

Nielsen, B. & Wilhelmsen, T. (2026). Spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen: Barnehagelæreres erfaringer fra utviklingsprosjekt i praksis. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 151–174). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711009>

Kapittel 9

## **Spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen**

*Barnehagelæreres erfaringer fra utviklingsprosjekt  
i praksis*

**Bettina Nielsen og Terese Wilhelmsen**

**Sammendrag:** Studien utforsker hvordan barnehagelærere i videreutdanning erfarer planlegging, gjennomføring og refleksjon rundt spesialpedagogiske aksjoner i barnehagen. Aksjonslæring benyttes for å styrke koblingen mellom teori og praksis, og for å ruste studentene som endringsaktører. Datamaterialet består av eksamensbesvarelser fra 35 studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge. En kollektiv kvalitativ analyse identifiserte fem hovedtemaer: 1) En stødig grunnmur for utviklingsarbeidet, 2) Helhetlig praksis i personalgruppen, 3) Tilrettelegging for forandring, 4) Systematisk utviklingsarbeid og 5) Drivkraft og motkraft. Funnene viser hvordan aksjonslæring kan fremme eierskap og profesjonell utvikling, men også at ledelse, struktur og rolleavklaring er avgjørende. Artikkelen drøfter implikasjoner for videreutdanning.

*Nøkkelord:* Aksjonslæring, aksjonsforskning, barnehage, spesialpedagogikk

**Abstract:** This study explores how in-service early childhood teachers experience planning, implementing, and reflecting on special education actions. Action learning is used to bridge theory and practice and support student agency. Data from 35 final exams were analyzed using collective thematic analysis, resulting in five themes, identifying five themes: 1) Foundational conditions, 2) Collective practice, 3) Facilitation, 4) Systematic work, and 5) Driving and resisting forces. The findings show how action learning can promote ownership and professional development, while also demonstrating that leadership, structure, and role clarity are crucial for this process. Implications for continuing education are discussed.

*Keywords:* Action learning, Action research, early childhood education, special education

## Innledning

I takt med økt oppmerksomhet rundt tidlig innsats og inkluderende praksis i barnehagen, stilles det stadig høyere forventninger til barnehagens evne til å identifisere og følge opp barn med ulike behov (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet om inkluderende praksis forutsetter at ansatte systematisk observerer samspillet mellom barn og miljøet, og at de har kompetanse til å justere pedagogisk praksis for å imøtekomme mangfoldet i barnegruppa innenfor rammene av fellesskapet. Barnehagelærere og spesialpedagoger forventes derfor ikke bare å legge til rette for alle barns lek, utvikling og læring, men også å kunne initiere og lede utviklingsarbeid i møte med utfordringer i hverdagen (Nordahl et al., 2018).

Inkluderende fellesskap i barnehagen forutsetter at ansatte erkjenner det felles ansvar de har for alle barna i barnehagen (Nordahl et al., 2018). En utfordring er at mange barnehageansatte oppgir begrenset kompetanse til å imøtekomme alle barns behov i barnehagehverdagen (Hannås & Hanssen, 2016). Det er samtidig velkjent at tilgangen på ekstern støtte – som spesialpedagogisk hjelp, veiledning og ressurser – ofte lar vente på seg (Nordahl et al., 2018). Dette forsterker behovet for at profesjonsutøvere i barnehagen har kompetanse, trygghet og handlingsrom til å sette i gang tiltak internt. Å kunne identifisere behov, iverksette tiltak og evaluere egen praksis er i økende grad en integrert del av profesjonsrollen. Som fremhevet i evalueringen av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Wendelborg et al., 2023, s. 1), er intensjonen at «en slik kompetanse hos aktører som er tett på barn, vil komme barna til gode», samtidig som utfordringer kan løses lokalt – uten at det nødvendigvis må kobles på spesialiserte tjenester som Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste).

Personalets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for arbeidet med å skape gode lek- og læringsmiljø i barnehagen (Bjørnstad & Os, 2018; Løkken et al., 2018). Når tidlig innsats og forebyggende arbeid står så sentralt på barnehagens agenda, blir det desto viktigere at personalet selv kan initiere, gjennomføre og evaluere tiltak – uten å være avhengige av ekstern veiledning (Meld. St. 6 (2019–2020)). På den måten kan de i større grad komme i forkant av utfordringer som ellers kan utvikle seg. Forskning tyder også på at personalet gjennom dette opplever økt mestring og større kontroll over egen hverdag (Pedersen, 2008).

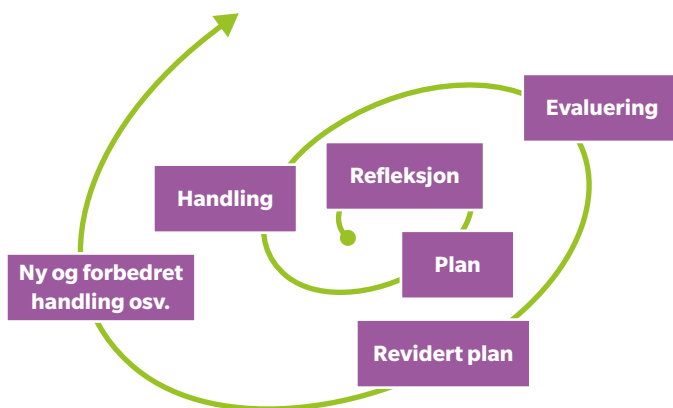
Utviklingskompetanse har fått en tydeligere plass i barnehagelærerutdanningen, særlig etter revisjonen i 2013, hvor målet var å styrke koblingen mellom teori og praksis gjennom en mer integrert og forskningsbasert utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Samtidig har nasjonale strategier for kompetanseheving understreket behovet for kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse for å sikre likeverdige barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette aktualiserer læringsformer som styrker barnehagelæreres evne til å identifisere og følge opp utfordringer i praksis.

