

Ingen er vanskelige samlet

En kvalitativ undersøkelse av hva barnehageansatte forteller om barnehagen som inkluderende arena og hvordan de tilrettelegger for barn med utfordrende atferd

Fredrik Hansen



PED395 - Masteroppgave i pedagogikk

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Vår 2019

Forord

Å utforme en masteroppgave har ikke bare vært en dans på roser. Men samtidig bidratt til en lærerik prosess med både opp- og nedturer. I startfasen av en slik undersøkelse står man med veldig blanke ark, og vet ikke helt hvor fokuset bør være. For meg er det å komme i mål med en slik krevende oppgave gitt mestringsfølelse. Siden startskuddet gikk med hele denne prosessen, har det vært spennende å se hvordan oppgaven gradvis har tatt form. Alle timene det tok i letingen av teori, skriving og refleksjoner var noe undervurdert. Fredagene kom ofte raskt og ukeplanene måtte ofte endres. Jeg begikk meg ut på en reise inn i et tema jeg har svært liten erfaring med fra før, men allikevel noe. Man har alltid noen tanker og meninger fra tidligere oppgaver jeg har skrevet, som har passet noenlunde inn i dette materialet. Alt arbeidet som er gjort i denne studien, hadde vært mye vanskeligere om det ikke var for betydningsfull støtte. Elisabeth Hesjedal har i denne perioden hvert min veileder og mentor. I løpet av to semester har det vært konstruktive tilbakemeldinger, gode tips og artikler til inspirasjon. To hoder tenker ofte bedre enn ett, som også har gitt meg nye perspektiv å se oppgaven ifra. Derfor sendes det spesielt en takk til Elisabeth som har vært engasjert i samtlige av våre møter, og supplert med sin kunnskap gjennom disse månedene. Like viktig er det å nevne min tålmodige og forståelsesfulle samboer, og familie som har gitt oppmuntring hele veien. Jeg må sende en takk til de tre barnehagene som hadde tid til å stille opp med sine kunnskaper og erfaringer. Med deres lidenskap for barnehagens arbeid, har i denne omgang en stor rolle for at masteroppgaven ble til. Takk til alle som har bidratt med sine interessante synspunkter, og gitt meg nye pedagogiske briller å se praksisen ifra.

Sammendrag

Tidligere forskning på inkludering og barns atferd har vist til flere aspekter, hvor marginaliserte grupper av barn med ulike forutsetninger opplever å bli sosialt ekskludert. I dag har barnehagen som organisasjon et samfunnsansvar ovenfor sosial utjevning, og slike mål skal bli iverksatt helt ned til barnehagealder. Formålet med denne undersøkelsen har rettet seg mot barnehageansatte sine tanker og forståelser om hvordan de beskriver inkluderingens plass i barnehagen. I tillegg har jeg også utforsket barnehageansattes skildringer med fokus på utfordrende atferd. Dette er undersøkt i forhold til barn i alderen 3-5 år.

I denne masteravhandlingen falt metodevalget på den kvalitative tilnærmingen. Her har jeg benyttet meg intervjuformen fokusgruppeintervjuer. Det ble intervjuet totalt 15 barnehageansatte over tre fokusgruppeintervjuer. Utvalget mitt var en kombinasjon av ulike profesjoner, og hadde tilknytning til én kommunal og én privat barnehage på Østlandet, samt én privat barnehage som befant seg på Vestlandet.

I min analyse kom jeg frem til følgende hovedtemaer etter alle vedvarende prosedyrer ble gjennomgått: 1) Aksept og sosial tilhørighet, 2) Organiseringens betydning for inkludering, 3) Foreldresamarbeid og 4) Konkrete tiltak for inkludering i praksis. Drøftingen tok så utgangspunkt i de gjennomgående beskrivelsene med sikte på at en inkluderende barnehage imøtekommer alle barn, uavhengig av dets forutsetninger og bakgrunn. Likevel ble det fremhevet faktorer som hadde innvirkning for at inkludering skulle samsvare med fokusgruppens visjoner. Alle informantene kom med innspill i henhold til arbeidsmåter de så på som hensiktsmessige i møtet med utfordrende barn. I analysen og drøftingen viste resultatene at personalet vektlegger barns beste, økt fokus på barns posisjon, barns innflytelse og barnehagens nærmiljø. Inkludering hadde et delt fokus, hvor en side tok for seg barns subjektive opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet. Den andre siden var ifølge resultatene inkluderingsprosesser med fokus på barnet i et læringsperspektiv.

Abstract

Previous research on inclusion and children's behaviour has shown several aspects. It reveals that marginalized groups of children with different kinds of prerequisites had the experience of being socially excluded. The kindergarten as an organization has a responsibility in society due to social equalization, and such goals must be implemented in early age. In this study my purpose has been aimed at the kindergarten employees' thoughts and understandings considering how they describe inclusion in the kindergarten. In addition, I have also explored the kindergartens employees' descriptions considering challenging behaviour. This has been researched in relation to children aged 3-5 years.

In this Master thesis, a qualitative approach was chosen as a method. In total 15 kindergarten employees were interviewed through focus group interviews. The focus groups were a combination of different professions in the kindergarten. The focus groups had a connection with one public kindergarten, and two privately owned kindergartens.

In my analysis, the following main themes appeared after all procedures were completed:

1) Acceptance and social affiliation, 2) The organizational importance for inclusion, 3) Parental cooperation and 4) Concrete measures for inclusion in practice. The discussion took its point of departure in the descriptions, which showed that an inclusive kindergarten meets all children, regardless of its prerequisites and background. It was factors that influenced inclusion to be in line with the focus groups visions were highlighted. The focus groups came up with inputs according to working methods they saw as appropriate in the meeting with challenging children. The analysis and discussion showed results that the kindergarten employees emphasize children's needs, increased focus on children's rank among other peers, children's participation and the local environment nearby the kindergarten. Inclusion had a two-sided focus, one side of this showed that children's subjective experience of being included in the community. The other hand, it was an inclusion process with focus on the child in a learning perspective according to the results.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
1.0 Bakgrunn for valg av tema	10
1.1 Temaets aktualitet i et samfunnsperspektiv	11
1.1.1 Aktuelle perspektiv for inkludering i barnehagen	12
1.2 Aktuell forskning for denne studien	13
1.2.1 <i>Inkludering som et komplekst begrep</i>	13
1.2.2 <i>Barns samhandling</i>	14
1.2.3 <i>Barns atferd og deltakelse</i>	15
1.2.4 <i>Kunnskap om barns atferd og inkludering</i>	15
1.2.5 <i>Medvirkning som aspekt i inkludering</i>	16
1.2.6 <i>Personalet som støttespillere</i>	16
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	17
1.4 Oppgavens oppbygging og avgrensing	18
1.4.1 Begrepsavklaring	18
2.0 Barnehagen som organisasjon	20
2.1.1 Et samarbeid mellom barnehagen og hjemmet.....	21
2.1.2 Kvalitet i organisasjonen	22
2.1.3 Rammefaktorer i barnehagen	22
2.2 Inkludering i barnehageloven og rammeplanen	24
2.3 Tidlig innsats og tilpasset opplæring.....	26
3.0 Teoretisk rammeverk	29
3.1 Fremveksten av inkludering	29
3.1.1 Perspektiver på inkludering.....	31
3.2 Anerkjennelse og definisjonsmakt	32
3.3 Sosial kompetanse	35

3.4 Symbolsk interaksjonisme – Et kort innblikk	38
4.0 Metode	41
4.1 Undersøkelsen plassert i et vitenskapsparadigme	41
4.2 Valg av metode og tilnærming	42
4.2.1 Fokusgruppeintervju.....	43
4.3 Hermeneutikk	44
4.3.1 Forforståelse	45
4.4 Utvalg	46
4.5 Datainnsamling.....	47
4.5.1 Forberedelser	47
4.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer	49
4.5.3 Transkribering og analyse	50
4.6 Etske vurderinger	53
4.7 Validitet, reliabilitet og generalisering	54
5.0 Presentasjon av funn	57
5.1 Aksept og sosial tilhørighet.....	58
5.1.1 <i>Tilnærminger til barns ulikheter i fellesskapet</i>	58
5.1.2 <i>En barnehage med fokus på det relasjonelle aspektet</i>	60
5.2 Organiseringens betydning for inkludering.....	62
5.2.1 <i>Bemanning</i>	62
5.2.2 <i>Voksenrollen</i>	63
5.2.3 <i>Kunnskap</i>	65
5.3 Foreldresamarbeid	67
5.4 Konkrete tiltak for inkludering i praksis	69
5.4.1 <i>Barns medvirkning</i>	70
5.4.2 <i>Forsterke barns forutsetninger</i>	70
5.4.3 <i>Variere barns lekemiljø</i>	72
6.0 Drøfting	75
6.1 Viktigheten bak aksept og sosial tilhørighet	75
6.2 Organiseringens betydning for inkludering	79
6.3 Et samarbeid med fokus på barns beste.....	82
6.4 Støttende tiltak for inkludering.....	83
6.5 Oppsummering av studiens hovedresultater	86

7.0 Avsluttende betraktninger	90
7.1 Implikasjoner og veien videre	91
Litteraturliste.....	94
Vedlegg	102
Vedlegg 1	
Vedlegg 2	
Vedlegg 3	
Vedlegg 4	
Vedlegg 5	
Vedlegg 6	
Vedlegg 7	

1.0 Bakgrunn for valg av tema

Mitt første møte med barnehagen og småbarn skjedde i 2013 som vikar i en menighetsbarnehage. Siden har jeg i over flere år gjennomført praksis i regi av Høgskolen på Vestlandet og noen oppdrag som ringevikar utenom studiene. Jeg har erfaring fra ulike avdelinger, og møtt på et mangfold av personale som har et variert pedagogisk grunnsyn for sin virksomhet. Over tid har jeg gjentatte ganger i dokumenter og lovverk (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017), likeså praksis støttet på begrepet *barns medvirkning* som senere ble temaet for min bacheloroppgave. Ofte viste det seg barnehageansatte fant det som en krevende oppgave å «se» alle til enhver tid. Dette er et særdeles viktig område som barnehageansatte må jobbe kontinuerlig med hver eneste dag, samtidig skal barnegruppens stemmer legges til grunn i planleggingen. Ansatte opplever ofte at jobben i barnehagen møter på ulike problemstillinger lignende når ansatte oppfatter barn som utfordrende eller gir avslag på beskjeder som gis, kan det ofte oppstå konflikter som må «løses». Slike hendelser er regelmessig en del av personalets hverdag, og innehar ikke alltid et riktig svar for hvordan ukentlige situasjoner kan gi best mulig utfall for de involverte partene. Mine erfaringer tilsier at både jeg som barnehagelærer såfremt som personale kan stedvis møte oss selv i døren. Det observerbare barnet kan enkelte ganger vise upassende oppførsel mot sine jevnaldrende eller voksne. Hvem skal motta moralpreken om riktig og feil opptreden? I mine tidligere år gjennom praksis, har flere av barnehagenes årsplaner vist konkrete målsetninger om å ivareta barnet som subjekt, samtidig hendte det at barn fikk merkelappen som den «frustrerte», «sutrete» eller det «stille» barnet. Som også ble bemerkelsesverdig påpekt når de eller den var syk fra barnehagen. Slike beskrivelser knyttet til atferd kommer jeg ofte tilbake til i arbeid med barn, og har påvirket mitt valg av fokusområde. Nært beslektet medvirkningsbegrepet, har jeg i min nåværende studietid ved Universitet fattet mer interesse for å utforske *inkludering* og hvordan barnehageansatte forstår begrepet i barnehagesammenheng.

««Alle» er ikke bare de barna som er mest synlige, og de som gjør seg mest bemerket. «Alle» omfatter de stille og forsiktige, men også de aktive og ville barna. «Alle» er både de barna vi liker godt og kjenner oss igjen i, og de som virker fremmede og annerledes» (Pedersen, 2015, s. 30).

1.1 Temaets aktualitet i et samfunnsperspektiv

Et av barnehagens kjerneoppgaver handler om å skape et inkluderende fellesskap for barna, en forutsetning for dette krever et tilstrekkelig omsorgs- og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etterspørselen er fortsatt stor når det gjelder forskning omkring barnehagens praksisendringer for å styrke sosial inkludering (Kermit, 2018). Personalets aktive tilstedeværelse blir en fremtredende faktor omkring barns muligheter for et godt barnehagetilbud, det er en nødvendig men ikke tilstrekkelig nok faktor (Pedersen, 2015; Ytterhus, 2002). Meld.St.19 viste til at «de barna som faller utenfor, lettere blir oversett og definert negativt av de ansatte i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.16). Kunnskapsdepartementet fremhever at fokuset på sosial kompetanse skal gjennomsyre det daglige arbeidet og personalet skal støtte opp under barns utvikling, lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir videre understreket at barnehagen er sentral i tilretteleggingen for vennskap og at barn skal ha innflytelse for sin barnehagehverdag. I et samfunnsperspektiv vil barnehagen være en viktig arena i det forebyggende arbeidet for barn med potensielle atferds- og læringsvansker (Kunnskapsdepartementet, 2007). Kvello (2008a) fremhever sosialisering som et sentralt begrep i barnets oppdragelsesprosess, og har som formål å gjøre vedkommende til et aktivt samfunnsmedlem. Tilpasningsdyktighet og selvregulering blir viktige komponenter gjennom alle fasene av sosialiseringen, hvor tilegnelsen av kulturens verdier, holdninger og konflikthåndtering mellom mennesker vil ha innflytelse på barns utvikling. En av stortingets ambisjoner på langsikt er å utjevne de sosiale forskjellene mellom barn og gi et likeverdig opplæringstilbud, hvor sosialisering er i fokus gjennom hele utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Siden 1960-tallet har antallet barn steget jevnt i barnehagen. Barnehagesektoren nådde 190 000 barn i overgangen til 2000. Ifølge Statistisk Sentralbyrå, er det i dag 278 578 (91,8%) barn som går i barnehage i alderen 1-5 år, hvorav disse har krav på å bli møtt med [...] «ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27; SSB, 2018, s. 1). Videre peker betingelsene i retning av personale som til daglig omgås med barn. Skal målene i barns utdanningsløp bli en realitet, er det ukentlige arbeidet avhengig av et personale som besitter tilstrekkelig med kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ifølge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, vektlegges særlig personalets evner til å planlegge og vurdere det pedagogiske arbeidet i tråd med andre planer innad den enkelte

barnehage og barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette har en sammenheng med barns videre utdanningsløp, og i 2006 ble det innført i Læreplanverket for kunnskapsløftet i grunnskolen såfremt som i den videregående opplæringen. Barnehagen blir sentral for barns videre skoleløp, og vil være grunnleggende i arbeidet om å skape verdifulle fellesskap som senere barn tar med seg i ryggsekken. Læreplanverket (Udir, 2015e) tar sikte på en skole med plass for alle. Barnehagen skal i likhet med grunnskolen bidra til et inkluderende fellesskap, som skal utvikle barn sin forståelse omkring det mangfoldige samfunnet, erfare prosessene innen demokrati og barn skal aktivt bidra i læringsfellesskapet. Dette er nedfelt i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i den delen av læreplanen som omhandler prinsippene for opplæring (Udir, 2015e).

1.1.1 Aktuelle perspektiv for inkludering i barnehagen

Mobbing er en kompleks utfordring som diskuteres i barnehagefeltet, problematikken har i dag fortsatt lite forskning å vise til (Lund, Godtfredsen, Helgeland, Nome, Kovac & Cameron, 2015). Imidlertid hevdes det at mobbing kan føre til at enkelte barn blir ekskludert i fra leken, eller opplever utestenging fra barnegrupper (Losnegård, 2011; Nome, 2014a). «[...] nyere forskning viser at mobbing også forekommer blant barn i barnehagen. Å arbeide for et godt psykososialt barnehagemiljø er derfor helt avgjørende. Barnehagen er en viktig arena der barn tidlig tilegner seg god sosial kompetanse» (NOU, 2015:2, s. 28). De siste årene har et økt fokus rettet seg mot barns mentale helse (Haraldsson, Isaksson, Eriksson, 2017). Et inkluderende fellesskap betyr et bedre psykososialt miljø, hevder Meld.St.24 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Barn har opplevd erting i barnehagen. Erting kan tolkes som en form for mobbing. Som igjen har en sammenheng med hvor godt barn trives i miljøet de ferdes. Å skape et tilstrekkelig psykososialt miljø er en av mange komponenter en inkluderende barnehage må jobbe for (Kunnskapsdepartementet, 2013). I en rapport fra NTNU samfunnsforskning (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012) undersøkte de barns trivsel i 17 barnehager. 89% av barnehageansatte mener at barn trives i sin institusjon, kontra 8% som mener de ikke trives like godt. Barna (alder 4-6) selv har gjennomgått barnesamtaler, hvor 34% svarer at de liker seg veldig godt i barnehagen, 20% liker seg godt, 37% av barna svarer de bare liker seg” sånn passe”. Resterende 9% opplever misnøye for sitt opphold i barnehagen.

I barnehagens fellesskap er det viktig at alle barn skal oppleve *tilhørighet* uavhengig av tidligere bakgrunn (Haraldsson et al, 2017; Williams & Morgan, 2013). «I tiden med økende mangfold er forskning om barns inkludering og utestenging blitt mer aktuell enn noensinne. I demokratiske samfunn er en viktig verdivurdering at hvert barn har rett til å oppleve tilhørighet, å bli verdsatt like og med respekt» (NordForsk, 2018, s. 1).

1.2 Aktuell forskning for denne studien

Her vil jeg presentere til hva andre forskere har kommet frem til i sine undersøkelser som omhandler aspekter av omkring inkludering, og deres funn knyttet til utfordrende barn. Til tross for min forskning i denne undersøkelsen vil omhandle utfordrende atferd, vil det i tidligere forskning fokusere både på barn med og uten funksjonsnedsettelse. Det er fordi inkludering inneholder de samme prinsippene jeg mener har likhetstrekk uavhengig av barns bakgrunn og forutsetninger. I søkeprosessen har jeg benyttet meg av søkeord som «inclusive education», «participation», «inclusion», «intervention». Jeg har primært tatt i bruk ERIC som søkemotor, men har også benyttet meg av en fagbok i denne prosessen. Videre har søkeresultatene blitt avgrenset innenfor «preschool education» eller «kindergarten education» i tidsrommet 2000-2018. Søkene med utstrekning på 18 år er grunnet manglende dekning knyttet opp til mitt prosjekt innenfor ERIC sine databaser (Vedlegg 1). Det er fagfellevurdert forskning som er plukket ut til dette kapittelet. Jeg har valgt ut relevant forskning fra Norge og internasjonalt hold, som jeg mener gir en overkommelig fremstilling og innblikk for undersøkelsens tematikk.

1.2.1 Inkludering som et komplekst begrep

Solli (2012) har innhentet et omfang av forskning som er gjort på inkludering ifra de siste tiårene. Innledningsvis redegjør han for at begrepet inkludering har flere sider å vise, og derfor vanskelig å gi noen entydig definisjon på. Tidligere forskning om inkludering er sett i kontekst av barn som har behov for ulik støtte. Imidlertid er det to fremtredende tilnærminger som er beskrevet lignende: En spesialpedagogisk tilnærming med et blikk på barn med særskilte behov og deres barnehagetilbud. I denne tilnærmingen har Solli (2012) også hentet inn forskning som sikter etter betingelser som legger føringer for at barn med særskilte behov

blir inkludert eller ekskludert. Videre er det vist til en allmennpedagogisk tilnærming med fokus på barnehagens miljø, den politiske innflytelsen, barnehagens kvalitet, innhold og arbeidsmåter i vekselvirkningen. Disse punktene ses i sammenheng med hvordan tilretteleggingen møter barnemangfoldet, samt hvordan barn med særskilte behov blir ivare tatt. Solli (2012) er tydelig på at forskningen omkring inkludering i barnehagesektoren er av manglende karakter.

1.2.2 Barns samhandling

Videre har forskningen undersøkt interaksjoner mellom barn-barn. I et prosjekt (Solli, 2012) med fokus på hva inkluderingsbegrepet betydde, dukket det opp begreper lignende vennskap, deltakelse og barns tilhørighet som var av betydning. Undersøkelsen til Ytterhus, henvist i Solli (2012), fant forskjell på samhandlingen mellom barn med og uten funksjonshemming. Det ble hevdet at barn med funksjonshemming har større risiko for å bli utelatt fra lek og aktiviteter enn andre jevnaldrende uten funksjonshemming. Sosial utestenging oppstod som et resultat av at funksjonshemmede var en marginalisert gruppe i de barnehagene Ytterhus sin undersøkelsene ble utført (Solli, 2012). Det ble også vist til samspillsbrudd mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse utgjorde en faktor for lekens deltakelse (Solli, 2012). Imidlertid fant observasjoner ifra en dansk studie gjennomført av Ottoson og Bengtson henvist i Solli (2012), at barn som var støttespillere for hverandre kunne åpne opp for de utenforstående å delta i fellesskapet. Samtidig var det funn på at barn på eget initiativ kunne inkludere seg selv, dette var avhengig av at det var gjensidighet mellom barn og hvilken type aktivitet som utspilte seg (Solli, 2012). Annen internasjonal forskning som var gjennomført, har undersøkt hvorav barn må kunne å lytte til andre, bruke språket som verktøy som innflytelse for sine selvstendige valg og det å involvere seg aktivt i aktiviteter for å kunne bli en deltaker med sine jevnaldrende (Brostrøm, Johansson, Sandberg, & Frøkjær, 2014; Johansson & Sandberg, 2010; Sandberg & Eriksson, 2010). Forskning hevdet i tillegg at deltakelse er grunnleggende for barns tilegnelse av sosial kompetanse, og at barn lærer best sammen med sine jevnaldrende (Brostrøm et al, 2015; Brostrøm et al, 2014; Sandberg & Eriksson, 2010).

1.2.3 Barns atferd og deltakelse

Andre aspekter som har sammenheng med inkluderings- og ekskluderingsprosesser er sett på bakgrunn av barns utøvende atferd. Hvorav faktorer i henhold til barns avvising for deltakelse er trukket frem, som handlet om hvilken atferd barn kom inn i leken med (Solli, 2012). Liv Grindheim har i sin etnografiske studie (2014) påvist at det er vekslende grad av barns deltakelse blant jevnaldrende. Hennes funn oppklarte at barns sinne ble oppfattet som en negativ følelse og væremåte blant barn. I enkelte tilfeller får barn som er sinte begrenset adgang i samhandling med andre. Samtidig vil barn som utviser en slik emosjonell atferd i lek, bli underkastet regler hvor det er lov å jage eller avvise det barnet som oppførte seg sint. Sinne har ifølge Grindheim mindre aksept som følelse i barnehagens hverdag ifølge hennes resultater (Grindheim, 2014). I Undersøkelsen til Sandberg og Eriksson (2010) fant de funn som indikerte at barn som falt utenfor fellesskapet, utviklet en oppførsel som ble mer passiv eller var økende i aktivitetsnivå.

1.2.4 Kunnskap om barns atferd og inkludering

En internasjonal undersøkelse (Beaudoin, Mihic & Loncaric, 2018) har påpekt at barnehagelærere mangler tilstrekkelig kompetanse i møtet med atferd som oppfattes som utfordrende. På bakgrunn av forskning (Beaudoin et al, 2018) er det et behov for barnehagelærere å få mer veiledning fra fagpersoner, for klarere innsikt i feltet spesialpedagogikk og håndteringen knyttet til atferdsproblematikk. Det er ikke nok å bare snakke om atferd som går imot barnehagens normer og regler, en må erfare vellykkede tiltak hvis barnehageansatte skal bli god i møte fremtidige problemstillinger innen atferd hevder forskningen (Beaudoin et al, 2018). Kunnskap om inkludering rettet seg hovedsakelig mot et fokus av barns relasjoner, samtidig trekker Madsen henviser i Solli (2012) frem kunnskap i henhold til barns sosiale sammenkomster er grunnleggende å ha kjennskap til. Ifølge undersøkelsen til Madsen (Solli, 2012) må disse kunnskapene gjennomsyre hele barnehagens pedagogikk for å kunne skape et fellesskap for barns mangfoldighet.

1.2.5 Medvirkning som aspekt i inkludering

I Norge har Berit Bae (2012) undersøkt interaksjonsmønstrene mellom voksne og barn, som kan ses som en verdifull side av deltakelse i samhandling. «Kvaliteten i samspillet mellom barnehagepersonalet og barna ga ulike rom for barns medvirkning» (Solli, 2012, s. 43). Funnene viste et mønster av samhandling hvor barn ble møtt med forståelse for sine handlinger og uttrykk. Dette ble betegnet som et «romslig» interaksjonsmønster, her fikk barna utfolde seg sammen med voksne gjennom sine historier og opplevelser. I et romslig interaksjonsmønster fant resultatene at voksne spilte mer på barns premisser (Bae, 2012). Motpolen til det romslige blir navngitt som et «smalt» interaksjonsmønster, her var det begrensninger i den gjensidige kommunikasjon mellom voksen og barn (Bae, 2012). Studien (Bae, 2012) avdekket at den smale formen for interaksjon bestod av at barn fikk mindre innflytelse og støtte fra de voksne.

1.2.6 Personalet som støttespillere

Norling og Lillvist (Solli, 2012) påviste i sin studie at praksisen i barnehagen består av to ulike typer støtte. Direkte og indirekte støtte er to metoder eller aktiviteter hvor det handlet om voksne som kan møte barn. «Den direkte støtten kunne deles inn i tre kategorier; Holdninger, tale- og språkstøtte og støtte til motorisk utvikling. Den indirekte støtten ble karakterisert som støtte gitt av jevnaldrende og støtte til de fysiske omgivelsene» (Solli, 2012, s. 43). I den sammenheng har undersøkelsen til Tholin og Jansen (2012) konkludert med at barnehageansatte kan ta i bruk strategier som åpen spørsmålsstilling, stillhet og lytting åpner for å åpne opp for barns deltakelse. Personalet er ifølge Andresen (2013) enige i at det å «lese» barnet i en situasjon kunne bidra videre til en god inkluderende praksis på mikronivå. Ved å lese barnet og tolke handlingsløpet, kunne personalet utvide deres nysgjerrighet i større grad samle grupper av jevnaldrende omkring et utspilt tema. Slik som å lytte aktivt til gruppen samt regulere seg etter visse utspill, kan være en strategi å utvide temaer som barn har bragt opp (Andresen, 2013; Tholin & Jansen, 2012). I praksis vil et personale utgjøre store forskjeller for barns deltakelse, og barns følelse av fremmedgjøring må ifølge forskningen til Sandberg og Eriksson (2010), forebygges kollektivt. Resultatene (Sandberg & Eriksson, 2010) fant det å være den rollemodellen med et konsentrert blikk på egne holdninger og verdier var vesentlig for å skape et inkluderende fellesskap. Noe lignende sier forskningen til

Butler & Amaya (2016) også, hvor de voksne må kunne se hvordan deres egen rolle påvirker barn som har atferd som utfordrer. De hevder (Butler & Amaya, 2016) at de voksne må kunne møte barna på barns følelsesmessige plattform, og veilede de mot utøvelsen av adekvat oppførsel blant sine jevnaldrende. I en studie fra Sverige, fant resultatene at barnehager som delte barnegruppen opp i mindre puljer, økte barns tilhørighet til sine jevnaldrende. Ifølge funnene var det mer voksenkontakt med barna, og samtlige barn ble sett (Haraldsson et al, 2017).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien vil være å få kunnskap gjennom barnehageansattes refleksjoner knyttet til holdninger, forestillinger og forståelser om den inkluderende barnehage, og hvordan de arbeider for å ivareta barn som de mener å ha utfordrende atferd. Jeg vil undersøke hva barnehageansatte ser på som vesentlig i sin praksis. Siden midten av 90-tallet har debatten rundt marginalisering innen grupper av barn, gradvis bidratt til en innovativ visjon som har fokus på å redusere diskriminering av barns rettigheter. Alle barn uansett sosial-, kjønnsmessig, kulturell, etnisk eller fysisk bakgrunn skal i dag omslutte det helhetlige barnehage tilbudet (Arnesen, 2012; Pedersen, 2015). «Verdien det i seg selv er å være sammen med andre barn i et inkluderende fellesskap, et fellesskap som består av et mangfold av barn, variasjon og ulikhet, tillegges stor ideologisk og politisk vekt» (Korsvold, 2011, s. 9). I denne oppgaven har jeg én førende problemstilling med to forskningsspørsmål som lyder følgende:

Problemstilling:

«Hva forteller barnehageansatte om barnehagen som en inkluderende arena, og hvordan tilrettelegges det for barn med utfordrende atferd?»

