



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Inkludering av barn med nedsatt
funksjonsevne

Inclusion of children with disabilities

Kandidatnummer 278 og 303

BLUBACH 2018/19

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Barnehagelærerutdanning

Antall ord: 14269

30.05.2019

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §10.

Abstract

This bachelor thesis deals with the following issue; *How do educational leaders work to make sure that children with disabilities get included in a community of children?*

To find the answer, we've used qualitative research interview as our method. Through interviews with the educational leaders in three kindergartens, we collected empiricism, which was used to further analyze the issue. The purpose of the thesis was to examine how educational leaders work to make sure that children with disabilities get included in communities of children.

Through the interviews we found that the educational leaders share a common perception that time and capacity, is a problem when working on this issue. Playtime has a big role when trying to include kids with disabilities, two of our informants told us - and playgroups are part of every kindergarten. The educational leaders also work towards making sure that every employee meet the children from their precondition. Two of our informants practice this through collecting the children in a group, and having them tell the other what they think the other is good at - to focus at the internal, not the external. By clarifying the resources a child with a disability, it could strengthen the child's place in the community. None of our informants are focused on their own leadership. However, two of our informants use staff meetings to include employees, and making sure that everyone is part of the discussion on how best to include children with disabilities.

Forord

Det er med et smil at vi endelig kan levere fra oss en ferdig bacheloroppgave. Etter tre år som studenter på barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen, er vi snart ved veis ende. Disse tre årene har både vært spennende og slitsomme, samtidig som de har vært lærerike. Det har vært lange dager og sene kvelder, samt tunge og harde perioder. Når vi nå ser tilbake på utdanningsløpet, ser vi tilbake på tre innholdsrike og fine år. Gjennom disse årene har inkluderingsbegrepet og barn med nedsatt funksjonsevne vært et tema som vi begge har vært interessert i. Denne bacheloroppgaven har bidratt til at vi sitter igjen med økt kunnskap rundt ledelse av inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Vi er stolte over å kunne vise til denne bacheloroppgaven, da vi mener at temaet inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne er et viktig tema å snakke om.

For det første vil vi rette en takk til vår veileder, for god støtte og veiledning gjennom hele arbeidet med bacheloroppgaven vår. Du har kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger som har vært til god hjelp underveis i vårt arbeid. Takk til våre informanter som stilte opp til intervju og som viste stor interesse og engasjement til vår bacheloroppgave. Deres svar var med på å bidra til gode diskusjoner og refleksjoner. Til slutt vil vi også takke familie og medstudenter, for gode samtaler og støtte gjennom denne hektiske perioden.

Bergen, 25.05.19

Innholdsfortegnelse

ABSTRACT	2
FORORD.....	3
1.0 INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	6
2.0 TEORI	8
2.1 INKLUDERING OG NEDSATT FUNKSJONSEVNE	8
2.2 BARNEHAGENS RUTINER.....	11
2.3 BARNEFELLESSKAP.....	11
2.4 LEK	13
2.5 PEDAGOGISK LEDELSE	14
2.5.1 <i>Handlings- og relasjonskompetanse</i>	15
2.5.2 <i>Samarbeid</i>	16
3.0 METODE	17
3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	18
3.1.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	18
3.2 VALG AV INFORMANTER	19
3.3 VÅR INTERVJUPROSESS	19
3.4 RELEVANS OG PÅLITELIGHET	20
3.5 ETISKE HENSYN	21
3.6 ANALYSE OG BEARBEIDING AV DATA	22
4.0 RESULTAT PRESENTASJON.....	23
4.1 INKLUDERING OG NEDSATT FUNKSJONSEVNE	23
4.2 BARNEHAGENS RUTINER.....	26
4.3 BARNEFELLESSKAP.....	27
4.4 LEK	30
5.0 DRØFTING	31
5.1 INKLUDERING OG NEDSATT FUNKSJONSEVNE	32
5.2 BARNEHAGENS RUTINER.....	34
5.3 BARNEFELLESSKAP.....	36
5.4 LEK	37

6.0 AVSLUTNING	40
7.0 LITTERATURLISTE.....	42
8.0 VEDLEGG.....	45
8.1 VEDLEGG 1; SAMTYKKEERKLÆRING FOR INTERVJU	45
8.2 VEDLEGG 2; INTERVJUGUIDE.....	49

1.0 Innledning

Vi har i denne bacheloroppgaven valgt å ta for oss et forskningsområde, som har vært i utvikling helt tilbake til 1800-tallet og frem til i dag. På bakgrunn av dette ønsker vi å skrive et kort historisk tilbakeblikk på inkluderingsbegrepet og nedsatt funksjonsevne.