Dette kapittelet undersøker hvordan studenter i videreutdanning i spesialpedagogikk opplever det å planlegge og gjennomføre aksjoner i barnehagen som del av sin læringsprosess. Studien søker å belyse hvordan barnehagelærere i utdanning kan styrkes i sin rolle som endringsagenter, og hvordan dette kan bidra til mer inkluderende og fleksibel praksis. Aksjonsforskning ble valgt som metodisk tilnærming nettopp for å utforske slike utviklingsprosesser i et praksisnært perspektiv.

## Aksjonsforskning

Aksjonsforskning har i økende grad blitt anerkjent som metode, noe som blant annet kommer til uttrykk i den markante veksten i interessen for aksjonsforskning både internasjonalt og i Norge (Gjötterud, 2017). Denne økte interessen gjenspeiles også i regionale kompetansehevingstiltak, der barnehageansatte samarbeider med universitet- og høyskolesektoren for å samskape praksis (Dale & Barken, 2024; Heimburg et al., 2021; Midtsundstad, 2024).

Aksjonsforskning kombinerer forskning og sosial handling med mål om å fremme endring i sosiale systemer. Lewin (1946) beskrev metoden som en sirkelprosess som inkluderer planlegging, handling og evaluering – ofte omtalt som aksjonsspiralen – med formål å utvikle og forbedre praksis og samtidig forstå sosiale fenomener. Figur 9.1 visualiseres aksjonsforskningsspiralen slik den er presentert av Ulvik (2022).

**Figur 9.1***Aksjonsforskningsspiralen (Ulvik, 2022)*

Dette innebærer utviklingsarbeid som bidrar til forbedring av praksis gjennom systematisk utvikling av kunnskap, samtidig som endringsprosesser og resultater dokumenteres (Madsen, 2004). I barnehagesammenheng fremstår aksjonsforskning som særlig hensiktsmessig, ettersom den legger til rette for en dynamisk vekselvirkning mellom teoriutvikling og praksisforbedring – for eksempel gjennom samarbeid mellom barnehager og barnehageadministrasjon (Bøe & Thoresen, 2017).

Ifølge Madsen (2004) har aksjonsrettet pedagogisk forskning i hovedsak to formål. Det første er å bidra til utvikling av den praksisen det forskes på. Forskingen skal ha umiddelbar relevans og være til nytte for deltakerne underveis i prosessen. Utviklingsarbeidet bør ta utgangspunkt i og foregå i samspill med deltakerne, slik at alle involverte får mulighet til å delta aktivt i lærings- og endringsprosessen. Det andre formålet er å generere teori som kan anvendes til refleksjon og handling – både av deltakerne selv og av andre som arbeider i tilsvarende kontekster. For å kunne utvikle praksis, er det nødvendig først å utforske og forstå den eksisterende praksisen. Her spiller praktikernes erfaringsbaserte kunnskap en sentral rolle, ettersom de sitter med innsikt som er avgjørende for å beskrive praksisfeltet. Forskerens oppgave er å støtte og legge til rette for denne beskrivelsen.

Pedagogisk aksjonsforskning har etter hvert fått økt anerkjennelse som en særegen og verdifull metode for å studere og utvikle praksis i utdannings-

feltet (Gjølterud et al., 2017), og blir av Bøe og Thoresen (2017) beskrevet som en ledelsesstrategi for kollektiv læring og faglig utvikling i barnehagen. En vedvarende utfordring i norske lærerutdanninger er den svake koblingen mellom teori og praksis (Hiim, 2017). Både norske og internasjonale studier har vist at en aksjonsforskende tilnærming kan fremme systematisk refleksjon hos lærerstudenter og styrke denne koblingen (Antonsen et al., 2022; Penney & Leggett, 2005; Smith & Sela, 2005; Ulvik et al., 2016).

Aksjonsforskning har også vært benyttet for å fremme sosial inkludering og kollektive utviklingsprosesser i barnehager. I en norsk studie viser Heimburg et al. (2021) hvordan ansatte i barnehage og lokalsamfunn deltar aktivt i samskaping av inkluderende praksiser gjennom deltakende aksjonsforskning. Studien fremhever betydningen av å betrakte barnehageansatte som kunnskapsprodusenter, og viser hvordan kollektiv refleksjon og eierskap bidrar til bærekraftig endring. Slike tilnærminger samsvarer med målet for denne studien: å utforske hvordan aksjonslæring kan fungere som en bro mellom kunnskap og handling i barnehagens spesialpedagogiske praksis.

Med utgangspunkt i denne forståelsen av aksjonsforskning var et sentralt mål i denne studien å undersøke hvordan en aksjonslærende tilnærming kan bidra til å knytte teori og praksis tettere sammen i videreutdanningen i spesialpedagogikk. Ved å analysere hvordan studentene erfarte det å planlegge, gjennomføre og reflektere over utviklingsarbeid i barnehagen, ble det mulig å få innsikt i både utfordringer og utviklingsmuligheter i praksisfeltet. Samtidig muliggjør en slik tilnærming en «learning by doing»-prosess, hvor studentene får erfaring med å anvende teoretisk kunnskap i reelle situasjoner. Dette gir rom for faglig utvikling, refleksjon over egen praksis og styrking av profesjonsidentitet (Hiim, 2017; Mac Naughton & Hughes, 2008). På denne måten bidrar aksjonslæringen ikke bare til kunnskapsutvikling – den driver også frem endringer i praksisfeltet. Den fungerer dermed som en dobbeltvirkende prosess: Den utvikler både praksis og de som deltar i den (Antonsen et al., 2022; Smith & Sela, 2005).

Det er verdt å merke seg at begrepene *aksjonsforskning* og *aksjonslæring* ofte brukes overlappende i faglitteraturen (se f.eks. Rigg & Coghlan, 2016). Likevel finnes det viktige forskjeller mellom de to. Aksjonsforskning innebærer en systematisk prosess hvor forskere og praktikere samarbeider for å utvikle praksis og produsere kunnskap som kan ha overføringsverdi. Aksjonslæring,

derimot, legger hovedvekten på læring gjennom praktisk handling og har i mindre grad som mål å utvikle generaliserbar teori.

