

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Birgitte Tangstad Tukun

## Masteroppgave

### Uttrykk som utfordrer

En dispositivanalyse av barnehagelærerens opplevelser av  
barns uttrykk

Challenging expressions

A dispositive understanding of the kindergarten teacher's experience of children's  
behavioral expressions

Master i tilpasset opplæring

2022

## Forord

Da er tiden kommet da jeg avslutter 2 år som masterstudent, og jeg endelig kan si at jeg har skrevet ferdig en masteroppgave. Det har vært en lang og krevende prosess, men også svært spennende og lærerikt. Den kunnskapen og innsikten jeg har fått gjennom denne tiden vil jeg ha med meg og det vil prege mitt videre arbeid med barna og barnehagen.

Jeg vil få takke min gode veileder Agnes Westgaard Bjelkerud for fine og utviklende faglige samtaler og refleksjoner, og for å utfordre meg til å prøve nye veier og se inn i noe ukjent. Ikke minst den tryggheten og støtten du gav meg da tanker og ideer føltes kaotiske, og der du hjalp meg å skape mening og struktur i dette tankekaoset. Uten deg hadde dette aldri gått.

En stor takk til min fantastiske familie. Min mann og mine to gutter som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette. Dere har vært enestående forståelsesfulle og tålmodige slik at jeg har fått skrevet på oppgaven. Nå kan jeg endelig svare ja når de spør om jeg snart er ferdig.

Birgitte Tangstad Tukun, mai 2022

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan et nettverk av ulike strukturer i samfunnet kan virke inn på hvordan barnehagelæreren opplever barns uttrykk. Barnehagen i dagens samfunn eksisterer i et spenningsfelt mellom politiske føringer og andre disipliner med interesse i barnehagefeltet. Det har vært en økende interesse for barnehagen de siste årene etter at barnehagen ble flyttet fra Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. Denne økende interessen for barnehagefeltet bunnar i økonomiske hensyn, og da med henvisning til økt kvalitet. Den økte fokuseringen på kvalitet kan skape et spenningsforhold til den helhetlige barnehagetradisjonen. Økt testing og måling etter standardiserte normalkategorier skaper et syn på barn der vi ser etter avvik fra normalkategoriene innenfor både utvikling og atferd hos barna, i stedet for å se helheten og mangfoldet.

Masterprosjektets problemstilling er som følgende:

*Hva kan ha innvirkning på hvorfor barnehagelæreren opplever og møter noen barns uttrykk som utfordrende, og hvordan arbeider barnehagelæreren med inkludering i møte med de barna?*

Dette er en kvalitativ studie med utgangspunkt i en poststrukturalistisk forståelse. Oppgaven tar utgangspunkt i utsagn som er skrevet av barnehagelærere som har deltatt i prosjektet. Det har blitt benyttet brevmetoden når deltagerne har uttrykt seg, og utsagnene har blitt tatt med i en dispositivanalyse med teoretisk forankring i Foucault og hans begrep makt, diskurs og hans subjekts-forståelse.

Det som trer frem i dispositivanalysen viser at det er et mangfold av strømninger og strukturer som virker inn på hvorfor barnehagelæreren opplever og møter noen barns uttrykk som utfordrende. Det komplekse nettverket som kan virke inn på og forme barnehagelærerens opplevelser er blant annet strømninger av lover, føringer, forventninger ledende diskurser og syn på barn, som preger barnehagelærerens blikk på barna og arbeidet med inkludering

## Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis is about the diversity in structures that can have an impact on how the kindergartenteachers experiences childrens behavioral expressions. The kindergarten in the today's society stands in a field of contradictions between political provisions and other diciplines that have interest in and wants to have an influence to the contents of the kindergarten. The kindergarten has encrease their popularity the last years and a growing interest since the transfer from the Ministry of Family Affairs to the Ministry of Education in 2005.

This growing interest depends on economic considerations and increased focus on quality. The increasing focus on quality creates a gap to the holistic tradition in kindergarden. The increased testing and measurement according to given standards, affects the views of children. This standardization of children into categories can take away the holistic view and diversity thinking.

The guiding research question for the study has been:

*What can have an impact on how the kindergartenteacher experiences some children's behavioral expression as challanging and how do the kindergartenteacher accommodate them. And how to the kindergartenteacher work on inclusion with those children?*

This research conducted has an poststructuralist approach, and I have used qualitative methods and the participants answerd my questions by writing letters. The participants responses, that I called *statements*, becomes a part of an dispositive analysis by using Foucaults terms *power*, *discourse* and *subject*.

The result of the dispositivanalysis shows that there are a diversity of structures, such as laws, expectations of the professional and discourses that affects how the kindergartenteachers experience childrens behavioral expressions. This complexity of structures have an impact on the kindergartenteachers views of the children and the work on inclusion.

## Innhold

Forord .....	2
Norsk sammendrag.....	3
Engelsk sammendrag (abstract) .....	4
1. Innledende kapittel.....	7
1.1 Barnehagen i et samfunnsperspektiv.....	7
1.1.1 Syn på barn og barndom .....	9
1.1.2 Individuell tilpasning.....	10
1.2 Masteroppgavens formål og forskningsspørsmål.....	11
1.3 Tidligere forskning.....	12
1.4 Masteroppgavens struktur .....	15
2. Begrep i omløp.....	17
2.1 Uttrykk som utfordrer .....	17
2.1.1 Perspektiver på normalitet.....	18
2.1.2 Perspektiver på barns motstand .....	22
2.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver .....	24
2.3 Affekt.....	27
2.3.1 Brian Massumi .....	27
2.3.2 Sarah Ahmed .....	28
2.4 Inkludering.....	29
3. Teoretisk perspektiv .....	34
3.1 Poststrukturalisme .....	34
3.2 Michael Foucault .....	35
3.3 Foucaults maktbegrep.....	35
3.3.1 Maktens mikrofysikk .....	36
3.3.2 Panoptikon og disiplinærmakt .....	37
3.3.3 Governmentality som makt.....	39
3.4 Foucaults diskursbegrep.....	40
3.4.1 Systemer som utelukker .....	41
3.4.2 Systemer som begrenser.....	41
3.4.3 System som tilegnelse .....	42
3.4.4 Diskurs i barnehagefeltet .....	42

3.5	Foucaults subjektforståelse .....	43
4.	Metodisk tilnærming .....	45
4.1	Kvalitativ metode .....	45
4.2	Brevmetoden.....	46
4.3	Utvalg.....	47
4.4	Analysetilnærming.....	49
4.5	Gyldighet og pålitelighet .....	50
4.6	Forskningsetikk- etiske refleksjoner .....	52
5.	Dispositivforståelsen.....	55
5.1	Utsagn knyttet til uttrykk som utfordrer.....	56
5.1.1	Opplevelse av barns uttrykk knyttet til forventninger til kunnskap og kontroll hos profesjonsutøveren og normalitetsoppfatninger .....	56
5.1.2	Opplevelse av barns uttrykk knyttet til affekt, kultur og strukturelle forhold .....	63
5.1.3	Uttrykk som utfordrer knyttet til barnehagens samfunnsmandat.....	69
5.2	Utsagn knyttet til inkludering.....	74
5.2.1	Barnehagelæreren som støtte i samspill og deltakelse i fellesskapet .....	74
5.2.2	Bevisstgjøring og kompetanseheving i inkluderingsarbeidet.....	78
5.3	Oppsummering av dispositivforståelsen .....	81
6.	Oppsummering.....	85
	Litteraturliste .....	87
	Vedlegg:	
	Vedlegg 1 (s. 1-4) Informasjonsskriv.....	94
	Vedlegg 2 Intervjuguide.....	98
	Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD.....	99

## 1. Innledende kapittel

Barn med utfordrende uttrykk er et tema som flere tidligere masteroppgaver har omhandlet, både innenfor pedagogikk, spesialpedagogikken og også innenfor barnevernstudier. De tidligere studiene viser seg ofte med et perspektiv og fokus på hvordan barna med utfordrende uttrykk skal møtes og hva uttrykket kan forklares ut i fra. I mine søk har jeg ikke funnet noen studier som har undersøkt hva som påvirker hvorfor uttrykkene oppleves som utfordrende, og jeg ønsker og utforske hva som virker inn på hvordan barnehagelæreren opplever barn og deres uttrykk, og hvordan det kan virke inn på arbeidet.

### 1.1 Barnehagen i et samfunnsperspektiv

Barnehagens brede samfunnsmandat preges av ulike dimensjoner som har hatt påvirkningskraft på hvordan barnehagen fremstår i dag. De dimensjonene belyses i Greve og Jansen (2018, s. 35), der det beskrives hvordan barnevern, familie og nærmiljø, integrering og inkludering, kvinnesak og likestilling, arbeidsmarked og skole er dimensjoner som har preget, og fortsatt preger, barnehagen som virksomhet i dag. De samme som opprettet barneasylene i Norge var også med på å starte daghjem og barnevernsbevegelsen. Daghjem og barnevernsbevegelsen skulle være en avlastning for hjemmet og fremsto som en forebyggende arena som kompenserte for mangler i hjemmet.

Den norske barnehagen plasseres gjerne innenfor den nordiske barnehagemodellen. Denne modellen knyttes til det som betegnes som en sosialpedagogisk forståelse. Den sosialpedagogiske forståelsen viser til hvordan barnehagen skal være en arena for å forebygge og utjevne sosiale forskjeller. Det som regnes som barnehagens hoveddeler er læring, omsorg og oppdragelse, og leken skal være det essensielle i læring og samspill (Berge, 2015, s. 2).

I den senere tiden har det fra politisk hold vært en stadig økende interesse for barnehagen. I 2005 ble barnehagen flyttet fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette gjør barnehagen til den første delen av barnas utdanning, og blir sett på som et viktig ledd i et langt utdanningsløp. Tidligere var barnehagen kun for noen barn, men er nå det et tilbud til alle barn, og i følge statistisk sentralbyrå (2021) går nå 93,4 % av alle barn mellom 1 og 5 år i barnehagen.

I 2006 ble det lovfestet rett til barnehageplass til alle barn. Med så stor andel av barn i norske barnehager øker også interessen for feltet fra flere ulike hold, både fra politisk hold, men også

andre fagfelt og disipliner. Da barnehagen ble flyttet til Kunnskapsdepartementet ble det en tydelig endring i tanken om hva som var ønsket som barnehagens mandat. Dette medførte forslag og forventinger om økt trykk på læring og hvordan barnehagen skal være med på å forberede barna, og tilegne dem skoleferdigheter. Ved at barnehagen nå får økt fokus som læringsarena, blir den nå også sett på som en forebyggingsarena med tidlig læring og arena for å utjevne sosiale ferdigheter. Dette med bakgrunn i en lønnsom samfunnsøkonomisk forståelse (Greve & Jansen, 2018, s. 42).

Barnehagens innhold og oppgaver blir forsøkt preget av alle de ulike aktørene som er aktive i debattene som omhandler barnehagen. Debattene omhandler i mange tilfeller hva barnehagens mandat og oppgaver kan inneholde slik at barnehagen blir det de betrakter som samfunnsnyttig. På den måten er det økonomiske interesser som veier tungt i debattene. Dette løfter Fehn Dahle (2020) frem i sin avhandling, der det stilles et kritisk blikk på de økonomiske perspektivene til de private barnehagekjedene, og om det står i et spenningsfelt til den tradisjonelle barnehagepedagogikken. Det økte økonomiske perspektivet står i kontrast til barnehagen og barndommens egenverdi. Der leken og omsorg som tidligere har vært hovedkomponentene i barnehagens innhold, kommer det nå litt i skyggen for fokuset på å måle resultater og kartlegginger etter gitte standarder. Å skulle ha blikket rettet mot å se etter barnas ferdigheter men også mangler, kan føre til en mer smalt syn på barnehagens pedagogiske virksomhet. Barnehagen har tradisjonelt sett en helhetlig forståelse og tilnærming til barns læring og utvikling. Ved at den pålegges standardiserte programmer, måling og kartlegging av barna etter relativt smale normalitetskategorier, vil det kunne tilsløre denne helhetlige tilnærmingen (Østrem, 2018, s. 14).

I *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver* (KD, 2017, kap. 1) står det følgende; «Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning.....». Ved å se litt nærmere på det utdraget ser man at den helhetlige tilnærmingen løftes frem i barnehagens verdigrunnlag. Samtidig kan vi se at verbet «ivareta» blir brukt til å beskrive arbeidet med lek og omsorg, mens verbet «fremme» blir brukt til å beskrive hvordan barnehagen skal arbeide med læring og danning. Hvordan dette er skrevet i Rammeplan, som er barnehagens føringer, kan det kanskje fremstå som litt underlig at arbeidet med de fire hovedkomponentene barnehagens beskrevet ulikt. Kan dette kan muligens forstås som om læring og danning anses som



viktigere for barn enn lek og omsorg? Den 1.januar 2021 kom det en lovendring i barnehageloven. Endringen omhandler barnehagens psykososiale miljø, og legger føringer for at alle barn har krav på et trygt og godt miljø i barnehagen. Det skal legge grunnlag for at alle barn skal få oppleve et klima preget av omsorg og anerkjennelse for den man er. For å oppnå dette må barna oppleve å være inkludert i et fellesskap. Dette innebærer da et fravær av krenkelser fra andre barn, men også fra voksne. (Lov om barnehager, 2006, kap. 8).

Som avsnittet over løfter frem er det flere ulike lover og føringer som virker inn på barnehagens innhold. Begrepet dispositiv viser til et arrangement eller en orden, eller vi kanskje kan se på det som føringer og organisering som former og styrer. Et dispositiv består av ulike elementer som diskurser, lover, regler, institusjoner som virker sammen og danner en formasjon. Begrepet viser ikke til en konstant orden, men en rekke bevegelige maktinteresser som påvirker og er ledende for praksisen (Eliassen, 2016, s. 95-97). Barnehagen kan ses som et dispositiv som påvirkes og formes i spenningsfeltet mellom ulike disipliner, politiske føringer og ulike diskurser om barn og barndom. Samtidig kan barnehagen ses som flere ulike små dispositive som kan brukes som et analytisk snitt som kan hjelpe til med å lete frem de ulike elementene i et komplekst nettverk som barnehagefeltet.

### *1.1.1 Syn på barn og barndom*

Tiden vi lever i preges av stadige endringer i hvilket syn vi har på barn og barndom. Der barna tidligere ble sett på som objekter som voksne skulle fylle med kunnskap og forme, har nå endret seg til et syn på barn som likeverdige subjekt. Allerede fra fødselen, viser nyere forskning, at barnet er aktive og sosiale individ som søker og tar initiativ til samspill med andre. Bae (2007) viser til en barndomssosiologisk forståelse ved James, Prout & Jenks (1998) der de belyser viktigheten av å se egenverdien til barnet og barndommen. Der det tidligere synet på barn har vært å se etter og kompensere for mangler hos barnet, nå heller skal se barnet som likeverdige individer som har sine opplevelser og erfaringer i livet de lever i her og nå. Dette synet kan, ifølge Bae (2007) ses i sammenheng med prinsippene i FNs barnekonvensjon, som omhandler «respekt for enkeltindividets integritet og rett til å ytre seg om forhold som angår eget liv» (Bae, 2007, s. 5). De prinsippene legger til grunn et syn på barn som subjekt og aktive deltagere, og det nødvendiggjør en voksenrolle som forsøker å forstå barnas intensjoner og mening. Denne endringen i synet på barn og barnehage kan ses

som et paradigmeskifte, som har blitt påvirket av ulike fagfelt innenfor forskning på barn og barndom. Løkken (2013, s. 31) beskriver hvordan de minste små barna er *kroppssubjekter* som kommuniserer og samhandler med omgivelsene gjennom kroppslige uttrykk. Forståelsen til Løkken viser hvordan små barn som enda ikke har utviklet verbal språk, kan kommunisere på en betydningsfull måte med andre gjennom kroppen.

Bae (2007, s. 8) viser til Nordin Hultmans kritiske blikk på de ledende sannhetene innenfor utviklingspsykologiske forståelser, der barnet blir gjort til et objekt. Grunnen til det er at utviklingspsykologien fremmer en kategorisering av barn innenfor normalutvikling eller utvikling avvikende fra en gitt standard. Dette fører til at det blir vanskelig å se det unike ved hvert enkelt barn når blikket er rettet mot standarder og normalutvikling. Den utviklingspsykologiske forståelsen har stått sterkt innenfor den barnehagepedagogiske praksisen, og det kan i stor grad påvirke og vanskeliggjøre hvordan det nye synet på barn som beings kommer til uttrykk i praksis (Bae, 2007, s. 9).

### 1.1.2 Individuell tilpasning

Barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med rom for det store mangfoldet. I skolen brukes begrepet *tilpasset opplæring*. Dette begrepet viser til de individuelle hensyn til hver enkelt elev som skal møtes og legges til rette for innenfor klassefellesskapet. I Haug (2020, s. 32,33) beskrives begrepet som ullent og som bærer preg av å ha opphav innenfor politikken og ikke pedagogikken. Begrepet viser til arbeidet og utfordringene ansatte i skoler og barnehager opplever i møtet med det store mangfoldet blant barn og elever. I *Rammeplan for barnehagen* (KD, 2017) skrives begrepet frem på følgende måte:

«Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (KD, 2017, kap. 7).

Denne beskrivelsen viser til, slik jeg forstår det, hvordan barnehagen skal ta utgangspunkt i hvert enkeltbarns forutsetninger og behov og tilpasse barnehagehverdagen slik at alle barn kan være en del av felleskapet. Her fremkommer inkluderingstanken der alle barn skal ha mulighet for å være en del av felleskapet. Begrepet inkludering blir utdypet i et senere kapittel. Tilpassing blir i følge Olsen & Haug (2020, s. 16-18) beskrevet som «å differensiere etter mangfoldet», der det finnes ulike måter å gjøre tilpassingen på, men differensiering på innhold, arbeidsmetoder og organisering er eksempler på måter å gjøre det på. Grunntanken er da at det skal tas utgangspunkt i hver enkelt elevs styrker, kompetanser og interesser slik at elevene får mulighet til deltagelse og da økt læring ved å oppleve mestring og motivasjon. Nå beskriver Haug (2020) tilpasset opplæring for elever i skolen, men dette kan også ses i et barnehageperspektiv. Barnehagens innhold, organisering og arbeidsmåter må ta utgangspunkt i barnegruppen og de individuelle forskjellene og forutsetningene som finnes der, slik at hvert enkelt barn får mulighet til å være aktiv deltager i felleskapet.

Denne individuelle tilpasningen beskriver jeg i oppgaven for å løfte frem kompleksiteten i barnehagens arbeid. Denne kompleksiteten i møte med mangfoldet kan i dette prosjektet være med på belyse de utfordringene barnehagelærerne gis i sitt mandat.

## **1.2 Masteroppgavens formål og forskningsspørsmål**

Masteroppgavens formål er å belyse, ved hjelp av et kritisk perspektiv, hvordan flere ulike strømninger og strukturer i samfunnet som virker inn i barnehagen og på barnehagelæreren. Dette kan være med på å påvirke barnehagelærerens oppfattelser av barn og utførelsen av praksis. Ved at vi åpner opp for flere og ulike måter å se fenomener på, kan vi unngå å låse oss fast i gamle forståelser og låste opplevelser av et fenomen eller en praksis. Dette er viktig refleksjon over egen praksis og mulige endringer i eksisterende mønstre.

Ut i fra det overordnede målet med prosjektet ledet det til følgende forskningsspørsmål:

*Hva kan ha innvirkning på hvorfor barnehagelæreren opplever og møter noen barns uttrykk som utfordrende, og hvordan arbeider barnehagelæreren med inkludering i møte med de barna?*

### 1.3 Tidligere forskning

Jeg skal i denne delen presentere tidligere forskning som er gjort på temaet, og som jeg har benyttet meg av i prosjektet mitt for inspirasjon og som utgangspunkt for dette masterprosjektet. Da jeg i starten på masterprosjektet søkte etter tidligere forskning rundt utfordrende atferd eller uttrykk var det flere masterprosjekt som var skrevet om temaet, men med et perspektiv på hvordan barna skulle møtes og avhjelpes, og hva som kan være forklaringen på atferden hos barnet. Jeg ønsket et litt annet perspektiv i dette prosjektet, og ønsket å se temaet i et systemperspektiv, der barnehagelærerens profesjonsutøvelse aldri kan ses isolert fra omgivelsene og samfunnsmessig påvirkning. Jeg har tatt utgangspunkt i fire avhandlinger som retter et kritisk blikk på hvordan samfunnets styring, krav og forventninger bidrar til å forme barnehagelæreren og profesjonsutøvelsen. De fire forskerne jeg har tatt utgangspunkt i er Bente Ulla (2015), Mette Strømme (2019), Line Togsverd (2015) samt Skoglund & Åmot (2020). Jeg skal nå presentere hver av de fire forskningsavhandlingene.

Avhandlingen til Bente Ulla (2015) *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; en studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæreren* er en kvalitativ studie bestående av fire artikler. I denne avhandlingen får Ulla frem hvordan profesjonsutøvelsen står i ett spenn mellom et mangfold av ulike elementer, og den har vist meg hvordan en kritisk tilnærming kan åpne opp for nye perspektiv på barnehagelæreren og profesjonsutøvelsen. Ullas avhandling tar utgangspunkt i Michael Foucaults begreper og hans teoretiske perspektiv i analysen for å vise hvordan små elementer som mosaikker av samtidens samfunn, og hvordan dets føringer og forståelser kan være med på å forme den pedagogiske virksomheten og barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Avhandlingen reiser et kritisk blikk på den økende bruk av kartlegginger og bruk av kategoriseringsmetoder i det pedagogiske arbeidet, og hvordan den måten å arbeide på kan prege blikket som barnehagelæreren ser barna med. Her belyser Ulla hvordan kategoriseringen av barna i normalkategorier kan føre til at barna ikke blir sett som subjekt men heller objektifisert. Den ene av de fire artiklene fra avhandlingen er *Auget som arrangement- om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæreren* (Ulla, 2014). I artikkelen har Ulla vist frem øyet som et dispositiv, og hvordan ulike elementer påvirker og skaper barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Artikkelen beskriver hvordan de ulike elementene i dispositivet «øye» fremstår som ambivalente, der motstridene strukturer i diskursene former og virker inn på handlingsrommet til barnehagelæreren.

Avhandlingen til Ulla (2015) viser, ved hjelp av Foucault i sin analyse, hvordan barnehagefeltet og barnehagelæreren preges av et mangfold av strømninger i samfunnet som påvirker barnehagehverdagen og profesjonsutøveren. Kompleksiteten som preger barnehagelærerens yrkesutøvelse og de pedagogiske virksomhetene er også tema for Togsverd (2015) sin doktoravhandling. I sin Phd avhandling *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitusjonene. Beretninger om hvordan det går til når kvaliteten på det småbarnspedagogiske område skal vides og styres* (2015) har Line Togsverd undersøkt hvordan barnehagenes kvalitetsrapportering foregår, og hvordan denne rapporteringen kan påvirke synet på barnehagens pedagogiske virksomhet. Studien er gjennomført som en to års lang feltstudie og baserer seg på observasjoner, intervjuer og uformelle samtaler med pedagoger, pedagogiske ledere, barnehageledere og konsulenter i forvaltningen i to ulike barnehager. Her ble det samlet inn data som belyser hvordan kvalitetsrapportene er med på å legge føringer for hva som anses som viktig i arbeidet og hva som ikke anses som viktig. Det ble i tillegg gjort grundige undersøkelser av barnehagenes kvalitetsrapporter, for å se hvordan rapportene påvirker barnehagens pedagogiske arbeid (Togsverd, 2015, s. 14, 15). I studien har Togsverd ved bruk av Foucaults teorier rundt kvalitetsrapporter som en styringsmekanisme, og ved hjelp av Gilles Deleuze og Felix Guattaris rhizometenkning belyst de komplekse strømningene som virker sammen og preger barnehagenes praksis. Studiens analyser peker på at kvalitetsrapportene og den måten de inndeler i kategorier og innhold, er med på å påvirke og skape virkelighetsoppfatninger rundt hva som skal anses om sannhet og hva som ikke skal tillegges verdi. Det blir blant annet løftet frem hvordan kategorier som barns BMI vil være en indikator på kategorien Sunnhet og Trivsel, og på den måten kunne påvirke hvilket blikk vi ser på barna med (Togsverd, 2015, s. 299,300, 301, 302).

Mette Strømme (2019) har i sin doktoravhandling *Normalitet i barnehagen. Ansatte og barns forventninger til det «å være normal»*, forsket på begrepet normalitet i barnehagen. Strømme har foretatt en kvalitativ studie med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, der både barns og ansattes perspektiv på normalitet kom til uttrykk gjennom videoobservasjoner av voksen- barn interaksjoner og intervju med ansatte i en barnehage. Studiens formål er å belyse hva som anses som det normale barnet, og hvordan de forventningene til hva som er det normale er med på å prege vårt syn på barn og barndom. Normalitetsforventningene vil prege hvordan de ansatte møter barna som igjen vil prege barnas identitetsdannelse. I studiens

resultater beskrives det hvordan normalitetsforventninger er nært knyttet opp til likhetstanken, og hvordan å passe inn i normalkategorien og ikke avvike fra den ses i sammenheng med deltagelse i fellesskapet og vil hindre barnas opplevelse av å være ekskludert. Det kommer også frem i studien at barnehageansatte føler et ansvar for at barna utvikler seg i tråd med det som regnes innenfor normalkategorien. Resultatene viser også hvordan arbeidet i barnehagen er rettet mot det barna skal bli, eller barna som being, og hvordan barna skal være klare for å møte de forventningene og krav som møter dem i skolen. Barnets kropp blir i studien fremhevet som noen som ønskes kontrollert og regulert, og resultatene viser hvordan ansatte i barnehagen ser etter og kategoriserer kroppene ut ifra forventninger til hva som er innenfor eller avvikende fra normalkategorien. Det fremgår samtidig hvordan samfunnets forventninger til de ansatte i barnehagen kan være motstridene i forhold til de ansattes verdier og kunnskaper, som kan oppleves utfordrende å møte. Denne studien til Strømme (2019) har vært en inspirasjon til dette masterprosjektet i det at den belyser hvordan makten i de strukturene som styrer hva som anses som normalt og det som anses som avvik er med på å farge de barnehageansattes blikk på barna. Strømme bruker ikke selv makt- begrepet, men belyser hvordan samfunnets strukturer og forventninger former våre oppfattelser, og jeg har benyttet meg av normalitetsperspektivet til Strømme som et element i dette prosjekt.

