

Masteroppgave
Undervisning og læring

Barnehagelæreres arbeid med inkludering av barn
med innagerende atferd

Kathrine Løkkebø Nybø

Spesialpedagogikk
Undervisning og læring
2022

Tal ord: 29311



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

In this master's thesis, it is researched how kindergarten teachers understand the concept of inclusion and how they practice inclusion with children who have an internalized behavior. The purpose of the study was to gain knowledge. The research question for this study is: «How does a selection of kindergarten teachers understand the concept of inclusion, and what characterizes an inclusive practice in working with children with internalized behavior?».

To find answers, a qualitative approach was used as a method, and I used focus group interviews to collect data. I wanted to get an understanding related to the kindergarten teachers' experiences and knowledge. The selection consisted of kindergarten teachers with a formal pedagogical education in two kindergartens. In total nine kindergarten teachers were interviewed. One group consisted of four kindergarten teachers and an assistant manager, and one group consisted of four kindergarten teachers. The interviews are transcribed, and further analyzed using Malterud (2012) analysis method systematic text condensation.

In theory, I relied on UNESCO's (2020) description of inclusion and Haug's (2021) one-dimensional and multidimensional understanding of inclusion. I have relied on Lund's (2012) understanding of internalized behavior, as well as Kalutskaya et al. (2015) strategy to help children with internalized behavior. In addition, I have used relevant research on early intervention and collaboration, among others (Barsøe, 2017; Drugli & Onsøien, 2021; Glaser, 2018).

The results from the project show that the kindergarten teachers don't like to use the term internalized behavior. They describe children with internalized behavior as quiet and shy. The research participants explain that they find it challenging to understand whether the child's internalized behavior is a challenge for the child, and not just a part of their personality. The results shows that inclusion of children with an internalized behavior is a challenge in the kindergartens practice. And they say that they experience the resources in the kindergarten as insufficient, with limited time for meetings and reflection. Based on their preconditions, the kindergarten teachers say that they go to great lengths to meet the needs of children. The results from the study show that the kindergarten teachers work to take care of children with an internalized behavior in the kindergartens practice. They do this through organizing playgroups, raising awareness of attitudes among the staff, and working on relationships.

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg forsket på hvordan barnehagelærere forstår begrepet inkludering og hvordan de arbeider med inkludering med barn som viser en innagerende atferd. Formålet med studien var å få kunnskap og utvikle egen kompetanse på temaene. Problemstillingen er som følgende: «Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?».

For å svare på problemstillingen, falt metodevalget på kvalitativ tilnærming. For å samle data har jeg benyttet intervjuformen fokusgruppeintervju. Dette for å få en dybdeforståelse knyttet til barnehagelærernes erfaringer og kunnskap. Utvalget besto av barnehagelærere med formell pedagogisk utdanning i to barnehager. Det ble intervjuet totalt 9 barnehageansatte over to fokusgruppeintervju. En gruppe besto av 4 barnehagelærere og en assisterende styrer, og den andre gruppen besto av 4 barnehagelærere. Intervjuene er transkribert og videre analysert ved hjelp av Malterud (2012) sin analysemetode systematisk tekstkondensering.

Jeg støtter meg til UNESCO (2020) sin beskrivelse av inkludering og Haug (2021) sin endimensjonale og flerdimensjonale forståelse av inkludering. Jeg har støttet meg på Lund (2012) sin forståelse av innagerende atferd og Kalutskaya et al. (2015) sin strategi for å hjelpe barn med innagerende atferd. I tillegg har jeg benyttet meg av relevant forskning om tidlig innsats og samarbeid, blant annet (Barsøe, 2017; Drugli & Onsøien, 2021; Glaser, 2018).

Studien viser at begrepet innagerende atferd er et begrep barnehagelærerne vegrer seg for å bruke i barnehagen. Barnehagelærerne omtaler barn med innagerende atferd som stille, som går under radaren eller som er sjenerte. Barnehagelærerne forklarer at det er utfordrende å forstå om barnets innagerende atferd er en utfordring for barnet og ikke bare en del av barnets personlighet. Resultatene viser at inkludering av barn med en innagerende atferd er en utfordring i praksis. Barnehagelærerne forteller at de opplever ressursene i barnehagen som utilstrekkelige, med begrenset tid til møter og faglig refleksjon. Ut fra sine forutsetninger, forteller barnehagelærerne at de strekker seg langt for å imøtekomme barns behov. Resultatene fra studien viser at barnehagelærerne arbeider for å ivareta barn med en innagerende atferd i barnehagens hverdag. Dette gjør de gjennom organisering av lekegrupper, bevisstgjøring av holdninger iblant personalet og arbeid med relasjoner.

Forord

Jeg ha nå ferdigstillet masteroppgaven min og det er godt å skulle sette punktum. Å utforme en masteroppgave har ikke vært en dans på roser, men har bidratt til en lærerik prosess med både opp- og nedturer. Prosessen vil fortsette, ettersom en stadig gjør seg flere erfaringer og ny kunnskap vil erstatte den gamle. Årene ved Høgskulen i Volda har vært innholdsrike, og jeg har tilegnet meg ny kunnskap som vil ha betydning for veien videre i arbeidet i barnehagen.

For meg har det å komme i mål med en slik krevende oppgave gitt mestringsfølelse. Alt arbeidet som er gjort i dette forskningsprosjektet, hadde vært mye vanskeligere om det ikke hadde vært for betydningsfull støtte. Det er flere å takke.

Takk til veilederen min, Bente Vatne, som har hatt tålmodighet med meg og vært raus i denne prosessen. I løpet av to semester har jeg fått gode tips til litteratur og hvordan forme oppgaven. Jeg har fått motivasjon av dine bidrag og konstruktive tilbakemeldinger. Uten Bente hadde jeg ikke vært i mål med denne oppgaven. Takk!

Jeg vil takke mine ni informanter som har tatt seg tid til å bli intervjuet i en hektisk barnehagehverdag. Det har vært lærerikt å høre om deres erfaringer og refleksjoner rundt inkludering og barn med innagerende atferd. Oppgaven hadde ikke blitt det samme uten dere!

Jeg vil rette en takk til min fantastiske arbeidsplass, Eikefjord barnehage, som har tilrettelagt for at jeg kunne ta videreutdanning. En fot i virkeligheten, og gode samtaler med store og små som har vært motiverende gjennom studieprosessen. Jeg er så heldig som har blitt kjent med så mange unike barn og voksne i barnehagen. Takk for oppmuntring, og ikke minst tro på at jeg skulle komme i havn.

Sist, men ikke minst en takk til mine søsken og foreldre. Takk for at dere har tvunget meg til å se viktigheten av videreutdanningen min i tunge perioder. Takk for støtte og tilbakemeldinger gjennom denne prosessen.

Eikefjord, mai 2022

Kathrine Løkkebø Nybø

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
2.0 Studiens teoretiske rammeverk	4
2.1 Inkludering	4
2.1.1 Fremveksten av inkludering	5
2.2 To prosjekter om inkludering	6
2.2.1 Inkludering på alvor	6
2.2.2 Inclusive Early Childhood Education' project	7
2.3 Hvorfor er inkludering viktig?	7
2.4 Hvordan forstå inkludering?	8
2.5 Endimensjonal og flerdimensjonal forståelse av inkludering	10
2.5.1 Endimensjonal forståelse.....	10
2.5.2 Flerdimensjonal forståelse.....	10
2.6 Ulik forståelse av atferd	12
2.6.1 Begrepet atferd – en definisjon	13
2.7 Innagerende atferd	14
2.7.1 Innagerende- og utagerende atferd	15
2.7.2 Konsekvenser for barn med innagerende- og utagerende atferd.....	16
2.7.3 Barnehagen i møte med barn med innagerende atferd	17
2.8 Tidlig innsats	19
2.9 Samarbeid	20
2.9.1 Personalsamarbeid.....	20
2.9.2 Foreldresamarbeid	22
2.9.3 Samarbeid med andre instanser	24
3.0 Metodisk tilnærming	26

3.1	<i>Forskningsmetode</i>	26
3.1.1	Kvalitativ metode	27
3.2	<i>Fokusgrupper</i>	27
3.3	<i>Utvalg og utvalgsstørrelse</i>	29
3.3.1	Rekruttering av deltakere	30
3.3.2	Presentasjon av informantene.....	31
3.4	<i>Utforming av intervjuguide</i>	32
3.4.1	Gjennomføring	32
3.5	<i>Forskningsetiske vurderinger ved bruk av fokusgrupper</i>	34
3.6	<i>Transkripsjon</i>	35
3.7	<i>Analyse</i>	36
3.7.1	Systematisk tekstkondensering i fire trinn	37
3.7.2	Totalinntrykk – fra kaos til tema	37
3.7.3	Identifisere og sortere meningsenheter – fra tema til koder.....	38
3.7.4	Kondensering – fra kode til mening.....	39
3.7.5	Syntetisering – fra kondensering til beskrivelser og konsepter.....	40
3.8	<i>Reliabilitet</i>	40
3.9	<i>Validitet</i>	41
4.0	Presentasjon av funn	42
4.1	<i>Barnehagelærerens forståelse av begrepet inkludering</i>	43
4.2	<i>Inkludering i barnehagen</i>	44
4.2.1	Utfordringer med inkludering	45
4.2.2	Barnehagelærerens tanker om tiltak til utfordringene.....	47
4.3	<i>Barnehagelærerens forståelse av begrepet innagerende atferd</i>	48
4.3.1	De voksne i møte med barns atferd	49
4.3.2	Barnehagelærerens tanker om hva inkludering har å si for barn med innagerende atferd.....	51
4.4	<i>Samarbeid med foreldre</i>	52
5.0	Drøfting	55

<i>5.1 Forståelsen av inkludering som begrep</i>	56
5.1.1 Fellesskap tross forskjeller og forutsetninger?	56
5.1.2 Variasjoner i det pedagogiske tilbudet	57
5.1.3 Organisering i barnehagene	58
5.1.4 Større bevissthet i personalgruppen	59
<i>5.2 Forståelsen av innagerende atferd som begrep</i>	60
5.2.1 Ulike fagforståelser forent	60
5.2.2 Barnehagelærerens profesjonsstemme	61
5.2.3 Barnehagelærerens faglige kompetanse i foreldresamarbeid	62
<i>5.3 En inkluderende praksis i arbeid med barn med innagerende atferd</i>	64
5.3.1 Tilhørighet i barnehagens aktiviteter	64
5.3.2 Relasjonsarbeid som en forebyggende faktor i barnehagen	65
5.3.3 Barn som viser en innagerende atferd sin relasjon til andre barn	65
5.3.4 Barnehagelærerens anerkjennende holdning i møte med barn som viser innagerende atferd	66
5.3.5 Barnehagelærerens holdningsarbeid i møte med barn	68
5.3.6 Formelle møtearena i hinder for inkludering?	68
5.3.7 Foreldresamarbeid som en avgjørende faktor	70
6.0 Oppsummering	71
6.1 Oppsummering	71
6.2 Avsluttende refleksjoner	73
Litteraturliste:	75

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Internasjonalt og nasjonalt er inkludering et viktig prinsipp for barnehage og skole. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som er underskrevet av norske myndigheter, forklarer betydningen av inkluderende utdanningsinstitusjoner som tar hensyn til alle barns ulike forutsetninger og behov. I 2019 ble arbeid med inkludering i barnehager løftet frem i en melding til Stortinget (Meld. St. 6 (2019-2020)). I meldingen kom det frem at mye av arbeidet med inkludering som gjøres i barnehager går riktig vei, men at det er utfordringer å ta tak i. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 18) hevder utfordringene er knyttet til forskjeller i kvalitet, blant annet i barnehageansattes kompetanse og evne til å se barnets behov. UNESCO (2020, s. 18) vektlegger at inkludering i tidlig opplæring, kan gi en god sosial og emosjonell utvikling som er viktig for å fremme forståelse for hverandres likheter og ulikheter.

Utagerende atferd har vært et tema som har fått en god del oppmerksomhet både i barnehager og forskningsmessig, kanskje fordi det oppleves som en mer akutt utfordring. Konsekvensene av dette kan bli at andre barn, særlig de som viser en innagerende atferd, lettere blir oversett eller glemt når det gjelder å få sine behov ivaretatt. I arbeid med barn som viser en innagerende atferd, forklarer Lund (2012, s. 26) at barn blir oversett som følge av at de ikke rammer omgivelsene. Barn med en innagerende atferd kan altså ha lettere for å ikke bli oppdaget og ofte forsvinner som uidentifisert (Hansen & Jordan, 2017, s. 1). Lund (2012, s. 30) nevner ensomhet og selvanklage som konsekvenser av innagerende atferd, dersom barna ikke oppdages. Barna som studien konsentrerer seg om er ikke barn med en diagnose, men barn som viser en innagerende atferd. Hvordan kan man sikre at barn med en innagerende atferd føler seg inkludert i barnehagens fellesskap? Hvordan arbeider barnehager med å inkludere barn med en innagerende atferd? Barnehager har et samfunnsoppdrag, hvor de skal legge til rette for at alle barn opplever trivsel og glede i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Selv om inkludering av barn med innagerende atferd er intensjonen, forklarer Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 215) at innhold og organisering i barnehager fører til manglende tilhørighet i fellesskapet for barn.

Gjennom å rette fokus mot barn som viser en innagerende atferd, håper jeg å få et mer

helhetlig og balansert syn på hva barna trenger for å få en inkluderende hverdag i barnehagen. Gjennom min grunnutdanning som barnehagelærer har jeg fått ulike erfaringer med barn i barnehager. Å inkludere barn med en innagerende atferd i barnehagens fellesskap, har jeg som barnehagelærer og student opplevd å være utfordrende. Jeg reflekterer ofte over hva inkludering er for barna med en innagerende atferd og hvordan barnehager kan arbeide for å inkludere barn som viser en innagerende atferd. Jeg ønsker med denne studien å fordype meg i dette. Hvordan kan barnehager inkludere barn med en innagerende atferd, når barna har en tilbaketrukket atferd og kanskje ikke uttrykker behov for å bli inkludert?

1.2 Problemstilling

Barn i barnehager er ulike på mange måter. Ulik sosial bakgrunn, interesser, ferdigheter og forutsetninger. For at barnehager skal være inkluderende, vil det være viktig at barnehagene imøtekommer ulikhetene. Jeg ønsker å undersøke hvordan et utvalg barnehagelærere forstår begrepet inkludering og hva som kjennetegner en inkluderende praksis i arbeid med barn som har en innagerende atferd. Jeg har valgt problemstillingen:

Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?

Det er to sentrale begrep i denne oppgaven. Inkludering og innagerende atferd. Disse begrepene er omfattende og er beskrevet på ulike måter i faglitteraturen. Inkludering blir forklart som en prosess for å gripe an mangfoldet av barn- og unges ulike behov, gjennom å øke deltakelse i læring, kultur og fellesskap (UNESCO, 2020, s. 8). Jeg lener meg også på Haug (2021, s. 53) som løfter frem disse aspektene relatert til inkludering som begrep; fellesskap, deltakende, medvirkende og læringsutbytte.

Innagerende atferd blir forklart av Lund (2012, s. 25) som en atferd der følelser og opplevelser vendes innover mot en selv. Barn som har en innagerende atferd, kan vise uttrykk som tilbaketrukkethet, sårbarhet og usikkerhet (Lund, 2012, s. 27). Barn som viser en innagerende atferd kan ofte oppfattes som forsiktig eller avvisende i sosiale situasjoner. Lund (2012, s. 48) hevder at det er lettere for barn med en innagerende atferd å ta kontroll av avvisningen, enn å skulle bli avvist.

For å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet ni barnehagelærere med formell pedagogisk utdanning gjennom fokusgruppeintervju. Jeg valgte å intervju gjennom

fokusgruppeintervju, da jeg ønsket å komme i dybden på barnehagelærernes erfaringer og tanker rundt inkludering av barn med innagerende atferd i barnehagen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler, som alle inneholder mindre delkapittel. Jeg vil presentere hovedinnholdet i kapitlene under:

Kapittel 1: Jeg presenterer oppgavens innledning som introduserer temaet og formålet med studien. Videre blir studiens valgte problemstilling presentert.

Kapittel 2: Her presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg gir en innføring i oppgavens teoretiske tilnærminger til inkludering og barn med innagerende atferd. Dette teoretiske rammeverket vil sammen med innhentet datamateriale bidra til å belyse oppgavens problemstilling.

Kapittel 3: Jeg presenterer oppgavens metodekapittel. Her presenterer jeg bakgrunn for fokusgruppeintervju som valgt metode. Jeg forklarer også hvordan datainnsamlingen er utført og hvordan datamaterialet er analysert.

Kapittel 4: Jeg presenterer oppgavens innhentede materiale fra intervjuene og analysen av dem. Her legger jeg frem resultatene av analysene av data fra fokusgruppeintervjuene.

Kapittel 5: Jeg drøfter og reflekterer rundt studiens empiriske funn og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn. Jeg har bygd opp kapitlet med utgangspunkt i studiens problemstilling.

Kapittel 6: Her oppsummerer jeg studien i sin helhet og samler trådene. Jeg avslutter med noen avsluttende refleksjoner.

2.0 Studiens teoretiske rammeverk

Dette kapittelet danner det teoretiske rammeverket for studien med utgangspunkt i problemstillingen: *«Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?»*.

I det første delkapittelet vil jeg presentere fremveksten av inkludering, gjennom Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og politisk arbeid. Jeg presenterer deretter to ulike prosjektarbeid. Et nasjonalt og et internasjonalt prosjektarbeid, som begge har arbeidet med temaet inkludering (Caspersen et al., 2020; European Agency, 2017). Det blir videre presentert en kort redegjørelse for hvorfor inkludering er viktig i arbeid med barn i barnehagen. Jeg vil trekke frem UNESCO (2020) sin forståelse av inkluderingsbegrepet og senere i kapittelet belyses Haug (2021) sin forståelse av inkludering som endimensjonal og flerdimensjonal.

I det andre delkapittelet vil jeg først ta for meg teori og forskning om ulik forståelse av atferd. Jeg trekker frem Lund (2012) sin forståelse av begrepet innagerende atferd. Før jeg deretter presenterer ulike perspektiv og forståelser av innagerende atferd, da det er dette begrepet som blir vektlagt i denne studien. Selv om problemstillingen tar for seg innagerende atferd som begrep, gir jeg en kort presentasjon av utagerende atferd for å belyse deres forskjeller. Derunder presenteres også mulige konsekvenser for barn som viser en innagerende atferd i barnehagen (Barsøe, 2017; Lund, 2012). Jeg vil videre presentere ulik forskning om barnehagen i møte med barn med en innagerende atferd. Avslutningsvis i kapittel to har jeg valgt å vie plass til teori om tidlig innsats. I tillegg til ulike samarbeid i barnehagen som personalsamarbeid, foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser. De ble sentrale for å kunne forklare og belyse begrep som er sentrale i intervjuguiden (Glaser, 2018).

2.1 Inkludering

Tema for denne oppgaven er inkludering. Det vil derfor være relevant å studere begrepet sin bakgrunn, for å få en vid forståelse av begrepet. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 25) forklarer at det savnes en enighet om hva inkludering handler om. Det er ulike forståelser for hva begrepet inkludering er, og det har den siste tiden komt en noenlunde lik teori om hva begrepet inneholder (Haug, 2021, s. 49).

2.1.1 Fremveksten av inkludering

Barnehagens arbeid med inkludering har i lang tid vært på dagsorden og inkluderingsbegrepet er kjent fra Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Salamancaerklæringen ble vedtatt på «The World Conference on Special Needs Education» og over 92 representerte regjeringer deltok på denne konferansen, deriblant Norge.

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) forklarer innledningsvis at målet er å vurdere de grunnleggende endringene som kreves for å fremme en inkluderende opplæring.

Hovedsakelig å få utdanningsinstitusjoner til å inkludere alle barn – spesielt de med behov for spesialundervisning (UNESCO, 1994, s. iii). I Salamancaerklæringen (1994, s. iv) legges det frem at United Nations Education, Scientific and Cultural Organization var stolt av å være tilknyttet konferansen. De fremmer viktigheten av at alle arbeider for at utdanning skal være effektiv for alle, spesielt de som er mest sårbar. Ifølge erklæringen har hvert barn ulike egenskaper, interesser, evner og læringsbehov og det pedagogiske tilbudet må ta hensyn til et mangfold av ulikheter. UNESCO (1994, s. viii) skriver at hvert barn må gis muligheten til å oppnå en god utvikling og læring. Salamancaerklæringen la til grunn en forståelse av inkluderingsbegrepet som forutsatte at alle barn skulle få plass i utdanningsinstitusjoner, også de med spesielle behov. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 26) forstår Salamancaerklæringen som at den tydeliggjorde at inkludering handler om å verne og respektere barns ulikheter, og at undervisning skal foregå i inkluderende miljøer. I denne oppgaven tolker jeg bruk av begrepet undervisning til å samsvare med personalets pedagogiske aktiviteter for barna i barnehagen.

Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) tar opp at alle barn skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet og de aktiviteter som foregår i barnehagen. Inkludering er noe som blir lagt vekt på i politisk arbeid og det kommer frem i politiske styringsdokumenter, som for eksempel i meldinger til Stortinget. Arbeid med inkludering ble løftet frem med en melding til Stortinget i 2019 - «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020))». Det ble lagt frem at barnehager i dag bærer preg av store forskjeller. Det er mye som går riktig vei i arbeidet med inkludering og arbeid med fellesskap, det er derimot utfordringer å ta tak i. I en melding til Stortinget (2019-2020, s. 9) tar de opp at mange får hjelp for sent. Det betyr at mange barn har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og de utvikler seg og lærer mindre

enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 9). Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 18) forklarer at barnehagens utfordringer er knyttet til forskjell i kvalitet, særlig de voksnes kompetanse og evne til å se barnets behov. Det er store variasjon i barnegrupper. Noen barn har behov for smågruppebaserte aktiviteter for å få utfolde seg i lek, noen har behov for å trene på spesifikke ferdigheter og ofte behøves det støtte innenfor samspill- og språkferdigheter.

2.2 To prosjekter om inkludering

I 2017 fikk Utdanningsdirektoratet ansvar for å gjennomføre et prosjekt med navnet *Inkludering på alvor*. Det var barnehager og skoler i fem ulike kommuner som deltok, med et søkelys på å bedre arbeidet med inkludering. Målet med prosjektet var å utvikle og prøve ut modeller for samarbeid. Med mål om at dette kunne bidra til inkludering i barnehage og skole gjennom bedre utnyttelse av lokale og statlige tiltak (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 59).

2.2.1 Inkludering på alvor

Prosjektet *Inkludering på alvor* startet som nevnt tidligere i 2017. Underveis har prosjektet blitt evaluert. Delrapporten ble publisert i 2019 og det kom frem at det var vanskelig å se noen tydelig forståelse av begrepet inkludering. Prosjektet ble fulgt og evaluert av NTNU Samfunnsforskning, og i 2020 var sluttrapporten klar. Informantene i prosjektet gav uttrykk for usikkerhet. De var usikre på hvorvidt inkludering handler om å fange opp og inkludere grupper særlig utsatt for ekskludering. Eller om det handler om å skape et læringsmiljø som inkluderer alle barn uavhengig av utfordringer (Caspersen et al., 2020, s. 44).

Inkluderingsbegrepet ble forstått ulikt av de deltakende kommunene og sluttrapporten peker på at prosjektet kunne beskrives som komplekst, der aktiviteten rundt prosjektet var basert på lokale forhold og utfordringer (Caspersen et al., 2020, s. 82).

Oppsummert viser funnene at prosjektet har påvirket arbeidet kommunene gjør for å inkludere barn i barnehage og skole. Caspersen et al. (2020, s. 82) legger til at utdanningsinstitusjoner er samarbeidende fellesskap bestående av flere ulike aktører som skal være med på å skape et godt opplæringstilbud til barna. Det samarbeidende arbeidet kan i større grad være med å overvinne eventuelle distanser i arbeidet. Med søkelys på et felles mål, vil det legge til grunn en prosess mot inkludering på alvor. For Utdanningsdirektoratet viser prosjektet viktigheten

av det å anerkjenne inkluderingsarbeidet i utdanningsinstitusjoner. Jeg vil utdype forståelsen av begrepet inkludering i kapittel 2.3 med utgangspunkt i dette prosjektet.

2.2.2 Inclusive Early Childhood Education' project

Organisasjonen The European Agency for Special Needs and Inclusive Education har gjennomført et prosjekt med navnet *Inclusive Early Childhood Education' project*. Prosjektet sitt overordnede mål, var å indentifisere og analysere de faktorene som er med på å bedre kvalitet og gir effektive inkluderende opplegg for alle barn i tidlige år (European Agency, 2017, s. 7). Det ble gitt tre hoved bidrag etter prosjektslutt. Prosjektet fant først og fremst ut at en analyserende faktor var å få en inkluderende visjon og et felles mål i barnehagen. En tjeneste med høy kvalitet er det som kommer barna til gode.. Det andre bidraget var et verktøy til bruk for selvrefleksjon for barnehageansatte. Dette gjorde det mulig for barnehageansatte å vurdere arbeidsmåtene sine med tanke på inkludering til det fysiske og sosiale læringsmiljøet. Det tredje bidraget var en modell for inkluderende tidlig opplæring for barnehageansatte og mulige andre instanser som kan samarbeide på dette feltet. Det kan bedre samarbeidet mellom ulike aktører i arbeid med planlegging, gjennomgang og forbedring av inkluderende tjenester. Prosjektet gav i sin rapport oppmerksomhet til videre anbefalinger for videre arbeid med inkludering (European Agency, 2017, s. 11-12). Det er et behov for en helhetlig tilnærming basert på verdsettelse av å se hvert barn. Det er behov for å sikre at det blir tatt hensyn til barnets nivå og gi de støtte om det trengs i deltakelse med jevnaldrende. Det er et større behov for et tettere samarbeid med familier, å lytte til deres stemmer. Det er til slutt et behov for å sikre at barnehageansatte har mulighet til å utvikle kompetansen som er nødvendig for å ta imot og engasjere alle barn i de pedagogiske aktivitetene som de møter i barnehagen (European Agency, 2017, s. 48-50).

