om barn har utfordringer, vil de også alltid ha gode kvaliteter som skal vektlegges i personalets samarbeid om å skape felles forståelse for atferden. Kine poengterer at «det er veldig viktig for meg hvordan vi omtaler barna (...) for det finnes alltid mye positivt, også hender det at noen strever».

Kine vektlegger å fremme det positive og verdien av å snakke høyt om hva som forventes i voksenrollen for å utvikle et inkluderende miljø. Det kan forstås at verdien av å ha klare forventninger i hele personalet i barnehagen om å respektere barnehagens mangfoldighet, bidrar til å skape et inkluderende miljø som strekker seg ned til hver avdeling. «Å snakke høyt om hva forventningene er til oss i voksenrollen. (...) hvis det kan være med å gjennomsyre vår

ryggmarg, så vil det være enklere å kunne jobbe individuelt på avdelingen med inkludering» (Kine). Martin trekker frem barnehagens struktur som en hindring i å møte barn som står i utfordrende følelser. I barnehagehverdagen trekker han frem ulike forpliktelser og rutiner, som går ut over den voksnes mulighet til å prioritere de vanskelige situasjonene enkelte barn står i. Det kan forstås at samarbeidet i personalet får en vesentlig betydning for å kunne håndtere slike situasjoner på en positiv måte, for å øke barns deltakelse. Han forteller at «det er så mange andre krav til deg at du ikke får stått i det» (Martin). Selv om det kan forstås at de fleste barnehagelærerne snakker om konsekvensene av et dårlig samarbeid, er det en barnehagelærer som nevner det gode samarbeidet i sin arbeidshverdag. Eva forteller at «så har vi veldig godt samarbeid vi pedagogiske lederne. Det skal ikke så mye til før du kan gå til en av de andre». Hun legger også til at de har en innøvd praksis i barnehagen hvor de bytter den voksne som står i situasjonen dersom det er behov for det, som kan tyde på et godt samarbeid. Det blir satt ord på slik:

Det handler jo ikke om at jeg er verdensmester i det, jeg er bare et menneske. Jeg har grenser jeg også, og da må en bytte. Det er utrolig godt å bli sett som voksen når du står i det. (Eva)

Å øke deltakelsen til barn som viser utfordrende atferd blir i Martin sine refleksjoner forstått som å skape inkluderende miljø med hensyn til barnegruppen som en helhet, hvor fokuset ikke er rettet til barn som utfordrer. Han reflekterer rundt at det pedagogiske arbeidet i å utvikle inkluderende praksis handler om å støtte barn som utfordrer, hvor utfordringer som oppstår ikke tas hånd om isolert fra barnegruppen. Hans utsagn lyder slik: «Vi må se på barnegruppen som en helhet. (...) vi kan ha utfordringer innad i barnegruppen, men da jobber vi mot dem». Det kan forstås at en slik praksis blir påvirket av personalets samarbeid. Videre vektlegger alle barnehagelærere at tilstedeværende voksne og voksentetthet er av stor betydning for å skape gode situasjoner i barnehagehverdagen for barn som viser utfordrende atferd. Det kan forstås at når personalet samarbeider godt med fordelingen av de voksne, vil det bidra til å øke barns deltakelse i barnehagefellesskapet. Stine forteller det på denne måten: «(...) vi må være tilstede, rett og slett. Når vi har muligheten til å være nær, det er gode situasjoner». Dette kan forstås at samarbeidet i personalet også kan knyttes til betydningen av at barn som viser utfordrende atferd får delta i de gode situasjonene som leken er, sammen med andre. Et samarbeid som legger til rette for de ulike behovene som rører seg i barnegruppen, trekkes frem i Kines refleksjoner. Hun forteller om at personalet må sammen

se hvor det er størst behov for hva som fokuseres på til enhver tid. Det kan forstås at det som heves på agendaen i det ene øyeblikket for å skape vilkår for deltakelse, kan erstattes med noe annet i det andre gjennom et godt samarbeid. Kine understreker at: «Det betyr ikke at noe annet er mindre viktig, men at innsatsen må være større et sted i perioder».

Samlet sett kan dimensjonen som ser på deltakelse i forhold til samarbeid uttrykke et behov for felles forståelse i kollegiet på barns atferd i utviklingen av inkluderende praksiser. Analysen viser således at et slikt samarbeid kan skape bedre forutsetninger for å kunne legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

5.3 Læringsutbytte: Verdien av å være i samhandling

Når barnehagelærerne forteller om sine perspektiver på læringssituasjoner i barnehagen, vektlegger alle at læring skjer i samspill med andre mennesker igjennom hele barnehagehverdagen. Johanna uttrykker engasjert at læringen skjer sammen med andre både i uplanlagte og planlagte aktiviteter gjennom barnehagehverdagen: «Åh, det er nå over alt! Det er læring hele dagen! (...) Jeg synes det er masse læring når vi sitter sammen i en gruppe og leker sammen». Dette utsagnet kan forstås som at verdifulle læringssituasjoner i barnehagen rettes mot når barna får være i samhandling med andre i lekegrupper. Et annet aspekt som nevnes fra to av barnehagelærerne er samtalene sammen med barna som bidrar til gode læringsituasjoner. Det kan forstås når Kine setter ord tematikken at de gode samtalene dyrkes når man som voksen imøtekommer barnas innspill i samhandlingen og sier: «(...) er man litt undrende og vår på hva som kommer fra barna, så kan man få vanvittig mye gode samtaler». Johanna fokuserer også på samtalene sammen med barna, og vektlegger at både barna og de voksne er aktive i samtalen. Dialogens verdi kan forstås som at alle involverte kan lære av hverandre gjennom utveksling av ulike tanker og perspektiver. Johanna setter ord på det på denne måten: «For meg er det læring at vi prater masse med barna og snakker om alt mellom himmel og jord, for da får du spørsmålene tilbake». Det kommer tydelig frem når Stine forteller om sine erfaringer at den viktigste læring i barnehagen er hvordan vi som mennesker er i samspill med hverandre. Hun trekker frem viktigheten av læringen som skjer i det sosiale samspillet med andre, der barna lærer å vise respekt for hverandre, og vente på tur er av stor betydning. Når hun snakker om disse refleksjonene, knytter hun det til at alle barn må respektere menneskene de omgår i hverdagen, uavhengig av barns forutsetninger. Det kan forstås at barn som viser utfordrende atferd ofte er sårbare for å bli møtt med respekt av de

andre barna, da atferdsuttrykket kan utfordre samspillet. Hennes synspunkt kan forstås som at barnehagen er en sentral arena for å lære å respektere andre mennesker. Stine setter ord på det på denne måten: «(...) den viktigste læringen i barnehagen er det å omgås andre mennesker».

Leken kan forstås som en sentral læringsarena for alle barnehagelærerne. Leken trer frem som viktig for å skape et godt læringsmiljø for barna, hvor barnehagelærerne reflekterer rundt den sosiale-, motoriske- og kognitive utviklingen som skjer sammen med andre i leken. Kine er tydelig på at lekegrupper er en god læringsarena for barn som viser utfordrende atferd som videre kan forstås er av betydning for å øke barnas deltakelse. «Lekegrupper, der de får lov til å mestre, og de får lov til å skinne» (Kine). Martin retter blikket mot læring mer generelt til alle barn og poengterer at barnas selvvalgte lek er av stor betydning for læring. Det kan forstås slik at han vektlegger verdien av at den voksne legger til rette for å gi barna muligheter i leken, som dyrker barns utforskingstrang. «Hvis de ansatte går inn og støtter de med å utvide og gi de tilgang til både verktøy, leker, rom og muligheter uten å avbryte det, så er det i leken det skjer mest læring» (Martin). Deltakelse forstått som læringsutbytte får liten plass i barnehagelærernes refleksjoner rettet mot barn som viser utfordrende atferd. Ut i fra barnehagelærernes perspektiver rettes det med størst utgangspunkt i tilknytning til alle barn i barnegruppen.