Forskningsspørsmål

Hvordan beskriver personalet en inkluderende barnehage og hva mener de bør vektlegges?

Hva forteller barnehagepersonalet om barns utfordrende atferd?

1.4 Oppgavens oppbygging og avgrensing

Innledningsvis har jeg henvist for valg av oppgave og problemstilling fra et personlig ståsted, som er kapittel 1. Her blir også aktuell forskning tilknyttet tema redegjort for. Videre i denne oppgaven vil jeg i kapittel 2 beskrive barnehagen som organisasjon, etterfulgt av en kort orientering om barnehagens foreldresamarbeid, barnehagens rammefaktorer og barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Kapittel 3 presenteres relevant teori for oppgavens problemstilling. I kapittel 4 forklares metode med foreliggende prosedyrer for datainnsamling, samtidig blir det trukket frem begreper som omhandler kvalitetskriterier i forskning. Utover i kapittel 5 presenteres de resultatene jeg har samlet inn. Disse drøftes opp mot teori og empiri i kapittel 6, og at det hele avsluttes med en sammenfatning av oppgavens resultater. I kapittel 7 belyses avsluttende betraktninger, samt studiens implikasjoner og veien videre.

1.4.1 Begrepsavklaring

Utfordrende atferd som begrep er i denne oppgaven en sentral del undersøkelsens fokus. I hovedsak vil utfordrende atferd i denne forbindelse ikke rette seg mot noen diagnoser, vansker eller funksjonsnedsettelse. Men det er heller atferd som bryter med normer og regler i barnehagens fellesskap. Det vil brukes som et nøytralt begrep med atferd som skaper reaksjoner hos barnehageansatte og andre jevnaldrende. I denne studien er det opp til fokusgruppene sine subjektive refleksjoner om hvilket innhold de gir begrepet utfordrende atferd. Og hvordan de forklarer begrepet ut ifra sine erfaringer i tidligere møter med barn som skiller seg ut fra mengden.

2.0 Barnehagen som organisasjon

I dette kapittelet blir det vist til barnehagen som organisasjon og samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet. Videre i dette bakgrunnskapittelet blir det henvist til politiske mål angående barnehagens kvalitet, barnehagens strukturelle elementer, lovverk, barnehagens rammeplan og avsluttes med en kort redegjørelse om begrepene tidlig innsats og tilpasset opplæring

Landets barnehager er i dag hovedsak delt opp som avdelingsbarnehager, eller basebarnehager. Institusjonen består av deltakere som sammen danner et team innad i den enkelte barnehage (Aasen, 2012). I et sosiologisk perspektiv får barnehagen betegnelsen sosial enhet. På innsiden av enheten skjer det en prosess hvor individer, både barn og ansatte, «[...] forenes gjennom en forståelse av gjensidig avhengighet og samhörighet» (Horrigmo & Nylehn, 2009, s. 23). Barnehagen er tildelt et samfunnsmandat hvor kjerneoppgavene er å fremme en god barndom gjennom danning, omsorg, lek og læring. Den skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlag og innhold som er fastsatt av barnehageloven og internasjonale konvensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen betraktes som en omsorgsarena hvor det skal tilrettelegges for små barns fremtidige mestring og behov. Omgivelsene rundt det enkelte barn må tilpasses den enkelte, hvor barnehagen som organisasjon skal veilede og støtte barns møte med samfunnet (Horrigmo, & Nylehn, 2009). Organisasjonen er plassert under prosessbegrepet sekundærsosialisering, som bygger videre på primærsosialiseringen i fra barnets hjemmemiljø, og ses antageligvis på som den mest sentrale arenaen barnet deltar i, etter familien. «Barnehagens oppgave blir derfor å sørge for at barna blir eksponert for mennesker i diverse aktiviteter og roller som dermed kan inngå som del av deres læringsarena» (Horrigmo & Nylehn, 2009, s. 200). Barnehagens innhold må kontinuerlig utvikles og jobbes med, hvor den enkelte barnehage må legge kvalitet til grunn innad i organisasjonens oppgaver, uavhengig om det er kommunal eller privat barnehage understreker Kunnskapsdepartementet (2017). «Målet med barnehagen som pedagogisk virksomhet, er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet med støtte ifra de to styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette krever et team som sammen reflekterer og vurderer kvaliteten i det pedagogiske opplegget som forekommer

(Kunnskapsdepartementet, 2017). En fasit på hvordan organisasjonen skal overkomme fastsatte målsetninger blir vanskelig å fremstille. Barnehagen som organisasjon er sammensatt, og kvaliteten på barns utbytte handler i stor grad om hvordan teamet i vekselvirkning utfyller hverandres kompetanser gjennom ulike ansvarsroller (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011; Aasen, 2012).

2.1.1 Et samarbeid mellom barnehagen og hjemmet

«Foreldre er barnehagens viktigste samarbeidspartnere» (Glaser, 2018, s. 143). Barnehagen og hjemmet er to utviklingsarenaer for barnet, som er avhengig av at det er et tett samarbeid mellom partene. Når det etableres et godt samarbeid med foreldrene, kan det i større grad gjøre barns overganger mellom arenaene lettere. Samtidig påpeker Glaser (2018) at barnet har bedre forutsetninger for å bli ivaretatt som et resultat av partenes gode forhold til hverandre. Videre vises det til foreldrenes tillit og trivsel rettet til den enkelte barnehage. Et barns utvikling blir ifølge Glaser (2018) berørt av foreldrenes tilknytning til barnehagen. Derfor hevdes det at barnehagen må skape et imøtekommende miljø for foreldrene, slik at det også påvirker over på et barns trivsel og læring (Glaser, 2018). Dette har også en sammenheng med kvalitetsarbeidet som finner sted i barnehagen. Innflytelse av foreldrene kan skape grobunn for generelt bedre utviklingsmuligheter hos barnet skriver Glaser (2018) med utgangspunkt i tidligere forskning. «Gjennom lovverk og rammeplan har regjeringen sikret foreldrenes rettigheter og innsyn i barnehagens pedagogiske arbeid (jf. Barnehageloven § 1 og § 4)» (Glaser, 2018, s. 20). Nevnt i tidligere avsnitt, bygger barnehagen sin virksomhet på samfunnsmandatet. Foreldrene har også en rolle ifølge samfunnsmandatet, hvorav samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen er sentralt for barnehagens virksomhet (Glaser, 2018). Et allsidig foreldresamarbeid som er bygget på tillit og trygghet, kan ifølge Glaser (2018) føre til at de vanskelige samtalene med foreldrene blir enklere å gjennomføre. Kommunikasjon trekkes frem som et viktig aspekt i samarbeidet mellom hjem og barnehage. Det handler om å gi tilstrekkelig informasjon gjennom dialoger og la foreldrene få medvirke i barnehagens arbeid. Samarbeidet mellom hjem og barnehage er på en side et formelt samarbeid som er planlagt. Her nevnes foreldresamtaler, dugnader og temakvelder som en formell side. Fra den andre siden handler det om de spontane dialogene som skjer i løpet av dagene og blir sett på som et uformelt samarbeid (Glaser, 2018). Like viktig som barna skal bli sett og hørt, omhandler dette også foreldrene. Foreldrene skal kunne forhøre seg om

barnets utvikling uten å føle seg krenket og sett ned på. I følge Glaser (2018) er det da viktig å kunne jobbe aktivt for å fremme gode samarbeidsrelasjoner med tillit i grunn.

2.1.2 Kvalitet i organisasjonen

I 2009 introduserte Kunnskapsdepartementet stortingsmelding 41 som omhandlet *kvalitet i barnehagen*. Dokumentet fremhever 3 hovedmål på politisk nivå, hvor blant annet målet om at «*alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap*» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 6). Begrepet kvalitet ses i sammenheng med det å gi et tilstrekkelig og godt barnehagetilbud, men mangler en konkret operasjonalisering av dets innhold i dokumentet. Østrem (2018) påpeker ikke bare at barn entrer barnehagen og det fellesskapet som rår. Hun mener barn møter en ny kulturell verden ved sin oppstart i organisasjonen. Det kvalitative utbytte må være preget av trygghet innen barnehagens rammer. Barns utfoldelse, undring og utforskning skal være grunnstein for barnehagens tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2009). Imidlertid ble det i 2012 utarbeidet et skriv hvor Utdanningsforbundet diskuterer begrepet i forhold til barnehage, ”kvalitet kan således både handle om egenskaper og måter prosesser blir gjennomført på” (Utdanningsforbundet, 2012, s. 8).

Man må betrakte kvalitetsbegrepet som mangesidig og det kan være krevende å se i forhold til Kunnskapsdepartementets inkluderingsmål for kvalitet. Utdanningsforbundet (2012) hevder på en annen side at det kan gi barnehagens arbeid en forpliktende ramme, være en veiledende funksjon for barnehagens innhold og oppgaver. Barnehagens oppgave blir å utvikle en omsorgspraksis hvor tilgjengelige voksne skal gi barn erfaring med fellesskap og dets prosesser (Østrem, 2018). Noen fundamentale premisser for barnehagen må omhandle «målrettet rekruttering og kompetansebygging i barnehagesektoren, som er viktig for at alle barn skal få et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

2.1.3 Rammefaktorer i barnehagen

I det sammensatte bildet av barnehagen som organisasjon er det i tillegg viktig å vise til barnehagens strukturelle forbindelser. På grunn av de strukturelle faktorene som er i vekselvirkning mellom seg i organisasjonen, har ført til at begrepet inkludering ifølge Arnesen blir sett på som et dynamisk begrep (Arnesen, 2012). Det kvalitative tilbudet som

organisasjonen skal levere til barn, vil avhenge av innflytelsen fra flere komponenter og påvirke barnehagens praksis. «Bemanningen i barnehagen, barnegruppens størrelse og personalets kompetanse er de viktigste strukturelle faktorene for barnehagens kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 51). Disse komponentene vil antageligvis føre til at barn blir utsatt for en indirekte påvirkning, som igjen er underlagt og kontrollert av utenforliggende omstendigheter. Disse omstendighetene kan omhandle politisk innflytelse, økonomi eller utformingen av utdanningsløpet (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013). «Samtidig er det mangel på forskning som trekker inn strukturelle betingelser for inkludering, eller krefter og mekanismer hva som skaper betingelser for ekskludering» (Korsvold, 2011, s. 11).

St.Meld.41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) hevder på bakgrunn av lav grunnbemanning, vil det gi manglende stimulering på enkelte omsorgsområder som oppmerksomhet og respons. Konsekvensene med liten bemanning over tid, vil påvirke barns samarbeid seg imellom. I Meld.St.24 (Kunnskapsdepartementet, 2013) omtaler OECD viktigheten av tettheten mellom barn og voksne. Færre barn per voksen gir utslag i form av sterkere relasjoner mellom barna innad i barnehagen. Samtidig styrkes barns sosiale kompetanse og samarbeidet mellom barn når de omgås i de daglige aktivitetene. OECD hevder at færre barn per voksen gir bedre kvalitet, spesielt prosesskvaliteten gir i større grad bedre utbytte. Regjeringen har understreket at de har ambisjoner om å innføre «én voksen per tre småbarnsplasser (1:3) og én voksen per seks storbarnsplasser (1:6) innen 2020» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 53). I dagens anvisning av forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (2018), skrives det i §1 *Norm for pedagogisk bemanning* at «barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk bemanning. Barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år og én pedagogisk leder per 14 barn over tre år» (Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2018, §1). I 2010 ble det gjennomført en undersøkelse som avdekket gjennomsnittlig antall barn per voksne i landets barnehager. «Gjennomsnittet var 3,4 for grupper med barn inntil tre år og 5,5 for grupper med barn over tre år. For blandede grupper var gjennomsnittet 4,6 barn per voksen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 52)». Dessuten hevder Meld.St.24 (Kunnskapsdepartementet, 2013) videre at kompetanse innad i personalgruppen og størrelsen på barnegruppene vil gi varierende utfall for kvaliteten. Personalets kompetanse vil være den mest avgjørende enkeltfaktoren alene, som kan sikre trygge rammebetingelser for barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013).” Mangel på utdannet personell vil kunne svekke de positive virkningene som en god barnehage kan gi” (SSB, 2012, s.1). Komplexiteten mellom barnegruppene, antall barn per voksen og de

ansattes kompetanse er i vekselvirkning, og er sentrale i diskusjonen av kvalitet. Grunnet denne kompleksiteten, mener Kunnskapsdepartementet at det er problematisk å skille effekten av gruppestørrelsen alene fra de andre komponentene (Kunnskapsdepartementet, 2013).

2.2 Inkludering i barnehageloven og rammeplanen

Barnehageloven (2005) inneholder flere sentrale paragrafer. Disse kan ses som overordnede retningslinjer i arbeidet mot en inkluderende barnehage. Man kan se på det som en pedagogisk plattform hvor barnehagen kontinuerlig må omsette nedskrevne ord til handling. Samtidig blir det vist til barnehagens rammeplan. Disse to styringsdokumentene er gjeldende i landets private og kommunale barnehager. De er ment for å etablere et helhetlig læringssyn over barnehagens innhold og oppgaver (Rønning, 2013).

Barnehageloven (2005) inneholder flere sentrale paragrafer, som her ses i sammenheng med min oppgave. Her vil jeg vise til noen utvalgte paragrafer som barnehagen må rette seg etter i henhold til barns deltakelse, fellesskap og barns medvirkning. Paragrafene presiseres følgende:

§ 1. Formål

«Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering» (Barnehageloven, 2005, §1).

§2. Barnehagens innhold

«Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap» (Barnehageloven, 2005, §2).

§3. Barns rett til medvirkning

«Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Barnehageloven, 2005, §3).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er en forskrift med hjemmel i barnehageloven. «Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd. Endret ved forskrift 8. mai 2017 nr. 588» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1.). For barnehageansatte blir dette planverket en viktig rettesnor i organisasjonens planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering (Rønning, 2013). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skriver følgende i planverket: «Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Rammeplanen har som tidligere nevnt, lovfestet barns rettigheter med tilhørighet i barnehageloven, i tillegg er det lovbestemt at også foreldre skal ha innflytelse for virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målene i rammeplanen har blitt utformet slik at det gjenspeiler nåtidens samfunnsutvikling. Planen bør derfor tilpasses etter barn som daglig oppholder seg i barnehagen, og ikke omvendt. Føringerne i styringsdokumentet må møte barna der de befinner seg, innrette seg etter deres forutsetninger samt behov (Kvelling, 2013b; Rønning, 2013). Pedersen (2015) angir at *forskrift for barnehagens innhold og oppgaver* gir uklare fremstillinger og mangler konkret synliggjøring. Hun stiller seg spørsmålet, [...] «hva vil det si at barnehagen skal legge til rette for et inkluderende og stimulerende læringsmiljø for alle barn?» (Pedersen, 2015, s. 30). Rammeplanen har gjort det tydelig i form av å understreke hva som *skal* gjøres, men styringsdokumentene, årsplaner og andre skriv skal likevel fortolkes av de ansatte som arbeider i virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rønning (2013, s. 13) legger vekt på at personalet må være handlekraftige, [...] om læreplanene faktisk blir iverksatt, eller om de bare blir fine ord på papiret».

2.3 Tidlig innsats og tilpasset opplæring

I regjeringens styringsdokumenter blir imidlertid store begreper og visjoner dominerende på papiret, en mulig motsetning vil være at det er mindre vektlegging på hvordan barnehagen eksplisitt skal nå fastsatte mål. Stadig presiseres det tungtveiende målsetninger i form av ulike utgaver, jf. stortingsmeldinger. «I den enkelte barnehage betyr inkludering at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk. «Derfor forutsetter opplæringsloven at utdanningssystemet skal være likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). På bakgrunn av dette, skriver regjeringen på sine sider at tidlig innsats skal ha som formål å gi et bærekraftig velferdssamfunn. For at barn potensielt skal avstå fra å droppe ut av senere utdanning, er rollen til barnehagen ekstra viktig i kompenseringen av de barna som kan henge etter (Kunnskapsdepartementet, 2018). «Forskning viser at norsk utdanning har vært preget av en vente-og-se-holdning. Troen på at problemene løser seg etter hvert, viser seg i mange tilfeller å være feil» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8).

Tidlig innsats i barnehagen blir betegnet som et tiltak for å avverge potensielle utviklingsproblemer i småbarnsalder, samtidig skal barnehagen være en forebyggende arena (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Tidlig innsats legger spesielt vekt på at de sosiale ferdighetene, samt språklige skal styrkes hvis det blir nødvendig. Pedersen (2015) snakker om hvor verdifullt det er for barn å internalisere gode sosiale ferdigheter på et tidlig tidspunkt i livet sitt. Barn som i mindre grad besitter tilstrekkelig sosial kompetanse, kan ifølge forskning oppleve hyppigere mobbing, utestenging eller vold. Andre sider knyttet til denne problematikken, tilsier at det er svært krevende for barn å avlære dårlige strategier ved senere anledning i skolealder. Å jobbe systematisk med fokus på barns tilegnelse innen et allsidig spekter av sosial kompetanse, har ifølge forskning positiv virkning (Pedersen, 2015). «Helhet, sammenheng og opplæring i et sosialt fellesskap skal være et grunnleggende prinsipp gjennom hele utdanningsløpet. Det offentlige utdanningssystemet skal være mangfoldig og inkluderende, og må evne å møte hver enkelt slik at deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt blir forstått, ivaretatt og videreutviklet» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.12). Tilretteleggingen må ta sikte på å tilpasse miljø og aktiviteter etter det enkelte barn, hvis tidlig innsats skal gi en kvalitativ avkastning for den inkluderende barnehagen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012)

Videre har Kunnskapsdepartementet (2007) også trukket frem begrepet tilpasset opplæring, som et aktuelt fokusområde for barn som er underlagt barnehagen som utdanningsinstitusjon. Tilpasset opplæring betyr i praksis at personalet skal regulere seg etter barnets evner og forutsetninger, hvor de skal imøtekomme i samsvar med barns behov (Pedersen, 2015). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp med røtter i fra skolesektoren. I barnehagen er prinsippet i mindre grad tatt til betraktning, det er snarere likestilt med begrepene et likeverdig og inkluderende miljø. Dette handler om tilrettelegging på individ- og systemnivå med fokus på barnehagens prosessmål. Grunnet ulikheter blant barn må barnehagen se på deres sosiale, kulturelle og individuelle bakgrunn for å tilpasse seg den enkelte innenfor et inkluderende fellesskap (Hvidsten, 2014; NOU, 2009:18). Videre skal barnehagen legge opp til at barn skal erfare mestringsfølelse gjennom sosiale aktiviteter, som innebærer at enkeltbarnet samt barnegruppen som helhet skal oppleve sin deltakelse som verdifull fastholder Kunnskapsdepartementet (2011). «Tilpasset opplæring betyr at man ikke bare ser enkeltbarnet, men også rammen for den pedagogiske tilretteleggingen gjennom årsplaner, offentlige styringsdokumenter og barnehageloven» (Hvidsten, 2014, s. 23).

3.0 Teoretisk rammeverk

Teorien har som hensikt å forklare sammenhenger mellom fenomener. Det gir oss en generell innføring om hvordan virkeligheten fungerer, men samtidig kan være veiledende for undersøkelsens arbeid (Dalland, 2012). I dette kapitlet vil det redegjøres for ulike perspektiver som inkluderingsbegrepet er knyttet til. Dette er først og fremst sett i lys av anerkjente forskere med kunnskap om temaet. Videre vil det bli belyst sentrale begreper som sosial kompetanse, anerkjennelse og avsluttes med en kort innføring av symbolsk interaksjonisme.

«Kunnskap om inkludering og barnehagefaglige praksiser bygger på noen antakelser eller teorier om barn, om arbeid i barnehagen og hva som skaper betingelser for de relasjonene som utvikles der» (Arnesen, 2012, s. 25). Hva som blir oppfattet som riktig eller galt har sin påvirkning fra det samfunnet vi befinner oss i. Vi skaper mening gjennom våre moralske vurderinger hvor verdier, normer og holdninger er i vekselvirkning. I ulike samfunn vil for det for eksempel være underliggende føringer for hva som betraktes som forståelig eller uforståelige fenomener (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002). «En forståelse av virkeligheten som sosialt konstruert innebærer at sosiale fenomener blir fortolket, konstruert og utspiller seg gjennom sosiale interaksjoner, og varierer ut fra tid og sted» (Øksnes, & Samuelsson, 2017, s. 95). Dette blir betraktet som sosialkonstruksjonistisk perspektiv som innebærer at vi er aktører i subjektiv forstand, hvor vi aktivt påvirker den sosiale praksisen. I en pågående prosess konstrueres og rekonstrueres virkeligheten ved bruk av kulturelle redskaper eller artefakter, som språk, teknologi og gjennom barnehageloven og rammeplanen. Mennesker former og formes av kulturen de er en del av (Arnesen, 2012).

3.1 Fremveksten av inkludering

Endringer som å gå fra begrepet *integrering* til *inkludering* ser ut til å ha vært en viktig faktor i arbeidet for å sikre at alle barns behov kan møtes, og ivaretas innenfor et sosialt fellesskap. I 1994 ble det avholdt en konferanse i Spania som gikk under navnet ”Salamanca-erklæringen”. Her ble inkludering lagt frem som et prinsipp som omfavnet en globalisert tilnærming. Ulikhet og mangfold må anses som en ressurs i motsetning til begrensninger. Retten om

demokratisk deltakelse i fellesskap skulle gjenspeile en del av inkluderingsprinsippet. Samtidig skal den omfavne barns kulturelle- og sosiale tilhørighet med vekt på likeverd (Arnesen, 2012; Pedersen, 2015). Selv om Salamanca-erklæringen satt et fokus på at inkludering skal gjelde alle barn, er det fortsatt delte meninger om perspektiver knyttet til inkludering. Ett perspektiv som Arnesen fremstiller her er et allmennpedagogisk perspektiv på inkludering. Her er utformingen av barnehage- og utdanningspolitikken sentral i refleksjon rundt inkludering-, og ekskluderingspraksisen. Det handler om å vurdere de rammefaktorer, som skaper muligheter eller begrensninger for institusjonens prosesser. Fra en annen side hevder Arnesen (2012) inkludering kan fremstilles i lys av et spesialpedagogisk og flerkulturelt perspektiv. Dette har fokus på barn med spesielle rettigheter, nedsatt funksjonsevne og de som går under gruppen minoritetsspråklige (Arnesen, 2012). Årsaker knyttet til disse perspektivene kan potensielt være at vår forståelse fortsatt har historisk utspring, som henger igjen fra fortiden.

Før inkludering ble satt på dagsorden, ble integrering som begrep ble introdusert i barnehagens offisielle dokumenter i 1972 (Korsvold, 2011; Kvello, 2013b). I barnehagens tidligere historie har det forekommet segregering, hvor barn som ikke "egnet" seg i barnehagens fellesskap ble sett ned på eller utelukket. For at grunnleggende verdier som likhet og likeverd skulle virkeliggjøres, ble integrering introdusert. Integrering skulle ta fatt på å redusere sosiale forskjeller, samtidig som utenforstående skulle få innpass i fellesskapet som likeverdige borgere (NOU, 2009:18) Meningen var at enkelte barn skulle prioriteres i barnehagens opptak grunnet funksjonsnedsettelse, og tilgangen til barnehagen skulle være tilgjengelig på lik linje med andre barn. Men i ettertid viser det seg at begrepets betydning ble for avgrenset, og det ble oppfattet som en form for diskriminering, som primært var rettet mot gruppene av barn med spesielle behov og som senere også involverte gruppen innvandrere. Omtalen som den eller de «integrerte barna» ble tolket som at de var utenforstående eller ble sett på som segregerte grupper i barnehagesektoren. Begrepet var ikke allsidig nok, integrering ble byttet ut med noe mindre negativt ladet, som skulle assosiere en varmere oppfatning som appellerte mer universelt (Kvello, 2013b; Korsvold, 2011).

«I løpet av 1990-årene ble begrepet integrering skiftet ut med begrepet inkludering. Inkludere kan defineres som innbefatte, omfatte eller regne med, og oppfattes nærmest som et synonym for fellesskap, delaktighet, livskvalitet og likeverd» (Pedersen, 2015, s. 22). Inkludering fikk en mer betydningsfull rolle i målsetningen om å unngå marginalisering og isolering av barn i organisasjonen. (Arnesen, 2012; Pedersen, 2015). År 2006 er året hvor barnehagens status tar

et stort sprang frem i samfunnet. Barnehagen flyttes fra Barne- og familiedepartementet, hvor de blir overført til Kunnskapsdepartementet, ny barnehagelov trer frem, og rammeplanens utforming blir revidert (Jansen, 2007). Samme år blir inkludering introdusert i håp om en holdningsendring, et ideal hvor barnehagen som samfunnsinstitusjon skulle imøtekomme alle grupper likeledes individer uavhengig av etnisitet, kultur, kjønn eller spesielle behov. Sammenfattet utgjør disse begivenhetene rammen rundt begrepets utforming (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kvello, 2013b). «Mens integreringsringsbegrepet i 1970-årene var knyttet til barn med det vi i dag betegner som funksjonsnedsettelse, retter inkluderingsbegrepet sitt fokus mer mot selve prosessene ved inkludering/ekskludering» (Korsvold, 2011, s. 13). Integrering og inkludering mangler et presist ståsted i forhold til faglighet. Ideologien bak begrepene er for abstrakt og trenger funksjonelle grunnlag som gjør de mer begripelig i barnehageansatte sin praksis (Hvidsten, 2014).