2.3 Hvorfor er inkludering viktig?

For de fleste barn er barnehagen det første møte med et utdanningsløp og her skal grunnlaget for utvikling, læring og deltakelse legges. I Barnehageloven (2005, §1) står det at barnehagen skal «bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap». Personalet i barnehagen skal ha kompetanse til å gi alle barn en opplæring som tar hensyn til hvem de er. De skal inkluderes i barnehagemiljøets fellesskap, de skal delta, de skal kunne medvirke og miljøet skal kunne gi et utbytte for den enkelte. Det handler om å legge gode arbeidsmetoder til grunn for å arbeid med inkludering.

UNESCO (2020, s. 18) legger frem en forståelse av hvorfor inkludering er viktig. UNESCO (2020, s.18) trekker først frem at nøye planlegging og tilbud av en inkluderende utdanning er viktig. Dette forklarte også Haug (2021, s. 58) hvor han mente gjennom å ha formulert overordnede grunntanker, kan de legges til grunn for arbeid og prioriteringer. Inkludering i tidlig opplæring er viktig da det kan gi barn en god sosial og emosjonell utvikling, selvtillit og aksept fra jevnaldrende (UNESCO, 2020, s. 18). Gjennom sosial og emosjonell læring kan barnehagen gjøre det mulig for barn å lære å være empatiske, de lærer om likhet, toleranse og mangfold. Inkludering er viktig for å fremme forståelse for hverandres likheter og ulikheter, det vil redusere fordommer og kan i lengden styrke den sosiale integreringen av hvert barn (UNESCO, 2018, s.18).

2.4 Hvordan forstå inkludering?

Siden midten av 90-tallet, har idealet om inkludering stått sterkt i utdanningspolitikk. Den omtalte Salamancaerklæringen, ble undertegnet av Norge i 1994. Erklæringen skulle vise seg å legge mye av grunnlaget for hvordan man definerer inkluderingsbegrepet i dag. I senere tid har det gradvis komt en noenlunde teoretisk enighet og forståelse rundt hva inkludering handler om, som støtter UNESCO sin tilnærming (Haug, 2021, s. 49). Videre vil jeg presentere ulike forståelser av begrepet inkludering.

UNESCO (2020, s. 8) beskriver inkludering som en prosess for å adressere mangfoldet av barn- og unges ulike behov. Dette gjennom å øke deltagelsen i læring, kulturer og fellesskap, samt redusere ekskludering innenfor utdanning. Dette innebærer endring i innhold, strategier og strukturer med en felles visjon som dekker alle barn. Det må utvikles måter å undervise på som er tilrettelagt for å dekke individuelle forskjeller og som deretter kan komme alle barn til gode. Inkluderende utdanningsinstitusjoner er i stand til å endre holdning til mangfold ved å drive en arena hvor alle barn hører til, som videre vil danne grunnlag for et rettferdig og ikke-diskriminerende samfunn. Det er også mindre kostbart å etablere og vedlikeholde utdanningsinstitusjoner som utdanner alle barn sammen, enn å sette opp ulike system som spesialiserer seg på ulike grupper barn (UNESCO, 2020, s. 8).

En forståelse av begrepet inkludering kommer frem i den tidligere nevnte rapporten *Inkludering på alvor* (Caspersen et al., 2020, s. 34-36) med en forklaring om inkluderingens ulike nivåer. Ut fra resultatene kunne NTNU Samfunnsforskning dele inkludering inn i ulike dimensjoner. Faglig, sosial- og psykisk inkludering. Faglig inkludering har søkelys på tiltak

innenfor læringsmiljøer, samt tiltak for sosial inkludering gjennom et bedret foreldresamarbeid. Sosial inkludering markerer viktigheten av å involvere ulike aktører (skole, barnehage, PPT, barnevern og andre) i arbeidet med å inkludere barn og unge, for å øke bevisstheten om holdninger og inkluderingsforståelse. Psykisk inkludering understreker viktigheten av vurderinger av undervisningsopplegg, ved å spørre barn- og unge hva de selv tenker og oppfatter om egen situasjon, miljø og utfordringer. Ved å ta utgangspunkt i de unges perspektiver og forståelser av ulike utfordringer, kan man komme opp med allmenne grep som kan bidra til økt forståelse hvor et individperspektiv står i sentrum, ifølge Caspersen et al. (2020, s. 38). Caspersen et al. (2020, s. 82) forklarer avslutningsvis i rapporten at; «inkludering er ikke en statisk situasjon, men en prosess som må utvikles og overvåkes hele tiden».

Som jeg har beskrevet ovenfor har inkluderingsbegrepet blitt satt søkelys på gjennom flere år. Haug (2021, s. 48) trekker frem at begrepet henger nøye med spesialundervisning. Han fremhever at inkluderingsbegrepet preger mye av tenkingen og handlingene i spesialundervisningen, og dermed henger begrepene nøye sammen. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 27) hevder at det kan være et dilemma at inkluderingsbegrepet har en spesialpedagogisk innflytelse. Gruppen forklarer at når begrepet «inkludering» handler om at barn skal få ta del i barnehagens «ordinære» tilbud, vil det føre til en konklusjon som omhandler et spesialpedagogisk ansvar.

UNESCO skriver i rapporten *Inkludering og utdanning* (2020, s. iii) at allerede før Covid-19 var ett av fem barn- og unge fullstendig ekskludert fra utdanning. Ifølge UNESCO (2020) har pandemien med Covid-19 ført til at de store sosiale og digitale skillene har satt de som er vanskeligst stilt i fare for læringstap og frafall. Tall i rapporten viser at 68% av landene har en definisjon på inkluderende utdanning, men kun 57% av definisjonene dekker marginaliserte grupper. Rapporten (UNESCO, 2020) legger derimot frem at pandemien med Covid-19 kom på et passende tidspunkt. Dette på grunnlag av at verden prøver å gjenoppbygge mer inkludering i utdanningssystemene. Nå er anbefalingene fra UNESCO at alle utdanningsaktører utvider sin forståelse av inkluderende opplæring til alle, uansett identitet, bakgrunn eller evner. I likhet med UNESCO og Caspersen et al., trekker Haug (2021, s. 49) frem at inkludering skal sees på som en prosess. Inkludering er en prosess for å møte mangfoldet i en barnegruppe, som skjer ved å øke barnas deltaking i det faglige, sosiale og

kulturelle fellesskapet. «Å skape en inkluderende skole preget av trivsel og læring for alle må arbeides med kontinuerlig (Haug, 2021, s. 66)».

2.5 Endimensjonal og flerdimensjonal forståelse av inkludering

Haug (2021, s. 52) forklarer at det er et skille mellom en endimensjonal og flerdimensjonal forståelse av begrepet inkludering. Haug har skrevet med utgangspunkt i skolen, men jeg mener at denne forståelsen er relevant i arbeid for å inkludere barn i barnehagen. Å sørge for et inkluderende barnehagemiljø er en viktig oppgave, og det er ønskelig for meg å få en dypere forståelse av begrepet inkludering. Jeg tar et dykk i Haug sin forskning om endimensjonal og flerdimensjonal forståelse av inkludering. Ved å gjøre dette, håper jeg at det kan bidra til at jeg i større grad klarer å bidra til at alle barn får like muligheter i å oppfylle sitt potensiale i sin allsidige utvikling i barnehagehverdagen.

2.5.1 Endimensjonal forståelse

Ifølge Haug (2021, s. 52) legger en endimensjonal forståelse av inkludering vekt på at alle barn- og unge som trenger en tilrettelegging i form av spesialundervisning skal være i det vanlige klasserom sammen med resten av barnegruppen. Barn- og unge skal ha tilgang til en differensiert og individualisert tilpasset opplæring i utdanningsinstitusjonen de tar del i. Haug (2021, s. 52) forklarer at det er forventninger til at spesialundervisning og ordinær opplæring foregår i det samme klasserommet, og i det samme sosiale fellesskapet. Det kan derimot være krevende. Innenfor en endimensjonal forståelse, er det ikke uvanlig at det blir praktisert og opprettholdt et organisatorisk skille mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Konsekvensen for denne forståelsen har ført til at inkludering handler mest om hvordan barn- og unges utvikling og undervisning er organisert, og det alene er ikke tilstrekkelig, ifølge Haug (2021, s. 52).

2.5.2 Flerdimensjonal forståelse

En flerdimensjonal forståelse av begrepet inkludering tar høyde for ulike utfordringer hos barn og unge. Trivsel og læring blir påvirket av ulike komplekse forhold som varierer fra barn til barn, og når rammen for trivsel og læring skal være inkluderende, øker kompleksiteten enda mer (Haug, 2021, s. 52). Haug (2021, s. 53) presenterer en inkluderingsmodell innenfor den flerdimensjonale forståelsen, som skiller mellom en vertikal og horisontal dimensjon.

	Felleskap	Deltaking	Medverknad	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Verdiar, organisering og vilkår				
Skule/lærarar Verdiar og praktisk handling				
Elev/føresette Oppleving/erfaring				

Figur 1. Konkretisering av en flerdimensjonal forståelse av inkluderingsbegrepet.

Haug (2021, s. 52) forklarer at den vertikale dimensjonen gjelder forståelse av begrepet inkludering i den offentlige styringskjeden. Staten gjør vedtak om inkludering. De fastsetter de grunnleggende perspektivene og gir retningslinjer om hvordan det skal praktiseres. Kommuner og barnehager har ansvar for å få dette iverksatt i praksis. De legger til rette for barns rettigheter ut fra gitte rammebetingelser, samt ut fra vilkår som gjelder lokalt. Hvordan dette blir gjort vil bære preg av vilkårene barnehageansatte arbeider under. «Det viktigste poenget her er at det som er vedtatt som overordnet politikk, må finnes igjen i opplæringen elevene får (Haug, 2021, s. 53)». Det er en viktig forutsetning at alle forholder seg til det som er vedtatt, og fremmer de ulike elementene i inkludering. Om alle aktører gjør dette, vil det styrke opplæringene for barn- og unge. Blir det uenighet i forståelsen kan det føre til uro som skaper hinder i praksis (Haug, 2021, s. 54).

Den horisontale dimensjonen er delt inn i fire pedagogiske utfordringer; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. De er knyttet til hverandre innholdsmessig og gir en forklaring på hva som ligger i begrepet inkludering (Haug, 2021, s. 55). Fellesskap vil sikre at alle skal være deltakende i en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale og faglige sammen med medelever. Fellesskap har stor verdi for trivsel, utvikling og læring for barn- og unge. Dette er ifølge Haug (2021, s. 55) den enkleste utfordringen å løse, siden de fleste barn i Norge er medlem av en avdeling eller klasse. Barn- og unge er deltakende i fellesskapet og en forutsetning for deltakelse er at en er stand til å gi et bidrag til fellesskapet. Skal barn som får en tilpasset opplæring, kunne få delta i sosiale og faglige aktiviteter, krever det ofte en

pedagogisk organisering av sær s høy kvalitet (Haug, 2021, s.55).

Medvirkning setter søkelys på at barn- og unge, samt deres foreldre skal ha vilkår for å bli orienterte. De skal få uttale seg og påvirke opplæringen. Det vil ikke si at de vil få gjennomslag på alle synspunktene sine, men at deres omsyn blir tatt med i en helhetlig vurdering (Haug, 2021, s. 55). Haug (2021, s. 56) trekk frem relasjonsarbeid som en viktig forutsetning for å gi barn den hjelpen de trenger. Skal barnehagepersonale kunne hjelpe et barn, må en forstå utfordringene barnet opplever, slik som barnet opplever det, slik jeg tolker Haug. Alle barn- og unge har rett til en opplæring som er til nytte for dem. Dette finner en tydelig formulert i Barnehagelovens formål §1, og denne retten er grunnleggende i barnehagen.

En utfordring ved en flerdimensjonal forståelse av inkludering, er ifølge Haug (2021, s. 56) at det er vanskelig å skape et læringsmiljø som fungerer like godt for alle. En spesifikk arbeidsmetode i barnehagen, fungerer heller ikke for alle barn. Barnehager har et ansvar for å legge til rette for et miljø som er egnet for alle barn, og Haug (2021, s. 58) skriver at den enkleste måten er å variere pedagogiske arbeidsmetoder. For å få prinsippet om inkludering til å fungere så langt som mulig, er løsningen å ha noen overordnede og sentrale verdier som ligger førende for opplæringen. Om barnehagens personale formulerer noen overordnede pedagogiske grunntanker, vil det kunne være til støtte i videre pedagogisk arbeid. I dette arbeidet kan Haug (2021, s. 57) sine omgrep i inkluderingsmodellen være til hjelp. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 215) forklarer at målet med inkludering ikke blir nådd, fordi organiseringen og innholdet i utdanningsinstitusjoner fører til manglede tilhørighet i fellesskapet for barn. Konklusjonen til Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 215) er at tilbudet i dagens barnehage ikke er tilfredsstillende nok, dermed er inkluderende opplæring en kompleks utfordring.

2.6 Ulik forståelse av atferd

Begrepet innagerende atferd er sentralt i dette forskningsprosjektet, da det er et begrep benyttet i problemstillingen. Jeg ønsker å få større og dypere forståelse for hvordan jeg kan hjelpe barn som viser en innagerende atferd til å få en mer inkluderende hverdag i barnehagen. Gjennom arbeid som barnehagelærer, har jeg opparbeidet meg en nysgjerrighet på barn med ulik atferd. Hvordan min forståelse av atferd er, vil påvirke måten jeg arbeider og

utvikler en inkluderende praksis for alle barn. Atferd er et bredt begrep, og når jeg i teorien leser om atferd finnes det ulike definisjoner og betegnelser. Det gjør det litt uklart for meg, og innebærer at jeg ønsker å se nærmere på hvordan atferd blir omtalt. Det vil være fordelaktig å starte delkapittelet med å skrive om begrepet atferd, og ønsker å trekke frem Lund (2012) sin definisjon på begrepet atferdsproblem. Videre går jeg inn på selve begrepet innagerende atferd. Deretter går jeg inn på kjennetegn og ulikheter mellom innagerende- og utagerende atferd, før jeg trekker frem ulike konsekvenser for barn med innagerende- og utagerende atferd. Videre går jeg inn på barnehagen i møte med barn som viser en innagerende atferd.

2.6.1 Begrepet atferd – en definisjon

Emosjonelle og atferdsmessige problemer kan forstås og belyses på ulike måter. Tidligere har litteratur og forskning hatt en individuell forståelse av disse problemene, men nå er det en mer kontekstbasert tilnærming. Det er viktig å være klar over at ingen viser bare en type atferd. Alle mennesker vil vise ulik atferd ut fra hvem man er med, hvor en er eller hvor redde man eventuelt er (Lund, 2012, s. 29). Lund (2012, s. 29) forklarer at atferden alltid er påvirket av kontekst og relasjon og atferden skal betraktes som en respons på situasjoner (Lund, 2012, s. 22).

Et atferdsproblem blir av Lund (2012, s. 22) definert som:

Atferd blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykta for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk.

Denne definisjonen av atferdsproblem bygger på at vanskene oppstår i samspill med omgivelsene, i interaksjon med andre mennesker eller i miljøer som kan oppleves som utrygge. Lund (2012) skriver videre at vansken er ikke i barnet, men kommer til syne møte med krav og forventninger barnet ikke klarer å imøtekomme. Barsøe (2017, s.15) setter ord på at det er barnas forskjeller som gjør barnehagens mangfold spennende å arbeide med og noen ganger er det utfordrende å jobbe med barnas vekst og utvikling. Noen kan vende følelsene sine utover, som kan bli et utagerende atferdsproblem og andre vender følelsene innover seg, som kan bli til et innagerende atferdsproblem.

2.7 Innagerende atferd

Det kan være svært behagelig med de barna som ikke krever så mye, som ikke bråker, slår eller hylar (Lund, 2012, s. 22). Barn som ikke tar plass, men som kan være utfordrende å se i en hektisk hverdag i barnehagen. Barns tilbaketrukne atferds uttrykk blir oversett, som følge av at de ikke rammer omgivelsene og for noen er dette et uttrykk for at de har det vanskelig (Lund, 2012, s. 26). Lund (2012, s. 25) anvender begrepet innagerende atferd for barn med stille atferds uttrykk og beskriver innagerende atferd som: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukkethet, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 27)».

Lund (2012, s. 27) presenterer ulike uttrykk som kan kjennetegne barn med innagerende atferd. Det er blant annet tilbaketrukkethet, sårbarhet og usikkerhet. I ulik litteratur finner jeg likheter med det Lund beskriver. Barsøe (2017, s. 28) beskriver også ulike kjennetegn ved en innagerende atferd. Det blir forklart at barn med en innagerende atferd kan ha en tilbaketrukket atferd og barnet kan gi lite uttrykk for følelser. Internasjonal forskning (Hansen & Jordan, 2017, s. 4) peker på tristhet og tilbaketrekning som eksempel på innagerende uttrykk, det trekkes også frem at ugunstige miljøforhold kan være knyttet til utviklingen av innagerende atferd. Kalutskaya et al. (2015, s. 149) forklarer at innagerende atferd er en temperamentsfull egenskap som bærer preg av lav selvtillit, angst, depresjon og som preges av forsiktighet i sosiale situasjoner. Felles for beskrivelsene av innagerende atferd, er at barn etter hvert vil utvikle sosioemosjonelle vansker med å danne relasjoner til jevnaldrende og voksne (Kalutskaya et al., 2015, s. 149; Lund, 2012, s. 71). Barn etablerer og knytter tidlig vennskapsbånd i barnehagen, hvor etablering av vennskap har betydning for barns allsidige utvikling og læring. De voksne som arbeider i barnehagen har et ansvar for å legge til rette for at vennskap utvikles, gjerne ved å legge til rette for mestringssituasjoner. Det gjelder spesielt for barn som kan vise en innagerende atferd, og som trenger ekstra voksenstøtte i barnehagen (Lund, 2012, s. 71).

Barns indre dialog kan styres av negative forventninger og erfaringer. Barn kan gå med en opplevelse om at andre er kritiske til meg og min tilstedeværelse (Lund, 2012, s. 48). Små barn styres også av dette tankesettet om de får negative erfaringer. Dette gjør at en blir sårbar for avvissning, og man blir ekstra var for å si noe galt, gjøre noe som ikke passer inn – man forventer at det går galt om en prøver (Lund, 2012, s. 48). Det er lettere for barna å ta kontroll

over avvisningen, enn å skulle bli avvist. Viser man en innagerende atferd, får man bekreftelser på det negative selvbildet. Som kan føre til negative indre dialoger, selvanklager og anklager fra andre. En negativ sirkel som bekrefter at ingen ønsker å være sammen med barnet, som blir selvforsterkende dersom det ikke blir brudd av nye positive erfaringer, ifølge Lund (2012, s. 67). Mange negative erfaringer kan gi opplevelser av at det er lettere å trekke seg tilbake enn å prøve en gang til.

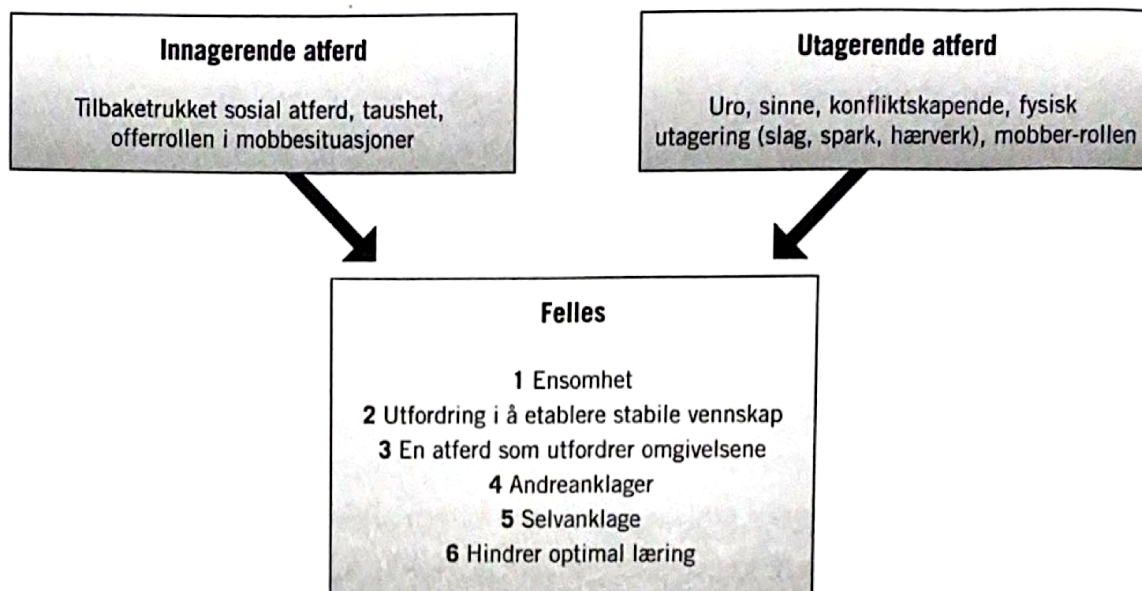
Min erfaring fra arbeid i flere barnehager er at barn med innagerende atferd kan lett kategoriseres som stille, forsiktig og behagelig. Lund (2012, s. 39) forklarer at det å være snill, er ikke så verst med tanke på det motsatte: slem. I møte med de innagerende barna vil man kanskje glemme å stille seg viktige spørsmål. Spørsmål som omhandler trivsel, relasjoner til andre barn og de voksne i barnehagen (Lund, 2012, s. 39). Taushet er en tydelig form for kommunikasjon, og sosial tilbaketrukkethet kan ta stor plass når det er få barn i barnehagen, men er enklere å la være der når det er flere (Lund, 2012, s. 80). Det er viktig å ikke kategorisere barn ut fra det som blir sett i barnehagen, for atferden til barn er alltid påvirket av kontekst og relasjon (Lund, 2012, s. 29). Hansen og Jordan (2017, s. 1) skriver at innagerende atferd ofte forsvinner som uidentifisert og ubehandlet. Er det stabilitet i atferden over langt til vil det være viktig å identifisere, vurdere og behandle atferden så tidlig som mulig for mulig lindre en langsiktig negativ konsekvens (Hansen & Jordan, 2017, s. 4).

2.7.1 Innagerende- og utagerende atferd

Selv om problemstillingen i forskningsprosjektet tar for seg innagerende atferd som begrep, vil jeg kort presentere utagerende atferd for å belyse forskjellen mellom dem. Forskning i Norge i dag, viser en skjevfordeling på forskning mellom utagerende og innagerende atferd. Det vises tendenser til at utagerende atferd får mye omtale og dette vises gjennom et googlesøk. Et søk på utagerende atferd gir 83 600 treff (24.11.2021) og et søk på innagerende atferd gir 5 160 treff (24.11.2021). En faktor av betydning for dette kan tenkes å være at barn med en utagerende atferd krever ofte mer oppmerksomhet fra de voksne. Å arbeide med både utagerende- og innagerende atferd krever tilstedeværende voksne som møter barna med både øyne og ører vidåpne for å oppfatte på hvilke måter barnet fungerer godt og hva som kan skape utfordringer for barnet (Barsøe, 2017, s. 15).

2.7.2 Konsekvenser for barn med innagerende- og utagerende atferd

Det finnes ulike kjennetegn for utagerende atferd og innagerende atferd, og antagelig vil ikke alle kjennetegnene passe ett og samme barn (Barsøe, 2017, s. 17). Det er vanskelig å uttrykke følelser verbalt, og for barn kan dette resultere i at de uttrykker seg på andre måter, som å slå, bite eller trekke følelsene innover seg. Følelser er noe av det vanskeligste å kommunisere. Om følelser tar overhånd og en blir styrt av sine følelser, kan vi ofte miste de ordene vi har (Kinge, 2020, s. 15). Lund (2012, s. 30) forklarer at innagerende og utagerende atferd kan se svært forskjellige ut, og det er de gjennom måten de fremstår på. Begge atferdsuttrykkene har derimot mye til felles, hvor seks punkter kan oppsummere hvilke konsekvenser både innagerende og utagerende atferd vil kunne få for barns atferd.



Figur 2. Illustrasjon fra Lund (2012, s. 30). Hva innagerende og utagerende atferd har til felles.

Figuren ovenfor peker på hva innagerende og utagerende atferd har til felles. Både innagerende og utagerende atferd kan gi følelse av ensomhet, utfordringer i å etablere stabile vennskap, de betraktes som å ha en atferd som utfordrer omgivelsene, andreanklager, selvanklager og atferden hindrer best mulig læring (Lund, 2012, s. 30). Alle punktene oppsummerer hva som er til felles for barn som viser en atferd som bryter med samfunnets forventninger og kan karakteriseres som en utfordring for omgivelsene (Lund, 2012, s. 30). Er barn sårbare og under ulike påkjenninger som forårsaker stress, er det lite som skal til før barnet reagerer ved å enten vende reaksjoner utover omgivelsene eller ved å trekke seg tilbake

fra omgivelsene, ifølge Lund og Helgeland (2020, s. 67).