Skoglund & Åmot (2020) har gjennomført en kvalitativ studie rundt barnehageansattes opplevelser i møte med barns utfordrende atferd. Hensikten med studien var å belyse hvordan følelser hos de ansatte i barnehagen kan oppleves utfordrende i situasjoner er barn utøver motstand. I denne studien var det fire barnehager som deltok og det ble samlet inn skriftlige beretninger fra ansatte i barnehagene der de skulle beskrive konflikter som oppstår mellom barn og ansatt. I tillegg ble det gjennomført fokusgruppeintervju med barnehagens personal (Skoglund & Åmot, 2020, s. 5). Resultatene i studien viser til hvordan stressende situasjoner der personalet ikke har muligheten til å se og møte barna på en god måte oppleves som utfordrende for personalet. Det blir løftet frem hvordan strukturelle forhold som tid, antall ansatte er med på å skape en følelse av og ikke få gjort det de burde og møtt barna på den måten de ønsket. Dette fører til at personalet opplever at de ikke strekker til og blir skuffet over egen måte å reagere overfor barna på. Andre funn som fremkommer i studien er hvordan barns motstand kan få frem følelser som sinne og frustrasjon hos de ansatte (Skoglund & Åmot, 2020, s. 6-10).

Jeg anses denne studien som relevant for dette prosjektet da den belyser hvordan barnehagelæreren opplever barns motstand. Selv om dette prosjektet belyser hva som kan ha innvirkning på barnehagelærerens opplevelser løfter studien til Skoglund & Åmot (2020) frem lik tematikk.

## 1.4 Masteroppgavens struktur

Denne oppgaven består av syv kapitler, og jeg skal her gi en liten oversikt over hva som er innholdet i de ulike kapitlene.

Kapittel *en* er det innledende kapittelet som skal gi en introduksjon til oppgaven og legge til grunn en forståelse for valg av perspektiv på tema og problemstilling.

I kapittel *to* belyses noen av oppgavens hovedbegrep. Begrepene som her blir presentert er *Barnehagelæreren som profesjonsutøver, inkludering, affekt og uttrykk som utfordrer*. Under begrepet uttrykk som utfordrer ligger det også noen perspektiver på normalitet og barns motstand. Begrepene som blir belyst i dette kapittelet anses som vesentlige for å kunne belyse problemstillingen.

I kapittel *tre* gjør jeg en utredning av masteroppgavens teoretiske grunnlag samt oppgavens vitenskapsteoretiske forståelse. Her belyser jeg poststrukturalismen som en forståelse av hvordan individene og samfunnets ses i en vekselvirkende kompleks helhet, og hvordan denne måten å forstå verden på ligger til grunn for denne oppgaven. Deretter redegjør jeg for tre av Michael Foucaults begrep som jeg i dette prosjektet har brukt til å analysere og prøve å åpne opp for ulike perspektiver med. Begrepene jeg har tatt utgangspunkt i er *makt, diskurs og subjekt*.

Kapittel *fire* er metodekapittelet der jeg redegjør for de metodologiske strategiene som er tatt i prosjektet. Her beskrives brevmetoden som strategi for datainnsamling, analysetilnærming, utvalg av deltagere i prosjektet, de forskningsetiske hensyn som er tatt og argumentasjon for prosjektets gyldighet og troverdighet.

I kapittel *fem* presenteres analysen jeg har valgt å kalle dispositivforståelsen. Her leser jeg deltagernes utsagn ved hjelp av Foucaults begreper makt, diskurs og hans subjektforståelse, og bruker dem til å åpne opp for ulike perspektiver å se utsagnene på. Her trekker jeg også inn ulike områder som er med på å forme barnehagefeltet. Til slutt i kapitlet sammenfatter jeg det og ser det opp i mot forskningsspørsmålet.

I kapittel *seks* er den oppsummerende avslutningen



## 2. Begrep i omløp

Jeg skal i dette kapittelet gjøre rede for tidligere forskning og perspektiv på begrepene som er aktuelle i dette prosjektet. De begrepene som oppgaven fremhever er *uttrykk som utfordrer*, *barnehagelæreren som profesjonsutøver*, *affekt og inkludering*. Under begrepet uttrykk som utfordrer belyses det også perspektiver på normalitet og barns motstand.

### 2.1 Uttrykk som utfordrer

Uttrykk som utfordrer er et begrep som er ledende for hele masterprosjektet mitt. Jeg har med hensikt valgt å bruke begrepet «uttrykk» i stedet for begrepet «atferd». Grunnen til det er for å understreke at hvordan vi bruker språket er med på å legge føringer for hvilket blikk vi ser på barna med. Ingrid Lund uttrykker i et intervju referert til i artikkelen til Sandgrind (2018, s. 2) at «atferd er en respons, et språk som må leses av voksne». Dette viser til at barns atferd da kan ses på som et uttrykk for noe, den er ikke barnet» Ut i fra dette har jeg valgt å bruke begrepet barns «uttrykk», og på den måten å se uttrykket i en kompleks helhet og ikke bare isolert som atferd. Selv om jeg har valgt å bruke begrepet «uttrykk» i mitt prosjekt, må jeg her for å få belyst begrepet, ta utgangspunkt i det som blir beskrevet som utfordrende atferd, og ser det fra ulike perspektiver.

Utfordrende atferd kan ikke defineres som en spesifikk måte å være på, men begrepet som fenomen blir definert på av Sollesnes (2018, s. 25) følgende måte: «..en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med». Denne definisjonen belyser barnet i samspill med omgivelsene, men den har samtidig et svært individrettet perspektiv der atferden ses på som en vanske som ligger hos barnet. Isaksen & Karlsen (2018, s. 11) ser atferden i et litt bredere systemperspektiv, der de beskriver utfordrende atferd slik: «den kategoriseres som negativ fordi den ikke samsvarer med omgivelsenes krav og forventninger». Her vektlegges det at atferden også må ses i den konteksten den oppstår i, og at atferden er et uttrykk for barnets møte med omgivelsene. Dette blir da ikke bare sett ensrettet som en vanske som ligger hos individet.

Nordahl m.fl. (2009, s. 15) beskriver i sin rapport fra kartleggingsundersøkelse i skolen hvordan atferdsproblematikk knyttes til det som oppleves mest utfordrende for lærerens

profesjonsutøvelse. Atferdsproblematikken blir i denne studien belyst som «i hvilken grad barn og unge sin atferd bryter med gjeldene normer, regler og forventninger.....(Nordahl, 2009, s. 15) i hvilken grad atferden bryter med det som er aldersadekvat oppførsel på en slik måte at det hemmer barnets utvikling og læring». Dette Nordahl beskriver her løfter frem hvordan samfunnets krav og standarder er med på å påvirke vårt blikk på barna. Selv om Nordahls studie er gjort i skolen, regner jeg det som fullt overførbart til barnehagen.

Det som betegnes som utagerende eller *eksternalisert* atferd er den atferden som i de fleste tilfeller blir beskrevet som den som utfordrer ansatte i barnehager og skole mest. Dette skyldes at den uroer samspillet i barnegruppen. Utagerende atferd blir forklart som atferd som går ut over andre i omgivelsene, atferd som utfordrer gjeldene normer og regler og atferd som betegnes som aggressiv (Roland m.fl. 2007, s. 20-26).

### *2.1.1 Perspektiver på normalitet*

*Normalitet* er et komplekst begrep, og det har et mangfold av betydninger. Begrepet normal blir i Store norske leksikon definert som «regelrett, forskriftsmessig, i henhold til normen gjennomsnittlig, naturlig» (Gundersen, 2009, avsnitt 1). Slik som det blir definert i leksikonet blir begrepet normal beskrevet som det naturlige, og kan forstås som det som er vanlig eller standard. Det blir også beskrevet som forskriftsmessig, og kan forstås som det som er gyldig eller korrekt. På den måten blir begrepet *normal* fremstilt som det som kan oppfattes som det korrekte eller det som oppfattes som standard. Slik som jeg forstår det, kan dette vise til at det som ikke anses som normalt da kan bli betraktet som det som ikke er korrekt eller innenfor ønskelig standard. Sett i barnehagesammenheng kan det ses som hva som er ønskelig eller forventet når det for eksempel kommer til barns utvikling eller atferd.

Sirnes (2006, s.120) viser til hvordan det oppleves svært viktig for mennesker og bli oppfattet som innenfor normalkategorien. Samtidig som normalitetsbegrepet fremstår som komplisert og et onde, viser Solvang (2006, s. 167-169) til nødvendigheten av å ha et begrep som normal for å opprettholde en struktur og sosial orden. Solvang (2006) viser også til at begrepet normal i mange tilfeller også blir omfavnet. Omfavnet i den betydning at det er med på å skape en sosial orden og en opplevelse av tilhørighet. Slik jeg ser det kan det ses som en slags ramme for hva som er akseptert og ikke akseptert. Dette kan da ses som en forventning til hvordan man skal være, og kan da være med på å skape trygghet for mennesker. Samtidig blir

begrepet et onde fordi normalitet fører med seg dikotomien avvik. Dette åpner opp for og legger til rette for annerledeshet, ekskludering og undertrykkelse. Hva som blir definert som normalt og hva som blir definert som avvik blir konstruert av ledende sannhetsdiskurser i samfunnet og blir vektlagt som standarder (Solvang, 2006, s. 176- 179).

Begrepet normal kan løftes frem fra mange og ulike perspektiver, og på den måten fremstår begrepet som utydelig og vanskelig å definere. Solvang (2006) beskriver normalitet brukt i dagligtale og fagspråk på denne måten: «Det normale er en størrelse som unndrar seg en enkel og entydig definering» (Solvang, 2006, s. 168). Her løfter Solvang frem den komplekse helheten ved begrepet. Strømme (2019, s. 11) viser i sin doktorgradsavhandling til Tidemanns avhandling «Normalisering og kategorisering» (2000), og løfter frem hvordan man kan se på normalitet på ulike måter, og viser frem tre måter å betrakte det på: Den statistiske normaliteten, den normative normaliteten og den individuelle eller medisinske normaliteten. Den statistiske normaliteten viser her til det som er beregnet og målt som det alminnelige eller gjennomsnittlige. Dette kan forstås som det som er oppfattet som det mest normale i størstedelene av befolkningen. Den normative normaliteten viser til det som er oppfattet som den ledende sannheten om hva som er ønskelig og riktig, og dette viser til den moralske dimensjonen av begrepet. Den individuelle eller medisinske normaliteten viser til om et menneske er friskt eller sykt. Det er det syke som blir betraktet som et avvik og som må avhjelpe til å bli friskt og da normalt (Stømme, 2019, s. 11-12). Med dette løfter Strømme (2019, s. 12-13) frem hvordan praksis påvirkes av hvilket perspektiv man har på normalitetsbegrepet, og beskriver en skandinavisk og amerikansk normalitetsforståelse. Den skandinaviske forståelsen vektlegger hvordan samfunnet skal tilpasse seg menneskene, og ikke menneskene som skal tilpasse seg samfunnets normalitetsoppfatning. I den amerikanske forståelsen vektlegges det i større grad at det er menneskene som ikke kommer inn under normalkategorien som betegnes som avvikende, og det er menneskene selv som må tilpasse seg i retning det normale.

I et samfunn vil det alltid være ideer og sannheter som oppfattes som det riktige eller det som verdsettes. Andenæs (2012) beskriver hvordan samfunnets ideer og forventninger er med på å prege og legge føringer for hvilke kompetanser og atferd barna bør ha. Samtidig følger Andenæs opp med en forståelse av at barna er aktive deltagere i det sosiale felleskapet, og dermed også aktive deltagere i sin egen utvikling i samspill med omgivelsene. De kompetansene som verdsettes møter barna i sin utforskning, og på den måten dannes de inn i

samfunnet i møtet med normalitetsforventningene (Andenæs, 2012, s. 2-4). Slik jeg forstår Andenæs vil barna oppleve seg selv og forme seg selv som subjekt i møte med de forventningene det er til dem som barn. Hva slags barnesyn er verdsatt på det aktuelle tidspunkt? Hva slags forventninger er det til kompetanse og ferdigheter til de ulike aldergruppene i barnehagen? Dette er eksempler på perspektiver som er med på å forme hva som verdsettes som egenskaper og legger føringer for hva som oppfattes som normalitet hos barna i barnehagen.

Dette aktualiseres i Sirnes (2006, s. 122), der normalitet blir beskrevet som en tilstand som et resultat av en blanding mellom samfunnets normer og individets selv. Individet tar på denne måten opp i seg de normene, og Sirnes (2006, s. 122) uttrykker det på denne måten; «...normane blir rissa inn i dei sosiale kroppane og bestemmer korleis dei skal agere». Slik jeg forstår det vil normaliteten danne individet til et handlende subjekt, og forme det til å være på en ønsket måte.

Det som ikke ses på som kjent eller ønskelig kan oppfattes som avvik. Mennesket ønsker å være del av det som anses for å være innenfor normalkategorien, og i mange tilfeller tilpasser seg etter det. Sirnes (2006) følger Foucault og beskriver det på følgende måte;

«Avvik er simpelthen til for å fjernast. Det ligger i sjølve omgrepet, og tilpasning til normalen blir naturleg og nødvendig konsekvens av å ta det inn over seg og la det synke inn- eller å la omgrepet forma blikket på seg sjølv og verda (Sirnes, 2006, s. 127).

Dette sitatet understreker den makten normalitetsbegrepet kan inneha, og på den måten kan man si at de ledende forståelsene og verdsatte sannhetene i et samfunn er med på å forme individene.

Normalitet som begrep i barnehagen blir i stor grad påvirket av hva som beskrives og vektlegges gjennom *Rammeplan for barnehagen* (2017). Her kan normalitet problematiseres på bakgrunn av de ulike fagfeltene som vil være med på å definere hva som ses på som sannheter og hva som kan kategoriseres som avvik innen barn og barndom. Østrem (2012, s. 55) viser til hvordan fagfelt innenfor spesialpedagogikk og psykologi bidrar til at det løftes en kultur som bruker medisinske forklaringsmodeller og ser etter individuelle årsaksforklaringer

for å finne løsninger på ulike problemer. De og andre fagfelt får politisk innflytelse og er med på å påvirke hva som blir vektlagt i barnehagens føringer.

Et viktig perspektiv er hvordan de politiske føringene er med på å påvirke hvilket blikk barnehagens ansatte får på barna. Arnesen og Simonsen (2011, s. 124) beskriver hvordan de ansatte i barnehagen skal ha et «spesialistblikk» som skal se etter og oppfatte avvik hos barn fra det som oppfattes som normalutvikling eller normal atferd. Dette «spesialistblikket» kan føre til at de ansatte blir letende etter feil i stedet for å utvikle kompetanse innenfor det vide mangfoldet. Dette kan ses i sammenheng med for eksempel stortingsmeldinger som *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole* (St. meld. 6, 2019-2020). Begrepet *tidlig innsats* har kommet til uttrykk lenge i tidligere stortingsmeldinger, og første gang i 2006 i St. meld 16...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. I følge meldingen (2019-2020) skal tidlige avvik fra det som regnes innenfor normalkategorien, identifiseres og videre sette i gang tiltak for å kompensere for det avvikende. De ansattes blikk på barnet vil da være rettet mot å observere og se etter avvik i stedet for å se det unike ved barnet. Nygård og Heggvold (2016) støtter dette og legger frem hvordan dagens samfunn verdsetter barna som human becoming og hvordan de uttalte normalkategoriene skaper et syn på barn som overskygger det unike ved hvert enkelt individ. Dette synet på barn og normalitet er med på å prege hva slags praksis som blir gjeldene i barnehagen. Hvordan vi bruker språket er med på å påvirke hvordan vi oppfatter og handler. I Engebretsen & Solvang (2010, s. 12) vises det til Kristevas språkpolitikk og beskrivelser av annerledeshet. Her belyses det hvordan språket blir brukt til å plassere mennesker inn i kategorier. Annerledeshet brukes her som et avvik fra det som oppfattes som det normale. Dette fører også til at noen mennesker vil havne utenfor det som går under normalitetskategorien. Kristevas hensikt er ikke å endre språket, men å åpne opp for refleksjon og over å se normene i fra nye eller andre perspektiv. På den måten vil, de normene vi tar for gitt og som er med på å skape kategorisering og marginalisering, kunne brytes opp og gi plass til en videre normalitetsoppfatning. Dette støtter også Østrems (2012) beskrivelser av hvordan medisinske årsaksforklaringer er med på å skape en smal normalitetsforståelse, og overse det store mangfoldet.

### *2.1.2 Perspektiver på barns motstand*

Motstand er et komplekst begrep, men beskrives i bokmålsordboka (2022) som «det å sette seg imot eller prøve å hindre, motarbeiding». Hvordan vi oppfatter barns handlinger påvirkes av hvilket perspektiv vi ser handlingen ut i fra. Strider handlingen mot det som er ønsket fra personalets og situasjonen sin side vil handlingen kunne ses på som motstand mot det den voksne ønsker og de strukturelle rammene. Handlingen kan være at fireåringen er urolig og ikke vil gjennomføre den bestemte aktiviteten i samlingsstunden i barnehagen, eller det kan være toåringen som hyler i frustrasjon når han ikke får ha med seg leken som tilhører barnehagen hjem. Handlingene kan da ses på som motstand mot de strukturelle rammene og forventningene som er satt av de voksne. I Øksnes og Samuelson (2017, s. 18) løfter de frem Foucaults tanker om hvordan strukturelle rammer kan ses som et fenomen som bryter ned individets frihet og selvbestemmelse og som skal forme individet til å passe inn. Slike rammer ses på som krefter som former og kan være med på å skape og igangsette motstand hos barnet.

Innenfor skandinavisk forskning ses motstand ofte som det å skulle vise motstand mot det som blir ansett som det normale og mot det som legger føringer for hva som anses som innenfor normalitetsstandarder. I sin studie fra 2010 undersøker Markstrøm hvordan svenske barnehageforeldre opplever deres barns motstand mot barnehagehverdagen og de strukturelle rammene. Bakgrunn for studien var det store fokuset rundt kategoriseringen og standardisering av barn og deres utvikling og uttrykk. Studien til Markstrøm bygger på teori der institusjonelle rammer former individer og setter standarder for normalisering, og i studien fremkommer det hvordan motstanden barna yter kan ses på som uttrykk for å teste grensene for hva som er innenfor og hva som ikke er innenfor barnehagens regelverk (Markstrøm, 2010, s. 303-314).

Begrepet motstand har også dukket opp i et høringsutkast til Rammeplan for barnehagen i 2016. Der ble det skrevet inn på følgende måte (KD, 2016);

I barnehagen skal barna få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av. Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barna få utvikle kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse slik at de kan bidra til endringer (KD, 2017, s. 8).

Hvordan motstand blir beskrevet her løfter jo frem en tanke om at barnehagen skal være en arena der barnet skal trene seg opp på å bli et aktivt individ i demokratiet. I en slik tilnærming blir det å yte motstand en naturlig del av det å få frem sin mening og delta i demokratiske prosesser.

Samtidig om at dette avsnittet skal omhandle barns motstand må det ikke unndras at også barnehagefeltet også er en arena for motstand også fra voksne. I Øksnes og Samuelsson (2017, s. 36) nevnes akkurat motstand fra både ansatte og forskere innenfor felt som omhandler barnehagen. Motstanden blir her beskrevet som røster som kjemper om en plass innenfor det komplekse barnehagefeltet, der de ulike disiplinene og de ansatte i barnehagen alle har ulike perspektiv på barn og barndom og hvilke forståelser som bør være ledende i barnehagen.

Hvordan fenomenet motstand omtales i barnehagen kan prege hvordan barna møtes og oppleves av personalet i barnehagen. Kompleksiteten i begrepet motstand viser at det må betraktes som noe mer enn å forstå og forklare barns handlinger som avvik, som for eksempel konsentrasjonsvansker eller reguleringsproblematikk (Øksnes & Samuelsson, 2017, s. 19). Dette understøttes også i Seland (2017, s. 92) der hun stiller spørsmål om barnehagen og bruk av manualbaserte programmer i sitt arbeid rundt barns atferd. Her beskrives blant annet det pedagogiske programmet «De utrolige årene» (Webster- Stratton, 2005), som også er anbefalt fra Helsedepartementet og Utdanningsdepartementet. Bakgrunnen for anbefalingene skal være vektleggingen av det viktige arbeidet med tidlig innsats og forebygging som kom i St. meld. nr. 16 (KD, 2006-2007). Bruk av dette, men også andre, manualbaserte og standardiserte programmet er basert på metoder som bygger på atferdsanalyse, og det er bruk av dette Seland reiser kritisk spørsmål ved. Barnehagen bygger på et sosialkonstruktivistisk syn der individenes opplevelse må ses i konteksten den oppstår i. Det viser at hver hendelse må ses som unik, og ikke som et universelt fenomen som kan standardiseres. Bruk av slike standardiserte program for hvordan barnehagepersonalet skal håndtere barns atferd, stiller seg da som en motsetning til det sosialkonstruktivistiske grunnlaget som barnehagen bygger på (Seland, 2017, s. 94).

Hvordan barnehagehverdagen blir organisert og hva barnehagen skal inneholde styres stadig sterkere av lovverk og de politiske føringene. Øksnes (2017, s. 143) beskriver hvordan barnehagelærerne og det andre personalet i barnehagen stadig må legge til rette for organiserte

og voksenstyrte aktiviteter for å kunne oppfylle de kravene som stilles, og at dette går da på bekostning av den frie og den spontane leken. Dette har også vekt en bekymring FN's barnekomité, der det løftes frem hvordan det økende læringskravet og barna som beeing og hva de skal gjøres klare til, overskygger egenverdien i leken og barndommen. Her belyser Øksnes (2017, s. 143) et perspektiv på barns motstand som et opprør mot barnehagehverdagens «frihetsberøvelse». Ved hjelp av Foucault og hans tanker rundt motstand mot samfunnets rammer og Bakhtins karneval forestillinger, belyser Øksnes hvordan barn gjennom leken kan uttrykke motstand. Der det som betegnes som «ulovlig lek» er barnas måte å utfordre de reglene og rammene som er fastlagt i barnehagen, og det er denne formen for lek som ofte blir oppfattet som uønsket atferd fordi den gjør at personalet ikke får gjennomført det som er planlagt (Øksnes, 2017 s. 147).

## 2.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Som avsnittet over har vist har barnehagen som institusjon et stort mandat å forvalte, og det inneholder et stort mangfold av ulike oppgaver som skal gjøres knyttet til de fire hovedkomponentene i *Rammeplan for barnehagen* (KD, 2017): lek, læring, omsorg og danning. Dette mandatet er det barnehagelæreren som profesjonsutøver som er satt til, og forpliktet til, å realisere. Mandatet som er uttrykt i barnehageloven (2006) og *Rammeplan for barnehagen* (KD, 2017) er ingen ferdig oppskrift på hva som skal gjøres, men overordnede lover, forskrifter og føringer som skal omsettes til praksis. Barnehagelæreren, med sin spesialistkunnskap, er den som er satt til å utføre denne fortolkningen og omgjøringen av dette til praktisk utførelse. Dette perspektivet belyser barnehagelærerens komplekse rolle og hvordan dette krever en helhetlig kompetanse (Hennum & Østrem, 2016, s. 19).

I norske barnehager er de med formell utdanning som barnehagelærere fortsatt i mindretall blant de ansatte. I følge Utdanningsdirektoratet (2021) viser tall at 42 % av ansatte i personalgruppen hadde utdanning som barnehagelærer. I *Rammeplan for barnehagen* (KD, 2017, kap. 2) er rollen barnehagelærer beskrevet som den rollen som har egnet kompetanse til å forvalte barnehagens mandat, og at de er ansvarlige for at oppgaver gitt gjennom rammeplanen og barnehageloven blir gjennomført. Begrepet profesjonsutøver viser til et yrke som ved gjennomført utdanning på høgskole- og universitetsnivå innehar kompetanse og mandat til å forvalte bestemte oppgaver som er pålagt fra samfunnet. Barnehagelærer er et



slikt yrke. Det forventes av en profesjon, som barnehagelærer, at den innehar kunnskap og ferdigheter til å kunne handle på korrekt måte i bestemte situasjoner. Det fremheves også hvordan denne kunnskapen må være så etablert «under huden» på barnehagelærerne slik at de kan benytte kunnskapen når de må handle raskt i situasjoner som oppstår (Hennum & Østrem, 2016, s. 20).

I mange ulike lover, føringer, dokumenter og faglitteratur blir det referert til barnehagelærerens kunnskap og kompetanse. Begrepet kompetanse fremstår som et litt ullent begrep som det ikke finnes bare en definisjon på. Gottvassli (2013) beskriver kompetanse begrepet som «å besitte nødvendige kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger til å mestre aktuelle oppgaver i barnehagen og nå definerte mål» (Gottvassli, 2013, s. 19). Denne beskrivelsen fremhever også den kompleksiteten rollen som barnehagelæreren innehar. Den faglige og teoretiske kunnskapen som barnehagelæreren har med seg fra utdanningen skal kunne omsettes til praksis i møtet med det store mangfoldet som møter barnehagelæreren ute i barnehagefeltet. Et stort mangfold blant alle barna de møter i barnehagen, hver av dem unike individ som må møtes på unike måter, men også i møte med det store mangfold av føringer og forventninger som pålegges fra ulike hold.

Det står uttrykt i *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen* (KD, 2012) hva som forventes av barnehagelærere etter endt utdanning. Her beskrives det hvordan samfunnet vi lever i er i konstant endring og utvikling, der barnehagelærerne må kunne utføre arbeidet i takt med de endringene samt og kunne møte det store mangfoldet som de møter i sin yrkesutøvelse. Det belyses også i Hennum og Østrem (2016, s. 9) hvordan barnehagelæreren er forventet og skal være i en stadig pågående utviklingsprosess, og at danningen av profesjonsutøveren aldri kan ses som et endt kapittel, men at læringen og utviklingen skjer kontinuerlig. Det kan ses som en sirkulær prosess der erfaring og kunnskap, både tidligere kunnskap og nyervervet faglig kunnskap, sammen legger til grunn en handlingskompetanse og grunnlag for å utføre det mandatet som er gitt.

I Hennum og Østrem (2016, s. 17) presenterer de figuren *profesjonstriangelet*. Dette triangelet uttrykker hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelse styres av tre ulike dimensjoner. De tre dimensjonene er *politikken*, som er barnehagens samfunnsmandat, *kunnskapen*, som er det faglige og pedagogiske, og til slutt den siste dimensjonen som er *verdigrunnlaget og de etiske forpliktelsene*. Den faglige siden er den teoretiske og formelle kunnskapen og kompetansen de

har med seg fra barnehagelærerutdanningen. Herunder er det også den kunnskapen og kompetansen som barnehagelæreren tilegner seg ved erfaring når de er ute i arbeid etter endt utdanning. Den politiske dimensjonen viser til de forpliktelser barnehagelæreren har overfor samfunnet. I dette ligger det mandatet som barnehagen er gitt gjennom Lov om barnehagen, Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver, samt de føringene og retningslinjene som foreligger fra politisk hold (Hennun & Østrem, 2016, 116). Den tredje og siste dimensjonen er verdigrunnlaget og de etiske forpliktelsene som legges til grunn i menneskesyn og synet på barn som likeverdige mennesker, lojaliteten og ansvaret som profesjonsutøveren har overfor barna, samt dilemmaer og etiske overveielser (Hennun & Østrem, 2016, s. 89-92).