I denne studien ble aksjonene gjennomført som en del av studentenes læringsprosess, uten at det på forhånd var etablert et forskningsdesign med mål om kunnskapsproduksjon. Studentene visste heller ikke at erfaringene deres senere ville inngå i et forskningsarbeid. Arbeidet deres hadde derfor først og fremst karakter av praksisnær læring. Når det refereres til studentenes arbeid videre i kapitlet, brukes derfor begrepet *aksjonslæring*. Dette gir en mer presis beskrivelse av rammene for deres prosess og skiller den fra tradisjonell aksjonsforskning, hvor intensjonen om forskning er til stede fra starten.

## Metode

### Datagrunnlag

Prosjektet fikk godkjenning av Sikt til å samle inn arbeidskrav og eksamensbesvarelser fra studentene i kullet 2024/2025 som gjennomførte Universitetet i Sørøst Norge (USN) sitt videreutdanningsemne «Spesialpedagogikk i barnehagen». Alle studenter som gjennomfører dette videreutdanningsemnet har utdanning som barnehagelærere. Studentene ble informert om forskningsprosjektet i undervisning, og forespørsler om deltakelse med utdypende informasjon om prosjektet og deltakernes rettigheter ble sendt til studentene via kunngjøringsfunksjonen i Canvas – USN sin kommunikasjonskanal for forelesere og studenter. Studentene samtykket til deltakelse ved å besvare ett digitalt samtykkeskjema via nettskjema (Universitetet i Oslo), som USN har en databehandleravtale med. Emnet bestod av 74 studenter som hadde tilgang til kunngjøringen, hvorpå 35 (47,3 %) samtykket til deltakelse i prosjektet. Alle studentene som samtykket til deltakelse fikk sine eksamensbesvarelser inkludert i datamaterialet.

I løpet av studieperioden fikk studentene ulike arbeidskrav som gradvis bygget opp mot avsluttende eksamen i siste semester. Et gjennomgående mål i praksisarbeidet var at studentene skulle planlegge og gjennomføre et utviklingsprosjekt, der de iverksatte spesialpedagogiske aksjoner i egen barnehage. I eksamensbesvarelsen skulle de redegjøre for hvordan utviklingsarbeidet var

gjennomført, og reflektere over muligheter og utfordringer de møtte underveis. Oppgaven ba studentene om å begrunne valg av tematikk, forankre arbeidet teoretisk, beskrive metode og aksjoner, samt diskutere læringsprosessen. Avslutningsvis skulle de reflektere over hvordan de ville arbeide videre med spesialpedagogikk i barnehagen. Det ble forventet at besvarelsene tok utgangspunkt i relevant faglitteratur fra emnet.

Eksamensbesvarelsene ble valgt som datakilde fordi de gir studentenes sammenhengende framstillinger av planlegging, gjennomføring og refleksjon knyttet til et praksisnært utviklingsprosjekt i egen barnehage. Dermed egner de seg til å undersøke hvordan videreutdanningen kan fungere som motor for praksisutvikling og profesjonell identitet. Siden alle besvarelsene er skrevet med utgangspunkt i samme oppgavetekst og vurderingsramme, gir materialet et sammenlignbart grunnlag på tvers av studenter.

### **Etiske vurderinger**

Bruk av studentarbeid som forskningsdata innebærer en potensiell makta-symmetri mellom undervisere og studenter. For å ivareta frivillighet og redusere opplevd press ble det tydelig kommunisert at deltakelse var valgfritt og uten konsekvenser for undervisning, veiledning eller vurdering. Samtykke ble innhentet separat fra vurderingsprosessen, og datamaterialet ble avidentifisert før analyse. Særlig vekt ble lagt på konfidensialitet, og personidentifiserende informasjon ble derfor fjernet.

### **Analyse**

Det ble gjennomført en kollektiv kvalitativ analyse, inspirert av Eggebø (2020), som fulgte fire steg: 1) *Felles gjennomgang* av eksamenstekstene, der det ble utarbeidet korte sammendrag av det mest relevante innholdet, 2) *tema-kartlegging*, hvor viktige begreper og poenger (koder) i datamaterialet ble identifisert og formulert, 3) *kategorisering og tematisering*, der kodene ble gruppert og overordnede temaer og eventuelle undertemaer ble identifisert, og 4) *utvikling av disposisjon og arbeidsplan* for den videre bearbeidingen og skrivingen av teksten.

Steg 1 startet med at begge forfatterne leste eksamenstekstene i sin helhet. Deretter fordelte forfatterne en lik andel tekster seg imellom og utarbeidet korte sammendrag, samt foreløpige, datanære koder. I steg 2 ble kodene og sammendragene presentert i fellesmøter, der forståelser ble sammenlignet, kodeinnhold avklart og felles foreløpige koder utviklet. I steg 3 ble kodene gruppert i meningsbærende kategorier, og vi utviklet overordnede temaer og eventuelle undertemaer gjennom iterative diskusjoner, hvor vi kontinuerlig gikk tilbake til originaltekstene for å kontrollere at temaene var empirisk forankret. I steg 4 ble en tematisk struktur omformet til kapittelets disposisjon og arbeidsplan for videre skriving.

I tråd med Eggebø sin (2020) vektlegging av prosess og kollektiv forståelse, ble analysen utviklet gjennom samtaler med rom for ulike tolkninger. Målet var å utvikle en felles og nyansert fortolkning som la grunnlag for en robust analyse.

## Resultater

Analysen resulterte i følgende fem overordnede temaer: 1) En stødig grunnmur for utviklingsarbeidet, 2) Helhetlig praksis i personalgruppen, 3) Tilrettelegging for forandring, 4) Systematisk utviklingsarbeid og 5) Drivkraft og motkraft.

### **En stødig grunnmur for utviklingsarbeidet**

Studentenes beskrivelser viser at en vellykket gjennomføring av aksjonsarbeid forutsetter en solid grunnmur. Tydelig planlegging, relasjonell trygghet og tilpasset opplæring ble fremhevet som sentrale forutsetninger for å skape engasjement og få tiltakene forankret i praksis. I analysen fremtrer tre undertemaer som sammen belyser denne grunnmuren: *planlegging og fleksibilitet, betydningen av trygge relasjoner og fagfelleskap, og variasjoner i forkunnskaper og behov for opplæring.*

### **Planlegging, beredskap og fleksibilitet**

Studentene fremhevet viktigheten av grundig forarbeid. Der avdelingen var godt forberedt og tydelig informert, rapporterte flere om større tilfredshet med prosessen. En student som arbeidet med ASK forklarte: «Jeg begynte planleggingsfasen med å presentere kunnskap om aksjonslæring [...] Det var viktig for meg å få alle medarbeiderne med.»