Barn med en utagerende atferd kan erfare liten avstand mellom det å få en impuls og reagere med handling (Barsøe, 2017, s. 25). Det er ulike følelser som kan komme til uttrykk, og hos barn med en utagerende atferd kan vi se gråt, spark og hyling. Dette er en atferd som voksne kan fortolke som sinne (Lund & Helgeland, 2020, s. 67). Barsøe (2017, s. 30) forklarer at barn som har en utagerende atferd kan ha utfordringer i forhold til språklig- og sosial kompetanse. Barna med en utagerende atferd vil ofte ha utfordringer med å tolke omgivelsene og det som foregår rundt dem. Den manglende forståelsen, kan gi en følelse av oppgittethet som lett fører til frustrasjon med påfølgende atferd av utagering. Barn med en innagerende atferd kan unngå eller gjemme seg vekk fra aktiviteter som kan oppleves ubehagelige og de kan oppleves som avvisende for andre. De kan vise et kroppsspråk som er mimikkfattig, det er vanskelig å få øyekontakt og det kan gi inntrykk om at barnet ikke ønsker kontakt (Barsøe, 2017, s. 30). Barn kan tidvis vise innagerende eller utagerende atferd, Lund (2012, s. 31) forklarer at de absolutte skillelinjer mellom innagerende og utagerende atferd kan ikke umiddelbart sette.

2.7.3 Barnehagen i møte med barn med innagerende atferd

Det forekommer stadig flere krav til utdanningsinstitusjoner, og det følger ofte ikke flere ressurser eller tid til å kunne gripe inn i enhver situasjon som oppstår. Sannsynligvis vil dette gi et resultat av at mange i personalet vil føle det er utfordrende å skulle effektivt følge opp hvert enkelt barn (Kalutskaya et al., 2015, s. 151). Prop. 172 S (2020, s. 6) beskriver at utdanning og omsorg i tidlig alder er det første trinnet for livslang læring. Unge barn vil få profesjonell støtte i sin allsidige utvikling. Det er viktig å trekke frem at selv om det kommer alle barn til gode, vil de spesielt være avgjørende for barn som trenger ytterligere hjelp eller møter vanskeligheter på grunn av individuelle forhold.

Barnehagen har en gyllen mulighet til å forebygge at barn som viser en innagerende atferd ekskluderes. Det vil innebære at det blir gjort en vurdering av atferden barnet viser, om den er til hinder for barnets utvikling (Barsøe, 2017, s. 27). Barna som opplever sosial ekskludering, viser senere tegn til å ha vansker for å tilegne seg samspillsferdigheter og opplever negative sosiale situasjoner. Gjennom forskning om innagerende atferd har Lund (2012, s. 31) trukket frem at barn og unge selv opplever at deres tilbaketrukne atferd hindrer vennskap, hindrer deres læring og er en annen atferd enn utdanningsinstitusjoner forventer de skal vise. Barsøe (2017, s. 31) presenterer at dette trekket ved innagerende atferd er bekymringsfullt, på

grunnlag av at mennesker dannes ved å være med andre og barn som trekker seg vekk fra denne kontakten mister mye viktig i sin utvikling.

Kalutskaya et al. (2015, s. 151) presenterer en strategi for å øke komfortnivået til barn med innagerende atferd. Det indikeres ved å stille barn enkle personlige spørsmål, som de kan svare på kan være med å øke deres selvtillit. Samtidig må det etableres et personlig forhold, ved å danne gode relasjoner, vil være med å øke deres tillit til andre som gir positiv effekt. Ifølge Kalutskaya et al. (2015, s. 154) bør det i fremtidige praksiser undersøkes hvordan bedre selvregulering kan bidra til bedre følelsesmessig tilpasning for barn med en innagerende atferd. Selvregulering blir av Lund og Helgeland (2020, s. 65) forklart som å styre sin atferd, oppmerksomhetsfokus og emosjoner på en god måte, og dette blir betraktet som en av de mest sentrale utviklingsoppgavene i barndommen. Utvikling av selvregulering foregår gradvis hos barn, og de vil måtte trenge hjelp av voksne for å regulere seg underveis. Lund og Helgeland (2020, s. 65) forklarer at dersom barn får for mye ytre eller indre stimuli som barnet ikke forstår eller klarer å håndtere, trenger de hjelp fra voksne til å øve opp sin toleranse for det som skjer i kroppen. Tiltak rettet inn mot gruppen som kan vise innagerende atferd, er å legge til rette for mestringsopplevelser i et trygt og forutsigbart miljø. Dette vil gi nye erfaringer, og ens tanker kan justeres slik at selvet blir styrket (Lund, 2012, s. 48).

Det kommer frem at påvirkningen lærere har på barn med innagerende atferd kan avhenge av den voksne sin bevissthet om at innagerende atferd er en utfordring (Kalutskaya et al., 2015, s. 151). Lund (2012, s. 14) trekker frem at barnehagens personale har mulighet til å fremme eller hemme barn og unges utvikling ut fra kunnskap, erfaring og motivasjonen en har i møte med hvert enkelt barn. Barsøe (2017, s. 137) forklarer at det barn gjør, har en mening for dem og det er viktig at den voksne er villig til å forstå fra barnets perspektiv. Det handler om å møte barnet på en anerkjennende måte. «Anerkjennelse innebærer evne til å sette seg inn i den andres perspektiv og gjøre alt for å prøve å forstå den andres subjektivitet (Lund, 2012, s. 103)». Er kommunikasjonen med barnet anerkjennende, kan barnet oppleve at det har rett til sine meninger, tanker og følelser (Barsøe, 2017, s. 140).

Barn som viser en innagerende atferd vil ikke alltid ha lett med å få ordenene til å falle på plass, det kan ta lengre tid enn det en voksen tenker man har (Lund, 2012, s. 105). Lund (2012, s. 107) forklarer at selv om en voksen ikke alltid vil få svar, har man vært anerkjennende, fordi man sett barnet. Barn er aktive aktører i sitt eget liv, som får regler av voksne og deltar i handlingsprosessen i hvordan de skal oppføre seg i henhold til reglene. Det bekreftes at verdien av å være rundt en voksen med samarbeid om problemløsninger til ulike utfordringer, hjelper å øke den sosiale leken med jevnaldrende (European Agency, 2017, s. 51). Lund og Helgeland (2020, s. 95) trekker frem tydelige og varme voksne som den beste mestringsfaktoren for barn i barnehagen. Dette for alle barn, spesielt de som kan være sårbare, det er helt nødvendig med at forventinger stilles tydelig og at det er støtte underveis.

2.8 Tidlig innsats

Som en del av min teoretiske ramme, har jeg valgt å vie plass til tidlig innsats. Som nevnt, har barnehageansatte en gyllen mulighet til å forebygge at barn som viser en innagerende atferd ekskluderes i barnehagehverdagen. Barn som ikke opplever å bli inkludert, vil trenge voksne som gir profesjonell støtte i barnehagehverdagen. Gjennom egen erfaring i barnehagen, ser jeg viktigheten med tidlig innsats og dette er relevant på bakgrunn av å avdekke utfordringer på et tidlig tidspunkt som innagerende atferd. Min problemstilling handler om barnehagelærere, og forskningsprosjektet vil være begrenset til barn i barnehagealder. I dette delkapittelet vil jeg i hovedsak sette søkelys på tidlig innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv.

Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 65) forklarer at for noen barn kan tidlig innsats handle om å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap. Dette skjer ofte gjennom lek, en viktig sosialiseringsarena, som har egenverdi i barnehagen. Barsøe (2017, s. 50) skriver at de fleste barna i barnehagen mestrer det å være sammen med andre barn, uten at voksne behøver å gjøre store anstrengelser for å hjelpe de inn i samvær eller lek. Det er når dette ikke fungerer så godt for et barn, at personalet i barnehagen må på et tidlig tidspunkt finne ut hvordan en kan hjelpe barnet til bedre fungering (Barsøe, 2017, s. 50). Barnehagen er i en unik posisjon til å oppdage utviklingsavvik, på et tidlig tidspunkt. Gjennom grundig dokumentasjon og vurderingsarbeid, kan barnehagens personale systematisk følge med på et barns trivsel og helhetlige utvikling. Det må være et sentralt søkelys på å identifisere enkelte barns utfordringer og vansker, for å kunne gi best mulig individuell tilpasset hjelp (Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 218). Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med

behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 236) meddeler at det er viktig at tidlig innsats er målrettet og innebærer at den enkelte barnehage har et system for når og hvordan denne innsatsen iverksettes. Det handler om å sette inn relevante forebyggende tiltak, i en tidlig fase av problemutviklingen.

Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018, s. 216) oppgir at om det ventes for lenge med å iverksette tiltak vil det for mange barn innebære massive nederlag, som ikke samsvarer med prinsippet om tidlig innsats. Befring et al. (2019, s. 30) forklarer at tidlig innsats har to betydninger. Det første er tiltak i tidlig alder og det andre er tiltak i en tidlig fase av problemutviklingen. Hjelpen skal kunne bidra til barnets utvikling, hvor formålet er tidlig hjelp og støtte. Ved bekymring som gjelder et barns stille atferd, vil det være nødvendig ifølge prinsippet om tidlig innsats ved å undersøke dette fortest mulig. Fokuset må rettes på læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen, ikke bare barnet (Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 221). Tidlige oppdagelser og videre forebyggende handlinger vil kunne gi barn med en innagerende atferd større muligheter for en god sosial, emosjonell og faglig utvikling (Lund, 2012, s. 137).

2.9 Samarbeid

I forskningsprosjektet tildeler jeg plass til samarbeid. Dette er et tema som jeg ønsker å belyse, på grunn av barnehagelærere har ulike former for samarbeid gjennom en barnehagehverdag. I arbeid med inkludering og barn med en innagerende atferd, har jeg erfart at det er viktig med samarbeid på ulike plan for å legge til rette for at barn skal få en god og allsidig utvikling. I dette kapitlet vil jeg ta for meg tre ulike samarbeid som en møter som barnehagelærer i barnehagen. Samarbeid med sitt kollegium, foreldre og med andre instanser.

2.9.1 Personalsamarbeid

Barn med en innagerende atferd gir ikke alltid uttrykk for hva de har behov for og jeg har erfart at barna kan kategoriseres som stille, forsiktig og behagelig. Da barn med innagerende atferd lett kan forsvinne i barnehagens mange rutiner, er det viktig med et tett personalsamarbeid i barnehagen. En barnehagelærers oppgaver består blant annet av profesjonelle vurderinger av et barns læring og utvikling. Det er viktig å reflektere rundt barnehagens organisering, og reflektere rundt hvordan barnehagen kan arbeide for å inkludere barn med en innagerende atferd.

Kunnskapsdepartementet (2018, s. 37) skriver at barnehagelærerrollen er å forstå som en profesjonsrolle og har et faglig, delvis akademisk grunnlag for arbeidet sitt. «Profesjoner kjennetegnes av at de har et arbeidsområde, eller et problemområde, som profesjonen har fått aksept for at den har de beste løsningene for (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 55)». En profesjon står i relasjon til samfunnet, med en forpliktelse til å ivareta et samfunnsansvar og det er gitt tillit til de som arbeider i profesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 37). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2018, s. 37) vil det profesjonelle arbeidet til en barnehagelærer ta form i møte med barn og foreldre, og skal baseres på ekspertkunnskap og vurderinger av ulike situasjoner og det enkelte barn.

Kunnskapsdepartementet (2018, s. 39) skriver at barnehagen har ansvar for små barn gjennom store deler av en dag og noe av det spesielle ved barnehagelærerrollen er den daglige kontakten med barn over lang tid. Barnehageansatte blir kjent med barn på mange måter, og dette medfører at barnehagen må dekke vide spekter av barns ulike behov (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 39). Ansatte sin akademiske og praktiske kunnskap kan ta mange former og fungere på ulike måter i vurderinger og valg som blir tatt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Rammeplanen for barnehager (2017, s. 39) peker på at barnehagen skal være en lærende organisasjon der hele personalet skal kontinuerlig lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2018, s. 41) er en utfordring at det er vanskelig å handle ut fra egen fagkompetanse på grunn av knappe ressurser, lav bemanning, store barnegrupper og praktiske oppgaver. Det blir ifølge Kunnskapsdepartementet (2018, s. 140) fremhevet at refleksjon rundt egen praksis er viktig for å styrke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet, når ansatte setter ord på og begrunner ulike vurderinger ovenfor medarbeidere, får man synliggjort egen kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 140). «Læringsmiljøet til barnehagelærerne forbedres mellom annet ved at teorier, ideer, visjoner og forskningsbaserte aktiviteter blir overført til en praktisk hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 140)».

Utdanningsdirektoratet (2018, s. 23) trekker i likheter med Kunnskapsdepartementet (2018, s. 140) frem at personalet har behov for teoretisk kunnskap, egne erfaringer, med mulighet til å styrke egen kompetanse og videreutvikle egne ferdigheter. For barnehagelærere og øvrig personale i barnehagen er det viktig å benytte og utvikle den profesjonelle kunnskapen og

erfaringer de har for å stimulere barns lek og læring. Systematisk vurderingsarbeid og observasjoner kan bidra til å legge rette for dette.

Observasjoner er et av barnehagens nyttigste tilnærminger i arbeidet med barn og kan gi nærmere informasjon om barnets utvikling og samspill med andre (Drugli & Onsøien, 2021, s. 95). Barnehageansatte tilbringer mye tid med barn og er godt kjent med dem. De er i en posisjon til å oppdage barn som trenger ekstra støtte i barnehagehverdagen. Observasjoner gjøres i situasjoner der det er sannsynlig at man ser noe av det man er opptatt av å undersøke nærmere. Drugli og Onsøien (2021, s. 96) forklarer at dersom man er opptatt av å forstå hvorfor et barn er stille, må en ha tilstrekkelig med observasjoner i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Videre kan observasjonene danne et utgangspunkt for refleksjon blant ansatte i barnehagen. Det er gjennom refleksjoner at barnehageansattes tause kunnskap kommer frem, og en reflekterer gjerne om faglige problemstillinger. Det er viktig å finne rom for å utveksle refleksjoner om barns utvikling og behov, som enten kan føre til at en ikke finner grunn til bekymring eller at det blir tydeligere hva bekymringen handler om (Drugli & Onsøien, 2021, s. 121). Utdanningsdirektoratet (2018, s. 22) forklarer at for å oppnå et godt barnehagemiljø er det viktig at de ansatte samarbeider tett og reflekterer over det de ser og hører når de er med barnegruppene. Det de ansatte opplever og fornemmer i barnegruppen, må reflekteres rundt. Når personalet deretter handler konsekvent etter felles prinsipper, vil det kunne bidra til at barnets hverdag blir forutsigbar og trygg.

2.9.2 Foreldresamarbeid

Som barnehagelærer har jeg gjennom arbeid i barnehage fått erfaringer med foreldresamarbeid. Jeg har erfart at en daglig dialog med foreldre kan legge et godt grunnlag for barnet sin barnehagehverdag. En daglig utveksling av informasjon som er nyttig for barnets dag, har jeg erfart er viktig. I arbeid med barn som har en innagerende atferd, vil det være svært nyttig å på et tidlig tidspunkt etablere et tett foreldresamarbeid.

Kunnskapsdepartementet (2018, s. 56) skriver at det er barna som er primærbrukerne i barnehagen, da de mottar det pedagogiske tilbudet direkte. Indirekte er foreldrene brukere, og forholdet barnehagelærere har til foreldre som brukere skal være i sentrum, fordi de er ansvarlige for barna (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 56). Barnehagens viktigste samarbeidspartner er foreldrene. Barnehageloven (2005, §1) presenterer at «barnehagen i

samarbeid og forståelse med hjemme skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling».

Dette er paragrafens første setning, og innrammer foreldresamarbeid som viktig.

Foreldresamarbeid blir også omtalt i Rammeplan for barnehager (2017):

Barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med foreldrene.

(...) På individnivå skal barnehagen legge til rette for at foreldre og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Utdraget fra rammeplanen, viser at barnehagen skal ha jevnlig kontakt med foreldre. Ifølge Glaser (2018, s. 59) forklares viktigheten av et daglig samarbeid med barnets hjem. Den daglige kontakten tillater barnehagen å ha en dialog med foreldrene om deres barn. Begge parter skal gjennom dialoger utveksle informasjon som retter seg mot barnets beste.

Personlige erfaringer knyttet til samarbeidet med foreldre, er at denne daglige kontakten kan være med å gi foreldrene en trygghet og tillit til barnehagen.

Ifølge Glaser (2018, s. 90) kan foreldre ha en nøkkelrolle i måten å stimulere barns utvikling av indre motivasjon, kompetanse og tilhørighet på. Barns selvbilde blir påvirket av måten foreldre gir oppmerksomhet og omsorg på (Glaser, 2018, s. 90). Når barn begynner i barnehagen har de med seg erfaringer med voksne, der erfaringer med foreldre er sentrale og disse erfaringene ligger grunnlaget for barnets sårbarhets- og beskyttelsesfaktor (Lund & Helgeland, 2020, s. 88). Det er først og fremst foreldre som skaper viktige erfaringer for barnet, som kan gi en grunnleggende følelse om man er et godt menneske å være sammen med og om man er verdt å elske (Lund, 2012, s. 47). Skal barnas følelser og atferd bli forstått av voksne, er det en forutsetning at voksne evner å reflektere og forstå egne følelser, først da kan man hjelpe barn å regulere og forstå sine egne følelser (Lund, 2012, s. 93; Lund & Helgeland, 2020, s. 69). Glaser (2018, s. 2018, s. 98) trekker i likheter med Lund og Helgeland, frem at voksne som har utviklet empati klarer i større grad å forstå barns erfaring sett fra barnets perspektiv.

Som fagperson må en ha empati for å anerkjenne andre, det innebærer å leve seg inn i andres problemer og en kan ifølge Glaser (2018, s. 94) gjerne være personlig i møte med andre. På den måten kan en som fagperson vise den andre respekt, samtidig som at en kan klare å være tydelig i sitt faglige ståsted. Personalet balanserer mellom respekt for foreldrenes subjektive

ønsker og profesjonens kunnskaper om hva som er til barnets beste (Glaser, 2018, s. 59). Glaser (2018, s. 59) forklarer at samarbeidet med foreldre skal særskilt omhandle informasjonsutveksling, drøfting av spørsmål og problemer som kan oppstå. I barnehagen har de ansatte kompetanse om barns allsidige utvikling og det er viktig å etablere et samarbeid med foreldrene tidlig, som kommer godt med i situasjoner der det kan være en uro for barnet. I forhold der den ene parten kan oppfattes å ha mer makt enn andre, kreves det fagpersoner som er sensitive og empatisk (Glaser, 2018, s. 97). I arbeid med barn som kan ha utfordringer som for eksempel et barn som viser en innagerende atferd, kan gi sårbare foreldre. Glaser (2018, s. 97) mener at barnehageansatte må gå fenomenologisk til verks i situasjoner hvor foreldre eventuelt trenger veiledning. Ved å forsøke å gripe fatt i foreldrenes opplevelse og forståelse, kan en arbeide med dette som utgangspunkt for videre samtaler.

2.9.3 Samarbeid med andre instanser

I arbeid med barn som har en innagerende atferd i barnehagen, kan det være nyttig å ha et samarbeid på tvers av ulike kompetanser. Barn som har en innagerende atferd, vil kunne trenge tilrettelegging og voksne som gir de profesjonell støtte. Gjennom egen erfaring, har jeg opplevd at min kompetanse som barnehagelærer ikke alltid strekker til i arbeid med barn med en innagerende atferd. For å gi barn med en innagerende atferd et godt tilbud i barnehagen i forhold til dets utvikling, har barnehagen mulighet til å søke råd og veiledning hos ulike samarbeidspartnere.

En eventuell bekymring for et barns utvikling kan som regel starte hos barnehagepersonalet eller foreldre (Glaser, 2018, s. 152). Barnehagen har det profesjonelle ansvaret for å fange opp og undersøke bekymringen (Glaser, 2018, s. 152). Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40) presenterer at barnehagen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter barns behov og forutsetninger. Av og til er det behov for å involvere andre instanser i samarbeidet, for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernet eller helsesykepleier. Om det er grunn til å tro at et barns behov ikke tilfredsstilles i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Da kan barnehagen drøfte sine observasjoner og tiltak med instanser utenfor barnehagen, men i samråd med foreldre (Glaser, 2018, s. 152).

Det blir et tverrfaglig samarbeid. Ifølge Herberg og Jóhannesdóttir (2018, s. 94) inkluderer et tverrfaglig samarbeid ulike profesjoner og andre ansatte som arbeider i instanser, som

samarbeider mot et felles mål. Mørland (2018, s. 144) presenterer at det er en styrke at barnehagelærere og andre fagpersoner har kjennskap til hverandres kompetanse. En barnehagelærer og spesialpedagog har ulike fagforståelse og kultur, å forene kunnskapen kan en på best mulig måte gi det beste til barnet og familien som trenger hjelp og støtte knyttet til forholdene de strever med (Mørland, 2018, s. 159). Kunnskapsdepartementet (2018, s. 120) hevder at barnehageansatte møter ulike dilemmaer i arbeidet med å imøtekomme barns særskilte behov og det å ta hensyn til fellesskapet i barnegruppen. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2018, s. 120) synes barnehagelærere at det er utfordrende å utforme planer med konkrete mål og aktiviteter for enkeltbarn. Veiledning fra andre instanser, som spesialpedagog, viser å ha stor innflytelse på planlegging av tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 120).

I neste kapittel vil jeg gjøre greie for forskningsprosjektets metode. Gjennom kvalitativ forskningsmetode ved bruk av fokusgruppeintervju, har jeg intervjuet 9 barnehagelærere for å finne svar på problemstillingen.

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere redegjørelser og refleksjoner som ligger til grunn for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for dette forskningsprosjektet. Metode blir definert som å følge en bestemt vei mot et mål (Befring, 2015, s. 36). De metodiske vurderingene som ligger til grunn i dette forskningsprosjektet, henger sammen med hva som skal undersøkes. Formålet med studien er å undersøke hvordan et utvalg barnehagelærer forstår begrepet inkludering og hva kjennetegner en inkluderende praksis for de i arbeid med barn med innagerende atferd. Ved å presentere mitt forskningsdesign og hvordan forskningsprosessen har foregått, vil jeg belyse arbeidet jeg har gjort og begrunne for de metodiske valgene jeg har tatt.

Jeg starter med introduksjon av forskningsmetode, det følger deretter en beskrivelse av kvalitativ metode. Mitt valg av datainnsamlingsmetode ble fokusgruppeintervju. Jeg begrunner valget videre i delkapitlet under. Jeg presenterer utvalg og utvalgsstørrelse og hvordan jeg rekrutterte barnehagelærere til forskningsprosjektet. Jeg presenterer utformingen av intervjuguiden og beskriver hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen har blitt gjennomført. Deretter beskriver jeg oppgavens forskningsetiske vurderinger og bearbeidelse av datamaterialet gjennom bruk av transkripsjon. Jeg går gjennom hvordan resultatene er analysert, hvor jeg har brukt systematisk tekstkondensering av Malterud (2012). Jeg vil til slutt i kapitlet om metodisk tilnærming, gå inn på reliabilitet og validitet knyttet til forskningsprosjektet.

3.1 Forskningsmetode

Vitenskap kan defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener (Ringdal, 2018, s. 37). De fleste vitenskapene, er ifølge Ringdal (2018, s. ?????) empiriske eller erfaringsbaserte, der kunnskap skapes i et samspill mellom teori og observasjoner. Det skilles i dag mellom to hovedretninger i empirisk vitenskap, kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Forskning starter med et spørsmål og fortsetter med en aktivitet med hensikt å besvare eller finne ut hva som foregår. En forskningsmetode blir definert på to ulike måter. «En forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt» eller «forskningsmetode er de fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 15-16). Temaene for forskningsoppgaven kan studeres fra flere synsvinkler. Mine funn i dette prosjektet, er på samme måte som andre

forskningsundersøkelser, kontekstavhengige og har kommet frem i en bestemt setting. Det er store forskningsfelt der forskjellige forståelser og perspektiver kan være utgangspunkt for valg av forskningsmetode, derfor har jeg valgt kvalitativ tilnærming i denne studien.

3.1.1 Kvalitativ metode

I denne studien er det benyttet kvalitativ metode for å svare på problemstillingen: «*Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeid med innagerende atferd?*» Den overveiende grunnen til at valget falt på kvalitativ metode, var å velge en metode som gav en form for nærhet til informantene og for å oppnå en dybdeforståelse knyttet til deres erfaringer og kunnskaper. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 38) presenterer kvalitativ metode som en form av verbale beskrivelser. Den kvalitative metodens struktur i form av nærhet til informantene sammen med en fleksibilitet i datainnsamlings situasjonen, kan gi tilgang til kunnskap som ellers hadde vært vanskelig å få (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Ifølge Befring (2015, s. 38) har kvalitativ metode søkelys på erfaringer og opplevelser, og har stor betydning når det blir søkt etter innblikk i særlige fenomen. I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke barnehagelærerens forståelse av inkludering, samt få innblikk i ens tanker og refleksjoner rundt barn med innagerende atferd. En kvalitativ tilnærming var derfor mest hensiktsmessig. Det er flere metoder innenfor kvalitativ metode, jeg valgte fokusgruppeintervju og vil videre gjøre rede for denne metoden.

3.2 Fokusgrupper

Ringdal (2018, s. 246) forklarer at fokusgrupper er uformelle gruppeintervju der forskeren leder samtalen. Fokusgrupper er egnet til å produsere data om gruppens fortolkninger, samhandlinger og normer innenfor gitte tema (Halkier, 2010, s. 13). I dette forskningsprosjektet er empiri samlet inn ved bruk av to fokusgruppeintervju, og konkret i min studie besto gruppen av barnehagelærere med formell pedagogisk utdanning som arbeider i barnehagen. Fokusgrupper er en god innsamlingskilde for å kunne produsere data om sosiale prosesser, med deltakerens fortolkninger om hvordan deres praksis er (Halkier, 2010, s. 130). Å belyse normer og fortolkninger for gruppens praksis er betydningsfullt for min problemstilling. Min vurdering ble at ved å benytte fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode var et naturlig og godt egnet valg for min oppgave. Fokusgruppen tar utgangspunkt i spørsmål om temaer som forskeren ønsker at gruppen skal diskutere, som i denne studien er inkludering og innagerende atferd.