Analysen viser at dimensjonen som ser på deltakelse i forhold til læringsutbytte kan forstås som at barnehagelærerne vektlegger verdien av å være i samhandling med andre for at læring skal skje i barnehagen. Å være i samhandling med andre er betydningsfullt for læringsutbytte for barn som viser utfordrende atferd. Det kan forstås at barna i samhandling med hverandre gjennom leken, utvikler erfaringer som er viktige for å omgås andre mennesker, hvor de erfarer positive mestringsopplevelser sammen med andre. Verdien av å være i samhandling med andre får betydning for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

5.4 Anerkjennelse: Verdien av å legge til rette for aksept

Barnehagelærernes synspunkter på hvorfor barn viser utfordrende atferd kan forstås på ulike måter. Noen av grunnene for den utfordrende atferden som blir nevnt er sinne, språkvansker, sosial kompetanse, diagnose og følelsesregulering som kan forstås som begrunnelser som ligger i barnet. Selv om de fleste barnehagelærerne nevner disse grunnene, er det ikke de grunnene som dominerer. Det kan også forstås som en gjenganger i samtlige intervjuer at

grunnen for at barn viser utfordrende atferd må rettes mot omgivelsene rundt barna, som kommer tydelig frem i perspektivene til Kine. Hun vektlegger at hvordan en møter andre mennesker som ettergivende eller autoritære er av stor betydning, og skaper usikkerhet for barna. Det kan forstås at når barn ikke opplever deltakelse forstått som anerkjennelse vil det få betydning for barns egen selvoppfattelse. Hun setter ord på det slik: «Noen ganger strever de fordi det er voksne rundt dem som strever med sitt. (...) når du er usikker, er det vanskelig å bære seg selv i livet».

Å akseptere alle barn uavhengig av deres forutsetninger kommer frem gjennom barnehagelærernes perspektiver om å øke deltakelsen i barnefellesskapet. Evas refleksjoner kan forstås som at barns ulike utfordringer ikke skal være en barriere for å delta, og at alle skal bli anerkjent og få være med på lik linje. Hun trekker frem betydningen av å anerkjenne barns atferdsuttrykk, og sier at barn som viser utfordrende atferd ikke vet hvordan de ellers skal møte andre. Eva sier det på denne måten: «Å se alle for den de er, og at alle skal få bli med. Vi skal ikke ekskludere noen fordi de ikke klarer å regulere følelsene sine (...) de vet ikke helt hvordan de ellers skal møte andre». Betydningen av å se mangfoldet for å skape anerkjennende barnehagemiljø kommer frem i refleksjonene til Martin. Han reflekterer rundt at barn som begynner i barnehagen ikke må passe inn i en boks som vi har presentert som «det typiske barnet». Alle barn som begynner i barnehagen skal ifølge han bli tatt imot uavhengig av kultur eller forutsetninger. Han påpeker at alle barn skal få komme inn i det etablerte fellesskapet ved at vi anerkjenner hvert enkelt individ ved å justere boksen og tilpasser oss. Martin sier avslutningsvis om tematikken at «hvis vi skal inkludere, så må vi også se mangfoldet og barna skal bli inkludert på sine premisser».

Likeverd trekkes også frem for å anerkjenne barn som viser utfordrende atferd. Det kan forstås at Kine vektlegger at alle skal få lov til å være unike, og at alle skal heve verdien av hvert enkelt individ rundt seg selv. «Det å hele tiden ha med seg hva disse både små og store menneskene rundt oss har med seg i sekkene sine» (Kine). At vi som mennesker er født ulike, er et perspektiv som Stine reflekterer rundt. Hun uttrykker at selv om atferdsuttrykket kan skape utfordringer, så har vi alle ulike personligheter. Det kan forstås at hennes refleksjoner rettes mot å akseptere barns ulikheter, uavhengig av diagnoser. Stine sier det på denne måten: «Vi er veldig ulike som mennesker, og vi må få lov til å ha våre personligheter uten at det absolutt skal være et diagnosekort».

Verdien av et inkluderingsperspektiv som strekker seg til alle i barnehagen, som også inkluderer de voksne kommer frem gjennom Johannas erfaringer. Hun forteller at inkludering handler om å oppleve tilhørighet og anerkjennelse, og at hver og en har sin plass i fellesskapet. Hun skaper et bilde av at dersom personalet også opplever tilhørighet, kan det gi ringvirkninger for å legge til rette for aksept for alle i barnehagen som øker anerkjennende holdninger til barn som viser utfordrende atferd. Johanna ytrer at: «Inkludering, da tilhører du gruppen. Altså at vi har vår plass i gruppen og blir anerkjent for den vi er, både store og små. Det er like viktig for de store, altså for de ansatte, det gir ringvirkninger». Johanna trekker også frem behovet for å bli møtt med forståelse for egne følelser som betydelig for at barna blir anerkjent i fellesskapet. Å akseptere at barn står i utfordrende følelser, hvor voksenstøtten spiller en viktig rolle, trekker Johanna frem som viktig i sine erfaringer. Barns opplevelse av å bli møtt med manglende forståelse for atferdsuttrykket, kan gjøre det vanskelig for egen forståelse av følelsene og hvordan uttrykke dem på en god måte. Johanna understreker tilstedeværelsen av den voksne som aksepterer atferdsuttrykket, og sier: «Hvis en ikke blir møtt av en voksen som står i det med deg, som tør å stå i det med deg, men som på en måte avviser deg».

Å legge til rette for aksept i praksisfellesskapet reflekterer tre av barnehagelærerne rundt. De forteller om å fremsnakke barna hvor det vektlegges hva barn som viser utfordrende atferd er gode på, og viktigheten av å anerkjenne barnet ved å fokusere på barnets positive sider. En annen barnehagelærer trekker dette videre til å fremleke barna. Kine sier:

Det å fremleke et annet barn (...) da får de med en gang en stjerne, og så er det mye lettere for de andre å se at det ikke var bare alle de negative fortegnene, det er også noe gøy. (Kine)

Martin reflekterer rundt praksisnære erfaringer med å etablere et mestringsklima som et aspekt for å anerkjenne barns atferdsuttrykk. Han reflekterer rundt det å gi barn som har ulike utfordringer «en utvei» dersom barnet selv kjenner på ulike følelser. Han vektlegger at dersom et barn velger å trekke seg ut, skal det være et miljø for at det ikke er et nederlag. Han ordlegger seg på denne måten:

Å skape en arena hvor det ikke er så mye press på at de skal prestere. At du skaper rom for at de kan mestre, og at de vet at det er en utvei for dem når de ikke mestrer. (Martin)

Videre legger Martin til at å skape et miljø som anerkjenner barns ulike utfordringer med realistiske forventninger er av stor betydning for å oppleve mestring. Det kan forstås at Martin vektlegger at dersom man skal ha en forventning til at barna skal mestre, må det være lagt til rette for det. Han setter ord på det slik: «At alle skal kunne delta med like muligheter. Hvis det er noen som har noen utfordringer, så må det være et godt miljø for det».

Samtlige barnehagelærere forteller om å legge til rette for barns interesser og medvirkning som sentralt for å skape anerkjennende vilkår for barna. Eva forteller at barna får medvirke til hvilken lekegruppe de ønsker å ta del i, og hvem de skal leke med. Dersom det er nødvendig med noen justeringer, forklarer en av barnehagelærerne at det blir husket på til neste dag, hvor det da blir en rettferdig rullering. Barna får også være med på å komme med sine ønsker om hvor de skal gå på tur, eller hva de skal lage i formingsaktiviteter. Hun trekker frem barnesamtaler som viktig for barns medvirkning, og spesielt for å forstå hva som er utfordrende for enkelte barn og sier at «Jeg har gjerne barnesamtaler for å bli enda bedre kjent med barna og hva de ønsker, og for å komme litt i dybden på hva som gjør at det er utfordrende» (Eva).

Nettopp støtte og nærhet er en gjenganger når alle barnehagelærerne forteller om sine erfaringer med å legge til rette for den anerkjennende dimensjonen. Barnehagelærerne forteller om å være den støttende voksne, som bidrar til å skape gode situasjoner i hverdagen for barn som viser utfordrende atferd. Flere trekker frem overgangssituasjoner som utfordrende i barnehagehverdagen. Kine uttrykker at viktigheten av støtte og veiledning fra den voksne som gjør situasjonene håndterbare og positive for barna. «En overgang der de får det støttende stillaset de trenger, det blikket, eller det klappe på skulderen» (Kine).