I kontrast beskrev andre utfordringer knyttet til manglende oppfølging og tid til refleksjon: «Jeg kunne lagt bedre til rette for å sikre at alle fikk tid til å lese og reflektere [...]» Dette illustrerer hvordan fravær av tydelig planlegging kan svekke gjennomføring. Likevel vektla flere at evnen til å justere planer underveis også var viktig læring: «Vi er vant til at planer ikke går som tenkt, så det la ikke demper på motivasjonen.»

### **Betydningen av trygge relasjoner og faglig fellesskap**

Studentene beskrev hvordan åpenhet, gjensidig støtte og kollegial refleksjon fremmet eierskap og motivasjon. Flere fremhevet at felles forståelse av tiltak og barnas behov styrket både kvalitet og kontinuitet.

Som en student formulerte det: «Vi har fått dypere forståelse av betydningen av kontinuerlig refleksjon og justering [...] små endringer i hverdagen kan styrke barns medvirkning og skape trygghet.» Et slikt fagfellesskap ser ut til å skape rom for læring og forbedring, og forankrer utviklingsarbeidet i praksisnære diskusjoner.

### **Variasjoner i forkunnskaper og behov for tilpasset opplæring**

Studentene beskrev store forskjeller i personalets forkunnskaper. Mens noen hadde høy kompetanse og kunne starte refleksjonsarbeidet raskt, krevde det for andre mer tid til opplæring i teori, lovverk og metode. En student erfarte at: «Til tross for at dette ble gjennomgått på planleggingsdagen, virket personalet overrasket senere over at dette faktisk er noe de er pliktige til å følge.»

I noen tilfeller bidro lavt kunnskapsnivå til usikkerhet og lavere deltakelse: «Mulig svak kompetanse eller arbeidskapasitet som skaper hindringer for å gjennomføre tiltaket.» Dette peker på viktigheten av tilpasset opplæring og grundig felles forankring før oppstart.

Alt i alt viser funnene at vellykket aksjonsarbeid forutsetter flere gjensidig forsterkende faktorer: god planlegging og organisatorisk beredskap, trygge og motiverte medarbeidere, samt relevant opplæring. Når disse forholdene er til stede, ser det ut til at både gjennomføringskraft og opplevd nytteverdi øker betraktelig.

### **Helhetlig praksis i personalgruppen**

Analysen viser at utviklingsarbeid har størst gjennomslagskraft når hele personalgruppen drar i samme retning. Felles målforståelse, kollektiv refleksjon og et støttende arbeidsmiljø fremstår som avgjørende for å oppnå varig praksisendring. I dette temaet belyses hvordan helhetlig praksis utvikles gjennom både *relasjonell trygghet* og en *felles visjon og motivasjon* for arbeidet.

### **Relasjonell trygghet**

Et gjennomgående trekk i studentenes beskrivelser er at utviklingsarbeidet lykkes best der arbeidsmiljøet preges av åpenhet, refleksjon og gjensidig støtte. Når det er rom for å dele usikkerhet og diskutere erfaringer, styrkes både eierskap og gjennomføringsevne. Flere studenter reflekterte over betydningen av at alle ansatte var involvert, for å sikre at barna møtte en samlet praksis – uavhengig av hvilken voksen de møtte. Som en student uttrykte det i arbeidet med Tegn til tale:

*Jeg tror at det på sikt kan bli aktuelt å innføre noen dagligdagse tegn felles på hele huset slik at alle barn kan bli forstått uansett hvilken språklig forutsetning og alder barnet har, uavhengig av hvilken voksen de møter på.*

Sitatet tydeliggjør hvordan felles praksis og kollektiv kompetanse kan bidra til økt tilgjengelighet og inkludering i hverdagen, særlig for barn med språklige utfordringer.

### **Felles visjon og motivasjon**

Felles målforståelse fremstår som en viktig drivkraft i utviklingsarbeidet. Der personalet deler en visjon for arbeidet med barna, øker både motivasjonen og opplevelsen av mening. En student fortalte hvordan prosjektet «[...] bidro til å skape fellesskapsfølelse rundt det vi jobbet med. Vi opplevde også at når barna og voksne er engasjerte i samme tematikk, resulterer dette i flere muligheter for å jobbe aktivt med barnets språklige utvikling.»

I kontrast viste andre beskrivelser at mangel på felles retning kunne svekke både engasjement og kvalitet i gjennomføringen: «Det har vært lite motivasjon for å opprettholde en god pedagogisk praksis [...]». Denne mangelen påvirket også barna, ifølge en student som opplevde liten støtte i arbeidet med Tegn til tale: «Jeg følte meg ganske alene, det følte som det bare var meg som prøvde å bruke tegn. Barna brydde seg ikke og de voksne prøvde ikke.»

Funnene tyder på at utviklingsarbeid i barnehagen forutsetter et arbeidsmiljø der både struktur og relasjoner fremmer kollektiv innsats. Når hele personalgruppen deler ansvar, kunnskap og engasjement, øker sjansen for at tiltak forankres i praksis og får varig effekt – til beste for alle barn

### **Tilrettelegging for forandring**

Funnene indikerer at utviklingsarbeid vanskelig lar seg gjennomføre uten målrettet tilrettelegging fra ledelsen. Når ledelsen er involvert, og det settes av tid og rom til utvikling og øving, øker både gjennomføringskraft og engasjement. Dette temaet belyser to gjensidig forsterkende faktorer: ledelsesforankring og tid til faglig prøving og refleksjon.

### **Betydningen av ledelsesforankring**

Flere studenter beskrev hvordan tidlig forankring hos styrer la grunnlag for en konstruktiv prosess. Når ledelsen tok en aktiv rolle, opplevde studentene både støtte og engasjement i personalgruppen: «Styrer har vært støttende og gitt meg mandat til å bruke møter på aksjonsforskning. Det har vært avgjørende for å gjennomføre utviklingsarbeidet.»