Ifølge Halkier (2010) kan fokusgruppeintervju by på en rekke styrker og svakheter i forhold til andre datainnsamlingsmetoder. Fokusgruppeintervju foregår gjennom sosial samhandling, som vil være selve kilden til data. Deltakerne kan stille spørsmål ved hverandres uttalelser og gi kommentarer til hverandres erfaringer. Denne metoden er gunstig å benytte, siden gruppens sosiale samhandling kan bidra til at deltakernes forskjellige erfaringer og forståelser vil kunne bidra til å produsere kunnskap om kompleksiteten i sosiale praksiser (Halkier, 2010, s. 14). Dette erfarte jeg gjennom å gjennomføre fokusgruppeintervju, der informantene av og til kunne fullføre hverandres utsagn ved å legge til tilleggsinformasjon om hvordan deres praksis var. Det kom også frem informasjon om at ulike organiseringsmuligheter var tenkt godt igjennom hos dem, men at de av og til måtte reflektere over valg som ikke passet for gruppens helhet dette året. Dette gjør jeg mer rede for under kapittel 3.4.1. Fokusgrupper er derimot mindre egnet til å produsere data om individets egen livsverden, som gjør at det skiller seg ut fra for eksempel et kvalitativt forskningsintervju med søkelys på individets livsverden. Det er flere deltakere i fokusgruppeintervjuer, og en kan ikke garantere at alle deltakerne snakker like mye. Ringdal (2018, s. 247) forklarer en faktor som kan påvirke innsamlingsmaterialet gjennom bruk av fokusgruppe, er at gruppesituasjonen kan hindre individuelle synspunkt i å komme frem. Den metodiske styrken i å bruke fokusgruppen som middel til å produsere data er gruppens evne til å kunne produsere konsentrerte data om et emne, som i denne studien er inkludering og innagerende atferd.

En svakhet ved å bruke fokusgruppe som metode for innsamling av data, er at forsker må ta høyde for konkrete saker som kan oppstå i gruppen når den sosiale samhandlingen er kilden til data (Halkier, 2010, s. 15). Det kan forekomme at en deltaker blir dominerende i diskusjonene, det er viktig at forsker er bevisst over egen rolle i intervjuet. Av erfaring har noen lettere for å snakke enn andre, og dette var noe jeg tenkte var viktig å reflektere over før jeg foretok fokusgruppeintervju. Dette var noe jeg fikk erfare under intervjuene, da det var informanter som tok en mer dominerende rolle i intervjuene ved at de pratet i stor grad mer. Dette kan ha hindret flere individuelle synspunkter i å komme frem og gitt mindre rom til andre for å komme med sine ytringer. Som forsker kunne jeg i større grad vært mer bevisst over å fange opp de som havnet litt utenfor samtalen eller spurt spørsmål til de enkelte som kunne oppleves som stille. Som forsker må man sørge for at alle deltakerne i gruppen blir med i diskusjonen. Dette skriver jeg mer utfyllende om før selve gruppediskusjonen starter, kan en for eksempel be hver enkelt deltaker si sin mening om temaet før diskusjonen starter (Ringdal,

2018, s. 246). Ingen barnehagelærere er like, og jeg undret meg over i forkant om jeg ville få en stor variasjon av meninger under intervjuene.

«En fokusgruppe består vanligvis av 5-10 personer som deltar i en styrt diskusjon av et tema i en eller to timer (Ringdal, 2018, s. 246)». Denne studien besto av to fokusgrupper, en barnehage med 5 barnehagelærere og en barnehage med 4 barnehagelærere. Halkier (2010, s. 33) forklarer at grupper som består av personer som kjenner hverandre vil skape ulike former for sosial samhandling, enn i grupper der deltakere ikke kjenner hverandre. Fordelene ved at deltakerne kjenner hverandre er at det kan være lettere for deltakerne å delta i samtaler i miljø som føles trygge, og deltakere fra samme nettverk kan utype hverandres perspektiver på grunn av felles erfaringer (Halkier, 2010, s. 35). Gjennom mine to fokusgruppeintervju har begge informantgrupper hatt kjennskap til hverandre gjennom kollegiet. Jeg fikk inntrykk av at samhandlingen og refleksjonene rundt temaene inkludering og innagerende atferd kom lettere frem da informantene kjente hverandre. Det kom frem at inkludering var noe de hadde arbeidet med, og at det var en gjensidig åpenhet rundt sine tanker om hvordan de hadde det i praksis.

3.3 Utvalg og utvalgsstørrelse

En naturlig del av kvalitativ forskningsmetode med fokusgruppeintervju som metode, er hvem forsker skal få informasjon fra. I denne studien ønsket jeg å intervju barnehagelærere med formell pedagogisk utdanning. Det var viktig for meg som forsker å spørre meg selv hvilket utvalg som var best egnet å besvare min problemstilling, og hvorvidt jeg var evnet å finne det beste utvalget for undersøkelsens pålitelighet. Valget var også påvirket av undersøkelser gjort på forhånd, om hvorvidt det var kommuner som arbeidet spesielt innenfor temaene i prosjektet. Det ble gjort et strategisk utvalg på den måten at informantene representerer egenskaper som er relevant for forskningsprosjektets problemstilling. Valg av informanter ble gjort strategisk med tanke på deres arbeid knyttet til inkludering og utvalget skulle representere barnehagelærere. Halkier (2010, s. 30) forklarer at det skal sørges for at viktige karakteristika ved problemstillingen blir representert i utvalget og at det skal ha en sammenheng med den teoretiske innfallsvinkelen i prosjektet. Jeg kontaktet barnehager i kommuner som deltar i kompetanseheving knyttet for inkluderende barnehage - og skolemiljø. Det var også tatt i betraktning at noen deltakere eventuelt ville ombestemme seg og ikke delta på fokusgruppeintervjuet. Fokusgruppene var sammensatt av mennesker som allerede var i et eksisterende sosialt nettverk. Målet var å få mest mulig empiri til å besvare

problemstillingen, jeg fant det hensiktsmessig å sette sammen grupper med deltakere som allerede kjente hverandre. Dette for å få deltakerne til å åpne seg og snakke fritt om temaet.

3.3.1 Rekruttering av deltakere

Halkier (2010, s. 36) presenterer to modeller for å rekruttere deltakere; å ringe rundt til ukjente deltakere eller gå gjennom fjerne deler av eget sosialt nettverk.

Fokusgruppelitteraturen anbefaler å finne informanter som man ikke kjenner, men som man har tilgang til gjennom sitt nettverk (Halkier, 2010, s. 37). For min del er dette nettverket barnehagelærere fra barnehager i kommunen jeg selv arbeider i, og jeg hadde på dette tidspunktet kommet frem til et par kriterier for rekrutteringen:

- Utvalget av deltakere skulle representere barnehagelærere, i tråd med problemstillingen
- Det er ønskelig at de kjenner hverandre fra før
- Det var ønskelig at de hadde arbeidet med temaene i barnehagen

I mitt prosjekt, virket det naturlig å henvende seg til en kontaktperson som kunne opplyse om passende gruppedeltakere. Rekrutteringsprosessen startet ved å sende e-post til enhetsleder i barnehager, med oppfordring til å videreformidle informasjon om prosjektet til aktuelle kandidater. I den sendte e-posten hadde jeg forberedt en kort presentasjon av meg selv og studien og det ble lagt ved et eget dokument om informasjon om hva det ville si for deltakerne å være med på dette. Det ble underveis i rekrutteringsarbeidet stilt spørsmål om når dette måtte finne tid. På bakgrunn av egen grunnutdanning som barnehagelærer, og av erfaring vet at det er hektisk i barnehagen, var jeg bevisst på å signalisere at jeg var fleksibel i å kunne gjennomføre fokusgruppeintervju når barnehagen selv måtte ønske. Jeg opplevde rekrutteringsprosessen som mer komplisert enn jeg hadde tenkt på forhånd, dette på grunnlag av fjerning av restriksjoner rundt pandemien covid-19. Svært mange barnehager skrev at de hadde nok med å få «hverdagen til å gå rundt» på grunn av mye sykdom grunnet covid-19 smitte og et høyt sykdomsfravær på arbeidsplassen. Det vart også skrevet av en barnehage at å delta på et slikt forskningsprosjekt nå, kunne for barnehagelærere oppleves som en belastning i denne uforutsigbare tiden med mye sykdomsfravær. Det tok lengre tid enn jeg forventet å få rekruttere deltakere, derfor bestemte jeg meg for å utvide søket til flere kommuner. Jeg fikk kontakt med to ulike barnehager som kunne stille med 5-6 barnehagelærere til fokusgruppeintervju. Begge barnehager var rammet av sykdom på dagen for planlagt fokusgruppeintervju. Den første barnehagen ville i utgangspunktet stille med 6

barnehagelærere, dette intervjuet ble gjennomført med 5 deltakere. Den andre barnehagen kunne stille med 5 deltakere, men ble gjennomført med 4 deltakere.

3.3.2 Presentasjon av informantene

Fokusgruppe 1 Lekeplassen barnehage

Informant	Utdanning, stilling, erfaring
Sara	Har barnehagelærerutdanning, samt videreutdanning i veiledning og i pedagogisk utviklingsarbeid. Tilleggsutdanning som styrer. Jobbet i barnehage i 16 år. Stilling: Assisterende styrer.
Kristin	Har barnehagelærerutdanning, med videreutdanning i IKT og pedagogisk utviklingsarbeid. Har jobbet i barnehage i 26 år. Stilling: Pedagogisk leder.
Janne	Har barnehagelærerutdanning og har jobbet i barnehage i 10 år som pedagogisk leder.
Nora	Har barnehagelærerutdanning og videreutdanning i ledelse. Jobbet i barnehage i 10 år som pedagogisk leder.
Ella	Har barnehagelærerutdanning og har jobbet i barnehage som pedagogisk leder i 6 år.

Fokusgruppe 2 Naturstien barnehage

Informant	Utdanning, stilling, erfaring
Rita	Har barnehagelærerutdanning, med videreutdanning innenfor småbarns pedagogikk. Har jobbet som pedagogisk leder i 7 år.
Tale	Har barnehagelærerutdanning, har jobbet i barnehage i 17 år. Stilling: Pedagogisk leder.
Liv	Har barnehagelærerutdanning, videreutdanning i nasjonal lederutdannelse og i veiledning. Har jobbet i barnehage i 15 år. Stilling: Styrer.
Astrid	Har barnehagelærerutdanning og tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk. Har jobbet i barnehage i 9 år og er pedagogisk leder.

3.4 Utforming av intervjuguide

Fokusgrupper gjennomføres på andre måter enn for eksempel et dybdeintervju, og det var viktig å reflektere over valg av struktur i forkant av intervjuet. Siden deltakerne kjente hverandre fra før og var kollegaer, håpet jeg på at dette kunne åpne opp for variasjon i form av diskusjoner og fyldige beskrivelser. Halkier (2010, s. 45) forklarer at det finnes tre sentrale modeller for strukturering av et fokusgruppeintervju. En løs modell, en stram modell og en traktmodell. Jeg valgte en løs modell, med få og vide spørsmål, se vedlegg nummer I. Grunnlaget for dette valget er at problemstillingen i studien spør om barnehagelærerens forståelse av begrepet inkludering, og hva erfaringer de har i arbeidet med inkludering og barn med innagerende atferd. Den løse modellen egner seg godt om man vil lære mye nytt om feltet i praksis, derfor var det intensjonen at deltakerne fortale så mye som mulig ut fra sitt perspektiv. En annen grunn for at valget mitt falt på en løs strukturingsmodell var at jeg var interessert i å se og høre deltakerne diskutere, framfor at de skal besvare spesifikke spørsmål (Halkier, 2010, s. 45). I forarbeidet med utforming av intervjuguide, var det viktig å tenke gjennom formulering av spørsmålene og hvordan jeg skulle få så fyldig og vidtrekkende informasjon av barnehagelærernes erfaringer. Gjennom dialog med veileder, ble det utarbeidet en intervjuguide strukturert med tematiske hovedpunkter med søkelys på hovedtemaene i min problemstilling; inkludering og innagerende atferd.

3.4.1 Gjennomføring

I dette forskningsprosjektet har jeg som omtalt gjennomført to fokusgruppeintervju med to ulike barnehager. Før fokusgruppeintervjuene hadde jeg kontakt med styrere i begge barnehagene. Styrerne i barnehagene videreformidlet informasjonen til deltakerne og sammen fastsatte vi tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Dagene for fokusgruppeintervjuene startet med å hilse på styrer i barnehagen, vi snakket litt uformelt og jeg fikk mulighet til å presentere meg. Deltakerne arbeider i samme barnehage, som gjorde at praten fløt naturlig allerede fra de første deltakerne var inne i rommet. Det var rom for at de kunne bli kjent med meg og jeg med dem. En presentasjonsrunde er viktig for å skape rammene for det sosiale rommet og selve samspillet i gruppen, det er dette som kalles introduksjonen, som er noe av det viktigste i fokusgrupper (Halkier, 2010, s. 60). En introduksjon bør inneholde rom for å svare på deltakernes mulige spørsmål om hva forskningsprosjektet går ut på og det må være rom for at forsker forteller om hva som skal skje. Jeg hadde ikke forberedt noe spesielt utenom å gjenta den informasjonen som ble sendt ut til barnehagens styrer på forhånd. Jeg

vurderte det som viktig å gjenta denne informasjonen, spesielt når det kommer til konfidensialitet. Jeg understreket at deres navn og arbeidssted anonymiseres i prosjektet, og at de til hver tid kan trekke seg fra prosjektet. Intervjuet ble gjort med diktafon via nettskjema og en privat diktafon, det ble presisert at det kun var jeg som skulle høre lydopptaket og at det slettes etter transkripsjonen er utført. Jeg informerte om at transkripsjonen slettes etter godkjent sluttrapport, dette sto også informert i det informerte samtykket (vedlegg II) som deltakerne underskrev før fokusgruppeintervjuet startet.

Jeg forklarte at jeg skulle være moderator underveis i intervjuet og sørge for at samtalen var innenfor tema. Jeg kom med oppfordring til at deltakerne kunne kommentere hverandres utspill. Jeg la til at jeg ikke hadde noe erfaring med fokusgruppeintervju, og at jeg var der for å lære av deres erfaring i arbeidet med temaene inkludering og innagerende atferd.

Hovedpoenget med introduksjon, er at det skapes en trygget knyttet til det som skal foregå (Halkier, 2010, s. 62). Jeg opplevde at deltakerne følte seg komfortable i fokusgruppesituasjonen og at de snakket fritt om sine erfaringer rundt studiens tematikk. Det var interessant da jeg stilte første spørsmål, om hvordan de forstod begrepet inkludering generelt og det ble tatt opp av ene deltakeren at en kunne tenke på inkludering i sammenheng med kvinnedagen, da dette var datoen for intervjuet. Det ble en lattermild stemning i rommet når det ble trukket paralleller mot kvinnedagen og inkluderingstematikken. En deltaker sier: «Vi har jo ikke kjempet noen kvinnesaker, noen har gjort det for oss. Jeg tenker det er dette det handler om. Inkludering handler jo om at alle skal få en likeverdige plass i et fellesskap». Det som var noe interessant var hvordan de korrigerende og utfylte hverandres svar allerede fra starten. Den siste deltakeren i fokusgruppen sier da: «Det er litt med at du kan sitte der og føle at du inkluderer, men så føler ikke jeg det». På den måten åpnet det opp for en videre dialog og diskusjon om flere perspektiver på inkludering.

Som moderator opplevde jeg ikke noe stillhet under fokusgruppeintervjuene og dynamikken i gruppen var meget selvgående. En moderator skal sørge for at gruppen kommer seg videre, fra innledningsspørsmålet til neste (Halkier, 2010, s. 70). Jeg opplevde ikke at det var behov for så mange inn gripen i form av å dempe diskusjonsnivået, og deltakerne henvendte seg naturlig til hverandre. Det jeg fant utfordrende var at enkelte deltakere var mer dominerende under intervjuet, slik jeg gjorde rede for ovenfor (Halkier, 2010, s. 34) og jeg var ikke trygg på å skulle bryte inn for å gi plass til de andre deltakerne. Jeg fant det tidsmessige aspektet utfordrende også, samt å skulle få gjennomgått alle hovedtemaene jeg hadde på min

intervjuguide. Tidsrammen ble satt på 1 time, og ifølge Halkier (2010, s. 72) er det viktig å sørge for overholdelse av en rimelig tidsramme. Begge barnehagene stilte opp og gjennomførte fokusgruppeintervjuet i arbeidstiden. Det var derfor viktig å overholde det tidskjemaet som var satt opp. Det Halkier (2010, s. 73) kaller «debrifing» forklares som en avslutning, der det er en god ide å spørre deltakerne hvordan de har opplevd å delta. Avslutningsvis av intervjuet hadde vi ikke gjennomgått et siste spørsmål, og deltakerne svarte på dette i den avsluttende perioden, før jeg takket for at de deltok. Til ettertanke skulle jeg ha strukturert bruken av tiden under intervjuene i større grad. Den avsluttende tiden kunne blitt brukt på å gå gjennom eventuelle utdypninger av tidligere utsagn som informantene mulig kan ha hatt. Dette kunne gitt mer utfyllende svar. Det hadde også vært interessant for meg å få vite hvordan deltakerne opplevde fokusgruppeintervjuet, og om det var noe som ikke fungerte så godt som jeg kunne ta til ettertanke.

3.5 Forskningsetiske vurderinger ved bruk av fokusgrupper

Etikk er læren om moral, og forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s. 57). I forbindelse med fokusgruppeintervju dreier grunnleggende etikk seg i hovedsak om fire områder:

Deltakerne skal være godt informert om at de er anonyme, og dette må overholdes. I forskningsprosjektet gav jeg deltakerne fiktive navn, samt stedet de arbeider på, slik at det ikke skal være mulig å avdekke deres identitet. Deltakerne er fra to ulike barnehager i Vestland fylkeskommune. Barnehagene, heter i dette forskningprosjektet *Lekeplassen barnehage* og *Naturstien barnehage*. I *Lekeplassen barnehage* har jeg valgt å kalle deltakerne Sara, Kristin, Janne, Nora og Ella. I *Naturstien barnehage* har jeg valgt å kalle deltakerne Rita, Tale, Liv og Astrid. Anonymitet handler også om å forsikre deltakerne om at det er kun forsker som vil lytte til opptaket og som skal lese transkripsjonen (Halkier, 2010, s. 74). Som forsker har man et ansvar for å ivareta personvernet til informantene, samt deres integritet, frihet og at deres medbestemmelse blir representert. Siden denne studien omfatter personer, krever det informantenes frie samtykke til å delta. Et fritt samtykke vil si at det ikke legges press på informantene og at de når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet (Ringdal, 2018, s. 61). Informasjon om anonymitet ble gitt i informasjonsbrevet sendt til barnehagens styrer, i det informerte samtykket og muntlig i introduksjonen ved intervjuet.

Sammen med informasjon om anonymitet ble det gitt informasjon om hva prosjektet går ut på. Det utgjør det andre punktet i grunnleggende etikk, at deltakerne skal ha klar beskjed om

hva prosjektet går ut på og hva deres deltakelse bidrar til. I den forbindelse gav jeg informasjon om at det ville bli brukt lydopptak. Jeg har samlet inn informasjon via nettskjemadiktafon, der har all lyd blitt lagret på en sikker måte. Jeg forklarte at nettskjema er et sikret utarbeidet datainnsamlingsverktøy. Prosjektet var meldt inn til NSD, Norsk Senter for forskningsdata. Sammen med prosjektbeskrivelse vart intervjuguide og samtykkeskjema lagt ved søknaden til godkjenning av prosjektet. Meldeskjemaet ble godkjent 30.11.2021 (vedlegg III). Informasjonen om hva prosjektet gikk ut på inneholdt informasjon om formålet og problemstillingen i oppgaven. I forkant av fokusgruppeintervjuene gikk jeg gjennom hovedpunktene fra informasjonsskrivet om studiens formål, bakgrunn, påminnelse om lydopptak og at det er frivillig å delta som informant. Dette for å være sikker på at informantene var klar over deres rettigheter.

Det tredje punktet er at man skal holde det man lover (Halkier, 2010, s. 75). Som forsker må en være bevisst rundt lovnader og ikke love noe som man ikke planlegger å overholde. Forskningsetikkloven (2017, §4) tar opp at «forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer». Jeg hadde informert i e-poster sendt til styrere i barnehagene at jeg ville stille opp drikke med noe til. Jeg ønsket å gi noe tilbake til deltakerne som stilte opp på fokusgruppeintervjuene. Denne uformelle matsituasjonen bidro til at jeg ble kjent med deltakerne før selve intervjuet startet. Det fjerde og siste punktet i den grunnleggende etikken er å oppføre seg ordentlig og høflig (Halkier, 2010, s. 75). Deltakerne og barnehagene har brukt tid fra deres møtevirksomhet, og delt erfaringer med meg. Selv om jeg kom som masterstudent og kunne virke som en representant fra en akademisk verden, tenkte det skulle bare mangle med en høflig innstilling og ønsket å gi alle deltakerne en god opplevelse. Gode erfaringer og opplevelser kan bidra til at de ønsker å takke ja i ettertid til andre studier. Jeg er ydmyk ovenfor alle deltakerne som har bidratt med sin kompetanse og deres erfaring, ikke minst ydmyk for at de tok seg tid.

3.6 Transkripsjon

Etter gjennomførte intervju startet arbeidet med å transkribere lydopptakene. Transkripsjon er å overføre talespråk til skriftspråk (Halkier, 2010, s. 83). Halkier (2010, s. 82) forklarer at all tale som er tatt opp, bør skrives ut. Det innebærer å skrive ned alt som blir sagt, slik det blir sagt. Transkripsjonen er en skriftliggjøring av det muntlige, og det er viktig at transkripsjonen ikke renses for ulike muntlige vendinger for å få det til å se penere ut (Halkier, 2010, s. 83). Jeg har valgt å skrive ned alle bekreftende lyder som latter, sukk, «mhm» og «hm».

Forekommer lydene i midten av et utsagt er det markert på denne måten (alle ler), og forekommer det et utsagn er det skrevet på den neste linjen. Grunnen til at jeg tar med alle slike lyder er et ønske om at det kan bidra til en forståelse for samhandlingen mellom informantene i fokusgruppen bedre.

Jeg valgte å transkribere på bokmål, da jeg snakker tilnærmet like mye bokmål og nynorsk. Det faller meg mest naturlig for øyeblikket å skrive bokmål selv om jeg har en blandingsdialekt, dermed antok jeg at det ville virke lettere på bearbeidelsen av transkripsjonene. Deltakerne i fokusgruppene hadde i størst grad nynorsk dialekt, så skriftliggjøringen i transkripsjonen visker ut dialekten. Jeg passet på å ikke gjøre om ordrekkefølgen eller å bytte ut typiske nynorske ord som ble brukt. Dette var med hensikt for å unngå å miste materiale. De ansatte i barnehagene som jeg intervjuet snakket ikke i munnen på hverandre, hvilket lettet arbeidet med å transkribere lydopptakene. Det kunne forekomme, at de begynte å snakke samtidig eller ville kommentere hverandres utsagn samtidig. Det kunne skje at deltakerne overlappet hverandre, noe som jeg har valgt å markere med tre prikker slik:

Sara: Ja, en må få ned barnegruppene ...

Kristin: og det handler om organisering.

Nora: ... ja, på en måte handler det om organisering.

Den nedskrevne transkripsjonen ble grunnlaget for det videre analysearbeidet.

3.7 Analyse

I en kvalitativ analyse utvikles kunnskap fra erfaringer ved å tolke og oppsummere det organiserte datamaterialet (Malterud, 2012, s. 795). For å forme forskningsprosjektets mål, er tolkningene mine allerede styrt av forforståelser når jeg tolker data som er konstruert av informanter og litteratur. Malterud (2012, s. 795) forklarer for å artikulere målet ved forskningsprosjektet, er våre tolkninger allerede styrt av førforståelser vi har når vi tolker data som er konstruert av deltakere og forsker. Ifølge Herberg og Jóhannesdóttir (2018, s. 64) kan førforståelser forklares som våre oppfatninger farget av vår oppvekst, vårt miljø, skolegang og yrkeserfaring. Dette er med å påvirke hvordan vi tolker ulike situasjoner og gir ulike forutsetninger for måten vi opplever situasjoner. Som alle mennesker går jeg rundt med en

ryggsekk med bagasje, og forstår verden på min måte. Noe av mine førforståelser kommer fra min grunnutdanning som barnehagelærer og gjennom arbeidserfaring har jeg fått kjennskap til barnehage som pedagogisk organisasjon. Mine førforståelser vil ha betydning for forskningsprosjektet, og jeg er bevisst på dette og hvordan det muligens har påvirket oppgaven. Forskningsprosjektets tema belyser begrepet inkludering og hva som kjennetegner en inkluderende praksis i arbeid med barn med innagerende atferd. Jeg som forsker har ulike erfaringer rundt temaene. Jeg har arbeidet i en utkantbarnehage i flere år og kan se at barnehager har ulik struktur, ressursfordeling og erfaringer med disse temaene. Jeg har vært opptatt av å reflektere rundt aspekter jeg synes er viktig i forskningsprosjektet, som viktigheten ved at alle barn blir sett og inkludert i barnehagemiljøet uavhengig av forutsetninger. Av min førforståelse, opplever jeg at barn med innagerende atferd ikke får oppmerksomhet, fordi de er stille og ikke gjør så mye ut av seg. Det kan være at barnehager ikke legger så mye til rette for disse barna.