3.1.1 Perspektiver på inkludering

Fra en side er inkludering noe politikken verdsetter høyt, og som stadig etterspørres i barnehagesektoren. Fra en annen side vil temaet møte utfordringer i forhold til å bli oppnådd maksimalt. ”God inkludering starter i barnehagen, men det er ingen grunn til å tro at det er lettere å lykkes her bare fordi barna er små” hevder Kermit (2018, s. 8). Samtidig kan vi si at inkludering som begrep er sammensatt og er krevende å gi noen universell definisjon på (Arnesen, 2012; Pedersen 2015). Det vil likevel være mulig å fremstille noen forståelser knyttet til inkludering. Arnesen (2012) skriver at inkludering som begrep gir assosiasjoner til andre begrep når barnehageansatte prøver å forklare deres forståelse av det. I barnehagens praksis er det tenkelig at prinsippet om inkludering gjenspeiles, men at de ansatte ikke uttrykker det eksplisitt. Arnesen (2012) skriver at begrepet kan fremstå som subtilt, ved at ansattes handlinger er mulig drevet av tanken bak inkludering. Hvor forestillinger og verdier ubevisst styres av andre underliggende faktorer som har sammenheng med et inkluderende fellesskap. Her er ansatte sin tenkemåte og handlemåte i vekselvirkning påpeker Nordahl mfl. (2018). Arnesen (2012) hevder de ansatte i barnehagen betrakter begrepet i vid forstand. Barnehageansatte utvider temaet i større grad gjennom å artikulere honnørord lignende fellesskap, tilhørighet og deltakelse, som er noen sidestilte kjernebegreper tilknyttet inkludering. I barnehagens praksis er «begrepet i liten grad benyttet, mens forestillingene og verdiene det bygger på, fremmes» (Arnesen, 2012, s 20).

Inkluderingsbegrepet kan ses som en del av barnehagens praksis og prosesser, hvor fokuset skjer i den mellommenneskelige samhandling og kommunikasjon mellom organisasjonens deltakere (Arnesen, 2012; Pedersen, 2015). En slik inkluderende praksis har en underliggende sammenheng med den *relasjonelle* og den *etiske* dimensjonen. Arnesen (2012) redegjør den relasjonelle siden som et ”ansikt-til-ansikt-relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne, mellom ulike profesjonsutøvere med ulikt ansvar og posisjoner” (Arnesen, 2012, s. 21). Her er det situasjoner eller episoder i løpet av barnehagehverdagen som er sentral for dimensjonen. Videre handler det om å se barn som subjekt innen den etiske dimensjon. Her er barns mestring, tilhørighet i fellesskap og medvirkning hovedelementene i utformingen av dimensjonen. Samtidig vektlegger den barns utfoldelse og hvordan de utfordrer miljøet de ferdes innad i organisasjonen, også kalt den lokale konteksten (Nordahl mfl, 2018; Arnesen, 2012). Imidlertid er de to resterende perspektivene til Arnesen (2012), om hvordan vi kan forstå inkludering underordnet en *politisk* og en *institusjonell* dimensjon. Den politiske ser på inkludering som overordnet i forhold til samfunnsendringer, og begrepet inneholder en mangesidig ideologi som nedfelles i barnehagens styringsdokumenter (Arnesen, 2012). Videre blir barn, foreldre og ansatte som forholder seg til barnehagens virksomhet plassert inn under den institusjonelle dimensjonen. Her handler det også om hvilken plass organisasjonen har i et samfunnsperspektiv og hvordan den reguleres og forvaltes som institusjon (Arnesen, 2012). Samlet er disse fire dimensjonene dynamiske med en blanding av perspektiver innen strukturer, relasjoner og rollene av subjekter (Arnesen, 2012).” Derfor er det viktig å understreke at inkludering ikke er et mål som en kan si at er nådd eller ikke – det er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet” (Nordahl mfl, 2018 s. 29).

3.2 Anerkjennelse og definisjonsmakt

«Å anerkjenne er både en holdning og en aktiv handling som går ut på å gjensidig verdsette eller bekrefte hverandre» (Skoglund, 2012, s. 185). Et menneske er avhengig av å motta anerkjennelse for at det skal oppnå et godt forhold til seg selv. Anerkjennelse er et begrep som har blitt benyttet innenfor områdene av filosofi og samfunnsforskning siden tidlig 1990-tallet. Axel Honneth, Charles Taylor og Georg Wilhelm Friedrich Hegel er filosofer som har hatt betydning for hvordan vi i dag kan forstå dets teoretiske grunnlag. Begrepet har i ettertid blitt mer fremtredende innenfor de pedagogiske institusjonene. «Anerkjennelse utgjør en

nødvendig forutsetning for all bevissthet om identitetsdannelse, frihet og selvstendighet» (Skoglund & Åmot, 2012, s. 19). Honneth (Skoglund & Åmot, 2012) hevder at det er nødvendig for et menneske å oppleve gjensidig anerkjennelse hvis en menneskets identitet kan utvikles videre. Han ser dette i forhold til anerkjennende relasjoner, hvor individ og verden er i vekselvirkning (Skoglund & Åmot, 2012).

Schibbye og Løvlie henviser (2017) til filosofen Hegel, som påstår at anerkjennelse er et menneskelig behov hvor den ene parten opplever at den andre personen tilnærmer, eller desentrerer seg inn mot deres perspektiv. Man kan muligens vite noe om ens indre opplevelse, men fra en annen side ikke. Schibbye og Løvlie skriver, «*du* har myndighet over hva du tenker og føler. Jeg anerkjenner med andre ord din rett til egen opplevelse, og derved din verdi som menneske» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Anerkjennelse springer ut ifra et grunnleggende menneskesyn om møtet med andres opplevelse, men har for øvrig i senere tid omgitt likeverd og like rettigheter på politisk og samfunnsvitenskapelig nivå. Dette ses i henhold til grupper som er svakere, eller undertrykte grupper som antageligvis har mangel på tilstrekkelig oppmerksomhet (Schibbye & Løvlie, 2017).

Ubevisst handler vi ofte i affekt i møtet med den andre. Som en konsekvens av dette hender det fra tid til annen at våre holdninger fungerer som ovenfra og ned. Formålet med anerkjennelse handler i hovedtrekk om å se, forstå, bekrefte og verdsette. Når man snakker om å anerkjenne barnet som subjekt, er det deres opplevelsesverden fylt av glede, fantasi, sorg, tristhet, frustrasjon og mer som skal imøtekommes. Den voksne inntar en rolle hvor man undersøker hva som kan være bakenforliggende følelser, knyttet til barns uttrykte atferd (Schibbye & Løvlie, 2017). Voksne gir barns uttrykk en verdi. Anerkjennelse er en påvirkningsfaktor i prosessene rundt barnets selvoppfattelse av seg som subjekt. Følelsen av egenverd kan sies å styrkes, eller svekkes, avhengig av voksnes væremåte ovenfor barns indre verden.

Imidlertid deles anerkjennelse inn i to holdninger. Subjekt-subjekt beskrives som en anerkjennende holdning som retter seg mot barns håndtering innen selvstendighet og autonomi. Barnet streber mot å forstå at et *jeg* er tilstede i verden, ivrig etter å utforske verden med selvtillit. Voksnes oppgave blir å yte tilstrekkelig perspektivtaking i den menneskelige samhandlingen. Tilrettelegge for barnets potensial i nå ut til opplevelsen som et verdifullt individ, med meningsfulle forestillinger. Subjekt-objekt blir beskrevet som den motstridende holdningen. «Å behandle andre som objekter er derfor å frata dem deres subjektive stemme, deres subjektive selvstendighet» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Man kan si den voksne er

den med makten, hvor barn får eksempelvis omtale som «skrikerunge, snill eller rolig». Å ta den andre for gitt kan være en holdning som har røtter i våre ubevisste handlinger, men likevel kan oppleves som krenkende for den som mottar lignende tilbakemeldinger (Schibbye & Løvlie, 2017).

Definisjonsmakt kan bli sett på som et privilegium, der autoriteter har muligheten til å påvirke barns utviklingsprosesser i «riktig» retning. Ansatte og barn spiller ulike roller, i forhold til definisjonsmakt vil da barna være den motparten som er bunden og avhengig av de voksnes tilfredsstillende stimuli. «Allikevel er det et vesentlig poeng at relasjoner mellom voksne og barn *er* asymmetriske forhold vi ikke kommer utenom» (Skoglund & Åmot, 2012, s. 26). Fornemmelsen av sitt eget bilde konstrueres i vekselvirkning mellom voksnes respons på barns handlinger. «Ved å bli klar over hva anerkjennende relasjon innebærer, kan vi kanskje se mer av hvordan vi bruker vår definisjonsmakt, og eventuelt arbeide for å skape bedre forutsetninger for at barn møter respekt og får anledning til å utvikle et positivt forhold til sine ressurser» (Bae, 1995 s. 131).

«Gjennom forestillinger om det normale barnet, fremstår det et motbilde av det barnet som faller utenfor» (Arnesen, 2012, s. 26). Pedersen (2015) hevder at kategorisering vil uansett oppstå for oss mennesker. Kategorisering kan gi ulike utfall og i verste fall resultere i uønskede konsekvenser for den eller de involverte. Dette krever voksne med et kritisk blikk, man må stille seg spørsmålene hvorfor og hvordan klassifisering oppstår i praksis. Pedersen (2015) trekker frem at stigmatisering av barn, kan forekomme i kjølvannet av å kategorisere etter egenskaper. «Det skjer nok for ofte at ting som er vanskelige, knyttes til og forklares med at det er «noe galt med» barnet» (Pedersen, 2015, s. 39). Honneth betegner en slik kategorisering i likhet med å bli objektivisert (Skoglund & Åmot, 2012). Pedersen (2015) skriver videre om at de ansatte må i større grad skifte fokus fra hvordan de ansatte oppfatter hvordan barnet er. Det må handle mer om bevissthet rundt det å forstå situasjonen, hvor uønsket atferd forekommer. Inneha en mer beskrivende tilnærming til de handlingsrekkende som oppstår. En slik tilnærming tydeliggjør sterkere grad av innsikt i hvordan ansatte tenker om barnet det referer til. Som igjen kan føre til økt grad av handlingsmuligheter for tilrettelegging (Pedersen, 2015)

3.3 Sosial kompetanse

Det er forsket mye på sosial kompetanse, men det finnes ikke en entydig definisjon på dette begrepet. Imidlertid inneholder det noen sentrale sider som flere forskere er i større grad enige om (Vedeler, 2007). «Sosial kompetanse handler om barns ferdigheter i kontakt og samhandling og omtales også relasjonsferdigheter» (Ogden, 2009, s. 202). Atferd skal alltid ses og vurderes opp mot den sosiale og kulturelle konteksten som eksisterer. Om barnet er «kompetent», «prososial» eller «antisosial» må forstås ut fra den sammenheng disse egenskapene viser seg i (Ogden, 2009). I rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold presiserer Kunnskapsdepartementet sosial kompetanse: «Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Med dette foreligger det visse betingelser, hvor én barnehagens mange oppgaver blir å skape et imøtekommende sosialt klima av kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I forskningsfeltet er det varierende betraktninger i henhold til begrepets innhold (Ogden, 2009; Vedeler, 2007). Barn må klare å tilpasse seg de ulike miljøene de befinner seg innenfor for å oppfylle sine sosiale behov. De er avhengig av et spekter med sosiale ferdigheter hvor normer og regler må leses, derav forutsette potensielle konsekvenser hvis de brytes (Ogden, 2009; Vedeler, 2007). I kommunikasjon med andre er særdeles sentralt å kunne desentrere, hvor barnet setter seg inn i den andres tanker og følelser i den gitte situasjonen som oppstår. Samtidig har barn sosiale mål, gjennom forhandling med andre gjelder det å ha kunnskap om hvordan man kan nå dette, uten at den eller de andre blir påført noen form for skade (Ogden, 2009; Vedeler, 2007). Barn som klarer å etablere eller vedlikeholde relasjoner ses på som sosialt kompetente. I tidligere forskning blir det konkludert med at avvisning mellom jevnaldrende kamerater, kan gi negative utslag for barns videre utdanningsløp (Vedeler, 2007). Som også har en sammenheng med å oppleve seg selv som kompetent nok, dette har mye å gjøre med videre utvikling tilknyttet selvfølelsen av å få til, rettere sagt barns mestringsfølelse. Enkelte forskere hevder prososial atferd er grunnleggende når sosiale oppgaver skal løses i samspill i fellesskap med andre. «Barn må kunne regulere følelser som sinne eller angst, men også kunne vise innlevelse og engasjement» (Ogden, 2009, s. 207; Vedeler, 2007). Vedeler (2007) henviser til Rose-Krasnor som deler begrepet inn i fire kategorier; sosiale ferdigheter, status i kameratgruppe, relasjoner og vennsforhold og funksjonell tilnærming. Disse kategoriene er ment for å illustrere varierende forståelse omkring sosial kompetanse, og det er flere forskere som fremstiller begrepet fra eget ståsted.

Sosiale ferdigheter

I denne kategorien deles det videre inn i fire undergrupper av ferdigheter, som utgjør de *sosiale ferdighetene* til et barn (Ogden, 2009)

1) Empati:

Empati handler om å kunne se den andre. Møte andre som likeverdige mennesker med fokus på å ivareta ens meninger og følelser. Respekt og omtanke er grunnleggende for at det skal omtales som empati. Når barnet desentrerer andres perspektiver, er det snakk å ta i bruk den kognitive siden for empati. Den er i vekselvirkning med den emosjonelle komponenten, og er sentral når en skal innstille seg andres ståsted.

Empati assosieres med ferdigheter som å rette oppmerksomheten til den andre, i likhet kunne og gi respons i positiv grad for de synspunktene andre uttrykker (Ogden, 2009).

2) Samarbeid:

Samarbeid blir ifølge Ogden (2009) betraktet i likhet med at barn følger visse regler innad i samhandlingen. Sammen med andre barn handler det om å gi og ta, være behjelpelig, men i tillegg innordne seg retningslinjer i barnehagen som de voksne formidler. Samarbeid mellom barn får omtalen horisontalt samarbeid. Mellom barn-voksne kreves det i større grad balanse i samspillet, siden forholdet barn-voksne består av en asymmetrisk forbindelse (Ogden, 2009).

3) Selvhevdelse:

Et barn står på sitt ord uten at andre blir påført krenkelse. Her handler barnet som subjekt, i den forstand det gir uttrykk for sine indre tanker eller meninger, men med en tilbakeholdende tilnærming for den andre. Et barn med selvhevdelse sikter etter annerkjennelse for sine tanker, uten å være angripende i den forstand. Slike ferdigheter viser seg ofte i situasjoner hvor andre barn prøver å undergrave vedkommende sine rettigheter (Ogden, 2009).

4) Selvkontroll:

Ogden (2009, s. 220) henviser til Fagen, Long og Stevens, de forklarer: «Selvkontroll vil si å bringe følelser under intellektuell kontroll». Dette baserer seg mye om barns viljesterke til å styre følelsesuttrykkene gjennom ulike situasjoner. Barn trenger ferdighetene til å regulere seg adekvat i forhold til sine medmennesker. Er barnet i en

utfordrende situasjon handler selvkontroll om å løse de oppståtte konfliktene på en behersket måte. Det er også et behov for at barn kan kontrollere sinnet i møtet mellom både barn og de voksne rundt seg (Ogden, 2009).

5) Ansvarlighet:

Et barn med ansvarlighet innebærer å kunne samhandle gjensidig med de ansatte. Å vurdere hvorvidt sine handlinger skaper konsekvenser for en selv eller andre. Viser pliktetikkk ved å formidle til de voksne når de oppfatter situasjoner eller hendelser som trenger tilsyn. Samtidig innebærer ansvarlighet, å vise respekt for andres interesser og behov (Ogden, 2009).

Status i kameratgruppe

Ferdigheter som å skaffe seg status i sin gruppe er varierende. Likevel er ens høye posisjon i fellesskap med sine jevnaldrende forbundet med å være sosial kompetent. Barn sikter etter å få anerkjennelse og aksept fra andre. Videre har statusen til den enkelte sammenheng for et barns vennskap. Vedeler (2007) hevder at det foreligger dokumentasjon som tilser at avvisning blant sine jevnaldrende, kan i ettertid påføre vansker som igjen gir dårligere utbytte i kommende skoleløp.

Relasjoner og vennskapsforhold

Gode relasjoner mellom barn oppstår ikke i et vakuum, men ses i denne forbindelse hvor begge parter er avhengige av et tilstrekkelig repertoar av ferdigheter. Barn blir i relasjoner av høy kvalitet sett på som sosial kompetente, når deres sosiale ferdigheter er sidestilte. Enn for eksempel når barn møter andre barn med reduserte sosiale ferdigheter. Videre har relasjoner av kvalitet betydning for et potensielt vennskapsforhold. Venner som er i interaksjon med hverandre er i større grad gjensidige i forhold til å opplyse, vise empati, bidra og gi hverandre anerkjennelse gjennom hverdagen (Vedeler, 2007).

Funksjonell tilnærming

I møtet med de ulike miljøene som barnet ferdes, i er det ifølge litteraturen nødvendig for barnet å ha en funksjonell tilnærming. Sosial kompetanse blir i denne sammenheng sett på

som funksjonell, i den grad hvor barnet tilpasser seg omstendighetene, samtidig som det forsøker å etablere relasjoner. Dette omfatter at barnets sosiale atferd skal ha et formål. «Proessen består av å velge et sosialt mål, observere miljøet (eller konteksten), velge strategi, implementere strategien, evaluere resultatet, og bestemme de videre framskritt» (Vedeler, 2007, s. 37).

3.4 Symbolsk interaksjonisme – Et kort innblikk

Det er en rekke personer som har hatt betydning for at symbolsk interaksjonisme kom frem i dagens lys (Levin & Trost, 2005). Det ble hevdet at symbolsk interaksjonisme oppstod som følge av en tilfeldighet i år 1937. Herbert Blumer (Levin & Trost, 2005) var personen bak begrepets opphav i en artikkel han skrev. «Symbolsk interaksjonisme er en måte å forstå på, et perspektiv, et utgangspunkt for en analyse av den sosiale virkeligheten» (Levin & Trost, 2005, s. 10). I følge Sheldon Stryker (Levin & Trost, 2005) hevder for det første at termen symbolsk interaksjonisme kan benyttes i likhet med et teoretisk perspektiv når undersøkelser sikter etter å forstå samfunnet og dets samfunnsgrupper. Fra en annen side kan man finne symbolsk interaksjonisme innenfor sosialisering som kan ses på som en sosialpsykologisk teori (Levin & Trost, 2005). Både Stryker og Blumer (Levin & Trost, 2005) var enige om å betrakte symbolsk interaksjonisme som et verktøy for å studere hvordan mennesker handlet i forskjellige situasjoner. Innenfor symbolsk interaksjonisme består hovedessensen om at det er et påvirkningsforhold mellom en menneskets atferd, og den interaksjonen som utspiller seg i nærhet med andre personer (Levin & Trost, 2005). Symbolsk interaksjonisme er «opptatt av de sosiale prosesser som skjer i de grupper den enkelte tilhører, og i de situasjoner han eller hun definerer som relevante (Levin & Trost, 2005 s. 99).

Mead (Levin & Trost, 2005) har også stor tilknytning til symbolsk interaksjonisme, hvorav hans tanker med inspirasjon til Dewey peker på menneskers handlinger. Mead (Levin & Trost, 2005) hevder at mennesker ikke kun handler av de stimuli som ligger utenfor en handling, men også vekselvirkningen mellom omgivelsene og i forhold til seg selv. Videre påpeker Mead (Levin & Trost, 2005) at hver enkelt av oss prøver å innordne oss etter de omgivelsene som vi omgis av. I møtet med andre er interaksjonene ifølge Mead (Levin & Trost, 2005) styrt av ens gester. Gester kan videre vise seg å bli et signifikant symbol med samme meningsinnhold, når to personer er i interaksjon med hverandre. «Dette symbolet blir

til en stimulus å handle etter. Symbolene som vi benytter, gjør at vi ganske lett kan forutsi atferden hos hverandre og hos oss selv, forutsatt at de er spesielle» (Levin & Trost, 2005, s. 39).

Mead (Levin & Trost, 2005) trekker frem det han kaller for «role-taking», hvorav selvet endres gradvis ettersom vi ser oss selv fra andre mennesker og deres perspektiv. Vi omformer oss selv med utgangspunkt to deler av selvet, hvor Mead (Levin & Trost, 2005) bruker de engelske betegnelse «I» og «Me». «Me» er «selvets sosiale roller eller et sett av forventninger, slik at vi oppfatter dem, som andre har, og som er inkorporert i selvet» (Levin & Trost, 2005, s. 40). «Me» er ifølge Mead (Levin & Trost, 2005) den delen som styrer eller kontrollerer sitt eget selv ut ifra rasjonelle handlinger og endrer seg langsomt. Imidlertid er «I» den andre delen av selvet som står består av spontane og kreative prosesser i her-og-nå øyeblikket. «I» og «Me» blir sett i en sosial prosess, hvor «I» responderer spontant på andre mennesker, og den oppfatningen man får av holdninger og atferd til andre (Levin & Trost, 2005). «Den delen av selvet som «Me» utgjør, utøver den sosiale styringen av «I», som ikke kan være skapende eller spontan uten den styringen» (Levin & Trost, 2005, s. 40).

Videre handler barnet aktivt i sosialiseringprosessen med andre mennesker gjennom et helt liv. Dette er personer som barnet bryr seg og etterligner på ulike vis. Foreldre, kamerater og barnehageansatte kan være personer som er viktig for et barn, og får betegnelsen som de signifikante andre (Levin & Trost, 2005). De signifikante andre er de menneskene man retter seg og opplever som innflytelsesrike, hvor man blir påvirket av hva som blir artikulert språklig, men også at kroppsspråket har innvirkning (Levin & Trost, 2005). Signifikante andre har «meget stor betydning for oppbygningen av vårt selv og av vår forestillingsverden, av vår måte å definere situasjonen på i ulike sammenheng» (Levin & Trost, 2005, s. 58).

4.0 Metode

Metode blir vår strategi, eller redskap, som det skal hjelpe oss til å samle inn data og komme frem til ny innsikt og kunnskap på et bestemt område (Dalland, 2012). Når en skal gjennomføre innsamlingen på en metodisk måte må det gjøres på så god og oversiktlig måte som mulig. Bevissthet rundt metodens innsamling og behandling av empiri er et nødvendig kriterium, hvis studien skal nå målet om god forskning (Krumsvik, 2014). Det handler i mindre grad om hvilken posisjon forskeren har, erfaren eller ikke. God forskning er bundet av at forskeren tydeliggjør undersøkelsens formål, og de ulike betraktningene omkring det som skal undersøkes. Innsamlingen av empiri består av visse krav som må tilfredsstilles i henhold til *anerkjente* fremgangsmåter. En anerkjent fremgangsmåte betyr at fagfolk fra samme område har samhörighet og er samstemte, om hvordan metoder skal gjennomføres etter bestemte betingelser (Dalland, 2012). I dette kapittelet vil jeg redegjøre og begrunne mine metodiske valg i fremgangsmåten for å belyse min problemstilling. Innholdet i metodekapittelet vil plassere undersøkelsen i et vitenskapsparadigme før jeg forklarer valg av forskningsmetode og analysetilnærming. Prosedyrene knyttet til rekruttering av informanter og gjennomføringen blir belyst, i tillegg viser jeg til potensielle feilkilder. Avslutningsvis er søkelyset rettet mot begrepene reliabilitet, validitet og etiske betraktninger omkring metode.

4.1 Undersøkelsen plassert i et vitenskapsparadigme

«Samfunnsvitenskapen interesserer seg for mennesker, deres atferd og tenkemåter, og dermed sosiale systemer og konstruksjoner» (Jacobsen, 2015, s. 32). I denne undersøkelsen vil jeg undersøke følgende problemstilling: «*Hva forteller barnehageansatte om barnehagen som en inkluderende arena, og hvordan tilrettelegges det for barn med utfordrende atferd?*». Studien plasseres innenfor et konstruktivistisk vitenskapsparadigme, siden problemstillingen retter seg mot sosialt konstruerte fenomener. I den ontologiske tilnærmingen innen konstruktivismen beskrives tilsvarende, «[...] individuals develop subjective meanings of their experiences – meanings directed toward certain objects or things» (Creswell, 2014, s. 37).

Vitenskapsparadigmet består av hermeneutiske prinsipper, som innebærer at forskeren prøver å fortolke og forstå hvordan grupper av mennesker oppfatter verden. Dette vil si at konstruktivismen sine antakelser om en objektiv sannhet eller virkelighet blir problematisk å anskaffe (Hatch, 2002). I dette paradigmet er det naturlig at forskeren inntar informantenes perspektiv. Mennesker fortolker inntrykk fra verden i varierende grad, og i denne studien skal

jeg forsøke å klargjøre barnehageansattes syn og meninger ut fra deres perspektiv. I samfunnet, såfremt i barnehagen har ansatte gjennom sosiale og historiske kontekster formet sine perspektiver om fenomener gjennom normer og regler (Creswell, 2014). Dette er fenomener som ansatte har opplevd i varierende omfang gjennom sitt arbeid i den pedagogiske virksomheten, og kan betraktes som «[...]situerte og komplekse praksiskontekster» (Krumsvik, 2014, s. 115). Problemstillingen vil være den førende faktoren når vi skal innhente troverdig kunnskap knyttet til det det spørres om. Og i samfunnsvitenskapelig forskning er det nødvendig med en metodologisk tilnærming når empiri skal samles inn (Jacobsen, 2015).

4.2 Valg av metode og tilnærming

I samfunnsvitenskapelig forskning operer det hovedsakelig to forskningstradisjoner, kvalitativ og kvantitativ forskningstradisjon. Mixed methods er den tredje med en kombinerings av metodene. Jeg har valgt induktiv kvalitativ forskningstradisjon, den baserer seg på en subjektiv innstilling ved enten observasjon eller samtale i nærhet med sine informanter. Innen den kvalitative tradisjonen undersøkes perspektivene til informantene ut ifra deres oppfatning av verden (Hatch, 2002). Innholdet i kvalitativ forskning preges av rikelige mengder informasjon, hvor forskerens nære tilnærming til studiens empiri er karakteristisk for tradisjonen. Forskeren er samtidig her instrumentet ved innhenting av data og analysedelen (Krumsvik, 2014). I kvalitativ forskning utspiller sosiale kontekster seg som unike, dynamiske og komplekse, som må tas til betraktning når en velger metode (Hatch, 2002). På den andre siden utfører kvantitativ tradisjon undersøkelser, hvor det vanligvis er mange enheter som gir resultater i form av tall, som igjen sorteres systematisk gjennom standardiserte skjemaer. Her er forskeren mer på avstand i forhold til sine enheter (Jacobsen, 2015).