Andre opplevde lite involvering fra ledelsen, noe som kunne bidra til motstand og lavere motivasjon i personalgruppen. En student fortalte at:

*Styrer anerkjente behovet for endring og uttrykte interesse for veien videre. Utenom dette var styrer lite involvert av ulike årsaker. [...] Jeg observerte motstand med en gang, da personalet uttrykte at hverdagen allerede var utfordrende. De var lite motiverte for å starte noe nytt. Responsen var enstemmig på at dette var noe jeg måtte ta ansvar for selv.*

En student reflekterte i etterkant av utviklingsarbeidet over hvordan manglende engasjement fra ledelsen, kombinert med tidsmangel, gjorde utviklingsarbeidet utfordrende:

*Vi brukte tid på å reflektere rundt hvilke utfordringer som kan oppstå når tidsmangel og fraværende engasjement fra ledelsen er en faktor. Både planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og refleksjon med personalet ble vanskelig å gjennomføre når tid for samarbeid ikke ble prioritert.*

Disse erfaringene viser at synlig og støttende ledelse er en nøkkelfaktor for at utviklingsarbeid skal oppleves som meningsfullt og gjennomførbart.

### **Tid og rom for utvikling og øving**

Tilgang på tid ble av studentene fremhevet som avgjørende – både for planlegging, refleksjon og utvikling av nye arbeidsformer. Flere beskrev viktigheten av å få øve sammen med kolleger, slik at nye metoder kunne integreres gradvis i praksis. Utfordringer oppstod blant annet der nye tiltak føltes uvante eller ukomfortable i kollegafellesskapet: «Det var noen kommentarer på at det kunne føles flaut og ubehagelig å bruke håndbevegelser når det var andre voksne til stede, da det var en ny måte å jobbe på, og det føltes unaturlig.»

For mange studenter innebar aksjonslæring en ny arbeidsform, som krevde justering og prøving underveis.

*Disse [ASK-symbolene] tok det lang tid før de voksne naturlig bruka. Lenge var det jeg som driver av prosjektet som var den eneste som bruka denne. Det tok tid for de voksne å venne seg til*

*dette – noe som fikk meg til å reflektere over at det ikke bare er en overgang for barna, men og for de voksne.*

Et eksempel på positiv utvikling kom fra en student som erfarte hvordan felles øving bidro til læring og motivasjon: «Vi øvde sammen så det ble mye latter. [...] Hva lærte vi? At det ikke var så vanskelig og at det faktisk skapte hyggelige stunder hvor vi pratet om språket.» Funnene viser at tilrettelagt tid og støtte skaper trygghet for å prøve ut nye praksiser, og bidrar til økt deltakelse og eierskap.

### **Systematisk utviklingsarbeid**

Studentenes erfaringer viser at utviklingsarbeid med varig effekt krever en strukturert og refleksiv tilnærming. Gjennom systematisk bruk av kartlegging, observasjon og dokumentasjon arbeidet studentene med å justere tiltak i tråd med barnegruppens behov og respons. I tillegg ble barnas interesser og felles erfaringer løftet frem som sentrale drivere i prosessen. Dette temaet belyser tre sentrale aspekter ved det systematiske utviklingsarbeidet: innsikt før innsats, kontinuerlig justering og evaluering, samt betydningen av felles tredje som fremmer motivasjon og engasjement.

### **Innsikt før innsats**

Flere studenter benyttet ståstedsanalyser, spørreskjemaer og kartlegging i oppstartsfasen for å skape bevissthet og engasjement i personalgruppen: «Første aksjon ble å kartlegge personalets tanker, holdninger og kunnskap om bruk av ASK gjennom et spørreskjema. Tanken bak dette var å skape refleksjon og økt bevissthet rundt viktigheten av å skape en felles språkarena.»

Studentene beskrev hvordan planmessig kartlegging la grunnlag for bedre utvikling og refleksjon. Fravær av denne innsikten kunne skape utfordringer: «Jeg så etter hvert i utviklingsarbeidet en stor feil jeg gjorde i begynnelsen. Jeg startet ikke med ståstedsanalyse, og da ble det vanskelig å se helt konkret hva vi hadde lært og fått implementere.»

Flere trakk også frem verdien av å dokumentere systematisk gjennom hele prosjektperioden: «For å kunne se på om aksjonslæringen har lært barn

og personale noe, gjennomførte vi en ståstedsanalyse før oppstart, en kraft-analyse underveis samt en ny ståstedsanalyse i forkant av eksamen.»

### **Justering og evaluering**

Observasjon og evaluering ble brukt som kontinuerlige verktøy for å tilpasse tiltak i møte med barnas respons.

*Gjennom å kontinuerlig observere barnas bruk av spisebrikken [...] fikk vi muligheter til å stoppe opp og se på hva som kunne endres før nye handlinger ble planlagt. Den første spisebrikken viste seg å ikke være optimal, da den hadde for mange symboler og tegn som ble vanskelige å tyde.*

Denne systematiske evalueringen ivaretok barnas medvirkning indirekte ved å gjøre voksenrollen mer responsiv og fleksibel.

### **Interesse, motivasjon og felles tredje**

Et gjennomgående funn var hvordan barnas interesser fungerte som katalysator for både motivasjon og deltakelse. «Det var også viktig å ta høyde for guttens hovedinteresser, slik at leken kunne fenge ham i lengden.»

Samtidig vektla flere studenter betydningen av å etablere en felles referanseramme blant de voksne – det såkalte *felles tredje* – gjennom deling av dokumentasjon og erfaringer: «Personalgruppen ble bedt om å dokumentere uken med å skrive ned praksisfortellinger, bilder, personlige erfaringer, nytteverdien og mulige fremtidstanker, refleksjonsspørsmål og veien videre».