Dette profesjonstriangelet belyser en viktig del av dette prosjektet der den illustrer på en tydelig måte hvordan barnehagelærerprofesjonen er sammensatt og at deres rolle påvirkes fra ulike forhold. Samtidig viser den hvordan de ulike dimensjonene griper over i hverandre, overlapper hverandre, men også kan stå i sterk kontrast til hverandre og på den måten skape et spenningsforhold.

Den økte styringen av barnehagefeltet fra politisk hold har gjort at flere barnehagelærere engasjerer seg og ytrer motstand mot alle de politiske forslagene som har kommet de siste årene. Et eksempel på det er St. Meld. 19. (2015-2016) *Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen* som var med på å sette i gang «Barnhageopprøret» (Barnehageopprøret, 2016). Denne Stortingsmeldingen utløste uro i fagmiljøet der det ble uttrykt frykt for at lekens plass i barnehagen ble overskygget av fokuset på læring. Ved at den viktige leken skulle miste deler av plassen sin i barnehagen ville det begrense de oppgaver som er gitt barnehagen gjennom sitt samfunnsmandat (Thoresen, 2017). Dette løfter frem hvordan forventninger og krav fra politisk hold er med på å skape spenninger mellom det som er forventninger fra politisk hold, det som er forventninger til barnehagelæreren som profesjonsutøver og det mandatet som den rollen skal realisere. De perspektivene får frem kompleksiteten i den rollen barnehagelæreren innehar, og kan være med å åpne opp for ulike måter å tenke på rundt hva som kan påvirke barnehagelæreren og profesjonsutøvelsen.

## 2.3 Affekt

Affekt er et begrep med flere ulike betydninger. Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i Sarah Ahmed og Brian Massumi sine forståelser av affekt begrepet, og jeg beskriver i et avsnitt under hvordan affektbegrepet kan være fruktbart i denne oppgaven.

### 2.3.1 *Brian Massumi*

Brian Massumi er en kanadisk filosof. Han bygger sine perspektiver på affekt på Spinozas tanke sett og kan også kanskje ses som en videreføring av Deleuze og Guattari sin forståelse der affektene er et fenomen som beveger seg i et mellomrom. Affektene opptrer ikke statisk og fast på ett punkt, men flytende i baner eller linjer i stadig bevegelse i et mellomstadium. Massumi (2002, s. 5-6) beskriver hvordan affekten er noe som oppstår før følelsen, og vi kan ikke spore affekten før vi blir affisert. Mens affekten er i bevegelse vet vi aldri hvilken retning den vil ta, da den underveis kan bevege seg i flere ulike retninger.

Det som er særskilt for denne tilnærmingen til affekt er ifølge Massumi oppstår affektene før vi oppfatter at vi er affisert, og de beveger seg svært hurtig. Hurtigere enn vår kognitive oppfattelse. Affektene er en intensitet som treffer en og man gjenkjenner affekten først i ettertid. Når vi oppfatter affekten og gjenkjenner den oppstår det vi kjenner som emosjoner. En emosjon er ifølge Massumi en gjenkjent affekt, og han beskriver hvordan affekten er det upersonlige, mens emosjonene er gjort personlig. Massumi (2002) beskriver det som «An emotion or feeling is a recognized affect, an identified intensity as reinjected into stimulusresponse paths, in short, into subject-object relations. Emotion is a contamination of empirical space by affect, which belongs to the body without an image» (Massumi, 2002, s. 61). På den måten blir affekten og emosjonen oppfattet av Massumi som atskilte.

Affektene flyter i et mellomstadium mellom en fortid med et potensiale for en fremtid. Hvordan den vil fremtre i fremtid er ikke bestemt. Det ligger åpent for flere ulike utfall, og Massumi (2002) utdyper det på denne måten:

Affect or intensity in the present account is akin to what is called a critical point, or a bifurcation point, or a singular point (...) This is the turning point at which a physical system paradoxically embodies multiple and normally mutually exclusive potentials, only one of which is 'selected'. (Massumi, 2002, s. 32-33).

Slik jeg forstår det kan det ikke forutses hvordan affekten vil påvirke et menneske. Intensiteten påvirker ulikt og kan gi flere ulike utfall på en gang. Hvordan et menneske blir påvirket av affekten oppfattes ikke før etter at affekten eller intensiteten har «truffet».

Massumis forståelse av affekt begrepet er i dette prosjektet fruktbart til å belyse det som kan oppstå hos barnehagelæreren i møte med uttrykk som utfordrer. Hans forståelse åpner opp for at det kan oppstå «noe» man ikke kan sette ord på før affekten har truffet, og det er først etter affekten har truffet at personen kan uttrykke hvordan affekten har påvirket dem og hvilke følelser den satte i gang.

### 2.2.2 Sarah Ahmed

I motsetning til Mazzumi, som ser affekten som helt atskilt fra emosjonen, beskriver Ahmed (2004, s. 117-119) hvordan affekten ikke kan ses atskilt fra følelsen, og hvordan affektene bygger på tidligere erfaringer. Emosjonene er allerede gjenkjent og kategorisert og fungerer på en måte som binder mennesker sammen, og skaper et fellesskap og en kollektiv følelse eller forståelse. Hun bruker begrepet *affective economies* og viser til hvordan affektene blir styrket ved at de beveger seg mellom ulike elementer som underbygger følelsen og på den måten vokser seg større og mektigere. *Economics* begrepet underbygger hvordan affekten kan ses som en kapital som øker i verdi ved at de ulike elementene øker omfanget og styrker den. Affektene er ikke låst til mennesker, men også alle objektive og materielle ting kan bidra til å gi affekten større verdi (Ahmed, 2004, s. 119).

Ahmed bruker affekt begrepet i sine studier omkring rase og rasisme, og viser til hvordan terrorangrepet 11. september 2001 i New York var kunne ses som en hendelse som utløste ulike elementer som var med på å styrke frykten for terror og dermed også en sterkere kategorisering av mennesker som kunne knyttes til denne stereotypien. Der alle arabere og muslimer plutselig ble sett under ett og knyttet til redselen for terror. De elementene gjorde sammen at affekten knyttet til denne gruppen med mennesker vokste seg mektig og ble en ledende og felles følelse og forståelse blant mennesker. Hun uttrykker her også at affekten bygger på en allerede eksisterende oppfattelse, men omfanget og styrken øker verdien (Ahmed, 2004, s. 131).

Dette skaper et fellesskap og en kollektivitet som er mektig og ledende for hvordan affektene påvirker individene. Ahmed beskriver hvordan uttrykket *global economy of fear* viser til hvordan affekten frykt her styrkes i det som blir ledende kollektive oppfattelser og stereotyper. Videre viser Ahmed til hvordan frykten for terror førte til ulike tiltak som for eksempel strengere grensekontroller og sterkere borgervern som skulle se etter tegn på mistenkelig atferds om kunne knyttes til terror. Alle de elementene var med på å gi økt verdi til affekten og samtidig øke den kollektive oppfattelsen og frykten for det som ikke var innenfor normen (Ahmed, 2004, s. 133, 134)

Affektbegrepet kan i dette prosjektet hjelpe og løfte frem og tenke nytt rundt alle de ulike tilkoblingene og hvordan de ulike delene og ulike utfallene kan være med på å påvirke barnehagelærernes opplevelser. Hvordan kompleksiteten i feltet kan virke inn på barnehagelærerne på utallige vis og måter og som ikke kan forutses.

Selv om Ahmed knytter sine beskrivelser av affekt begrepet til rase og rasisme, kan hennes forståelse av affekt være med på å åpne opp for ulike perspektiv innenfor barn og barnehagelærerens opplevelse av barns uttrykk. Der vi i overført betydning kan se hvordan ulike ledende følelser og forståelser av barn og barndom sammen kan gi en affekt stort omfang og verdi. Dette kan for eksempel være det synet barnehagens samfunnsmandat fremmer. Der økt fokus på læring og kartlegginger preger barnehagen etter overgangen til Kunnskapsdepartementet i 2005. Samtidig kommer det ulike føringer som innebærer kartlegginger og målinger av barn etter normalkategorier. Dette kan da virke forsterkende på allerede eksisterende oppfattelser av normal atferd og hva som ikke anses som normal atferd hos barn. Summen av alle kan gi affekten knyttet til hvordan barns uttrykk skal være en sterk ledende og kollektiv følelse og forståelse.

## 2.4 Inkludering

Inkludering er et flertydig begrep som kan oppfattes abstrakt og vanskelig å beskrive. Hvordan begrepet omtales og beskrives er med på å farge hvordan inkludering oppfattes, og samtidig hvordan det omsettes i praksis. For barna i barnehagen vil de ansattes forståelse av inkludering påvirke om de opplever inkludering i sin barnehagehverdag. Da kanskje spesielt barna i utsatte gruppene (Arnesen, 2017, s. 20,21)

Som ide kan man si at prinsippet om inkludering har vært i bruk innenfor opplæring og utdanning siden 1969, da fullføringen av enhetsskoletanken ble gjennomført. Enhetsskoletanken var beslutningen om at all undervisning skulle tilrettelegges av lærer i klasserommet, og den organisatoriske differensieringen skulle reduseres eller avvikles (Engen, 2018, s 196,197).

Inkluderingsbegrepet har, sammen med integreringsbegrepet, vokst frem politisk gjennom arbeid med funksjonshemmede og barn fra minoritetsbakgrunn. Inkludering trådte for alvor frem som begrep innenfor utdanningsfeltet gjennom *Salamanca erklæringen i 1994* (Unesco, 1994). I erklæringen fremstilles det at alle barn skal motta fullgod opplæring og dette skal gjennomføres ved tilrettelegging for alle barn. Inkluderende praksis vil i følge erklæringen bidra til å fremme økt toleranse for mangfold samt skaper lik mulighet for opplæring til alle barn (UNESCO, 1994).

I *Salamancaerklæringen* skrives det frem en vid betydning av inkludering, og løfter frem det relasjonelle perspektivet på begrepet. Barrierer og vansker som oppstår kan være en følge av de normer, krav og organiseringer som samfunnet legger på utdanningsinstitusjoner, voksne og barn. Den tidlige forståelsen la vekt på tilpasning av undervisningen til barn som kom under særskilte kategorier, og fungerte på den måten som et spesialtiltak. Nå skulle undervisningen tilpasses alle barn, og skolen skulle være et inkluderende felleskap som skaper rom for mangfoldet (Størmstad et. al, 2004, s. 14). Det som uttrykkes i *Salamancaerklæringen* er rettet mot skolen som utdanningsinstitusjon, og barnehagen er ikke spesifikt nevnt i erklæringen. Siden barnehagen nå er del av kunnskapsdepartementet, og regnes som første del i barnas utdanningssystem, har det også ført til flere krav og normer som blir pålagt barnehagen. I den forbindelse anser jeg det som viktig å inneha det vide og relasjonelle perspektivet på inkludering i barnehagesammenheng, for slik å være bevisst de barrierer og vansker som samfunnet kan være med å produsere i barnehagen.

I *Rammeplanen for barnehagen* (KD, 2017) blir ikke inkluderingsbegrepet utdypet spesifikt, men blir presentert på følgende måte: «....Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende felleskap der alle får anledning til å ytre seg og bli hørt og delta.....»(KD, 2017, kap.1). Sitatet fra rammeplanen presenterer her en grunntanke som vektlegger at barnehagen skal være et felleskap der det skal være plass til alle. Inkluderingsbegrepet blir også koblet sammen med begrepene likestilling, mangfold, likeverd og gjensidig respekt. Ved å koble de begrepene opp mot inkluderingsbegrepet bidrar de til å skape mening og påvirke hvordan

inkludering forstås og gjennomføres i praksis (KD, 2017, kap. 1). Inkludering er et svært komplekst begrep og det kan gjøre det vanskelig å forstå helt og fullt. Det kan medføre at inkludering ikke alltid er like lett å få realisert i praksis. Arnesen (2017, s. 78,79) trekker frem hvordan det økende læringspresset på barnehagen og krav om kartlegging fører til mer individrettet fokus. Dette kan problematisere og vanskeliggjøre realiseringen om et fellesskap med plass til alle i barnehagen. Da barnehagen ble underlagt Kunnskapsdepartementet i 2006 ble det et markert skille med et sterkere politisk kunnskapsfokus. Den første stortingsmeldingen som ble publisert etter overgangen fra Barne- og Familiedepartementet, var St. meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring*. Denne meldingen understreker barnehagens mandat til å skulle utjevne sosiale forskjeller slik at alle barn får lik mulighet til å få realisert sitt potensiale. Samtidig innehar den et tydelig signal der det er individperspektivet som er fremtredende, og felleskapet blir marginalisert til kun å være en ressurs for læringsutbytte. Stortingsmeldingen inneholder også økte krav til det pedagogiske personalet, blant annet hyppigere kartlegging av barnas språklige ferdigheter, krav til økt språkstimulering samt økt kompetanseheving og videreutdanning hos pedagogene selv. Bakteppe for innholdet i denne meldingen er en tydelig økonomisk gevinst, da barnehagen skal være forebyggende slik at flesteparten får kommet ut i arbeid senere i livet. Arnesen (2017, s. 76) løfter frem hvordan dette læringsperspektivet kan fremstå som mer ekskluderende og en misforstått realisering av inkluderingstanken. Stortingsmeldingen kan forstås som om det er individene som må tilpasse seg samfunnets kunnskapskrav. Samfunnet som fellesskap, som skal ha plass for mangfoldet og utjevne sosiale forskjeller, blir ensbetydende med å kompensere for individuelle mangler i forhold til forventninger og krav (Arnesen, 2017, s. 75,76).

Inkludering og individuell tilpasning er to begrep som må ses i sammenheng med hverandre. I Engen (2018, s. 202) tas det egentlig til ordet for å beskrive en inkluderende skolehverdag, men det er fullt overførbart til barnehagen. Her presenteres det hvordan en bred tilnærming til inkludering bygger på å løfte frem mangfoldet og ulikhetene fremfor forming av barna til å passe inn i normalkategorier. Med det utgangspunktet legger Engen (2018, s. 203) frem en modell som består av fire hovedelementer for å ha mulighet til å realisere inkluderingstanken; *sikre fellesskapet, sikre deltagelse, sikre medvirkning og sikre utbytte*. Alle barn skal få være en del av et sosialt *fellesskap*, og det innebærer at barna skal være fysisk tilstede sammen med de andre barna. Begrepet *deltagelse* viser her til hvordan det skal legges til rette for at barnet

opplever å være en del av fellesskapet. Det barnet har med seg av sosiale, språklige og kulturelle elementer vil prege barnets læring. Ved å ta utgangspunkt i det som er kjent, vil det styrke barnets forutsetning for å lære og skape mening. *Medvirkning* er vesentlig for at barnet skal oppleve å være del av et inkluderende felleskap. Den lokale kulturen og hvordan læreren møter barna vil påvirke om barnet opplever at deres bidrag er verdifulle og av betydning.

De tre foregående hoveddelene påvirker om det siste elementet *utbytte* blir realisert. Læring skjer best ved at det tas utgangspunkt i det som allerede er kjent og det man interesserer seg for. Når barna er aktive deltagere sammen med andre, vil det frembringe gode læringsprosesser ifølge Vygotskys læringsteorier (Flem, 2004, s. 96). Det understøtter innvirkningen fellesskapet, deltagelse og medvirkning har for barnets opplevelse av inkludering og dermed også utbytte.

Hvordan vi forholder oss til, og ser på arbeidet med inkludering i barnehagen, kan skape både frustrasjon og fortvilelse eller det kan åpne opp for å se det mangfold av muligheter som ligger der. Barnehagefeltet blir, som tidligere nevnt, forsøkt pålagt en mer «skolifisert» praksis der læringsperspektivet fremmes, og vurderingsarbeid må dokumenteres. Dette fører til en praksis som blir for individrettet, der barnehagelærerne oppfordres til å klassifisere barn etter normalkategorier. Dette vil kunne bidra til en følelse av utilstrekkelighet sett i et inkluderingsperspektiv hos profesjonsutøveren. Da det oppstår en spenning mellom inkluderingstanken og plass til mangfoldet, og vurderingsarbeidet hvor man leter etter avvik fra normalkategorien. Allan (2017, s. 253-260) beskriver hvordan vi ved hjelp av forskjells filosofenes sentrale ideer, kan klare å finne nye måter og tenke på og utføre inkludering i praksis. Forskjellsfilosofene er betegnelsen som blant annet Foucault, Derrida, Kristeva og Deleuze og Guattari fikk på bakgrunn av deres arbeid med å løfte mangfold og skape likeverdige forhold for minoritetsgrupper. Med å utfordre de etablerte holdninger og praksis, der det ofte blir referert til at det finnes bare en enkelt løsning, kan man heller stoppe opp og godta den tvilen som kan dukke opp i ulike situasjoner. Da vil vi kanskje oppdage at det er i denne pausen hvor tvilen kommer over oss at vi kan lære mest om hva inkludering handler om.

Allan (2017, s. 260) viser til å ta i bruk Derridas dekonstruksjonsbegrep for å stille oss kritiske i inkluderingsarbeidet. Dekonstruksjon får oss til å stoppe opp og finne det som ligger gjemt innimellom. Som en skjult hensikt, forkledd som inkludering.



Samtidig som vi skal åpne opp for å tenke annerledes og ta nye perspektiv skal det ikke ta bort arbeidet med å se hva barna mestrer eller strever med. Det ville i så fall føre til at barn som har behov for ekstra støtte ikke får den hjelpen de skal ha. Hensikten med å stille seg kritisk til en praksis der kartlegging fører til standardiseringer og kategorier for normalitet, er fordi det kan føre til at det begrenser oss i å se hele barnet. Det kan begrense oss i å se den komplekse helheten som barnet er og alle de iboende ressursene til barnet. Arnesen (2017, s. 273) skriver hvordan begrepet pedagogisk nærvær kan være en fruktbar tilnærming i arbeidet med inkludering i barnehagen. Hun beskriver begrepet på denne måten;

Nærvær handler om kvalitet i møter. Det å være fullstendig til stedet, våken og uredd. Nærværsbegrepet innebærer derfor ikke bare å være fysisk nær, men også være mentalt til stedet i ulike situasjoner. Tid utgjør en betydningsramme, at vi er til stedet her og nå- i øyeblikket (Arnesen, 2017, s. 273).

Her beskrives hvordan nærvær handler om at man ved å være i øyeblikket, sammen med barnet, kan skape en relasjon. En relasjon som barnehagelæreren legger til rette for med et genuint engasjement og vilje til anerkjennelse og forståelse for barnet. Det handler om å se den andre for den den er. Alle barn kommer til barnehagen med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger. Ved å ha interesse for og klare å se hvert enkelt barns styrker, kan vi skape et inkluderende fellesskap ved å gi rom for og viser respekt det mangfoldet (Arnesen, 2017, s. 279).

Inkluderingsbegrepet har en tydelig plass i denne oppgaven, både i prosjektets tema og problemstilling. Inkludering i barnehagen er tydelig skrevet i Rammeplan for barnehagen i kap.1 (KD, 2017), men som nevnt tidligere i kapittelet er ikke begrepet utdypet videre. De begrepene inkluderingsbegrepet er koblet opp i mot er likestilling, mangfold og fellesskap. Barnehagelæreren møter et stort mangfold blant barna i barnehagen, og få beskrivelser på hvordan det arbeides med inkludering i møtet med det store mangfoldet, er en spennende måte å få belyst kompleksiteten som kreves av barnehagelæreren.

### 3. Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet skal jeg legge frem oppgavens teoretiske perspektiv. Jeg belyser først poststrukturalismen som oppgavens vitenskapsteoretiske bakteppe, deretter redegjør jeg for tre av Michael Foucaults begrep. Begrepene jeg har valgt å ta utgangspunkt i er *makt*, *diskurs* og *subjektforståelsen* til Foucault.

#### 3.1 Poststrukturalisme

Poststrukturalismen steg frem på 1960- og 70- tallet i Frankrike, og oppsto som en endring og videreutvikling av strukturalismen. Poststrukturalismen kan være vanskelig å sette en definisjon på, og den kan ikke ses på som en fastsatt retning da den selv utelukker generalisering. Poststrukturalismens ambisjoner, i motsetning til strukturalismen, er å belyse det forskjellige og unike. Der strukturalismen forsøker å få frem det faste og statiske ser poststrukturalismen på muligheten for endring, og at alt er avhengig av kontekst. Poststrukturalismen står for at det ikke finnes klare sannheter, men at hver historie er unik (Økland, 2011). I poststrukturalismen vokser oppfattelsen av at subjektets virkelighet skapes i de komplekse sosiale nettverk og i de sosiale prosesser som skjer der. På den måten blir poststrukturalismen også del av sosialkonstruksjonismen. Hvordan vi bruker språket er et eksempel på en slik sosial prosess. Sosialkonstruksjonismen legger til grunn at vår opplevelse av virkeligheten skapes gjennom språket, og det er språket som danner vår sosiale verden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15-18).

Den poststrukturalistiske tradisjon handler om å undersøke språklige strukturer. Fra før hadde språk og ord blitt sett på som at det innehar en fastbestemt mening, men dette blir utfordret av Ferdinand de Saussures lingvistik. Der han hevder at meningen med ordet må ses i sammenheng og relasjon til andre begrep og konteksten det fremkommer i. Språket og de ordene vi bruker blir referert til som tegn. Tegnene har ingen fast mening, men betydningen skapes når språket anvendes og i møte med andre tegn. Blant annet kan dikotomier være med på å belyse og definere hverandre. For eksempel vil begrepet «liten» få mening hvis det ses i sammenheng med begrepet «stor» (Esmark et. al, 2005, s. 15ff, Økland, 2011).

Diskursbegrepet blir sett i sammenheng med betegnelsen åpne strukturer. Der det vises til at betydningen i strukturene ikke er fastsatte, men dynamiske der de endres og reproduseres. Innenfor poststrukturalistisk tenkning vil det derfor være nødvendig å åpne opp for reflekterende praksis der etablerte strukturer om verden utfordres, og der en diskurs ikke kan

ses på som en fastsatt mening. På den måten kan det avdekkes nye erkjennelser samtidig som det forblir en pågående prosess da forståelser er avhengig av situasjonen den skjer innenfor (Esmark et. al. 2005, s. 27, Belsey, 2002, s. 18).

I denne oppgaven vil en poststrukturalistisk forståelse være med på å kunne vende, snu og løfte i de sammensatte nettverkene og strukturer innenfor barnehagefeltet. Ved å røske i det mangfoldet av strukturer, kan det på den måten åpne seg opp nye måter å forstå hvordan barnehagefeltet og barnehagelærerne opplever profesjonsutøvelsen og hvordan det kan ha innvirkning på deres yrkesutøvelse. I poststrukturalistisk tenkning ses hver situasjon som unik, og det vil ikke komme frem til fastsatte sannheter. Poststrukturalismen vil i dette prosjektet kunne hjelpe til med vende og avdekke ulike strukturer som kommer frem i deltageres utsagn, og på den måten åpne opp for nye og ulike perspektiver på barnehagelærerens opplevelse av uttrykk som utfordrer.

### 3.2 Michael Foucault

Jeg har i dette prosjektet tatt utgangspunkt i Michael Foucaults perspektiver, der hans forståelser sies og kan plasseres innenfor den poststrukturalistiske tradisjonen. Samtidig skal man også være forsiktig med å plassere Foucault innenfor en enkelt retning. Han selv ønsket ikke å låse seg innenfor en retning da han selv utfordret måten å tenke kategorisk på. Han blir allikevel av andre plassert som en av de ledende innenfor utviklingen av den poststrukturalistiske tradisjonen. Han blir i Esmark et. al. (2005, s. 13) nevnt, sammen med blant annet Derrida og Deleuze, som en av utviklerne av poststrukturalismen. Foucault blir sett på som å være en kritisk filosof og idéhistoriker, og hans tanker og teorier legger til grunn at samfunnets praksiser påvirkes av et nettverk underliggende strukturer og maktprosesser. Hans perspektiver og refleksjoner i arbeidet med å kartlegge de ulike nettverkene kan gi et bidrag til refleksjon og verktøy til å tenke med for å belyse problemstillingen min.

### 3.3 Foucaults maktbegrep

Foucault har aldri helt forfattet en ren makt teori, og heller aldri definert makt begrepet. Foucault bruker derimot makt begrepet for å løfte frem det som kan ses som ulike strukturer,

formasjoner og teknikker som han ønsker å få belyst. Han ønsker å få frem maktens mangfoldighet, der makt også kan ses som et nettverk av produktive prosesser som virker på mennesket, og ikke bare en kraft som trykker ned og begrenser (Hammer, 2017, s. 125). Barnehagen som institusjon er preget av et komplekst nettverk av praksiser som virker inn på både ansatte og barn, og maktbegrepet til Foucault kan brukes til å belyse de ulike fragmentene.

Makten kan ses som dynamisk og som endres med tiden. Ulike epoker og samfunn har sin egen kunnskap og måter å utøve makt på som er med på å konstruere forståelser og sannheter. Hva som anerkjennes som sannhet påvirkes av de gjeldende diskursene og de gjeldende og førende praksisene ved den enkelte institusjon. Det er makten som styrer hvilke praksiser som gjøres gjeldende, og på den måten kan man si at det aldri finnes en sannhet uten makt. Rønbeck (2012, s. 20) beskriver her hvordan maktinstitusjoner, som barnehage eller skole, har definisjonsrett på det som er den ledende sannhet. Dette fører da til at de diskursene som maktinstitusjonene gjør gjeldende blir sett på som det eneste rette, og blir en ledende forståelse.

### 3.3.1 *Maktens mikrofysikk*

Da Foucault løftet frem maktbegrepet i *Overvåkning og straff* (Foucault, 1975) var det med en litt annen forståelse av makt enn det som frem til da hadde vært den ledende forståelsen av begrepet innenfor samfunnsvitenskapen. Der maktbegrepet i juridisk forståelse viste til regulering av hva man skulle gjøre og hva man ikke skulle gjøre, søker Foucault å finne ut hvordan makten virker i stedet for hva makt er. I *Overvåkning og straff* presenterer han begrepet *maktens mikrofysikk*. Begrepet omfavner hvordan den politiske makten i det moderne samfunnet virker direkte på kroppen før den påvirker vår rasjonelle tanke. Foucault belyser hvordan individene formes inn i samfunnet gjennom den kulturen og vaner individene er en del av, og på den måten virker de ulike maktforhold innenfor den sosiale rammen regulerende på kroppen. Der det tidligere ble brukt straff og vold som regulering av mennesket, var Foucault interessert i hvordan man gjennom læring og disiplin former mennesket til å være lydige og da også nyttige (Eliassen, 2016, s. 118-120).