På bakgrunn av de valg innen retning av vitenskapsparadigme, kvalitativ metode samt problemstilling, er det naturlig å innta en induktiv tilnærming når jeg skal tematisk analysere mine data (Braun og Clarke, 2006). Det handler om å gå «fra det spesifikke til det generelle», dataens empiri blir fortolket og omdannet til teori, denne prosedyren vil stå mer om under punkt 4.5.3 (Hatch, 2002, s. 161; Jacobsen, 2015). Ved induktiv tilnærming går forskeren mer åpent ut for så hente inn informasjon som kan være vesentlig for studien, det vil si at det i liten grad er teoristyrte (Jacobsen, 2015). Forskeren skal gi mening til de foreliggende dataene

som senere illustreres som temaer. En induktiv tilnærming sikter mot å organisere kompleksiteten i den innsamlede empirien (Creswell, 2014). Kvalitativ metode også være deduktivt ved at man sjekker ut for eksempel en teori i praksisfeltet (Jacobsen, 2015). Empirien fra mine informanter har blitt plassert tematisk, med bestående av et meningsinnhold som er sortert etter gjentakende likhetstrekk. Datamaterialet har blitt kodet, og har så blitt organisert i hovedtemaer medfølgende undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Induktiv tilnærming er ofte vanlig å benytte seg av når jeg som forsker skal bearbeide informanter sine meninger og ord, blant annet ved bruk av intervju (Jacobsen, 2015).

4.2.1 Fokusgruppeintervju

I denne kvalitative studien blir fokusgruppeintervju min metode, i anskaffelsen av data knyttet til barnehageansatte sine fortolkninger, samhandling og normer. Fokusgruppeintervju i kvalitativ forskning blir ifølge Morgans, sitert av Halkier (2010) omtalt som:

«[...] en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt. Kjennetegnet på en fokusgruppe er altså kombinasjon av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus. Fokusgruppers kombinasjon av gruppesamhandling og emnefokus gjør dem særlig velegnet til å produsere empiriske data som sier noe om betydningsdannelse i grupper» (Halkier, 2010, s. 10).

I et tradisjonelt individuelt intervju produseres kunnskap mellom informanten og meg som intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2012). I motsetning til slike intervjuer, retter imidlertid fokusgruppeintervjuer søkelyset mot kunnskapen som skapes mellom deltakerne. Det må heller ikke forveksles med gruppeintervju, som ofte er mer preget av «direkte spørsmål og svar» (Halkier, 2010, s. 9). Poenget med fokusgrupper er diskusjon mellom deltakere om et tema gitt av forskeren (Halkier, 2010). Valget av metode er ofte på bakgrunn av at forskeren hevder problemstillingen får mer oppklarende svar i noen metoder fremfor andre (Dalland, 2012) Fokusgruppen blir ansett som et middel i produksjon av studiens data. Fordeler med denne formen for intervju kan åpne opp for kunnskap rundt kompleksiteten, knyttet til de sosiale prosessene som finner sted i barnehagens praksis. Gruppedynamikken har som formål å fremme personalgruppens tause kunnskap som dannes i de hverdagslige handlingene (Halkier, 2010). Deltakerne konstruerer og rekonstruerer her-og-nå beskrivelser knyttet til de fenomener som diskuteres. Samspeillet baserer seg på deltakernes subjektive erfaringer

lignende følelser, motivasjon eller bekymringer, men også informasjon om fenomenet fra ulike kilder eller hverandres forventede opplevelser om det (Hatch, 2002).

Moderatorrollen

«På samme vis som intervjueren, skal moderatoren først og fremst være innstilt på å lytte» (Halkier, 2010, s. 56). Denne rollen innebærer noen premisser som må innfris for at fokusgrupper skal være nyttig. Min oppgave blir først og fremst å få de ansatte til å diskutere med hverandre. Neste steg blir derav å kontrollere dynamikken som finner sted mellom mine informanter, gi alle anledning til å si noen ord eksempelvis. Halkier (2010) understreker man må være varsom som moderator i visse tilfeller hvis informantene kjenner hverandre fra tidligere. Det skal være rom for å utfolde seg naturlig, uten at noen skal korrigere overdrevent fra moderator sin side. Konsekvensene av for mye overstyring vil eventuelt redusere interaksjon mellom informantene. «Dermed går man glipp av den viktigste dynamikken i fokusgrupper: at deltakerne henvender seg til hverandre, kommenterer hverandres uttalelser, spør hverandre direkte på bakgrunn av egne erfaringer, diskuterer og forhandler med hverandre» (Halkier, 2010, s. 58). Mine erfaringer knyttet til denne rollen er liten, og flyten har variert i fokusgruppeintervjuene som er gjennomført. Har man ikke mulighet til å anvende erfarne moderatorer til lån, er det i slike tilfeller er det ekstra viktig å sette seg inn i det du skal undersøke på forhånd (Hatch, 2002).

4.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en kunnskapstradisjon eller et vitenskapssyn med røtter til humanvitenskapene, som ofte er sentral innenfor kvalitativ forskning. Tradisjonen tar sikte på å undersøke mennesket og fenomener som er konstruert av mennesker. Hermeneutikk betyr fortolkningslære som handler om å forstå meningsfulle fenomener som kan virke upresise eller uklare. Fortolkningen av tekster, verbale ytringer eller menneskelige handlinger vil i denne sammenheng underlegge seg konstruktivismen (Dalland, 2012; Gilje og Grimen, 1993). I prosessen hvor vi forsøker å finne mening er forskeren i påvirkning av sine fordommer eller førforståelse. «Vi har alltid våre fordommer eller vår førforståelse med oss inn i en undersøkelse» (Dalland, 2012, s. 117). Fordommer er antakelser eller meninger vi har opparbeidet oss i forkant av det fenomenet som skal undersøkes. Disse tankene influerer

fortolkningen, og må gjøres bevisst for leseren og seg selv. Dette er potensielle feilkilder som er vanskelig å løsrive seg fra. Når en vurderer undersøkelsens mulige fallgruver, handler dette om å skape oversikt i forhold til egne feiltolkninger i arbeidet med lyd og tekst, som denne studien vil rette seg mot (Dalland, 2012; Halkier, 2010). Hermeneutikk forsøker å gi en valid oppfatning av det meningsinnholdet som uttrykkes implisitt (Kvale og Brinkmann, 2012). I arbeidet med sortering og tolkning av informantene sine utsagn, har det foregått en frem-og-tilbake-prosess. En slik arbeidsmåte av fortolkning leder oss inn på begrepet den hermeneutiske sirkel, eller spiral (Gilje og Grimen, 1993). Det vil si at en fortolker i vekselvirkningen mellom helhet og del, hvor forskeren stadig forflytter blikket fra helhet til del, og del til helhet. Fortolkningen som gjøres er alltid berørt av den konteksten det fortolkes i, fenomenet som undersøkes eller fordommene forskeren bringer med seg inn (Gilje og Grimen, 1993).

4.3.1 Forforståelse

Under hele arbeidsprosessen av denne undersøkelsen, har det i tillegg medført at jeg har tatt med mine verdensanskuelser. Disse oppfattelsene har under hele prosessen vært preget av tidligere erfaringer og tanker fra arbeid i barnehagen. Jeg har vært innom organisasjonen som både praksisstudent og assistent, men aldri jobbet som en barnehagelærer. Som student vil trolig mine subjektive betraktninger i henhold til studiens tema variere ifra ansatte som daglig har jobbet over flere år. Samtidig er alle årene med teori fra barnehagepedagogikk og pedagogikk antakelig hatt innflytelse for mine perspektiver. Dette kan sies å være i sammenheng med det Dalland (2012) også skriver i forhold til forforståelse. Det hevdes at å ha innsikt på slike punkter, kan gi forskeren et klarere bilde på potensielle fallgruver. Da jeg var på utkikk etter litteratur og forskning har mine søk muligens vært i retning av mine begripelser om fenomenet. I forkant av undersøkelsen har mine forventninger og tanker om fenomenet gjort meg opp noen perspektiver/briller om det jeg vil finne mer ut om. Videre inn mot analysearbeidet har det vært lettere å falle inn mot søkingen etter resultater som bekrefter mine forestillinger, slik at sentral informasjon sannsynlig kan ha blitt utvannet i rapportskrivningen. Min forforståelse er med på farge meg som forsker, og har gjort meg trygg på hvilken litteratur som vil være relevant å benytte i denne typen studie. På den andre siden kan denne forforståelsen gjør at jeg kan ha oversett relevant litteratur. Som også eventuelt kunne blitt belyst.

4.4 Utvalg

Fokusgrupper virker best når studien har som formål å undersøke perspektivene av en bestemt gruppe om spesifikke temaer som forsker fremlegger (Hatch, 2002). Det handler i tillegg mye om at utvalget har egenskaper som gjenspeiler forskeren sin problemstilling. Dette kalles å være analytisk selektiv når en slik vurdering ligger til grunn for et fokusgruppeutvalg (Halkier, 2010). Dalland (2012) benytter begrepet strategisk utvelgelse i denne sammenheng. De utvalgte kom fra sin representative barnehage, men på tvers av avdelingene. «Deltakere fra samme nettverk kan også utdype hverandres perspektiver på grunn av felles erfaringer og opplevelser» (Halkier, 2010, s. 35). For å få tilgang til feltet ble det sendt ut forespørsel med et informasjonsskriv (Vedlegg 2) per mail til styrere omkring i Hordaland og Østfold. Styrer fikk så beskjed om å videreføre skrivet ut til sine pedagogiske ledere som igjen kunne forhøre seg i sin avdeling/base om deltakelse var aktuelt. Rekrutteringsprosessen var en krevende periode hvor responsen var liten eller ingen. Prosessen var avhengig av en aktiv tilnærming, hvor man etter noen uker måtte ringe til aktuelle barnehager for kontakt. Mangel på tid eller organisering innad avdelingene var den gjentakende responsen fra styrere. Etter lange venteperioder fikk jeg svar fra 3 styrere og avtalte tid og sted som passet for alle og enhver. På selve gjennomføringsdagen fikk utvalget fremlagt godkjennelse fra NSD (Vedlegg 3), og undertegnet deretter samtykkeskjema (Vedlegg 4) om å delta i fokusgruppeintervjuet.

Utvalget hadde tilknytning til én kommunal og én privat barnehage på Østlandet, og én privat på Vestlandet. Det var i utgangspunktet pedagogiske ledere, førskole/barnehagelærere, pedagoger, barne-ungdomsarbeidere, og eller fagarbeidere som var mine foreliggende kriterier. Men i den ene barnehagen ønsket også styrer å ta del i diskusjonen, som jobbet 50% som pedagog siden av sin lederstilling. Ifølge litteraturen er det anbefalt å sette sammen en gruppe som passer til temaet, men man også vurdere om samhandlingsformen blir den forskeren er ute etter (Halkier, 2010). Størrelsen på gruppene har en betydningsfull faktor, men det skal tillegges at det var begrensninger i forhold til å skaffe deltakere. Jeg vil si meg fornøyd med at totalt 15 var disponible og hadde mulighet til å stille opp tross for hektiske perioder i de utvalgte barnehagene. 1 styrer, 3 pedagogiske ledere, 2 barnehagelærere, 1 barne-ungdomsarbeider, 1 førskolelærer, 5 fagarbeidere, og 2 barnevernspedagoger var delaktige og fordelt over tre fokusgrupper. Alderen til de barnehageansatte strakk seg fra 20 til 50-årene. Spennet av aldersforskjell ga en spredning av varierte informanter innen barnehagesektoren, som jeg ser på som en positiv bidragsgivende faktor, for dataens nyanser.

4.5 Datainnsamling

4.5.1 Forberedelser

Pilotintervju

I pilotintervjuet foretok jeg et lite fokusgruppeintervju med noen tidligere medstudenter fra Høgskolen på Vestlandet. Her fikk jeg en gjennomgang i hvordan det er å lede og styre innen en slik kvalitativ metode. Vi hadde ved en tidligere anledning snakket kort om tema og tidspunkt for gjennomføring. Men jeg informerte uansett raskt ovenfor hvordan pilotintervjuet skulle foregå og hva jeg forventet underveis av de fremmøtte. For så gå rett på spørsmålene like etter. Jeg noterte jevnlig, lyttet og stilte oppfølgingsspørsmål om det lot seg gjøre. Jeg bemerket meg at noteringen var en utfordring da jeg skulle nedskrive kroppsspråk, reaksjoner, mimikk underveis de utvekslet meninger. I ettertid forekom det noen endringer på intervjuguiden grunnet andre temaer/begrep viste seg, som hadde mer innflytelse i gruppediskusjonen enn jeg forutså. Samtidig ble det fjernet noen spørsmål som gikk litt i utkanten av det som skulle spørres om. Her merket jeg at balansen virket ganske grei med tanke på hvem som svarte mye og den/de som svarte lite. Jeg opplevde diskusjonen mellom deltakerne som temmelig gjensidig. Samtidig var det viktig å la deltakerne fullføre sine utsagn som dukket opp. Jeg fortalte hvor lang tid det var igjen, slik at gruppen fikk avsluttet det siste temaet på en fin måte. En viktig tanke her merket jeg at det var svært nyttig å skrive ned mine egne opplevelser så raskt som mulig etter intervjuet var avsluttet, for å bevare tanker omkring forberedelse og gjennomføring av studiens kommende fokusgruppeintervjuer.

Intervjuguide

Intervjuguide har vært et viktig verktøy i gjennomføringen av mitt fokusgruppeintervju. Guiden bidrar til å strukturere intervju hvor spørsmålene er inndelt i temakategorier eller en detaljert rekkefølge (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg startet tidlig i prosessen med å utarbeide spørsmål (Vedlegg 5) knyttet til min problemstilling. Etter at pilotintervjuet var gjennomført var det totalt ble det utformet 16 spørsmål. I denne fasen var det vesentlig å vurdere hvorvidt spørsmålene var åpne eller tydelige nok for utvalget. I utformingen har jeg forsøkt å unngå ledende spørsmål. Samtidig mener jeg guiden er bygget opp på et generelt erfaringsgrunnlag, som ikke krever spesifikk kompetanse utenfor de foreliggende temakategoriene. «Spørsmålene må være vidåpne, slik at de ikke villeder diskusjonen i feil retning, eller visse

retninger, men det vil være viktig å ha «veiledende-spørsmål» om det skulle gå utenfor temaets område» (Hatch, 2002, s. 137). I mitt tilfelle er guiden bygget opp på tematisk og et dynamisk grunnlag, med åpne spørsmål som benytter spørreord som «hva» og «hvordan». Slike spørreord bidrar ifølge Kvale og Brinkmann (2012) til svar som er personlige, men også kan aktivt influere flyten i diskusjonen. Noen av spørsmålene leter jeg etter spesifikke uttalelser gjennom «hvilke eller hvilken». En aktiv gruppe er karakteristisk for fokusgrupper, og krever dermed en åpen spørreplan påpeker Halkier (2010). «Fokusgruppen har ikke formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 179). På bakgrunn av dette ble det utformet spørsmål som kunne både, påvirke og fremkalle de ansattes inntrykk og oppfatning fra deres daglige arbeid.

Kategoriene i guiden var inndelt som følgende:

- 1) **Overordnede perspektiv:** I denne kategorien var det utformet spørsmål som rettet seg mot beskrivelser av inkludering og sosial kompetanse
- 2) **Sinne som utfordrende atferd:** Denne delen av intervjuguiden inneholdt spørsmål som belyste atferd som oppleves som problematisk, vanskelig, kompleks eventuelt utydelig blant utvalget.
- 3) **Relasjoner og samhandling:** Her var spørsmålene forankret i noen av de sentrale kjernebegrepene innenfor inkludering, slik som barns medvirkning, fellesskap, deltakelse og vennskap.
- 4) **Forebyggende pedagogikk/tiltak:** I denne kategorien inneholdt spørsmål knyttet til hvordan ansatte bør handle, eller hvilken kunnskap man bør ha i barnehagens forebyggende arbeid med barn

Godkjenning av NSD og oppbevaring av datamateriale

Før gjennomføring av fokusgruppeintervjuer ble det også utformet informasjonsskriv (Vedlegg 2) som skulle gi en oversikt over studiens formål. Dette ble sendt inn til NSD for godkjenning (Vedlegg 3) sammen med intervjuguiden (Vedlegg 5). Først da kunne jeg få tilgang til feltet med gyldig dokumentasjon (Vedlegg 3) fra Norsk senter for forskningsdata

(NSD). Her skal alle meldepliktige prosjekter, inkludert studentprosjekter som er underlagt UIB meldes inn før kontakt med informanter og innsamling finner sted, det er for å bevise at studentprosjektet er autorisert og tillatt. Videre opprettet jeg et prosjekt i SAFE, en server hos UIB hvor mine transkriberte data fra fokusgruppeintervjuene skulle oppbevares sikkert og konfidensielt adskilt fra andre. Når det formelle var på plass, var det på tide å sende mail ut til barnehagens styrere, hvor jeg la ved informasjonsskrivet (Vedlegg 2), samtidig argumenterte for at deltakelse var en god mulighet til å fremheve hverandres tause kunnskap, eventuelt øke personalgruppens innsikt om temaet. Det ble også informert om at deltakelse var basert på hver enkelt ansatt sin frivillighet.

4.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuer

På forhånd leste jeg og fikk innblikk i de enkelte barnehagene sine årsplaner, for å vise engasjement tilknyttet hvilke satsingsområder som organisasjonene jobbet med. Slik fikk jeg også en ramme rundt hva de hadde fokus på og jobber med daglig i praksis. Stedet hvor fokusgruppeintervjuene ble gjennomført kan ha innvirkning på hva som blir sagt. «De må holdes et sted hvor de komfortable med, og aksepterer at det tas opp lyd på båndopptaker» (Hatch, 2002, s. 136). Det var hensiktsmessig å holde fokusgruppeintervjuene i hver enkelt barnehage som deltok, av hensyn til deltakernes trygghet, tilgjengelighet og tidsskjema. Det var vesentlig at mine deltakere ikke satt for trangt, eller for langt unna. Lydkvaliteten var det viktigste, derav ble det oppfordret til å ikke plassere seg med for stor avstand fra opptakeren, og meg. Jeg ville heller ikke innta noen «lederposisjon» ved bordet, men fant meg i stedet på langsiden som en avslappet del av gruppen. Mitt mest grunnleggende verktøy, båndopptakeren, ble kontrollert for full strøm/batterier, samt lydkvalitet før datainnsamlingen fant sted.

Jeg hilste på alle de oppmøte, introduserte mine interesser knyttet til tema, og forhørte meg om alle hadde lest informasjonsskrivet. Jeg leste uansett opp deres rettigheter, slik at det ikke var tvil hvis noen ville trekke seg uten konsekvenser før, under eller etter studien. Min siste beskjed til alle barnehageansatte før gjennomgang var at det fantes ikke noe riktig eller galt svar, eller verken trengte å henvende seg til meg underveis. Fokusgruppeintervjuene fortsatte med å skape tilknytning til de oppmøte, hvor det ble dannet en imøtekommende atmosfære, der alle fikk fortelle om seg selv og litt om sin erfaring fra yrket. Samtidig var det viktig å

aktivisere ytterligere ved å lede informantene inn på erfaringer tilknyttet det aktuelle tema. Dette skapte en naturlig overgang til spørsmålene i intervjuguiden, som påførte et harmonisk preg over diskusjonen. Da diskusjonen stoppet opp, eller deltakerne ble tause måtte jeg som moderator komme med oppfølgingsspørsmål, lik i semistrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2012), men dette skjedde bare delvis i de gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Det hendte også at enkelte informanter tok initiativ for å føre samtalen videre, eller for få den i gang igjen da stillheten inntraff.

Det ble satt av 1-1,5 time for diskusjon. De fikk servert et utvalg spørsmål og påstander, hvor interessante gruppesyndpunkter ble formet gjennom diskusjonenes enighet-, og uenigheter. I ettertid av første gjennomføring reflekterte jeg hvordan mitt kroppsspråk antageligvis påvirket informantene. En potensiell feilkilde i dette tilfellet, kan være min ubevisste «nikking» da jeg noterte informantenes pågående utspill. Dette kan fra informantenes side oppfattes som om jeg «bekrefter» utsagnene som riktige. Andre tilfeller kan være at de ansatte kun gir svar i positiv forstand, eller formidler svar de tror vil passe best inn i undersøkelsen. Under slike omstendigheter mener jeg utsagnene kan fremstilles som mindre pålitelige. Samtidig var det noen tilfeller hvor jeg måtte repetere spørsmål, eller forklare hva jeg vektla i spørsmålet. Muligens virket noen av spørsmålene forvirrende, eller at jeg var utydelig ved utspørring. En årsak knyttet til dette er muligens at intervjuguiden inneholder multiple svar, hvor informantene måtte både forklare begrep, men i tillegg plassere begrepet i en sammenheng. Når avslutningen nærmet seg, fikk gruppene mulighet til å snakke åpent, eventuelt ta opp meningsfulle ytringer som de ikke fikk fullført tidligere i fokusgruppeintervjuet.

4.5.3 Transkribering og analyse

Transkribering av datamateriale

Transkribering er den fasen forskeren skal «oversette» talespråk til skriftspråk etter intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2012). Her har jeg først fulgt opp med å skrive ordrett fra lydopptakene. Ord som «hmm, ehh, sant, etc ble tatt med. Selv om jeg innledningsvis påpekte at navn ikke var ønsket, hendte det at personer ble benevnt, disse har blitt erstattet med andre fiktive navn. Etter at alle utsagn var transkribert ordrett, gikk jeg tilbake og forkortet innholdet i henhold til det Kvale og Brinkmann (2012) kaller for meningsfortetting. Her tar man bort overflødige ord, men bevarer innholdet i sin helhet. Til slutt satt jeg igjen med 40

bearbejdede sider. Silverman (2013) forklarer det ikke finnes én bestemt måte å transkribere best mulig på, det må vurderes opp mot forskningsspørsmål og det foreliggende teoretiske rammeverket man benytter i undersøkelsen. Imidlertid må forskere som undersøker innen vitenskapssynet konstruktivismen være mer detaljerte i sine «oversettelser» (Silverman, 2013).

Etter intervjuet fant jeg det mest hensiktsmessig å raskt utfylle mine notater, eller tillegge en logg fra min opplevelse av intervjuet. Sammen med materialet fra transkriberingen, kan jeg falle tilbake på hvordan jeg oppfattet ulike utsagn som jeg syntes var interessante for videre analyse blant annet. Å transkribere fra verbale ord og uttrykk til tekst var en tidskrevende, men tankevekkende prosess. Her kunne det plutselig dukke opp ideer eller inntrykk underveis transkriberingen pågikk, som senere jeg senere kunne se på i drøftingsdelen f.eks. Jeg fulgte tipset om å transkribere samme dag på egenhånd like etter gjennomføring. Selv om det hadde vært tidsbesparende at andre gjorde det for meg, tenkte jeg min subjektive opplevelse eller fornemmelse fra intervjuet ga meg mer eierforhold til datamaterialet. «Å gjøre transkriberingen selv er en faktor som gjør at en blir enda mer kjent med empirien, og som er med på å styrke den interne validiteten» (Krumsvik, s. 159). Da ord endelig hadde blitt til tekst var det tid for analysedelen.

Tematisk analyse

Videre skal transkriberingsmaterialet analyseres i denne fasen av undersøkelsen. «Å analysere betyr bokstavelig talt å dele opp noe i mindre deler» Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 37). Formålet med å analysere materialet er å skape et overblikk som du i utgangspunktet ikke hadde før innsamlingen startet. Prosessen innebærer å lete etter sammenhenger mellom svarene man har registrert fra informantene. Endelig produkt i denne fasen skal gi en oversikt over kategorier du har kommet frem til (Brinkmann og Tanggaard, 2012). For å finne svar til min problemstilling *Hva forteller barnehageansatte om barnehagen som en inkluderende arena, og hvordan tilrettelegges det for barn med utfordrende atferd?* Har jeg valgt å bruke tematisk analyse etter Braun & Clarke (2006) for å systematisere mitt datamateriale.

Tematisk analyse som metode har et formål om å gjenkjenne, analysere og presentere de ulike mønstre som finnes på tvers i datasettet. Nevnt tidligere, er forskeren fremdeles, også her en viktig brikke i arbeidet ved identifiseringen knyttet til materialets innhold. Det er en pågående prosess for forskeren som skal videreformidle troverdige data til sine lesere. Det er også

forskeren som vurderer hva som blir de gjeldende temaene, slik bidrar metoden til fleksibilitet i utformingen av kategorier. Den induktive tilnærmingen er sentral under prosessen når vi koder materialet. Vi kan si det er en data-drevet tilnærming som ikke skal plasseres i en forhåndsbestemt kategori, men produsere nye kategorier på bakgrunn av de gjentatte mønstrene man finner. Analysemetoden mangler imidlertid presise beskrivelser om hva som faktisk utgjør det til en anerkjent metode (Braun og Clarke, 2006). Likevel har tematisk analyse noen holdepunkter å vise til, Braun og Clarke (2006) deler disse inn i 6 faser eller prosedyrer. Her har jeg har jeg i en frem-og-tilbake-prosess, vært på leting etter informasjon med gjentakende representasjon, satt deler sammen i en helhet, søkt etter overordnede temaer og videre kommet frem til endelige kategorier:

- 1) **Bli kjent med dine data:** Etter jeg hadde transkribert mine informanter startet arbeidet med å gå i dybden og bredden av materialet. Her handler det om å repetere lesingen, finne de underliggende mønstrene og føre opp de ideene eller tankene som viser seg. Braun & Clarke (2006, s.87) hevder du allerede innledningsvis i denne fasen har noen tanker og kunnskap om de data som er samlet inn. Skal man kunne oppfatte de aspektene som finnes i dataen, er det essensielt å bruke god tid i denne fasen. Jeg gjennomgikk datamaterialet en rekke ganger, for å avdekke all relevant informasjon som kan knyttes til min problemstilling.
- 2) **Gi koder til dataen:** Etter å ha lest materialet gjentatte ganger bestod arbeidet av å skape en kontur av mine informanter sine utsagn. I datasettet trakk jeg ut bare utsagn som sa noe om ansattes refleksjoner knyttet til inkludering, og utfordrende barn ble tatt med som kode og vurdering for tema som gikk igjen, disse ble markert med ulike farger. Fargene indikerte koder for å skape et ryddigere system. I denne fasen har man fortsatt en bred tilnærming på tross av kodede data, som senere avgrenses i de kommende fasene. Her var jeg åpen for at feiltolkning kan oppstå, hvis jeg ikke skulle få grep om kjerneinnholdet i de ulike utsagnene.
- 3) **Avdekke temaer:** Arbeidet mitt bestod av å finne temaer innen de allerede kodede dataene. Dette var en krevende prosess der jeg måtte kombinere eller lete etter data med sammenhengende meningsinnhold. Disse ble igjen plassert under overordnede tema. I denne sorteringsprosessen hvilte mye på av at det var gjort «riktig» og kritisk tolkning tidligere. Medfølgende var alltid min førforståelse hengende over

analysearbeidet. At jeg ikke prøvde innrette innsamlet data i forhåndsbestemte kategorier, men lot heller materialet lede frem til de skjulte underliggende temaene.