Når vi ser på hvordan synet og holdningene til mennesker med nedsatt funksjonsevne er i dag i forhold til flere år tilbake, er endringene store. På 1800-tallet var disse menneskene lite verdt og ble ofte eller alltid ekskludert fra fellesskapet og samfunnet. Grunnen til segregeringen var å skille ut de som ikke var som de andre, bort fra fellesskapet og samfunnet. Disse holdningene har heldigvis endret seg og vi setter i dag større pris på fellesskapets mangfold. Dette gjør vi ved å inkludere mennesker med nedsatt funksjonsevne som en del av samfunnet (Sjøvik, 2014). Barne asyl var tilbudet foreldrene hadde når de skulle på jobb, samt hvor barna skulle være frem til foreldrene var ferdig med arbeidsdagen. For barn i vanskeligstilte forhold var tilbudet ment som en skoleforberedende institusjon før skolestart og en god start på livet (Sjøvik, 2014, s. 20-21).

I løpet av de siste årene har det skjedd mye med begrepet inkludering. Det har gått fra å være integrering til inkludering (Korsvold, 2011, s. 11). Begrepet integrering handler om å bli en del av samfunnet, mens inkludering handler mer om det å bli sosialisert inn i en gruppe. Det å bli en del av samfunnet handler ifølge Gjørund og Huseby (2000) om å få vennskap, alminneliggjøring av funksjonshemningen, samt at de er like mye verdt som alle andre barn og voksne. Man må bygge opp selvtilliten til barna slik at de til en viss grad kjenner at de mestrer hverdagen på egenhånd (Gjørund og Huseby, 2000, s. 22).

Året 1975 ble en viktig del av historien, da dette var året den første loven om barnehager kom. Den la frem at førskolebarn med funksjonshemninger nå skulle få prioritert opptak i barnehagen. Loven var en viktig del i utviklingen av tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne, men på bakgrunn av den store mangelen på barnehageplass var det mange som likevel ikke fikk ta del i det tilbudet. Videre forbedring for barn med spesialpedagogiske behov skjedde i 1998, da erfaringer i opplæringsloven tilsa at retten til spesialundervisning ikke skulle ha en nedre aldersgrense (Dalen, 2013, s. 118).

1.1 Problemstilling

Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet? I vår problemstilling legger vi vekt på inkluderingsbegrepet, samt hvordan de pedagogiske lederne arbeider for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i

barnefellesskapet. Vi ønsker å få frem tre pedagogiske ledere sine egne erfaringer og opplevelser i arbeidet med inkludering i barnehagehverdagen. For å få svar på vår problemstilling har vi valgt å benytte oss av kvalitativt intervju som forskningsmetode. Dette er for å gå mer i dybden på hvordan de pedagogiske lederne arbeider for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i barnefellesskapet.

Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne er et tema vi begge har vært interessert i gjennom hele studieløpet. Ved å skrive en bacheloroppgave om inkludering vil vi få økt kunnskap rundt dette området, slik at vi kan bli bedre rustet til å møte barna når vi i fremtiden skal ut i arbeidslivet.

For å få svar på problemstillingen bruker vi teori og tidligere forskning som omhandler inkluderingsbegrepet og nedsatt funksjonsevne, barnehagens rutiner, barnefellesskap, lek og pedagogisk ledelse. Videre vil vi ta for oss et metodekapittel hvor vi sier noe om blant annet hvilken metode vi har benyttet oss av, vår intervjuprosess og valg av informanter. Deretter vil vi presentere våre empiriske funn i kapittelet resultat presentasjon. Til slutt vil vi drøfte våre empiriske funn opp mot teori og tidligere forskning. Avslutningsvis vil vi komme med en konklusjon og svar på problemstillingen; *Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet?*

2.0 Teori

2.1 Inkludering og nedsatt funksjonsevne

Dagens barnehage har endret begrepet integrering med inkludering, og noe av årsaken har Mørland beskrevet på en særs tilfredsstillende måte; ”Målet med inkludering er ikke likhet, men variasjon og respekt for ulikhet som igjen er en forutsetning for demokrati. Dette kan ikke oppnås en gang for alle, men må alltid tilstrebes i en kontinuerlig forbedringsprosess og baseres på gjensidighet” (Mørland, 2008, s. 12). På bakgrunn av det Mørland forteller, ønsker vi å si noe om inkluderingsbegrepet og nedsatt funksjonsevne, og hvordan det er i dag.