Maktens mikrofysikk må, ifølge Foucault, ikke ses på som fastsatte lover og regler som mennesket blir pålagt fra staten. Makten må heller forstås som det komplekse nettverket av

sosiale strukturer og praksiser som mennesket er en del av. Denne komplekse helheten reguleres av det Eliassen (2016, s. 122) kaller for «maktens teknologier», som kan ses som de ledende strategiene og forståelsene innenfor et felt.

Foucault hevder at ingen kan eie makt, men at makten bare kan utføres. Den er dynamisk og fungerer i gjensidig vekselvirkning. Makten endres ut ifra konteksten den opptrer i, og den endres også ut ifra hvilke personer som deltar. Enkeltindivid kan ha ulike maktforhold alt etter hvilke andre personer som deltar og i hvilken kontekst de befinner seg i. En person kan ha stor makt i en sammenheng, men ha liten makt i en annen sammenheng (Rønbeck, 2012, s. 20).

### *3.3.2 Panoptikon og disiplinærmakt*

Den som utøver makten innehar det som Foucault kaller en «overvåker- posisjon», og det er denne posisjonen, og ikke selve personen, som er interessant å se nærmere på. Det er her begrepet panoptikon trer frem. Panoptikon blir sett på som en billedlig fremstilling på det samfunnet vi lever i. Samfunnet er transparent på den måten at det innbyggerne foretar seg er synlig, samtidig som de som overvåker ikke blir sett. Hvem som er voktere er ikke definert, og kan være hvem som helst i et samfunn. Det er denne kontrollen, eller følelsen av å bli sett kontinuerlig, som da fører til maktutøvelse i seg selv (Harkestad Olsen, 2012, s. 239).

En følge av panoptikon virkningen kan være det som Foucault (Foucault, 1994, s. 178) beskriver som *klassifiseringer og kategorier*. Klassifiseringer kan ses som en praksis der den som overvåker definerer ulike kategorier basert på likheter og forskjeller. Dette kan ses som en form for metode som inkluderer og ekskluderer, eller der det defineres hva som anses som normalt og hva som anses som avvik. Klassifiseringen kan foregå på to måter. Den første måten er der en gruppe eller et enkeltindivid definerer sin egen og andres oppfattelse av seg selv. Den andre måten er der samfunnet plasserer individet, eller gruppen av individ, inn i en sosial forståelsesramme. Ved at det foregår en slik klassifisering, vil det kunne føre til at forståelsen blir anerkjent som sannhet. Dette vil da bli det som kan forstås som ledende oppfattelser av individene eller gruppene. Dette betegner Foucault, ifølge Harkestad Olsen (2012, s. 241) som stempling. Når menneskene plasseres innenfor kategorier gjøres det på bakgrunn av noen trekk eller kjennetegn som menneskene har til felles. Dette kan føre til at det kun er fellestrekkene som blir synliggjort og de individuelle særegenhetene blir oversett.

Denne måten å klassifisere mennesker på fungerer som makt-teknologier der de som utfører denne kategoriseringen innehar rollen som overvåker. (Harkestad Olsen, 2012, s. 241).

Rønbeck (2012, s. 22) beskriver hvordan makten i det moderne samfunn ikke håndheves gjennom retten, men håndheves gjennom en normaliseringsprosess. Gjennom *disiplinærmakten* kontrolleres individene ved korrigeringer og målinger ut i fra en normalitetsskala, og hvor store avvik det er fra skalaen. Hensikten med det er at individene skal passe inn i det som anses som «det normale». Det normale blir da målestokken for hva som er forventet av individene i bestemte situasjoner. Foucault (1994) beskriver disiplinen slik:

De disiplinære metoders historiske øyeblikk er når det oppstår en menneskekroppens kunst som ikke bare tilsikter å bedre kroppens ferdigheter, og heller ikke å underkue den enda mer, men å skape en relasjon som på en og samme tid gjør kroppen desto lydigere jo nyttigere den er, og omvendt (Foucault, 1994, s. 127).

Her kan disiplinærmakten ses som en prosess der menneskene gjennom ulike kontrollmekanismer, i for eksempel utdanningsinstitusjon, blir formet til å passe inn i samfunnets forventninger og krav, og på den måten skape det Foucault kaller for føyelige kropp. Sett i barnehagesammenheng kan det ses som den utdanningen og dannelsesprosessen barnehagelærerstudentene går igjennom under utdanningen ved høgskolene. Her blir det lagt føringer for hva studentene får fremlagt av ledende kunnskap om barn og barndom og rollen som profesjonsutøver. Studentene blir også evaluert gjennom både skriftlige og praktiske ferdigheter som er med på å forme dem som kommende profesjonsutøvere.

Disiplinmakten virker ved konstant overvåkning av individene og åpner opp for mulighet for å kategorisere mennesker. Gjennom dette gis overvåkeren makt til å styre over hvem som regnes innenfor normalen og hvem som anses som avvik fra normalen. Dette viser hvordan disiplinmakten også kan ha betydning for inkluderings- og ekskluderingsprosesser som foregår i barnehagen (Harkestad Olsen, 2012, s. 245).

Makten kan ses som et nettverk av forgreininger og at den virker ifra et mangfold av ulike retninger. På den måten kan det også vise hvordan makten virker på et mangfold av måter inn på menneskene i barnehagen. Ikke bare virker makten gjennom de relasjonelle forhold, men også gjennom barnehagens arkitektoniske utforming og andre strukturelle forhold. Da kan for

eksempel barnehagens tematiske innhold også ses som en del av maktens mikrofysikk. Ved at en stor del av barnehagens virksomhet og hverdag reguleres gjennom føringer og planer, heller det mot at maktmekanismene i barnehagen fungerer mer disiplinerte. Disiplinen fungerer regulerende på individer ved at den, gjennom maktmekanismer former individet til å handle på bestemte og automatiserte måter (Hammer, 2017, s. 128). Barnehagelærere blir gjennom utdannelsen formet av den kunnskapen og de verdiene som er lagt som føringer i rammeplanen for barnehagelærerutdanningen. Dette er føringer som er oppfattet som ledende sannheter i samfunnet og hva barnehagelærerprofesjonen skal inneha av kunnskap.

### 3.3.3 *Governmentality som makt*

I den senere tiden utvider Foucault maktbegrepet, og i governmentality forelesningene belyser Foucault maktbegrepet på en bredere måte. Dette nyere synet på maktbegrepet og styring går i en mer liberal retning i det moderne samfunn. Der Foucault i sine tidlige verk har beskrevet hvordan staten regulerer alt i samfunnet, nå presenterer hvordan statens makt reduseres. Makten fungerer mer dynamisk i det moderne samfunnet der individene i samfunnet ses på som aktive deltagere. I stedet for å virke direkte inn på og styre enkeltindividene, ble det her lagt overordnede føringer som skal gi individene handlingsfrihet innenfor en gitt ramme. På den måten blir styring da sett på som å forme samfunnets deltagere til selv å kunne ta de gode og riktige valgene. Samfunnets rammer for hva som er, og hva som ikke er, en god borger reguleres og formes av en rekke teknikker som virker overalt i ulike sammenhenger (Dahlstedt & Hertzberg, 2012, s. 74,75).

Rønbeck (2012, s. 21) beskriver hvordan Foucault argumenterer for hvordan makt ikke bare er begrensende men også produktiv. Gjennom maktforhold dannes det kunnskap og individer. Makten er tilstedeværende i alle relasjoner, både i de aller nærmeste og de mer perifere. Det er makten som påvirker hvordan mennesker handler og oppfatter, og på den måten virker på utviklingen av mennesket som subjekt. I alle relasjoner vil det, i følge Foucault, være alternative måter å se ting på. Dette åpner opp for begrepene *motmakt* og *motstand*. Motstand kan her bety og distribuere hvilke diskurser som skal oppfattes og løftes frem som riktig, og hva som skal oppfattes som galt. Diskursene kan virke inn på om makt oppstår eller om makten bygges ned. Den kunnskap som anes som sannhet gis makt, og det som ikke anerkjennes som sannhet, oppnår heller ingen makt. På den måten vises det hvordan makt har

en nær sammenheng med kunnskap (Rønbeck, 2012, s.21). Makten er ikke alltid lett å oppfatte. Den kan ligge skjult, men kan løftes frem ved å konstruere brudd for å synliggjøre de ledende forståelsene, og da også makten og motmakten.

### 3.4 Foucaults diskursbegrep

Diskurs som begrep kan være vanskelig å fange i en definisjon. Foucault (Danaher m. fl., 2000. s. 31) selv var opptatt av at et begreps betydning blir skapt gjennom den konteksten de blir brukt i. Overordnet kan diskurser ses på som ledende forståelser og utsagn som representerer virkelighetsoppfattelser i ulike samfunn eller institusjoner. Diskursene som er pågående innenfor et felt påvirker individenes tankesett, måter å oppleve verden på og måter å handle på (Danaher m. fl., 2000, s. 31). Ut ifra dette kan det i barnehageperspektiv ses på som at ledende diskurser og forståelser for barn og barndom i samfunnet påvirker hvordan ansatte opplever og forstår barna i barnehagen. Hammer (2017, s. 97) beskriver hvordan det er summen av flere utsagn som til sammen utgjør helheten i en praksis. I barnehagen kan det være ulike satsninger innenfor kvalitetsheving og krav til kompetanse som virker sammen. De mange utsagnene eller diskursene danner til sammen en helhetlig virkelighetsoppfatning av barnehagen som virksomhet, og dermed også syn på barn og barndom.

Innenfor et hvert samfunn eller institusjon danner det seg ulike diskurser. Diskursene er ikke statiske, men i bevegelse og i endring, og blir påvirket av ulike samfunnsstrukturer og kontekst som for eksempel tidsepoker. I Foucaults foredrag ved innsettelsen ved College de France beskriver han diskursbegrepet på følgende måte:

Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgås dens tunge og skremmende materialitet (Foucault, 1971, s. 9).

Foucault viser til flere ulike prosedyrer som kontrollerer, sorterer og organiserer diskursene. Prosedyrene, som Foucault benevner dem, beskrives i hans bok *Diskursenes orden* (Foucault, 1999). Her løfter han frem systemer som utelukker, systemer som begrenser og system som tilegnelse.



### 3.4.1 Systemer som utelukker

Det første systemet er det som utelukker. Dette betegner han som eksterne systemer. Foucault beskriver den forbudte tale, galskapens skille og viljen til sannhet som de eksterne utelukkelsessystem som styrer dannelsen av diskursene. Den forbudte tale handler om at det ikke er alt man kan uttale seg om, og at det ikke alt man kan si i ulike kontekster. Samtidig er det begrensninger for hvem som kan uttale seg om hva. Alle har ikke rett til å uttale seg om hva de vil. Galskapens skille er utelukkelsessystemet som er styrende for hva som kan ses på som troverdig og verdt å lytte til, og hva som har lite troverdighet og ikke kan gis anerkjennelse. Her viser Foucault til den gale. Den gale er en som ikke kan lites på og som ikke har troverdighet i det han ytrer. Ved å stoppe litt opp ved dette systemet kan man se dette i litt overførende betydning til normalitet som en av Foucaults disiplinerende teknikker. Hvem er det som legger føringer for hva som kan anses som rett og galt, og hva anses som rett og galt? (Foucault, 1999, s. 9-15)

Foucault refererer også til det tredje utelukkelsessystemet som betegnes som viljen til sannhet. Vår vilje til sannhet er det eksterne systemet han legger frem som det mest førende systemet i diskursproduksjonen. Foucault utdyper det med at vår sannehetssøken ofte må ligge til grunn i begrunnelsen av de to andre systemene. På den måten blir den mer ledende og viktig. Vår vilje til å få frem sannheten omgir oss på alle områder i samfunnet. Den støtter seg på det institusjonelle der den styrkes og føres videre av allerede gjeldene praksiser, samt både eldre og nyere kunnskap. Det kan muligens ses som om sannheten tilpasser seg de reglene og føringene som er gjeldene på de ulike tidspunktene (Foucault, 1999, s. 9-15).

### 3.4.2 Systemer som begrenser

Foucault refererer i *Diskursenes orden* (1999) også til det han kaller for interne prosedyrer. Dette beskrives som det andre systemet som begrenser diskursdannelse. De interne prosedyrene viser til at diskursene er selvregulerende. I dette fremstår det som at diskursene kontrollerer seg selv ved hjelp av tre prosedyrer. Prosedyrene betegner han som kommentaren, forfatteren og disiplinen. *Kommentaren* uttrykker det som allerede har blitt sagt eller løfter frem det som enda ikke har blitt uttrykt. Ved at det nye som blir uttrykt kan ta over for det som er sagt tidligere, åpner det opp for dannelse av nye diskurser (Foucault, 1999, s. 15-17).

Prosedyren som Foucault betegner som *forfatteren* fremstår som en form for kategorisering av diskurser. Slik jeg forstår Foucault viser prosedyrens forfatter til de som mestrer å løfte frem diskursen og få den anerkjent, og dette er ikke nødvendigvis talens eller tekstens opphavsperson. Diskursen reguleres da ved at det er forfatteren selv som avgjør hva som uttrykkes og hva som ikke blir uttrykt, og på den måten styrer hva som blir anerkjent og oppfattes som gjeldende (Foucault, 1999, s. 17-18).

*Disiplinene* fremstår som den tredje interne prosedyren som regulerer diskursen. Disiplinen fremstår som et objektivt system bestående av metoder og teknikker, samt påstander som betraktes som sannheter. Regler, ulike definisjoner og teoretisk forankring er med på å styre hvilke påstander som kan inngå i en disiplin og skape diskurser (Foucault, 1999, s. 19-22).

### 3.4.3 System som tilegnelse

Dette diskursområdet blir i *Diskursenes orden* (Foucault, 1999) beskrevet som det tredje systemet som kontrollerer diskursene. Det er systemet med prosedyrer som kontrollerer hvem som kan tilegne seg diskursene. Dette området skal regulere at ikke hvem som helst kan ha tilgang til diskursene, og at det skal være visse krav til individene som skal tre inn i dem. Diskursene opptrer innenfor et mangfold av områder, og eksempler på det kan være ulike utdanningsinstitusjoner og ulike sosiale områder. Innenfor de ulike områdene finnes det prosedyrer og rammer som er med på å forme og definere de ulike rollene innad, for på den måten skape en orden og rang. Sett i et barnehagefaglig perspektiv kan det være prosedyrer som ligger under ulike yrkesgrupper og roller som for eksempel barnehagelærer, fagarbeider og assistent eller ulike roller som styrer og pedagogisk leder. Kravene som stilles innenfor de ulike områdene kan tilegnes ved hjelp av utdanning, men samtidig vil makten hos samfunn og sosial ulikhet spille en rolle og kunne være begrensende (Foucault, 1999, s. 22-25).

### 3.4.4 Diskurs i barnehagefeltet

Hammer (2017, s. 93) beskriver hvordan barnehagefeltet blir preget av diskurser fra ulike felt og med en formativ kraft. Ikke alle diskursene er fra fagfelt med direkte tilknytning til barnehagen, men diskursene belyser mer generelle syn og perspektiver i samfunnet som for eksempel diskurser om mangfold, diskurser om barns lek og læring. De ulike diskursene

virker sammen og ofte er de også motstridene. Ved å analysere diskurser kan man rette et kritisk blikk på hvilke brytninger som er med på å påvirke. Hammer (2017, s. 94) viser hvordan diskursanalysen ikke skal bli brukt som en ren metode, men heller være «ett blikk» vi har på verden eller omgivelsene våre, hvordan språket blir brukt og hvordan verden uttrykkes gjennom språket. I denne studien vil diskurs begrepet derfor bli brukt som et blikk på hvordan barnehagelærerens opplevelser blir påvirket av samfunnets strukturer, ideologier og kultur.

### 3.5 Foucaults subjektforståelse

I Foucaults tidlige bøker ble subjektet desentrert ved at det ble til og tredde frem gjennom kunnskap og makt. Gjennom hans siste to bøker, Bruken av nytelse og Omsorgen for selvet, skrider det frem en beskrivelse av hvordan subjektet konstruerer seg selv gjennom det som Hammer (2017, s. 80) benevner som «selvets teknikker». Dette belyser mennesket som en aktiv deltager i prosessen med å forme seg selv. Dette kommer jeg tilbake til litt lengre ned i kapitlet. Tross denne fremhevelsen av frihet vil Foucault ikke forkaste den disiplinære maktens kraft. Selv om individet tillegges mer frihet ser han på makten og disiplineringen som komplimentære i subjektiveringen (Eliassen, 2016, s. 200).

Prosessene i subjektiveringen viser hvordan makten ikke bare må ses isolert sett som begrensende, men også som produktiv. Prosessen skaper subjekter gjennom å differensiere individene og se dem opp imot hverandre. Mennesket erfarer verden og skaper seg selv som subjekt ved å være deltagende i samfunnet og det komplekse sosiale nettverk (Hammer, 2017, s. 80).

Subjektiveringen kan aldri ses isolert fra tidsepoker og samfunn. Hvordan mennesket erfarer seg selv påvirkes av samfunnets ledende forståelser. Vi kan her si at hvordan barnet erfarer seg selv påvirkes av for eksempel samfunnets syn på barn og hvilke kunnskapssyn som anerkjennes. I dagens samfunn vil barnets erfaring være annerledes enn for 100 år siden på grunn av store endringer i syn på barn og barndom (Hammer, 2017, s. 177, 178).

I barnehagen er det ikke bare barnet som går gjennom subjektiveringsprosesser. Barnehagelærere, fagarbeidere, leder og foreldrene er alle i kontinuerlige pågående prosesser som differensierer og deler oss inn i kategorier som former oss som individer. Her er det biopolitikken og samfunnets anordninger, krav og forventninger som er med på å regulere

helheten av individgruppen. Både individets ressurser og motstand er en del av denne formen for makt som bidrar til individenes oppfattelse og danning av seg selv som subjekt. Subjektposisjonen til barnehagelæreren kan man si påvirkes av blant annet hvilke forventninger samfunnet har til profesjonen, og hvilke føringer det legges for profesjonsutøvelsen. Ved at det legges frem mange føringer for effektivisering, kartlegginger og standardiseringer er det med på å begrense barnehagelærerens handlingsrom. Dette vil sammen med barnehagelærerens oppfattelse prege subjektdannelsen hos profesjonsutøveren og da også profesjonsutøvelsen (Hammer, 2017, s. 176, 177)

Som jeg var inne på i tidligere i kapitlet oppstår det, ifølge Foucault (Hammer, 2017, s. 181), maktrelasjoner i ethvert samfunn, og han hevder at samfunnet ikke kan fungerer uten. Maktrelasjonene viser til når noen individ prøver på å regulere og styre andre individ og deres måte å handle på. Samtidig som individene blir formet i de maktrelasjonene som omgir dem, finnes det også et annet aspekt som tar del i subjektdannelsen. Det som betegnes som selvformingen viser til hvordan individet gjennom de «*praksisene hvorigjennom danner og erfarer seg selv som subjekt*» (Hammer, 2017, s. 181). Foucault presenterer begrepet *teknologi*, der han beskriver det som en evne individet kan tilegne seg. En evne som skal bidra til individets dannelse av seg selv som subjekt (Eliassen, 2016, s. 229).

Foucaults subjektsforståelse vil i denne oppgaven kunne hjelpe til med å belyse hvordan individet, både barnehagelærere og barna, vil i sin subjektiveringsprosess bli formet og påvirket av ulike strømninger i samfunnet. Det er med på å fremme kompleksiteten når vi leter etter forståelser for hvordan barnehagelærerens opplevelser. Samtidig løfter begrepet frem den aktive siden hos subjektet selv, der individet er en aktiv deltager i samspill med omgivelsene. Dette kan også med på å vise hvordan barnehagelæreren på sin side kan formes, men også yte motstand mot de pågående strømningene.

## 4. Metodisk tilnærming

Jeg skal i dette kapittelet gjøre rede for de metodiske tilnærmingene jeg har valgt for å kunne belyse prosjektets problemstilling. Først vil jeg redegjøre for valg av kvalitativ tilnærming. Deretter vil jeg gjøre rede for valg av metode for datainnsamling, valg av deltagere og fremgangsmåte for gjennomføring av datainnsamling. Til slutt vil jeg beskrive den analytiske tilnærmingen til datamaterialet samt redegjøre for oppgavens gyldighet og pålitelighet og for de etiske overveielser som er gjort.

### 4.1 Kvalitativ metode

Dette prosjektets tema er *barnehagelærerens opplevelser av barns uttrykk*, og prosjektets tema og problemstilling er retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Problemstillingen ønsker å få frem hva som kan virke inn på barnehagelærerens opplevelse av barn med uttrykk som utfordrer og hvordan de møtes. Samtidig ønsker jeg også å få frem hvordan barnehagelærerne arbeider med inkludering i møte med de barna med uttrykk som utfordrer.

Kvalitativ metode innenfor forskningen er ikke en enkel metode, men består av et mangfold av måter å gjennomføre et forskningsprosjekt på. Det finnes ingen klar definisjon på begrepet kvalitativ forskning, men Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 11) beskriver det på den måten at «når forskning er kvalitativ betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er for eksempel opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings *kvaliteter*». Denne beskrivelsen får frem essensen i den kvalitative forskningen, der hensikten er å få frem de unike beskrivelsene fra individene. I motsetning til kvantitativ forskning, som tilstreber å finne ut av mengden av noe og få det tallfestet, søker den kvalitative etter å få mer nyanserte og grundigere beskrivelser av fenomener og få frem et «innenfra» perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12)

Slik kan en oppsummere at kvalitativ forskning er det som er egnet i søken etter å forstå og få frem menneskers subjektive opplevelser og oppfattelser av verden, der de kvalitative metodene, som for eksempel intervju og observasjon åpner opp for å kunne få rike og nyanserte beretninger (Johannessen et al., 2016, s. 93,94).

I dette masterprosjektet ønsker jeg å utforske barnehagelærernes opplevelser og få frem hvordan de oppfatter praksis og hva som kan ha innvirkning på den. Ved å gjennomføre dette som et kvalitativt forskningsprosjekt, vil det åpne opp for muligheten til å kunne gi meg barnehagelærernes rike beskrivelser. På den måten gir det meg mulighet til å få innsikt i deres unike «innenfra» opplevelse, som kan være med på å åpne opp for ulike perspektiver å se fenomenet uttrykk som utfordrer på.

## 4.2 Brevmetoden

Jeg har for dette prosjektet valgt å benytte meg av brevmetoden. Metoden kan ses på som en mellomting mellom et spørreskjema og et intervju, og åpner opp for deltageres refleksjoner over egne opplevelser og praksiser. Gjennomføringen foregår ved at forskeren sender spørsmål som deltageren svarer på ved at de uttrykker seg skriftlig i en tekst. Det som er fordelen med denne metoden er at det forenkler gjennomføringen ved at deltagerne ikke er avhengig av oppmøte som ved intervju. Når brevene blir returnert fra deltagerne kan analysearbeidet starte umiddelbart da datainnsamlingsarbeidet da er ferdig gjennomført. (Sjøbakken, 2017, s. 375).

Valget på denne metoden ble gjort da jeg ønsket å gå i dybden på barnehagelærernes opplevelser, og brevmetoden åpner opp for det. Jeg valgte å gjennomføre brevvekslingen med deltagerne på mail, da dette forenklet og sendeprosessen og gjorde at deltagerne kunne få rask tilbakemelding fra meg hvis det dukket opp spørsmål de lurte på underveis.

For å skape motivasjon hos deltagerne er det viktig at undersøkeren informerer deltagerne i forkant av undersøkelsen om prosjektets hensikt og hva som ventes av deltagerne (Berg, 1999, s 174). Før jeg sendte ut spørsmålene fikk deltagerne tilsendt informasjonsskriv med en grundig beskrivelse av prosjektet, og en beskrivelse av brevmetoden, som er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene om informert samtykke. Samtidig også for å forberede deltagerne og skape forståelse for hva de skulle gjennomføre. Spørsmålene som ble deltagerne var åpne spørsmål som åpnet opp for deltageres egne refleksjoner og tolkninger. Samtidig la spørsmålene tydelige føringer for tema og hva som skulle fokuseres på. Deltagerne ble gitt god tid til å besvare spørsmålene, da de fikk fire uker fra de mottok spørsmålene til de skulle sende mail med svarene til meg. Det gjorde at deltagerne hadde god tid på å reflektere over spørsmålene og til å uttrykke sine svar.

Valget av brevmetoden ble også gjort på bakgrunn av at jeg som forsker ikke skulle påvirke deltagerne. Under en intervjusituasjon ville jeg ha vært tilstede og kunne påvirket deltagerens svar ved oppfølgingsspørsmål og dermed kanskje fått mer utfyllende svar. Samtidig ville kanskje det ha påvirket deltagerne til å svare annerledes enn når de tolker spørsmålene selv.

Brevmetoden gir også en annen innsikt på den måten at det er deltagerens måte å uttrykke seg skriftlig på som fremkommer og ikke bare muntlig fremstilling. Dette kan også være brevets ulempe som datainnsamlingsmetode. Deltagerens ferdigheter til å uttrykke seg skriftlig påvirker kvaliteten på dataen forskeren får inn, samtidig har ikke forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende svar. Det fremheves også at deltagerens motivasjon og engasjement er en avgjørende faktor på kvaliteten på dataen man får tilbake (Sjøbakken, 2017, s. 385). For at jeg skulle unngå å sitte med lite utfyllende data etter endt datainnsamling, informerte jeg deltagerne om mulighet for å sende ut oppfølgingsspørsmål i brev. Dette beskrev jeg i informasjonsbrevet til deltagerne i forkant av datainnsamlingen.

I informasjonsskrivet til deltagerne beskrev jeg også de etiske overveielsene deriblant annet deltagerens personvern. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fått godkjenning (se vedlegg nr. 3). I informasjonsbrevet var det også samtykkeerklæring vedlagt som deltagerne underskrev og sendte tilbake før datainnsamlingen startet.

### 4.3 Utvalg

I kvalitative undersøkelser vil det alltid være betraktninger rundt hvor mange deltagere det vil være behov for slik at det blir mulig å få svar på problemstillingen sin. Samtidig må det også tas hensyn til hvordan man skal rekruttere deltagere til undersøkelsen.

Det finnes ikke et fast anbefalt antall deltagere, men det skal være nok deltagere til at resultatet kan ha en overføringsverdi. Prosjektets problemstilling er avgjørende for valget av antall deltagere, samt om man ønsker en å få frem bredden ved at man har mange deltagere, eller at man heller ønsker å gå i dybden med få deltagere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129). Dette prosjektet er ment å gå i dybden der det løftes frem tykke beskrivelser og forsøker å gi god innsikt i og løfte frem hvordan ulike elementer kan inngå i en helhet eller dispositiv som påvirker den enkelte barnehagelærer. Ut ifra dette er valget om tre deltagere gjort for å kunne

begrense mengden data. Færre deltagere hadde muligens gitt for snevert datagrunnlag, og flere deltagere kunne ha gitt for store mengder data slik at omfanget hadde blitt for stort for prosjektets omfang.