3.7.1 Systematisk tekstkondensering i fire trinn

Gjennom arbeidet med analysen, har jeg valgt å bruke Malterud (2012) sin strategi for kvalitativ analyse kalt systematisk tekstkondensering. Malterud (2012, s. 795) sin analysemetode systematisk tekstkondensering er inspirert av Georgis analyse som har et fenomenologisk utgangspunkt. Formålet med fenomenologisk analyse er å utvikle kunnskap om informantenes erfaring innenfor et bestemt felt og Malterud (2012, s. 796) skriver at systematisk tekstkondensering har en beskrivende tilnærming, som skal presentere erfaringer deltakerne har slik som det uttrykkes av dem. Malterud (2012) forklarer at denne metoden kan tilby nybegynnere en fremgangsmåte som er systematisk og forståelig. Malterud (2012, s. 795) gjør kjent at systematisk tekstkondensering er en beskrivende og utforskende metode som kan brukes for å analysere kvalitative data. Å bruke systematisk tekstkondensering består av fire trinn, disse vil jeg ta for meg stegvis og forklare hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet.

3.7.2 Totalinntrykk – fra kaos til tema

Her skal et helhetsinntrykk dannes, ifølge Malterud (2012, s. 797). For å identifisere diskurser i mitt datamateriale har jeg brukt ulike fremgangsmåter for gjennomgang. I dette forskningsprosjektet er det brukt diskursanalytisk tilnærming til transkripsjonen. Enkelt forklart går diskursanalyse ut på å forsøke å finne frem til de overordnede mønstrene i det som kan sies og ikke sies i sosiale kontekster (Halkier, 2010, s. 123). Hvordan en

diskursanalyse blir brukt i et prosjekt med fokusgruppeintervju, avhenger av hva det settes søkelys på i prosjektet og hvilke teoretiske innfallsvinkler som er brukt (Halkier, 2010, s. 122).

Arbeidet av analysen startet under planlegging av intervjuene, da jeg hadde tanker om temaer som kunne være typisk og repeterende i hvert fokusgruppeintervju. Transkriberingen vil gi struktur over det innhentede datamateriale, noe som gjør det bedre egnet for analyse. Dette kan ses på som en del av analyseprosessen. Arbeidet ble videreført i transkripsjonen, og det innhentede datamateriale er strukturert for videre analyse gjennom transkripsjonen. Gjennom transkribering har jeg sett etter mønstre, for å se om det eksisterer diskurser rundt temaene inkludering og barn med innagerende atferd som deltakerne i prosjektet er en del av. Under transkripsjonen reflekterte jeg over datamaterialet, og oppdaget fort hvilke ord som ble gjentatt og hvilke relevante ytringer som ble synlig. Dette ble notert ned fra selve intervjuene som jeg brukte for å friske opp kontekstene i intervjusituasjonene.

For å identifisere ulike stikkord som kunne være av viktig betydning for min problemstilling, har jeg lest gjennom transkripsjonen flere ganger for å bli godt nok kjent med materialet før videre arbeid med analysen. Stikkord som jeg noterte var «usikkerhet rundt bruk av begrep», «ressursmangel» og «inkludering som kompleks utfordring». Jeg har på den måten etablert en oversikt over data. Målet med transkripsjonen var å fange opp samtalen i skriftlig form som best mulig representerer det informantene hadde hensikt å meddele. Jeg leste grundig gjennom transkripsjonen for å få et generelt inntrykk av helheten. Ifølge Malterud (2012, s. 797) skal en skal møte data med et åpent sinn og en bevissthet om informantens stemme.

3.7.3 Identifisere og sortere meningsenheter – fra tema til koder

I følge Malterud (2012, s. 797) skal det i denne delen av analysen brukes tid på å identifisere og organisere dataelement som kan belyse studien sin problemstilling. Linje for linje skal leses og en finner deretter tekstfragment som kan inneholde noe informasjon om forskningsspørsmålet. Malterud (2012, s. 797) forklarer at det er viktig å inkludere for mye enn for lite og det starter en med koding, som vil inneholde identifisering og sortering av tekstfragment som mulig er relatert til de overordnede temaene i forskningen. Jeg har organisert de utarbeidede transkripsjonene etter relevans til problemstilling og mitt valgte teoretiske rammeverk, dette gjorde jeg gjennom koding. Under arbeid med koding valgte jeg å se på «inkludering», «innagerende atferd», «tidlig innsats» og «foreldresamarbeid». Ved å ha fire ulike kodesett knytt til forskningsspørsmålet mitt, kunne jeg betrakte datamaterialet mitt

opp mot teorien. Halkier (2010, s. 84) trekker frem at koding kan være et redskap til å bringe en forståelse av alle de innholdsmessige emnene som kommer fra datamaterialet. På denne måten kunne jeg finne kategorier som kunne representere en helhet. Problemstillingen min omhandler «inkludering» og «innagerende atferd», i tillegg har jeg trukket inn hovedtemaene i intervjuguiden som ble naturlig for meg som å ha som hovedkategorier. Under de fleste hovedkategorier fant jeg flere underkategorier som kom frem underveis i kodingen. Jeg har nedenfor fremstilt hoved- og underkategoriene i en tabell.

Hovedkategorier	Underkategorier
Inkludering	
Innagerende atferd	<ul style="list-style-type: none"> • Barn under radaren • Personligheten • Barnets møte med meg som voksen
Tidlig innsats	<ul style="list-style-type: none"> • Organisering av rom, overganger og gruppestørrelse • Tiltak • «Hva er det med den ungen?»
Foreldresamarbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Dialog • Valg av begreper i dialog • Nøkkelpersoner • Følelser gjenspeilet i/fra foreldre

Figur 3. Oversikt over kategorier brukt i arbeidet med koding.

Jeg har tatt det jeg tenker er meningsbærende tekstdeler, lest de på nytt og sammenlignet med problemstillingen. Jeg kom dermed frem til deler som relaterte til temaene i oppgavens problemstilling. Jeg har ikke brukt noe dataprogram og analysen har foregått ved hjelp av funksjoner i Word, A4 ark og tusjer. Det er manuelt merket tekstmateriale med farge eller tall i utskrifter, deretter lagde jeg oversikt med tabellfunksjonen i Word, som vist ovenfor.

3.7.4 Kondensering – fra kode til mening

Kondensering er en tekst under arbeid og Malterud (2012, s. 799) forklarer at dette gir utgangspunkt for utarbeidelse av resultatene som kommer frem i siste trinnet av analysen. Det forstås som å skulle vende seg tilbake til datamaterialet for å skille ut visse egenskaper fra hver informant sine utsagn. Under arbeid med koding har jeg som nevnt valgt meg ut noen undergrupper som jeg har rettet et oppmerksomhetssøkelys på. Mitt mål er å svare på forskningsprosjektets problemstilling og undergruppene er valgt på bakgrunn av hvilke

tolkningsperspektiv jeg trekker frem. Gjennom koding har jeg prøvd å belyse informantenes meninger, delt de inn i undergrupper og plassert de i hver underkategori. Gjennom kondensering fant jeg sammenslående og likt innhold fra utsagnene til informantene ved innholdet i intervjuguiden min. Alle de nevnte stegene forutsetter mine egne fortolkninger, og kan påvirke oppgavens validitet. Jeg har tenkt det har vært fornuftig å markere litt for mye, enn litt for lite og at jeg er åpen til ny informasjon og ikke fokuserer i for stor grad på temaene jeg anser som interessante.

3.7.5 Syntetisering – fra kondensering til beskrivelser og konsepter

I det fjerde og siste trinnet av systematisk tekstkondensering innebærer rekontekstualisering av den anskaffede kunnskapen for å så sette den sammen igjen. Malterud (2012, s. 800) forklarer at ved å sammenfatte innholdet i kondenseringene kan vi utvikle beskrivelser som kan gi troverdige historier som kan utgjøre en forskjell for den belyste problemstillingen. Med utgangspunkt i forarbeidet utvikler jeg en historie om empirien og må tenke på at jeg er selv ansvarlig for mine tolkinge av datamaterialet. Vedlagte sitat skal illustrere mine funn, men kan ikke fungere som sannhetsbevis. Analysen inkluderer også en vurdering av funn sammenlignet med eksisterende teori og datainnsamlinger (Malterud, 2012, s. 801). Jeg sjekket om funnene mine utfordret mine førforståelser, og førte til en analyse med overraskende funn. Noen eksempler av sitat vil finnes i den analytiske teksten for å gi illustrasjoner av resultatene. Dette er uttrykk gitt fra informanter, og jeg gikk tilbake til transkripsjonen for å se om de utvalgte sitatene vil gjenspeile den opprinnelige problemstillingen på riktig måte.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, knyttes til forskningsprosjektets empiri. Ringdal (2018, s. 103) forklarer at reliabiliteten påvirkes av ulike faktorer, det kan være måten data samles på, hvordan de brukes og hvordan de bearbeides. Det kan dermed stilles spørsmål ved i hvor stor grad empirien i et forskningsprosjekt er pålitelig. Ringdal (2018) legger frem at selv om vi spør mennesker om forhold som de vanligvis har god erfaring med, vil det kunne stilles spørsmål ved påliteligheten da mennesker har ulike meninger. Det er lite sannsynlig at andre forskere sitter med samme erfaringsbakgrunn som jeg, og det kan være vanskelig for andre å sette seg inn i min fortolkningsprosess. Jeg kan derimot bidra til å styrke forskningsprosjektets pålitelighet ved å være åpen rundt fremgangsmåten min gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har etter beste evne prøvd å være transparent og beskrevet hvordan

jeg har innhentet dataen i kapittelet for metode og hvordan jeg har analysert materialet. For meg har det vært viktig å tenke gjennom hvilken metode jeg brukte for å samle inn datamateriale, hvilke sosial setting som forelå under intervjuet og hvilke begreper jeg brukte som forsker under fokusgruppeintervjuene.

Halkier (2010, s. 128) forklarer at påliteligheten i gjennomføringen av fokusgruppeintervju vil blant annet innebære hvordan en har gjennomført og bearbeidet empirien. «Pålitelighet i gjennomføringen av produksjon og bearbeidelse av empiriske data fungerer fortsatt som en del av forutsetningen for gyldighet (Halkier, 2010, s. 128)». Reliabilitet ble i dette forskningsprosjektet utfordret ved transkriberingene av fokusgruppeintervjuene. I hvilken grad jeg som forsker har klart å bearbeide datamaterialet så nøyaktig som mulig, slik at man har en god oversikt over det informantene har uttrykt. I forkant av fokusgruppeintervjuene har jeg testet diktafon og opptak via telefon, for å forsikre at det fungerte som det skulle. Det var ikke lett å høre hva informantene sa til hver tid, og opptaket ble spilt av flere ganger. I arbeid med transkriberingen er nøyaktighet viktig ved innhenting av data. Jeg har hatt som mål å ha kvalitet ved utarbeidelse av mine transkripsjoner, ved at jeg etter utførte fokusgruppeintervju har gjort transkriberingen samme dag. Dette var for å kunne ha alle aspekter ved intervjusituasjonene klart for meg. Det opplevdes som tidsbesparende ved å gjøre transkriberingen med en gang.

3.9 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om å forsikre seg om at man undersøker det man setter fore å undersøke (Halkier, 2010, s. 127). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt tema og utarbeidet problemstilling, ut fra dette skal de teoretiske begrepene og kategoriene, sammen med metodiske verktøy harmonere med prosjektets kunnskapsinteresse. Validitet er også knyttet opp mot en forskers tolkning av et datamateriell (Befring, 2015, s. 54). Forskerens fortolkninger og analyser skal til en viss grad harmonere med tidligere forskning på feltet. Med bruk av fokusgruppeintervju i forskningsstudier, fordrer validitet at det er utført et systematisk stykke håndarbeid og gjør det gjennomskuelig for andre (Halkier, 2010, s. 129). Mine valg gjennom prosjektet, både i form av hvilke informanter og kilder som bidrar til ens forskning, har påvirket validiteten. Min førforståelse, kan ha påvirket intervjuguiden, intervjuprosessen og hvordan jeg har tolket den innhentede dataen. Det har vært viktig å tenke gjennom hvordan jeg kan sikre nok relevant og holdbar informasjon til å svare godt nok på oppgavens problemstilling. Det har for meg vært viktig å tenke på hvordan en kan trekke

linjer fra denne studien til andre sammenhenger. Siden jeg har gjennomført to fokusgruppeintervju med til sammen ni barnehagelærere, så gjelder funna seg om det som deltakerne uttaler seg om. Jeg kan ikke generalisere og hevde at det er slik alle barnehagelærere forstår og jobber med inkludering og barn med innagerende atferd. Jeg håper derimot at andre barnehagelærere kan ha nytte av mine funn.

For at mine forforståelser skal ikke ha for stor påvirkning i intervjuene, transkriberingen og analysedelen, har jeg prøvd å legge forforståelser til side. Resultatene i dette prosjektet, har jeg stilt meg åpen for å ta inn som ny kunnskap. Min forforståelse er redigerbar i og med at jeg har møtt deltakere som har lang erfaring og viktig kunnskap som jeg selv ikke har hatt. Informantenes erfaringer kan ha endret mine tanker. Jeg ønsker likevel å påpeke at gjennom ulike valgt tatt i forbindelse med tema, teori, metode og analyse som oppgaven er bygget på, kan mine forforståelser ha en innvirkning på forskningsprosjektet.

Jeg har i min studie brukt tid på forberedelse i forkant av fokusgruppeintervjuer, slik at jeg har vært rustet til å gjennomføre fokusgruppen i tråd med litteraturen om metoden. Gjennom forskningsprosjektet har jeg overveid i hvilken grad mine resultat er til å stole på. Kapitlet som omhandler metodisk tilnærming er i denne oppgaven lang, slik at teksten skal gi et bilde av hvordan forberedelser og intervjuet gikk. Dette har jeg gjort for å ikke skjule noe i teksten, den utarbeidede teksten skal gi et bilde av hvordan forberedelser og intervju foregikk.

4.0 Presentasjon av funn

I løpet av fokusgruppeintervjuenes pågang, har jeg dannet meg noen bilder om hva jeg muligens kunne ta med i presentasjon av funnene. Så fort jeg satt meg ned med materialet og fulgte Malterud (2012) sin analysemodell om systematisk tekstkondensering, har jeg kommet frem til ulike hovedkategorier med noen underkategorier. Hovedkategoriene som kom frem i analysen var: inkludering, innagerende atferd, tidlig innsats og foreldresamarbeid, hvorav de fleste har underkategorier (se figur 3). Resultatene som har dannet kategoriene springer ut fra de to fokusgruppeintervjuene som er gjennomført, med deres uttalelser og refleksjoner omkring inkludering og barn med innagerende atferd. I dette kapitlet presenteres de mest sentrale funnene fra informantene og inneholder funn som i varierende grad viser barnehagelærerens sine forståelser om et relevant, men nokså komplekse tema. Deler av empirien vil bli fremstilt i form av sitater fra informantene, og sitatene er valgt ut fordi jeg

mener de representerer ulikheter og likheter i materialet. Jeg vil videre i forskningsprosjektet referere noe ulik til informantene, dette på grunn av at det kan være vanskelig å skille mellom de enkelte informantene siden det er fokusgruppeintervju. Noen steder refererer jeg til informantene ved bruk av navn og andre steder refererer jeg bare til barnehagen eller navnet på barnehagen. Det er viktig å presisere at jeg ønsker å fortolke minst mulig i presentasjonen av funnene. Dette vil heller komme frem i neste kapittel som handler om drøfting av resultatene opp mot den valgte teorien, men jeg beskriver med egne ord hvordan gruppene fortalte og beskrev sine tolkninger.

4.1 Barnehagelærerens forståelse av begrepet inkludering

Under fokusgruppeintervjuene ønsket jeg at barnehagelærerne satte ord på hvordan de forstod begrepet inkludering. Samtlige informanter fra begge barnehager ytret at inkludering handler om at alle barn skal kunne få delta i barnehagehverdagens aktiviteter og være en del av fellesskapet. I begge fokusgruppeintervjuene fortalte informantene at en inkluderende barnehage skal legge til rette for at det er rom for alle barn i barnehagen, til tross for forskjeller og forutsetninger. Analysen kan vise til holdninger om å se ulikheter og verdsette mangfoldet i barnegruppene, som vist i påfølgende utsagn:

«Inkludering handler jo om at alle skal få ha en likeverdig plass i et fellesskap. Det skal ikke være noe spørsmål om det» (*Sara, Lekeklassen barnehage*).

Gjennomgående viser analysen at både *Lekeklassen* og *Naturstien barnehage* arbeider med inkludering og at informantene i begge barnehagene forteller at de har reflektert over hvordan de som voksne møter alle barn i barnehagen. I en inkluderende barnehage vil barna møtes av voksne som kan tilnærme seg barnet ut ifra barnets ståsted, som gir de muligheter for å nå opp til sitt potensiale, forklarer en barnehagelærer i *Naturstien barnehage*. Informantene i *Lekeklassen* og *Naturstien barnehage* trekker frem at en viktig bit av inkludering, må bestå av voksne som ser alle barn. Det må være vilje hos alle voksne for å skape rom i fellesskapet til alle barn, forteller de.

Alle informantene forteller at gode holdninger og refleksjon må ligge til grunn for å forstå inkluderingsbegrepet. Tre informanter i *Naturstien barnehage* trekker frem at det må være rom til å forstå alle barn og at ansatte må ha vilje til å tilrettelegge som eventuelt kan øke inkluderingen på avdelingene. Informantene resonnerer rundt problematikken og forteller at

barn ikke automatisk er inkludert selv om de er på en avdeling med andre. Barna kan være et tall i rekken, de er med, men ikke inkludert, forteller en av informantene. Samtlige informanter i Naturstien barnehage trakk frem begrepet anerkjennelse når de beskrev inkluderingsbegrepet. Det legges videre vekt på at anerkjennelse tar for seg at man skal få være den man er, og det skal være plass til deg i et fellesskap.

«Det handler om å bli akseptert for den du er med dine styrker og svakheter. At vi.. (pause)..anerkjenner barna for den de er» (*Rita, Naturstien barnehage*).

Analysen gir indikasjoner på at holdningsarbeid som favner både relasjon og anerkjennelse er viktig for at barnehagen skal romme inkludering.

4.2 Inkludering i barnehagen

I begge fokusgruppeintervjuene gikk samtalen naturlig over på det som omhandlet inkludering i praksis. I begge barnehager ble det snakket om at en må tenke på barnehagehverdagen som helhet, i det store og det hele. Flere av informantene fortalte at samlingsstunder, måltidsituasjoner og turer var en viktig del av praksisen der alle barn får delta. Dette er situasjoner i barnehagehverdagen, som gjennom analysen viste at barnehagelærerne var noenlunde sikre på at alle barn var deltakere og kunne føle en type tilhørighet i fellesskapet. *Lekeplassen barnehage* trakk frem sang som en del av inkludering i deres barnehage. Det trekkes frem navnesanger som et eksempel. Dette blir brukt mye hos dem, det å kunne si alle barnas navn og gjerne ta på barnet.

«Det er så lite som skal til for at de plutselig føler seg med og vi kan se barna på en annen måte, ofte i settinger som er positive» (*Nora, Lekeplassen barnehage*).

Lekeplassen barnehage trekker frem hvordan de voksne kan fremme tilhørigheten mellom barna i samlingsstunder. Det legges vekt på relasjoner, det å få være i samme situasjoner med andre barn som kan gi de opplevelse av å høre til. Øyeblikk som forener barna sammen om en aktivitet og opplevelse. Tuva sier for eksempel:

«Jeg tror på samlingsstunder, å trekke frem følelsen av.. nå er vi sammen. Det er jo viktig for å få en inkluderende praksis» (*Ella, Lekeplassen barnehage*).

Barnehagelærere i begge barnehager trakk frem å dele opp avdelingen i form av lekegrupper. Dette som en alternativ metode for å få frem styrker, kvaliteter og ferdigheter til de ulike

barna. Fokusgruppene la vekt på mestringsfølelse og glede som måter å se om barna er inkludert i deres barnehagehverdag, og ofte ser de det gjennom å observere barna i lekegrupper. To barnehagelærere i *Naturstien barnehage* trekker frem at lekegrupper generelt er et godt utgangspunkt for inkludering. De forklarer at enkelte barn trenger mer tilpassing, og ofte må aktiviteter gjøres i små mengder for at det skal være oppnåelig for barn som trenger tilpasninger og det er viktig med gode opplevelser. Barnehagelæreren Rita i *Naturstien barnehage*, fremhever dette ved å si:

«Inkludering i vår barnehage, er å gi barnet mestringsfølelse. At de føler de kan gi uttrykk, verbalt eller kroppslig, at de er med, har en glede ... og en mestring i det vi holder på med» (Rita, *Naturstien barnehage*).

Hovedinntrykket av dataanalysen er at barnehagelærerne jobber med ulike aktiviteter som gir mulighet for alle barn å bli inkludert i barnehagehverdagen.

4.2.1 utfordringer med inkludering

Når jeg hadde fått en forståelse for hva som kjennetegner en inkluderende praksis hos barnehagene, var det interessant å finne ut hva de tenker er utfordrende ved prosessen ved inkludering generelt i barnehagen. Rammeplanen for barnehagens (Kunnskapsdepartementet, 2017) innhold blir trukket frem av informanter i begge barnehager, som en pekepinn om hvordan en skal arbeide med inkludering i barnehagen. Arbeidet med inkludering forklares som en kontinuerlig prosess hos begge fokusgruppene. De trekker frem at de arbeider med refleksjon rundt styringsdokumentenes (Rammeplan for barnehager og temahefter) innhold, for å få felles forståelse rundt hvordan de kan gjennomføre inkludering på ulike måter. Alle barnehagelærerne i *Naturstien barnehage* henger seg på når en av informantene nevner rammeplanen. De forklarer at styringsdokument gir felles mål å strekke seg etter, men at det krever at de får avvikle møter. Nora i *Naturstien barnehage* forklarer at det er viktig med en møtearena der personalet får diskutere verdier, oppfatninger og meninger med hverandre. Noen barnehagelærere sier at det gjennomgående er uformelt samarbeid på avdelingene, men at fraværet av formelt samarbeid kan påvirke graden av utvikling av felles forståelse rundt inkluderingstematikken. Gjennom analysen kan de se ut som at intensjonen om å ha avdelingsmøter er til stede i strukturen i barnehagene, men ressursene blir ikke prioritert til å gjennomføre møter.

«Intensjonen om inkludering i praksis er der, men inkludering som verdi henger ikke sammen med vilkår som er i praksis» (*Astrid, Naturstien barnehage*).

«En av fordelene våre her, er jo at vi kan trikse og mikse litt. Vi kan hjelpe hverandre. Om en avdeling mangler en person over en lang periode, det er jo beintøft. Mens her kan vi kanskje.. låne en voksen fra andre avdelinger. Det er kjempeviktig. Og for å se de ungene.» (*Sara, Lekeklassen barnehage*).

Gjennomgående viste materialet at barnehagelærerne fortalte at de var opptatt av ulike ting knyttet opp til inkludering i praksisen på deres arbeidsplass. *Lekeklassen barnehage* trakk frem arealet som en del av hvordan de arbeider med inkludering. Barnehagene har rammer som er knyttet til barnehagens byggingmåte og må ta hensyn til det når de skal påvirke hvordan de arbeider med inkludering i praksis. To barnehagelærere i *Lekeklassen barnehage* som nevnte at ledelse har litt å si og forklarte at utydelig ledelse, samt lav pedagogisk variasjon i aktiviteter kan føre til lavere deltakelse i fellesskapet som gjør inkludering vanskelig. Ella beskriver at å arbeide med inkludering i barnehagen ikke er så utfordrende, men at det å jobbe i barnehage i seg selv er utfordrende.

«Det er litt brannslukking i hverdagen og barna er mindre.. gjerne blandet inn på storebarnsavdelinger fordi en må. Det er vanskelig. Det er nok av ting å arbeide med i barnehagen og det trenger ikke alltid være tilknyttet barn som har særskilte behov. Utfordringene er, det som er utfordrende er å klare å ivareta og gi omsorg til.. alle enkeltbarn» (*Ella, Lekeklassen barnehage*).

«Vi blir ofte begrenset. Det handler om arealet. Og det er ikke mye tid om dagen vi er fulltallig. Det er ikke lenge vi er sammen. Og pauser, møter og planleggingstid skal gjennomføres. Samtidig skal man dekke vaktene for hele åpningstiden som er satt» (*Nora, Naturstien barnehage*).

Nora og Janne i *Lekeklassen barnehage* er tydelig på at ressurser er utfordrende. De trekker deres faglige mening inn og forklarer at de ser på grunnbemanningen, 18 barn på tre voksne, i en alder 3-6 år bør baseres på velfungerende barn. Janne utfyller nærmere og forklarer:

«Bemanningsnormen er som den er, i praksis for liten. I det øyeblikket man har et barn på avdeling som trenger litt ekstra, så ryker det. En voksen blir bundet til å være tett på for å unngå store konflikter» (Janne, Lekeklassen barnehage)».

Jeg får en forståelse gjennom analysen at barnehagens rammer, formelle møtearenaer, utydelig ledelse og voksentetthet er vesentlige faktorer når det gjelder utfordringer ved inkludering i barnehagene. Etter å ha fått en forståelse for ulike utfordringer, var det videre interessant å se hvilke tanker de har til eventuelle tiltak knyttet til de nevnte utfordringene.

4.2.2 Barnehagelærerens tanker om tiltak til utfordringene

Informantene i Naturstien barnehage uttrykte viktigheten med å få gjennomføre møtevirkosomhet. Barnehagelærerne satte ord på at de ønsker å arbeide med inkludering på alle plan, men det kreves møter. De sier at for å kunne gjennomføre flere møter, må det først sikres tilstedeværelse med barna. Naturstien barnehage presenterer at en utvidet personaltettheten vil kunne gi barnehager friheten til å sette inn ressurser på en måte som kan bidra at voksne har tilgang til en møtearena og at det ikke i for stor grad går på bekostning av barna.