Barn med nedsatt funksjonsevne er barn og skal alltid behandles som barn. I dag har de samme rettigheter som funksjonsfriske barn, noe barnehagen alltid skal arbeide for. Barn med funksjonsnedsettelse skal ha en barndom som er preget av de samme verdiene som barn uten funksjonsnedsettelse (Mørland, 2008, s. 7).

I dag går majoriteten av barn med nedsatt funksjonsevne i den ordinære barnehagen, hvor de får tilbud om spesialpedagogisk tiltak og tilrettelegging. I undersøkelsen til Tøssebro og Lundeby (2002) om funksjonshemmede småbarn, viste det seg at hele 81 prosent av barn med nedsatt funksjonsevne gikk i den ordinære barnehagen, i motsetning til 12 prosent som gikk i spesialbarnehage eller i en spesialavdeling. Da de så nærmere på hvilke funksjonsnedsettelse barna som var tilknyttet de spesielle tilbudene hadde, var det barn med alvorlige og komplekse funksjonsnedsettelse. Spesialtilbudene var også et byfenomen og prosentandelen var derfor mye høyere i byene enn i distriktene (Dalen, 2013). Da skolen og barnehagen fikk i oppgave å tilrettelegge og ta hensyn til barn og elever uansett funksjonsevne, viste det seg at barnehagen lykkes bedre enn skolen på dette feltet. Årsakene til dette kunne være mange, men ble knyttet opp mot at ulikhetene og forskjellene på barna blir tydeligere når de blir eldre. I tillegg er ikke presset i barnehagen like stort når det kommer til læring, men det er rom for ulik utvikling i barnets egen utvikling og læring (Dalen, 2013, s.119-120). Dagens barnehage tilrettelegger også mer med tanke på de universelle utformingene som bygges på inkludering. Tilrettelegging skjer i større grad på uteområdene og inne i bygningene, noe som resulterer i at barn med ulike former for funksjonsnedsettelse kan komme seg rundt i barnehagens inne- og uteareal. Barnet kan derfor i større grad bli inkludert inn i leken og andre sosiale samhandlinger (Moe og Valseth, 2014, s. 369).

I St.meld nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 5) *Kvalitet i barnehagen* står det under 1.1 *Et godt pedagogisk tilbud* at hele landets barnehager skal ha barnets beste i fokus. I barnehagen skal barna få oppleve hva glede og mestring er. Barna skal leke, lære og

utvikle seg, samt ha en aktiv deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet. I gode barnehager blir det formidlet verdier og holdninger som gir hvert enkelt barn nødvendige ferdigheter, kompetanse og trening i å ta aktiv del i fellesskapet både med barn og voksne utenfor kjernefamilien. Videre står det at krav blir stilt av kunnskapssamfunnet om den sosiale kompetansen og læringsevnen hos hvert enkelt individ. Det er derfor viktig at barnehagene tilbyr barna, uansett hvilke forutsetninger og familiebakgrunn de har, utviklings- og aktivitetsmulighet som er av god kvalitet.

Et tilbud i barnehagen av høy kvalitet kan gi sosiale utjevninger, tidlig innsats og en livslang kompetanseutvikling. I St.meld nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* og St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) ... *Kvalitet i skolen*, gir regjeringen uttrykk for at tidlig innsats og heving av kvaliteten som blir utført gjennom hele utdanningsløpet er koden til et utdanningssystem som sørger for den sosiale utjevningen blant barn. Det som menes med tidlig innsats er at det gode pedagogiske tilbudet fra barna er små er velfungerende, og problemer som oppstår blir forebygget eller løst på et tidlig stadium i utdanningsløpet. Her vil også den tidlige og gode hjelpen til barna som trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging av ulike grunner, forebygge mulige vansker og sosial ulikhet som kan ankomme senere. Like muligheter må gis til alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 5).