Valget om å ha barnehagelærere som profesjon som deltagere ble gjort på bakgrunn av deres rolle i barnehagen. De er den gruppen ansatte i barnehagen som innehar en høgskoleutdanning på bachelornivå og det er denne profesjonsgruppen som innehar det pedagogisk faglige ansvaret i barnehagen. Sett i et Foucaultdiansk blikk er de den gruppen med individer som har den faglige bakgrunnen til å kunne ha størst påvirkningsmakt på i lokale diskursive praksisene innenfor barnehagen.

Deltagerne ble rekruttert gjennom bekjente i barnehage, og jeg tok kontakt med deltagere først på telefon. I telefonsamtalen informerte jeg rundt prosjektets tema og for brevmetoden som datainnsamlingsmetode. Her kom det frem at brevmetoden var en ukjent metode for alle deltagerne, men det de opplevde som positivt var at det kunne utforme svaret slik de ønsket. Samtidig ga deltagerne også tilbakemelding på at de opplevde det som positivt at kunne de besvare spørsmålene når de hadde mulighet og at det var tid til refleksjon. Etter den første telefonsamtalen foregikk all kontakt gjennom korrespondanse på mail. De tre deltagerne jeg først hadde kontakt med var også de som ble med som deltagere i prosjektet. To av dem sa ja til å delta med en gang. Deltager nummer tre ble med når jeg hadde fortalt hva brevmetoden innebar, og at de ikke var et fysisk intervju. Dette fordi deltageren syntes det var ubehagelig å sitte ansikt til ansikt i en intervjusituasjon. Bruk av brevmetoden gjorde derfor at deltageren ville være med og fikk frem sin stemme i dette temaet.

I prosjektet er deltagerne helt anonymisert, og det blir ikke oppgitt alder, kjønn eller hvor lenge de har jobbet i barnehage. Det alle deltagerne har felles er at de arbeider i barnehage på det tidspunktet de er deltagere i studien. Jeg har valgt og ikke skille mellom deltagere og hvem som har avgitt de ulike utsagnene. Grunnen til det er at jeg ikke anser det som viktig å kunne skille mellom deltagerne, fordi det er de ulike enhetene som inngår i dispositivet som er det viktige for å få belyst problemstillingen. Svarene som deltagerne sendte tilbake var svært varierende i lengde og form, men jeg informerte også tydelig at det var opp til hver enkelt av dem hvordan de valgte å forme brevene. Tiden som deltagerne brukte på å svare var også varierende, men jeg hadde satt en frist på fire uker fra de fikk tilsendt spørsmålene til jeg ønsket å få returnert svarene. Denne fristen holdt alle deltagerne.



#### 4.4 Analysetilnærming

Det finnes ulike måter å utføre analyser på. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har valgt å gjennomføre analysen av datamaterialet mitt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Foucaults begrep *makt*, *diskurs* og *subjekt* og brukt de til å utforske og rette et kritisk blikk på datamaterialet.

Måten jeg har tilnærmet meg datamaterialet på er med en dipositivanalytisk tilnærming. Der jeg ikke fordyper meg i det barnehagelærerne kan eller deres kunnskap spesifikt, men heller der jeg ser etter ordninger som kan være med å påvirke og styre hvordan barnehagelærerne opplever og møter barna med uttrykk som utfordrer, og hva som kan påvirke hvordan barnehagelærerne arbeider med inkludering.

Dispositivet blir sett på som en kjent begrep og forståelse i Foucaults arbeider og begrepet blir i Raffsnøe & Gudmund-Høyer (2005, s. 153,154) beskrevet som en orden. Ordenen består av flere deler som virker på hverandre og sammen, og sammen fremstår denne ordenen som bestemmende og normerende på et felt.

Datamaterialet som jeg sitter igjen med etter datainnsamlingen fremstår nå som det Foucault beskriver som utsagn. Utsagnene er ikke et helhetlig bilde, men utdrag fra et større materiale. Ved å ta et nærmere blikk og sette et mer analytisk blikk på utsagnene vil man kunne belyse de ulike delene i dispositivet. På den måten vil det ikke fremstå som et helt nytt dispositiv, men at det kan tilføyes nye måter å se fenomener på (Raffsnøe & Gudmund-Høyer, 2005).

Dette ser jeg i sammenheng med det Jackson & Mazzei beskriver i deres artikkel *Thinking with theory* (2017). Ved å la teorien være et redskap for å tenke nytt rundt fenomener/utsagn vil det i dette møte kunne dukke opp nye måter å forstå utsagn på. Bruk av teori ses på som helt nødvendig fordi teorien er redskapet som brukes til å stille spørsmål med. Jackson & Mazzei (2017) beskriver denne måten å lese data på som «Å stå på terskelen til noe nytt». Hensikten er ikke å komme frem til nye gitte sannheter, men kan ses på som et mellomstadium der det kan være flere ulike utfall. Ved å ta utgangspunkt i Foucaults begrep, og lese utsagnene sammen med, kan det åpnes opp for å tenke på andre måter om hva som kan påvirke barnehagelærernes opplevelser og praksiser.

## 4.5 Gyldighet og pålitelighet

Tidligere i kapittelet har jeg redegjort for styrkene og svakhetene til de ulike metodologiske valgene jeg har gjort i dette prosjektet. I denne delen vil jeg derfor kort gjøre rede for begrepene gyldighet og troverdighet, deretter reflektere for prosjektets gyldighet og troverdighet i en helhet.

Prosjektets *pålitelighet* beskrives som det som viser til prosjektets reliabilitet. Dette begrepet ses forskjellig i kvantitativ forskning og kvalitativ forskning. Reliabiliteten er i kvantitativ forskning svært viktig med tanke på nøyaktighet og påliteligheten, og det finnes flere ulike metoder å teste dataens reliabilitet på. Reliabiliteten i kvantitativ forskning knyttes til det å kunne gjenskape studien ved bruk av de samme metodene, og få tilnærmet likt resultat. Kravene i kvantitativ forskning er lite nyttige for kvalitativ forskning, og det finnes ulike grunner til det. Innenfor kvalitativ forskning er det «samtales» som er ledende i datainnsamlingen, i stedet for standardiserte og strukturerte datainnsamlingsmetoder. «Samtales» kan her vise til den samhandlingen som foregår under intervju situasjon, men også det som beskrives ut ifra en observasjon eller som i dette prosjektet, det som skildres i brevene til deltagerne. Felles for dette er at hver situasjon er unik. Unik i den forstand at hver situasjon er avhengig av den konteksten den oppstår i. Situasjonen vil aldri være helt lik hvis den blir forsøkt gjenskapt. Det er dette, det unike, man er opptatt av å få frem i den kvalitative forskningen, og det er dette som løftes frem som styrken til den kvalitative forskningen (Johannes et. al, 2016, s. 229, Cohen et al., 2007, s. 146).

Begrepet *gyldighet* viser til forskningens validitet, og dette representerer om forskningen blir ansett som å ha verdi eller å være verdiløst. Samtidig som forskning aldri helt kan bli totalt gyldig, finnes det allikevel ulike kriterier som kan hjelpe oss med å anse forskning som gyldig eller ikke. Gyldigheten kan deles opp i indre og ytre validitet. Den indre gyldigheten viser i kvalitativ forskning til om de metodene man bruker er egnet til å få frem det forskningen har som mål å undersøke, og om funnene kan representere virkeligheten. Det finnes ulike metoder for å øke forskningens indre validitet. Det ene er metodetriangulering, der det benyttes to ulike metoder. Ved å sammenlikne resultatene fra begge datainnsamlingsmetodene kan man se om dataene samsvarer med hverandre, og dermed også styrke validiteten. En annen metode er å tilbakeføre resultatene til deltagerne. På den måten kan deltagerne bekrefte om det som

forskeren har samlet inn fra intervju eller observasjon, stemmer med det deltagerne har ment med uttalelsen (Johannessen et. al, 2016, s. 230).

I kvalitative studier vil forskeren aldri være objektiv fordi forskeren alltid vil være deltagende i større eller mindre grad, men desto større er viktigheten av forskningens transparens (Cohen et al., 2007, s. 134). Dette understrekes også i Johannessen et al. (2016, s. 232) der det beskrives hvordan forskeren må vise stor åpenhet rundt gjennomføringen av prosjektet, og viktigheten av at forskeren opplyser om tidligere erfaringer, oppfatninger og fordommer. Dette kan ses i sammenheng med hvordan ledende diskurser innenfor et felt, som her barnehagefeltet, vil virke inn på hele prosjektet. Helt ifra utforming av tema og problemstilling til hvilket blick datamaterialet ses med. Forskeren kan øke validiteten og bekreftbarheten ved at forskerens tolkning understøttes av teori og av deltagerne selv.

Den ytre validiteten viser til om forskningens resultat kan ha overføringsverdi til liknende områder. Overførbarhet knyttes til hvordan forskningens kan løfte frem resultat som har verdi på andre områder enn akkurat det som blir belyst i det forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 231).

Som beskrevet innledningsvis, bygger dette prosjektet på interesse for å få frem hva som kan ha innvirkning på barnehagelærerens opplevelser og yrkesutøvelse. Dette temaet tar utgangspunkt i meg som forsker min subjektive interesse. Ut i fra det som ble presentert om kriterier for gyldighet, ved at forskerens subjektivitet påvirker tilnærmingen og analysen, kan dette være en innvending på prosjektets gyldighet. Samtidig argumenterer Smidt (1989, s. 42) med følgende: «All virkelig god forskning er, uavhengig av hvordan den fremføres, god nettopp fordi den oppleves som viktig og relevant i et bestemt vitenskapelig miljø til en bestemt tid fordi forskeren eller forfatteren er personlig engasjert i det han eller hun skriver». Valg av tema i dette prosjektet ble gjort på bakgrunn av min brennende interesse for akkurat dette temaet. Ut ifra det Smidt (1989) argumenterer med vil jeg da kunne si at dette kan være en styrke for gyldigheten i stedet for en utelukkende svakhet.

Dette masterprosjektet med tre deltagere har ikke, både på grunn av utvalgsmetoden og antallet deltagere, grunnlag for å kunne bruke resultatene til å beskrive noen form for generell praksis, og det er jo heller ikke hensikten med prosjektet. Bruk av brevmetoden åpner jo spesielt opp for deltagernes fyldige beskrivelser av subjektive opplevelser. Men ut i fra beskrivelsene til Johannessen et al. (2016, s. 229) og Cohen et al. (2007, s. 146) om hvordan

styrken til kvalitativ forskning er akkurat det å få frem det unike, vil prosjektets bruk av brevskrivning som datainnsamlingsmetode være en styrke. Samtidig vil brevmetoden også kunne ha en svakhet ved at det er opp til hvordan deltagerne tolker spørsmålene som er avgjørende for svarene og dataen. Når spørsmålene blir presentert skriftlig vil det ikke være mulighet for forskeren å komme med utdypninger rundt spørsmålet. Samtidig informerte jeg deltagerne om muligheten for oppfølgingsspørsmål hvis det var noe jeg ønsket mer utfyllende svar på. Det benyttet jeg meg av hos en av deltagerne, da jeg ønsket mer utfyllende om hvordan de arbeidet med inkludering.

Resultatene i dette prosjektet kan på ingen måte, og var heller ikke ment for, å kunne generaliseres. Både fordi datagrunnlaget er utfyllende beskrivelser fra deltagernes subjektive opplevelser, men også fordi det kun er tre deltagere. Johannssen et al. (2016, s. 231) beskriver hvordan resultatet kan ha verdi til andre liknende områder enn det som er belyst i dette prosjektet. Dette prosjektet har som hensikt å løfte frem hva som kan ha innvirkning på barnehagelærernes opplevelser av barn med uttrykk som utfordrer. Det som kommer frem i dette prosjektet er den kompleksiteten av hva som kan ha innvirkning på barnehagelærers opplevelser og yrkesutøvelse. Denne kompleksiteten som resultatene viser vil, slik jeg ser det, vil kunne brukes til å synliggjøre og belyse andre områder og fenomen innenfor barnehagefeltet.

#### **4.6 Forskningsetikk- etiske refleksjoner**

Innenfor all forskning er det etiske overveielser og hensyn som må tas. I Johannessen et al. (2016, s. 83) står det beskrevet slik: «All virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut i fra etiske standarder». Slik dette beskrives ville det si at i dette masterprosjektet måtte jeg ta etiske hensyn til deltagerne av prosjektet da deltagelsen i prosjektet innebar at de delte sine subjektive opplevelser.

Det etiske går i hovedsak ut på overveielser om hva vi kan og ikke kan utsette andre mennesker for. Det er det mellommenneskelige aspektet som er førende her. Det viser til alle de ulike måtene vi kan ha innvirkning på hverandre på, og hvordan det etiske må tas i betraktning i alle mulige perspektiver der konsekvensene av forskningen berører andre mennesker (Johannessen et al., s. 83, 84).

I dette masterprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora) som inneholder spesielt tre former for etiske hensyn som skal tas; *informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens rett til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade* (Johannessen et al. 2016, s. 85).

I oppstarten av prosjektet utarbeidet jeg først en prosjektbeskrivelse som jeg sendte til godkjenning hos NSD. I prosjektbeskrivelsen redegjorde jeg for de metodologiske valgene i prosjektet, der jeg begrunnet utvalget, hvilke personopplysninger jeg skulle innhente og hvordan jeg skulle oppbevare opplysningen underveis i prosjektet. I tillegg la jeg ved informasjonsskrivet som skulle sendes deltagerne, samt samtykkeerklæringen. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD tok jeg kontakt med eventuelle deltagere. Deltagerne ble i informasjonsskrivet (se vedlegg nr. 1) tydelig informert om prosjektets tema og hva deltageren innebar. De ble også informert om frivilligheten til å delta, hvordan anonymiteten skulle overholdes og at de når som helst i studien kunne trekke seg uten at det skulle bli negative tilbakemeldinger. Informasjon som er brukt i prosjektet innebærer ikke navn, alder, kjønn, hvor lang erfaring de har, hvor i landet de arbeider eller hva slags type barnehage de arbeider i (privat eller kommunal). Det eneste deltagerne oppgir av informasjon er at de er utdannet barnehagelærere. Grunnen til at dette prosjektet hadde behov for godkjenning for bruk av personopplysninger var fordi deltagerne svarte på mail som kunne identifisere dem på mail og ip-adresse. Underveis i prosjektet er opplysningene og mail med brevene fra deltagerne blitt oppbevart på høgskolens server med trekomponent innlogging. Opplysningene slettes etter prosjektets slutt. Det er kun jeg som undersøger som har hatt tilgang til deltagerinformasjon underveis i prosjektet.

En annen etisk overveielse jeg har måtte ta i betraktning er en knyttet til deltagerens privatliv. Enkelte av spørsmålene deltagerne ble tilsendt var formulert på en måte som kanskje noen av informantene kunne oppleve som for personlig, og som de ikke ønsket å formidle til meg i prosjektet. Spørsmålene gikk på hvordan deltagerens opplevde noen barns uttrykk som utfordrende og hva de opplevde som utfordrende. Jeg utdypet derfor i informasjonsskrivet og intervjuguiden (se vedlegg nr.2) at det deltagerne sto fritt til å tolke spørsmålene slik de ønsket, og at de sto fritt til å forme svarene slik at de fikk frem det de ønsket å formidle. Samtidig ble det utdypet at deltagerne ikke skulle gi opplysninger som kunne identifisere

andre personer av hensyn til personvern og taushetsplikt, og at det kun var den generelle pedagogiske praksisen og deres opplevelser som skulle belyses her i prosjektet.

## 5. Dispositivforståelsen

Problemstillingen som ble presentert for deltagerne var *hva kan ha innvirkning på hvordan barnehagelæreren opplever og møter noen barns uttrykk som utfordrende, og hvordan arbeider barnehagelæreren med inkludering i møte med de barna?* Deltagerne fikk seks spørsmål knyttet opp til problemstillingen med hovedpunkter uttrykk som utfordrer og inkludering.

Her skal jeg lese utsagnene ved hjelp av Foucaults begrep makt, diskurs og hans beskrivelser av subjektet. Her kommer jeg også til å trekke inn elementer som kan inngå i de ulike dispositivene. I Eliassen (2016, s. 96, 97) betegner dispositiv som et analytisk snitt, som ikke må ses som en fast gitt enhet. Derimot må dispositivet brukes som en måte å analysere og se etter sammenhenger og hvordan sosiale relasjoner virker inn på hverandre og sammen. Eliassen (2016, s. 97) skriver videre hvordan dispositivet kan ses som en heterogen mengde der et en mengde ulike elementer som virker sammen. Elementene er ikke fastsatt men opptrer dynamisk.

Det finnes et mangfold av ulike elementer i hvert dispositiv, men jeg måtte velge ut noen å ta utgangspunkt i på grunn av begrensninger i oppgavens omfang. De ulike elementene kan virke på tvers av dispositivene, og er ikke fastlåst til ett. De virker sammen og virker på hverandre som et nettverk av strømninger, og dette vil vises i det kommende kapittelet da noen element kan bli nevnt i alle dispositivene. Utsagnene vil være presentert under overskrifter som kan inngå som små dispositiv som igjen kan inngå i en større helhet eller en større dispositiv. Jeg har valgt å dele inn i tre underdeler, heretter kalt små dispositiver. Det første er *opplevelse av barns uttrykk knyttet til forventninger til kunnskap, kontroll hos profesjonsutøveren og normalitetsoppfatninger*. Det andre er *opplevelse av barns uttrykk knyttet til affekt, kultur og strukturelle forhold* og til sist *opplevelse av barns uttrykk knyttet til barnehagens samfunnsmandat*. I den andre delen presenterer jeg og leser utsagnene knyttet til arbeid med inkludering ved hjelp av begrepene til Foucault, samt trekker inn hvordan ulike små dispositivene fra den første delen kan virke inn på inkluderingsarbeidet, som jeg da ser som en større helhet og dispositiv.

Utsagnene som blir presentert er tatt ut av en større helhet og må ikke ses som en gitt sannhet, men heller være en måte å rette et nyansert blikk på etablert praksis.

## 5.1 Utsagn knyttet til uttrykk som utfordrer

Her vil jeg presentere de utsagnene som deltagerne besvarte som er knyttet til hvordan barnehagelærerne opplever utfordrende uttrykk, og hva som kan påvirke hvorfor de opplever uttrykket slik. Overskriftene jeg har valgt å ta utgangspunkt i er uttrykk som utfordrer knyttet til kompetanse, kontroll og normalitetsoppfatninger, uttrykk som utfordrer knyttet til kultur og strukturelle forhold og uttrykk som utfordrer knyttet til barnehagens samfunnsmandat.

### 5.1.1 *Opplevelse av barns uttrykk knyttet til forventninger til kunnskap og kontroll hos profesjonsutøveren og normalitetsoppfatninger*

Alle tre deltagere beskrev at de i barnehagehverdagen møtte barn med uttrykk som de kunne oppleve som utfordrende. Det som er interessant er at det er en tydelig enighet i hvilke type uttrykk som de opplevde som utfordrende. Deltagerne beskrev det vi kan se på som eksternalisert atferd som det uttrykket de opplevde som utfordrende. En av barnehagelærerne, deltager nr 1, beskrev det slik:

*Jeg blir utfordret når det for eksempel er barn med uttrykk som bruker feil middel der de blir fysiske mot andre barn når de ikke får det som de hadde tenkt, uenighet om en leke, da et barn for eksempel slår, biter eller dytter andre barn. Her er det viktig for meg å se bak barnets handling og prøve å finne ut hvorfor barnet handler som det gjør. Samtidig må jeg også ta meg av det barnet som har blitt utsatt for det uønskede uttrykket....*

Her beskriver barnehagelæreren en situasjon som ikke kan ses på som uvanlig i barnehagen. Slik jeg leser dette så oppleves dette uttrykket utfordrende for barnehagelæreren da det forventes av barnehagelæreren som profesjonsutøver skal inneha kompetanse til å forstå og støtte barnet med eksternalisert atferden. På samme tid skal de andre barna beskyttes og gis trygghet og omsorg. Dette kan ses i sammenheng med barnehagelærerens opplevelse av og skal opprettholde kontroll i barnegruppen, og samtidig arbeide for at hvert enkelt barn skal få den hjelpen og støtten de har behov for. På samme tid forstår jeg utsagnet slik at



barnehagelæreren opplever forventninger til seg selv som profesjonsutøver og hvordan barnehagelæreren forventes å inneha den handlingskompetansen som kreves for å håndtere de situasjonene som er beskrevet. Der det forventes at barnehagelæreren innehar kompetanse til å lese barnets uttrykk og klarer å møte og støtte uttrykket.

Hvis jeg ser dette utsagnet i lys av Foucaults makt begrep og med henvisninger til disiplinærmakten (Hammer, 2017), kan det på den måten belyse hvordan maktstrukturer virker inn på opplevelsen og forventinger barnehagelæreren har til sin egen profesjonsutøvelse. Det Foucault legger i begrepet disiplinærmakten beskrives på den måten at disiplinen fungerer regulerende på individer ved at den, gjennom maktmekanismer, former individet til å handle på bestemte og automatiserte måter (Hammer, 2017, s. 128). Ved å følge Foucaults tankerekke her kan man da si at barnehagelæreren gjennom sin utdanning, og den dannelsesprosessen som de har gått gjennom der, kan utdanningens lovverk og føringer ses på som maktstrukturer som har vært med på å forme barnehagelæreren inn i sin rolle. I *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen* (2012), ligger det føringer for hvilken kunnskap og kompetanse barnehagelæreren skal inneha ved endt utdanning. Samtidig vil den enkelte utdanningsinstitusjon også i noen grad ha mulighet til å velge hvilken litteratur som blir presentert for studentene. På den måten blir studentene formet av både innhold fra Rammeplan og innhold fra utdanningsinstitusjonene selv, som er en del av det som skaper de forventningene som ligger for yrkesutøvelsen.

Lovverk og politiske føringer som regulerer barnehagen vil også ses som en maktstruktur fra samfunnet som legger forventninger til barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Rammeplan for barnehagen (KD, 2017) uttrykker et krav til at pedagogisk leder skal veilede de andre ansatte (Her ser jeg barnehagelærer som tilsvarende som pedagogisk leder). I utsagnene skriver deltagerne hvordan det oppleves utfordrende når barna ikke vil høre når det blir satt grenser og rammer. Kan det også vise til hvordan barnehagelæreren skal gå foran som rollemodell for det andre personalet og modellere hvordan ulike situasjoner skal håndteres. Når barnehagelæreren ikke opplever mestring i håndteringen av situasjonen, kan det da også skapes en opplevelse av å ikke mestre mandatet som er gitt? I et senere avsnitt vil jeg også beskrive hvordan *Rammeplanen for barnehagen* (KD, 2017), gjennom sine krav til barnehagens innhold, danner en disiplinerende makt. Dette kan også ses sammen med det Hennem og Østrem (2016, s. 20) skriver om hvordan barnehagelæreren forventes at har kompetanse og ferdigheter til å kunne handle på riktige måter i gitte situasjoner.

Den samme deltageren skriver videre:

*Tidligere når jeg arbeidet med eldre barn, kunne jeg bli utfordret av at barna kunne reagerer med og ikke ville høre på meg, ikke ta beskjeder. De kunne bruke et uønsket verbalspråk og være fysiske mot andre barn.....*

Slik som jeg leser dette opplever barnehagelæreren barnas motstand og eksternaliserte uttrykk som utfordrende. Dette kan også ses i sammenheng med forventninger til barnehagelæreren om å opprettholde kontroll i barnegruppen. Uttrykket blir her også koblet opp mot ikke å oppleve å ha kontroll på enkeltbarn i barnegruppen, og ikke klare å beskytte de andre barna overfor utageringen. Dette kan man se sammen med det deltageren beskriver i avsnittet over, der det uttrykkes forventninger til profesjonsutøveren til å se og følge opp hvert enkelt barn.

Deltageren beskriver hva slags uttrykk hos barn som oppleves utfordrende på denne måten:

*Barn som har utagerende uttrykk som tette og hyppige raseriutbrudd, barn som ofte er utålmodige, barn som ofte er fysiske og kan skade andre barn, barn som krenker eller mobber andre barn. Det som også oppleves utfordrende er barn som er veldig «overaktive». De som for eksempel klatrer og løper overalt.....Hvis det etter forsøk på gjentatt grensesetting/regulering eller veiledning av handlinger/atferd ikke får bukt med det som kan føre til at det «eskalerer», slik at man igjen mister nødvendig kontroll og oversikt.*

Her blir igjen uttrykk, som beskrives som eksternalisert atferd, løftet frem. Slik jeg leser dette kobler barnehagelæreren uttrykket til barnet opp mot barnehagelærerens kontroll og kompetanse og hvilke forventninger det er til deres rolle. Samtidig kan dette utsagnet belyse hvilke forventninger det er til barns uttrykk, og hva som anses som normalt og avvikende. Hva er forventet uttrykk, og hva anses ikke som akseptert uttrykk i barnegruppen?

Utsagnene kan vi lese ved å følge Foucaults forståelse for begrepet maktens mikrofysikk, og hvordan ledende oppfattelser og forståelser innenfor et felt kan virke inn på hvilket blikk vi har på barn og deres uttrykk. Det komplekse nettverk av strukturer som regulerer og former oppfattelser omtales som maktens teknologier (Eliassen, 2016, s 122). I barnehagen er det et stort mangfold av strømninger som virker inn på praksis og barnehagelærerens blikk på barns

uttrykk. Lov om barnehagen (2006), Rammeplan for barnehagen (KD, 2017) og føringer i Stortingsmeldinger er med på å regulere og vektlegge blant annet hvilke syn vi skal ha på barn og hva barnehagen skal inneholde. Samtidig som det er en stor interesse for barnehagen fra politisk hold, er det også flere ulike fagfelt som har interesse for å påvirke barnehagens innhold og forståelser, og dermed også er med på å prege hva som blir oppfattet som ledende sannheter i barnehagefeltet. Dette kan ses sammen med Foucaults diskurs begrep, der diskurser kan ses som ledende forståelser og utsagn som representerer virkelighetsoppfatninger i ulike samfunn og institusjoner (Danaher m. fl., 2000, s. 31).