Informantene i *Lekeklassen barnehage* trakk frem planutformingene og areal som en utfordring med inkludering. Barnehagelærerne forteller at et mulig overlappende samarbeid mellom ansatte og allsidighet innen planutformingene kan være et tiltak. Informantene i *Lekeklassen barnehage* nevner at om dette ligger til grunn kan det oppstå rom for bedre nærvær og tid med barna. Generelt uttrykker alle barnehagelærerne at hverdagen skal være preget av fleksibilitet og tilpasning fra de voksnes side, men at de kan få frikjøpt tid til å faktisk være med i lek om utformingene er tilrettelagt slik at de bruker mindre tid på oppgaver som er rundt. Analysen tyder på at informantene er bevisste på at det muligens kan være barn som ikke føler seg inkludert i barnehagen. Det kommer frem i *Lekeklassen barnehage* sine refleksjoner omkring mulige årsaksforklaringer på hvorfor enkelte barn ikke kan føle seg inkludert i barnehagen. Det viser seg at det er flere grunner til dette. Resultatene viser til betingelser som barnehagelærerne mener må være til stede, slik at de kan møte prosessene rundt inkludering på et tilfredsstillende vis. Det blir trukket frem tanker om strukturelle forhold som bemanning. *Lekeklassen barnehage* trekker frem at tilstrekkelig med ansatte er en nødvendighet, de vektlegger den ujevne balansen mellom tiden som de har til rådighet i løpet av en barnehagehverdag. *Lekeklassen barnehage* trekker videre frem størrelse på barnegruppe og

aldersspenn. De forklarer at barna blir stadig yngre når de begynner i barnehagen og størrelsen på barnegruppene er en faktor som begrenser personalets tid med barn som trenger å bli møtt.

«Det blir brannslukking i hverdagen. Og det er mange små. Flere små. 1-2 åringer som fyller opp avdelingene. De er gjerne med 3-4 åringene. Da må de største vente og kan gå gjennom dagen. (Sukker) Og klare seg selv». (*Kristin, Lekeklassen barnehage*)

Lekeklassen barnehage som trekker frem gruppestørrelse og aldersspenn, forklarer at gruppeinndeling er en av de mest brukte organiseringsmetodene de bruker. Det er lettere å forplikte seg til hvert enkelt barn og barn får lettere mulighet til å prestere ut ifra eget nivå ved å bruke gruppeinndeling. Barnehagelærerne forklarer videre at det er alltid hensyn som skal tas, og de sier at det er viktig at profesjonsstemmen er tydelig når man skal si hva som er en god gruppestørrelse. Det er enighet i fokusgruppene at organisering vil ha mye å si for at det skal danne grunnlaget for at barn føler seg inkludert.

4.3 Barnehagelærerens forståelse av begrepet innagerende atferd

Analysen av barnehagelærerne i begge barnehagenes forståelse av begrepet innagerende atferd var noe overraskende for meg. Spørsmålet om hvordan barnehagelærere forstod begrepet innagerende atferd, gav uttrykk for undring hos informantene. Jeg ble av informantene i *Lekeklassen barnehagen* møtt om et ønske om å få en begrepsforklaring fra meg som forsker, før informantene ønsket å uttrykke seg videre. Barnehagelærerne i *Lekeklassen barnehage* gav uttrykk for at de ikke likte begrep som innagerende atferd og brukte andre uttrykk gjennomgående i fokusgruppeintervjuet. *Naturstien barnehage* formulerte seg i likhet med *Lekeklassen barnehage*. Begge barnehagene brukte begrep som «*barn under radaren*», «*barn som er stille*» og «*sjenerte barn*» for å sette ord på barn som har en innagerende atferd.

«Jeg er ikke sikker på om jeg skjønner begrepet innagerende atferd.. jeg er ikke så glad i slike ord. For meg vil jeg si at barnet går under radaren» (*Sara, Lekeklassen barnehage*).

Sara uttrykker at hun ikke liker fagord på barns atferd, og forklarer at hun mener at barna som har en innagerende atferd går under radaren, gjerne har en personlighet som er stille. Selv om barnet er stille av natur, kan barnet oppleves som avvisende om omgivelsene ikke er en trygg

plass for barnet å være, sier hun. Samtlige barnehagelærere i begge barnehagene forklarer at de har opplevd barn som er stille, utenfor lek eller som ikke søker voksenkontakt på samme måte som andre barn. Rita i *Naturstien barnehage* forklarer at barn som er stille kan oppfattes som verbalt og fysisk rolige, og på grunn av dette kan barnet oppleves lite synlig. Tale og Liv i *Naturstien barnehage* assosierer barn som er stille, med at det er barn som gjerne følger alle rutiner og ikke lager konflikter i en barnehagehverdag. De skiller gjerne mellom barn som trekker seg unna av eget ønske, og barn som er stille og engstelige.

«Jeg tenker ... vi må skille mellom de som ikke tørr og de som ikke vil. Det er viktig å skille mellom hva som ligger bak en innagerende atferd og hva som er personlighet. Barn som er stille, kan ha angster for å ikke være med, de vil kanskje.. med de kommer ikke dit» (Liv, *Naturstien barnehage*).

Kristin i *Lekeplassen barnehage* forklarer at hun må tygge litt på begrepet. Hun forklarer at barn som har en innagerende atferd, har en mangel på synlighet i barnehager, ofte kan denne mangelen være mer synlig i utrygge omgivelser eller situasjoner. Gjennom analysen vises det at begge barnehager trekker til stadig frem utrygghet som noe barnehagelærerne forbinder med innagerende atferd. Janne i *Lekeplassen barnehage* forteller at utrygghet vises i ulike situasjoner og trekker frem tre eksempler.

«At de er stille kommer særlig til uttrykk om de ikke har gode relasjoner til andre barn. Eller er veldig utrygg i barnehagen generelt. Men vi voksne kan stange litt med barn også, det fungerer bare ikke, vi må gå i oss selv» (Janne, *Lekeplassen barnehage*). Jeg har gjennom analysen fått en forståelse for hovedpunktene under samtalene om begrepet innagerende atferd. Både Lekeplassen og Naturstien barnehage assosierer begrepet innagerende atferd med barn som er stille, trekker seg unna, snakker lite og tar lite initiativ. Oppsummert ble det forklart av Naturstien barnehage at barna som er stille kan oppfattes som barn som har liten tiltro til seg selv, de er utrygge i barnehagen og har vanskelig med å bevare relasjoner.

4.3.1 De voksne i møte med barns atferd

Kristin i *Lekeplassen barnehage* trekker frem at hun tidvis har hatt erfaringer med at det forekommer karakterisering av barn.

«Jeg har erfart.. at andre, kollegaer, har spurt hva det er med den ungen. Uavhengig av

atferdsproblematikk. Barnet får oppmerksomhet på det negative». (*Kristin, Lekeplassen barnehage*).

Det reflekteres i *Lekeplassen barnehage* omkring mulige årsaksforklaringer på hvorfor barn kan oppleves som annerledes eller hvorfor det stilles spørsmål om hva som foregår med enkelte barn. Barnehagelærerne i *Lekeplassen barnehage* tok opp dette fra ulike vinkler. Kristin forklarer at hvordan barn blir beskrevet, ofte springer ut fra hvordan de voksne snakker om barna. Sara trekker frem at barn som utfordrer, kan forsterke negative holdninger til det enkelte barn. Analysen kan vise til at barnehagelærerne reflekter rundt ulike atferder hos barn. Janne forklarer at barn har ulike personligheter og at det ofte er flere barn som utagerer enn barn som har en innagerende atferd. Barnehagelærerne i *Lekeplassen barnehage* hadde nylig blitt oppmerksom på et barn som krever mye, som lager mye lyd. De reflekterte over hvordan de møter dette barnet, som vises i påfølgende utsagn:

«Han går likevel under radaren, fordi vi ser han når han får disse utbruddene sine» (*Janne, Lekeplassen barnehage*) ...

«Det blir litt sånn ... så vi han i dag bak dette?» (*Nora, Lekeplassen barnehage*).

Likheter mellom tankegang hos informantene rundt barns møte med de voksne i barnehagen kommer frem i funnene. Funnene kan indirekte gi inntrykk av at barnehagelærerne i begge barnehager er bevisste på at deres egne holdninger til barns uttrykk kan bidra til at barns uttrykk vedvarer. Begge barnehager trakk frem at en må prøve å ikke havne i en felle, hvor det diskuteres rundt hva som eventuelt er med barnet. Barnehagelærerne forklarer at barnet ikke bør gå hjem med en ryggsekk med negative opplevelser, for handlingene de voksne gjør har betydning for barnet. Rita i *Naturstien barnehage* forklarer dette dypere:

«Hva kan vi gjøre? En må ikke havne i en kontinuerlig runddans med å spørre hva som er med den ungen. Altså, vi må sette spørsmål ved hva vi kan gjøre, og hva er det som skjer rundt. Og det trenger ikke nødvendigvis være noe med barna, men med oss voksne. Dette må man spesielt tenke når en utfordring skjer» (*Rita, Naturstien barnehage*).

Barnehagelærerne i *Naturstien barnehage* trekker frem at de har reflektert over ens selvinnsikt i forbindelse med møte mellom voksen og barn. Rita trekker frem at en må være bevisst over det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn i barnehagen, på den måten at en ikke må bagatellisere barns opplevelser eller atferd i barnehagen. Analysen kan vise til

at barnehagelærerne i begge barnehagene har tenkt over hvem de er i møte med barn i barnehagen. Refleksjoner rundt barns møte med voksne kommer frem i analysen og resultatene avdekker den voksnes betydning for at et barn skal ha det trygt i barnehagen. Datamaterialet viser at barnehagelærerne i begge barnehagene har nevnt begrep som de mener er sentrale når de reflekterte rundt den voksnes møte med barn. Flere barnehagelærere nevnte at voksne skal være varme i møte med barn, voksne skal være rause og imøtekomme barnets behov for omsorg. To barnehagelærerne i *Lekeplassen barnehage* trekker frem at i situasjoner med barn som kan utfordre, er det den voksnes ansvar å forstå barnet for å finne ut hvordan en kan jobbe med barnet på en god nok måte, slik at en kan lære seg å støtte og veilede barnet på best mulig måte. Gjennomgående i analysen tar begge barnehagene opp tidlig innsats, det å hjelpe barnet tidlig nok for å forebygge en utvikling som kan være uheldig. Både *Lekeplassen* og *Naturstien barnehage* trekkes frem observasjonen som arbeidsmetode for å kunne hjelpe barnet på best mulig måte. Astrid i *Naturstien barnehage*, resonerer rundt observasjonsarbeid og forklarer i følgende utsagn:

«Observasjoner er et viktig verktøy, for meg handler det om å komme tidlig i gang med å se hva barna trenger og eventuelt hva vi må legge til rette for. Noen kan tenke det skal brukes i arbeid med å finne mulige svakheter, men jeg tenker (pause).. Ingen av bokstavene på de mange papirene, får frem hvem barnet virkelig er» (*Astrid, Naturstien barnehage*).

4.3.2 Barnehagelærerens tanker om hva inkludering har å si for barn med innagerende atferd

Analysen viser at det kan virke som om barnehagelærerne i både *Lekeplassen* og *Naturstien barnehage* overveier måter å arbeide for at barn som har en innagerende atferd skal få bli inkludert i barnehagen i større grad. Datamaterialet viser at barnehagelærerne opplever at det kan være vanskelig å inkludere barn med en innagerende atferd i det store fellesskapet, som i fellesskapet på avdelingen. Nora og Sara i *Lekeplassen barnehage* forteller at barna som er stille kan oppleves som passive i særlig større grupper, barna deltar gjerne ikke og blir heller tilskuere i det som skjer. Rita i *Naturstien barnehage* har erfaringer med at barn som har en innagerende atferd ikke har så mange venner, de trives godt alene og har kanskje ikke et behov for så mange lekekamerater. Tale fra *Naturstien barnehage* rister på hodet når dette blir sagt og forklarer at det er grunnleggende for alle mennesker, små eller store, å ha venner for dette er nesten like viktig som ens primærbehov. Tale utdyper i følgende eksempel:

«Barna kan kanskje vise at de trives alene, men det er vel dette de kjenner til? Får de være med i lekene med andre barn? Og om de har vanskelig for å uttrykke hva de vil, vil de vel sjeldent få bestemme i lek og.. det at de er stille kan føre til at de ikke blir inkludert i like stor grad» (*Tale, Naturstien barnehage*)

Begge barnehager uttrykker at barn sin trivsel er de voksnes ansvar, og gjennom kompetanseheving i inkludering har barnehagene søkelys på dette, men å arbeide konkret med inkludering kan glemmes i travle hverdager. Funn i datamaterialet viser at informantene i begge barnehagene kommenterer at barn som har en innagerende atferd kan opptre forskjellig, og at en må tilpasse hvordan en inkluderer på grunnlag av hvordan de voksne kjenner barnet.

To informanter fra *Lekeplassen barnehage* trekker frem at de ansatte i barnehagen må bidra til mer voksenstyrte aktiviteter for å hjelpe stille barn inn i lek eller fellesskapet generelt. Janne fra *Lekeplassen barnehage* forklarer at voksenrollen kan ha den største påvirkningen for at barn skal oppleve å høre til i et fellesskap og at inkludering er viktig for at barnet skal føle en tilhørighet. Analysen viser at samtlige i begge barnehager hevder at inkludering er en vesentlig faktor for barn med en innagerende atferd skal føle seg en del av fellesskapet i barnehagen. Informantene trekker frem at det er vesentlig at barna får samspill med andre og de må få opplevelser som en betydningsfull deltaker. Liv fra *Naturstien barnehage* legger frem et eksempel:

«Barn må få følelser av å meningsfull på avdelingen og her må vi voksne være stillasbyggere eller veiledere. Ved ros og veiledning kan mestringsfølelser komme, vi må bidra til at de får kjenne på det» (*Liv, Naturstien barnehage*).

4.4 Samarbeid med foreldre

Analysen viser at *Lekeplassen* og *Naturstien barnehage* hevder at det er viktig med samarbeid mellom hjem og barnehagen. Gjensidighet, dialog, ærlighet og tillit til hverandre er kjernebegreper som trekkes frem som det som kreves for at samarbeidet skal være godt. Barnehagelærerne mener at et godt samarbeid med foreldrene er sentralt for at ansatte i barnehagen skal se og forstå alle sider ved barnet. Noen barnehagelærere i *Lekeplassen barnehage* resonerer rundt viktigheten ved å få et helhetsbilde over barna og det trekkes frem at det er viktig å vite hvordan barna er hjemme kontra barnehagen.

«Det å snakke med hjemmet er veldig viktig. Man får gjerne oversikt og mer forståelse – de er nøkkelpersoner» (*Sara, Lekeklassen barnehage*).

Informanter i begge barnehager forklarer at konflikter kan skje og forteller at dette har de erfart. Noen barnehagelærere deler erfaringene sine rundt samarbeid de har funnet utfordrende og Kristin i *Lekeklassen barnehage* trekker frem at hun har ofte inntrykk over at barnas følelser gjenspeiles i foreldrene sine følelser. Kristin utdyper:

«Av og til må vi veilede foreldre, spørre de hva vi kan gjøre for å trygge de som foreldre. Ofte må vi også vise foreldrene at det er greit å levere barnet til oss, og det handler jo om tillit.. og dialog» (*Kristin, Lekeklassen barnehage*).

Barnehagelærerne i *Naturstien barnehage* resonerer rundt hva som ofte er årsaker til ulike utfordringer ved foreldresamarbeid. Hjem og barnehage har ulike praksis i henhold til hvorvidt barn får lov, og ikke lov. En barnehagelærer fra *Naturstien barnehage* trekker frem at forutsigbarhet er svært viktig, spesielt i arbeid med barn som gjerne er utrygge. Som vist i eksempelet:

«Det er viktig å kunne sammen med foreldre skape forutsigbarhet og kjente rammer» (*Rita, Naturstien barnehage*)

Når det i analysen snakkes om foreldresamarbeid i forhold til barn som har en innagerende atferd, viser det ulike tilnærminger til hvordan en kan ta det opp med foreldre.

Barnehagelærerne fra *Naturstien barnehage* trekker inn samarbeid i form av dialoger for å finne felles strategier for å hjelpe et barn inn i fellesskapet. De trekker også frem at de ser på foreldresamarbeid som viktig for å inkludere barn med en innagerende atferd, på grunn av at barnet kan vise en annen atferd hjemme.

«For å kunne klare å inkludere, må det prioriteres å snakke med foreldre på forhånd. Hvordan fungerer barnet i andre sosiale settinger, hva kan vi gjøre? Foreldre er ofte nøkkelpersoner» (*Astrid, Naturstien barnehage*).

Lekeklassen barnehage trekker inn at de gjerne ikke bruker begrep som innagerende i samarbeid med foreldre, heller at barnet er stille eller viser lite følelser. De forklarer

viktigheten av å være åpne for innspill og at en må av og til veilede foreldre om hva barnehageansatte mener er best å gjøre i ulike situasjoner. Barnehagelærerne i *Lekeplassen barnehage* forklarer at dialog er viktig og at de gjerne er innstilt på å være raske med å sette opp foreldresamtaler om de ønsker å ta opp noe om barnets utvikling. Oppsummert kan funnene i datamaterialet vise at barnehagelærerne i begge barnehager opplever at det er viktig å gi foreldre et overblikk i forbindelse med barnets hverdag i barnehagen. De fleste deltakerne i barnehagene trekker frem at det skjer gjennom god dialog og dette viste seg å være fremtredende i begge fokusgruppeintervjuene.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet presenterer jeg det jeg mener er sentrale funn i forhold til mine forskningsspørsmål, ledet frem av Malterud (2012) sin analysemetode systematisk tekstkondensering. Formålet med denne studien er økt kunnskap og innsikt i de aktuelle temaene inkludering og innagerende atferd. Målsetning har vært å undersøke hvordan et utvalg barnehagelærere forstår begrepet inkludering, og hva som kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd. I dette kapitlet skal jeg drøfte og tolke de sentrale funnene som er presentert i kapittel 4. Tolkningen vil være sett i forhold til teori grunnlaget og problemstillingen. Drøftingen er bygget rundt problemstillingen som er: «Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?» Jeg har valgt å dele opp drøftingen i to hoveddeler med utgangspunkt i de to spørsmålene som problemstillingen stiller:

1. Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering?
2. Hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?

Enkelte av temaene vil i noen tilfeller overlape hverandre, ettersom enkelte funn oppleves sentrale inn i andre temaer. For å kunne forklare hvordan barnehagelærerne arbeider med barn med innagerende atferd i praksis, er det relevant å presentere hvordan de forstår innagerende atferd hos barn.

5.1 Forståelsen av inkludering som begrep

5.1.1 Fellesskap tross forskjeller og forutsetninger?

I analysen av barnehagelærernes forståelse av inkludering handler dette om å legge til rette for at alle barn i barnehagen skal føle seg inkludert til tross for forskjeller og forutsetninger. Det samsvarer med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) sitt mål om at utdanningsinstitusjoner skal ta vare på barn uavhengig av forutsetning og mangfoldet skal ivaretas gjennom at pedagogiske tilbud tar hensyn til barns ulike egenskaper. Jeg tolker funnene som at barnehagelærerne mener at å være en del av et fellesskap vil si at barn skal delta i barnehagehverdagens mange aktiviteter. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) trekker frem at det er forskjeller og utfordringer i hvordan barnehager har evner til å se hvert barns behov. Hvor noen barn har behov for andre, gjerne smågruppebaserte aktiviteter for å utfolde seg. Jeg tolker Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) som at de ønsker å synliggjøre at aktiviteter i store fellesskap ikke alltid kan møte et barns individuelle behov. Det kan muligens se ut til at barnehagene kan møte på hinder i det å inkludere alle barn i barnehagehverdagens mange aktiviteter. Det med hensyn til en melding til Stortinget (2019-2020) som skriver at det er mange barn som ikke blir sett, forstått og som utvikler seg senere enn de kunne gjort med et tilrettelagt pedagogisk tilbud. Når det gjelder Haug (2021) sin beskrivelse av endimensjonal forståelse av begrepet inkludering, kom det frem at inkludering fort kan handle om hvordan en organiserer for barns allsidige utvikling, og dette i seg selv ikke er tilstrekkelig. Jeg forstår dette som at barnehagen sine mange pedagogiske aktiviteter kan være organisert fra en forståelse rundt hvordan et barns allsidige utvikling kan være. Haug (2021) vektlegger at det må arbeides mer med det organisatoriske innenfor aktivitetenes struktur, jeg forstår dette som at søkelyset på organiseringen i barnehagen må gjøres i større grad fra barns individuelle behov og forskjeller. Det kommer derimot frem i en melding til Stortinget (2019) at mye går i riktig retning når det kommer til inkludering og arbeid med fellesskap.

Funnene i studien viser at barnehagelærerne forklarer at inkludering handler om at alle barn skal ha en likeverdig plass i fellesskapet i barnehagen. I Haug (2021) sin flerdimensjonale forståelse av inkludering kan det skilles mellom en vertikal og horisontal dimensjon. I den horisontale dimensjonen (se figur 1) trekkes det frem fire pedagogiske utfordringer som ligger i inkluderingsbegrepet; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Jeg tolker barnehagelærerne som at de er bevisst på viktigheten av barns deltakelse i fellesskapet. I Haug

(2021) sin flerdimensjonale forståelse av begrepet inkludering, forklarer han at den enkleste utfordringen å løse i barnehagen er å sørge for at alle barn er en del av et fellesskap gjennom å variere det pedagogiske tilbudet. Barnehagelærerens tilnærming til å skape en likeverdig plass for alle barn i fellesskapet, kan tyde på at barnehagelærerne møter barn som subjekt. I Haug (2021) sin forklaring, trekker han frem at om en skal delta i et fellesskap, forutsetter det at en er i stand til å gi et bidrag til fellesskapet. Ifølge informantene er det utfordringer for å sikre at alle barn er likeverdige deltakere i en barnegruppe, siden alle barn er forskjellige.

Rammeplanen for barnehager (2017) fremhever at alle barn skal ha lik mulighet til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet i barnehagen. Jeg forstår dette som at det vil kreve ansatte som følger barna bevisst, både gjennom formelle og uformelle observasjoner og samhandling. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) trekker frem at målet med inkludering ikke blir nådd, da organisering og innhold i barnehagen kan føre til manglete tilhørighet i fellesskapet. Min tolkning ut fra informantenes svar at det er lettere å se på barn som likeverdige i fellesskapet som et ideal, enn det er å realisere i barnehagens praksis.

5.1.2 Variasjoner i det pedagogiske tilbudet

Barnehagelærerne i begge fokusgruppeintervjuene sier det må være rom for å forstå alle barn og at voksne må ha en vilje til å tilrettelegge for barns ulike behov i fellesskapet. Det kan forstås i samsvar med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som forklarte at målet ved inkludering er at alle barn skal inkluderes i opplæringen, også barn med behov for spesialundervisning. UNESCO (2020) skrev i sin rapport *Inkludering og utdannelse* at marginaliserte grupper ofte ikke er iberegnet i inkluderingsbegrepet. Jeg forstår dette som at det kan vise til tendenser om at enkelte grupper er ekskludert fra pedagogiske aktiviteter som bør inkludere alle barn. Studien kan tyde på at det er fortsatt slik at inkluderingsbegrepet i stor grad kan tolkes som at det handler om å fange opp barn som ekskluderes. I samsvar med Caspersen et al. (2020) sitt prosjekt *Inkludering på alvor*, finner jeg likheter ved det informantene i studien forklarer. Som kan vise at det er usikkerhet rundt hvorvidt inkludering handler om å fange opp og inkludere grupper særlig utsatt for ekskludering. Haug (2021) og Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) hevder at inkluderingsbegrepet hanger sammen med et spesialpedagogisk ansvar og kan prege tenkingen rundt å inkludere alle barn. Jeg ser intensjonen med å ha en vilje til å tilrettelegge for alle, men undrer på om inkluderingsbegrepet resonneres rundt barn som har ulike utfordringer og ikke alle barn i en helhet. Jeg tolker dette slik, på grunnlag av at Nordahl og

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) skriver at når begrepet inkludering handler om at barn skal få delta i barnehagens «ordinære» tilbud, kan det føre til en konklusjon av at det er et spesialpedagogisk ansvar. Haug (2021) sin endimensjonale forståelse forklarer at barn skal ha tilgang til en tilpasset opplæring i utdanningsinstitusjoner. Det viser tilsynelatende at begrepet inkludering henger nøye sammen med spesialundervisning. Studien indikerer at barnehagelærerne tenker på at enkelte barn trenger tilpasninger i pedagogiske aktiviteter. Det samsvarer med Haug (2021) sin forklaring om at inkluderingsbegrepet henger sammen med spesialundervisning. Ut ifra dette kan det høres ut som at inkluderingsbegrepet alltid vil kunne være tilknyttet spesialundervisning. Jeg tolker det slik, sett under det Haug (2021) presenterer. Han forklarer at barn under tilpasset opplæring som skal ha mulighet til å delta i de samme pedagogiske aktivitetene som andre barn, vil kreve en organisering av høy kvalitet.