- 4) **Gjennomgå temaene:** I fjerde fase ble arbeidet bestående av en gjennomgang av temaer. Se om det er mulig å avgrense disse i enda større grad. Her skal den kodede dataen være plassert riktig i forhold til kategori/tema. Som forsker må du gå kritisk til verks for å vite om de dataene fra tidligere faser har relevans for de ulike temaene. Dette har med dataens troverdighet å gjøre også. Man kan ikke gå videre til neste fase før dette er på plass (Vedlegg 6).
- 5) **Gi konkrete navn til dine temaer:** Når du finner kjernen ved innholdet i temaene, handler det om å gi de passende navn for det aspektet de skal representere. Samtidig er det viktig at de ikke bare får en overskrift som referer til enkeltsetninger fra avsnittene. Hvis det derimot skulle tilsi at overskriften på temaene blir for vide, kan de inndeles som undertemaer. Analyseprosessen er fortsatt pågående selv om det handler om å navngi. Prosessen av temaenes utvikling kan ses i vedlegg nr. 7.
- 6) **Produser rapporten:** I siste og avsluttende fase skal de utvalgte data og temaer vises i lys av din problemstilling og teoretiske rammeverk. Forskeren skal i rapporten fremlegge et overbevisende skriv, med en tydelig og logisk sammenheng.

4.6 Etiske vurderinger

«Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis» (Ringdal, 2007, s. 423). Jeg som forsker er ansvarlig og pliktig til å beskytte mine informanter under hele forskningsprosessen. Å ivareta integriteten til mine informanter har en reell forbindelse til undersøkelsens troverdighet, men også pålagt ifølge Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora sine retningslinjer (Creswell, 2014; NESH, 2016). Dette innbefatter i like stor grad vurdering av undersøkelsens problemstilling, valg av metode og hvilket formål resultatene mine brukes til (Krumsvik, 2014). Informert og fritt samtykke er et ansvar når en skal forske på dem eller den utvalgte i undersøkelsen (NESH, 2016). De forespurte informantene skal etter egen vilje avgjøre om deltakelse er aktuelt eller ikke. Samtidig er det viktig å understreke at vedkommende må motta tilstrekkelig informasjon tilknyttet studiens innhold og formål, men også intensjonen med dataen (Dalland, 2012; NESH, 2016). Informantene hadde på

forhånd fått utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 2), som hadde en kort innføring i de overnevnte punktene. Før intervjuene ble igangsatt, leste jeg uansett opp deltakernes rett til å trekke seg og muligheten til å få slettet opplysninger om seg, uten at det ville forekomme noen form for konsekvenser. Samtidig påpekte jeg i forkant av fokusgruppeintervjuet at navn ikke skal nevnes. Skulle det likevel oppstå, har jeg i ettertid utelatt vedkommende sitt navn. Ved sikring av at verken informanter eller benevnte personer ble påført skade, anses dette som en konsekvensvurdering i henhold til personvernloven og informantenes konfidensialitet (NESH, 2016). Barnehagene som institusjon har kjennskap til taushetsplikten, som i like stor grad berører min videreføring av informasjon fra informanter. Her har de involverte partene blitt anonymisert før publisering av undersøkelsen i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora sine retningslinjer (NESH, 2016). Ved avsluttet prosjekt ble alle opplysninger tilknyttet mine informanter slettet, dette gjaldt også mailene som var utvekslet mellom styrerne og meg

4.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

Krumsvik (2014) forklarer det er det må gjøres bevissthet rundt dataens relevans for problemstillingen. Og i hvilken grad er de innhentede dataene hentet inn på en pålitelig eller troverdig måte. Dette er to kriterier som forskeren må ta til betraktning i henhold til metoderegler og kunnskapskrav. Troverdig kunnskap oppstår ikke i et vakuum, men avhenger av at forskeren får innvilget betegnelsene *validitet* (gyldighet) og *reliabilitet* (pålitelighet) i forskningen som finner sted. Kunnskapen skal være overbevisende når vi undersøker et problem, da må studien påse at det faktisk måler det man har som intensjon å undersøke. Da er det snakk om validitet og kan gjelde både litteraturen som er benyttet, og de menneskene vi velger å utforske. Utvalget kan være kvalifisert når det gjelder å gjenspeile problemstillingen, men det betyr ikke at empirien man henter inn har relevans for oppgavens problem. Denne undersøkelsen benytter seg av intervjuformen, nevnt fokusgruppeintervju, her retter reliabiliteten seg mot de kommunikasjonsprosessene mellom forskeren og informantene. Det må i forkant av gjennomføring vurderes om de formulerte spørsmålene er forståelige eller uklare for de ansatte. I tillegg til å være intervjuer, er forskerens tilnærming i transkriberingen og analysearbeidet sidestilt som avgjørende faktorer ved dataens pålitelighet (Dalland, 2012; Krumsvik, 2014). Av den grunn må forskeren innta en kritisk tilnærming gjennom hele forskningsprosessen, med forankring i problemstillingen. En slik tilnærming har en

sammenheng med valideringen, eller kontrolleringen, og skal gjennomsyre forskningen. Forskeren må vise til tenkelige feilkilder for å styrke både undersøkelsens validitet og reliabilitet. Krumsvik (2014) forteller det handler om å se helheten av det fenomenet som skal undersøkes, ha en holistisk forståelse knyttet til forskningen.

I kvalitativ forskning diskuteres det i hvilken grad funnene kan generaliseres. Da snakker vi om den eksterne validiteten, omtalt som overføringsverdi av Krumsvik (2014). I denne undersøkelsen er det benyttet seg av fokusgruppeintervjuer, og er i samsvar med Kvale og Brinkmann (2012) ikke tilstrekkelig nok til å generaliseres. Utvalget er ikke stort nok til å overføre til andre kontekster eller situasjoner. Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann (2012) funn fra vitenskapelige studier har strenge krav før det i hele tatt kan generalisere kunnskapen. De hevder at kunnskapen kan generaliseres når den er [...] gyldig til alle steder og alle tidspunkter, for alle mennesker fra evighet til evighet» (Kvale og Brinkmann, 2012, s.289).

5.0 Presentasjon av funn

I løpet av fokusgruppeintervjuene pågang, dannet jeg noen bilder om hva som kom kanskje til å bli aktuelle temaer. Men så fort jeg satt meg ned med og fulgte opp foreliggende prosedyrer etter Braun & Clarke (2006), ble resultatene av analyseprosessen litt annerledes. Resultatet etter en tematisk analyse har i denne undersøkelsen kommet frem til 4 hovedtemaer. Hvorav 3 av de inneholder undertemaer, og ett ble stående alene uten noen subtemaer. Etter å ha kodet og analysert på tvers av datasettet, har den induktive tilnærmingen i denne prosessen funnet veien frem til følgende temaer: «Aksept og sosial tilhørighet», «Organiserings betydning for inkludering», «Foreldresamarbeid» og «Konkret tilrettelegging for inkludering». Resultatene som har dannet disse hovedtemaene springer ut ifra tre fokusgrupper sine uttalelser omkring deres refleksjoner på inkludering, og inkludering av barn som oppfattes som utfordrende. Dette kapittelet inneholder funn som i varierende grad viser til barnehageansatte sine forståelser om relevant, men likeså komplekst tema. Resultatene viste blant annet til beskrivelser av en barnehage med forståelse om at alle barn er ulike, og at fokusgruppene er åpne for å ta imot barns mangfoldighet av forutsetninger. Fokusgruppeintervjuene fikk frem hvorfor barn er avhengig av anerkjennende tilnærming i den inkluderende barnehage. Videre viste også analysen at det var viktig å jobbe med barns relasjoner til hverandre, og fokus på fellesskapet ble fremtredende i undersøkelsen. Likevel var det noen begrensninger for at en barnehage skulle kunne gjennomføre praksisen slik de håpet på. Bemanning, voksenrollen og «riktig» kunnskap var trukket frem som faktorer for å nå forestillinger om den inkluderende barnehagen. I den tematiske analysen utviklet det seg ett tema med resultater som gikk på hvordan ansatte realistisk sett kunne legge til rette for inkludering. Innholdet i det temaet bestod av å bruke barns medvirkning som ett tiltak. Etterfulgt hevdet fokusgruppene det var hensiktsmessig å styrke posisjon til enkeltbarn i fellesskap, samtidig som det å variere lekemiljøet virket som fornuftige utgangspunkt å jobbe ut ifra.

5.1 Aksept og sosial tilhørighet

I dette temaet viser resultatene til varierte forestillinger som fokusgruppene betrakter som en inkluderende barnehage. Analysen trekker frem synspunkter som handler i stor grad om voksnes respekt ovenfor barns bakgrunn. Samtidig blir det anvist til refleksjoner med blikkpunkt på anerkjennelsens betydning for barns bekreftelse av å bli sett. Resultatene i dette temaet vektlegger i tillegg relevansen av den voksnes selvinnsikt i møtet med barn.

Avslutningsvis i dette hovedtemaet illustreres resonnement med fokus på barns relasjoner i et inkluderende fellesskap.

5.1.1 Tilnærminger til barns ulikheter i fellesskapet

I beskrivelsen til den ene fokusgruppen, viste analysen til holdninger som handlet om en organisasjon med fokus på likeverd og støttende voksne. Uavhengig av hvem barna er eller hvordan de er, skal en inkluderende barnehage møte barn som likeverdige individer. Det skal være rom for alle barn, til tross for barns varierte mangfold av forskjelligheter og forutsetninger. Videre viser analysen at en inkluderende barnehage består av observante ansatte. Ansatte som kan se hvert enkelt barn, for alle har ulike behov og premisser i barnehagen. I en inkluderende barnehage møtes barn av voksne som kan tilnærme seg hvert enkelt individ, ut i fra barnets ståsted. Videre viste analysen at barnehagen som en arena som gir barn muligheter og rom for at barna skal nå opp til sitt potensiale. Som vist i påfølgende utsagn:

«En inkluderende barnehage må være en som tar imot, altså, aksept for ulikhetene mellom barn da» (Fokusgruppe 1)

«Ansatte som ser barna i barnehagen. For den barnet er. Alle barn skal ha like stort utbytte for å være her» (Fokusgruppe 3)

Undersøkelsen avslørte at de voksnes bevissthet om å møte barn med anerkjennelse er sentralt for å tilfredsstille barns behov for voksenkontakt, samtidig et verktøy til å bekrefte barns mestring. Analysen viste at barn som oppfattes som utfordrende får i mindre grad bekreftelse av en voksen. Det blir sett på som grunnleggende for voksne å kunne se forbi barnets utfordrende atferd, og heller rette oppmerksomheten mot barn når de behersker håndtering av

sine følelsesuttrykk på egenhånd. Dette ses i lys av barn som kan regulere seg i henhold til emosjonelle- og kroppslige uttrykk. Aksept for barns handlinger virker å være fremtredende analysen, hvor barns ønske om oppmerksomhet er vesentlig for barns barnehagehverdag. Barns aktive handlinger blir ifølge resultatene en funksjon for å oppnå anerkjennelse fra voksne i barnehagen. Det handler om meningsfulle innlevelser fra de voksnes side. Vise at man mener det, og så erkjenne barna for den de er, og ikke hva de gjør. At det er samsvar mellom det de voksne sier og gjør:

«Vi må jo være flinke til å anerkjenne barnet som den de er, slik at de andre (barna) ser det. Spesielt de (barna) som er litt utfordrende, slik at de (barna) får den rosen de fortjener. Få anerkjennelse for det de sier, når de endelig klarer å skille mellom å være sint, å være lei seg. Sette ord på det. Bruke ord på det i stedet for å være fysisk utfordrende (Fokusgruppe 1)

«De søker ofte blikk, søker gjerne etter en voksen. Hvis de vil et eller annet. Tror det er viktig å bli sett og hørt, se det jeg gjør, om det er positivt eller negativt i hverdagen. At de får noe respons når de søker det blikket» (Fokusgruppe 2)

I sitatet ovenfor skildres barns behov for bekreftelse av voksne. Imidlertid viste analysen til barns behov for bekreftelse av både voksne og sine jevnaldrende, som fremtredende funn. Den ene fokusgruppen trakk frem konsekvenser i sammenheng med barns utestenging fra barnefellesskapet i barnehagen. Hvor barns fravær av deltakelse og samhandling med andre barn kan hindre barns iboende behov for å bli godtatt. Dette har betydning for barns oppfattelse av identitet og eget selvbilde ifølge analysen. Samtidig viste fokusgruppen til en praksis hvor stramme tidsplaner gir begrensninger i forhold til møtet mellom den voksne, og barnet. Dette konkretiseres nærmere som:

«Vi kan ha barn som blir ekskludert, og i forhold til sosialisering, så får de ikke mulighet til å få den anerkjennelsen av andre (barn) som de ønsker. Kanskje ikke av oss voksne heller fordi vi er så himla travle (...) Anerkjennelse det er jo helt avgjørende for hvem jeg er det. For hvordan, hvem ser jeg meg selv som» (Fokusgruppe 3)

Det kom også frem i resultatene at en fokusgruppe fremhever ansattes selvinnsett som sentralt i forbindelse med møtet mellom den voksne og barnet. Den voksnes anerkjennelse som er rettet mot barn, først må forekomme ifra et bevisst kjennskap til seg selv som person. Man må se seg selv før man kan se andre, noe påfølgende sitat viser til:

*«Jeg tenker at det er veldig viktig å kjenne seg først selv da. Fordi hvis jeg vet, og kan forstå noe om hvordan jeg fungerer, så er det lettere for meg å forstå andre og»
(Fokusgruppe 3)*

Videre forklarte den samme fokusgruppen som i overnevnte funn at det forekommer karakterisering av barn. Her kommer det refleksjoner omkring potensielle årsaksforklaringer på hvorfor barn blir sett på som utfordrende, og hvordan sosial påvirkning forløper i praksis. I barnehagen har de voksne stor innflytelse på hvordan barn oppfatter seg selv. Det viste seg også at jevnaldrende barn påvirkes av hverandre. Angående hva som beskriver et barn springer ut ifra de voksnes fordommer og antakelser rettet mot hvordan de persepsjonerer barns uttrykk. Funnet viste at fokusgruppen er bevisst om det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn i barnehagen. Fokusgruppen forklarte indirekte det handlet om de voksnes dømmende holdning som virker inn på barnets selvopplevelse. Samtidig er det barns egen fortolkning av hvordan det skal fungere i barnehagens fellesskap, et resultat av den voksnes definisjonsmakt. Barn kan ifølge fokusgruppen bli bagatellisert av andre rundt seg, dette blir konkretisert nærmere i sitatet nedenunder:

«Vi (ansatte) går ut ifra at nå er det (barnet) sint, eller nå er det fortvilet. Hvilken sosial rolle får barnet i fellesskapet (...), jeg tror at både vi voksne og barn, gir barnet det stempelet i panna. Så begynner du å definere deg som det og. Du tar den rollen som du i utgangspunktet egentlig bare er gitt» (Fokusgruppe 3)

5.1.2 En barnehage med fokus på det relasjonelle aspektet

Dette undertemaet trekker frem hvorfor en inkluderende barnehage er viktig for barns behov av tilhørighet. Fokusgruppene fremhever forholdet mellom barn-barn som vesentlig når det er snakk om forestillingene rundt en inkluderende barnehage. Dette begrunner de i barnets nødvendighet for tilknytning til andre rundt seg. En barnehage som vil styrke barns relasjoner, setter økt fokus på barns sosiale arenaer hvor tiltak blir naturlig å gjennomføre. Daglig både

utenfor og innenfor barnehagens omstendigheter er det kulturelle årsaker til at måltider spises sammen med andre. Resultatene fra undersøkelsen viser til måltid som aktivitet, og blir i tillegg et fokusområde som ansatte kan jobbe med i forhold til inkludering. I fellesskapet med andre barn har man mulighet til sosialt samspill, som igjen kan handle om å etablere relasjoner med fokus på følelsen av å høre sammen. Den ene fokusgruppen beskriver viktigheten av barnehagens fokus på etablering av relasjoner, og det utfallet det bringer med seg i henhold til trygghet. Hvorav den andre fokusgruppen beskriver tiltak tilknyttet hvordan ansatte kan fremme tilhørigheten mellom barna. Utenom måltid fremheves det spesielt sammenkomster i lek og samling som sentrale arenaer for praktisering av metodiske tiltak. To fokusgrupper forklarte følgende om dette:

For meg så er en inkluderende barnehage, en barnehage med ansatte som ønsker å bygge på relasjoner til barna (...) Selv om de (barna) har konflikter sammen, så er det den tryggheten tilstede på en måte (...) Og det er jo en følelse man trenger som liten og som stor. Og kanskje ønsker de ikke å velge aktiviteter, men heller venner. Det å ha en god venn. Det er jo kjempegodt å ha en slik tilnærming til noen»» (Fokusgruppe 3)

«Gjennom leken, gjennom samling, hvor barn er sammen. At gruppa erkjenner seg som en helhet av, at de hører sammen. Jeg tror å ha samlingsstund og måltider, hvor vi sitter og venter til alle er ferdig å spise før vi går fra bordet. For å bevare den den der følelsen av, nå er vi sammen. Det er jo viktig å få et inkluderende fellesskap.» (Fokusgruppe 1)

I sitatene ovenfor beskrives positive utfall som en inkluderende barnehage kan bidra med. Imidlertid fremheves det i tillegg resultater som retter seg mot læringsaspektet. Ansatte som bidrar til å utvikle relasjoner innenfor fellesskapets trygge rammer, mente også at det handlet om barns tilegnelse av sosial kompetanse. Dette konkretiseres følgende som:

«Det er kjempeviktig å gå i barnehage, å lære seg den sosiale biten. Det å forstå sosiale spilleregler, er hvert fall alfaomega. Rett og slett oppførsel i lek og samhold» (Fokusgruppe 1)

5.2 Organiseringens betydning for inkludering

I dette andre hovedtemaet viser resultatene til betingelser som bør vær tilstede, slik at barnehagen kan møte prosessene omkring inkludering på et tilfredsstillende vis. Grunntankene blir her fremstilt i undertemaer som retter seg generelt mot de strukturelle forholdene hvor blant annet bemanning og rollen som voksen blir fremtredende. Samtidig vises det til de ansattes tanker om relevant kunnskap som de mener er fordelaktig i arbeidet av inkludering.

5.2.1 Bemanning

Analysen viser til refleksjoner i henhold til hva som forutsetter at inkludering skal finne sted. En fokusgruppe trekker frem en bemanning med tilstrekkelig ansatte som en nødvendighet. De vektlegger den ujevne balansen mellom tiden de har til rådighet i løpet av arbeidsdagen, og antallet voksne som kan være med hvert enkelt barn. Fokusgruppen har forståelse for at barn har ulike behov, og det er forskjellig hvilke utfordringer som preger barn. Fokusgruppen viser imidlertid til den ansvarligheten jobben består av i møtet med barn, og at tilrettelegging for enkeltbarnet blir begrenset. Størrelsen på barnegruppen blir ifølge en faktor som begrenser personalets tid med barn som trenger å bli møtt. Fokusgruppen forteller følgende:

«Det jeg tenker er jo barn som trenger hjelp av oss voksne. Ett barn kan oppta ganske mye tid fordi vi må det. Det er ulikt hva barna strever med. Avhengig av at bemanningen er på plass, mange barn, ikke nok voksne hele dagen» (Fokusgruppe 2)

Undersøkelsen avdekket at samarbeidet mellom ansatte er grunnleggende i arbeidet med inkludering. Samtidig reflekterte fokusgruppen om utformingen av barnehagens planer som avgjørende. Et overlappende samarbeid mellom ansatte og allsidighet innen planutformingen, må ligge til grunn for at det skal oppstå rom for mer nærhet og tid med barna. Generelt betyr det at barnehagehverdagen skal være preget av fleksibilitet og tilpasning fra de ansattes side. Funnene ble uttrykt som vist i sitatet under:

«Det her handler om den organiseringa ikke sant, hvor man kan frikjøpe voksne til å faktisk være med i leken. Hvis det er én som har ansvar for oppgavene rundt, slik at

man faktisk kan være med i leken. Nødt til å være fleksibel, ha planer til å endres. At vi er endringsvillige, og ikke står fast på det vi mener er riktig» (Fokusgruppe 2)

Videre skildrer en fokusgruppe betydningen av kunne møte barn med sine utfordringer. En annen fokusgruppe velger å forklare konsekvenser på lang sikt, hvis de ikke aktivt går inn for å legge til rette for barn som er utfordrende. Dette eksemplifiserer de i lys av aktuelle problemstillinger knyttet til blant annet barn som kan bli mobbet:

«At vi tar tak i problemet, så slipper vi alle de andre problemene som baller på seg. Hvis et barn blir mobbet i barnehagen, blir det sikkert mobbet i skolen. Blir det mobbet i skolen, så kan det få slite psykisk resten av livet. Skaper vi gode samfunnsborgere hvis ikke vi kan gi de (barna) den hjelpen de trenger? Det blir mer belastning for samfunnet enn det vi ansatte kan bidra til at samfunnet går rundt. Fordi de (barna) er kanskje ikke i stand til å jobbe, på grunn av hendelser tidligere i livet» (Fokusgruppe 1)

5.2.2 Voksenrollen

Analysen viste til to ulike forståelser av de voksnes nærvær for barn i barnehagens hverdag. Å være en inkluderende barnehage var ifølge analysen avhengig av den voksnes tilgjengelighet. En tilgjengelig voksen skal bistå barna med støtte og omsorg i situasjoner hvor barnet trenger det. Det forutsetter en voksen som er imøtekommende ovenfor barns behov der og da. Funn viser til de voksnes oppgave blant annet er å være barns assistanse i situasjoner de ikke kan løse på egenhånd. Det er ifølge den ene fokusgruppen en daglig plikt å kunne være en aktpågivende voksen. Samtidig er tilgjengelighet ifølge den andre fokusgruppen forbundet med å være omsorgsperson for barn i sårbare perioder. Resultatene blir konkretisert følgende:

«Vi voksne må være tilstede hele tiden, og pålogga. For å kunne gjøre jobben god nok. Hjelp (barna) til å komme ut av en vanskelig situasjon. Det er vi som er her daglig sammen med barna som må gjøre jobben (Fokusgruppe 2)

«Tenker det er barn som opplever at foreldrene skiller seg, så er det jo noe med det å være tilstede» (Fokusgruppe 3)

Videre viser analysen til en tilstedeværende voksen i lek har betydning for barns deltakelse. En inkluderende barnehage bestod ifølge fokusgruppene av voksne som kan være barns støttende stilas for adgang til leken med jevnaldrende. Resultatene av undersøkelsen avdekket viktigheten av en voksen som kan motivere barn til å prøve selv. Sett i lys av et læringsperspektiv, handler den voksnes tilgjengelighet her om å kunne gi barn muligheten til å lære seg samhandling i lek med andre barn. Dette krever tiltak hvor den voksne toner seg inn på barn og barns lek. Den ene fokusgruppen trekker frem observasjon for å kunne se leken ifra et barns perspektiv. En voksen må konsentrere seg om å være lydhør, samtidig kunne være engasjert i den aktiviteten som pågår. En aktiv voksen må i tillegg besitte egenskaper i henhold til tålmodighet og pålitelighet. Dette er noe fokusgruppene ser på som nødvendig for at det skal være progresjon i det inkluderende arbeidet. Å understøtte barns tilgang på lek involverer at voksne lar barn få utfordre seg selv, men likevel er tilstede og er orientert over situasjoner som krever assistanse. En fokusgruppe forteller om den voksnes oppgave blir å desentrere seg inn på barnas nivå, for så vise tiltro til at barn kan oppnå tilgang på eget initiativ. En annen fokusgruppe trekker frem tidsperspektivet som sentralt for at barn oppnår sammenkomst i lek. Barn er ifølge analysen avhengig av å prøve seg fram i sitt eget tilfredsstillende tempo, med den voksne til hjelp ved siden av. I påfølgende sitater konkretiseres viktigheten av tilstedeværende voksne i lek som:

«Å være lydhøre, se litt på det de (barna) sier og leker med. Hvis man ikke er det, er det vanskelig å få tak i hva som har skjedd. Prøve å få de barna som havner utenfor, få lov til å prøve selv å komme inn i leken. Samtidig som du ikke fraskriver deg ansvaret, men at man oppfordrer til deltakelse» (Fokusgruppe 2)

«Tillate å ta den tiden til faktisk å være tett på, å veilede. Det er såpass viktig at barnet får bli inkludert, at du er der. De trenger gjerne litt tid. Men med voksentetthet i leken, så lærer du hvordan barna kan leke, leke videre, dermed kan de etter hvert leke på egenhånd» (Fokusgruppe 1)

Funnene som er nevnt over kan knyttes til følgende utsagn hvor barn tilsynelatende har iboende lekferdigheter, men har behov for et støttende stilas for å få utnyttet de:

«De er ressurssterke, og er kreative i leken når det er gode rammer da. Så kommer ressursene mer til syne, enn om de overlatt til seg selv. Da handler det også hvor tett vi er på da. Hvor mye tilstede, nær leken» (Fokusgruppe 3)

Videre pratet fokusgruppene om barn som etterligner de voksnes væremåte. En tilstedeværende voksen er noe barn ser på som forbilder, og fokusgruppene er enige i at barns handlinger gjenspeiler deres egen atferd. Fokuset ligger på hvordan væremåten er i møtet mellom andre ansatte på avdelingen. Barn er svært observante når de retter blikket mot de voksne på avdelingen, og ifølge analysen har imøtekommende tilnærminger mellom ansatte en rolle i barns sosialiseringsspross. Videre påpekes at de ansattes praksis kan åpne opp for at barn involverer hverandre i fellesskap. Utsagnene under fremheves på følgende vis:

*«Dere ser jo det på små barn, hvordan de (barna) tar etter dere (voksne), hermer etter dere og. (...) Klart de viderefører det i sine relasjoner, og leken og sånt»
(Fokusgruppe 2)*

«Voksen som rollemodell, kan vise litt hvordan man kan være inkluderende, hvordan vi kan få med alle, vise at alle blir sett. Hvordan inkluderer vi voksne hverandre her i barnehagen? (Fokusgruppe 1)

I forbindelse med sitatene over, kommer det tydelig frem at fokusgruppen har oppfattet lignende hendelser fra sin egen barnehage, dette eksemplifiserer de i lys av barns omsorg ovenfor hverandre:

«(...) det at de inkluderer de andre i flokken sin. De er jo rollemodeller for hverandre også (...) hvis noen faller og slår seg, så er de andre ungene av og til raskere enn oss til å gå bort for å trøste de som har slått seg» (Fokusgruppe 1)

5.2.3 Kunnskap

Kunnskapsdeling mellom ansatte er ifølge resultatene viktig i arbeidet med utfordrende barn. Ut fra foreliggende vilkår belyser en fokusgruppe det å bruke hverandres erfaringsmessige bakgrunn i praksis. Imidlertid fremhever de behovet for økt faglig innsikt når det kommer til tilrettelegging for utfordrende barn. Analysen viser til verdien av å videreføre faglig innhold fra de leksjonene ansatte erverver på eventuelle kurs. Dette kom frem i følgende utsagn:

«Vi trenger kunnskap, men kan bruke hverandre og. Det å snakke høyt sammen, bruke hverandre og den fagkunnskapen, de erfaringene som alle har (...) Å tenke høyt om de utfordringer vi har her. Så deler vi med andre det vi har på kurs» (Fokusgruppe 2)

Resultatene viste også at de fokusgruppene trakk frem spesifikk kunnskap i arbeidet av tilrettelegging knyttet til barn med utfordrende atferd. Analysen fant det nødvendig med kunnskap som handler om å kunne imøtekomme barn. Både kunnskap om det sosiale aspektet rundt barn, i tillegg til kunnskap som retter teori mot sårbare barn ble fremhevet i resultatene. Begge disse områdene for kunnskap mener fokusgruppene er grunnleggende for å tilnærme seg barn. Sitatene gjenspeiler resultatene fra undersøkelsen på følgende vis:

«Jeg tenker for min del, sosial kunnskap er det viktigste. Får du inn sosial kunnskap i forhold til barn, så har du noe grunnleggende, til å kunne tilnærme deg barn»

(Fokusgruppe 1)

«Trenger jo også å ha kunnskap om hva barnet kommer fra. Kunnskaper om hvordan man håndterer et barn som har hatt det vondt de første leveårene» (Fokusgruppe 1)

Videre i analysen kom det frem ytterligere konkret kunnskap som fokusgruppene påpeker som essensielt for å gi utfordrende barn tilstrekkelig tilrettelegging. Begge fokusgruppene enes om barns relasjonelle forhold er viktig å kunne noe om. Manglende faglighet i forhold til barns relasjoner har konsekvenser for de ansattes arbeid. Dette ble begrunnet i at tilretteleggingen av inkludering ville gi utfordringer, i forhold til hvordan praksisen kan møte de utfordrende barna. Samtidig ble det reflektert omkring barns tilknytning til hverandre og hvordan etableringen av vennskap hadde for tilretteleggingen. I påfølgende utsagn kom fokusgruppene frem til svar som beskrives lignende:

«Å ha kunnskap om tilknytning og relasjoner. Vet man lite om det, kan det kanskje være vanskelig å jobbe spesifikt med det. Hvis man vet lite om tilknytning i lek, om man ikke har noen kunnskap om det, så gjør det jobben mye vanskeligere»

(Fokusgruppe 2)

«Jeg har bare lyst å tilføre kunnskap om vennskap. Det handler om å vite hvordan barna finner hverandre. La barna finne vennskap og» (Fokusgruppe 3)

Fokusgruppene forteller om at tilrettelegging for den enkelte handler om å kjenne barnet det gjelder. Over lengre tid får ansatte kjennskap til hvordan barnet er og hvilke behov det

kanskje kunne trengt. De voksne har ulike tilnærminger ut ifra hvilket barn det gjelder, men det var ikke like enkelt å møte barna fra samme ståsted mener fokusgruppen:

*«Og så etter hvert får man litt erfaring. Som du sier, du kjenner han, du er mye sammen med han, men også de andre med utfordrende atferd. Så lærer man seg noen metoder. Noen ganger er det riktig å gjøre sånn, andre ganger riktig å gjøre sånn»
(Fokusgruppe 2)*

5.3 Foreldresamarbeid

Dette hovedtemaet vil ta for seg viktigheten av et samarbeid mellom hjem og barnehage. Forutsigbarhet i barnets hverdag blir her et sentralt element i forståelsen av hvorfor barnet utfordrer med sin atferd. Gjensidighet, åpenhet, ærlighet og tillit er vesentlige kjernebegreper som kreves for at et samarbeid mellom foreldre og ansatte blir tilstrekkelig, hevder samtlige av fokusgruppene.