I utsagnene forteller den ene barnehagelæreren om hvordan barn som har et høyt aktivitetsnivå kan oppfattes som utfordrende. I denne beskrivelsen, slik jeg forstår den, ligger det en forståelse for at det høye aktivitetsnivået hos enkelte barn ikke er innenfor det som er oppfattet som normalt eller forventet. Begrepet normalt blir i store norske leksikon beskrevet som det som oppfattet som «gjennomsnittlig og naturlig» (Gundersen, 2009, avsnitt 1). Hvis det ses sammen med diskursbegrepet til Foucault (Danaher m. fl., 2000, s. 31), vil det være noen ledende forståelser for hvilken atferd som blir oppfattet som normalt eller naturlig og hvilken atferd som blir oppfattet som avvikende fra normalen eller det som er ønskelig i barnehagen. Samtidig kan det være utfordrende å ta vare på de andre barna og de pågående aktivitetene hvis et barn er svært urolig. I Strømme (2016, s. 12-13) vektlegges det i den skandinaviske normalitetsforståelsen at det er samfunnet som skal tilpasse seg menneskene og ikke menneskene som skal tilpasse seg samfunnet. På samme tid uttrykker Arnesen og Simonsen (2011, s. 124) hvordan de politiske føringene spiller inn på hvilket blikk ansatte i barnehagen ser barna med, og viser til det de kaller for barnehagelærerens «spesialistblikk». «Spesialistblikket» skal se etter avvik fra normal utvikling og atferd, og kan i følge Arnesen og Simonsen (2011) føre til at det ses etter feil i stedet for å se helheten og mangfoldet. Det kan for meg her tre frem motstridende eller ambivalente krav og forventninger til barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Samtidig som mangfoldet skal fremmes og barnehagen skal tilpasse seg mangfoldet i barnegruppen, forventes det samtidig en profesjonsutøver som ser etter unormalheter i atferd og utvikling. Kan de spenningene i maktstrukturene som skaper de motstridende forventningene til barnehagelærerne, være med på å gi dem en opplevelse av å ikke strekke til?

I utsagnene beskriver barnehagelæreren hvordan det oppleves utfordrende å ivareta det som jeg forstår som fellesskapets interesser samtidig som barnet med utagerende uttrykk skal

møtes og støttes. Hvis jeg ser dette i lys av Foucaults (Eliassen, 2016, s. 118-120) beskrivelser av maktens mikrofysikk, og hvordan den virker disiplinerende på individer, kan det belyse forventningene til barnehagelæreren og til arbeidet deres. Barnehagens innhold blir utdypet i Rammeplan for barnehagen (KD, 2017). Dette innholdet kan ses på som en disiplinerende maktstruktur som er med på å forme og dermed også skape forventninger til hvordan barnehagelæreren skal handle og hva barnehagehverdagen skal inneholde. Hvordan barnehagelæreren klarer å gjennomføre barnehagens innhold vil på den måten kunne bli utfordret hvis et barn yter motstand og tester grensene som danner rammen for barnehagehverdagen.

I følge Foucault vil det alltid finnes motstand eller motmakt der det finnes makt. Den tankerekken bygger på Foucaults forståelse for at det finnes makt i alle relasjoner, og at makten også må ses som produktiv og ikke bare begrensende (Rönbeck, 2012, s. 21). I utsagnene over ser vi det barnehagelæreren beskriver som barns motstand. Dette kan ses i tråd med det Markström (2010) forklarer rundt barns motstand, og hvordan det kan ses som et uttrykk for å teste ut grensene for hva som er akseptert og hva som ikke er akseptert. I utsagnene beskriver barnehagelæreren hvordan barna som ikke ville følge de tilbakemeldingene som barnehagelæreren ga til dem, selv om de ble tilsnakket flere ganger. Dette kan ses i sammenheng med det Markström beskriver om barns grensetesting av rammer. I utkast til ny Rammeplan (KD, 2016) ble det skrevet hvordan barna skal yte motstand, og hvordan det skal være en del av utviklingen i prosessen med å bli en aktiv deltager i et demokratisk samfunn. Her legges det inn en forventning til at barna skal oppmuntres til å vise motstand mot de rammer som er lagt i barnehagen, og at det skal ses som en ressurs og en del av den ønskelige og normale utviklingen. En av forventningene til barnehagelærerens kompetanse er å følge opp enkeltbarn og samtidig hensynet til barnegruppen som fellesskap (KD, 2017). Hvis vi ser denne forståelsen sammen med det som ble beskrevet om forventningene til barnehagelærerens kompetanser og ferdigheter, og samtidig ønske om at en del av barnas utvikling er å yte motstand, viser det hvordan forventningene profesjonsutøvelsen kan fremstå som motstridende. Her kommer det frem hvordan makten i de ulike strømmingene kan virke inn på barnehagen og barnehagelæreren.

Det er gjentagende hos alle deltagerne at det er uttrykk som utfordrer, forventninger om å opprettholde kontroll og inneha kompetanse til å møte hvert enkelt barn og deres uttrykk som går igjen i svarene til barnehagelærerne. De trekker stadig inn ønske om å avhjelpe både barna med utfordrende uttrykk, men også de andre barna. Dette kan kobles til rollen til barnehagelæreren som profesjonsutøver og hvordan forventninger til deres kunnskap kommer frem gjennom nasjonale og føringer fra blant annet barnehageloven og Rammeplanen for barnehagen (KD, 2017).

Deltager beskriver uttrykk som oppleves som utfordrende på denne måten:

*Det som utfordrer meg kan være for eksempel hvis et barn for eksempel dytter eller biter et annet barn flere ganger over en periode.... Eller hvis et barn setter i gang med å hyle helt ut av det blå uten å være lei seg, men bare ha trangen til å hyle. Det som blir frustrerende da er at man prøver gjentatte ganger for å finne en løsning slik at barnet stopper opp uten å lykkes...*

Slik jeg leser dette blir igjen kunnskapsbegrepet trukket frem, og forventning til å kunne forstå og støtte barnas følelsesuttrykk. Deltager beskriver det på denne måten i et utsagn:

*Det er vondt å se at det er andre barn som blir utsatt for utagerende atferd. Samtidig er det vondt å se at andre barn trekker seg unna barnet som dytter og biter. Man får en opplevelse av å føle man ikke strekker til. Det kan samtidig være at man noen ganger har en dårlig dag som gjør at man er litt mer sensitiv...Det bør jo egentlig ikke skje for ofte men. Det kan også være frustrasjon at man føler man har prøvd alle slags mulige løsninger, men kommer til kort uansett....*

Her blir det igjen løftet frem hvilket ansvar og forventning som barnehagelæreren innehar i arbeidet med barna. Samtidig blir det også presentert som for meg fremstår som en følelse av å ikke strekke til, eller å ikke mestre det som fremstår som forventning til profesjonen.

Hvis jeg leser dette utsagnet med utgangspunkt i Foucaults subjektforståelse (Hammer, 2017) og hvordan det er nært knyttet sammen med maktstrukturer i samfunnet, kan det få frem hvordan rammeverket for barnehagelærerutdanningen og forventninger fra politisk hold ved føringer for profesjonsutøvelsen har en innvirkning på hvordan barnehagelæreren også kan skape forventninger til seg selv. I tankerekken til Foucault beskrives det som en prosess der individene gjennom «praksisene hvor igjennom danner og erfarer seg selv som subjekt»

(Hammer, 2017, s. 181). Barnehagelæreren beskriver i utsagnet hvordan følelsen av å *komme til kort* i å håndtere situasjonen oppleves utfordrende. Dette utsagnet kan da vise hvordan barnehagelæreren gjennom praksisen og de komplekse sosiale nettverk som preger den, som for eksempel kunnskap gjennom utdanning, politiske føringer og syn på barnehagen, erfarer seg selv og oppfattelsen av seg selv som profesjonsutøver. Barnehagelæreren vil gjennom sin utdanning bli påvirket av de kunnskaper og verdier som høgskolen presenterer for dem. De kunnskapene og verdiene er føringer på hva som er ledende forståelser i samfunnet og hva slags kunnskap det er forventet eller ønskelig en barnehagelærer skal inneha. Ser vi det i lys av Foucault sitt maktbegrep (Hammer, 2017) trer makten frem og virker disiplinerende ved at barnehagelæreren blir formet inn i profesjonsrollen og de forventninger til kunnskap bidrar til en forventning til barnehagelærerens kompetanse (Hammer, 2017, s. 128). Dette kan også ses i lys av Foucaults beskrivelser av konstitueringen av subjektet (Hammer, 2017, s. 80), der individet former seg selv til et subjekt, samtidig som samfunnets forventninger og krav er med på å forme og kategorisere individgruppen. Individgruppen blir da her barnehagelærerne.

Samtidig som de er aktive deltagere i sin subjektskapning, blir de formet av de forventningene som knyttes til rollen som profesjonsutøver gjennom de krav og normer som blant annet finnes i Rammeplan for barnehagen (KD, 2017) og Barnehageloven. Gjennom denne dannelsesprosessen vil de da også kunne være med på å skape forventningene de har til egen profesjonsrolle. Vil vi da også kunne si at de forventningene som de legger for seg selv og sin egen profesjonsutøvelse kunne virke inn på hvordan de opplever barnets uttrykk? Da barnehagelæreren beskriver en opplevelse av å ikke mestre situasjonen som den blir satt i, som det barnehagelærerne uttrykker i sine brev, vil det da kunne oppleves utfordrende for barnehagelæreren som profesjonsutøver? Vil det kunne være barnehagelærerens egne krav og forventninger til egen praksis som kan oppleves utfordrende?

Forventningene, som i dette tilfellet kan trekkes frem, er St. meld. Tett på tidlig innsats (2006-2007) der barnehagen skal være en forebyggende arena som skal identifisere tidlige tegn til avvik fra normalkategorien og sette i gang tiltak for å avhjelpe. Den 1. januar 2021 kom det også en ny paragraf i barnehageloven knyttet som omhandler et trygt og godt barnehagemiljø. Denne loven skal beskytte barn slik at ingen barn skal oppleve krenkelse fra andre barn og også fra voksne. I utsagnene ble det beskrevet flere ganger hvordan utagerende atferd som gikk utover andre barn oppleves utfordrende for barnehagelæreren. Denne nye paragrafen i loven, som omtales som mobbeloven, krever nulltoleranse for krenkelser mot barn i

barnehagen. Samtidig kan denne paragrafen, som flere andre lover og føringer, oppleves som utfordrende å skulle omgjøre i praksis. Denne lovparagrafen viser til krenkelser som en subjektiv opplevelse, og dette krever at barnehagelæreren mestrer å se de barna som utsettes for uønsket atferd og krenkelse fra andre barn, og klare å beskytte de barna fra det, samtidig gi støtte til de barna som strever i samspill med andre. Ses denne lovparagrafen sammen med utsagnene til barnehagelærerne, belyser det hvordan den utagerende atferden eller uttrykket til noen barn kan oppleves som en utfordring for barnehagelæreren, og utfordrer arbeidet med å realisere lovparagrafen trygt og godt barnehagemiljø.

### *5.1.2 Opplevelse av barns uttrykk knyttet til affekt, kultur og strukturelle forhold*

Videre i brevene beskriver deltagerne hvordan kulturen innad i barnehagen kan være med å påvirke hvorfor de opplever uttrykket som utfordrende. Her knyttes også kompetanse hos ansatte sammen med hvordan barnets uttrykk oppleves. Et utsagn fra en deltager beskriver hvordan det å kunne løfte blikket bort ifra selve uttrykket åpner det opp for andre perspektiver på hvorfor det kan oppleves utfordrende:

*Det kan være flere ting som påvirker dette svaret. Det trenger ikke bestandig henge sammen med barnets uttrykk. Her kan det nevnes noen faktorer som kan ha betydning eller forklaring på hvordan det oppleves: Personlige årsaker/utfordringer, manglende og ulik kompetanse i personalgruppen i forhold til barn med uttrykk som utfordrer... påvirkningskraft fra andre ansatte- både positivt og negative kan også være med å påvirke....*

Slik jeg leser dette så løfter deltageren frem hvordan kulturen innad i personalgruppen kan virke inn på hvordan barnet oppleves og møtes. Slik det beskrives her kan det for meg fremstå hvordan ledende normalitetsforståelser og syn på barn kan variere hos de ulike ansatte, og her beskrives det også hvordan ulik kompetanse hos personalet kan ha betydning for hvordan barnets uttrykk oppfattes. Deltageren uttrykker her også at både personlige årsaker eller utfordringer kan utløse affekter i møte med barns uttrykk, og dette skal jeg se sammen med og utdype mer i noen avsnitt lengre ut i teksten.

Utsagnet kan leses ved hjelp av Foucaults diskurs begrep og følge hans forståelse for hvordan diskurser kan dannes og endres innenfor et samfunn eller en institusjon. I Diskursenes orden (1999, s. 22-25) legger Foucault frem ulike prosedyrer som fungerer kontrollerende på diskursene. Noen personer innehar det som Foucault viser til som kommentatorrolle og som løfter frem diskursen innad i institusjonen. Den rollen får mennesker gjennom utdanning og på den måten får kunnskap til å kunne argumentere og løfte frem diskursen, samtidig er det ikke alltid at det er den med høyest utdanning som får gjennomslag. Hvis jeg ser utsagnene i forhold til Foucaults beskrivelser av kommentatorrollen (Foucault, 1999) kan det her også være en fagarbeider eller en assistent med høy status og makt i personalgruppen som klarer å holde fast ved gamle og tidligere forståelser for barns uttrykk. I utsagnene beskriver deltagerne hvordan ulik og manglende kompetanse hos personalet kan ha betydning for hvordan barnas uttrykk tolkes og hvordan barna omtales. Slik jeg forstår dette utsagnet kan det fremstå som om ansatte med minst kompetanse eller utdanning har en større mulighet for å oppfatte noen barns uønsket uttrykk som utfordrende, og omtale de barna på en negativ måte i personalgruppen. Ut i fra det Foucault beskriver om kommentatorrollen (1999), kan det ligge en kultur innad i personalgruppen eller hos enkeltpersoner der det fastholdes på eldre forståelser av barns atferd, og da også med en sterk nok stemme til å kunne forklare og opprettholde en forståelse eller diskurs av barnas uttrykk som utfordrende. I Danaher m. fl. (2000, s. 31) forklares det hvordan de ledende diskursene innenfor en institusjon, påvirker individenes måter å oppfatte fenomen på. Med et slikt blikk på utsagnet kan det løfte frem hvordan makten som ligger i kulturen og de ledende diskursene innad i barnehagen og synet på barns uttrykk, er med på å virke inn på hvordan barnehagelæreren opplever uttrykkene. Barnehagens tradisjon for en flat struktur der det ikke er noe tydelig skille mellom ansattgruppene, og der det er tradisjon for at alle ansatte utfører den samme jobben, kan hvis det ses med det Foucauldianske blikket, være en opprettholdende faktor. Da alle ansatte, selv de med minst utdanning og kompetanse, kan inneha en kommentatorrolle hvor de fremmer og fastholder på ledende sannheter. I barnehagen er også barnehagelæreren en ansattgruppe som er i mindretall, og det kan være en utfordring å få løftet frem et annet syn på barns uttrykk.

Her legger også deltageren frem hvordan det kan være fruktbart å skape felles forståelser innad i personalgruppe for rammene for hva som skal anses som akseptabel og hva som ikke anses som akseptabel atferd hos barna:



*Barnet kan snakkes om med oppgitthet på grunn av at de andre barna får en dårlig opplevelse, men at vi alle vil finne løsninger på hvordan vi skal få kontroll på situasjonen. Vi tar det opp på møter slik at vi kan komme til en løsning, at vi skal ha samme regler, at vi voksne gjør det samme så vi viser hva som er akseptabelt eller ikke.*

Slik som jeg forstår dette utsagnet belyser deltageren hvordan de barna som lar atferden sin gå utover de andre barna kan få litt negativ omtale blant personalet. Samtidig beskrives det hvordan alle i personalet ønsker å finne en løsning og få kontroll, og at de arbeider for å finne ut hvordan de kan hjelpe barnet. Her fremkommer det også hvordan de ansatte samarbeider om å komme frem til felles forståelser og oppfattelser om hvilken atferd som er akseptabelt blant barna. Dette viser en forståelse for at like rammer for barna hos personalet vil skape tydelighet. Samtidig, slik jeg forstår det, kan det også være et uttrykk for uenigheter eller ulike oppfatninger og forståelser i personalgruppen for hvordan barnet skal møtes og hvordan rammene skal være?

Ved å se utsagnet i lys av Foucaults maktbegrep, kan det tre frem en maktstruktur i språket og hvordan barna blir omtalt. Foucault (Harkestad Olsen, 2012, s. 241) uttrykker hvordan overvåkerrollen i den billedlige panoptiske tenkningen innehar en makt til å klassifisere eller stemple mennesker innenfor kategorier. Som utsagnet uttrykker så kan det være ulike oppfattelser for hva som er normal eller akseptert atferd hos barn. De ansatte kan her ses i rollen som overvåker og som kan plassere og kategorisere barna ut ifra hvordan de omtaler barna. Som utsagnet uttrykker, kan barna som utagerer bli pratet om med «oppgitthet» fordi ivaretagelsen av de andre barna blir vanskelig. Utagerende uttrykk blir sett på som avvik fra det som er normalt eller ønsket atferd. Bruken av begrepet normalitet åpner også opp for dikotomien avvik eller annerledeshet. Engebretsen og Solvang (2010, s. 12) beskriver hvordan Kristeva gjennom sin språkpolitikk setter perspektiv på hvordan vi gjennom språket kan kategorisere mennesker og plassere dem utenfor normal kategorien. Kristeva viser at ved å åpne opp for refleksjon rundt hvordan vi oppfatter normer, kan det være med på å se ulike perspektiv og skape en mer vid normalitetsoppfatning. Ved at barna med uttrykk som utfordrer blir pratet om med oppgitthet, kan det være med på å opprettholde en kultur som holder på den smale normalitetsoppfatningen, og på den måten kan påvirke til hvordan

barnets uttrykk oppleves. Slik barnehagelæreren beskriver det i utsagnet, arbeider hele personalgruppen sammen om å komme frem til løsninger for å rette opp i det som beskrives som «problemet». Dette kan ses sammen med det Solvang (2016, s. 176-179) skriver om hvordan normalitetsbegrepet også kan bli omfavnet og ikke bare sett på som noe negativt. Ved å skape en felles forståelse og dermed også en ramme for hva som er akseptert atferd og hva som ikke er det, er det ment for å skape en forutsigbarhet hos barna og på den måten forme barnet inn i felleskapet. Samtidig kan denne «fastsatte rammen» også muligens være en trygghet og være en måte å skape en føring og forutsigbarhet for personalet. Ved at det skapes rammer for hva som er akseptert og hvordan det skal møtes, kan det muligens oppleves som retningsgivende for de ansatte til å vite hvordan de skal møte barnets uttrykk.

Hvordan barnets uttrykk oppleves kan også ses i nær sammenheng med det ledende synet de ansatte har på barn. Hvis det ses i sammenheng med diskurs begrepet til Foucault (Danaher m. fl. 2000, s. 31) beskrives det hvordan ledende diskurser er som ledende forståelser som virker som gitte sannheter innenfor et samfunn eller en kultur. I denne sammenhengen kan kulturen i en personalgruppe ses som en enhet som preges av de pågående diskursene der. De ledende forståelsene påvirker hvordan individene, eller de ansatte, da opplever forstår barnas uttrykk og da også hvordan de møter barna. Synet på barn har vært gjennom det som omtales som et paradigmeskifte den senere tid, og Bae (2007, s. 5) beskriver hvordan FN's barnekonvensjon har vært med og løftet frem et syn på barn som subjekter og likeverdige individ og som er aktive deltagere. Tidligere bar synet på barn preg av at barn ble sett som objekt som skulle fylles med kunnskap av voksne og mer kompetente individ. Dette synet har hatt sterkt påvirkning fra utviklingspsykologiske forståelser der det ses etter mangler og avvik fra en gitt utviklingsstandard. Dette er også syn som har hatt sterkt feste i barnehagefeltet, og som kan være med på å henge igjen i dagens praksis innenfor barnehagen (Bae, 2007, s. 9). Hvis vi ser utsagnene ut ifra diskursene om syn på barn, kan vi muligens få frem hvordan de tidligere sterke forståelsene for barn og deres mangler kan påvirke de ansattes blikk på barnas uttrykk. Hvis vi ser dette sammen med det som ble skrevet i avsnittene over om hvordan makt kan opprettholde ledende diskurser i en kultur ved individ som innehar en kommentatorrolle, kan det forklare hvordan det «gamle synet på barn» fortsatt kan prege kulturen og dermed også praksis.

Et utsagn beskriver hvordan barnas uttrykk kan utløse noe i barnehagelæreren, noe som ikke kan forklares, eller en følelse som oppstår. Deltageren skriver dette om hva som kan gjøre at barnets uttrykk kan oppleves utfordrende:

*Tenker det er viktig å anerkjenne følelser og hva det gjør med oss i ulike situasjoner.  
Da det ofte er normale følelser som utløses.*

Dette nevnes også hos en annen deltager. Dette beskrives i utsagnet om hva som kan påvirke hvorfor noen barn oppleves utfordrende:

*.....Kjemi og barnets personlighet...*

Denne beskrivelsen løfter frem hvordan barnets uttrykk kan utløse noe i barnehagelæreren, en affekt, og da også følelser. Deltager to belyser viktigheten om åpenhet i personalet rundt at dette som utløses og de følelsene som kan oppstå er normalt.

Ved å følge Foucaults forståelse for dannelsen av subjektet (Hammer, 2017, s. 181), kan det være med på å løfte frem perspektiv på hvordan andres uttrykk kan oppleves.

I henhold til Foucault danner individene seg selv som subjekt i møte med andre i det som blir omtalt som subjektiveringsprosessen. Dette viser til individet som en aktiv deltager i samspillet med omgivelsene samtidig som strømmingene i samfunnet virker inn og lar individet erfare seg selv som subjekt. (Hammer, 2017, s. 181). Hvordan barnehagelæreren erfarer seg selv i møte med barna virker inn på barnehagelærerens opplevelse av seg selv som profesjonsutøver. I utsagnene beskriver deltagerne hvordan det i noen tilfeller er barn som utløser følelser i dem som kan oppleves frustrerende. Massumi (2002, s. 5,6) sin forståelse for affektbegrepet viser til at affekten oppstår i forkant av følelsen. Affektene er intensiteter som flyter i baner der de treffer og påvirker individene ulikt, og Massumi utdyper hvordan man aldri kan vite hvordan affekten vil påvirke individet før etter intensiteten har truffet. Sett ut i fra utsagnene til deltagerne, kan Massumis affekt forståelse være med på å forklare hvordan noen barns uttrykk kan treffe som en affekt som kan utløse ulike følelser i barnehagelærerne. Hvordan affekten virker inn på dem kan være ulikt, og oppfattes ikke som en følelse før etterpå. Tidligere i kapittelet beskrev en deltager hvordan opplevelsen kan påvirkes av blant annet dagsform eller personlige årsaker. Dette fremhever hvordan barnas uttrykk kan

oppleves ulikt ut ifra ulike kontekster, og at man aldri helt vet, jamfør med Massumis forståelse (2002), hvordan det vil treffe og påvirke.

Sarah Ahmeds affekt forståelse kan gi oss et litt annet perspektiv på hvordan barnets uttrykk kan utløse ulike følelser i oss. I Ahmed (2004, s. 117-119) sin forståelse holdes ikke affektene atskilt fra følelsene, og ser heller hvordan følelsene og andre fenomen kan være med på å skape og forsterke affektene. Dette kan vi se sammen med tidligere utsagn fra deltagerne og for eksempel hvordan ledende diskurser og normalitetsforståesler kan være med på å skape felles fastsatte forståelser for akseptert atferd. De felles forståelsene virker inn på affekten og tillegger den større verdi. På den måten vil affekten styrkes og virke inn på opplevelsen. Hvis jeg ser Ahmeds (2004) forståelser for affekt sammen med utsagnene, kan det tre frem hvordan for eksempel ledende diskurser om normalitet kan være med på styrke affekten som oppstår i møtet med barnets uttrykk, og dermed også hvordan uttrykkene oppleves og møtes.

Hvordan affekten på den på måten kan knyttes sammen med subjektiveringsprosessen, kan tre frem ved måten affekten virker inn på hvordan barnehagelæreren erfarer seg selv i møtet med barnets uttrykk. Affekten, både Massumis (2002) forståelse og Ahmeds (2004) forståelse, kan utløse ulike affekter og da også følelser ut ifra konteksten. De følelsene som utløses i møtet med barnets uttrykk vil virke inn på hvordan barnehagelæreren erfarer seg selv som subjektet profesjonsutøveren. Sett sammen med de andre utsagnene der barnehagelæreren opplever og ikke strekke til eller å mestre i møte med de barna, kan det virke negativt inn i subjektiveringsprosessen.

Strukturelle forhold er noe alle deltagerne trekker frem i sine tekster. Tid til å se hvert enkelt barn og muligheten til å være tilstede i situasjonen med barnet ses på som ikke alltid like lett å få til. Deltagerne beskriver hvordan dette oppleves frustrerende da de ikke får møtt barna på den måten de ønsker. Et av utsagnene beskriver barnehagehverdagen på denne måten:

*..... Det er for store barnegrupper. Man får ikke fulgt opp enkeltbarn som trenger dette godt nok. Man klarer ikke være tett nok på barna i en stresset og hektisk hverdag, og følelsen av å ikke strekke helt til på grunn av lite personale som ved sykdom for eksempel... Jeg trenger nok tid og ro rundt barnet for å møte de og deres behov. Barnet*

*skal bli sett og hørt. Man trenger å ha god tid til å bygge en god relasjon til barnet basert på tillit.*

Her belyser deltagerne, slik jeg forstår det, hvordan manglende tid til å møte barna kan ha stor innvirkning på hvordan de opplever situasjoner med barns uttrykk. Strukturelle forhold, som i dette tilfellet bemanningsnormen i barnehagen, er med på å sette en ramme for og er med på å virke inn på barnehagehverdagen. Det er et nettverk av strømninger som i følge Foucault Hammer, 2017, s. 128) virker som maktstrukturer på barnehagelærerens opplevelser og er en del av det Foucault omtaler som maktens teknologier. I utsagnene skriver deltagerne hvordan oppgaver som ligger til samfunnsmandatet kan gi opplevelsen av å ikke strekke. Dette på grunn av de strukturelle rammene, som bemanning, ikke samsvarer med antall barn, mengden arbeidsoppgaver og forventninger i mandatet.

I 2018 kom det en tilføyning i Barnehagelovens kapittel 6 som fastsetter krav til bemanning og pedagog i barnehagen (Barnehageloven, 2006, §25 og 26). Denne loven kan, sett i lys av Foucaults beskrivelser av maktstrukturer (Hammer, 2017), ses på som en ledende maktstruktur som helt klart virker inn på barnehagehverdagen i praksis. Barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehagen (2017) sammen med ulike føringer som kommer gjennom Stortingsmeldinger, kan ses som andre maktstrukturer som sterkt virker inn på, og legger bestemmelser for barnehagens innhold, men også hva slags blick barnehagelærere og andre ansatte skal ha på barna. Dette kommer jeg mer inn på i neste underkapittel, men sett sammen med krav om bemanning til antall ansatte og pedagognorm, kan dette løfte frem hvordan bemanningen i barnehagen kan opptre som maktstrukturer som påvirker realisering av barnehagens innhold. Dette vil igjen virke inn på opplevelsen av barnets uttrykk.