Tilbudet barnehagen gir er blant de viktigste tiltakene som barn med nedsatt funksjonsevne har. Ofte er det slik at det spesialpedagogiske tilbudet som barnet får blir fordelt på noen timer i løpet av uka på hvert barn, og spesialpedagogen jobber ofte i flere barnehager. Ifølge Moe og Valseth (2014) kan det forekomme risiko for segregering fordi tilbudet er fastsatt til bestemte og avgrensede tider. En erfaren spesialpedagog sa at den viktigste jobben en spesialpedagog kan gjøre i barnehagen er å finne naturlige situasjoner til den spesialpedagogiske opplæringen i barnehagens hverdag. Det er de naturlige situasjonene som gir viktig grunnlag for inkludering i barnehagen (Moe og Valseth, 2014, s. 354). Når vi snakker om barn med nedsatt funksjonsevne, dreier det seg om en gruppe barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Barna kan ha tapt eller skadet en kroppsdel eller fått en skade i en av kroppsfunksjonene. Her kan det dreie seg om nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon eller andre funksjonsnedsettelse på grunn av allergi og hjerte- og lungesykdommer (Mørland, 2008, s. 8).

Ifølge Mørland (2008) trenger ikke funksjonsnedsettelsen å være kronisk, men betegnelsen "funksjonshemmet barn" betyr at det er et sprik mellom individets forutsetninger

og miljøets forventninger. Dette kan for eksempel være barnehagens oppbygning eller funksjonskrav. Videre hevder Mørland at funksjonshemming blir forstått som et relasjonelt begrep, og nedsatt funksjonsevne er en individuell forståelsesmåte. Her har vi også en gråsoner som noen barn faller under, fordi de har flere og varierte behov. Når vi snakker om hvem disse barna er, så er det også nødvendig å poengtere at barnehagepersonalet ikke må identifisere dem med diagnosen deres. Barna er meningsskapende individer, men kan ha en diagnose eller vansker som kan forårsake utfordringer i hverdagen (Mørland, 2008). Barnehagepersonalet må også være obs på at språket vårt viser tydelig hvilke holdninger og kunnskaper vi har rundt det å kategorisere grupper. Her ser vi at merkelapper som “nedsatt funksjonsevne” og “funksjonshemmet” er kategorier som samfunnet har dannet for denne typen mennesker. Denne typen grupperinger av mennesker kan virke stigmatiserende, og ekskludere dem ut av samfunnet og fellesskapet. Dette kan resultere i at det blir et *vi* og et *dem*, sett i forhold til et *oss* (Mørland, 2008).

Når det er sagt, sies det også at man ofte trenger noen merkelapper for å avklare hvilke behov, muligheter og rettigheter barnet og familien har. Dette problemområdet favner under utfordringer knyttet til fagkunnskapen og etikken i barnehagen, men også innen forskning og fagmiljøer. For å få offentlig hjelpe- og støtteapparater kan det være nødvendig å kartlegge vansker og funksjonsnedsettelse tidlig, da tidlig innsats og offentlige hjelpeinstanser krever medisinske diagnoser. Dersom diagnosen er gitt, kan det medføre støtteordninger som økonomi og juridisk hjelp (Mørland, 2008, s. 8-9).

Å tydeliggjøre innholdet i det spesialpedagogiske arbeidet, er en sentral faktor i arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne. ”En individuell plan er en overordnet plan som skal ta utgangspunkt i virksomhetens generelle planer, innhold og arbeidsformer, samt synliggjøre de involverte instansenes mer spesifikke planer for arbeidet tilknyttet enkeltbarn” (Torsteinson, 2014, s. 54-55).

For at barna skal bli inkludert i barnefellesskapet, må barna lære seg å inkludere. Ifølge Gulbrandsen, Johansson og Nilsen (2002) er barnehagen en unik integrerende institusjon. Dette er fordi et mangfold av barn befinner seg på samme plass i hverdagen. Videre skriver Gulbrandsen et al. (2002) at barn som er i marginale posisjoner ikke møter mye negative- eller aktiv avvisende holdninger fra de andre barna i barnehagen. Barna som har tydelige tegn på nedsatt funksjonsevne ble en gjenstand for å vise omsorg og solidaritet for andre barn. Derimot hadde barn som ikke hadde disse tydelige tegnene på nedsatt funksjonsevne, en mer utsatt rolle i det sosiale samværet mellom barnehagebarna (Gulbrandsen et al, 2002, s. 52).

2.2 Barnehagens rutiner

Rutiner i barnehagen er en viktig forutsetning for at organisasjonen skal kunne gå rundt. Vi vil derfor ta for oss hvilken betydning barnehagens rutiner kan ha for hverdagen i barnehagen.