Studentenes erfaringer viser også hvordan arbeidet med systematikk og refleksjon over tid førte til dypere innsikt i både egen praksis og barnehagens språkmiljø:

*Vi har også fått dypere forståelse av viktigheten av kontinuerlig refleksjon og justering av egen praksis, gjennom aksjonsforskning som metodisk tilnærming. Ved å jobbe systematisk og målrettet ved språkutviklingen i barnehagen, kan man se hvordan små jus-*

*teringer i hverdagen kan styrke barns medvirkning, skape trygghet og en mer anerkjennende tilnærming i møte med barna.*

Når utviklingsarbeidet bygger på innsikt fra praksis og justeres i samspill med barnas respons, skapes en dynamisk utviklingsprosess der både barn og voksne får mulighet til å lære, delta og påvirke.

### **Drivkraft og motkraft**

Utviklingsarbeid preges av både fremdrift og friksjon. Studentenes erfaringer viser at tiltak ofte lykkes når opplevd nytte og mestring gir energi til videre innsats, samtidig som ulike former for motstand, slitasje og usikkerhet kan skape bremseeffekter. Dette temaet belyser fire relaterte faktorer i endringsprosessen: opplevd nytteverdi og mestring, motstand og slitasje, styrket fagfellesskap og medvirkning, samt foreldreinvolvering som en naturlig videreføring.

### **Opplevd nytteverdi og mestring**

En av de sterkeste drivkreftene var opplevelsen av at tiltakene hadde en positiv effekt for barna. Når ansatte observerte endringer i barns lek, språk og samspill, styrket det motivasjonen og fellesskapsfølelsen: «Når barna raskt begynte å bruke tegnene for å gjøre seg forstått, ga det oss økt motivasjon til å fortsette. Ett flerspråklig barn byttet ut gråt med tegn for grunnleggende behov som tørst og sult.» Denne opplevde nytteverdien ga ansatte en konkret følelse av mestring, og viste tydelig at innsatsen gjorde en forskjell.

### **Motstand og slitasje**

Motstand i personalgruppene, enten i form av lavt engasjement, skepsis eller stor arbeidsbelastning, var en betydelig utfordring. Flere studenter erfarte at sykdom, ressursmangel og ulikt motivasjonsnivå blant ansatte kunne skape passivitet og redusert innsats.

*[...] det er nødvendig å sette søkelyset mot det å ha nok mennesker på jobb til å dekke opp behovene til hvert enkelt barn. Det*

*at det er så mange ting som stjeler de ansattes tid gjør at å jobbe målrettet med utviklingsarbeid kan oppleves som enda en ting vi må gjøre, og det kan være vanskelig å finne motivasjon til å starte på noe nytt.*

Likevel viste det seg at dokumentasjon og refleksjon over ønskede endringer i barnegruppen kunne være en nøkkel til å overvinne motstanden: «Personalet ble mer engasjert da de selv fikk se at tiltakene førte til positive endringer – både i barnas språkutvikling og i praksisfellesskapet.» Kritisk refleksjon og vilje til egen endring krevde imidlertid klare rammer og støtte, og ble beskrevet som krevende, men nødvendig for å utvikle inkluderende lekemiljøer.

### **Styrket fagfellesskap og medvirkning**

Utviklingsarbeidet bidro til å styrke fagfellesskapet i mange barnehager. Flere studenter fremhevet hvordan læring og refleksjon i fellesskap skapte trygghet og utviklingsglede: «Vi opplevde at både barna og voksne lærte sammen, noe som skapte en bedre felles forståelse og et tryggere praksisfellesskap.» Felles refleksjon og medvirkning ga retning i arbeidet og bidro til å holde motivasjonen oppe gjennom utfordringer.

### **Foreldreinvolvering som en naturlig videreføring**

Etter hvert som tiltakene ble etablert i barnehagen, ble foreldrene involvert i større grad – både gjennom initiativ fra ansatte og etterspørsel fra foreldrene. «Jeg tilbød mor ASK-kort til bruk hjemme, og hverdagen hjemme har blitt bedre for gutten med utfordringer i selvregulering». I flere tilfeller ble materiell oversatt og delt, noe som styrket samarbeidet mellom hjem og barnehage og ga tiltakene forankring i barnas helhetlige livssituasjon.

Studentenes beskrivelser viser hvordan drivkraft og motkraft sameksisterer i utviklingsarbeid. Nytteopplevelse og mestring bidro til fremdrift, mens motstand og slitasje krevde støtte og struktur for å kunne håndteres. Når fagfellesskap ble styrket og foreldresamarbeid vokste frem, ble utviklingsarbeidet mer bærekraftig – med positive ringvirkninger for både barn og voksne.

## Diskusjon

Et sentralt mål med studien var å benytte aksjonslæring som en bro mellom teori og praksis i videreutdanningen i spesialpedagogikk. Ved å utforske studentenes erfaringer med planlegging, gjennomføring og refleksjon rundt aksjoner i barnehagen, har studien bidratt til å belyse både utfordringer og potensial for utvikling i praksisfeltet. For å tydeliggjøre og drøfte tverrgående innsikter, er de temaene utviklet i den kollektive kvalitative analysen viderekonstruert i fem overordnede diskusjonsområder: 1) Forutsetninger for utviklingsarbeid, 2) Ledelse og rollefordeling, 3) Felles praksis, 4) Bak metodikken, og 5) Implikasjoner for videreutdanning. Dette tematiske omskrivingsgrepet bidrar til å belyse både organisatoriske betingelser og profesjonelle prosesser på tvers av studentenes erfaringer.

### Forutsetninger for utviklingsarbeid

Det første temaet i analysen – «En stødig grunnmur» – peker på hvordan organisatorisk og relasjonell beredskap legger grunnlaget for utviklingsarbeid. Studentenes beskrivelser viser at tiltak lykkes best der det er tydelig planlegging, tillit i personalgruppen og en felles forståelse av hvorfor arbeidet er viktig. Dette stemmer overens med forskning som fremhever viktigheten av å vurdere organisasjonens kapasitet og motivasjon før man starter implementering (Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). Et sentralt element i denne beredskapen er *eierskap* – altså i hvilken grad personalet opplever seg som medansvarlige og engasjerte i utviklingsprosessen. Der studentene lyktes i å etablere en felles forståelse tidlig, beskrives også høyere grad av engasjement og opplevd verdi i arbeidet.