Anerkjennelse for atferden og nærhet i relasjonen blir videre beskrevet av Martin som uttrykker at «Jeg tenker at nærhet er viktig. Det å vise at du er der og at du tåler den utfordrende atferden til barnet, at du faktisk står med dem». Verdien av å akseptere barna som ikke er betinget av handlingene de gjør, men å vise at en verdsetter barnet for den de er likevel kommer tydelig frem i refleksjonene til Kine: «Ubetinget kjærlighet. Altså, verdien av at jeg kan si at den type atferd må jeg stoppe, men at de vet og kan føle at helt oppriktig så liker Kine meg likevel, det er avgjørende». Videre i intervjuet meddeler hun verdien av å være åpen med kollegaer å snakke om egne utfordringer i møte med utfordrende situasjoner uten å snakke negativt om barna. Det kan forstås at hun vektlegger viktigheten av å akseptere at barn

er forskjellige og understreker at åpenheten i personalet er verdifullt for å møte alle barn på en god måte. Kine legger det frem slik:

Vi er forskjellige, jeg kan ikke velge noen vekk. Jeg kan ikke si at jeg velger det barnet vekk for det er for vanskelig. Jeg kan være åpen og ærlig å si at jeg trenger hjelp og støtte for da har jeg en holdning til at jeg vil. Jeg skal inn å være den gode voksne for alle. (Kine)

Analysen viser at dimensjonen deltakelse forstått som anerkjennelse viser til at barnehagelærernes fortellinger vektlegger verdien av å legge til rette for aksept. Det kan forstås at en anerkjennende tilnærming til barns atferd hvor de blir akseptert for den de er, er av betydning for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

Ut i fra den deduktive tilnærmingen trer det frem at barnehagelæreres forståelse kan forstås innenfor de fire dimensjonene i rammeverket, men på ulike måter. Barnehagelæreres forståelse rettes i størst grad mot tilgang og anerkjennelse. Dimensjonen samarbeid får frem noen utfordringer i forhold til å legge til rette for likeverdige vilkår for barn som viser utfordrende atferd og dimensjonen som ser på deltakelse knyttet til læringsutbytte får minst plass rettet mot å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Det kan samlet forstås at for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, er det av betydning å samarbeide om felles holdninger og verdier for å kunne utvikle inkluderende praksiser i barnehagen.

6.0 Holdninger og verdier som grunnlag for utvikling av inkluderende praksiser

Analysen viser at det som kommer frem i barnehagelærernes fortellinger om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, preges av ulike verdier som er fremtredende for utsagnene. I tråd med Florian et al. (2017) fremtrer verdien av å gi alle en plass i fellesskapet, verdien av felles forståelse i kollegiet, verdien av å være i samhandling og verdien av å legge til rette for aksept som betydningsfulle kvaliteter for å skape inkluderende praksis. I en utforsking av hvordan analyseresultatene kan forstås i lys av utvikling av inkluderende praksiser som er det andre leddet i forskningsspørsmålet, skal dette videre drøftes i denne delen av oppgaven. På bakgrunn av de fremtredende verdiene kan det se ut som at voksenrollen er en sentral faktor for å etablere barnehagelærernes viktige perspektiver i utvikling av inkluderende praksiser. Først vil hvordan den voksne imøtekommer barn som viser utfordrende atferd drøftes som en sentral faktor for å kunne skape likeverdige vilkår for deltakelse. Videre vil det bli drøftet verdien av at hele barnehagemiljøet har gjennomgående holdninger for barns atferdsuttrykk som et viktig ledd i å utvikle inkluderende praksiser. Tilslutt vil ledelsens rolle trekkes frem som en avgjørende kvalitet for å skape felles forståelse for barns ulikheter som en overordnet dimensjon i utviklingen av inkluderende praksiser.

6.1 Den voksne i møte med barn som viser utfordrende atferd

Analysen antyder at hvordan barnehagelærere tilnærmer seg- og har forståelse for andres atferdsuttrykk er av betydning for i hvilken grad det legges til rette for at barn får ta del i barnefellesskapet. I analysen trer det frem sentrale perspektiver knyttet til hvordan mennesker rundt barn som viser utfordrende atferd forstår deres atferdsuttrykk. Barnehagelærernes erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd vektlegger en praksis med fokus på verdien av å skape muligheter for deltakelse ved å akseptere barns atferdsuttrykk. Martins synspunkter om å vise barn som står i utfordrende følelser at en tåler atferden, kan ses på som en aksepterende tilnærming til barns atferd. Å være tolerant for barns atferd, samsvarer med Lunds (2012) perspektiver om hvordan barn som viser utfordrende atferd blir møtt, videre har betydning for barns utvikling og læring (Lund, 2012, s. 22). Denne tilnærmingen til barn kan videre ses i sammenheng med den voksnes forståelse og holdninger til alle barn uavhengig av forutsetninger, som en viktig faktor for å fremme barns deltakelse i fellesskapet (Florian et al., 2017, s. 50). En slik

tilnærming stemmer overens med dimensjonen om anerkjennelse som er en viktig kvalitet for å utvikle inkluderende praksis (Florian et al., 2017, s. 54). På bakgrunn av at flere barnehagelærere forteller om verdien av anerkjennende holdninger i møte med barn som viser utfordrende atferd, er det en tilnærming det er vanskelig å motsi. Selv om barnehagelærerne poengterer å nærme seg barna gjennom aksepterende verdier, er det gjennom analysen vanskelig å få tak i konkret hva dette innebærer i barnehagelærerens praksisutøvelse. Likevel er det ikke nødvendigvis all atferd som skal aksepteres til enhver tid. I analysen trer det frem at barn som viser utfordrende atferd skal bli møtt med ubetinget kjærlighet, men hvor det likevel påpekes at utfordrende atferd må stoppes. Denne tilnærmingen kan trekkes til at man kan ikke akseptere all type atferd i utviklingen av inkluderende praksiser.

Utfordringer knyttet til den anerkjennende tilnærmingen til barns atferd kommer videre frem i analysen. Gjennom forståelsen av barnehagelærernes fortellinger rettes det et blikk mot utfordringer hvor enkelte i kollegiet har etablert et barnesyn som ikke gjenspeiler positive fortegn ovenfor barn som viser utfordrende atferd. Analysen indikerer at enkelte barnehageansatte antas å ha etablert et problemfokus rettet mot barn som viser utfordrende atferd. Ved å fokusere på at barn som viser utfordrende atferd er vanskelige, tyder det på et fokus knyttet til barns egenskaper og de negative sidene ved barnet. Det kan tenkes at personalets omtaler av barna kan ses på som en viktig faktor for barns vilkår for deltakelse. Dette kan relateres til Mosvold & Ohnstad (2016) sine perspektiver på hvordan barn i utdanningsarenaer blir omtalt av lærere (barnehagelærere). Mosvold & Ohnstad reflekterer rundt at barn som av ulike grunner har utfordringer, blir omtalt med negative fortegn. Språkbruken til lærerne trekkes til at de ofte retter fokuset mot barns egenskaper (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 27). Å omtale barna negativt kan være med på å forme et negativt bilde av barnet som strider imot den anerkjennende dimensjonen i «rammeverket for deltakelse» (Florian et al., 2017), som videre kan skape barrierer for deltakelse. Det kan derfor være av stor betydning å etablere et språk som vektlegger de positive sidene ved barna, og bevissthet knyttet til hvordan en responderer på mangfoldigheten i barnegruppen. En slik tilnærming til barns atferd vil kunne få betydning for barns muligheter for deltakelse. Samtidig vil det å rette blikket mot barns muligheter fremfor barns begrensninger, være et fundamentalt perspektiv som kan knyttes til Hart & Drummond (2014) som argumenterer for å rette fokuset mot barns utviklingsmuligheter for å skape inkluderende utdanningsarenaer. Hvordan en responderer på barns ulikheter og hvordan læringsmiljøer hindrer barrierer for barns deltakelse, vil få betydning for å utvikle inkluderende praksiser (Hart & Drummond, 2014, s. 442). Å se barns

styrker og kvaliteter vil være en forutsetning for å utvikle inkluderende praksiser hvor barna opplever seg som likeverdig i samhandling med andre.