Ifølge Berge (2015) er tid i barnehagen en sentral og viktig funksjon med tanke på struktur og organisering av barnehagehverdagen, samtidig som den synliggjøres gjennom dagsrytme og planer. Det er vist at forskjellige former for tidserfaringer er forutsetningen for handlingsmønstre. Dette forbereder personalet på ulike måter å forholde seg på, og som avviser andre. Dette gjør de gjennom å tilegne seg gode praktiske ferdigheter for å innstille seg i sosiale sammenhenger (Berge, 2015, s. 20).

Moe (2018) stiller seg spørsmålene om stress, tidspress og rutiner bidrar til avvising og respektløshet overfor barna i barnehagen. Stress og tidspress i barnehagen kan utgjøre nettopp dette. Her er det viktig å våge og handle med kunnskap og empati, og ta ansvar for å få det til. Bevissthet for handlinger, holdninger og tanker er essensielt i arbeidet med barn, spesielt med en trang tidsplan. Moe skriver at i sitt arbeid som pedagog er det mye som passerer uten at hun er oppmerksom på det. Ved å unnlate å korrigere personalet i relasjonen med barn, vil det kunne føre til å unnlate å ta vare på barnet i relasjonen (Moe, 2018). Derfor er pedagogisk ledelse av personalet sentralt for å få felles forståelse.

Seland (2011) sier at det er personalet som er ansvarlig for å følge mandatet, og følge de overordnede målene i barnehagene. Personalet har derfor størst betydning for arbeidsdagen i barnehagen. Her handler det om bemanningstettheten, som er antall ansatte sett i forhold til antall barn. I dag blir flere av barnehagene organisert i store enheter, og barnehager som bygges har vanligvis plass til 80 barn eller flere. Dette resulterer i at barnehagepersonalet må forholde seg til flere barn enn i de mindre barnehagene. Videre sier Seland at personalet ikke får like god tid til å sette seg ned med mindre grupper. Bemanningssituasjonen og antall ansatte som er i direkte samspill med barn har betydning for god kvalitet i barnehagen (Seland, 2011, s. 104-105).

2.3 Barnefellesskap

For at barn med nedsatt funksjonsevne skal bli inkludert i barnefellesskapet, vil vi si noe om hva barnefellesskap kan være og hvilken betydning det kan ha for enkeltbarn.

Grindheim (2011) skriver i sin forskningsartikkel at dersom man tar utgangspunkt i barnets liv, kan man skape et fellesskap innenfor barnets rekkevidde. Dette fellesskapet er en aktiv og pågående prosess som fremstiller et annet fellesskap enn det tradisjonelle. De

fellesskapene som er tilgjengelig for barn er for det meste den nærmeste familie og venner. I tillegg vil barnet danne fellesskap i leken sammen med andre, og det er denne typen fellesskap barna identifiserer seg med og tar aktivt del i. Dette fellesskapet kalles barnefellesskap. Barnets aktive sosiale deltakelse i barnefellesskapet gir barnet kontinuerlige læringsprosesser og erfaringer (Grindheim, 2011, s. 92).

Den inkluderende barnehagen fokuserer på at alle møter mellom barn og samfunn respekterer mangfold, variasjon og ulikhet. I tillegg skal ulikhetene man møter verdsettes. Barn skal behandles likt, uansett hvilket funksjonsnivå, i for eksempel lek. Derfor må en inkluderende barnehage tilrettelegge omgivelsene slik at barn med nedsatt funksjonsevne har mulighet til å være som alle andre barn. Når et barn har spesielle behov, vil det bety at barnet kan trenge tilrettelegging for daglige gjøremål i forhold til et jevnaldrende barn (NOU 2012:1, 2012, s. 52). Pedagogisk leder må sørge for at hele personale har en felles forståelse for at alle barn, uansett funksjonsnivå, behandles likt. I dette arbeidet er pedagogisk ledelse en sentral faktor.