### *5.1.3 Uttrykk som utfordrer knyttet til barnehagens samfunnsmandat*

Her vil jeg presentere de utsagnene som er knyttet til arbeidet barnehagen er satt til å utføre gjennom sitt mandat.

I flere av utsagnene kom det frem hvordan barnehagelærerne tydelig beskrev et kollektivt ønske og arbeid med å finne årsaken til barnas uttrykk, og finne ut hva de kan gjøre for å hjelpe barnet. Deltageren beskriver det på denne måten:

*Jeg opplever det er viktig at det snakkes om, for å sette inn tiltak og hjelpe de barna som har uttrykk som utfordrer. Det viktig å gå inn i kjernen, å finne årsaken til at barna reagerer som de gjør.*

I alle brevene fra deltagerne er det beskrivelser om hvordan de i barnehagehverdagen møter barn som har et uttrykk som deltagerne opplever som utfordrende. Utsagnene i brevene viser hvordan forventninger til deres rolle som profesjonsutøver er et element som påvirker barnehagelærerne. Ved å følge Foucaults tanker rundt makt og maktens mikrofysikk (Hammer, 2017, s. 128) og hvordan den er med på å regulere og forme barnehagens innhold, kan vi se hvordan dette skaper forventningene til barnehagelærerens profesjons kunnskap. Makten virker, i følge Foucault (Hammer, 2017, s. 128), på den måten at disiplinen former individene til å handle på bestemte og automatiserte måter.

De lover og føringer som ligger til grunnlag for barnehagens virksomhet virker inn på, hvis vi følger Foucaults tanke rekke, slik at barnehagelæreren forventes å utføre arbeidet sitt etter de rammer som er gitt. Her står barnehagen og barnehagelærerprofesjonen i et spenningsfelt mellom ulike disipliner som vil påvirke barnehagens virksomhet og praksis. Flere av føringen som blir tillagt barnehagen kan ses å ha uforenelige hensikt og mål, og hva som anses som viktig i arbeidet i barnehagen har også vært i stadig utvikling og endring. Her kan vi blant annet trekke frem St. meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) *Tett på tidlig innsats*, som først kom i 2007, men som også senere har blitt tydeliggjort i senere Stortingsmeldinger. I denne meldingen vokser fokuset på barnehagen som forebyggende arena frem. Målet med denne satsningen er å utjevne sosiale forskjeller og øke elevenes faglige læringsutbytte (KD, 2007). Vik (2018, s. 151) beskriver hvordan man i forebyggende arbeid blir styrt til å inneha en problemorientert holdning til barnet og deres uttrykk, og der man ser etter tegn på avvik fra det som anses som normalkategorien. Denne programorienterte pedagogikken og den kategoriserende praksis vil kunne føre til en innskrenking av barnehagelærerens handlingsrom i møte med barna og deres uttrykk. Ved å skulle se etter avvik utfordres det tradisjonelle grunnsynet i den barnehagepedagogiske diskursen, der barnet skal ses som kompetent og som et likeverdig subjekt. Dette kan vi se i lys av Foucaults beskrivelser av disiplinærmakten (Hammer, 2017, s. 118-120), der det er de som har roller som overvåker som avgjør kategoriene for hva som anses som normalt og hva som anses som avvik. Samtidig er det overvåkeren som plasserer individene inn i de ulike kategoriene for normalitet og avvik. I utsagnene blir det også løftet frem hvordan dette vil da kunne være med på å skape

utfordringer for barnehagelærerne som skal oppfylle barnehagens mandat og de føringer som legges. Når da barnehagelæreren opplever å ikke strekke til eller mestre de forventninger som ligger i føringene, kan den utfordrende opplevelsen da bli knyttet til barnets uttrykk i stedet?

Ved å ta utgangspunkt i Foucaults governmentality begrep beskrevet i Dahlstedt & Hertzberg (2012, s. 74,75), der maktbegrepet får en bredere forståelsesramme, kan kompleksiteten til barnehagelærerprofesjonen belyses. I forståelsen til governmentality presenteres en mer liberal makt i samfunnet, der samfunnets makt reduseres til å virke overordnende i stedet for å virke direkte styrende på enkeltindividet. Dette gir individene en friere rolle som aktive deltager i samfunnet. Dette kan ses sammen med barnehagelærerens samfunnsmandat og deres rolle til å realisere Rammeplan for barnehagen. Rammeplan for barnehagen (2017) er et styringsdokument for barnehagens innhold, samtidig er den ikke detaljstyrende men heller mer overordnet. Dette krever det som Hennem og Østrem (2016, s. 19) omtaler som en oversetterkompetanse hos barnehagelæreren, slik at den kan bli realisert ut i praksis til barna. Som nevnt i det tidligere kapittelet er det Barnehageloven (2006), Rammeplan for barnehagen (KD, 2017) sammen med flere ulike føringer som kommer som Stortingsmeldinger, som er med på å påvirke barnehagens innhold, og også hvilke fokus og blikk barnehagelæreren og andre ansatte har på barna. Barnehagefeltet har vært, og er hele tiden i store endringer. I Lund et. al. (2017, s. 5) beskrives hvordan de store endringene gir mer komplekse arbeidsoppgaver. Denne kompleksiteten fører, i følge Lund et. al. (2017, s. 5), med seg økt nødvendig kunnskap og også en vilje og kompetanse til å endre seg i takt med utviklingen. Hvis vi ser utsagnene i lys av det Lund et. al. beskriver og sett i et governmentality perspektiv (Dahlstedt & Hertz, 2012, s. 74, 75), kan det tre frem hvordan mandatet til barnehagen kan oppleves som svært utfordrende for barnehagelæreren å realisere. Profesjonstriangelet (Hennem & Østrem, 2016, s. 17) kan være med å belyse den kompleksiteten og også hvordan det kan oppstå motstridende spenninger i barnehagelærerens arbeid med å realisere barnehagens mandat. Barnehagelærerens kompetanse rundt barns helhetlige utvikling og den etiske dimensjonen som preger barnehagelærerens etiske ansvar og lojalitet overfor barna kan i noen tilfeller stå i kontrast og oppleves motstridene i forhold til de politiske føringene som barnehagen blir tillagt. Her kan jeg igjen trekke inn hvordan St. meld. 16-17 *Tett på tidlig innsats*, og hvordan den, der det legges opp til å se etter avvik og mangler hos barna, kan stå i sterk kontrast til barnehagen tradisjon på å se det helhetlige hos barna, og hvordan barnehagelærerens kompetanse ligger i akkurat å ha det helhetlige perspektivet. Dette kan på den måten vise

hvordan dimensjonene i profesjonstrekanten (Hennum & Østrem, 2016, s. 17) kan stå i sterkt spenningsforhold til hverandre. Kan dette også være med på at barnehagelæreren opplever barnas uttrykk som utfordrende, da det er så motstridene forventinger til profesjonen? Samtidig blir føringer som dette svært ledende for hvilket blick barnehagelæreren og de andre ansatte ser barna med. Når føringene krever at det skal ses etter avvik fra normalkategorien, vil det føre til at barnehagelærerne ser barna og dermed også uttrykket med et «avviksblick».

I deltagerens utsagn kommer det også frem hvordan det har vært en endring i samfunnets og barnehagens syn på barn og hvordan det har kommet til uttrykk i kulturen i barnehagen. En av dem uttrykker det slik;

*Tenker tilbake på tidligere arbeidssteder/praksis. Hvordan det opp igjennom årene har blitt snakket om barn med uttrykk som utfordrer. Dette har variert veldig. Jeg tenker på kultur, holdninger, ansattes kompetanse og menneskesyn i de enkelte barnehagene. Dette mener jeg kan prege måten enkelte omtaler barn med uttrykk som utfordrer (også i praksis). Her har det også endret seg i hvordan ansatte tenker nå i forhold til tidligere.*

Her beskriver deltageren hvordan det kan variere fra barnehage til barnehage hvilket syn det er på barn og hvilke holdninger det er til barn. Samtidig løftes det også frem hvordan deltageren også opplever at dette har endret seg den senere tiden.

Hvis jeg leser dette utsagnet ved hjelp av Foucaults begrep maktens mikrofysikk (Eliassen, 2016, s. 118-122), vil samfunnets overordnede syn på barn, være en av de mangfold av strømninger som er med på å forme individenes oppfattelser. Samtidig vil også den lokale kulturen i barnehagen, som ledende diskurser om barn, virke som en strømning og som en del av maktens mikrofysikk. Der de ledende diskursene innad i den lokale barnehagekulturen former individene, barnehagelæreren og de andre ansattes, og preger deres syn, oppfattelser og holdninger til barn og deres uttrykk. I Bae (2007) beskrives hvordan syn på barn har gjennomgått et paradigmeskifte i den senere tid. Der det har endres fra et syn på barn som objekter med mangler som må kompenseres for, til et syn der barnet ses som kompetente subjekter som skal være aktive deltagere. Utsagnet til deltageren beskriver hvordan denne endringen i syn på barn også har kommet til uttrykk i praksis, men hvordan dette varierer fra



barnehage til barnehage og også ulikt fra individ til individ. Nordahl (2009, s. 15) beskriver i sin rapport hvordan atferd som er avvikende fra det som er oppfattet som normalt eller forventet, blir oppfattet som utfordrende. Her beskriver også Nordahl (2009) hvordan de krav og standarder som er forventet fra samfunnet, er med på å prege blikket vi har på barna. Bae (2007, s.8) skriver også om Nordin-Hultmanns kritiske blikk til hvordan utviklingspsykologiske perspektiv har blitt så ledende innenfor barnehagefeltet, og hvordan dette perspektivet er med på å holde tilbake det nye synet på barn som subjekter. Hvis jeg ser Nordin-Hultmanns kritiske blikk og Nordahls (2009) funn i rapporten i sammenheng med det deltageren beskriver, kan det ses som at de ledende «gamle forståelsene» og synet på barn kan sitte igjen og overskygge det nye synet. Dette kan da ses som en maktstruktur som kan virke inn på barnehagelærerens opplevelser av barns uttrykk.

I utsagnene til barnehagelærerne kommer det også frem hvordan de anser det som viktig å kunne se bak barnets uttrykk og prøve å forstå barnet, og beskriver hvordan det å spille på hverandre for å få se barnet og uttrykket med «nytt blikk». Deltageren beskriver det på følgende måte;

*Hva som kan være grunnen til barnets uttrykk, man må prøve å nøste opp i.*

*I min personalgruppe på basen jobber jeg sammen med to dyktige barnehagelærere. Vi bruker ofte hverandre til å snakke sammen å luften ulike problemstillinger når det kommer til barna/enkeltbarn, for å på denne måten få tips, og «et nytt blikk» på barnet. Vi har også basemøter der vi alle på basen snakker sammen, der vi bla. tar opp dette tema med barn med uttrykk som utfordrer. Det er viktig å jobbe i samme retning for å hjelpe barnet best mulig. De ansattes holdninger i arbeidet med barna er viktig å belyse og barna skal behandles med respekt.*

Her beskriver også barnehagelæreren hvor viktig det er at personalgruppen reflekterer sammen rundt barna og hvordan uttrykkene kan oppleves utfordrende, og viktigheten av å vise gode holdninger og respekt overfor barna. Hvis jeg leser dette utsagnet ved hjelp av Foucaults diskurs begrep (Foucault, 1999, s. 17,18), der han beskriver hvordan prosedyren *forfatteren* er en som løfter frem diskursen og får den anerkjent, og på den måten bestemmer hva som blir den ledende oppfattelsen. I dette utsagnet kan barnehagelærerne tre frem som det

Foucault anser som forfattere, der de løfter og fremmer et syn på barn som likeverdige subjekt som skal vises gode holdninger og respekt. Dette kan også ses i sammenheng med det Rammeplan for barnehagen (KD, 2017, kap. 2) beskriver om pedagogisk leders ansvar for å veilede de andre ansatte slik at barnehagens mandat oppfylles.

Rammeplan for barnehagen (KD, 2017, kap. 2) beskriver også hvordan barnehagen skal være en lærende organisasjon, der alle ansatte uansett faglig bakgrunn, skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, utvikle seg og holde seg oppdatert. Dette løfter også deltageren frem i sitt utsagn og skriver hvordan de i felles møter reflekterer sammen rundt barn med uttrykk som utfordrer. I Hennem og Østrem (2016, s. 9), står det hvordan barnehagelæreren skal være i en stadig utviklingsprosess, der de er i en kontinuerlig dannelsesprosess. Hvis jeg ser deltagerens utsagn i lys av Hennem og Østrem (2016) uttalelser og i sammenheng med Rammeplanen for barnehagens (KD, 2017) krav om å være i en pågående lærings- og utviklingsprosess, kan det få frem hvordan det å reflektere sammen i personalgruppen og utvikle seg sammen er med på å virke inn på hvilket blick vi ser på barna med og hvordan barna og deres uttrykk oppleves og møtes.

## 5.2 Utsagn knyttet til inkludering

Overskrifter jeg har valgt å ta utgangspunkt i for å skape dispositiv er *barnehagelæreren som støtte i sosiale samspill og deltakelse i fellesskapet*, samt *bevisstgjøring og kompetanseheving i inkluderingsarbeidet*. Jeg vil her ta utgangspunkt i deltagerens utsagn og se hvordan de tidligere små dispositivene kan virke inn på hvordan barnehagelæreren arbeidet med inkludering i møte med barna som oppleves å ha et utfordrende uttrykk.

### 5.2.1 Barnehagelæreren som støtte i samspill og deltakelse i fellesskapet

Alle deltagerne knytter i svarene sine inkluderingsbegrepet sammen med fellesskapet, og viktigheten av at barna skal være en del av fellesskapet. Samtidig har de litt ulike innfallsvinkler på hvordan de arbeider med inkludering i barnehagen. Den ene deltageren har følgende utsagn;

*Min opplevelser er at disse barna ofte trenger ansatte som hjelper de med å regulere følelsene sine og hjelp til å bli forstått. De trenger også ofte tettere oppfølging og hjelp i ulike lek og samspills situasjoner sammen med andre barn. Ansatte skal støtte, inspirere og legge til rette for lek, samt hjelpe de barna som sliter med å få innpass i leken.*

Slik jeg leser dette utsagnet kommer det frem at barnehagelæreren ser viktigheten av at alle barna skal få være deltagende i leken og fellesskapet med de andre barna. I Engen (2018, s. 203) beskrives *fellesskapet* som en av de fire hovedelementer for å kunne realisere inkluderingstanken. At barna er en del av fellesskapet innebærer å være fysisk til stedet sammen med de andre. Hvis vi ser dette sammen med utsagnet belyser det hvordan deltagerne arbeider for å støtte barna slik at de skal få delta i leken sammen med de andre barna. *Deltagelse* er den andre av hovedelementene som beskrives i Engen (2018, s. 203) og sett sammen med utsagnet, viser det til at barnet skal oppleve å være en aktiv deltager i leken sammen med de andre for at inkluderingstanken skal kunne realiseres. Dette er helt i tråd med det deltageren beskriver rundt arbeidet med inkludering. Dette løftes også frem hos en av de andre, og beskriver det på følgende måte;

*Det er å være tilstede sammen med det barnet som kanskje eventuelt trenger veiledning for å tilnærme seg andre barn, være litt i forkant for man vet mange ganger når noe eventuelt skjer, at man følger ekstra godt med.....*

Tilstedeværelse er noe alle deltagerne skriver når de besvarer spørsmålet om inkludering. Det *å være tilstede* beskrives som en forutsetning for å fange opp hva barna uttrykker. Samtidig kan det bidra til at de kan være det, som barnehagelæreren beskriver som *å være i forkant*. Det utsagnet forstår jeg dit hen at de gjerne vil kunne lese situasjonen og stoppe en uønsket hendelse før den eventuelt skjer. Ut i fra teksten vet barnehagelæreren hvilke barn som har behov for at de er der og støtter i samspill med andre barn, og på den måten er hensikten å hjelpe barnet slik at det ikke blir ekskludert fra leken på grunn av sin atferd.

I utsagnene belyses det også hvordan barnehagelærerne vurderer at barna med eksternalisert uttrykk har behov for støtte og veiledning av den voksne, for på den måte å mestre samspillet med de andre barna. Dette kan ses på som strømninger fra alle de tre dispositivene, men jeg velger her å ta utgangspunkt i det ene og første dispositivet som omhandler kunnskap og

kontroll hos profesjonsutøveren og normalitetsoppfatninger som virker inn på arbeidet med inkluderingen. Der forventninger til barnehagelærerens kompetanse i møtet med barnets uttrykk virker inn på barnets deltagelse i felleskapet. I St. meld. 16 (2006-2007) *Tett på tidlig innsats*, ligger det føringer for hvordan barnehagelæreren skal identifisere mangler og avvik hos barna og avhjelpe disse slik at det ikke utvikler seg til et problem senere for barnet. Dette kan ses i sammenheng med hvordan deltagerne beskriver hvordan de støtter barna der de ser at barna strever i samspill med de andre barna, for på den måten å kunne hindre at barnet blir ekskludert fra å delta i leken med de andre barna. Dette kan også løfte frem hvordan det foreligger motstridene syn og oppfatninger rundt normalitet som virker inn på barnehagelærerens profesjonsutøvelse og arbeid med inkludering. Der det i Strømme (2016, s. 12-13) vises til den skandinaviske forståelsen der det er samfunnet som skal tilpasse seg individet, og i Arnesen og Simonsen (2011, s. 124) løfter de frem hvordan politiske føringer som tett på tidlig innsats, pålegger barnehagelæreren et smalt syn på barnet. Barnehagelæreren inntar det de kaller for «spesialistblikket» som leter etter avvik fra normalutvikling, og på den måten kan i følge Arnesen (2017, s. 75,76) ha en praksis som har en smalere normalitetsforståelse og kan fremstå mer ekskluderende enn inkluderende. På samme tid beskriver Arnesen (2017, s. 273) viktigheten av at de barna som fortsatt strever eller opplever mangel på mestring får den hjelpen de har behov for og at det ikke unndras. Dette beskrives også i utsagnet der deltageren beskriver hvordan barna har behov for ekstra støtte for å kunne ta del i det viktige fellesskapet og på den måten få mulighet til å få en opplevelse av å være inkludert i et felleskap med de andre barna. Samtidig blir det også beskrevet hvordan det inspireres og legges til rette for lek, og på den måten kanskje kan det ses i sammenheng med den skandinaviske forståelsen som Strømme (2016) viser til der omgivelsene tilpasser seg individet.

Det blir i et annet utsagn også beskrevet konkret hva barnehagelæreren anser for viktig i arbeidet med inkludering direkte med barna. En av deltagerne skriver følgende:

*Erfaringsmessing så opplever jeg god effekt når vi har lekegrupper med færre barn å forholde seg til, dette er med på å bygge gode relasjoner mellom barna, skape bedre fellesskap og inkludering. Vi har fokus på de barna er gode på og løfter dette, det vi*

*fokuserer på, får vi mer av. Dette kan også være med på å gi barnet økt status i barnegruppa.*

Her beskriver barnehagelæreren hvordan tilrettelegging i mindre grupper som gunstig i arbeidet med inkludering. Mindre grupper legger til rette slik at det kan etableres gode relasjoner mellom barna. Slik jeg forstår dette anser barnehagelæreren gode relasjoner som viktig for fellesskapet og også inkluderingsarbeidet. I dette utdraget beskriver også barnehagelæreren hvordan de forsøker å løfte frem barnas gode kvaliteter og det de er gode på overfor de andre barna, og hvordan det å løfte frem barnas kvaliteter kan bidra til å løfte barnas status innad i barnegruppen. Dette kan ses sammen med Engens (2018, s. 203) fire dimensjoner for å kunne realisere inkluderingstanken. *Medvirkning* blir av Engen nevnt som den tredje dimensjonen, og medvirkning viser til at barna skal få oppleve at deres bidrag til fellesskapet er verdifullt og av betydning. Ved å se utsagnet ut i fra Engens beskrivelser er det å løfte frem barnas sterke sider, slik deltageren skriver, svært viktig for at barnet skal få en opplevelse av å føle seg betydningsfull og verdifull i fellesskapet. I dette utsagnet syner jeg også hvordan strømninger i fra alle de ulike dispositivene trer frem, men velger her å utdype det andre dispositive, kultur, affekt og strukturelle rammer, og hvordan det kan virke inn på arbeidet med inkludering slik deltageren beskriver. Det er flere strukturelle rammer som styrer barnehagehverdagen, deriblant rammer gitt i Barnehageloven (2006, kap. 6) for bemanning og pedagognorm. Antall voksne og pedagoger i barnegruppen virker inn på hvordan det i praksis blir mulig å dele opp i små grupper slik som utsagnet beskriver. Pedagognormen legger føringer for hvilken kompetanse som møter barna og som tilpasser det pedagogiske arbeidet. Barnehagelæreren som profesjonsutøver skal i følge Hennem og Østrem (2016, s. 20) være den som har de kunnskaper og ferdigheter slik at de kan handle på korrekt måte i bestemte situasjoner. En annen strømning er hvordan synet på barn og den interne kulturen i barnehagen kan virke inn på arbeidet med inkluderingen. Bae (2007, s. 5) beskriver hvordan det nye synet på barn, med utspring i FN's barnekonvensjon, løfter frem barn som subjekter og aktive deltagere. Dette fremkommer i det deltageren skriver om hvordan det skal tas utgangspunkt i barnas styrker og sikre medvirkning. Dette kan vise hvordan dispositive, kultur, affekt og strukturelle rammer kan virke inn på arbeidet med inkluderingen

### 5.2.2 *Bevisstgjøring og kompetanseheving i inkluderingsarbeidet*

Det blir også løftet frem hvordan voksenrollen er viktig i arbeidet med inkludering. I ett av svarene blir det beskrevet hvordan barnet skal møtes med anerkjennelse og hvordan de bevisst arbeider strukturert i personalgruppen med kompetanseheving på hvordan barnets følelsesuttrykk skal møtes. Slik jeg forstår det beskrives da en forståelse for at anerkjennelse og det å være til stedet og forstå og møte barnas uttrykk er viktig i arbeidet med inkludering. Deltageren beskriver det på følgende måte;

*I vår barnehage har vi jobbet mye med adferd og uttrykk hos barna. Vi er opptatt av å tolke barns behov, uttrykk og følelser, og romme disse. Hva ligger bak ulik adferd. I forhold til inkludering og romme de barna som har uttrykk som kan utfordre, forsøker vi ansatte å være bevisst vår rolle og væremåte. Vi jobber bevisst for å være trygge anerkjennende og inkluderende voksne....*

I dette som blir beskrevet her forstår jeg det slik at deltageren fremhever viktigheten av å se bak barnets uttrykk, og løfte frem det relasjonelle perspektivet på inkludering. Det står også skrevet slik at det for meg fremstår som om bevisstgjøringen blant personalet kanskje også er med på å skulle skape en trygghet hos den enkelte ansatte. Kunnskapsdelingen og er med på å skape en felles forståelse og et felles mål hos personalet på hvordan praksisen skal være, og på den måten kanskje også en støtte til hvordan de ansatte skal møte barna. I Strømstad et. al. (2017, s. 2004, s. 14), viser de til hvordan Salamancaerklæringen (Unesco, 1994) er med på å løfte frem hvordan samfunnets normer og krav til skoler, og da også barnehager, kan være med på å skape barrierer og vansker hos barna. Dette understreker det relasjonelle perspektivet som utsagnet belyser, der barnets uttrykk må ses i sammenheng og samspill med omgivelsene. I Allan (2017, s. 260) beskrives det hvordan arbeid med inkludering kan oppleves vanskelig og frustrerende for de ansatte i barnehagen, da krav til å følge opp enkeltindividet og utvikling ut i fra smale normalkategorier, går på bekostning av og står i spenningsfelt til inkluderingstanken og det å skape rom for mangfold. I dette utsagnet trer det frem for meg hvordan de ulike små dispositivene virker inn på inkludering som en helhet. Jeg velger å ta utgangspunkt i og belyse det tredje dispositivet, *barnehagens samfunnsmandat*, og hvordan det virker inn på arbeidet med inkludering i barnehagen. Barnehagefeltet preges, som nevnt tidligere i teksten, av ulike fagfelt som virker inn på de politiske føringene som tillegges barnehagen. Det økte læringstrykket og fokus på å avdekke avvik fra normalutvikling hos barnet (Vik, 2018, s. 151) som har preget barnehagen siden overgangen til

Kunnskapsdepartementet i 2006, er med på å forme hvilket blick vi har på barnet og da også arbeidet med inkluderingen. Samtidig vil også det nyere synet på barn (Bae, 2007, s. 5) er med på å forme hvordan barnet skal ses som subjekt og som en aktiv deltager i fellesskapet. Samtidig viser Bae (2007, s. 9) til Nordin-Hultmanns kritiske blick på hvordan den sterke tradisjonen i barnehagen for utviklingspsykologiske perspektiv kan overskygge de ansattes syn på barn som likeverdige subjekt. Deltageren løfter viktigheten av bevisstgjøring på hva barnet uttrykker og hvordan det møtes, og beskriver her hvordan ansatte i fellesskap reflekterer over dette for å oppfylle inkluderingstanken. Det utdyper jeg videre litt lengre ned i teksten.

Det blir i flere av svarene referert til begrepet mangfold i sammenheng med arbeidet med inkludering. Det beskrives hvordan det å skape plass for og vise respekt for forskjeller kan være med på å skape en inkluderende praksis. En av deltagerne beskriver det slik:

*Det skal være rom for ulikheter, og hvert enkelt barn skal anerkjennes og bli respektert..... Se individet i fellesskapet- løfte frem forskjellene hos barna.*

Her utdypes det hvordan alle barn skal oppleve anerkjennelse og respekt for den de er. Samtidig blir det beskrevet hvordan et inkluderende fellesskap bygger på å skape rom for det enkelte barns ulikhet, og fremhev ulikhetene i barnegruppen. Dette er helt i tråd med hvordan Arnesen (2017, s. 279) beskriver et inkluderende fellesskap, der alle barn uansett bakgrunn og forutsetninger skal møtes med interesse og respekt. På den måten åpner det opp for og skaper rom for det store mangfoldet. Hvordan man arbeider med å bevisstgjøre inkluderingen hos personalgruppen løftes frem som viktig hos alle de tre deltagerne. Ordet *respekt* blir nevnt som en ønsket holdning og praksis selv om barna har en atferd som ikke er ønsket. Det blir uttrykt slik:

*Bevisstgjøring hos personalet på hvordan de voksne møter barna er viktig når det gjelder inkludering. At barna ikke møtes med oppgitthet selv om de har en uønsket atferd. De skal møtes med respekt. Skape en felles plattform og verdigrunnlag for at alle barna skal møtes med respekt.*

I dette utsagnet kommer det også frem hvordan deltagerne skriver frem hvor viktig det at de ansatte møter barna på en god og respektfull måte. For meg trer det her frem hvordan det

første dispositivet trer tydelig frem, og viser hvordan kunnskap, kompetanse og hvilket syn som preger normalitetsforståelsen hos de ansatte er med på å virke inn på inkluderingsarbeidet. Der barnehagelærerens normalitetsforståelser ligger i et spenningsfelt der den vide skandinaviske forståelsen (Strømme, 2016, s. 12-13) står i kontrast til de politiske føringene som Arnesen og Simonsen (2011, s. 124) hevder gir barnehagelærerne «spesialistblikket» og et fokus på avvik.