Det fremtrer i analysen at barn som viser innagerende atferd ansees som å kunne hemme egen deltakelse. Det kan forstås i analyseresultatene at barns atferd skaper barrierer for egne evner til å ta del i fellesskapet. Når samspillet sammen med andre byr på utfordringer, er det rom for at atferden kan skape barrierer for barns deltakelse i barnefellesskapet. Uavhengig av barns atferd har barn rett til å delta i det sosiale fellesskapet (Nordahl et al., 2005, s. 22). For å unngå at det oppstår barrierer for barns deltakelse, kan dette tyde på betydningen av støttende stillas som Wood, Bruner & Ross (1976) viser til. Støttende stillas vil være en viktig metafor for å støtte barn i miljøet de er en del av, for videre utviklingsmuligheter og deltakelse (Wood, Bruner & Ross, 1976, referert i Säljö, 2016, s. 119). Alle barn, og spesielt barn som oftere opplever utfordringer i samspill med andre, skal få mestre barnehagefellesskapet på en god måte. Barn som opplever støttende og tilstedeværende voksne kan videre gjennom utvikling av sosial kompetanse og ulike ferdigheter, lære å håndtere situasjoner de møter i økende grad på egenhånd (Säljö, 2016, s. 118). Dette er i tråd med den nærmeste utviklingssonen som har betydning for barns læringsutvikling (Säljö, 2016, s. 118). Når barn som viser utfordrende atferd opplever støtte i utfordrende situasjoner, vil barna videre tilegne ferdigheter som en grunnmur for å videre kunne mestre samspillet på egenhånd.

Når Kinge (2018, s. 18) påpeker at barn må lære å forstå seg selv først for å kunne forstå andre, krever det at man som voksen i møte med barna legger til rette for at barn skal oppleve å håndtere egne følelser og uttrykk. Et slikt synspunkt kan bygges opp mot det som fremtrer i Rammeplanen (2017) om at barns sosiale kompetanse er av betydning for å mestre å være sammen med andre i fellesskapet, hvor fellesskapet er en danningsarena for å utvikle kunnskap og ferdigheter for å håndtere det sosiale samspillet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Det kan videre forstås som en sentral faktor for å utvikle en inkluderende praksis i barnehagen hvor barna mestrer å ta del i fellesskapet. De voksne som omgår barn som viser utfordrende atferd kan bli sett på som den signifikante andre som er et velbrukt begrep som ofte ses i sammen med George Herbert Meads speilingsteori (Rye, 2013, s. 169). Den signifikante andre blir sett på som mennesker som har stor betydning og påvirkningskraft for barns utvikling og identitetsutvikling. Barn tilegner seg ulike strukturer i omgivelsene som får betydning for barns perspektiver på hva som rører seg rundt seg selv, med støtte fra den signifikante andre (Rye, 2013, s. 174). I utviklingen av inkluderende praksis kan det forstås at

gjennom å legge til rette for en tilnærming til alle barn som preges av anerkjennende holdninger, som er en sentral dimensjon i «rammeverket for deltakelse» (Florian et al., 2017), kan videre få betydning for hvordan barna opplever seg som betydningsfulle i barnehagefellesskapet.

Når barn som viser negativ endret atferd i forhold til tidligere, kan det være et tegn på at barn ikke opplever tilhørighet til barnefellesskapet antyder analysen. Barnehageansattes forståelse for hvorfor barns utfordrende atferd fremtrer har betydning for å unngå at det oppstår barrierer for deltakelse. Dette perspektivet kan ses i lys av hva flere forskere uttrykker om at barn som viser utfordrende atferd ikke kan ses i et individuelt perspektiv knyttet til barns egenskaper, og må derimot se atferden i sammenheng med konteksten atferden uttrykkes i (Kinge, 2018, s. 16; Nordahl et al., 2005, s. 19; Sollesnes, 2018, s. 34). Voksne i møte med barn som viser utfordrende atferd er en del av konteksten rundt barna. Å tørre og se den voksne som en del av kompleksiteten med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle barn, er av betydning i utviklingen av inkluderende praksiser. Gjennom analysen fremtrer det at intervjudeltakerne opplever at flere i kollegiet plasserer barn som viser utfordrende atferd under negative kategorier, noe som får betydning for hvordan barna blir møtt av den voksne. En slik tilnærming til barn som viser utfordrende atferd kan tyde på manglende evner til å forstå barns uttrykksform. Det kan også bety at de det gjelder, ikke skaper rom for å studere konteksten rundt barna for å forstå hvorfor barn uttrykker utfordrende atferd som får betydning for barns deltakelse. En slik praksis er motstridene for å utvikle inkluderende praksis for alle barn dersom man tar utgangspunkt i Ainscow & Miles (2008) sine perspektiver på inkludering, hvor alle barn skal oppleve tilstedeværelse og utbytte av deltakelsen i fellesskapet (Ainscow & Miles, 2008). For å rette blikket mot hva som skaper barrierer for barns deltakelse i fellesskapet, kreves det at personalet har forståelse for at barns atferd kan fremtre av kontekstuelle grunner. Den etablerte praksisen bør ta utgangspunkt i å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle, som legger til rette for ulikheter i konteksten barna er en del av.

Det kommer også frem at barnehageansatte må se hva som rører seg i den mangfoldige barnegruppen for å møte behovene til alle barn. Hva som fokuseres på i utviklingen av inkluderende miljøer krever at innsatsen styrkes mot enkelte barn i perioder, men det som da står i skyggen er ikke av mindre betydning trer frem i analysen. Det kan forstås at barna må bli møtt på ulike måter for at alle barn skal få oppleve en god barnehagehverdag, som kan ses i sammenheng med sosial rettferdighet. Gewirtz (2006) argumenterer for at utvikling av sosial

rettferdighet er kontekstavhengig og krever at det rettes et blikk mot å redusere undertrykkende holdninger til barn som har ulike utfordringer (Gewirtz, 2006, s. 80). På bakgrunn av våre ulikheter vil barna ha ulike utgangspunkt for å oppleve mestring og læring i samspill med andre. Derfor kreves det at barn blir møtt av barnehageansatte på ulike måter for at det skal oppstå likeverdighet i barnefellesskapet. Alle barn har ulike behov og evner som krever at man som voksen i barnehagen møter barna ut i fra deres individuelle behov. Barn som viser utfordrende atferd som ofte utfordrer samspillet med andre, trenger ekstra støtte og tilpasninger fra den voksne for å gi dem like muligheter for å lykkes. For å oppnå rettferdighet er det nødvendig at voksne i barnehagen skaper rom for at alle barn har likeverdige muligheter til å mestre, lære og utvikle seg for å skape inkluderende praksiser. Å utvikle en inkluderende praksis innebærer ikke at alle skal oppleve det samme til enhver tid gjennom barnehagens mange arenaer. Å akseptere barns ulikheter, kan ses på som en forutsetning for å skape inkluderende miljøer i barnehagen, hvor målet ikke kan være at alle barn skal bli like og bli møtt med like vilkår. Dersom vi etablerer en praksis hvor alle barn blir møtt på like måter, vil det oppleves som urettferdig på bakgrunn av barns ulike forutsetninger og behov. Med tanke på at barn som viser utfordrende atferd oftere opplever utfordringer i møte med andre, vil det være av betydning å møte barn som viser utfordrende atferdsuttrykk på andre måter, slik at man styrker dem i samhandlingen som kan bidra til å skape likeverdige vilkår. For å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse i alle ledd i utviklingen av inkluderende praksis, avhenger det i midlertid av at tilnærmingen til barns atferd gjenspeiler hele barnehagemiljøet. Selv om enkelte uttrykker anerkjennende verdier i sin tilnærming til barns atferd, kan det også være enkelte i kollegiet som på den måten er med på å utfordre utviklingen av inkluderende praksis i barnehagen.

6.2 Barnehagemiljøets betydning for barns deltakelse

Funn i denne studien viser til refleksjoner rettet mot å legge til rette et godt barnehagemiljø med fokus på barnegruppen som en helhet, i stedet for å fokusere på å inkludere enkeltbarn som utfordrer. Dette er i tråd med hva Florian et al. (2017, s. 48) uttrykker om å fokusere på hele læringsmiljøet for å forstå de mange inkluderende og ekskluderende prosessene som foregår i den levende barnehagepraksisen. Kompleksiteten i å utvikle inkluderende praksiser krever at man som barnehageansatte ser utvikling av inkluderende praksiser i et overordnet perspektiv. Et slikt perspektiv på inkludering gjenspeiler analyseresultatene som viktig for å utvikle inkluderende praksiser som skaper likeverdige vilkår for barns deltakelse. Resultatene

peker på at dersom barn har ulike utfordringer, er det de ansattes oppgave i barnehagen å skape et godt miljø for utfordringen. Dette kan forstås som et inkluderingsideal hvor det ikke skal fokuseres på at barn som viser utfordrende atferd skal inkluderes i en etablert praksis. Hovedfokuset på å utvikle inkluderende praksiser gjennom barnehagelærernes fortellinger peker på at utviklingen ikke bør rettes til barn som av ulike grunner streber med å ta del i fellesskapet, det må derimot være en overordnet intensjon om å skape inkluderende miljø som gjenspeiler hele barnehagemiljøet.