Resultatene i dette temaet tar sikte på refleksjoner i samarbeidet mellom hjem og barnehage på individnivå. Analysen viste at et godt foreldresamarbeid har som formål å være til for barns beste. Dette forutsetter ansatte som gir foreldrene overblikk i forbindelse med barnets hverdag. Men samtidig er tilbakemeldinger fra foreldrene også funn som trekkes frem i undersøkelsen. Analysen viste at forståelsen av barns behov blir berørt av kommunikasjonen mellom barnehage og hjemmet. Gjensidighet i hvordan foreldre og ansatte åpnet seg for hverandre viste seg som verdifullt i undersøkelsen. I tillegg var begge fokusgruppene opptatt av ærlighet i samarbeidet. Sitatene nedenunder underbygger dette:

«Og foreldresamarbeidet er jo kjempeviktig. Det å tørre å være tydelig, bare det å kunne ha den gode dialogen, og kommunikasjonen underveis også. Og at det kan gjøre dagene både enklere, men også bedre for både foreldrene og barnet. Være ærlige på hva vi ser her. At man skal si like mye om det som er positivt, også det som er utfordrende og vanskelig» (Fokusgruppe 2)

«Og så har vi andre som der vi kan gi tilbakemelding. (Nå synes jeg det er litt vanskelig, nå er barnet litt utfordrende) Så sier foreldrene (Ja, sånn er det hjemme og)

Er litt begge deler. Kanskje litt motsatt og. At barnet har vært god i dag, så sier foreldrene (Så kjekt å høre. For den siden ser vi aldri hjemme)» (Fokusgruppe 1)

Videre hevder to av fokusgruppene at barn kan komme i konflikt med omstendighetene omkring mangfoldet av regler. Hvor hjem og barnehage er to forskjellige sosialarenaer som kjører ulik praksis i henhold til hvorvidt barn får lov, og ikke lov. En fokusgruppe fortalte at det dreier seg om å skape forutsigbarhet for det enkelte barn. Tilrettelegging for barn med utfordrende atferd handler ifølge den ene fokusgruppen om å skape balanse i hverdagen. Barn blir ifølge den ene fokusgruppen økende grad frustrerte når de møter ulike forventninger av miljøet rundt seg. Den andre fokusgruppen svarer det er betydningsfullt for foreldrene å få innsikt på hvordan barnehagen praktiserer grensesetting. I kommende sitater konkretiserer fokusgruppene følgende:

«Jeg tenker det kan gå på at barna får ofte mange forskjellige grensettinger. At hjemme får de lov til å (...), i barnehagen så har vi forskjellige grenser på det gjerne. Her er reglene, disse reglene skal du følge i barnehagen, så har de (barna) ikke de reglene i hjemmet. Så blir barna frustrerte, for de vet ikke helt hva (...)» (Fokusgruppe 1)

«At dagen skal være så trygg, god og utviklende som mulig. Slik at vi prøver å ligge i forkant. Prøve å forberede så godt man kan. Og at det er faste rutiner, men at likevel er rom for å være spontan (...) men også at foreldrene får vite om grensene i barnehagen» (Fokusgruppe 2)

Videre hevder en fokusgruppe at gode tilbakemeldinger fra foreldrene er viktig for å vite noe om barns situasjon. Fra hjemmet kan det hende barn har et humør som de tar med seg inn i barnehagen. Barn kan oppfattes som utfordrende når de ansatte ikke har forståelse bakenforliggende faktorer for at barnet utviser den atferden de gjør. I påfølgende sitat forklarer fokusgruppen hendelser som kan ha skjedd i forkant av barnets ankomst til barnehagen:

«Aldri lett å vite heller. Det kan være at du har stått opp på feil fot, skjedd fem dumme ting på rad. På den sjette, da bare renner det fullstendig over. Hender man kommer til barnehagen, så er glasset nesten helt fullt allerede» (Fokusgruppe 2)

En fokusgruppe snakket om tiltak for å skape et godt foreldresamarbeid. Samtidig uttrykte begge fokusgruppene at tilrettelegging av barn med utfordrende atferd, i stor grad handler om å være profesjonell i møtet med foreldrene. Dette ble forklart i den ene fokusgruppen hvor de fokuserer på å etablere et godt forhold til hjemmet. Gode relasjonelle bånd gir de ansatte mer konkret å jobbe mot, samtidig kan berolige foreldre. Fokusgruppen forklarer at slike tiltak kan gjøre at usikre foreldre er mer åpen om sine barn som de opplever som utfordrende.

Inkludering i barnehagen blir mer håndfast når det foreligger et lojalitetsforhold mellom hjem og barnehage påpeker den andre fokusgruppen. Videre forklarte den samme fokusgruppen at møtet med foreldrene kan oppleves som utfordrende og avhenger av at møtene trenger å bestå av stabilitet. I sitatene under oppsummerer begge fokusgruppene dette på lignende vis:

«Vi har foreldre som også spør om veiledning. Må prøve å veilede. Kan ha tidlig innsats i foreldresamarbeidet. Snakke om forventinger, innlede en god relasjon (...). At de da kan tørre å komme til oss å fortelle, eller spørre om tips» (Fokusgruppe 2)

«Tørre å være tydelige, tørre å gå inn for å veilede (...) Ja det krever jo at man må opparbeide seg tillit, og være åpen begge veier selvfølgelig» Fokusgruppe 3)

5.4 Konkrete tiltak for inkludering i praksis

Som et siste hovedtema belyser funn hvordan man konkret kan jobbe med inkludering på individnivå. Tiltakene kan fokusere på brede tilnærminger som det å bruke barns medvirkning, eller veksle på barns lekemiljø som metodiske tiltak ved tilrettelegging. Men og at tilnærmingene kan bevege seg til smale tiltak, hvor voksne gir forpliktelser til hvert enkelt barn. Dette er et like viktig tema som er i vekselvirkning med de tre andre hovedtemaene, og kan gi et helhetlig bilde hvordan og hvorfor inkludering har en sentral rolle i barnehagens arbeid. Resultatene viser her til fokusgruppene sine tanker om hvordan ulike arbeidsmåter kan gjennomføres i barnehagens praksis.

5.4.1 Barns medvirkning

Fokusgruppene i to av barnehagene forklarte barns stemme kan ligge til grunn når det er snakk om å jobbe spesifikt med inkludering. Barns medvirkning gjør at barn får flere valg, slik at alle får sagt sin mening i barnehagehverdagen. Videre hevdet fokusgruppene de ansatte har som oppgave å gi barn muligheter til å bli involvert i valget omkring aktiviteter. Det forutsetter voksne som innstille seg etter barns ønsker, og er mottakelig for innspill. Imidlertid argumenterer den ene fokusgruppen for lovpålagte retningslinjer i forhold til barns deltakelse og deres krav på innflytelse for egen hverdag. I forbindelse med dette trakk den andre fokusgruppen frem synspunkter omkring makt. Hvor både ansatte og barns deltakelse i barnehagen ses på som likestilte grupper. Men det påpekes at ansatte har en ansvarsrolle i forbindelse med tilretteleggingen av barns medvirkning, hvor de daglige valgene som barna får tildelt må springe ut ifra et skjønnsperspektiv. Fokusgruppene konkretiserer dette i sitatene nedunder:

«Det handler ikke om at vi skal bestemme alt, eller barna skal bestemme alt. Men at man kan ha noen regler i bunn. Men heller da lar ungene få frihet til å velge innenfor de rammene Det hjelper ikke å prøve masse rart hvis det ikke treffer det ungene føler, og har lyst til» (Fokusgruppe 2)

«Tenke at de får bestemme selv, men da har vi satt premissene, for hva de kan velge. Det er ungene sin barnehage.» (Fokusgruppe 1)

5.4.2 Forsterke barns forutsetninger

Resultatene viste til barn som oppfattes som utfordrende har en lavere posisjon i fellesskapet enn sine jevnaldrende. For å påvirke barns deltakelse i samhandling med andre barn, hevder fokusgruppen inkludering av utfordrende barn handler om å fokusere på dets preferanser. De ansattes oppgaver blir ifølge analysen å løfte frem barns skjulte ferdigheter frem i barnefellesskapet. Et spesifikt fokus på tilrettelegging innen et inkluderingsperspektiv ble forklart følgende:

«Å heve status. Men hvordan kan vi heve statusen? (...) Å styrke de. Finne det barna er gode på» (Fokusgruppe 2)

Videre kom det også frem at fokusgruppene mener barns bidrag er sentralt når det gjaldt å jobbe med inkludering. Begge fokusgruppene uttrykker at barns bidrag og følelsen av å få til har sammenheng med hverandre. Derfor iverksetter ansatte praktiske tiltak som å ansvarliggjøre barn med enkle oppgaver, hvor de får muligheten til å prestere ut ifra eget nivå. Fokusgruppene konkretiserer dette i følgende utsagn:

«Gi de noe ansvar da tenker jeg på (...) Gi de mestringsopplevelser» (Fokusgruppe 2)

«At de får lov til å være med hjelpe til med et eller annet, får ansvar, som de får lov til å utføre.. Det er med på å skape inkludering» (fokusgruppe 1)

Funn fra sitatene ovenfor viste til barns opplevelse av mestring gjennom ansvarliggjøring. Videre avdekket undersøkelsen at inkludering i tillegg handler om å påvirke barns fornemmelse ovenfor sin rolle i fellesskapet. Rammeplanen blir trukket frem i analysen som et sentralt verktøy i tilretteleggingen av utfordrende barn, og hvilke rettigheter de har krav på i den inkluderende barnehage. Fokusgruppen er bevisst når det kommer til viktigheten bak barns egenverdi av å være deltaker i barnehagens fellesskap. Sitatet nedenunder viste følgende:

«Følelsen av at noen trenger dem (barna) da (...) Deltakelse, følelse av at det spiller noen rolle for hva man (barna) gjør eller ikke gjør. Noe å gjøre sammen med fellesskapet da. Vi har en rammeplan som sier klart hva det vil si å ha et inkluderende fellesskap er for noe. Og man (barna) skal få lov til å ytre seg, bli hørt, og få lov til å delta» (Fokusgruppe 2)

Imidlertid belyser en annen fokusgruppe et realistisk eksempel som omhandler ansvarliggjøring av barn med lav status:

«Har jo ordensbarn, hvor barn med litt vanskelig atferd, har jo den vært gull. Ekstremt effektivt på barn som står litt lavt i hierarkiet. Får vist sin beste side i den rollen. Kjempefint for barn som har litt utfordrende atferd. De (barna) får ofte negativ oppmerksomhet, som da dessverre andre barn får med seg. Og det at de (barna) får lov til å være ordensbarn, få lov til å få skryt. På den måten de (barna) er foran alle» (Fokusgruppe 1)

Videre i samsvar med overnevnte funn handler det ikke bare om å tilrettelegge for barns selvfølelse. I resultatene blir rollen som ordensbarn i tillegg fremstilt som en fortjeneste. Fokusgruppen mener at et slikt ansvar er med på å styrke barns relasjonelle bånd til hverandre. I påfølgende utsagn forklarer den samme fokusgruppen lignende:

«Litt fordeler for å være ordensbarn. Da har man (barna) mer lyst til å være med, bli kjent med det barnet (ordensbarnet)» (Fokusgruppe 1)

5.4.3 Variere barns lekemiljø

Undersøkelsen avdekket at barn har bruk for variasjoner, for eksempel at variasjon i miljøet innad i barnehagen blir fremhevet. Fokusgruppene hevder poenget bak dette retter fokus på barn som gis muligheten til å stifte bekjentskap på tvers av barnehagens avdelinger. Videre i analysen viste det seg også at fokusgruppene ser på barns tilegnelse av sosiale koder som et formål. Barns erfaringer i sammenkomst med andre ses ifølge fokusgruppene her på som en form for tilrettelegging av utfordrende barn. Videre fortalte de om barn kan bli påvirket av andre barn på avdelingen til å utvise atferd som oppleves som utfordrende. På grunnlag av dette, ser resultatene at barns behov for avskjerming fra hverandre er nyttig når uønsket atferd oppstår i barns samhandling. To av fokusgruppene konkretiserer dette i sitatene nedenunder:

«Det å bytte avdeling innimellom. Bytte litt på hvem man er sammen med, knytte nye relasjoner som vi snakker mye om. Bryte litt opp i de her faste kjernene, spesielt noen som trigger litt hverandre» (Fokusgruppe 2)

«Ja, at de får vært i andre sosiale settinger, enn akkurat å være i den samme gjengen som har sine normer og regler, så må de vite hvordan andre sine normer og regler kan bli møtt. Man har godt av å forholde seg til andre, enn bare de man liker» (Fokusgruppe 1)

Videre i undersøkelsen fant resultatene at inkludering også handler om å tilfredsstille barns kroppslige behov. Begge fokusgruppene er enige når det er snakk om barns naturlige utvikling, og at barn trenger et miljø hvor de får utfolde med hele seg. Den ene fokusgruppen forklarte om barnehagens innemiljø ikke er tilstrekkelig for å dekke barnets daglige utslipp for

energi. Konsekvensene av dette er at barn blir sett på som utfordrende når det er mangel på romslig tilrettelegging. I samsvar mellom fokusgruppene ble det spesielt fremhevet at barn som oppfattes som utfordrende, har et sterkt behov for å møte et miljø som kan imøtekomme barns fysiske aktivitet. Imidlertid uttrykker den andre fokusgruppen variasjon i utemiljøet fungerer som en god måte å tilrettelegge for utfordrende barn. Utformingen av det fysiske utemiljøet har ifølge den ene fokusgruppene reduserende effekt på barns sammenstøt.

«Fysiske behov, som vi ikke klarer å stimulere riktig. Det er noen som har mye krutt i beina. De får utløp for mye energi, som er positivt, selv om det er konflikter, selvfølgelig» (Fokusgruppe 3)

«Og det miljøet i skogen. Det er så mye utfoldelse av kropp, du kan prøve kroppen så mye mer, mye mindre krangling. Det å bruke andre omgivelser da, som møter ungenes utfoldelse. Mindre konflikter i skogen enn det er her i barnehagen. Mindre dytting og knuffing. Veldig fin metode å bruke» (Fokusgruppe 2)

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte innsamlet empiri og se det opp mot det teoretiske rammeverket. Jeg vil også i denne drøftingsdelen supplere med relevant informasjon fra kapittel 1-, og 2 som ses i lys av problemstillingens foreliggende forskningsspørsmål, som er følgende: 1) *Hvordan beskriver personalet en inkluderende barnehage og hva mener de bør vektlegges i arbeidet med inkludering?* og 2) *Hva forteller barnehagepersonalet om barns utfordrende atferd?* Forskningsspørsmålene vil i kommende drøftingskapittel være overlappende. Med dette mener jeg at mine funn har noen hovedtemaer hvor ansatte reflekterer om den inkluderende barnehage, men samtidig betraktninger om barns utfordrende atferd. Strukturen på avsnittene vil være etter den samme kronologiske rekkefølgen som er vist til i kapittel 5. For å få et nyansert bilde på undersøkelsens resultater har jeg tatt utgangspunkt i teori i tillegg til lovverk, stortingsmeldinger, rapporter, tidligere forskning rammeplan og annen informasjon knyttet til barnehagen som organisasjon.

6.1 Viktigheten bak aksept og sosial tilhørighet

I dette temaet drøftes hvordan barnehageansatte beskriver en inkluderende barnehage, hva de vektlegger i det inkluderende arbeidet, og hvordan barns utfordrende atferd forklares. Resultater i denne studien viste til forestillinger (Kap. 5.1.1) om en inkluderende barnehage, som kan handle om å møte barn ut ifra barns ulike forutsetninger. I henhold til lovverket §1 (barnehageloven, 2005) blir det forklart at barnehager som er underlagt barnehageloven skal møte hvert enkelt barn med tillit og respekt. Videre viser lovverket §1 og teori (Arnesen, 2012; Barnehageloven, 2005; Pedersen, 2015) at barnehagens oppgave handler om å redusere diskriminering innen barnehagens rammer. Samtidig betyr det å kunne bruke barns ulikheter som ressurs, snarere enn å betrakte det som belastende i det daglige arbeidet. I funnene (Kap. 5.1.1) fremheves det perspektiver omkring likeverd mellom barn, noe som er i samsvar med prinsippet om inkludering i fra Salamanca-erklæring (Pedersen, 2015). Studien viste også at (Kap. 5.1.1) ansatte som kan bidra til at barn får utviklet sine ferdigheter, dette må først og fremst ses i forhold til barns sosiale, kulturelle og individuelle bakgrunn (Hvidsten, 2014; NOU, 2009:18). De ansatte må ifølge funnene (Kap. 5.1.1) kunne møte hvert enkelt barn fra sine forutsetninger. I like stor grad som barnehagens oppgaver blir å inkludere alle barn

uavhengig av forutsetninger, blir resultatet av dette betraktet i likhet med barns videreføring av gode holdninger og innsikt for samfunnets mangfoldighet. Denne undersøkelsens resultater (Kap. 5.1.1) blir sett i lys av barns kommende utdanningsløp (Udir, 2015e).

Imidlertid viser funn (Kap. 5.1.1) som forklarer hvorfor og hvordan voksnes tilnærming er viktig for utfordrende barn i den inkluderende barnehage. Oppmerksomhet er ifølge denne undersøkelsen et vesentlig behov for barn. I forbindelse med Schibbye og Løvlie (2017) blir anerkjennelse her omtalt som et menneskelig behov for hvert enkelt individ. Barns egenverd avhenger av mennesker som kan møte dets indre opplevelser. Anerkjennelse og dets sammenheng med inkludering ses her på som den praksisen som finner sted i de mellommenneskelige møtene (Arnesen, 2012; Pedersen, 2015). Videre forklarer funnene (Kap. 5.1.1) om å kunne erkjenne barnet for den de er, i motsetning til å fokusere på atferd som oppleves som negativ. Dette støtter seg til forskning og som forklarer at ansatte må åpne for en følelsesmessig plattform, hvor barn og ansatte utforsker hvordan uttrykk kan reguleres. Målet er ifølge forskningen for barn, er å kunne erverve atferd som i større grad er adekvat når jevnaldrende barn møter hverandre (Butler, Amaya, 2016; Haraldsson et al, 2017). Dette konkretiserer også Kvello (2008a) som grunnleggende kriterier i rollen av å være et samfunnsmedlem. Som medlem av et samfunn avhenger det å kunne tilpasse og regulere seg etter både mennesker og de verdiene som utspiller seg mellom mennesker (Kvello, 2008a). Samt kan funn (Kap. 5.1.1) om de ansattes forklaring på den inkluderende barnehage, her forstås i lys av Ogden (2009) sine forklaringer på barns tilegnelse av selvhevdelse innen aspektet av sosial kompetanse.

Videre forklares det ifølge Haraldsson et al. (2017) at barns tilhørighet til en gruppe er grunnleggende for at de skal få uttrykt sin identitet. Å være inkludert i en gruppe har ifølge Pedersens (2015) forståelser og tidligere forskning en sammenheng med livskvalitet og barnets mentale helse å gjøre (Haraldsson et al, 2017; Pedersen, 2015). I denne studien indikerer funnene (Kap. 5.1.1) for noe lignende ved foreliggende uttalelser. Resultatene har vist at manglende anerkjennelse har konsekvenser for barns oppfattelse av egen selvforståelse. Samtidig trekkes det frem bevissthet om ansattes egen selvinnsett som betydningsfullt for å kunne ta barns perspektiv. Disse refleksjonene speiler innholdet i den anerkjennende tilnærmingen, hvor innlevelse ved perspektivtaking er en nødvendighet for å kunne gi barn en forståelse av at deres tilstedeværelse er verdifull (Schibbye og Løvlie, 2017). Medfølgende har anerkjennelse en plass i barnehageloven § 1 (2005) hvorav det foreligger krav om å imøtekomme barndommens egenverdi. Barns tilhørighet til andre fremstilles ifølge

resultatene (Kap. 5.1.1) og Haraldsson et al. (2017) som en sentral side i forståelsen av inkludering.

Barns egen fornemmelse av seg selv og sitt selvbylde, konstrueres ifølge Bae (1995) i vekselvirkningen mellom voksnes respons på barns handlinger. Funn fra denne undersøkelsen (Kap. 5.1.1) viste til potensielle årsaksforklaringer bak barns utfordrende atferd, hvorav ansattes antakelser og definisjonsmakt er trukket frem som påvirkningsfaktorer. Samtidig viste funnene (Kap. 5.1.1) at det har betydning for hvordan barnet deltar i fellesskapet. Ser vi foreliggende funn opp mot forskningen til Grindheim (2014), blir det vist til barns sinne som en underkastet følellestilstand. Det er stor sannsynlighet for at barn under slike omstendigheter blir stigmatisert som en konsekvens (Pedersen, 2015). Fra en side påpeker Pedersen (2015) uavhengig av atferd vil det ubevisst foregå kategorisering av barn. Fra en annen side hevder Grindheim (2014) at sinne som følelse og kommunikasjon, blir motpolen til hva vi ser på som gyldig og akseptabel atferd i vårt samfunn. Forskningen viste til ansatte som forholdsvis vil påvirke barn mot glede og humor, mye på bakgrunn av at de ble oppfattet som de gode og bra følelsene (Grindheim, 2014). Resultatet (Kap. 5.1.1) i denne studien viser at det er både voksne og barn som påvirker og utgjør en forskjell i barnefellesskapets ulike rollefordeling. Noe som gir begrensninger i lek med jevnaldrende barn hvis du blir oppfattet som et sint barn (Grindheim, 2014). Samtidig kan man anta at funnene i henhold til barns rollefordeling (Kap. 5.1.1) har forbindelse med barnets selv og den påvirkningen av «I» og «Me» (Levin & Trost, 2005). Hvorav barnets «Me» internaliserer andres oppfatninger og holdninger, som har utslag for barnets «I» og kan vise seg som en synlig respons i form av utfordrende atferd (Levin & Trost, 2005). Imidlertid svarer Sandberg og Eriksson (2010) med tiltak for å skape et imøtekommende fellesskap. Personalet må ta et dypdykk i egne holdninger og verdier om barns følelse av fremmedgjøring skal reduseres. Kritisk refleksjon om barn som får negativ omtale må stilles under spørsmålene «hvordan» og «hvorfor» kategorisering skjer i utgangspunktet (Pedersen, 2015).

Denne undersøkelsen viste at idealet om den inkluderende barnehage bestod av et fokus rettet mot barns etablering av relasjoner. Ifølge funn (Kap. 5.1.2) handler inkludering i stor grad om å bidra til barns forhold til hverandre, og at det styrkes i de sosiale møtene. Dette er i tråd med barnehagens formål §1 om å skape et beroligende fellesskap og vennskap for barn som daglig oppholder seg i institusjonen (Barnehageloven, 2005). Videre viste denne undersøkelsen også at barn føler seg mer trygge når de har et stabilt forhold til hverandre. Derfor kom det frem (Kap. 5.1.2) at det var nødvendig med å fremheve sosiale aktiviteter som kunne samle alle

barn. Dette kan tolkes i tråd med de verdier og forestillinger fokusgruppene betrakter som en sentral side av inkluderingsbegrepets kompleksitet (Arnesen, 2012). Dette er noe St.Meld.41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) også skriver om i forhold til kvalitet i organisasjonen. Et kvalitativt barnehagetilbud avhenger av det skapes trygghet gjennom barnehagens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2009). Funnene (Kap. 5.1.2) viste til sosiale sammenkomster i form av samlinger og måltider. Resultatene fra denne undersøkelsen (Kap. 5.1.2) var spesielt opptatt over når barn skulle samles, at barn får mulighet til å ha innvirkning på hverandre i rutinepregede samlinger. Slike sosiale møter ble sett på som en inngang til et inkluderende fellesskap.