Studentene viser også hvordan systematisk innsikt i nåsituasjonen, eksempelvis gjennom ståstedsanalyser og observasjon, bidro til at personalet kunne identifisere egne behov og se relevansen i arbeidet. Dette fremmer både motivasjon og kollektiv deltakelse, og kan forstås som en prosess der eierskap gradvis bygges gjennom refleksjon og felles utforskning. I tråd med Madsen (2004) blir utviklingsarbeid mer meningsfullt når det springer ut fra en felles forståelse av praksisfeltet.

## Ledelse og rollefordeling

Et annet viktig funn i studien handler om *ledelsesforankring*. Når styrer eller ledelse tok en aktiv rolle, beskrev studentene økt støtte, involvering og gjennomføringsevne. Der ledelsen var fraværende, møtte studentene derimot mer motstand, usikkerhet og lavere motivasjon. Dette støtter tidligere forskning som viser at strukturelle rammer og tydelig støtte er avgjørende for å utvikle praksis i kollektive profesjonsfelleskap (Aarons & Sommerfeld, 2012; Damschroder & Hagedorn, 2011).

Ledelsens engasjement bidro til å legitimere arbeidet og skape et felles rom for læring, noe som igjen la til rette for at eierskap kunne vokse frem blant ansatte. Eierskap er ikke noe som kan pålegges utenfra, men utvikles gjennom en kombinasjon av deltakelse, trygghet og struktur.

Et gjennomgående strukturelt spenningsfelt handler om at videreutdanningsemnet forbereder studentene godt på utviklingsarbeid – gjennom teori, metode og veiledning – mens barnehagepersonalet ikke nødvendigvis får samme innføring. Antonsen et al. (2022) peker på at dette kan skape asymmetri i både forventninger og innsikt, og gjøre det vanskeligere å etablere felles forståelse og deltakelse. Studentene hadde ikke nødvendigvis en formell rolle i barnehagen som ga dem et naturlig mandat til å lede utviklingsprosesser. Dermed utfordres etablerte strukturer og rollefordeling, og studentenes initiativer kan bli møtt med tilbakeholdenhet eller usikkerhet.

## Felles praksis

Et annet gjennomgående funn i analysen er betydningen av *felles tredje* – felles erfaringer, språk eller praksisfortellinger som ansatte kunne samles rundt. Slike kollektive referanserammer bidrar til profesjonell medvirkning og gjør det lettere å bygge eierskap til både tiltak og resultater. Studentene beskriver hvordan samarbeid, deling og dokumentasjon økte tryggheten i personalgruppen og førte til en opplevelse av fellesskap i arbeidet. Dette kan forstås som en form for relasjonell koordinering, der samhandling og kommunikasjon på tvers styrker både innsats og måloppnåelse (Ulvik et al., 2016; Østrem, 2023).

I dette perspektivet blir eierskap et resultat av samspill mellom struktur (tid, ledelse og metode) og relasjonelle faktorer (tillit, støtte og deling). Når

disse forutsetningene er til stede, får aksjonslæring bedre grobunn og mulighet til å skape varige endringer.

### **Bak metodikken**

Selv om studentene i hovedsak er positive til aksjonslæring som metode, viser funnene at selve tilnærmingen ikke nødvendigvis er nok for å lykkes. Flere studenter rapporterer om utfordringer knyttet til tidsmangel, motstand, lav deltakelse eller usikkerhet blant ansatte. Dette peker mot nødvendigheten av å forstå aksjonslæring ikke bare som et pedagogisk verktøy, men som en praksis som må implementeres innenfor realistiske organisatoriske rammer.

I tillegg peker studien på den sammensatte rollen studentene hadde i utviklingsarbeidet. De befant seg i en dobbeltrolle – både som studenter i læring og som fagpersoner med ny kompetanse. Denne kombinasjonen kan føre til spenninger. Flere studenter rapporterte at de opplevde å stå alene i utviklingsprosessen, noe også Antonsen et al. (2022) har beskrevet. Samtidig tyder funnene på at motstanden de møtte ikke nødvendigvis førte til stagnasjon, men fungerte som en læringskatalysator. Mange trakk frem hvordan veiledning fra faglærere og støtte fra medstudenter bidro til at de turte å stå i motstand og fortsette prosessen.

Resultatene kan tyde på at det er først når studentene arbeider med kartlegging, ledelsesforankring og kollektive læringsprosesser at de ansatte opplevde positive endringer som følge av aksjonene satt i gang. Med andre ord: Det er sammenhengen mellom metode og kontekstuelle betingelser som avgjør resultatet – og eierskap er en nøkkellindikator på at denne sammenhengen er i balanse; noe som stemmer godt overens med implementeringslitteraturen (f.eks., Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005)

### **Implikasjoner for videreutdanning**

Funnene har viktige implikasjoner for hvordan videreutdanningen i spesialpedagogikk kan styrke studentenes evne til å igangsette reell utvikling i barnehagepraksis. Dersom målet er å ruste studentene som endringsagenter, er det ikke tilstrekkelig å gi dem metodisk innsikt i aksjonslæring og systematisk refleksjon. Studien viser at utviklingsarbeid i praksis er avhengig av struktu-

relle betingelser som ledelsesforankring, planmessighet, tid og organisatorisk støtte – faktorer studentene i stor grad selv må forholde seg til og navigere i.

Dette peker mot et behov for at vi i undervisningen tematiserer hvordan slike rammebetingelser kan identifiseres, diskuteres og – så langt det er mulig – etableres i forkant av aksjonsarbeid. Når studentene blir bevisste på samspillet mellom metode og kontekstuelle forutsetninger, øker sannsynligheten for at utviklingsarbeidet ikke bare blir en læringsøvelse for individet, men et reelt bidrag til varig endring i barnehagens praksis.