Moe og Valseth (2014) sier at dersom et fellesskap skal betegnes som inkluderende må det underbygge gjensidighet. Her er tanken at alle som har tilknytning til fellesskapet, skal kunne tilpasse seg etter hverandre og være til nytte for andre. I en barnehage skal dette også gjelde barn med nedsatt funksjonsevne. Videre sier Moe og Valseth at alle barna skal ha likeverdig deltakelse med tanke på oppgavene, pliktene, rettighetene, gledene og sorgene som man møter i barnehagehverdagen. Pedagogisk leder må arbeide aktivt med hele personalet slik at alle kan skape trygghet og vise anerkjennelse rundt mangfoldet og ulikhetene i barnehagens barnefellesskap. Personalet må også vite at de er rollemodeller i barnehagen, for eksempel i hente- og bringe situasjoner i garderoben, og andre sosiale sammenkomster som oppstår i barnehagen. I garderoben kan personalet snakke *til* og *med* barna, og ikke *om* dem eller *over hodet* på dem. Barn med nedsatt funksjonsevne er, og bør alltid være, en ressurs og nytte for de andre barna og voksne i barnehagen. Erfaringsbasert kunnskap sier oss at barn ser på andre barn som ressurser. Personalet og spesialpedagog støtter og bidrar til at det skal være attraktivt og gøy for de andre barna å leke med barnet med nedsatt funksjonsevne (Moe og Valseth, 2014, s. 356).

Det at barn med nedsatt funksjonsevne også blir en del av barnehagens fellesskap er viktig. Barna må kunne innordne seg etter hverandres behov, og som pedagogisk leder må man alltid arbeide for at alle barna, uansett funksjonsevne, skal ses på som en ressurs i barnegruppa (Moe og Valseth, 2014, s. 356). Derfor er pedagogisk ledelse en sentral og viktig faktor for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i barnefellesskapet.

2.4 Lek

Lek er i barnehagen sett på som en inkluderingsfaktor, og på bakgrunn av dette vil vi si noe om viktigheten av lek for barn med nedsatt funksjonsevne.

Lek skal ha en sentral plass i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2017) handler barnehagen om inkludering, samt det å tilrettelegge for sosial deltakelse. Barn skal få ta del i barnehagens innhold på en måte som tilfredsstiller deres behov og forutsetninger. Barnehagens sosialiseringarena er lek, og blir betegnet som den viktigste arenaen barnehagen har. Tidlig innsats kan innebære at personalets arbeid er målrettet og systematisk for at inkludering av barnet skal skje i meningsfulle fellesskap. Dette arbeidet kan skje over kortere eller lengre perioder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Dalen (2013) hevder at forebyggende arbeid for utvikling av sosial kompetanse for barn med nedsatt funksjonsevne, er et viktig tiltak. Det å la barn med nedsatt funksjonsevne få erfare sosiale samspill med jevnaldrende barn, bidrar til viktig utvikling av sosial kompetanse og for å etablere vennskap. Den sosiale kompetansen viser barnets evne for initiativtaking og for å opprettholde vennskapene. Videre sier Dalen at denne kompetansen utvikles gjennom interaksjon og samvær både med barn og voksne. Gjennom utviklingen av den sosiale kompetansen lærer barnet å vise empati, se andres behov, balansere mellom å verne om eget- og andres behov og å ta hensyn til dette. Ifølge Dalen har barn med sosial kunnskap og kompetanse mindre atferdsproblemer, samt mobber og diskriminerer mindre i forhold til barn uten sosial kompetanse. I boken *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (2013) skriver Dalen om forskning gjort av Ytterhus og Tøssebro (1999). Denne forskningen viser at barn med høy grad av funksjonshemming kan oppleve det som vanskelig å komme inn i en sosial lek med andre barn. Årsaken til dette er først og fremst at barnet ikke evner eller forstår de naturlige reglene for hvordan en invitasjon inn i en sosial interaksjon er. De barna som strever mest med sosial forståelse i en gruppe, er barn med kompleks- og høy grad av funksjonshemming. For at denne gruppen barn skal føle tilhørighet og trygghet i barnehagen, er det viktig med tiltak og god oppfølging (Dalen, 2013, s.121).

Ifølge Sjørusen (2014, s. 124) snakker barn om livet i barnehagen på en slik måte at leken har høyest prioritet. I leken danner barna vennskap og har selvråderett og påvirkning på sin egen barnehagehverdag. Når vi ser på barnets rett til medvirkning gjennom ny lekeforskning, må vi fastslå at også barn med nedsatt funksjonsevne har ønske om å ta del i det relasjonelle lekefellesskapet barna har i barnehagen.