Et annet aspekt som ble fremstilt som funn (Kap. 5.1.2) i denne undersøkelsen, handlet om tanker bak barns utvikling i forhold til den sosiale kompetansen. Resultatene (Kap. 5.1.2) viste også til her viktige poeng omkring hvorfor relasjonsbygging er elementært for hvert enkelt barn. En inkluderende barnehage med mål om å bygge på relasjoner til barna, ble i denne undersøkelsen redegjort som en sentral arena for barns sosialiseringssprosess og tilegnelse av sosial kompetanse. Dette samsvarer med rapporten for Norges offentlige utredninger (NOU, 2015:2), som bekrefter at barnehagen er vesentlig for barns tilegnelse av sosial kompetanse. Barn med manglende kompetanse innen det sosiale aspektet, står i større fare for å oppleve eventuelle utestengelser eller vold fra andre barn (Pedersen, 2015). Samtidig kan funn (Kap. 5.1.2) ses i sammenheng med forskning, som ser på sosial kompetanse som en nødvendighet for barns aktive deltakelse med andre jevnaldrende i barnehagens hverdag (Brostrøm et al, 2014; Johansson & Sandberg, 2010; Sandberg & Eriksson, 2010). Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at i denne sammenheng må personalets tilrettelegging ligge tett opptil kjernebegrepene lek og læring. Imidlertid argumenterer Pedersen (2015) for et tidligere fokus rettet mot sosial læring er en forutsetning, for å unngå et potensielt møte tilknyttet barn med utfordrende atferd i fremtiden. Funn (Kap. 5.1.2) knyttet til relasjonsbygging, viste til uttalelser rettet mot viktigheten av å handle anstendig i lek med andre barn. I tillegg avdekket undersøkelsen (Kap. 5.1.2) at forståelser om barn og konseptet med å holde sammen, som vesentlig i forestillingen av den inkluderende barnehage.

6.2 Organiseringens betydning for inkludering

I denne studien ble det avdekket at inkludering av barn forutsetter et personale som er tilstrekkelig bemannet (Kap. 5.2.1). Dette førte til utfordringer i henhold til å ha tid til å møte hvert enkelt barn. Samtidig viste det også til at barnegruppen blir for stor, slik at personalet ikke kan støtte de som spesielt trenger en disponibel voksen. Ifølge St.Meld.41 (Kunnskapsdepartementet, 2009) vil en barnehage med lav bemanning, i større grad være fraværende i møtet med barna og deres behov for oppmerksomhet. Manglende oppmerksomhet fra voksne har en sammenheng med barns tilegnelse samhandlingskompetanse påpekes det i St.Meld.41 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Likevel hevdet resultatet (Kap. 5.2.1) fra denne studien som viste at å være løsningsorientert i samarbeidet mellom kollegaene vil åpne opp for å kunne være med barn gjennom leken. Det kom også frem at rigide planer er en begrensning, og må heller preges av allsidighet ved utforming og gjennomføringen av dem. Viktigheten av å være en tilstrekkelig bemanning blir sett i lys av fremtidige konsekvenser. Det å ha et personale i regelmessig nærhet vil i større grad kunne begrense barns potensielle skadeomfang i deres kommende leveår. Her (Kap. 5.2.1) trekkes det frem barn som i verste fall som blir mobbet, ikke har tilgang på voksne. Læringsmiljøet blir diskutert i St.Meld.18 (Kunnskapsdepartementet, 2011), hvorav det kritiseres omkring tilbakeholdende voksne. Betegnelsen vente-og-se til barns utfordringer stabiliserer seg selv, blir en synlig kontrast når funnene tillegges. Ifølge funn fra undersøkelsen (Kap. 5.2.1) enes det bevissthet om at barn kan besitte utfordringer i varierende grad, men det handler snarere om at dagens bemanning ikke har kapasitet til å nå opp til barns iøynefallende behov for assistanse. Ser vi dette opp mot mobbing ifra kapittel 1.1.1, er det større risiko for at barn blir utestengt fra lek med andre jevnaldrende (Losnegård, 2011; Nome, 2014a). Inkludering blir i denne sammenheng avhengig av en tilstrekkelig bemanning som kan se og tilpasse planer etter barns behov. Dette kan anses som en side av de barnehageansatte sin vektlegging i arbeidet av inkludering. Resultatet (Kap. 5.2.1) av dette betraktes samtidig med tanken om å redusere for barns eventuelle brudd med kommende skoledeltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I forestillingen av inkludering bringer dette også med seg andre perspektiver som funnene forklarer i lys av. Resultatene i denne studien (Kap. 5.2.2) viste til omsorg som fremtredende begrep i deres daglige praksis. I en inkluderende praksis er det tilgjengelige voksne med imøtekommende tilnærminger. Dette er i samsvar med synet om barnehagens omsorgspraksis.

Hvor det hevdes at tilgjengelige voksne skal gi barn erfaring med fellesskap og dets prosesser (Østrem, 2018). Funnene i denne studien (Kap. 5.2.2) viste at barn er avhengig av en omsorgsfull voksen, når situasjoner tilsier det. Dette har tilknytning til den menneskelige samhandlingen, hvor den voksnes oppgaver i stor grad består av å være en omsorgsperson (Schibbye og Løvlie, 2017). Undersøkelsen avdekket (Kap. 5.2.2) at tilstedeværende voksne er en nødvendighet i det daglige arbeidet. Som omsorgsperson er man støttende ovenfor barn i enkeltsituasjoner, men også perioder med sorg. Resultatet i denne studien (Kap. 5.2.2) ser imidlertid på barnehagen som inkluderende arena, med enighet om å jobbe i barnehage i stor grad består av å vise kjærlig oppmerksomhet. Dette er likeså avhengig av tilgjengelige voksne som samtidig er årvåkne i barnehagens praksis.

Videre understreker Pedersen (2015) og Ytterhus (2002) at tilgjengelige voksne er en forutsetning i tilrettelegging, men ikke tilstrekkelig nok faktor. Aktive voksne med tydelige hensikter om å hjelpe barn til å delta med andre barn, ble fremtredende i analysen (Kap. 5.2.2). Som ansatt foreligger det et enkelte tiltak som kan ha stor betydning hvis inkludering skal få gjennomslag i praksis. Begrepet tiltak i denne sammenheng kan ses som et paraplybegrep med bestående av varierende handlinger, med utfall som kan fremme deltakelse. Funnene (Kap. 5.2.2) påpekte at inntoning, som er nært beslektet med å være lydhør og desentrering, ble betraktet i likhet med verdifulle tiltak. Dette samsvarer med Tholin og Jansen (2012) som understreker at overnevnte funn blir sett på som strategier. Strategiene tar for seg å skape en inkluderende praksis ved aktiv tilrettelegging. Og kan åpne opp for ansatte og deres forståelse av barns handlingsløp. Videre viste resultatene (Kap. 5.2.2) at de voksnes nærhet i lek er viktig for at barn skal få utvist sine lekferdigheter. Med voksne rundt seg er større mulighet for at barn får utfordret seg selv, og vist sin kompetanse i lek. Denne studien (Kap. 5.2.2) avdekket at det handler om å gi barna tilstrekkelig med tid underveis mens leken pågår.

Videre kom det fram at voksenrollen også bestod av å være rollemodell for barna. Noe som resultatene (Kap. 5.2.2) viste til imiterer barn de voksne, som blir videreført i sine egne relasjoner med de andre jevnaldrende. I denne sammenheng kan vi anse voksne som de signifikante andre (Levin & Trost, 2005) når vi snakker om barn, og deres oppfatning av de voksnes interaksjon. Analysen (Kap. 5.2.2) viste til barn som har observert voksne i barnehagen, som i ettertid har videreført det de har internalisert inn i de ulike kontekster med sine jevnaldrende. Dette kan tolkes i tråd med det sosiale samspillet mellom mennesker og hvordan det formes av verdier, holdninger og de sosiale systemer og den aktuelle situasjonen

(Levin & Trost, 2005). Den tilstedeværende voksne som er i nærhet med barnehagebarn har ifølge resultatene (Kap. 5.2.2) innvirkning på hvordan barn blant annet inkluderer i sine sosiale sammenkomster. Dette ses i lys av de voksnes tilnærming til hverandre og hvordan barn definerer situasjonen fra sine signifikante andre (Levin & Trost, 2005). Funn (Kap. 5.2.2) trakk frem bevissthet om at deres rolle som voksen har betydning for om alle barn kan bli sett. Derfor er væremåten med og mellom ansatte et fremtredende funn (Kap. 5.2.2) som tillegges stor vekt, når vi snakker om faktorer som påvirker de inkluderingsprosesser som finner sted i barnehagen. Her kan vi også trekke inn et eksempel (Kap. 5.2.2) som undersøkelsen avdekket. Hvor det snakkes om barn som viste omsorg ovenfor hverandre. Etter lignende episoder som de har internalisert har barn brukt det de har observert og gjort det de signifikante andre trolig har gjort i andre settinger. Samtidig som de har observert de voksne, er det også et tegn på ferdigheter i henhold til utvisning av empati (Ogden, 2009). På bakgrunn av dette, viste undersøkelsen (Kap. 5.2.2) at ble snakket om og stilt spørsmål omkring hvordan ansatte inkluderte hverandre.

Ut ifra hva barnehageansatte forteller om barns utfordrende atferd, avdekket undersøkelsen (Kap. 5.2.3) at det var nødvendig med kunnskap i arbeidet med barn som opplevdes som utfordrende. Å bruke hverandre og de erfaringene man hadde ble ifølge studien trukket frem som vesentlig. Samtidig må den tause kunnskapen komme frem i lyset med og mellom ansatte. Dette kan også læres fra eventuelle kurs, som videreføres tilbake til barnehagen. Hvidsten (2014) understreker imidlertid inkludering i barnehagen, uavhengig av barnets forutsetninger blir for uklare i de ansattes arbeid. Faglighet i forhold til hvordan inkludering forstås og kan gjennomføres, trenger mer konkretisering og et funksjonelt grunnlag å jobbe ut ifra. Som muligens har en sammenheng med at funn (Kap. 5.2.3) indikerte for at det var vanskelig å si noe sikkert om noen spesifikk kunnskap i den daglige praksisen. Tidligere forskning hevder at barnehageansatte mener selv at de har behov for mer kunnskap når det gjelder atferd som oppleves som utfordrende (Beaudoin et al, 2018). Videre viste studien til andre resultater (Kap. 5.2.3), hvor kunnskap i henhold til barns sosiale utvikling og sårbare barn ble fremtredende. Disse to kunnskapsområdene ble sett på som sentrale å kunne noe om, ved inkludering av barn med utfordrende atferd. Når ansatte hadde tilstrekkelig teoretisk kunnskap på disse feltene, betydde dette mer innsikt for å forstå barna og hvilken form for tilrettelegging det var behov for. Med tilbakeblikk på tidligere forskning (Solli, 2012), blir det bekreftet at barnehageansatte anser barns relasjoner som viktig kunnskap. For et barns videre utdanningsløp, vil et personale med tilstrekkelig kompetanse spille en avgjørende rolle i det

langsiktige perspektivet (Kunnskapsdepartementet, 2007). I undersøkelsen (Kap. 5.2.3) kom det imidlertid opp flere sentrale kunnskapsområder som ble vektlagt. Hvorav det ble påpekt at arbeidsoppgavene kunne oppleves mer krevende, når det var mangel på kunnskap om barns tilknytning og barns relasjoner. Dette er i tråd med rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det foreligger krav om at barnehagen må være en lærende organisasjon. Videre hevder forskning fra Beaudoin et al. (2018) at det ikke er tilstrekkelig for de ansatte å kun snakke om barn som har utfordrende atferd. En må selv stå i situasjoner og oppleve at tiltakene man tester ut, er fungerende. Slik hevder Beaudoin et al. (2018) det er mulig å forstå hvordan tilrettelegging kan gjennomføres på utfordrende barn. I tråd med funnene, er det likhetstrekk mellom Beaudoin et al. (2018) sine synspunkter og funn (Kap. 5.2.3) tilknyttet atferd. Resultatene (Kap. 5.2.3) fra denne studien påviste at det nødvendigvis ikke handler om konkret kunnskap for å forstå barn. Studien avdekket (Kap. 5.2.3) og kom frem til at et godt kjennskap til det enkelte barn, gjør at man utvikler tilpassete metoder for vedkommende. Erfaring blir sentralt, men også hvordan ansatte gjenkjenner et barns handlingsmønster har betydning for hvordan man kan møte utfordrende atferd.

6.3 Et samarbeid med fokus på barns beste

Glaser (2018) påpeker at hovedmotivet for et samarbeid mellom hjem og barnehage er så skape helhet for barns trivsel og læring. Mine funn (Kap. 5.3) er i tråd med barnehageansatte sine syn omkring deres vektlegging av at barnehagens inkluderingsarbeid. Her kan vi se resultatene (Kap. 5.3) opp mot Glaser (2018), hvorav barns beste må være de ansattes fokus, og at barns beste må ligge til grunn når partene møtes. Undersøkelsen trakk frem resultater (Kap. 5.3) som var tydelig på at kommunikasjon er grunnleggende for å oppnå et godt samarbeid. Resultatene (Kap. 5.3) er i denne sammenheng sett i lys av de faktorer som er med på å spille inn i den inkluderende barnehagen. Og her viste analysen (Kap. 5.3) til en gjensidig kommunikasjon der begge parter utvekslet informasjon som har med barnets situasjon å gjøre. Barns daglige opphold i barnehagen er ofte lange og lengre enn det foreldrene rekker å få vært med det i løpet av en dag. Derfor er det sentralt å kunne formidle hvordan barn oppfattes av de barnehageansatte, både positive og negative opplevelser. Samtidig er ansatte avhengig av å motta foreldrenes perspektiver ifra deres opplevelser på hjemmefronten. Funn (Kap. 5.3) viste til dette når et barn har en dårlig dag og er kanskje i dårlig humør når det ankommer barnehagen. Denne type informasjon må meldes ifra, slik at barnehageansatte i større grad kan forstå bakenforliggende årsaker til et barns atferd. Når gjensidighet ligger til grunn i

kommunikasjon mellom barnehage og hjem, kan dette anses som et tillitsforhold mellom partene (Glaser, 2018). Dette har igjen grobunn for barnets generelle utvikling som er knyttet til foreldrenes trivsel og lojalitet til barnehagen (Glaser, 2018).

I funnene fremkom det (Kap. 5.3) relevante eksempler på hvorfor et godt foreldresamarbeid har stor betydning for barnet sitt. I denne studien ble det fremhevet at (Kap. 5.3) forutsigbarhet er et nøkkelbegrep i samvirke mellom barnehage og hjem. Et barn som opplever å ha forskjellige grenser i hjemmet kontra barnehagen har ifølge resultatene (Kap. 5.3) større risiko for å bli oppfattet som et utfordrende barn. Årsaken til dette er på bakgrunn av den ulike praksisen i henhold til grensesetting i hjem og barnehage. Resultatet av dette gjør barn frustrerte fordi de opplever to miljøer som ikke harmoniserer med hverandre. Med rot i funnene (Kap. 5.3) betraktes et foreldresamarbeid her at det er sentralt å etablere et allsidig samarbeid mellom barnehagen og hjemmet (Glaser, 2018). På bakgrunn av resultatene (Kap. 5.3), blir det svært viktig å kunne skape god balanse mellom begge parter. Fordi barnehagen og hjemmet er to sentrale sosialiseringarenaer som barn veksler mellom ukentlig (Horrigmo & Nylehn, 2009).

Videre avdekket undersøkelsen (Kap. 5.3) at gjennom et foreldresamarbeid kan det tilrettelegges for utfordrende barn. Dette springer ut ifra tiltak som sikter etter å ha tidlig innsats i foreldresamarbeidet. Dette har også sammenheng med tidligere forskning (Solli, 2012) som fokuserer på å skape gode barnehage tilbud for barn som har behov for støtte. Det er derfor viktig at ansatte i barnehagen, har et fokus om å fremme tillit i det relasjonelle forholdet til både barn og deres foreldre (Glaser, 2018).

6.4 Støttende tiltak for inkludering

Barns medvirkning er et annet aspekt som går under hva de barnehageansatte vektlegger i det inkluderende arbeidet. Først og fremst er det lovpålagt å tilføye bars stemmer i barnehagens arbeid med hjemmel i barnehageloven §3 (2005). Når det er snakk om konkret tilrettelegging, er det i denne setting imidlertid vanskelig å si noe sikkert hvordan dette har for inkluderingen av utfordrende barn. Dette kan være tenkelig om vi tilføyer medvirkning gjennom samspillsmønstre som tidligere forskning har vist til (Bae, 2012). Hvorav studiens funn (Kap. 5.4.1) kan betraktes som et romslig samspillsmønster hvor barn får mulighet for å uttrykke seg ut fra sine forutsetninger, men også ut ifra deres modenhetsnivå selvfølgelig (Barnehageloven, 2005, §3; Solli, 2012). Sett i lys av Kunnskapsdepartementets (2007)

langsiktige mål om sosial utjevning må alle barn uavhengig individets forskjelligheter introduseres for et opplæringstilbud med fokus på likeverdighet. Dette presiseres nærmere hvor barnehagen er pliktig å tilpasse seg hvert individuelle barn i deres barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra tidligere forskning (Tholin & Jansen, 2012) er det forklart at barn besitter egne tanker og meninger som personalet må tone seg inn på. Dette står i samsvar med funnene (Kap. 5.4.1) som omhandler barns medvirkning, hvor tilrettelegging av barns deltakelse har rot i personalets skjønsmessige vurderinger. Barns medvirkning er i denne sammenheng utøvende på individnivå, hvor personalets tilpasning og evne til å forstå det enkelte barn (Pedersen, 2015), berører likeledes voksne som kan innstille seg etter barns ønsker. Imidlertid avhenger det av en praksis hvor personalet er åpne for tilbakemeldinger, men at personalet også fremlegger utvalgte handlingsalternativer som kan assosieres med utdanningsløpets demokratiske prosesser (Udir, 2015e). I den sammenheng kan tilrettelegging av inkludering her forstås som barns egendrevne innflytelse på egen hverdag, i tillegg til et personale som aktivt legger føringer for barns delaktige beslutninger. Under slike omstendigheter tolkes barns deltakelse på bakgrunn av vurderinger knyttet til det kvalitative barnehagetilbudet de har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Denne undersøkelsen avdekket et meget interessant funn (Kap. 5.4.2) hvor resultatene imidlertid var opptatt av barns status. Konklusjonen på hvilke tiltak som ble gjeldende rettet seg i hovedsak på at ansatte må kunne se barna gode (Kap. 5.4.2). Barn har ifølge analysen kompetanse på sine egne individuelle områder. Videre viste dette til at det handler i stor grad om å kunne endre sitt perspektiv på hvordan man vil betrakte barn. I sammenheng med Solli (2012) kan dette betraktes som støtte gjennom metodiske eller aktivitetsbaserte måter å kunne inkludere barna på. Ut ifra funnene i denne undersøkelsen (Kap. 5.4.2), blir tilrettelegging for barn som oppfattes som utfordrende, et tiltak for å gi barns en følelse av å beherske en gjerning. Tiltakene skal ha som formål å styrke posisjon til barn som oppleves som utfordrende, men samtidig skal gi de mestringsfølelser når de oppholder seg i fellesskapet med de andre barna i barnehagen. Dette er også lovfestet i barnehageloven §2 (2005) i forbindelse med å skape et sosialt og kulturelt fellesskap preget av glede og mestring. I analysen av fokusgruppeintervjuene (Kap. 5.4.2) kom det frem til at tilrettelegging må basere seg oppgaver som kan gjøre barn mer selvstendige. Dette er også noe teori (Skoglund & Åmot, 2012) ser på som verdifullt. Autonomi og selvstendighet blir et fremtredende funn hvorav undersøkelsen (Kap. 5.4.2) synliggjør viktigheten av konkrete ansvarsroller. En slik rolle innebærer gjennomførbare oppgaver, hvor blant annet å få lov til å være ordensbarn. Et

ordensbarn har ifølge analysen (Kap. 5.4.2) med seg noen fordelaktige sider som jeg kommer nærmere inn på i neste avsnitt.

Mestringsfølelse oppstår ikke i et vakuum av et fellesskap, men når et barn får delta ut ifra foreliggende rammevilkår, kan dette igjen påføre at vedkommende opplever sin delaktighet som betydningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2011). Resultatene (Kap. 5.4.2) tilsier at ordensbarnet som får utrettet dets oppgaver har i større grad, bedre muligheter for å kunne øke sin posisjon blant sine jevnaldrende. Dette ble sett på en fin måte å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap, fordi enkelte barn mottar litt oftere negative tilbakemeldinger enn andre. Ved slike tiltak er fokuset mer på barns skjulte ferdigheter, og generelt mindre på atferd. I tråd med Horrigmo & Nylehn (2009) virker slike tiltak som en utløsende faktor for erfaringer omkring et ansvarsområde, som også barn lignende kan møte i senere tid med samfunnet og deres håndtering av andre viktige arbeidsoppgaver. Ser vi disse funnene (Kap. 5.4.2) opp mot Vedeler (2007), kan vi assosiere fokusgruppens tanker i henhold et aspekt av barns sosiale side. Hun forklarer at barns status i en kameratgruppe er sterkt koblet til å være sosial kompetent, noe resultatene (Kap. 5.4.2) indirekte kan vise til når det blir snakket om en slik tilrettelegging. Vi kan anse at funnene her ser på forståelser omkring inkludering som en bakenforliggende tanke ansatte er i påvirkning av (Arnesen, 2012).

I siste undertema kom det fram at det handler om å variere barns lekemiljø. Resultater (Kap. 5.4.3) viser at det var nyttig å skifte på barns oppholdssted i barnehagen. Funnene (Kap. 5.4.3) fra analysen viste her til faktorer for barns urolighet muligens oppstår i møtet mellom jevnaldrende barn. Derfor er det hensiktsmessig å kunne gi barn rom for å møte barn fra andre avdelinger. I tråd med Vedeler (2007) blir resultatene forstått som tilrettelegging med fokus på barns tilpasning til miljøet. Samtidig kan vi si at funnene har forbindelse med barns funksjonelle tilnærming, hvor barn skal få erfare strategiske handlinger for å komme i kontakt med andre barn i samme barnehage. Ifølge denne studien (Kap. 5.4.3) blir dette ansett som sentralt når man skal forholde seg til andre barn, samtidig kunne redusere konflikter mellom seg. Imidlertid betyr miljøskifting ifølge resultatene (Kap. 5.4.3) at man ser barns fysiske behov. Barn besitter energi som i merkbart grad blir betegnet som en underliggende trang, som de må få utløp for. Dette blir forklart med at barnehagen blir for liten, og gjør at fysiske forholdene begrenser for barn som spesielt trenger aktivisering. Funnene (Kap. 5.4.3) fra denne undersøkelsen indikerte for å bruke skogsområder som et metodisk tiltak når det gjaldt utfordrende barn. Dette samsvarer med den inkluderende barnehage, hvorav tilpasning tar sikte på å møte barn både når det gjelder miljø de ferdes i, men også at det er aktiviteter som

passer til det enkelte barn (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Imidlertid kan vi fra en annen side kalle slik tilrettelegging for indirekte støtte, som er i tråd med tidligere forskning (Solli, 2012).

6.5 Oppsummering av studiens hovedresultater

I dette delkapittelet har jeg sammenfattet funnene som er innsamlet fra de 15 informantene, fordelt over tre fokusgrupper. Ved bruk av fokusgruppeintervjuer som innsamlingsmetode har jeg forsøkt å anskaffe informasjon med hensikt om å svare på følgende problemstilling: «Hva forteller barnehageansatte om barnehagen som inkluderende arena, og hvordan tilrettelegges det for barn med utfordrende atferd?». I denne kvalitative studien er tematisk analyse blitt brukt som et førende redskap ved utforming av nåværende temaer. I etterkant av utformingsprosessen er det 4 anliggende temaer som kom frem i lys: 1) Aksept og sosial tilhørighet, 2) Organiserings betydning for inkludering, 3) Foreldresamarbeid og 4) Konkrete tiltak for inkludering i praksis. Alle fire temaene ble så drøftet i lys av aktuell forskning, teori og annen relevant informasjon med tilknytning til inkludering og barns atferd. Hvorav det i store deler benyttet seg av å se funn i lys av inkluderingsperspektiver, anerkjennelsesteori, barns sosiale kompetanse og symbolsk interaksjonisme.

Denne studien indikerer at det er ulike forståelser knyttet til hvordan man velger å beskrive en inkluderende barnehage og viser til tanker som fremstilles som positive ved inkludering, og likeså tanker omkring hvilke konsekvenser det vil ha for barn i både kort- og langsiktig perspektiv. Imidlertid fremstår det idealistiske betraktninger om hvordan ansatte vil utføre inkludering i praksis, og undersøkelsen trekker frem flere punkter som viser til begrensinger ved inkludering.

Undersøkelsens hovedfunn tok sikte på en inkluderende barnehage med beskrivelser lignende likeverd mellom barn, og at åpenhet for ulikheter skulle gjennomsyre barnehagen. Bak disse begrepene fant studien forklaringer som trakk frem voksne som kan må kunne se alle barn uansett forutsetninger. Konklusjon var at barn skal kunne ha like mye utbytte av barnehagens hverdag uavhengig av dets forskjeller i barnegruppen. Slike tilnærminger hadde ifølge analysen en betydelig sammenheng med de ansattes bevissthet om barn, og barns atferd. Barn er ifølge studiens resultater avhengig av at voksne inntar en anerkjennende holdning. Selv om barn ble oppfattet som et utfordrende var det vesentlig å kunne gi de ros når de klarte å

selvregulere sine følelsesuttrykk når det eskalerte. Å anerkjenne ble ifølge analysen også sett på som et underliggende behov som barn søkte etter. I analysen kom det frem at voksne kan gi barn oppmerksomhet som i denne sammenheng ble sett på som verdifull for samtlige i barnegruppen. Likevel kom det frem at det ikke var mulig å gi enhver anerkjennelse gjennom en barnehagehverdag. Tid ble ifølge funnene sett på som en hindrende faktor for ansatte å kunne gi alle barn et erkjennende blikk. Dette ble spesielt trukket frem i lys av barn som kunne bli ekskludert av andre barn, disse barna hadde et ekstra behov for tilsyn. Manglende anerkjennelse hadde ifølge resultatene potensielle konsekvenser for barns identitet og selvbilde. Derfor var det viktig for de voksne å ta ha selvkritisk blikk av seg selv først, før man kan forstå andre mennesker. Det ble også trukket frem at voksne har stor påvirkning for at barn kan oppfatte seg selv som et vanskelig barn, når det stadig blir møtt med dømmende holdninger.