5.1.3 Organisering i barnehagene

Studien viser at barnehagelærerne knytter inkluderingsbegrepet sammen med en forståelse om at alle barn naturlig skal gis mulighet til å nå opp til sitt potensiale. Det kan knyttes til Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) sin forklaring om at inkludering handler om å verne og respektere barns ulikheter, og at dette skal foregå i miljøer som legger til rette for barnas forutsetninger. Når barnehagelærerne tar utgangspunkt i at barn skal få nå opp til sitt potensiale, forstår jeg dette som at barn skal få ha en allsidig utvikling med hensyn til hvilke utviklingsstadiet de er på. UNESCO (2020) adresserte at barns ulike behov, skal møtes med ulike pedagogiske arbeidsmåter for å kunne dekke alle barns individuelle forskjeller. Dette vil deretter komme barna til gode. Det vil kanskje si at organiseringer i barnehagene må endres, med tanke på at Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) beskriver at tilbudet i dagens barnehage ikke er tilfredsstillende nok. Etersom Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) og Haug (2021) forklarer at skal barn ha en tilhørighet og et sosialt utbytte av barnehagens pedagogiske aktiviteter, vil det kreve en organisering av sær høy kvalitet. Funnene tyder på at barnehagelærerne er enig i at organisering har mye å si for at barn skal føle seg inkludert og det vil kreve rom og tid for å kunne organisere best mulig for alle barn. Haug (2021) hevder at barnehagene må ha noen overordnede pedagogiske grunntanker, som kan være til støtte i videre pedagogisk arbeid. Om barnehagene for å fremme ulike elementer ved inkludering kan det styrke opplæringene for alle barn.

I Haug (2021) sin flerdimensjonale forståelse av begrepet inkludering, presenterer han en vertikal dimensjon. Den vertikale dimensjonen tar for seg forståelse av inkludering i den offentlige styringsskjeden. Jeg forstår Haug (2021) sine vertikale dimensjoner, som at den dekker de instansene som skal legge til rette for en inkluderende praksis. Staten gjør vedtak om inkludering, med grunnleggende perspektiver og retningslinjer om praktisering. Det er kommuner og barnehagens ansvar for å få dette iverksatt i praksis. Barnehager må legge til rette for å fremme de ulike elementene i inkludering. Det kan styrke inkludering for alle. Blir det uenigheter i forståelsen kan det føre til hinder i praksis (Haug, 2021). Jeg forstår funnene som at barnehagene arbeider med organisering for at barna skal få mulighet til å oppnå sitt potensiale. Likevel tolker jeg min utvalgte teori som at det er komplekse utfordringer ved å arbeide med inkludering i barnehager og at det må kontinuerlig arbeides med.

5.1.4 Større bevissthet i personalgruppen

Studien viser å at barnehagelærerne i begge barnehager trekker frem viktigheten av å kunne reflektere over egen praksis. Det tolker jeg som at refleksjon hos alle ansatte må være en del av barnehagens arbeid, for å kunne forstå inkludering som begrep. Dette samsvarer med prosjektet gjennomført av European Agency (2017), som bekrefter at en faktor for å gi effektive inkluderende opplegg for alle barn kan gjøres blant annet ved selvrefleksjon. Ved hjelp av selvrefleksjon får barnehageansatte mulighet til å vurdere arbeidsmåtene sine og reflektere over hvordan de legger til rette for inkludering i barnehagens pedagogiske miljø, ifølge European Agency (2017). Funnene tyder på at barnehagelærerne er bevisst over at det trengs en felles forståelse for inkludering i barnehagene, men det krever en arena for møtevirksomhet. Ifølge barnehagelærerne er intensjonen om inkludering i praksis til stede i barnehagene, men inkludering som verdi ikke henger sammen med vilkår som er i praksis. Studien viser at det er utfordringer med å få til formelle samarbeid i barnehagene, selv om det er til stede i strukturen i barnehagen.

Funnene tyder på at barnehagelærerne tenker på utfordringer omkring bemanningsproblematikk. En barnehagelærer trekker frem at å arbeide i barnehage i seg selv er utfordrende, da avdelingene gjerne er større og det er vanskelig å ivareta alle enkeltbarn. Det kommer stadig flere krav til utdanningsinstitusjoner, og Kalutskaya et al. (2015) forklarer at dette sannsynligvis vil gi et resultat av at personale føler det er utfordrende å følge opp enkeltbarn. Det blir i tillegg tatt opp av barnehagelærerne i studiens at barnehagens areal, rammer og struktur kan påvirke prosessen med inkludering i barnehagen. De ulike

utfordringene kan sees i samsvar med Kunnskapsdepartementet (2018) som presenterer at barnehagenes utfordringer består av at de har lite ressurser, lav bemanning og mange praktiske oppgaver. Dette er med på å minske muligheter for å handle ut fra sin faglige kompetanse. Mine tolkninger ut fra det studien viser, ser jeg mange likheter mellom Kunnskapsdepartementet (2018) og det barnehagelærerne nevner. Det kan tyde på at barnehagene har et ønske om en arena for selvrefleksjon og at de ønsker å arbeide med inkludering. Det viser seg derimot å være svært vanskelig å få til i barnehagehverdagen. Drugli og Onsøien (2021) peker på at det er viktig å finne rom for å utveksle refleksjoner om barns utvikling og behov. Gjennom utveksling av refleksjoner, kommer barnehageansatte tause kunnskap frem som kan føre til at en ikke finner grunn til bekymring eller at det blir tydelig hva bekymringen handler om (Drugli & Onsøien, 2021). Ressursene beskrives som knappe av barnehagelærerne, og det å ha ekstra bemanning trekkes frem som gunstig.

Funnene i studien viser at barnehagelærerne har reflektert over at det kan være barn som ikke føler seg inkludert. Barnehagelærerne forklarer at de ønsker å arbeide med inkludering på alle måter, men det krever større tilstedeværelse og økt bemanning med barna for å gjennomføre møter. Studien viser at barnehagelærerne tenker på løsninger til utfordringene, og den fremtredende løsningen er en utvidet personaltetthet og mer bemanning.

Kunnskapsdepartementet (2018) presenterer viktigheten ved å reflektere rundt egen praksis. Med en forklaring om at det er da en klarer å styrke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Rammeplanen for barnehager (2017) tar også opp at personalet i barnehagen kontinuerlig skal lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk organisasjon. Ved hensyn til mangel av møtevirksomhet, kan det virke som tendenser til at det blir lite selvrefleksjon og at en blir mindre bevisst på temaet inkludering. Teori viser (UNESCO; Caspersen et al.; Haug) at inkludering skal sees på som en prosess som skal arbeides med kontinuerlig. Jeg tolker funnene slik at de voksne reflekterer over at de må inkludere alle barn, men at lite tid og ressurser gjør det krevende å være bevisst på temaet. Inkludering vil dermed ikke gjenspeiles i praksis, i så stor grad som barnehagelærerne ønsker.

5.2 Forståelsen av innagerende atferd som begrep

5.2.1 Ulike fagforståelser forent

Studien viser at flere av barnehagelærerne bruker begreper som «barn under radaren», «barn som er stille» og «sjenerte barn» når de blir spurt om å forklare hva de ligger i begrepet innagerende atferd. Lund (2012) forklarte at begrepet innagerende atferd blir brukt til å

beskrive barn som har stille atferds uttrykk og det å være stille er ikke å verst i forhold til det motsatte; slem. Jeg blir spurt tidlig om jeg kan komme med en definisjon på hva innagerende atferd er. Ut ifra mitt googlesøk i november, kan jeg se en sammenheng mellom at innagerende atferd ikke får mye omtale og at dette kan være et nokså ukjent fagbegrep for barnehagelærerne. Lund (2012) sin beskrivelse av innagerende atferd forklarer at barn med en innagerende atferd kan forstås som avvissende, tilbaketrukket og usikker. Dette samsvarer med barnehagelærernes erfaringer. De forklarer at barn som er stille eller går under radaren, kan ha en personlighet som er stille. Videre viser studien at barnehagelærerne tenker at barna ikke er trygge i omgivelsene, er utenfor lek og gjerne følger alle rutiner i barnehagen.

Barnehagelærerne trekker frem viktigheten ved å starte observasjoner av barna, for å kunne finne ut hvilke arbeidsmetoder som eventuelt kan hjelpe barnet på best mulig måte. Observasjoner er, ifølge Drugli og Onsøien (2021) et av barnehagens nyttigste arbeidsmåter for å få nærmere informasjon om barnets utvikling og samspill. Studien viser at barnehagelærerne bruker observasjoner i formål for å se hva barnehagene eventuelt trenger å legge rette for. NTNU Samfunnsforskning (2020) forklarte sosial inkludering som en dimensjon innenfor inkluderingsbegrepet. Sosial inkludering forstås som å involvere ulike aktører i arbeidet, for å best mulig inkludere barn. Kunnskapsdepartementet (2018) forklarer at barnehagelærere finner det utfordrende å utforme planer med konkrete mål for enkeltbarn. The European Agency (2017) analyserte i sitt prosjekt *Inclusive Early Childhood Education project*, noen faktorer for å bedre inkluderende opplegg i barnehagen for alle barn. Et bidrag var en modell som kunne støtte et bedre samarbeid mellom barnehageansatte og andre instanser. Det var et samarbeid rundt planlegging og gjennomføring, som kan forbedre barnehagens inkluderende tjenester. Caspersen et al. (2020) la i samsvar med The European Agency, føringer om at et samarbeidende fellesskap bestående av ulike aktører i utdanningsinstitusjoner vil være med å skape gode opplæringstilbud til barna. Mørland (2018) hevder at å forene ulike fagforståelser, som for eksempel en barnehagelærer og spesialpedagog, kan kunnskapen bidra til å hjelpe et barn om de har utfordringer de strever med. Et slikt samarbeid vil jeg tolke kan styrke en barnehageansatt kunnskap i arbeid med inkludering og barn som har en innagerende atferd.

5.2.2 Barnehagelærerens profesjonsstemme

I tilfellet med barnehagelærernes forståelse av innagerende atferd som begrep, tolket jeg et av funnene som overraskende. En barnehagelærer forklarer at hun ikke forstår begrepet

innagerende atferd og fremhever at hun ikke liker å bruke slike begrep. Studien viser at barnehagelærerne i *Lekeklassen barnehage* ikke ønsker å bruke faguttrykk. Lund (2012) forklarer i sin definisjon at innagerende atferd, at innagerende atferd er en benevnelse på en atferd. Som nevnt bruker barnehagelærerne begreper som «barn under radaren», «barn som er stille» og «sjenerte barn» for innagerende atferd. Jeg tolker funnene som noe urovekkende, med tanke på at en barnehagelærers faglighet kommer til syne ved å bruke faguttrykk. Gjennom store deler av en dag, har barnehagen sitt personale ansvar for små barn. Noe av det spesielle ved barnehagerollen, er ifølge Kunnskapsdepartementet (2018) den daglige kontakten med barn over lang tid. Barnehagelærere er gitt tillit til å ivareta et samfunnsansvar og har ekspertkunnskap i sin profesjon (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kunnskapsdepartementet (2018) forklarer at barnehagene må dekke barns mange ulike behov, i tillegg presenterer Haug (2021) at barn skal ha tilgang til en differensiert og individualisert opplæring. Jeg forstår dette som at en av barnehagen sine mer viktige oppgaver i barnehagen, er gi barn et gjennomtenkt og planlagt tilbud. Kunnskapsdepartementet (2018) hevder at barnehagelærere er en profesjonsrolle med et faglig og akademisk grunnlag. Det inngår i barnehagelærerens arbeidsoppgaver å bruke fagspråk for å dele fagkunnskap. Kunnskapsdepartementet (2018) hevder at når barnehageansatte setter ord på og begrunner sine vurderinger ovenfor kollegium, får man synliggjort egen kompetanse. Rammeplanen for barnehager (2017) peker på at barnehagen som lærende organisasjon skal kontinuerlig utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. Kunnskapsdepartementet (2018) presenterer at læringsmiljøet til barnehagelærere forbedres ved at blant annet teorier og forskningsbaserte aktiviteter blir overført til en praktisk hverdag. Utdanningsdirektoratet (2018) hevder at personalet i barnehagen har behov for å styrke sin egen kompetanse og videreutvikle egne ferdigheter. Kunnskapsdepartementet (2018) forklarer derimot at det er vanskelig for barnehagelærere å handle ut fra egen fagkompetanse på grunn av knappe ressurser og mange praktiske oppgaver. Mitt inntrykk er at bevisstheten rundt bruk av faguttrykk trolig må økes i barnehagene, som sannsynligvis kan være av betydning for barnehagens innhold og organisering.

5.2.3 Barnehagelærerens faglige kompetanse i foreldresamarbeid

Kunnskapsdepartementet (2018) forklarer at en barnehagelærers profesjonelle arbeid tar form i møte med foreldre og arbeidet skal baseres på ekspertkunnskap. Studien viser at barnehagelærerne ikke ønsker å bruke fagterminologi i samarbeid med foreldre. Det kan se ut som barnehagelærerne ufagliggjør sin kompetanse. Barnehagelærerne ønsker heller å bruke

begrep som at barnet er stille eller viser lite følelser i samarbeid med foreldre. Det kan tolkes som at barnehagelærerne ønsker å etablere et mer empatisk samarbeid med foreldrene. Glaser (2018) forklarer at i forhold hvor en person oppfattes å ha mer makt enn andre, må fagpersonen være sensitiv og empatisk. Det er derimot en balansegang barnehagelærerne må ivareta i samarbeid med foreldre. Ettersom Glaser (2018) forklarer at barnehagelærere skal klare å være tydelige i sitt faglige ståsted, samtidig som barnehagelærerne viser foreldrene respekt.

Studien viser at barnehagelærerne fra tid til annen må veilede foreldre og trygge de i ulike situasjoner som omhandler barnets beste. Rammeplanen for barnehager (2017) fremhever at barnehagen på individnivå skal legge til rette for jevnlig utveksling av observasjoner og vurderinger knytt til enkeltbarns utvikling i samarbeid med foreldre. Slik jeg tolker det i lys av barnehagelærernes beskrivelser av at de tidvis må veilede foreldre, er det i situasjoner hvor de må trygge foreldrene. Glaser (2018) hevder at i situasjoner hvor foreldre trenger veiledning, vil det være lurt å gå fenomenologisk til verks. Glaser (2018) forklarer at ved å gripe foreldrenes opplevelser og forståelse, kan en arbeide med det som utgangspunkt videre. Jeg tolker Glaser som at barnehagelærere må anerkjenne foreldres følelser, slik at de opplever at følelsene er gyldige og føler seg forstått. Barnehagelærerne i studien kan trolig vegre seg på å bruke faguttrykk i samarbeid med foreldre, spesielt i situasjoner som mulig kan være sårbare for foreldre. Det kan sees i samsvar med Glaser (2018) som forklarer at i arbeid med barn som viser en innagerende atferd, kan gi sårbare foreldre. Det kan ellers tenkes at barnehagene kan klare å skape tillit i arbeid med foreldrene ved å bruke sin faglige kompetanse. Som nevnt, tar det profesjonelle arbeidet til barnehagelærerne form i møte med barn og foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2018). Barnehagelærer har ekspertkunnskap og ens oppgaver består blant annet av profesjonelle vurderinger av barns utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018). Daglige dialoger med foreldre skal brukes til å utveksle informasjon som retter seg mot barnets beste. Gjennom dialog med foreldre basert på barnehagelærers faglige kompetanse, vil jeg påstå vil være av betydning for samarbeidet med foreldre i barnehagen. Forholdet barnehagelærere har til foreldre skal være i sentrum, da de er ansvarlige for barna (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det kan lede til å hentyde at barnehagelærere til fordel for samarbeidet kan anvende sin samlede profesjonelle kompetanse i møte med foreldre, om det blir balansert med respekt for foreldre sine ønsker og opplevelser (Glaser, 2018).

5.3 En inkluderende praksis i arbeid med barn med innagerende atferd

5.3.1 Tilhørighet i barnehagens aktiviteter

Studien viser at flere barnehagelærere trakk frem samlingsstunder, måltid og tur som aktiviteter som inngår i barnehagens dagsrytme. Informantene var noenlunde sikre på at alle barn var deltakere og at barn med innagerende atferd kunne føle en tilhørighet i disse aktivitetene. Barnehagelærerne forklarte at samlingsstund kan vekke følelser av at en tilhører et fellesskap, siden alle er sammen. Dette samsvarer med Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) forståelse av Salamancaerklæringen, om at personalets pedagogiske aktiviteter skal foregå i inkluderende miljøer. En slik tilnærming til organisering i barnehagen, kan bidra til at barn føler en tilhørighet i fellesskapet. Barsøe (2017) forteller at de fleste barn mestrer å være sammen med andre barn, uten å ha voksne som hjelper de inn i samvær eller lek. I noen tilfeller tolket jeg funnene som varierte, i forhold til hvilke arbeidsmetoder som var mest hensiktsmessige. Politiske styringsdokumenter (Meld. St. 6 (2019-2020)) tar opp at barnehager bærer preg av store forskjeller og at det er utfordringer å ta tak i da det er mange barn som har en hverdag uten tilrettelagt pedagogisk tilbud. *Naturstien barnehagen* anså det som mest lønnsomt at de pedagogiske aktivitetene foregikk i små grupper. Dette funnet støttes av Haug (2021) når han forklarer at den måten som legger til rette for et miljø som er egnet for alle barn, er å variere pedagogiske arbeidsmetoder. Dette kan sees i samsvar med resultater fra prosjektet *Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning (2020) delte inn inkludering i ulike nivå: faglig, sosial og psykisk inkludering. Jeg vil påstå at barnehagelærerens forståelse om å ha smågruppebaserte aktiviteter som lekegrupper, samsvarer med nivået faglig inkludering. Faglig inkludering tok for seg viktigheten av å se på tiltak innenfor læringsmiljøene. Haug (2021) i sin endimensjonale forståelse av inkludering, forklarte at barn skal ha tilgang på differensiert og individualisert tilpasset utvikling. Dette kan være smågruppebaserte aktiviteter i form av lekegrupper. I lys av Haug (2021) kan pedagogiske aktiviteter som organiseres i mindre grupper være til det beste for barna. Dette kan bidra til at barn får tettere voksenstøtte og får et mer forsvarlig utbytte tilpasset sine behov. Barnehagelærerne forklarte i studien at noen barn må delta i små mengder for at en aktivitet skal være oppnåelig. European Agency (2017) forklarer at voksne som kan hjelpe barn med å løse utfordringer, kan øke barnets sosiale lek med andre barn. Studien indikerer at barnehagelærerne er bevisst over at aktiviteter av og til må være voksenstyrte, for å hjelpe et barn med innagerende atferd inn i lek eller fellesskapet.

5.3.2 Relasjonsarbeid som en forebyggende faktor i barnehagen

Studien viser at barnehagene legger vekt på relasjonsarbeid i arbeid med barn med en innagerende atferd. Samspillet mellom barn-barn og voksen-barn tolkes som å være avgjørende for å skape et inkluderende fellesskap, som rammeplanen for barnehager (2017) etterspør. Rammeplanen ansvarliggjør barnehagens ansatte til å legge til rette for at alle barn blir hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet i barnehagen. Jeg tolker funnene i studien som at barnehagelærerne arbeider med å inkludere barn med en innagerende atferd, gjennom å arbeide med relasjoner. Barnehagens personal har mulighet til å fremme eller hemme et barns utvikling ut fra kunnskap, erfaring og motivasjon en har i møte med barnet (Lund, 2012). Jeg får inntrykk av at barnehagelærerne erkjenner betydningen av egen rolle i relasjoner mellom voksen og barn. Kalutskaya et al. (2015) forklarer at etablering av personlige forhold, ved å danne relasjon til barnet, vil gi positiv effekt for barnet med en innagerende atferd. Det bidrar til å øke barnets tillit til andre. Det støttes av Haug (2021) som forklarer at relasjonsarbeid er en viktig forutsetning for å gi barn hjelpen de trenger. Det viser betydningen av å jobbe med relasjonsarbeid for å forebygge utvikling av en innagerende atferd. Barnehagelærerne er av den oppfatningen, som også hevdes av Kalutskaya et al. (2015), at relasjonsarbeid vil gi positiv effekt for barnet som viser en innagerende atferd. Det kan tolkes slik at personalets bevissthet av samspillet mellom barn-barn og voksen-barn kan bidra til økt inkludering i barnehagen for barn med en innagerende atferd.

5.3.3 Barn som viser en innagerende atferd sin relasjon til andre barn

Studien viser at barnehagelærerne har erfaringer i arbeid med barn som viser en innagerende atferd. De forklarer opplevelser hvor et barns stille atferdsuttrykk har kommet mer til syne når barnet ikke har hatt gode relasjoner til andre barn. Lund (2012) sin definisjon på et atferdsproblem inneholder en forklaring om et barns atferd er en utfordring når den hindrer stabile og trygge relasjoner. Et barn med en innagerende atferd, vil ifølge Kalutskaya et al. (2015) etter hvert utvikle sosioemosjonelle vansker som gjør det vanskelig å danne relasjoner til jevnaldrende. Det kan virke som at det kan være en tendens til at barnehagene inntar en vente-og-se holdning til barn med innagerende atferd. Ettersom at Lund (2012) hevder at i møte med barn som har en innagerende atferd glemmer man å stille seg viktige spørsmål som omhandler trivsel og relasjoner i barnehagen. Barsøe (2017) hevder at å arbeide med barn med innagerende atferd, krever tilstedeværende voksne. Barsøe (2017) forklarer også at barnehager har en gyllen mulighet til å gjøre en vurdering av barnets atferd tidlig, for å kartlegge om atferden er til hinder for barnets utvikling. Som nevnt trekker Nordahl og

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) frem viktigheten av at barnehagene har et system for når og hvordan en tidlig innsats iverksettes. Det kan tolkes ut fra funnene at barnehagene muligens ikke har etablert seg rutiner rundt tidlig innsats i forhold til barn som har en innagerende atferd. Hansen og Jordan (2017) forklarer at innagerende atferd ofte forsvinner uidentifisert. Dersom barnehageansatte ser stabilitet i atferden over lang tid, er det viktig å identifisere og vurdere så tidlig som mulig (Hansen og Jordan, 2017). Prop. 172 S (2020, s. 6) beskriver at unge barn i tidlig alder vil få profesjonell støtte i sin allsidige utvikling i barnehagen. Hansen og Jordan (2017, s. 4) mener at en innagerende atferd er viktig å identifisere og behandle så tidlig som mulig, for å hindre langsiktige negative konsekvenser. Barsøe (2017) trekker frem at barn med innagerende atferd kan ha et kroppspråk som er mimikkfattig og det kan være vanskelig å få øyekontakt med barnet. Lund (2012) presenterer barnets taushet som en tydelig form for kommunikasjon og barnets atferd alltid er påvirket av kontekst og relasjoner. Det er likevel slik, at selv om en sosial tilbaketrukkethet kan ta stor plass når det er få barn i barnehagen, er det enklere å la de være der når det er flere barn (Lund, 2012).

5.3.4 Barnehagelærerens anerkjennende holdning i møte med barn som viser innagerende atferd

Studien viser at i barnehagelærernes beskrivelser fremkommer det at barnehagelærerne er bevisst på viktigheten av anerkjennelse i arbeidet med å inkludere barn som viser en innagerende atferd. Barn som viser en innagerende atferd, er forsiktig i sosiale situasjoner og bærer preg av lav selvtillit (Kaltuskaya et al., 2015). For barnet som viser en innagerende atferd, har denne atferden en mening for dem. Lund (2012) hevder at barns indre dialog kan styres av negative erfaringer. Et barn kan få opplevelser om at andre er kritiske til ens tilstedeværelse, som gjør barnet sårbar for avvisning. Barnehagens personale må være villig til å forstå atferden fra barnets perspektiv (Barsøe, 2017). Et barn som har innagerende atferd kan ha vanskelig for å uttrykke følelser verbalt (Lund, 2012). Barsøe (2017) forklarer at barn som viser en innagerende atferd, vil ikke alltid ha lett for å få ordene til å falle på plass og det kan ta lengre tid enn en voksen tenker man har. Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) hevdet at barnehagenes utfordringer i arbeidet med inkludering blant annet er knyttet til de voksnes evne til å se barnets behov. Lund (2012) hevder derimot at selv om voksne ikke får svar, har man vært anerkjennende da man har sett barnet. European Agency (2017) løfter frem at i arbeid med inkludering er det behov for å se hvert barn og sikre at det blir tatt hensyn til barnets utviklingsnivå. Gjennom anerkjennende

kommunikasjon, kan barn oppleve at det har rett til sine meninger, tanker og følelser (Barsøe, 2017). Studien viser at det er indikasjoner på at barnehagelærerne har en forståelse om at anerkjennelse er viktig for at barn med innagerende atferd skal føle seg inkludert.

Studien viser at barnehagelærerne forstår anerkjennelse som at barn skal være den barnet er og det skal være plass til barnet i et fellesskap. Det kan sees i samsvar med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som forklarer at barns mangfold av ulikheter skal bli tatt hensyn til i barnehagens pedagogiske tilbud. Rammeplanen for barnehager (2017) utdyper også at barn skal ha like muligheter for å bli sett, hørt, delta i fellesskapet og aktiviteter som er i barnehagen. Studien viser også at barnehagelærerne er enige om at for å lykkes med å inkludere barn med en innagerende atferd, trenger barna opplevelser av å være meningsfull i fellesskapet. Barnehagelærerne forklarer at ros og mestringsfølelser vil kunne styrke følelsen av inkludering. Dette samsvarer med Lund (2012) som beskriver at barn med en innagerende atferd, vil trenge tiltak i form av å legge til rette for mestringsfølelser i et forutsigbart miljø. Det viser dermed noe variasjon i innsamlet datamateriale, da en barnehagelærer la frem en forståelse om at barn med en innagerende atferd ikke har ikke behov for mange venner og trives alene. Barn med en innagerende atferd opplever at deres tilbaketrukne atferd er hindrer vennskap (Lund, 2012). Hansen og Jordan (2017) forklarer at ugunstige miljøforhold kan være knyttet til utviklingen av et barns innagerende atferd. Det kan trolig virke som at innagerende atferd er et noe mindre kjent begrep for barnehagelæreren. Etersom Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) forklarer at barnehagens utfordring er knyttet til forskjell i kvalitet, særlig voksens kompetanse og evne til å se behov. En annen barnehagelærer i studien forklarer i motsetning, at vennskap er grunnleggende for alle mennesker, både barn og voksne. Dette er i samsvar med Barnehageloven (2005) sin første paragraf, som presenterer at barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap. Kalutskaya et al. (2015) trekker frem at voksne som kan hjelpe barn med selvregulering, kan støtte barn med innagerende atferd i å øve opp sin toleranse. Selvregulering blir av Lund og Helgeland (2020) forklart som å styre sin atferd, oppmerksomhet og emosjoner på en god måte. Lund og Helgeland (2020) forklarer at tydelige, støttende og varme voksne i barnehagen, er den beste mestringsfaktoren for barn. Støttende voksne i barnehagen har en sentral rolle i arbeidet med at barn med en innagerende atferd skal føle seg inkludert. Haug (2021) forklarer at fellesskap har stor verdi for barns trivsel og utvikling. Barnehagelærernes bevissthet av barns behov, har betydning for barnets muligheter for å utvikle vennskap i barnehagen.