Øksnes (2011) forteller at det har vært vanlig å anse leken som barnets naturlige væremåte. Samtidig har det vært en utbredt oppfatning at voksne må gripe inn i leken for å styre den mot bestemte normative idealer. Videre påpeker Øksnes at voksne har prøvd å kontrollere barnets lek ved å differensiere god og dårlig lek. Dette innebærer at den voksne møter barnets lek med å felle moralsk verdidom. Årsaken til fellingen er at denne moralske verdidommen hovedsakelig bygger opp om at barns lek er et fruktbart pedagogisk redskap for noe som ikke er lek. Øksnes hevder at bakgrunnen til denne instrumentelle tenkningen er at den pedagogiske virksomheten i barnehagen dreier seg om å rettlede barna inn i såkalte “gode” og “riktige” aktiviteter i lek. Grunnen til denne rettleidingen er at barnehagepersonalet har en tro på at denne styringen fører barnet inn i en utvikling som er grunnleggende for skolearbeid, samt forberedende for barnets videre utvikling i livet som voksen. Øksnes hevder at “den gode leken” blir verdsatt av foreldre og pedagoger dersom den lærer barn sosial forståelse, eller om den forbereder barnet på skolen og samfunnets krav om læring (Øksnes, 2011, s. 173).

Forskere som Hoven og Mørland (2014) mener at dersom man har lekegrupper, oppnår man gode forutsetninger for utvikling av lekeferdigheter blant barn med nedsatt funksjonsevne. Videre sier Hoven og Mørland at organiseringen av slike lekegrupper krever bevissthet og kunnskap. Dette kan omhandle antall barn, funksjonsnivå og hvilke kvaliteter som er ønskelig å ha med i en slik gruppe (Hoven og Mørland, 2014, s. 247-248).

2.5 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse er en sentral faktor i arbeidet med inkludering, hvor det er pedagogisk leder som har i oppgave å lede dette arbeidet. Vi ønsker derfor å ta for oss viktige begreper som blant annet mesterlæring, handlings- og relasjonskompetanse og samarbeid med andre instanser.

Ifølge *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2017) er barnehagen en lærende organisasjon, hvor hele personalet skal reflektere rundt problemstillinger som både er faglige og etiske. Personalet skal holde seg oppdatert og være tydelige rollemodeller, samt ivareta relasjoner mellom barn i grupper, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre. Videre står det i *Rammeplanen* (2017) at den pedagogiske lederen har et ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, hvor dette arbeidet skal være i tråd med godt faglig skjønn. Veiledning og det å sørge for at Barnehageloven og Rammeplanen oppfylles

gjennom det pedagogiske arbeidet, er også en del av den pedagogiske lederens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15-16).

Aasen (2018) ser på begrepet mesterlæring som en sammenligning til begrepet rollemodell. Mesterlæring kan sees på som en læringsmåte som viser relasjon mellom en kunnskapsrik mester og den lærendes behov for å tilegne seg kunnskap av mesteren. I boken *Teamledelse i barnehagen* (2018) er det barnehagelæreren som blir sett på som ekspert i barnehagen sitt arbeid. Her blir de ufaglærte assistentene noviser, mens barne- og ungdomsarbeiderne er kompetente utøvere (Aasen, 2018, s. 159-160). Ifølge Lave (2003) identifiserer han fire hovedelementer i læringen. Det første elementet er praksisfellesskapet, hvor assistentene gradvis tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og verdier i et faglig fellesskap. Læringen skjer gjennom mesteren til assistentene. Det andre elementet omhandler tilegnelse av faglig identitet. Her handler det om å beherske faget og lære det grunnleggende barnehagefaget. Det tredje elementet er læring gjennom handling. Her forutsetter det at assistenten må kunne imitere og observere mesteren og andre kompetente teammedlemmer i barnehagearbeidet. Det fjerde og siste elementet handler om evaluering gjennom praksis. Dette elementet omhandler at mesteren skal evaluere og observere teammedlemmenes arbeidsprosesser, for så å gi dem tilbakemeldinger (Aasen, 2018, s. 161).

2.5.1 Handlings- og relasjonskompetanse

Røkenes og Hanssen (2012) hevder at alle mennesker er født med en evne til å kommunisere. Kommunikasjonskompetanse utvikler vi i samhandling med andre mennesker. Videre påpeker Røkenes og Hanssen at “Den allmenne kommunikasjonskompetansen er den viktigste ressursen du har når du skal arbeide med mennesker. Å gjøre en god jobb handler i stor grad om å bruke det du allerede kan i kraft av å være et kommuniserende medmenneske” (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 9). Handlingskompetanse og relasjonskompetanse er to begreper en kan se på, for å få til den gode kommunikasjonen (Røkenes og Hanssen, 2012). Den pedagogiske lederen leder det pedagogiske arbeidet, slik at vi i samhandling med andre mennesker utvikler kommunikasjonskompetanse.