Barnehagemiljøets respons på barns atferdsuttrykk er sentralt i utvikling av inkluderende praksiser. Refleksjoner i analysen retter et blikk mot at barns evner til å regulere følelser ikke skal føre til ekskluderende prosesser, noe som kan forstås gjennom barnehagelærernes erfaringer er en av flere grunner for barns utfordrende atferdsuttrykk. Det vektlegges at barn som viser utfordrende atferd møter andre ut i fra sine evner og tilegnede egenskaper, noe som kan være det beste de får til i situasjonen, som stemmer overens med Kinges (2018) synspunkter om at barn opptrer utfordrende som deres beste forsøk på å beherske ulike situasjoner (Kinge, 2018, s. 70). På bakgrunn av at barn som viser utfordrende atferd muligens gjør sitt beste, er det av betydning at ikke omgivelsene skaper hindringene for barns deltakelse. Dersom barn ikke blir møtt med forståelse for sine atferdsuttrykk, er det miljøet som barnet er en del av som er med på å sette disse begrensningene. Dette er interessant å se i sammenheng med at det er deltakerne i barnehagemiljøet som definerer hva som regnes som utfordrende atferd, og det er kulturen barna befinner seg i som er med på å bedømme den utfordrende atferden (Sollesnes, 2018, s. 36). Selv om utgangspunktet bør være et helhetlig perspektiv på inkluderende prosesser, kan barnehagemiljøet gjenspeile en praksis som trigger barns atferd, som videre får konsekvenser for barns deltakelse. Dette er i tråd med Lund (2012) som poengterer at barns utfordrende atferdsuttrykk trer frem i møte med omgivelsene som stiller høye krav til hvordan barna skal opptre. Atferden blir utøvende når barna ikke klarer å innfri omgivelsenes betingelser (Lund, 2012, s. 22). Barnehagemiljøet stiller krav og forventninger til hva barn skal klare og hvordan de skal møte og håndtere ulike situasjoner. Dette kan bety at dersom barnehageansatte velger å problematisere barns atferd som utfordrende i barnefellesskapet, vil det kunne skape barrierer for barns muligheter for likeverdige vilkår for deltakelse.

Når analysen indikerer at verdien av å gi alle en plass i fellesskapet, og å få være i samhandling med andre uavhengig av væremåter, kan det forstås at det fokuseres på barns

tilgang til å være i fellesskapet gjennom anerkjennende holdninger. Både tilgang og anerkjennelse er to kvaliteter som får betydning for barns deltakelse (Florian et al., 2017, s. 54). Dette kan også relateres til barns egen opplevelse som deltakende hvor de opplever seg som betydningsfulle for andre i fellesskapet (Kibsgaard, 2018, s. 358). Selv om barn får tilgang til fellesskapet, vil hva som foregår i fellesskapet være viktig for å utvikle en inkluderende praksis. Barnehagemiljøet får dermed betydning for barns deltakelse. Å kun fokusere på at barn skal ha tilgang til ulike læringsarenaer er en snever forståelse av hva deltakelsesbegrepet og inkluderende praksis innebærer. At alle barn får være på samme avdeling og får være med i barnehagens ulike aktiviteter, er en viktig forutsetning for utvikling av inkluderende praksis, men det er ikke nok. For at barn skal kunne delta i samhandling med andre vil mangel på utbytte og samarbeid være betydelige forutsetninger for å utvikle en inkluderende praksis som skaper likeverdige vilkår for deltakelse for alle barn, uavhengig av forutsetninger (Tveitnes, 2022, s. 27). For å utvikle inkluderende praksiser kreves det derfor at alle som omgår barna i barnehagehverdagen har felles forståelse for at barns tilgang ikke er tilstrekkelig for en inkluderende praksis. Det krever derimot et miljø som gjenspeiler felles holdninger og verdien rettet mot at alle, uavhengig av forutsetninger for at barn skal ha likeverdige vilkår av deltakelsen i fellesskapet.

Hvordan barnehagemiljøet legger til rette for læring er av betydning for barns deltakelse. Det kan forstås gjennom analyseresultatene at deltakelse forstått som læringsutbytte får liten plass i barnehagelærernes erfaringer rettet mot deltakelsen til barn som viser utfordrende atferd. Det er motstridende å gi utbytte en snever plass i forståelsen av deltakelse i forhold til perspektivene til Florian et al. (2017), som ser på betydningen av barns opplevelse av å være inkludert i sammenheng med barns læringsutbytte (Florian et al., 2017, s. 20). Dersom barna blir hindret i å ha et utbytte av å være til stede, eller hemmes i å samarbeide med andre, vil mangel på disse kvalitetene utfordre utviklingen av inkluderende miljøer. At barnehagelærerne fokuserer minst på læringsutbytte dimensjonen kan grunne i at i en barnehagekontekst snakkes det mer om lek som læring. Det kan forstås at barnehagelærerne ikke snakker direkte om lek som læring, men om samhandling som læring. Det kan da tenkes at barnehagelærerne retter blikket mot leken som en sentral arena for barns samhandling, som videre kan knyttes til læringsutbytte forstått som deltakelse. Et barnehagemiljø som retter blikket mot barns samhandling i lek kan ses på som en sentral kvalitet for å utvikle inkluderende praksiser.

Et barnehagemiljø som legger til rette for mestringsklima hvor alle barn får erfare mestringsopplevelser er sentralt i utviklingen av inkluderende praksis. Et blikk mot at alle barn skal ha like vilkår for mestringsopplevelser i fellesskapet kommer frem i analyseresultatene. Opplevelsen av å være i fellesskapet kan være ulik fra individ til individ. Barn som viser utfordrende atferd, som ofte blir utfordret i det sosiale fellesskapet skal oppleve like vilkår for å være en betydningsfull deltaker. Dette kan ses i sammenheng med hva Marinossion et. al. (2007) understreker om verdien av barns egen subjektive opplevelse av å være deltakende (Marinossion et al., 2007, s. 237–238). Den subjektive opplevelsen av å være betydningsfull i samhandling med andre i barnehagehverdagen, er vel så viktig som de formelle sidene ved deltakelsen som kan forstås som å få være innenfor barnehagens fire vegger. Dersom vilkårene for å kunne delta i fellesskapet skal være likeverdige, kreves det at barnehagemiljøet skaper rom for mestring for alle i den mangfoldige barnegruppen. Miljøet må gjenspeile en inkluderende praksis som vektlegger at barna ikke bare får være tilstede i ulike aktiviteter og lærings situasjoner, men at hvert enkelt barn blir møtt med aksept og opplever seg som meningsfull i læringsaktiviteter og samspill med andre. Gjennom barnehagelærernes refleksjoner i analysen er leken den sentrale arenaen for samhandling som kan ses i sammenheng med læring. Det kommer frem verdien av å fremleke barn som viser utfordrende atferd som ofte havner i negativt samspill med andre, som kan øke barns deltakelse. Å fokusere på barns styrker kan bidra til at andre barn opplever barn som viser utfordrende atferd som interessante, og aksepterer de atferdsuttrykkene som utspilles ifølge en av barnehagelærerne. Å legge til rette et barnehagemiljø som aksepterer barns ulikheter, støttes av Hart & Drummond (2014) som påpeker at læringsmiljøet bør fokusere på barns potensial i stedet for barns individuelle egenskaper (Hart & Drummond, 2014, s. 442). En slik praksis kan påvirke barns muligheter for deltakelse i barnefellesskapet. Verdien av å delta i leken kan videre ses i sammenheng med at leken er av betydning for barns tilegnelse av ferdigheter for å mestre å ta del i fellesskapet sammen med andre (Kibsgaard, 2018, s. 360). Dette understreker igjen at dersom barn skal oppleve mestring i fellesskapet, krever det at den voksne responderer på ulike måter på barna i leken. For at alle barn, uavhengig av forutsetninger skal oppleve leken som meningsfull, vil utviklingen av inkluderende praksiser med utgangspunkt i barns forskjelligheter være sentralt. Det er viktig at de voksne tar hensyn til barns individuelle behov og tilpasser lekemiljøet slik at alle barn kan oppleve likeverdige vilkår for deltakelse.