Det som står frem for meg her er hvordan deltagerne understreker det å skape en felles forståelse hos de ansatte også kan være et uttrykk for en inkluderingstanke i personalgruppen. Hvordan det skapes et fellesskap og opplevelse av inkludering blant de ansatte ved å ha et felles mål å arbeide mot blir også beskrevet hos en annen deltager:

*Opplever at min barnehage/avdeling har hatt stort utbytte av kursing/kompetanseheving. Tidligere kunne kursing og kompetanseheving foregå mer individuelt. Men setter derfor pris på felles «kursing», da dette oppleves mer inkluderende. Viktig med felles forståelse for ett videre godt arbeid med barna. Nevner (COS Trygghetssirkelen) Livsmestring(kurs) og ikke minst «kultur for læring» Dette mener jeg har hatt positiv betydning for personalgruppa i barnehagen. Å dele kunnskap, erfaringer og finne gode løsninger sammen, skaper samhold og utvikling. Inkludering har like stor betydning for både små og store..*

Deltageren skriver her hvordan den å skape en felles forståelse, økt kompetanse og bevissthet rundt barns atferd og arbeid med inkludering oppleves som fruktbart i personalgruppen. I dette utsagnet trer det frem hvordan de små dispositivene her kan ses som strømninger som virker inn på inkluderingsarbeidet i barnehagen. Det tredje dispositivet, barnehagens samfunnsmandat, der blant annet retningslinjer som ligger i Barnhageloven (2006), Rammeplan for barnehagen (KD, 2017) og ulike føringer, virker inn på hvordan barnehagelæreren og de andre ansatte arbeider med inkludering i barnehagen. I Rammeplan for barnehagen (KD, 2017, kap. 7) står det beskrevet hvordan barnehagen skal være en lærende organisasjon, og der den pedagogiske lederen (forstått som tilsvarende barnehagelærer) har ansvaret for å realisere barnehagens mandat, og faglig veiledning av de øvrige ansatte (KD, kap. 2). Dette kan også ses sammen med dimensjonene i inkluderingstanken til Engen (2018, s. 203 ), der alle skal være deltagende og medvirkende i et fellesskap for å sikre et utbytte og opplevelse av inkludering. Dette kan også ses i overført



betydning til de ansatte i barnehagen og hvordan arbeidet med inkludering og så kan tre frem i personalgruppen. Ved at alle ansatte er deltagende og det skapes rom for felles refleksjoner, kan det på den måten øke kompetansen hos alle ansatte samtidig som det legges til rette for opplevelse av inkludering hos de ansatte. Samtidig trer da det første dispositivet frem i dette ved at barnehagelærerens kompetanse, som trer frem i veiledningen av de andre ansatte, kan virke som en struktur som kan være med på å forme de ledende diskursene og synet på barn og inkludering.

### 5.3 Oppsummering av dispositivforståelsen

Jeg skal her foreta en kort oppsummering av de tre små dispositivene og hvordan de virker inn på hvordan barnehagelæreren opplever og møter noen barns uttrykk som utfordrende. Deretter ser jeg kort på hvordan de små dispositivene trer frem og hvordan de kan ses som del av en større helhet. Denne større helheten, er *barnehagelærerens arbeidet med inkludering i møte med de barna*, og denne ser jeg som et dispositiv.

Her kan dispositivene være med å belyse oppgavens problemstilling;

*Hva kan ha innvirkning på hvorfor barnehagelæreren opplever og møter noen barns uttrykk som utfordrende, og hvordan arbeider barnehagelæreren med inkludering i møte med de barna?*

#### **Forventninger til kunnskap og kontroll hos profesjonsutøveren knyttet til opplevelsen av barns uttrykk:**

Gjennom denne dispositivanalysen ved hjelp av Foucaults maktbegrep (Hammer, 2017, s. 128), trer det frem hvordan barnehagelæreren har en kompleks helhet av føringer og forventninger som er med på å forme dem som profesjonsutøver. Kunnskap som tilegnes gjennom utdannelsen, av ledende syn på barn, forskning og politiske føringer virker som strømninger av makt som er med på å virke inn på forventninger til profesjonen, men også som virker inn på forventninger barnehagelæreren får til seg selv og egen praksis. Hennem og Østrem (2016, s. 20) viser til hvordan barnehagelæreren er den som har ansvar for å tolke og realisere barnehagens mandat, og på den måten kan ha forventninger til seg som profesjonsutøver. Forventningene kan oppleves utfordrende å få realisert da de kan stå i et

spenningsforhold til hverandre, og motsetningene i føringene kan gi en opplevelser av mangel på mestring. Arnesen og Simonsen (2011, s. 124) løfter frem hvordan føringene som tillegges barnehagen er med på å forme hvilket blikk vi ser på barna med. Her vises (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 124) «spesialistblikket» som skal se etter avvik fra normalkategorien, og hvordan det kan stå i sterk kontrast til den skandinaviske forståelsen som Strømme (2016, 12-13) viser til der det er samfunnet som skal tilpasse seg mangfoldet blant individene, og ikke individene som skal passe inn i samfunnet. De ambivalente strømningene som virker inn på barnehagelærerprofesjonen kan være med å farge deres syn på barnets uttrykk.

### **Opplevelse av barns uttrykk knyttet til affekt, kultur og strukturelle forhold:**

Ved å lese utsagnene i lys av Foucault diskurs forståelser trer det frem hvordan ledende forståelser og oppfatninger kan opprettholdes og fastholdes av sterke stemmer som trer frem i en kommentatorrolle. De ledende diskursene innenfor en institusjon, som da her er barnehagen, påvirker hvordan barnehagelæreren og de andre ansattes måte å oppfatte fenomen på (Danaher m. fl., 2000, s. 31). Her trer det da frem hvordan ledende diskurser innad i barnehagen har makt til å opprettholde forståelser og er med på å forme barnehagelærerens blikk på barnet og barnets uttrykk.

Hvordan språket brukes og hvordan barna blir omtalt kommer ved hjelp av Foucault frem som en maktstruktur som virker inn på vårt syn på barna (Harkestad Olsen, 2012, s. 241). Måten barna blir omtalt kan da være med på å klassifisere og kategorisere barna inn i avvikskategorier. Hvordan språket brukes for å omtale individ, virker inn på og er avgjørende for om barnehagelæreren har en smal eller vid normalitetsforståelse (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 12) og på den måten kan virke inn på hvordan barns uttrykk ses.

Samfunnets ledende syn på barn kan også virke inn på hvilket blikk vi har på barn og deres uttrykk. I Bae (2007, s. 5) beskrives det hvordan det nyere tids syn på barn som subjekt utfordres av det tidligere synet der utviklingspsykologiske perspektiv har sterke tradisjoner innenfor barnehagefeltet. De to ulike synene står i spenningsforhold og det eldre synet kan prege barnehagelærers blikk på barnets uttrykk.

Affektene kan virke inn på hvordan barnehagelæreren erfarer seg selv i møtet med barnets uttrykk. Med utgangspunkt i både Massumis (2002) og Ahmeds (2004) forståelse, kan det tre frem hvordan barnets uttrykk kan utløse ulike affekter, og da også følelser. Affekten kan på

den måten virke inn på hvordan barnehagelæreren erfarer seg selv som subjekt. Opplever barnehagelæreren å ikke strekke til eller mestre situasjonen kan det påvirke hvordan barnets uttrykk oppleves utfordrende.

Strukturelle forhold som bemanning og pedagognorm er fastsatt av Barnehageloven (2006, §25, 26) trer frem her som maktstrukturer som virker inn på barnehagehverdagen og barnehagelæreren sine opplevelser av å realisere mandatet og de føringene som er gitt. De strukturelle forholdene kan på den måten virke inn på barnehagelæreren sine opplevelser ved at barns uttrykk kan utfordre om det muliggjør gjennomføringen av det innholdet som er gitt i mandatet ved at det ikke er tilstrekkelig voksne til å møte barna.

### **Opplevelse av barns uttrykk knyttet til barnehagens samfunnsmandat:**

Lover og føringer ligger som grunnlag for barnehagens virksomhet. I dette kommer det frem flere ulike disipliner som har interesse for og ønsker å ha innvirkning på barnehagefeltet. Ved å trekke frem St. meld. 16 (2006-2007) Tett på tidlig innsats, kommer det frem hvordan barnehagen skal være en forebyggende arena der barnehagelæreren skal se etter avvik fra normalkategorier (Vik, 2015, s. 151). Dette står i sterk kontrast og i spenningsfelt til det helhetlige tradisjonelle barnehagepedagogiske diskursen. Disse forventningene fungerer som strømninger og det Foucault kaller en disiplinerende makt (Hammer, 2017, s. ), som former vår normalitetsoppfatning. Da forventningene er motstridene kan det gi en opplevelse av å ikke strekke til. Dette vil også virke inn på hvordan barnehagelæreren opplever barnets uttrykk når det ikke passer inn i de forventninger som ligger til grunn. Her trer også profesjonstrekanten frem (Hennum & Østrem, 2016, s.89-92 ), og hvordan barnehagelæreren kan oppleve det utfordrende og ha en følelse av ansvar for barna, når profesjonskunnskapen står i et spenningsfelt til det som forventes gjennom føringer.

### **De små dispositivene som strømninger på inkluderingsarbeidet**

Alle de små dispositivene fremhever hvordan barnets aktive deltagelse i fellesskapet er viktig i arbeidet med inkludering. Dette er i tråd med det Engen (2018, s203) beskriver rundt de ulike dimensjonene for å kunne realisere inkluderingstanken. I utsagnene kommer det frem

hvordan barnehagelærerens tilstedeværelse og tett på barna anses som viktig for å kunne avhjelpe og støtte barna i samspill med de andre jevnaldrende. Her trer dispositivene frem som enheter, og viser hvordan forventninger til barnehagelærerens kompetanse virker sammen med det andre dispositive der føringer virker inn på blikket vi har på barn. Her kan det løftes frem «spesialistblikket» som skal se etter avvik og avhjelpe for på den måten å skulle avverge problemer senere. Samtidig er det viktig at de barna som ikke mestrer får den hjelpen de skal ha. Dette belyser kompleksiteten i denne helheten eller dispositive inkluderingsarbeidet er. Alle deltakerne beskriver også hvordan hele personalgruppen skaper felles forståelser, øker bevisstheten og kompetansen rundt hvordan barn og deres uttrykk og hvordan de skal møtes for å skape et inkluderende felleskap. Her kommer det frem hvordan det ledende forståelser og syn på barn (Bae, 2007,s. 5-9) kan virke inn på inkluderingsarbeidet. Det nye synet på barn som subjekt og som aktive deltagere kan i noen tilfeller overskygges av det gamle synet. Dette kan ses i sammenheng med hvordan ledende sannheter, slik som de utviklingspsykologiske forståelsene, har sterke tradisjoner i barnehagefeltet.

## 6. Oppsummering

Jeg startet denne oppgaven med å beskrive hvordan barnehagen befinner seg i et spenningsfelt mellom et mangfold av strukturer som virker inn på og former barnehagefeltet og barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Som et nettverk av formasjoner virker strukturene inn på våre oppfattelser. Noen av dem med til dels svært ulike perspektiv, som virker inn så motstridende at det kan gjøre realiseringen av barnehagens samfunnsmandat og barnehagelærerens profesjonsutøvelse utfordrende.

Masterprosjektets overordnede problemstilling har vært som følgende; *Hva kan ha innvirkning på hvorfor barnehagelæreren opplever og møter noen barns uttrykk som utfordrende, og hvordan arbeider barnehagelæreren med inkludering i møte med de barna?*

For å få svar på denne problemstillingen fikk jeg gjennom brevmetoden tilgang til tre deltageres beskrivelser av hvilke uttrykk hos barn som utfordrer, hva de opplevde som innvirkende på deres opplevelser av barnas uttrykk, og hvordan de barna ble møtt. Til slutt beskrev deltagerne i sine brev hvordan de arbeidet med inkludering.

Utsagnene leste jeg ved hjelp av Foucaults begrep makt, diskurs og hans subjektsforståelse, for på den måten å løfte frem hvordan strukturer i samfunnet virker inn på individers opplevelser av fenomenen. Jeg har i dette prosjektet valgt å ta utgangspunkt i Foucaults dispositivforståelse (Eliassen, 2016, s. 96, 97), der en helhet består av flere ulike elementer som virker som små strømminger inn på og former helheten. Jeg har valgt å se barnehagelærerens opplevelse av barns uttrykk som en helhet, eller dispositiv, som igjen består av flere små dispositive. De små dispositive som virker inn på barnehagelærerens opplevelser, valgte jeg å kalle *opplevelse av barns uttrykk knyttet kunnskap og kontroll knyttet til profesjonsutøveren og normalitetsoppfatninger, opplevelse av barns uttrykk knyttet til affekt, kultur og strukturelle forhold* og det siste dispositive *opplevelse av barns uttrykk knyttet til barnehagens samfunnsmandat*.

Å se barnehagelærerens opplevelser av barns uttrykk i en dispositivforståelse åpnet opp for å utforske hvordan det mangfold av strømminger av blant annet lover, føringer og diskurser som virker inn på og former barnehagelærerens opplevelser. Mangfoldet av elementer som inngår i hvert dispositiv kan aldri ses atskilt fra hverandre og de kan virke på utallige måter på tvers og sammen i ulike dispositive, men jeg valgte å dele det opp for å tydeligere få løftet frem de ulike

elementene. Deltagerne i prosjektet beskriver hvordan barns uttrykk kan oppleves utfordrende når de viser motstand mot barnehagens rammer og når barnas atferd avviker fra det som er oppfattet som normalt eller akseptert. Ved å lese utsagnene med Foucaults blikk på hvordan maktstrukturer former barnehagen og barnehagelæreren, kommer det frem hvordan barnas uttrykk utfordrer deres mestring av rollen som profesjonsutøver. De forventningene som er tillagt barnehagelærerens rolle i realiseringen av barnehagens samfunnsmandat blir vanskelig å gjennomføre, og det kan føre til det deltagerne beskriver som en følelse av å ikke strekke til. Samfunnsmandatet kan ses som et dispositiv som består av et mangfold av små deler som settes sammen til en helhet. De små delene trer frem i utsagnene som motstridene, og på den måten kan oppleves utfordrende å realisere. St. meld. 16 (2006-2007) Tett på tidlig innsats er en av de føringene som trer frem som en struktur som skaper forventning til profesjonsutøveren og samtidig kan fremstå som motstridene til barnehagens helhetstenking.

Tilslutt så jeg hvordan de små dispositive, som inngikk i barnehagelærerens opplevelser av barns uttrykk, og hvordan de som enheter virker inn på arbeidet med inkludering. Også her steg det frem hvordan samfunnets krav og forventninger sammen virker inn på hvordan inkluderingstanken realiseres i praksis.

## Litteraturliste

Ahmed, Sara 2004. *Affective Economies*. Social Text 22:117–139.

Allan, J. (2017). Å tenke nytt om inkludering. (s. 251-269). I Arnesen, A. L. (2017). *Inkludering. Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (1), 1-14

Arnesen, A. L. (2017). Inkludering. (s. 19-35). I Arnesen, A. L. (2017). *Inkludering. Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A. L. & Simonsen, E. (2011). *Spesialpedagogikk- merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv*. Norsk pedagogisk tidsskrift (2) (s. 115- 128).

Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt- noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Barnehageloven (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. (Lov-2005- 06- 17- 64). Lokalisert på: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barnehageopprøret (2016). Lokalisert på: <https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/>

Belsey, C. (2002). *Poststructuralism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press

Berge, A. (2015). «Barnehagen i en brytningstid Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen». Phd. avhandling. Det humanistiske Fakultet. Universitetet i Stavanger.

Universitetet i Bergen & Språkrådet (2022). *Bokmålsordboka*. Lokalisert på <https://ordbokene.no/>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Berg, G (1999). *Skolekultur- nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge

Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2012). Governmentality og entrepenørskap (s. 74- 93) I Rønbeck, A. E. (2012). *Inspirert av Foucault*. Bergen: Fagbokforlaget.

Danaher, G., Schirato, T. & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. London: Sage

Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke

Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Spartacus forlag AS

Engebretsen, E. & Solvang, P. K. (2010). Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk. I Kristeva, J. & Engebretsen, E. (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 11-33). Oslo: Gyldendal akademisk.

Engen, T. O. (2018). KRL, inkludering og tilpasset opplæring. I E. Schjetne & T. –A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 196-217). Oslo: Gyldendal.

Esmark, A., Lausten, C. B. & Åkerstrøm Andersen, N. (Red.). (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

H. Fehn Dahle, «Butikk eller pedagogikk. En studie av store private barnehagekjeder i Norge», Ph.d.-avhandling, Fakultetet for helse og sosialfag, Høgskolen i Innlandet, Lillehammer (2020).

Flem, A. (2004). *En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen*. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (2 utg. s. 88-110). Oslo: Universitetsforlaget.

FN's barnekonvensjon. Lokalisert på <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>



Foucault, M. (1971). *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. sept. 1970. Oslo: Spartacus forlag.

Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Foucault, M. (1999). *Diskursenes orden*. Oslo: Spartacus forlag

Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Gundersen, D. (2009). Normal-regelrett. I *Store Norske leksikon*. Lokalisert på <https://snl.no/normal>

Greve, A. & Jansen, T. T. (2018). *Barnehagens brede samfunnsmandat*. (s. 31-46) I Østrem, S. (Red.). (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm.

Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. En introduksjon til Michael Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.

Harkestad Olsen, M. (2012). Det ytre og det indre panoptikon- når mennesker klassifiseres. (s. 239-254). I Rønbeck, A. E. (2012). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I Olsen, M. H. & Haug, P. (Red.), *Tilpasset opplæring*. (s. 11-40). Oslo: Cappelen Damm.

Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm

Isaksen, J. & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jackson, A. Y & Mazzei, L. A. (2017). *Thinking with theory in qualitative research*.

Lokalisert

på:

[https://www.researchgate.net/publication/319355347\\_Thinking\\_With\\_Theory\\_in\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/319355347_Thinking_With_Theory_in_Qualitative_Research)

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Jørgen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kunnskapsdepartementet (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen.

Lokalisert på: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Kunnskapsdepartementet (2016). Høringsdokument Rammeplan for barnehager. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Funnet

på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S., Løkken, G. og Røthle, M. (red.). (2013). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen Damm.

Markstrøm, A.-M. (2010). *Talking about children`s resistance to the institutional order and teachers in preschool*. *Journal of Educational Research* 8(3), 303-314.

Massumi, B. (2015). *In lieu of a conclusion*. Hentet 27.10.19 fra:

<https://hiof.instructure.com/courses/3428/files/541472/download?wrap=1>

Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham: Duke University Press.

Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. Rapport nr. 3*. Elverum: Høgskolen i Hedmark

Nygård, M. & Heggevd, G. I. (2016, 26. april). *Ulike syn på barn gir oss ulike syn på læring, som avgjør hva slags barnehage vi får*. Utdanningsnytt.no. Lokalisert på <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagelaerer-barnehagepedagogikk/ulike-syn-pa-barn-gir-oss-ulike-syn-pa-laering-som-avgjor-hva-slags-barnehage-vi-far/167890>

Raffsnøe, S. & Gudmund-Høyer, M. (2005). *Dispositivanalyse- en historisk socialanalytik hos Foucault*. I Esmark, A., Lausten, C. B. & Åkerstrøm Andersen, N. (Red.). (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I., & Løge, I. K. (2007). *Erfaringer fra "De utfordrende barna"*. (E. B. Ruud, Red.) Spesialpedagogikk(4). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmli/bitstream/handle/11250/185258/Erfaringer%20fra%20c2%abDe%20Utfordrende%20barna%20bb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rønbeck, A. E. (red.)(2012). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.

Seland, M. (2017). Uenig eller ulydig. Barns motstand i en lærende organisasjon. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.). *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm.

Sirnes, T. (2016). Den gode normaliteten. (s. 119-134) I Eriksen, T. H. & Breivik, J. K. (2016) *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sjøbakken, O., J. (2017). *Brevmetoden i et metodologisk perspektiv*. I M. Løtveit (Red.), Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar- 150 år (s. 375-387). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2020). *When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens – The Staff's Reactions to Children's Resistance*. Scandinavian Journal of Educational Research, DOI: 10.1080/00313831.2020.1739138. Bergen: Fagbokforlaget.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Solvang, P. (2006). *Probematisering, utdefinering eller omfavnelse? Om normaliteten*. I

Eriksen, T. H. & Breivik, J. K. (2006) *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske Bokforlag

Strømme, L. M. (2019). *Normalitet i barnehagen. Ansatte og barns forventninger til det å være normal*. (PhD avhandling). Universitetet i Stavanger

Thoresen, I. T. (2017/4). *Barnehagen, en pedagogisk institusjon i et forebyggingsperspektiv*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Barnehagen-en-pedagogiskinstitusjon-i-et-forebyggingsperspektiv/>

Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitusjonene: beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske området skal vides og styres*. Phd. afhandling. Roskilde Universitet. Lokalisert på: <https://forskning.ruc.dk/da/publications/da-kvaliteten-kom-til-sm%C3%A5b%C3%B8rnsinstitusjonene-beretninger-om-hvor>

Ulla, B. (2014). *Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning.

UNESCO.(1994). *The Salamanca statement*. Funnet på: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Statistikk for forskning*. Lokalisert på: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analysebrett/?Kommunalitet=&FylkeFilter=&BarnehageFilter=&%C3%85r=&KommuneFilter=>

Vik, S. (2018). *Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena*. I Østrem, S. (2018). (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm

Webster-Stratton, C. (2005). *De utrolige årene*. Gyldendal Norsk Forlag

Økland, J. (2011). *Skaper ordet hva det nevner? Poststrukturalisme som språk teori og universalforklaring*. Tidsskrift for kjønnsforskning, 35, 141-147. Lokalisert på <https://wwidunn-no.ezproxy.hihm.no/tfk/2011/02/art07>

Øksnes, M. (2017). *Lekende motstand som frihetserfaring*. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm.

Øksnes, M. & Samuelsson, M. (2017). *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm.

Østrem, S. (2018) (red). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm  
St. meld. 16 (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Oslo: Helsedepartementet.

St. meld. 16 (2006- 2007). *Tett på tidlig innsats*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***«Barnehagelærerens opplevelse av barn med uttrykk som utfordrer?»***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er og utforske temaet barn med uttrykk som utfordrer sett i sammenheng med inkludering. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Birgitte Tangstad Tukun og er i gang med å skrive masteroppgave i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet avd. Hamar. Jeg ønsker i dette forskningsprosjektet og utforske hva som kan påvirke hvorfor barnehagelæreren opplever noen barns uttrykk som utfordrende. Hvordan barnehagelæreren møter barna kan påvirkes av deres opplevelse av barnet, noe som igjen kan påvirke barnets opplevelse av inkludering. Formålet med prosjektet er, i sammen med barnehagelærere, å finne frem til hva som påvirker oppfattelser av barn. Med dette temaet som utgangspunkt har forskningsprosjektet følgende problemstilling;

*Hva kan ha innvirkning på hvordan barnehagelæreren opplever og møter barn med utfordrende uttrykk, og hvordan arbeider barnehagelæreren med inkludering i møte med de barna?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet, Hamar er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Prosjektets formål er og utforske barnehagelæreres opplevelser av temaet i prosjektet. Jeg sender forespørsel for å finne tre barnehagelærere til å delta i studien. Det skal ikke registreres alder, erfaring arbeidsplass eller liknende.

Vedlegg 1, s. 2

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette prosjektet tar i bruk brevmetoden for å samle inn data, og korrespondansen foregår pr mail. Du vil få tilsendt mail med intervjuguide og spørsmål som jeg ønsker at du reflekterer over og svarer på pr mail. Spørsmålene vil være åpne med mulighet for din tolkning og dine vinklinger. Spørsmålene vil dreie seg om barnehagelærerens/dine refleksjoner rundt barn med uttrykk som utfordrer og hvorfor de oppleves slik. Det vil også være spørsmål rundt inkluderingsbegrepet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er kun undertegnede som vil ha tilgang til det innsamlede datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret på en serverkonto gjennom høgskolen som det bare er undertegnede som har innloggingsopplysninger til. Datamaterialet vil bli lagret så lenge forskningsprosjektet pågår, som er juni 2022.

Du som deltager skal ikke kunne gjenkjennes i prosjektet, da det bare er opplysninger om den generelle pedagogiske praksisen som publiseres i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Dine svar og kontaktopplysninger vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Vedlegg 1, s. 3

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Høgskolen i Innlandet

Student: Birgitte Tangstad Tukun, e-post [135929@stud.inn.no](mailto:135929@stud.inn.no), tlf: 45255080

Veileder: Agnes Bjelkerud, e-post [agnes.bjelkerud@inn.no](mailto:agnes.bjelkerud@inn.no), tlf : 62517635

Vårt personvernombud på Høgskolen i Innlandet: [personvernombud@inn.no](mailto:personvernombud@inn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Birgitte Tangstad Tukun  
(Masterstudent)



Vedlegg 1, s. 4

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barnehagelærerens opplevelse av barn med uttrykk som utfordrer*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i brevmetoden

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## «Barnehagelæreres opplevelse av barn med uttrykk som utfordrer»

Under finner du spørsmål knyttet til studien «Barnehagelæreres opplevelser av barn med uttrykk som utfordrer». Som deltaker står du fritt til å vinkle spørsmålene slik du mener er relevant. Det er også mulig å besvare noen av spørsmålene under ett. Når du svarer på spørsmålene skal du av hensyn til personvern og taushetsplikt ikke gi opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, kollegaer eller andre personer. Dette gjelder også bakgrunnsopplysninger som kan være med på å identifisere personer. Det er kun den generelle pedagogiske praksisen som skal belyses.

### Spørsmål

- a) Opplever du noen ganger at barns uttrykksformer kan utfordre deg som pedagog?
- b) På hvilke måter er det du opplever å bli utfordret?
- c) Har du noen tanker om hva det er som kan sette i gang en slik opplevelse?
- d) Hva mener du kan være med på å påvirke hvorfor du opplever noen barns uttrykk som utfordrende?
- e) På hvilke måter snakkes det i personalgruppen om barna med uttrykk som utfordrer?
- f) Hvordan møtes barna med uttrykk som utfordrer?
- g) Hvordan arbeider du med inkludering i møte med de barna med utfordrende uttrykk?

### Vedlegg 2