Videre viste hovedresultatene de ansattes forestillinger om en barnehage med fokus på barns relasjoner. En inkluderende barnehage har ifølge studiens resultater, et personale som arbeider for å skape tilhørighet i et inkluderende fellesskap. Hovedsakelig skjer dette ved bruk av sosiale sammenkomster for å gi alle barn fellesskapsfølelse. Et argument knyttet til dette var at barn får erfaringer å være i sosiale settinger, som igjen blir viktig for et barns atferd i leken med jevnaldrende.

Imidlertid har denne undersøkelsen avdekket hovedresultater som belyser bemanning, voksenrollen og at ansattes kunnskap som har innflytelse for inkludering i barnehagen. Tid blir igjen repetert som en begrensende faktor når det var snakk om inkludering. I tillegg til dette var det resultater som belyste at personalgruppen var for liten, samt barnegruppene ble for store. Dette kunne hankses med hvis det forelå fleksibilitet innad i den enkelte personalgruppen. En annen forutsetning for den inkluderende barnehage måtte bestå av tilgjengelige voksne. Tilstedeværelse betydde at den voksne er i større grad barns støtte på ulike plan. Primært under barns lek og under omsorgsrelaterte situasjoner var det nødvendig med tilgjengelige voksne. Samtidig påpekte funnene at en voksen har innvirkning på hvordan barn er inkluderende med hverandre. Funn viste til kunnskapsdeling mellom de ansatte som fremtredende for å tilrettelegge for barn som oppfattes som utfordrende. Samtidig fant analysen det viktig å ha ervervet tilstrekkelig teoretisk kunnskap innenfor det sosiale aspektet. Det gjorde også kunnskap som rettet seg mot barns sårbarhet. Slik kunnskap var viktig for å kunne vite mer om hvorfor barn er utfordrende, og hvordan personalet kan tilrettelegge for barn med behov for støtte. Imidlertid virket det ikke som om teoretisk kunnskap ene og alene

måtte til for å møte barn, men at det også handlet om å kjenne hvert enkelt barn. Da gjorde det jobben mye enklere når ansatte over tid hadde tilegnet seg tilstrekkelig erfaring med hele barnegruppen.

Et tilstrekkelig foreldresamarbeid var i denne undersøkelsen et fjerde hovedfunn med vektlegging på barns beste. Hvorav et samarbeid med god og gjensidig kommunikasjon åpner opp for å gi barn en trygg og god barnehagehverdag som mulig. Dette forutsetter et tillitsforhold mellom barnehage og hjem, slik at det i større grad kan gi barn trygghet og forutsigbarhet. Dette hovedfunnet tok for seg barnehagen og hjemmet som to ulike påvirkningsfaktorer, med en potensiell innvirkning på barnets atferd.

I konkretisering av tiltak rettet mot barn som opplevdes som utfordrende, viste analysen frem til flere funn for å styrke barns deltakelse. I praksis fant resultatene at det var nyttig å kunne møte det barna hadde lyst til gjennom medvirkning. Samtidig ble det løftet frem at barns status blant sine jevnaldrende var et sentralt område å fokusere på. Men også gi barn mestringsfølelse når det handlet om tilrettelegging. Inkludering i denne sammenheng handlet om å løfte barn opp og frem, slik at fellesskapet kunne se hvilke ressurser som var iboende i de barna som ble sett på som utfordrende. Like viktig var det å kunne gi barn flere miljøer å skifte mellom, både innad i barnehagens avdelinger, men også utenfor barnehagens gjerder. Et argument bak dette var at barn hadde et behov for å møte andre barn, slik at de fikk erfaring med andres normer og verdier. Men også for å redusere sammenstøt mellom barn. Andre argumenter trakk frem barns fysiske behov i større grad kunne møtes når nærmiljøet ble benyttet, slik som skogen.

7.0 Avsluttende betraktninger og implikasjoner

Ettersom dette er en kvalitativ studie og at det kun ble gjennomført tre fokusgruppeintervjuer med 15 informanter, blir det vanskelig å generalisere resultatene som er tilpasset hver enkelt barnehage, personale og situasjon som utspiller seg til enhver tid. Dette hadde kanskje vært mer realistisk om jeg gjennomførte for eksempel en deduktiv tilnærming, og med et betydelig høyere deltakelse av informanter. Andre metodetilnærminger i form av en spørreundersøkelse kunne muligens gitt andre resultater enn de som kom til syne i denne oppgaven. I min studie er det små grupper av ansatte som aktivt sammen konstruerer kunnskapen sammen. Her må det tillegges at i et konstruktivistisk perspektiv kan det være at noen informanter snakker mer og «høyere» enn andre av de deltakende, som har en viss innvirkning av undersøkelsens funn.

Men også er min forskerrolle influert av min inkorporerte forforståelse i møtet med begrepene av «inkludering og «utfordrende atferd». Dette kan ha påvirket mine teoretiske briller og sorteringen etter de funn som kunne svare på oppgavens problemstilling.

Formålet med denne studien var å få innsikt i barnehageansatte sine tanker, forståelse og betraktninger om inkludering, og hva de hevdet å være viktig i tilretteleggingen av barn de oppfattet som utfordrende. Jeg benyttet meg av induktiv tilnærming for å komme frem til mine resultater, hvorav studien indikerte for at inkludering i barnehagen handler om å jobbe for et likeverdig tilbud for alle barn. Dette var resultater som jeg forventet i forkant av min datainnsamling, samtidig samsvarte dette opp det teoretiske rammeverket som omhandlet Salamanca-erklæringen (Pedersen, 2015). Fra en annen side ser jeg resultatene delvis er i tråd med tidligere forskning (Solli, 2012), siden studien påviste at barns atferd ikke direkte førte til ekskludering, det handlet snarere om at utfordrende atferd heller potensielt *kunne* skape avstand til barnegruppen. Denne undersøkelsen avdekket det å ha et bevisst forhold til de barna som opplevdes som utfordrende, og gi støttende tiltak med fokus på både enkeltbarn og barnegruppen i barnehagens sosiale fellesskap. Derfor var det også avhengig av at ansatte er tilgjengelig og besitter et vidt spekter av kunnskap på flere områder, for å kunne imøtekomme barn, og barnets utfordrende atferd. Overraskende resultater i denne studien var at jeg i utgangspunktet ville se nærmere på sammenhengen mellom barns utfordrende atferd og dets sinne i et inkluderingsperspektiv. Sinne som utfordrende atferd ble nærmere utelukket i denne oppgaven, fordi fokusgruppene var mer engasjert i generelt om andre forhold knyttet til atferd og de utfordringer det kunne gi barna daglig og i det fremtidige perspektivet.

Inkludering som begrep gir mange ulike forståelser, som kan ha innvirkning på en personalgruppes praktisering i sin representative barnehage. For meg var inkludering et omfattende tema å ta fatt på, dette har samtidig en sammenheng med at det ikke foreligger noen konkret teoretisk forankring å vise til (Hvidsten, 2014). Analysen viste at inkludering fra en side handler om å ha et fokus på barns egne subjektive opplevelser, men også barns sosiale læringsprosesser var vesentlige sider å peke på. Derfor var det hensiktsmessig å være bevisst om hvordan man kunne være imøtekommende med både barn og foreldrene ifølge undersøkelsen. Studien indikerte også at de ansatte måtte innta en kritisk tilnærming til seg selv først for å kunne forstå andre mennesker, noe som også samsvarer med tidligere forskning (Sandberg & Eriksson, 2010).

I et samfunnsperspektiv er det flere politiske målsetninger om at inkludering må fremheves, hvis problemstillinger knyttet til blant annet sosial utjevning skal skje blant befolkningen. Imidlertid trekker både lovverk, rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, rapporter og stortingsmeldinger frem overveldende visjoner og begreper om hvordan barnehagen bør og må jobbe for, og de konsekvenser barn eventuelt møter hvis målene ikke blir nådd. Denne undersøkelsen har i den forbindelse vist til resultater som tilsier at de strukturelle forholdene har en vesentlig rolle for de ansattes inkluderingsarbeid. Barnegruppene var for store til at personalgruppen kunne møte alle barna hver dag. Dette var også sett i lys av at de var for få ansatte, som igjen førte til mindre tid til barn med behov for voksenstøtte. Videre fører disse resultatene oss inn på en annen diskusjon, at mangel på tilstrekkelig bemanning er nærliggende med et mindre kvalitativt barnehagetilbud. Siden mindre voksentetthet ifølge denne undersøkelsen kunne ha konsekvenser for barns videre deltakelse i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

7.1 Implikasjoner og veien videre

Inkludering som tema har fortsatt lite å vise til i barnehagesammenheng, og vil derfor være aktuell for barnehagesektoren. Det finnes imidlertid noe forskning som handler om barns atferd å gjøre (Grindheim 2014; Solli, 2012), men i mindre grad av kombinasjon mellom inkludering og barns utfordrende atferd. Resultatene fra denne oppgaven har flere temaer å vise til, om det skal foretas noen videre forskning om barnehagen som inkluderende arena, og tilretteleggingen av barn som ansatte mener å ha utfordrende atferd. Denne studien indikerte for at mellommenneskelig samhandling og foreldresamarbeid er nært knyttet opp mot å skape

trygghet for barn. Hvordan kan barnehagen skape trygge og forutsigbare rammer i lys av et inkluderingsperspektiv? En mulighet kunne vært å undersøke nærmere hva ansatte tenker om sammenhengen mellom barns trygghet og dets mestring, og om det har noen forebyggende virkning for barn som oppfattes som utfordrende. Samtidig vil jeg trekke frem barns medvirkning som et potensielt tema, hvor jeg skulle ønsket å få fatt på mer informasjon av fokusgruppene. Resultatene tilsier at barns medvirkning handler om at ansatte kan tilpasse seg hvert enkelt, og er åpne for barns innspill. Jeg vil imidlertid etterspørre mer konkretisering av hvordan barnehagene kan implementere barns medvirkning i de inkluderende prosessene. Hvis det skal foretas nye fokusgruppeintervjuer vil jeg anbefale å innhente deltakere som i større grad er bestående av en balansert kjønnsgruppe. Siden studien min inkluderte flere kvinner enn menn. Da åpner det også opp muligheter for å undersøke nyanseforskjeller på hva de ulike kjønnene legger i studiens tematikk. Denne undersøkelsen avgir ikke en fasit på hvordan inkludering skal forstås og gjennomføres, men heller kan belyse noen sider knyttet til det økende fokus på barnehagens mangfoldighet. Likevel vil jeg i all hovedsak at studiens resultater i ettertid kan legges ved som en videre diskusjon, eventuelt benyttes innad i andre personalgrupper, både i barnehage og skole som vektlegger inkludering av barn med behov for samhörighet.

Litteraturliste

- Andresen, R. (2013). Visions of what inclusive education can be – With emphasis on kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:3, 392-406. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814359>
- Arnesen, A-L. (2012). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: D. Skram (red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129–148). Oslo: Tano.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, Vol 44, NO 1, 53-69. Hentet fra: <https://link-springer-com.pva.uib.no/article/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Beaudoin, K., Mihić, S, S., & Lončarić, D. (2018). Croatian Preschool Teachers' Self-Perceived Competence in Managing the Challenging Behaviour of Children. *CEPS Journal*, Vol 8, No2, 123-138. Hentet fra: https://search-proquest-com.pva.uib.no/docview/2093182207?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red). (2012). *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* Litauen: Cappelen Damm AS
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: Rapport 21, Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge, NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Braun, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.

- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2014). Prechool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol 22, No 5, 590-603.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199>
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., Roth, A., Ugaste, A., & Vrinioti, K. (2015). Preschool teachers' views on children's learning: an international perspective. *Early Child Development and Care*, Vol 185, No 5, 824-847. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.958483>
- Butler, A, Amaya-M, L. (2016). Preservice teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, Vol 39, NO 4, 276-292. <https://doi.org/pva.uib.no/10.1177/0888406416654212>
- Børhaug, Kjetil, Helgøy, Ingrid, Lotsberg, Dag Øyvind, Homme, Anne, & Ludvigsen, Kari. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Akademisk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2018). Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager (FOR-2017-06-22-1049). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, en innføring I samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid; Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Grindheim, T. L. (2014) 'I Am Not Angry in the Kindergarten!' Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol 15, No 4, 308-318. Hentet fra: <https://doi-org.pva.uib.no/10.2304/ciec.2014.15.4.308>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Haraldsson, K., Isaksson, P., & Eriksson, M. (2017) "Happy when they arrive, happy when they go home" – focusing on promoting children's mental health creates a sense of trust at preschools. *Early Years An International Research Journal*, Vol 37, No 4, 386-399. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1191442>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Horrigmo, K. J., & Nylehn, B. (2009). *Samfunnsfaglig perspektiver på barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hvidsten, Bente, I. (red). (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jansen, T.T. (2007). *Den nye barnehagen ved et veiskille*. I Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (red.). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Johansson, I & Sandberg, A. (2010). Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol 18, No2, 229-242. <https://doi.org/10.1080/13502931003784560>
- Kermit, P. (2018). *Hørselhemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. *Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. (NTNU samfunnsforskning). Hentet fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode; en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Korsvold, T. (2011). *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. Meld. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld.41, 2008-2009). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/competansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (01.06.2018). *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Pressemelding, Nr: 125-18*. Hentet 20.11.18 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-stortingsmelding/id2603216/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2008a). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2013b). *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barndommen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Levin, I. og J. Trost (2005). *Hverdagsliv og samhandling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Losnegård, M, A. (2011). *Ja det finnes mobbing i barnehagen*. (Masteroppgave, Universitet i Bergen) Hentet fra:
<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4860/82633979.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lund, I. (Red.), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. Hentet fra:
<http://www.forebygging.no/Global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>
- Nome, D. Ø. (2014a). *Mobbing – et forsøk på nye teoretiske perspektiv*. Studier i pædagogisk filosofi. Årgang 3, nr. 1, s. 40-54. Hentet fra:
<https://www.uis.no/getfile.php/13192242/Forskning/Forskerskolen%20PROFRES/Artikkel%20Dag%20%C3%98.%20Nome.pdf>
- Nordahl mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- NordForsk. (2018). *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders*. Hentet fra: <https://www.nordforsk.org/no/programmer-og-prosjekter/programmer/education-for-tomorrow-1/politics-of-belonging-promoting-children2019s-inclusion-in-educational-settings-across-borders>
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- NOU 2015:2. *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger: Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* (2. Utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Sandberg, A & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care, Vol 180, No 5*, 619-631.
<https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlag
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Los Angeles, California: Sage.
- Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre – en solidarisk kamp for barnas beste I R.I. Skoglund og I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 183-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I. og Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund og I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L (Red.), *Inkludering- Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommersel, B, H., Vestergaard, S., Larsen, S, M. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>

- Statistisk sentralbyrå. (12.06.2012). *Gode nok barnehager for alle?* Hentet fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-nok-barnehager-for-alle>
- Statistisk sentralbyrå (13.03.2019). *Barnehager, 2019, endelige tall.* Hentet fra
<https://www.ssb.no/barnehager/>
- Tholin, R, K & Jansen, T, T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:1, 35-46. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1080/1350293X.2012.650010>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om?* Et temanotat i en serie om styring og kvalitet. Hentet fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2012_03.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2015e). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper.* Oslo: Universitetsforlaget
- Williams-B, R & Morgan, J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol41, No 2, 173-185. Hentet fra:
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777024>
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen.* Oslo. Abstrakt forlag.
- Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.). (2017). *Motstand.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon.* Cappelen Damm Akademisk
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse.* Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1

Eric – Institute of Education Sciences (Database for forskningsartikler)

Søkeord		Treff
	A) Inclusive education B) Participation C) Inclusive classroom D) Intervention	
Avgrensning	- Fagfelleverderte forskningsartikler/peer reviewed - Kindergarten	A) 63/Internasjonalt - 3/Norge B) 364/Internasjonalt - 10/Norge C) 39/Internasjonalt - 23/Norge D) 997/Internasjonalt - 0/Norge
Avgrensning	- Fagfelleverderte forskningsartikler/peer reviewed - Early childhood education	A) 507/Internasjonalt - 8/Norge B) 1410/Internasjonalt - 28/Norge C) 3312/Internasjonalt - 0/Norge D) 100/Internasjonalt - 0/Norge
Avgrensning	- Fagfelleverderte forskningsartikler/peer reviewed - Preschool education	A) 242/Internasjonalt - 4/Norge B) 690/Internasjonal - 9/Norge C) 123/Internasjonalt - 0/Norge D) 1702/Internasjonalt - 0/Norge
Begrunnelse	Det har blitt brukt søkeord som er i sammenheng med hverandre og har fokus på hvordan informanter i barnehagen forstår, tilrettelegger og tenker om inkludering for barn med og uten spesielle behov i barnehagesektoren. Skole har blitt utelukket i denne prosessen.	

Vedlegg 2

Forespørsel til pedagogiske ledere i barnehage om deltakelse i forskningsprosjektet:

” Barn som viser utfordrende atferd – Barnehageansattes erfaringer og meninger om tilrettelegging for barn som utviser sinne”

Bakgrunn

Jeg heter Fredrik Hansen og høsten 2018 startet jeg med masteroppgaven min i pedagogikk ved Universitet i Bergen. Jeg er fra tidligere utdannet barnehagelærer gjennom Høgskolen i Bergen, og ønsker nå å finne informanter som arbeider i barnehagen som kan bidra i denne undersøkelsen. Derfor håper jeg at du som pedagogisk leder og dine ansatte kan være interessert i å delta i prosjektet hvor formålet er å *få kunnskap om hvordan barnehageansatte forstår og tenker om barns sinne som utfordrende atferd, og hvordan barn blir inkludert inn i fellesskapet*. Deres tilbakemeldinger mener jeg vil gi viktig kunnskap innenfor et betydningsfullt tema. Videre er det slik at jeg ikke skal ha informasjon om barnet eller barnets foreldre før eller underveis i intervjuet. (I dette skrevet informeres det om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære)

Formål

Hva innebærer det å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at man vil være en del av et fokusgruppeintervju. For å vite hvordan ansatte i en barnehage opplever og handler tilknyttet et gitt tema, blir det i dette prosjektet foretatt et fokusgruppeintervju mellom flere fagpersoner. Jeg har utformet en intervjuguide som har en tidsramme på omlag 60-90 min. Svarene vil bli registrert ved bruk av en båndopptaker samtidig som det vil bli tatt notater fra meg som moderator.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Velger man å delta, kan en når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis man ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Personvern – hvordan oppbevares og brukes opplysningene?

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har formidlet om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Navn vil bli anonymisert, det vil bli erstattet med en kode eller et fiktivt navn. Dataen som hentes inn vil behandles forsvarlig og skal ikke brukes til noe annet enn i arbeidet med undersøkelsen. Alle opplysninger vil bli lagret i en kryptert mappe som kun jeg vil ha tilgang på.*
- *Det vil være jeg som er den ansvarlige for databehandlingen av det som samles inn. Det omhandler bearbeiding, lagring, transkribering og utforming av intervjuguide som er knyttet til datamaterialet.*

Hva skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai. Alt innsamlet datamateriale vil bli slettet og fjernet fra databasen etter prosjektet er avsluttet.

Rettigheter ved deltakelse

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Når og hvor skal samtykke sendes?

Er du villig til å delta i dette forskningsprosjektet, sender du mail til Fredrik_332@hotmail.com for bekreftelse. Mail sendes snarest om deltakelse er aktuelt og helst innen dato Du underskriver på samtykkeskjema samme dag intervjuet skal gjennomføres

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Fredrik Hansen student ved UIB
 - Tlf: 97587139
 - E-post: Fredrik_332@hotmail.com
- Førsteamanuensis Elisabeth Hesjedal veileder ved UIB
 - Tlf: +47 55 58 32 39
 - E-post: Elisabeth.Hesjedal@uib.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Vedlegg 3

31/01/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

" Barn som viser utfordrende atferd – Barnehageansattes erfaringer og meninger om tilrettelegging for barn som utviser sinne"

Referansenummer

940793

Registrert

13.09.2018 av Fredrik Hansen - Fredrik.Hansen@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Elisabeth Hesjedal, Elisabeth.Hesjedal@uib.no, tlf: 4755583239

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Fredrik Hansen, Fredrik_332@hotmail.com, tlf: 97587139

Prosjektperiode

13.09.2018 - 31.05.2019

Status

26.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

26.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom immelder og NSD, den 26.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar for endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4

Samtykkeskjema

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet” **Barn som viser utfordrende atferd – Barnehageansattes erfaringer og meninger om tilrettelegging for barn som utviser sinne**”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

å delta i *fokusgruppeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *Mai*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Intervjuguide

2018-2019

- Informere om dagens agenda, få underskrift fra deltakerne som har møtt opp, forklare hva som skal skje. Hvor lang tid det ca vil ta og at det vil være mulig å trekke seg uansett tid uten noen form for konsekvenser. Det må i tillegg informeres at materialet som samles inn via båndopptaker vil bli slettet etter oppgaven er innlevert. 3. parten må ivaretas, hvor det er viktig at informasjon som gjelder barn eller deres foreldre ikke kommer frem underveis i diskusjonen. Dette vil også stå i et eget vedlegg Alle opplevelser er like verdifulle, hvor svarene er verken riktige eller gale. Samtidig skal det være en diskusjon hvor deltakerne konstruerer kunnskapen i en gruppe.

- Alle presenterer seg slik at informantene allerede får sagt noen ord om seg selv

- Det vil ikke bli foretatt noen opptak før spørsmålene fra intervjuguiden stilles

Overordnede perspektiv

- 1) Hvordan vil dere beskrive en inkluderende barnehage? Kom med egne refleksjoner
- 2) Kan dere si noe om hva dere tenker om tidlig innsats og hva det betyr for dere?
- 3) Hvordan forstår dere sosial kompetanse? Kom med egne refleksjoner og diskuter

Sinne som utfordrende atferd

I dette temaet ønsker jeg å stille dere spørsmål om barn og utfordrende atferd. Jeg ønsker ikke informasjon om tredjepart, dvs. at jeg ikke skal ha opplysninger om enkelt barn eller dets familie/foreldre.

- 1) Hva tenker dere om barn som viser utfordrende atferd og hva mener dere kjennetegner barn som er utfordrende? **Her skal ikke enkeltbarn nevnes, men generelle erfaringer**
- 2) Hvordan vil dere beskrive barns sinne? Fortell og reflekter om hvordan barns sinne kommer til uttrykk
- 3) Hvordan forstår og forklarer dere sammenhengen mellom barns sinne og barns utfordrende atferd?
- 4) Hvordan tolker dere påstanden: «*Barn tar med seg sin utfordrende atferd fra hjemmet og med seg inn i barnehagen*»
- 5) Hvordan tolker dere påstanden: «*Barnehagen som sosialiseringarena påvirker barns sinne*»
- 6) Hvordan tilrettelegger dere for sinte barn i lek med fokus på inkludering

Relasjoner og samhandling

- 1) Hvordan vil dere beskrive begrepet barns medvirkning, og hvordan mener dere utfordrende barn får medvirke i barnefellesskapet?
- 2) Hvordan vil dere beskrive en tydelig rollemodell, og hvilken betydning har tydelige rollemodeller for barnefellesskapet?
- 3) Hvilke faktorer ser dere på som viktige for å påvirke barns deltakelse i samhandling med andre barn?
- 4) Hvordan vil dere beskrive et stabilt vennskap mellom barn?

Forebyggende pedagogikk/tiltak

- 1) Hvordan mener dere at tidlig innsats kan være forebyggende for barn med utfordrende atferd ikke skal utvikle atferdsvansker senere?
- 2) Hvilken kunnskap mener dere er viktig i møtet med utfordrende atferd? Og hvordan kan dere bruke kunnskapen til å redusere potensielle atferdsvansker?
- 3) Hvilken betydning har den voksnes anerkjennelse av barns handlinger og perspektiver i det forebyggende arbeidet?

Vedlegg 6

Kodeskjema

1) Aksept og sosial tilhørighet	2) Organiserings betydning for inkludering	3) Foreldresamarbeid	4) Konkret tilrettelegging for inkludering i praksis
Aksept for ulikhetene	Avhengig av at bemanningen er på plass	Foreldresamarbeid er jo kjempeviktig	Barns medvirkning
Ansatte som ser barna	Ikke nok voksne hele dagen	Tilbakemeldinger til foreldrene	Det er ungene sin barnehage
Anerkjenne barnet som den de er	Det her handler om den organiseringa	Grensesettinger	Å heve status
Bli sett og hørt	Planer til å endres	Veiledning i foreldresamarbeidet	Mestringsopplevelser
Barn som blir ekskludert	Tilstede og pålogga	Trivsel	Følelse av at noen trenger barna da
Å ha en god venn	Voksentesetthet	Gjensidig kommunikasjon	Bytte avdeling
Inkluderende fellesskap	Kunnskap		Miljøet i skogen

Vedlegg 7

Proessen under arbeidet med utvikling av temaer

Aksept og sosial tilhørighet	Organiseringens betydning for inkludering	Foreldresamarbeid	Konkrete tiltak for inkludering i praksis
<p>Tilnærminger til barns ulikheter i fellesskapet</p> <p>En barnehage med fokus på det relasjonelle aspektet</p>	<p>Bemanning</p> <p>Voksenrollen</p> <p>Kunnskap</p>	Foreldresamarbeid	<p>Barns medvirkning</p> <p>Forsterke barns forutsetninger</p> <p>Variere barns lekemiljø</p>

Endelig utvalg av temaer inndelt med undertemaer, ekskludert foreldresamarbeid som operer som et eget hovedtema

Forestillinger om inkludering	Forutsetninger for inkludering	Reell inkludering i praksis
<p>Aksept og sosial tilhørighet</p> <p>Barns trygghet</p>	<p>Strukturelle rammevilkår</p> <p>«Gjør som vi sier, ikke som vi gjør»</p> <p>Betydningen av anerkjennelse</p> <p>Forutsigbarhet</p> <p>Kunnskap er en forutsetning</p>	<p>Barns medvirkning</p> <p>Heve barns status</p> <p>Variere lekemiljø</p>

1.utkast

Aksept og tilhørighet	Organisering	Reell inkludering i praksis
Barns ulikheter Et relasjonelt perspektiv	Bemanning Tilstedeværende voksen Kunnskap er en forutsetning Foreldresamarbeid	Barns medvirkning Heve barns status Variere lekemiljø

2.utkast

Aksept og sosial tilhørighet	Organisering	Foreldresamarbeid	Reell inkludering i praksis
Anerkjennelse av barns ulikheter Et relasjonelt aspekt	Bemanning Voksenrollen Kunnskap		Barns medvirkning Forsterke barns forutsetninger Variere lekemiljø

3.utkast