I tillegg kommer frem i analysen at samtaler mellom barnehagens deltakere er av betydning

for å skape vilkår for deltakelse. Det rettes et blikk mot den viktige voksenrollen i å skape rom for gode samtaler som dyrkes av språket som er det viktigste medierende redskapet (Säljö, 2016, s. 111). I barnehagens mange språklige situasjoner får barna dele sine tanker og perspektiver. Dette kan ses i tråd med Gjems (2006) som viser til at de daglige samtalene barna inngår i skaper grunnlag for å tolke andres væremåter, og samtalene bidrar til at barn lærer hva andre mener og tenker. Gjennom narrativ praksis lærer barn at man kan ha ulike forståelser og oppfatninger av ulike hendelser (Gjems, 2006, s. 24). Dette kan ses på som en viktig betydning for barn som viser utfordrende atferd sin deltakelse i fellesskapet. Denne barnegruppen har svakere sosial kompetanse i sammenligning til andre barn, som også fører med seg utfordringer i å utvikle positive relasjoner (Nordahl et al., 2005; Sollesnes, 2018). De viktige samtalene som foregår i barnehagen kan være av stor betydning for at barn som viser utfordrende atferd skal utvikle forståelse for andres perspektiver. Forståelse for at det finnes ulike måter og gjøre ting på, si ting på, og generelt skape en bevissthet rundt hvordan man responderer både verbalt og fysisk på andres perspektiver kan ses på som en del av den sosiale kompetansen. Det kommer frem gjennom analysen at barn som viser det utagerende atferdsuttrykket ofte fører med seg redsel fra andre barn. Ved å utvikle felles forståelse i kollegiet ovenfor betydningen av at barn som viser utfordrende atferd får delta i samtaler og erfare andres perspektiver, kan være en viktig faktor for å skape likeverdige vilkår for deltakelse i utvikling av inkluderende praksiser.

Samtidig trekkes det frem dilemmaer som oppstår i fellesskapet knyttet til barn som viser utfordrende atferd. Analyseresultatene viser at noen av barnehagelærerne uttrykker at i enkelte situasjoner er det nødvendig å trekke barn som viser utfordrende atferd ut av barnegruppen. Det trekkes frem et behov for å hjelpe barna gjennom følelsene i rolige omgivelser, som kan forstås som en bevisst handling som videre får betydning for barns muligheter til å bli akseptert i fellesskapet. Å trekke barn ut av fellesskapet for å møte barns følelser, kan fremme at barnet videre mestrer å være i fellesskapet. Denne praksisen kan ses i tråd med Tveitnes (2022) sine refleksjoner knyttet til profesjonsetiske dilemmaer som oppstår i utviklingen av inkluderende praksis (Tveitnes, 2022, s. 37). En balansegang mellom å trekke barn ut av barnegruppen for å anerkjenne at barn har utfordringer i samhandlingen, samtidig å gi barn rom for å mestre konflikthåndtering på egenhånd, vil være viktige faktorer for å skape likeverdige vilkår for barn som viser utfordrende atferd. Dette kan igjen trekkes til å møte barn ulikt, for at alle barn skal mestre å delta i fellesskapet. Samtidig tydeliggjør dette at

barnehagelærerens fortellinger uttrykker kompleksiteten i utviklingen av inkluderende praksis. Analysen erkjenner at fellesskapet ikke byr på gode nok forutsetninger for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle barn. Det tyder på at konteksten kan sies ikke å være god nok for å møte alle barn på en likeverdig måte, noe som kan være en måte å tilstå ekskluderende praksis. Konsekvensen av å bli hemmet fra å delta i barnefellesskapet, hvor ferdigheter og kunnskap dyrkes, kan videre få konsekvenser for barn utvikling og læring (Hillesøy & Ohna, 2014; Säljö, 2016).

6.3 Ledelsens rolle i å skape inkluderende praksiser i barnehagen – betydningen av felles forståelse

For å utvikle inkluderende praksiser i barnehagen som evner å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse, kreves det at det fra ledelsens side stilles forventninger til den pedagogiske virksomheten (Ainscow, 2020). For å etablere et barnehagemiljø som preges av anerkjennende holdninger for barns ulikheter, slik som det trer frem i analysen, vil det være av betydning at det gjenspeiles i hele organisasjonen for å utvikle inkluderende fellesskap. Dette kan trekkes til dimensjonene samarbeid og anerkjennelse som er sentrale kvalitet for barns deltakelse (Florian et al., 2017). Analyseresultatene antyder at å snakke høyt om de voksens forventninger til hverandre, hvor holdningene gjennomsyrrer personalets ryggmarg, uttrykkes som en faktor som bidrar til å utvikle inkluderende praksis. Et synspunkt som dette kan bygges opp mot det som Ainscow & Sandill (2010) viser til om lederens rolle i å rette blikket mot hva som foregår i praksis for å skape inkluderende fellesskap. Ainscow & Sandill understreker at når personalet ønsker å utvikle eksisterende praksis, vil samarbeidet få stor betydning for å se egen og andres praksis i nytt lys. Å rette et blikk mot andres utøvelse trekkes videre frem som betydelig for å endre synet på barn som har utfordringer (Ainscow & Sandill, 2010, s. 410). Å være villig til å studere nåværende praksis, og hva som skjer på gulvet i barnehagehverdagen er nødvendig for å skape likeverdige vilkår for barns deltakelse. Ledelsen må skape rom for at det stilles spørsmål til hvorfor barnehageansatte tar de valgene de gjør, og hva som er tanken bak handlingsvalgene i praksis. Dette tydeliggjør kompleksiteten med å forstå de inkluderende og ekskluderende prosessene som finner sted i barnehagen, som ikke er konstante prosesser (Solli, 2017, s. 49). Å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd blir utfordret med varierende menneskesyn i personalet, som er i tråd med tidligere forskning hvor etablerte kulturer har

påvirkningskraft for egen praksis og oppfatning av den mangfoldige barnegruppen (Skidmore, 2004, referert i Ainscow & Sandill, 2010, s. 404).

Etablerte kulturer knyttet til utfordrende barnesyn kan ses på som en erfaring enkelte barnehagelærere i denne studien ytrer sin frustrasjon over. Det kan forstås gjennom analysen at barnehageansattes ulike barnesyn fører med seg en sprikende forståelse som gjør det vanskelig å utvikle inkluderende praksis. Selv om det kommer frem i analyseresultatene at enkelte har etablert felles forståelse for barns atferdsuttrykk, er det motstridende når det fremtrer i analysen at den felles forståelsen i personalet ikke er tilstede for alle. Det trekker frem at det er utfordrende å arbeide med å utvikle inkluderende praksiser når man ikke «drar lasset» i samme retning. Å ikke etablere felles forståelse for barns atferdsuttrykk, får videre betydning for barns deltakelse i fellesskapet. Dette kan ses i sammenheng med Røkenes & Hansen (2002) som trekker frem intersubjektivitet hvor utøvende praksis gjenspeiler egne holdninger og verdier i møte med andres (Røkenes & Hansen, 2002, s. 40).

Intersubjektiviteten kan forstås ved at egen opplevelse av en situasjon, også kan samsvare med andres opplevelse. Når barns atferd utfordrer den voksne og omgivelsene, kan den voksnes tanker samsvare med en annen kollegas tanker. For at barnehagemiljøet skal underbygge verdiene om å samhandle sammen med andre gjennom anerkjennende holdninger, vil personalets forståelser i møte med hverandre være sentralt for å skape likeverdige vilkår for alle barn. I denne studien kan intersubjektivitet ses på som en viktig faktor for å etablere en felles forståelse i utviklingen av inkluderende praksis. Det er motstridende dersom barn opplever å bli forstått for sitt atferdsuttrykk i ett øyeblikk, mens i det neste ikke blir møtt med forståelse. En praksis som gjenspeiler ulike forståelser kan skape barrierer for barns deltakelse. Dette kan relatertes til hva Roland (2015) understreker om at dersom barnehagen skal utvikle felles forståelse, er det nødvendig at alle involverte forplikter seg til endringen som skal skje. Videre vektlegger Roland at det kreves gjennomgående god kvalitet i alle ledd i en endringsprosess for at det skal oppstå god effekt av endringen (Roland, 2015, s. 24). Utviklingen av inkluderende prosesser kan således ses på som en endringsprosess som med andre ord krever at lederen har tydelige holdninger til hva som forventes av personalet, samtidig som personalet har felles forståelse for verdiene som ligger til grunn for å kunne skape inkluderende praksiser.