5.3.5 Barnehagelærerens holdningsarbeid i møte med barn

Studien viser at barnehagelærerne er opptatt av hvordan de som voksne er i møte med barn. Dette kommer frem som en viktig rolle i barnehagelærernes arbeid med inkludering av barn med innagerende atferd. En barnehagelærer har opplevd karakterisering av barn, som hun hevder kan føre til forsterkede holdninger til det enkelte barn. Lund (2012) forklarer at et barns innagerende eller utagerende atferd har ulike uttrykk. Disse uttrykkene kan bryte med samfunnets forventinger og karakterisere barnets atferd som en utfordring for omgivelsene. Jeg tolker dette som at det tyder på at barn blir kategorisert ut fra hvilken atferd barnet har. Likevel trekker Lund (2012) frem at en atferd blir påvirket av kontekst og som en respons på en situasjon, og at ingen viser bare en type atferd. Barnehagelærerne sier at de som voksne ikke alltid kommer overens med alle barn, og at det derfor er fordelaktig å kunne reflektere over dette. Lund (2012) beskriver at et barns atferd oppstår i møte med krav og forventinger fra voksne som barnet ikke klarer å imøtekomme. Studien viser at barnehagelærerne tenker på viktigheten av holdninger i møte med barna. Prop. 172 S (2020, s. 6) presenterer at barnehage som pedagogisk utdanningsinstitusjon, er første trinn for livslang læring og unge barn får tidlig profesjonell støtte. Kunnskapsdepartementet (2018) trekker frem at barna er primærbrukerne i barnehagen og mottar det pedagogiske tilbudet direkte. Barnehagelæreryrket som profesjon har fått aksept for å kunne finne de beste løsningene for sitt arbeidsområde. Barnehageansatte blir kjent med barn på mange måter, og dette medfører at barnehagen må dekke vide spekter av barns ulike behov (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 39).

5.3.6 Formelle møtearena i hinder for inkludering?

Studien viser at barnehagene arbeider med styringsdokumenter i arbeidet med inkludering. Rammeplanen for barnehager (2017) og temahefter laget som et hjelpemiddel i arbeidet med rammeplanen, ble nevnt som styringsdokumentene de arbeider med. Barnehagelærerne forklarer at de arbeider med dette for å få felles forståelse rundt styringsdokumentenes mål med inkludering. Studien viser derimot at barnehagene ikke får mye tid til møter. Lund (2012) fremhever at barnehagens personale har mulighet til å fremme eller hemme et barns utvikling ut fra ens kunnskap og erfaring i møte med barnet. Drugli og Onsøien (2021) forklarer at skal barnehagen forstå hvorfor et barn er stille, krever det observasjoner i ulike situasjoner. Deretter skal observasjonene danne et utgangspunkt for refleksjon. Barnehagelærerne i studien forklarte at de ikke klarer å møte prosessene rundt inkludering på tilfredsstillende vis. De beskrev strukturelle forhold som bemanning som en utfordring og forklarer at det er ujevn

balanse mellom tid som er til rådighet i barnehagene. Jeg undres over om bemanningsproblematikken er til hinder for inkludering. Kalutskaya et al. (2015) forklarer at det kommer flere krav til utdanningsinstitusjoner, og det følger ikke med ressurser eller tid. Dette kan gjøre det vanskelig å effektivt følge opp hvert enkelt barn. Barnehagelærerne i studien forklarer at grunnbemanninga slik det er vedtatt fra politiske myndigheter er basert på at barna er velfungerende. Barsøe (2017) forklarer at det er barnas forskjeller som gjør barnehagen sitt mangfold spennende å arbeide med. Selv om det noen ganger kan være utfordrende å arbeide med barn sin vekst og utvikling. Jeg mener det snarere handler om å bruke barns ulikheter som enn ressurs, enn å betrakte det som belastende i det daglige arbeidet i barnehagen. Som følge av at barn viser og har ulike behov og at de skal dekkes på ulike måter, som UNESCO (2018) trekker frem, er det viktig å fremme forståelse for hverandres likheter og ulikheter i barnehagen om man skal oppnå inkludering i arbeidet. Studien kan tolkes som at barnehagelærerne har en vilje til å inkludere barn med en innagerende atferd, men i noen tilfeller strekker ikke ressursene til.

Studien viser at noen barnehagelærere trekker frem utydelig ledelse og lav pedagogisk variasjon i aktiviteter, som grunn til at inkludering blir utfordrende. Haug (2021) forklarer at for at prinsippet om inkludering skal fungere så langt som mulig, må utdanningsinstitusjoner ha overordnede verdier som ligger i føringen for opplæring. Barnehagens personal må ha overordnede pedagogiske grunntanker, som ligger til grunn i det pedagogiske arbeidet. Det kan kanskje bety at mangel på formelle møtearenaer, gjør at et viktig og overordnet prinsipp blir tolket forskjellig. Barnehagen er en lærende organisasjon, og barnehagens mangel på formelle møter kan trolig bidra til mangel på reflekterte holdninger om hvordan arbeide med inkludering i fellesskap. Dette gjør inkludering vanskelig, ettersom Kunnskapsdepartementet (2018) hevder at personalet i barnehager skal kontinuerlig lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet. Drugli og Onsøien (2021) hevder at det er viktig å finne rom for å utveksle refleksjoner i barnehagen. Det er gjennom refleksjoner barnehagelærernes tause kunnskap kommer frem. Utdanningsdirektoratet (2018) og Kunnskapsdepartementet (2018) trekker frem at personalet har behov for teoretisk kunnskap med mulighet til å videreutvikle sin profesjonelle kunnskap. I den forbindelse, er det viktig at ansatte samarbeider tett og reflekterer over egen praksis. Det kan trolig tyde på at noe av den profesjonelle kompetansen må utvikles i barnehagen, slik at man i fellesskap kan finne gode løsninger som fungerer i praksis. Når personalet deretter handler etter felles prinsipper, vil det

trolig kunne bidra til en høyere variasjon av pedagogiske aktiviteter og mer tydelig ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2018).

5.3.7 Foreldresamarbeid som en avgjørende faktor

Samarbeid mellom barnehagen og hjem skal ha et felles søkelys på barns omsorg, lek og allsidige utvikling. Barnehagen har ansvar for å legge til rette for god dialog med foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Glaser (2018) forklarer at gjennom dialog kan begge parter utveksle informasjon som retter seg mot barnets beste. Studien viser at barnehagelærerne fremmer viktigheten av å snakke med foreldre i arbeidet med å inkludere barn som viser en innagerende atferd. Foreldrene blir omtalt som nøkkelpersoner av barnehagelærerne i studien. NTNU Samfunnsforskning (2020) delte inkludering i ulike dimensjoner og forklarte at sosial inkludering markerer viktigheten av samarbeid med for eksempel foreldre. Ved å involvere foreldre i arbeidet med å inkludere barn, kan en øke bevisstheten rundt holdninger og inkluderingsforståelse (Caspersen et al., 2020). Studien viser at barnehagelærerne er opptatt av et godt samarbeid med foreldre, for å få et helhetsbilde av barnet. Barnehagelærerne er også åpen for innspill fra foreldrene. Den horisontale dimensjonen i Haug (2021) sin flerdimensjonale forståelse av inkludering, trekker frem medvirkning som en pedagogisk utfordring. Medvirkning har ifølge Haug (2021) søkelys på at barn og deres foreldre skal ha vilkår for å bli orienterte, uttale seg og påvirke opplæringen. De vil ikke alltid få gjennomslag, men synspunktene skal bli tatt med i en helhetlig vurdering. NTNU Samfunnsforskning (2020) sin dimensjon om psykisk inkludering, kan sees i samsvar med Haug (2021). Psykisk inkludering innebar viktigheten av å vurdere praksis, ved å spørre barn hva de selv tenker om egen situasjon og miljø. På den måten, ved å ta utgangspunkt i barns perspektiv, kan man komme frem til grep som kan bidra til økt forståelse i hvordan inkludere barn. En påpekt utfordring fra Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging var at utfordringer ved inkludering vises særlig i de voksnes evne til å se barnet og Lund (2012) forklarer at et barns tilbaketrunkne atferdsuttrykk blir oversett som følge av at de ikke rammer omgivelsene. Slik jeg tolker det, kan barn- og foreldres medvirkning og psykiske inkludering bidra til at voksne i barnehagen evner å finne arbeidsmåter som kan være til bedre hjelp for det enkelte barnet. Gode rammer rundt barnehagens samarbeid med foreldre, vil trolig bidra til å fremme et barn med innagerende atferds muligheter til å delta og utvikle seg i fellesskap.

6.0 Oppsummering

Inkludering er et overordnet prinsipp i norske utdanningsinstitusjoner. Det omfatter alle grupper barn- og unge til tross for forutsetninger og forskjeller. Gjeldende studie hadde som formål å få kunnskap om hvordan et utvalg barnehagelærere forstod begrepet inkludering og hva som kjennetegner en inkluderende praksis i arbeid med barn som har en innagerende atferd. For å finne svar på dette hadde jeg valgt problemstillingen: *Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?*

For å finne svar på problemstillingen intervjuet jeg ni barnehagelærere med formell pedagogisk utdanning gjennom fokusgruppeintervju. Med det ønsket jeg å få frem barnehagelærernes erfaringer og refleksjoner rundt inkludering av barn med innagerende atferd. I dette kapittelet vil jeg sammenfatte hovedfunnene fra forskningsprosjektet. I lys av studiens teoridel og barnehagelærernes uttalelser vil jeg oppsummere resultatene.

6.1 Oppsummering

Studien viser at et fellesskap til tross for forskjellighet, kan virke ut som å være en rød tråd i det barnehagelærerne forbinder med inkluderingsbegrepet. Barnehagelærerne er oppmerksom på at inkludering skal omhandle alle barn og at alle skal ha en likeverdig plass i barnehagens fellesskap. Studien indikerer at barnehagelærerne er opptatt av at barn med en innagerende atferd skal få delta i fellesskapet, men at det er utfordrende siden alle barn er forskjellige. Individuelle behov kan utfordre inkluderingen. Spesielt i arbeid med barn som viser en innagerende atferd, som kanskje ikke gir uttrykk for hvilke behov de har.

I helhet gir barnehagelærerne i studien uttrykk for at det begrepet innagerende atferd virker ukjent. Innagerende atferd som begrep blir ikke foretrukket av barnehagelærerne. På bakgrunn av dette stiller jeg meg spørsmål om barnehagelærerne glemmer å bruke sin faglige kunnskap. Barnehagelærerne i studien ønsker heller ikke å bruke fagterminologi i samarbeid med foreldre. Det gir mulige signaler om at begrepet innagerende atferd i barnehagen bør løftes mer i barnehagene. Likevel er det tydelig at barnehagelærerne kjenner til hva som kan kjennetegne en innagerende atferd, da de ga beskrivelser som ser ut til å samsvare med de valgte teoretiske definisjonene i studien.

Det kan tyde på at barnehagelærerne vektlegger fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte som er i tråd med Haug (2021) sine beskrivelser. Resultatene i studien viser at barnehagelærerne har reflektert over at det kan være barn som ikke føler seg inkludert i barnehagen. Haug (2021) forklarer at barn skal ha tilgang til individualisert opplæring. Barnehagelærere som profesjonsutøver har kunnskap i å kunne gi barn et gjennomtenkt og planlagt tilbud i barnehagene. Barnehagene skal ta hensyn til barns ressurser, og ikke barnets utfordringer. Det skal legges til rette for at alle kan delta og få et læringsutbytte i barnefellesskapet. Likevel er realiteten i barnehagene slik at den voksne må dele sin oppmerksomhet med mange barn.

Barnehagelærerne nevner arbeid med rammeplaner og temahefter, i arbeidet med inkludering. Dette er styringsdokumenter som er gitt for å vise hovedtrekk av det som er barnehagens oppgaver. Til tross for at rammeplanen legger relativt klare føringer for inkludering i barnehagen, indikerer resultatene et behov for utvikling, kunnskap og refleksjon hos barnehagelærerne. Det tyder på at fravær av møtearenaer kan redusere inkludering i praksis i barnehagene. Forskning viser at en felles forståelse og overordnede pedagogiske grunntanker kan være avgjørende i arbeid med inkludering (Haug, 2021). Studiens resultater viser at barnehagelærerne er bevisst på at de ikke klarer å møte inkludering som prosess på tilfredsstillende vis. De opplever utfordringer mangel på ressurser og ujevn balanse mellom tid til rådighet. Barnehagelærerne opplever at det er et gap mellom intensjonen om inkludering og muligheten som finnes i praksis for å realisere prinsippet.

Som et resultat av studien fremkommer det at barnehagelærerne vektlegger relasjoner som faktor som betydningsfull i deres arbeid med å inkludere barn med en innagerende atferd. Dette har gjennom oppgavens teorigrunnlag påstås å være en sentral forutsetning for inkludering. Kalutskaya et al. (2015) fremhevet at relasjoner kan gi positiv effekt for barn med en innagerende atferd. Barnehagelærernes relasjon til barn med innagerende atferd, kan fremme barnets positive erfaringer og gi trygge rammer som kan bidra til at barnet føler seg mer inkludert i samspill med jevnaldrende.

Barnehagelærerne er opptatt av å inkludere barna med en innagerende atferd i barnehagens pedagogiske aktiviteter. Organisering trekkes dermed frem som en viktig faktor i arbeid med å inkludere barn med en innagerende atferd. I studien var det indikasjoner på at barnehagelærerne mente at det er lønnsomt med pedagogiske aktiviteter i små grupper.

Gjennom oppgavens teorigrunnlag fremhevet Haug (2021) at det var viktig å se på tiltak innenfor læringsmiljøer. Barnehager må organisere aktiviteter i større grad ut fra barns individuelle behov.

Barnehagelærerne påpeker viktigheten av å anerkjenne barnet, samtidig belyser de sin rolle gjennom holdningsarbeid i barnehagen. Barnehagelærerne viser at de gjennom sine erfaringer, har opplevd karakterisering av barns atferd. De viser til at de har blitt bevisste på hvordan de som voksne er i møte med barna. Denne bevisstheten har mulig ført til at barnehagelærernes anerkjennende holdning kan ha bidratt til at barn med en innagerende føler seg inkludert.

Barnehagelærerne løftet frem foreldresamarbeid som sentralt i arbeidet med å inkludere barn med innagerende atferd. Betydningen av samarbeidet med foreldre trekkes frem som en vesentlig faktor for å få et helhetsbilde av barnet. Det vises at brobygging mellom barnehage og hjem, kan føre til en økt inkluderingsforståelse. Det er nærliggende å hevde at foreldresamarbeid har betydning for inkludering av barn som viser en innagerende atferd. Hvor foreldre kan påvirke og være en medspillende part for arbeidet med inkludering.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Denne forskningsprosessen har vært krevende og lærerik, og jeg føler jeg sitter igjen med en økt kunnskap og innsikt i et tema jeg synes er interessant. Studien har hos meg skapt ideer om hvordan barnehager kan legge til rette for deltakelse i fellesskapet i barnehagen. I tillegg til faglig kunnskap, har jeg gjennom å gjennomføre en masteroppgave fått mange erfaringer. Det var til dels krevende å velge ut litteratur som skulle forme det teoretiske rammeverket, med tanke på hva som ville være mest relevant og hva som kunne tydeliggjøre temaene i valgt problemstilling. Problemstillingen i denne studien var: *«Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?»*.

Gjennom fokusgruppeintervju har jeg hatt en åpen tilnærming til barnehagelærerne jeg intervjuet. Og intervjuguiden ble vid. Dette medførte et omfattende arbeid når jeg skulle til med analysen. Utvalget i denne studien er basert på ni barnehagelærere, og gir dermed begrensinger i forhold til gyldighet og overførbarhet. Jeg har gjennom prosessen i kapittelet om metode, begrunnet mine valg. Jeg håper dermed at min studie kan gi innspill og kan være

nyttig i andre sammenhenger. Studien har det gitt meg nye perspektiver på hva inkludering kan bety og se ut for barn med en innagerende atferd i barnehagens praksis.

Hva så med veien videre?

Ved fremtidige forskningsstudier innenfor samme tema, er det mange ulike vinklinger man kan forske på. Det hadde vært interessant å se nærmere på blant annet innagerende atferd med utgangspunkt i foreldre eller barnets perspektiv.

Litteraturliste:

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*.

Cappelen Damm AS.

Befring, E., & Næss, A-K. (2019). *Innledning og sammenfatning*. I E. Befring, A-K. Næss og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk

Caspersen, J., Buland, T. H., Valenta, M., og Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor?*

Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor.

NTNU Samfunnsforskning

Caspersen, J., Buland, T. H., Røe, M. & Hermstad, H. I. (2020). *På vei mot inkludering?*

Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor.

NTNU Samfunnsforskning

Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2021). *Sårbare småbarn*.

Cappelen Damm Akademisk

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency). (2017).

Inclusive Early Childhood Education: Literature Review. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Literature%20Review.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency). (2017).

Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelectronic.pdf>

Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-

28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>

Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid. Barnhagen i et mangfoldig samfunn (2.utg.)*.

Universitetsforlaget.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk

- Hansen, L. K. & Jordan, S. S. (2017). Internalizing behaviors. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_907-1
- Haug, P. (2021). *Spesialundervising – En innføring*.
Det norske samlaget.
- Herberg, B. E. & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis (2.utg.)*. Universitetsforlaget.
- Kalutskaya, I., Archbell, K. A, Rudasill, K. M. & Coplan, R. J. (2015). Shy Children in the Classroom: From Research to Educational Practice. *Educational Psychology Papers and Publications*, 222, 149-157. DOI: 10.1037/tps0000024
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal Akademisk
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering (3.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 5. desember). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*.
Fagbokforlaget.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*.
Cappelen Damm Akademisk
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 795-805. DOI: 10.1177/1403494812465030

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mørland, B. (2018). *Samarbeid med foreldre i et spesialpedagogisk perspektiv*. I V. Glaser (red.), *Foreldresamarbeid Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (s. 143-161). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Prop. 172 S (2020-2021). *Samtykke til deltakelse i en beslutning i EØS-komiteen om innlemmelse i EØS-avtalen av en forordning om opprettelse av «Erasmus+»: EU-programmet for utdanning, opplæring, ungdom og idrett (2021–2027) og endringer i statsbudsjettet 2021 under Kunnskapsdepartementet*. Det kongelige utenriksdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c838d6ffbd944a00a157ba1ff24eea81/no/pdfs/prp202020210172000dddpdfs.pdf>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utg.)*. Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2018, 8. mars). *Barns trivsel – voksnes ansvar*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/#>
(Befring, 2015)

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris.

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000373718&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d3682741-8fe5-4012-98c6-

[66d2bb13b7f0%3F_%3D373718eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf#GEMR_2020-Chapter_6.indd%3A.30859%3A55](#)

Vedlegg

Vedlegg I: Intervjuguide

Vedlegg II: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til barnehagelærere

Vedlegg III: Godkjenning fra NSD

VEDLEGG I

Intervjuguide

Informantenes bakgrunn:

Informantene presenterer seg med

- alder, utdanning og erfaring.
- eventuelt noen ord om hvorfor de har valgt å delta på dette fokusgruppeintervjuet eller om de har noen spesiell interesse for inkludering og innagerende atferd.

Inkludering og innagerende atferd:

1. Hvordan forstår dere begrepet inkludering generelt?
2. Hva er en inkluderende praksis for dere?

Oppfølgingsspørsmål: Hvilke utfordringer ser dere med inkludering av alle barn i en barnegruppe?

3. Dersom en skulle endret på hvordan inkludering foregår i barnehagen i dag, hva ville du/dere ha gjort og hvordan ville du/dere ha gjort det?

Oppfølgingsspørsmål: Kan du/dere fortelle litt mer om de(t) tiltaket/ene?

Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor mener du/dere dette er viktig?

4. Hva tenker dere inkludering har å si for barna med innagerende atferd?
5. Hvordan forstår dere begrepet innagerende atferd?
6. Hvilke tiltak benyttes overfor barn med innagerende atferd?

Oppfølgingsspørsmål: Har du et eksempel eller husker du godt et barn med innagerende atferd du har hatt i barnehagen?

Oppfølgingsspørsmål: Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt det?

7. Hvordan ivaretar du/dere barn med innagerede atferds relasjoner til andre barn og voksne i barnehagen?

Oppfølgingsspørsmål: Hva kan være utfordrende?

Foreldresamarbeid

1. Hvordan blir begrepet inkludering benyttet i deres arbeid som pedagogisk leder?

Oppfølgingsspørsmål: I hvilken sammenheng?

2. Hvordan samarbeider dere med foreldre med barn med innagerende atferd?

Oppfølgingsspørsmål: Hva tenker dere er utfordrende?

3. Hva er deres tanker om hva som er viktig med tanke på et barns innagerende atferd og foreldresamarbeid?

Tverrfaglig samarbeid

1. Hvilke instanser samarbeider barnehagen med?

Oppfølgingsspørsmål: Hvordan oppfatter dere samarbeidet med andre instanser?
(BUP, spesialpedagoger, helsesykepleiere osv.)



VEDLEGG II

Vil du delta i forskningsprosjektet; Inkludering og barn med innagerende atferd?

Hei!

Mitt navn er Kathrine Løkkebø Nybø. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og holder for tiden på med et forskningsprosjekt som omhandler temaene inkludering og barn med innagerende atferd.

Dette er et spørsmål til deg, om du vil delta i forskningsprosjektet; Inkludering og barn med innagerende atferd. I dette skrivet vil jeg gi informasjon om prosjektet og hva deltagelsen vil si for deg.

Formål ved prosjektet

Formålet er å få en større forståelse og kunnskap om hvordan ansatte i barnehager forstår begrepet inkludering og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeid med barn som har en innagerende atferd. Det er mer forskning på utagerende atferd enn innagerende atferd blant barn i Norge i dag. Gjennom fokusgruppeintervju ønsker jeg å få kunnskap om dine erfaringer og tanker angående temaet. Jeg mener det er nyttig for meg å lære hvordan man kan inkludere de barna som har en innagerende atferd i barnehagehverdagen.

Problemstilling

Masteroppgavens problemstilling er: *Hvordan forstår et utvalg ansatte i barnehagen begrepet inkludering, og hva kjennetegner en inkluderende praksis i arbeidet med barn med innagerende atferd?*

Hva vil det si for deg å delta?

Dersom du velger å ta del i prosjektet, innebærer det et fokusgruppeintervju, med en sammensatt gruppe ansatte fra samme barnehage. Dette intervjuet vil ta ca. en time. Jeg vil bruke en intervjuguide og gjøre opptak av intervjuet, ved bruk av en nettskjemadiktafon.

Personvern – hvordan vil jeg ta vare på og bruke opplysningene dine

All informasjon som samles inn under intervjuet vil bli anonymisert i oppgaven. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. Datamaterialet vil være lagret på en låst datamaskin med egen kode. Lydopptak og transkriberinger vil bli slettet ved prosjektslutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022.

Hva gir meg rett til å behandle opplysninger om deg?

Jeg vil behandle opplysninger basert på ditt samtykke. Ut ifra Høgskulen i Volda sitt regelverk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinger av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med regelverket.

Hvilke retter har du?

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 personopplysningene dine og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene dine

Dersom du ønsker å benytte deg av noen av disse rettene, ta kontakt med prosjektansvarlig Kathrine Løkkebø Nybø, kathrinen64@gmail.com. Min veileder for masteroppgaven, Bente Vatne, kan kontaktes på e-post: Bente.vatne@hivolda.no, dersom det skulle være ønskelig. Personvernombud for Høgskulen i Volda, Cecilie Røeggen, kan kontaktes på e-post: cecilie.roeggen@hivolda.no eller tlf: (+47) 70 07 50 73 for ytterligere informasjon om personvern.

Med vennlig hilsning,

Kathrine Løkkebø Nybø

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon knyttet til prosjektet om inkludering og barn med innagerende atferd. Jeg har forstått informasjonen om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål om det.

Jeg samtykker til å delta i fokusgruppeintervju med Kathrine Løkkebø Nybø i forbindelse med hennes prosjekt. Det involverer anonymitet ved gjennomføring av intervju og jeg kan underveis i dette prosjektet velge å trekke meg om jeg måtte ønske det.

Jeg gir samtykke til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet, 1. juni 2022.

(Signert av informant, dato)

Vedlegg III

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Norsk ▾ Kathrine Løkkebø Nybø ▾

Meldeskjema / Inkludering og innagerende atferd / Vurdering

Vurdering

☰ 30.11.2021 ▾ 🖨 Skriv ut

Referansenummer
706132

Prosjekttittel
Inkludering og innagerende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Bente Vatne

Student
Kathrine Løkkebø Nybø

Prosjektperiode
30.08.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) ↗

Dato	Type
30.11.2021	Standard

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.