### **Svakheter med studien**

Et mulig metodisk svakhetspunkt i studien er faren for *sosial ønskverdighetsskjevhet* (social desirability bias). Som studenter kan deltakerne ha hatt et ønske om å fremstille seg selv og egen innsats i et positivt lys når de skrev om utviklingsarbeidet sitt. Dette kan ha påvirket hvordan de beskrev aksjonene og prosessene, og dermed redusert graden av kritisk refleksjon av egen praksis (Bergen & Labonté, 2020). Likevel ble det underveis i semesteret gitt veiledning med tydelig vekt på at vurderingen ikke baserte seg på hvor vellykket aksjonene var, men på studentenes evne til å reflektere kritisk over egne valg, prosesser og muligheter for forbedring. Dette kan ha bidratt til å dempe effekten av sosial ønskverdighet og styrket datakvaliteten.

I tillegg må *selvseleksjon* som mulig feilkilde vurderes. De 35 studentene som valgte å delta (47,3 % av klassen) kan ha vært mer engasjerte, reflekterte eller positive til fagområdet enn de som ikke deltok. Dette kan føre til en skjev representasjon av virkeligheten, og enkelte perspektiver kan dermed ha uteblitt (Polit & Beck, 2012).

Når det gjelder *generaliserbarhet*, er det viktig å påpeke at dette er en kvalitativ studie, hvor målet ikke er statistisk generalisering, men snarere å oppnå *overførbarhet* – altså overføringsverdi til lignende kontekster (Lincoln & Guba, 1985). Selv om studien har et begrenset omfang, med kun én studentgruppe ved én utdanningsinstitusjon, kommer deltakerne fra ulike praksisplasser. Dette gir datamaterialet en viss bredde og variasjon, som kan bidra til at funnene også har relevans i andre utdannings- og praksiskontekster. Det er likevel viktig å understreke at funnene ikke kan generaliseres til hele barnehagelærerpopulasjonen i Norge.

Et tilleggsmoment er at datamaterialet består av eksamensbesvarelser skrevet i en vurderingskontekst. Som sjanger kan slike tekster i større grad være preget av fagterminologi, forventninger til «riktig» framstilling og en mer sammenhengende historie, og dermed gi begrenset innsyn i mer uavklarte, konfliktfylte eller hverdagsnære sider ved praksisutviklingen. Materialet sier derfor mest om studentenes refleksjoner og meningsdanning slik den uttrykkes i skrift, og mindre om hvordan utviklingsarbeidet faktisk utspilte seg i barnehagene. I denne sammenhengen er det opp til leseren å vurdere i hvilken grad funnene og de underliggende prinsippene er overførbare til sin kontekst (jmf. overførbarehet ved slutning, Smith, 2018).

I analysene av studentenes besvarelser var det en tydelig tematisk metning, noe som indikerer at sentrale mønstre og temaer ble grundig belyst. På bakgrunn av dette mener vi at studien har oppnådd indre generaliserbarhet, noe som utgjør en styrke ved undersøkelsen (Flick et al., 2014).

## Konklusjon

Å forske på egen undervisning gir et nytt blikk på eksamenstekster – ikke bare for å vurdere studentenes kunnskapsutbytte, men for å forstå hvordan emnet faktisk virker i praksis. Sitter studentene igjen med det vi ønsket? Svaret er ikke et tydelig ja eller nei, men snarere: i ulik grad. Denne studien viser at emnet gir studentene mulighet til å prøve ut utviklingsarbeid i egen praksis, og at de i stor grad tar rollen som endringsagenter. Samtidig peker funnene på at det er komplekst: Studentene møter motstand, navigerer i krevende roller og balanserer mellom å lære og lede. Det er nettopp i dette spennet læring skjer – både for dem og for oss som undervisere. Målet er ikke bare å utvikle enkeltpersoner, men å ruste et felt.

## Referanser

- Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Andreassen, S. E. (2022). Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse i FoU-oppgaven. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 1–21.
- Bergen, N. & Labonté, R. (2020). «Everything is perfect, and we have no problems»: detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative health research*, 30(5), 783–792.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European early childhood education research journal*, 26(1), 111–127.
- Dale, T. S. & Barken, M. E. (2024). Barnehagebasert kompetanseutvikling–ny eller velkjent arbeidsmåte i barnehagen?. I J. H. Midtsundstad (Red.), *Samskaping av kunnskap og kompetanse: Et tverrfaglig bidrag til regional kompetanseutvikling i barnehagen, skolen og UH-sektoren* (s. 37–56). Universitetsforlaget.
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(1), 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Flick, U., Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 540–553).
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (2017). Innledning. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 15–23). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Hannås, B. M. & Bahdanovich Hanssen, N. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4).
- Heimburg, D. V., Langås, S. V. & Ytterhus, B. (2021). Feeling valued and adding value: A participatory action research project on co-creating practices of social inclusion in kindergartens and communities. *Frontiers in public health*, 9, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.604796>
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45–69). Cappelen Damm Akademisk.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Levitt, H. M., Pommerville, A., Surace, F. I. & Grabowski, L. M. (2017). Metamethod study of qualitative psychotherapy research on clients' experiences: Review and recommendations. *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 626–644

- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. I T. M. Newcomb & E. E. Hartley (Red.), *Readings in social psychology*. Holt.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1–15.
- Mac Naughton, G. & Hughes, P. (2008). *Doing Action Research In Early Childhood Studies: A Step-By-Step Guide: a step-by-step guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*, 143–162.
- Midtsundstad, J. H. (Red.) (2024). *Samskaping av kunnskap og kompetanse. Et tverrfaglig bidrag til regional kompetanseutvikling i barnehagen, skolen og UH-sektoren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Dyssegard, C. B., Hennestad, B. W., Johnson, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5).
- Penney, D. & Leggett, B. (2005). Connecting initial teacher education and continuing professional learning through action research and action learning. *Action learning: Research and practice*, 2(2).
- Rigg, C. & Coghlan, D. (2016). Action learning and action research – revisiting similarities, differences, complementarities and whether it matters. *Action Learning: Research and Practice*, 13(3).
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 10(1).
- Smith, K. & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3).
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3).
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2018). Action research – connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2).
- Østrem, S. (2023). Masterutdannede barnehagelæreres mangfoldige kompetanse. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aarons, G. A. & Sommerfeld, D. H. (2012). Leadership, innovation climate, and attitudes toward evidence-based practice during a statewide implementation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 423–431. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.018>