For at kollegiet skal endre og utvikle et menneskesyn som gjenspeiler likeverdige holdninger og verdier ovenfor alle barn, vil elementer i Wengers (1998) praksisfellesskapet få betydning

får å skape inkluderende praksiser i hele organisasjonen. I lys av det sosiokulturelle læringssynet trer praksisfellesskapet frem som et fellesskap hvor kollegiet deler sine erfaringer, som videre fremmer forståelse og mening for det felles arbeidet de står ovenfor. Dimensjoner som står sentralt i et praksisfellesskap er at personalet etablerer meningsskapning for å utvikle inkluderende praksis og etablerer felles mål og repertoar for handlingene (Wenger, 1998, s. 5). Praksisfellesskapet i barnehagen vil være av betydning for at personalet skal utvikle positive og likeverdige holdninger i møte med barn som viser utfordrende atferd, for at en inkluderende praksis skal gjenspeile hele organisasjonen. Verdien av en felles forståelse i praksisfellesskapet kan gjennom analysen knyttes til at de voksne kan kjenne på egne grenser, som utfordrer idealet om at alle barn skal bli møtt med anerkjennende holdninger. Slike refleksjoner understreker verdien av at kollegiet utvikler en praksis som ser hverandres behov og toleranser. Dette kan indikere et praksisfellesskap som utvikler felles forståelse for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for den mangfoldige barnegruppen. Det kan videre forstås at barnehagelærerne viser til en praksis hvor barn skal bli møtt med forståelse for sine atferdsuttrykk. Når personalet kjenner på egne grenser, hvor barna kan risikere å ikke bli møtt med forståelse, vil kollegiets utvikling av felles holdninger og verdier i praksisutøvelsen få betydning for barns deltakelse i fellesskapet. Et slikt synspunkt kan også bygges opp mot hva Ainscow & Sandill trekker frem om betydningen av at kollegaer meddeler sine praksiserfaringer som videre får betydning for å skape inkluderende praksiser (Ainscow & Sandill, 2010, s. 403).

En mulig konsekvens dersom ledelsen ikke legger til rette for å skape felles forståelse, kan det få negativ betydning for om barn blir møtt med anerkjennende holdninger eller ei. Et samarbeid som preges av uharmoniske holdninger og verdier vil få konsekvenser for hvordan barn som viser utfordrende atferd opplever av å være likeverdige deltakere i barnefellesskapet. Dette henger tett sammen med de sosiale prosessene som foregår i kollegiet, som er med å påvirke hva som skjer i praksis (Ainscow & Sandill, 2010, s. 403). Analysen viser at det som er minst fremtredende i resultatene med utgangspunkt i dimensjonene i «rammeverket for deltakelse» (Florian et al., 2017), er et fungerende samarbeid. Det kan forstås at utfordringen med å skape felles forståelse i personalet kan ses på som en avgjørende faktor som utfordrer utviklingen av inkluderende praksis i denne studien. For å skape en gjennomgående positiv tilnærming til barns atferd, samtidig danne et barnehagemiljø med fokus på aksept, kreves det at hele personalet har kunnskap om betydningen av felles forståelse for barns atferdsuttrykk. Dette innebærer at personalet

samarbeider om felles verdier som grunnlag for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle. Alle barns opplevelse av å delta i barnefellesskapet er av betydning i utviklingen av inkluderende praksiser med ledelsen i spissen.

7.0 Betydningen av felles forståelse av holdninger og verdier

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å utvikle kunnskap om hvordan barnehagelæreres tanker og refleksjoner om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, kan forstås i utviklingen av inkluderende praksiser. Kvalitative semistrukturerte livsverdenintervjuer med fem barnehagelærere har tatt utgangspunkt i sentrale temaer for å kunne utvikle kunnskap rettet mot studiens formål. Gjennom de fire dimensjonene i rammeverket til Florian et al. (2017), ble det i forståelsen av analyseresultatene at barnehagelærernes fortellinger gjenspeiler verdien av å gi alle en plass i fellesskapet, verdien av felles forståelse i kollegiet, verdien av å være i samhandling og verdien av å legge til rette for aksept. Dette har videre blitt drøftet med utgangspunkt i den teoretiske rammen som er presentert i dette prosjektet.

Resultatene peker på betydningen av felles forståelse av holdninger og verdier i møte med barn som viser utfordrende atferd, som er en sentral faktor for å utvikle inkluderende praksiser. For at barn som viser utfordrende atferd skal oppleve likeverdige vilkår for deltakelse krever det at barna blir møtt med anerkjennende holdninger for sine utfordringer, som videre må gjenspeile hele barnehagemiljøet. Barnehagelærernes fortellinger viser til refleksjoner rettet mot å legge til rette et godt inkluderende barnehagemiljø med fokus på barnegruppen som en helhet, som gjenspeiler Ainscow & Miles (2008) perspektiver hvor inkludering omhandler *alle* barn. Samtidig på bakgrunn av varierende barnesyn og holdninger ovenfor barn som viser utfordrende atferd, kreves det et barnehagemiljø som anerkjenner barns ulikheter, og skaper rom for å stille spørsmål til eksisterende praksiser. For at hele barnehagemiljøet skal utvikle gjennomgående holdninger og verdier rettet mot barns atferd, er det nødvendig at ledelsen legger til rette for å utvikle felles forståelse i personalets praksisfellesskap. For å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle barn, er det nødvendig at anerkjennende holdninger ovenfor mangfoldigheten i barnegruppen gjenspeiles i hele barnehagens pedagogiske virksomhet.

Samlet sett indikerer analyseresultatene at for å kunne utvikle inkluderende praksiser som gjenspeiler verdiene som barnehagelærerne i denne studien er opptatt av, kreves det gjennomgående felles forståelse for å utvikle anerkjennende holdninger i alle ledd i barnehagen. Kunnskapen som trer frem gjennom barnehagelærernes fortellinger kan påvirke utviklingen av inkluderende praksiser, hvor det er nødvendig å rette blikket mot personalets

holdninger og verdier i møte med barn som viser utfordrende atferd. Barnehagen som et praksisfellesskap må danne felles forståelse for hvordan å skape likeverdige muligheter rettet mot alle barns deltakelse, med fokus på barns potensialer framfor begrensinger.

På bakgrunn av barnehagelærernes fortellinger kan det forstås at det trer frem som lite problematisk å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd. Derfor ville det vært betydelig å få innsyn i hva som skaper barrierer og muligheter for barns deltakelse i utviklingen av inkluderende praksiser i barnehagen. I fremtidige forskningsprosjekter ville det vært interessant som forsker å ta del i de sosiale prosessene som foregår i barnehagen gjennom deltakende observasjon som metodisk tilnærming, for å undersøke hvordan barnehagelærere legger til rette for å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd.

8.0 Referanseliste

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal Of Studies In Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Make education for all inclusive: Where next? *Springer, Prospects* 38:(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Arnesen, A.-L. (2017). Inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19–32). Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser—Muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom—Barnehage—Inkludering* (s. 104–129). Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51–73). Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*.
- Bryant, J. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and

perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5(1).

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>

Elvén, B. H., & Edfelt, D. (2019). *Rabalder i barnehagen—Om lavaffektive tilnærminger*. Fagbokforlaget.

Fandrem, H., Fuglestad, O. L., & Løge, I. K. (2013). Et blikk framover. I O. L. Fuglestad & H. Fandrem (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 151–168). Fagbokforlaget.

Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna—Handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19–29). Fagbokforlaget.

Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (Second edition). Routledge.

Fugelsnes, K. (2022). *Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet?* 19(2), 71–87. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>

Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational philosophy and theory*, 38(1), 69–81. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x>

Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis* [Avhandling for graden dr.polit, Det utdanningsvitenskaplige fakultet]. Pedagogisk forskningsinstitutt. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2606957>

Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free Determinist Belieft about Ability. I L. Florian (Red.), *The Sage Handbook of Special Education* (2. utg., s. 439–458). SAGE.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206–217.

<http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Hillesøy, S. (2016). Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskapet for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen. *Universitetet i Stavanger*. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2393738/Siv_Hillesoey.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Hillesøy, S., & Ohna, S. E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 79(7), 47–59.

Hofgaard, T. L., & Paulsen, G. E. (2014, 12. august). Noen må forstå når det er grunn til bekymring. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/MgbX5/noen-maa-forstaa-naar-det-er-grunn-til-bekymring>

Holstein, J., & Gubrium, J. (2011). The Constructionist Analytics of Interpretive Practice. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th edition, s. 341–357). Sage Publications Inc.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Karlsen, M. (2023). Når innagerende atferd går på bekostning av læring og utvikling. *Norges arktiske universitet*. Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/30338/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I M. B. Drugli, V. Glaser, & I. Størken (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 353–367). Fagbokforlaget.

Kinge, E. (2018). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal.

- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* [Forskningsrapport].
- Marinossou, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delagtighetens pædagogik. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 44(3), 236–263.
- McMillan, J. H., & Wergin, J. F. (2010). Qualitative Designs. I *Understanding and Evaluating Educational Research* (4. utg., s. 89–108). Pearson/Merrill.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Moser, T., & Storli, R. (2018). Fysisk og motorisk utvikling. I V. Glaser, I. Størken, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 107–134). Fagbokforlaget.
- Mosvold, R., & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtale av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(1), 26–36. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- 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*, 42(4–5), 406–419.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1744531>

- Nes, R. B. (2018). Lykke som ressursbygger. I V. Glaser, S. Ingunn, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 370–382). Fagbokforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nettskjema.no. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet fra: <https://nettskjema.no>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusions in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ricoeur, P. (1981). The model of the text: Meaningful action considered as a text. I J. B. Thompson (Red.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (20th ed., s. 197–221). Cambridge University Press.
- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig*

innsats i pedagogisk arbeid (s. 81–93). Fagbokforlaget.

Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Universitetsforlaget.

Rosell, Y. (2022). Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 51–70. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.245>

Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(2), 169–189. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/ISSN1504-2928-2013-02-04>

Røkenes, O. H., & Hansen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.

Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2021). When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens—The Staff's Reactions to Children's Resistance. *Scandinavian journal of educational research*, 65(4), 710–721. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739138>

Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.

Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 36–68). Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2023). *Barnehager*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Säljö, R. (2016). *Læring—En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thue, E. L. (2022). Utfordrende atferd i barnehagen. *NTNU*. Hentet fra:
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3056861/no.ntnu%3ainspera%3a131312150%3a38351031.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfoldet?* (s. 24–49). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa1003>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [Digital library]. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*.
Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver. Hentet fra:
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Vitaro, F., & Brengden, M. (2011). Subtypes of aggressive behaviours. Etiologies, Development, and Consequences. I M. Stemmler (Red.), *Antisocial Behavior & Crime* (s. 17–31). Hogrefe.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. I *A social theory of learning* (s. 3–15). Cambridge University Press.
- Yoder, M., & Williford, A. (2019). Teacher perception of preschool disruptive behavior: Prevalence and contributing factors. *Early Education and Development*, 30(7), 835–853.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1594531>
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Barndom—Barnehage—Inkludering* (s. 130–150). Fagbokforlaget.

Vedlegg

- Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

31.01.2024, 11:21



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
573604

Vurderingstype
Standard

Dato
31.01.2024

Tittel
Masteroppgave

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

Prosjektansvarlig
Marieke Gerdien Bruin

Student
Benedikte Elisabeth Våge

Prosjektperiode
05.01.2024 - 30.09.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Det er fint at du minner dem på taushetsplikten innledningsvis i intervjuet. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelæreres synspunkter og refleksjoner om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som utforsker barnehagelæreres tanker om og erfaringer med å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn med utfordrende atferd. Forskningsprosjektet er et masterprosjekt, og det søkes å finne svar på forskningsspørsmålet «Hva forteller barnehagelærere om sine erfaringer med å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for barn med utfordrende atferd?». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for forskningsprosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan barnehagelæreres erfaringer kan bidra til utvikling av inkluderende læringsmiljøer for alle barn, og spesielt barn som viser utfordrende atferd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått forespørsel til å delta fordi du er ansatt som barnehagelærer og fordi du har den kompetansen og erfaringen som er relevant for vårt forskningsprosjekt. Vi ønsker å intervju mellom 4-6 ansatte ved ulike barnehager i samme rolle som deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette forskningsprosjektet vil du være med på et individuelt intervju med en forsker, hvor intervjuet beregnes til å vare i ca. 1 time. Det tas lydopptak og notater underveis i intervjuet. Det vil bli stilt spørsmål knyttet til inkluderingspraksis i barnehagen og barn med utfordrende atferd, og dine tanker og erfaringer med å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse i barnegruppen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent Benedikte Elisabeth Våge, og veileder Marieke Gerdien Bruin er de eneste som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver.

Din deltakelse vil være fullstendig anonym og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.09.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptak blir slettet når forskningsprosjektet avsluttes. Dermed vil det ikke foreligge personopplysninger etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Benedikte Elisabeth Våge, 271186@uis.no.
- Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved UiS ved Marieke Gerdien Bruin, marieke.bruin@uis.no.
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, rolf.jegervatn@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Marieke Gerdien Bruin
(Forsker/veileder)

Benedikte Elisabeth Våge
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelæreres synspunkter og refleksjoner om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn med utfordrende atferd», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsspørsmål:

Hva forteller barnehagelærere om å skape likeverdige vilkår for deltakelse for barn som viser utfordrende atferd, og hvordan kan dette forstås innenfor utvikling av inkluderende praksiser?

I begynnelsen av intervjuet:

- Bakgrunn for masteroppgavens tematikk
- Formål med intervjuet
- Taushetsplikt, anonymitet og lydopptak

Introduserende spørsmål:

Bakgrunnen til intervjupersonen:

1. Kan du gi en kort beskrivelse av din stilling, ansiennitet og utdanningsbakgrunn?
2. Hva er dine erfaringer i barnehagehverdagen med barn som utfordrer deg?

Inkludering:

1. Hvordan forstår du begrepet inkludering? Og hva innebærer begrepet for deg?
2. Gjelder inkludering for deg alle barn eller er det relatert til spesifikke grupper?
3. Opplever du at noen barn er mer utsatt for ekskludering?
4. Hvordan jobber du for å etablere et inkluderende miljø i barnegruppen? Hva innebærer dette i praksis?

5. Erfarer du noen utfordringer i arbeidet med å inkludere barn som faller utenfor fellesskapet?
6. Jobber barnehagen som helhet aktivt for å legge tilrette for inkludering av alle barn på likt grunnlag? Eller er fokuset på å inkludere enkelte grupper?
7. Har du noen forslag som kan bidra til å forbedre inkluderingsmiljøet i barnehagen? Noe du vil endre eller å ha mer av?

Utfordrende atferd:

1. Hva er dine tanker om hvorfor barn har utfordrende atferd? Gi eksempler.
2. Hva tror du den utfordrende atferden er et uttrykk for?
3. Hvilke situasjoner i barnehagen kan være ekstra vanskelig for barn som viser utfordrende atferd? Hvorfor?
4. Hvilke situasjoner i barnehagen er gode for barn som viser utfordrende atferd? Hvorfor er de gode?
5. Hva tenker du blir konsekvensene for barn som strever med utfordrende atferd i det sosiale samspillet?
6. Hva tenker du er det viktigste i møte mellom deg med barn som viser utfordrende atferd?

Læring:

1. I hvilke situasjoner i barnehagen foregår læring?
2. Hva kjennetegner et godt tilrettelagt læringsmiljø for deg?

3. Hvordan tilpasser du læringssituasjoner eller aktiviteter for å imøtekomme behovene til barn som viser utfordrende atferd?
4. Hva tenker du må ligge til grunn for at barn som viser utfordrende atferd skal ha et utbytte av en læringsaktivitet?
5. Har barnehagen en kultur/visjon om et inkluderende læringsmiljø?

Avslutning:

1. Er det noe du ønsker å tilføye i intervjuet?

-Takker intervjupersonen for at jeg fikk mulighet til å gjennomføre intervjuet med han/henne.

-Minner om at deltakelsen er frivillig, og de kan få lese gjennom transkripsjonene om ønskelig når de er ferdig behandlet.