Handlingskompetanse er viktig i arbeid med mennesker, da en både må kunne handle og samhandle. Røkenes og Hanssen hevder at handlingskompetanse dreier seg om kunnskaper og ferdigheter som gjør deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre. Det å kunne sette sammen en rullestol på riktig måte, er et eksempel på handlingskompetanse (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 11). Relasjonskompetanse handler ifølge Røkenes og Hanssen

om å forstå og samhandle med andre mennesker. Som fagperson må en kunne gå inn i en relasjon, samt legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg til at det som skjer, er til det beste for barnet (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 9-10). Handlings- og relasjonskompetanse er en viktig egenskap i arbeid med barn, samtidig som det er en forutsetning i arbeidet med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne.

Når en arbeider i barnehage, er det viktig å forholde seg til den andre som subjekt og medmenneske. For å møte hele mennesket, innebærer det at en ikke bare møter den andre som et objekt. Dersom en setter objekt og subjekt opp mot hverandre, sier Røkenes og Hanssen at objekt er en handling, mens et subjekt handler om å kommunisere og samhandle. Videre sier de at, "Det å forholde seg til den andre blir dermed mer fundamentalt enn det å gjøre noe med den andre" (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 13).

Ifølge Aasen (2018) blir verdiene og holdningene våre formidlet i handlingsvalgene våre. Fordi barnehagen er en organisasjon som er verdibasert, har verdiledelse en sentral plass der. I boka *Teamledelse i barnehagen* (2018) er verdiledelse en målformulerende, problemløsende og språkskapende prosess, samt verdiutviklende. Verdibasert ledelse er også forankret i organisasjonens grunnverdier som kan brukes på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Aasen sier at denne ledelsesformen er satt i sammenheng med lederens evne til å formidle verdibaserte visjoner som skaper engasjement blant medarbeiderne. Det er den pedagogiske lederens ansvar, som teamleder og rollemodell, og dele sin kompetanse med medarbeiderne på avdelingen i handlinger. Medarbeiderne kan observere handlingen, for så å kopiere den (Aasen, 2018, s. 137-138). Det er derfor viktig at den pedagogiske lederen er bevisst sine handlinger, da hun eller han skal opptre som rollemodell for personalgruppen.

2.5.2 Samarbeid

I boka *En barnehage for alle* (2014) skriver Mørland at det norske samfunnet har gjennom flere år opparbeidet et offentlig hjelpeapparat for å hjelpe og støtte barn med nedsatt funksjonsevne og familien deres. For noen kan dette apparatet virke kompleks og uoversiktlig, både for brukere og profesjonelle. Derfor er det viktig at hele personalet i barnehagen skaffer seg et godt overblikk over hvilke tjenester som finnes, og hvor man kan gå for å få svar på ulike spørsmål. Ofte kan også den pedagogiske lederen ha behov for råd og veiledning hos fagpersoner utenfor barnehagen. Da må man se ut ifra hvilket behov barnet har, for å finne ut hvem som har den essensielle ekspertisen. Det er styrers ansvar å innhente

den faglige kompetansen når det er nødvendig. Dette er for å kunne gi barnet muligheten til å delta i det pedagogiske tilbudet som barnehagen har (Mørland, 2014, s. 97-98).

Dersom en har barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, vil en ofte trenge spesialisert hjelp og støtte fra andre instanser. Ulike instanser kan måtte bli involvert, som blant annet PPT, helsestasjon, habiliteringstjeneste og barnepsykiatri. En som fagperson skal ikke måtte sitte med alle svarene når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne. På bakgrunn av dette har Norge bygd opp et stort offentlig apparat for å bistå med støtte og hjelp til barn med nedsatt funksjonsevne og deres familier. Det er barnehagens oppgave å ha oversikt over dette hjelpeapparatet, for selv å søke om råd og for å kunne henvise foreldre videre (Mørland, 2008, s. 30).

I dette kapittelet har vi tatt for oss begreper som inkludering og nedsatt funksjonsevne, barnehagens rutiner, barnefellesskap, lek og pedagogisk ledelse. Inkludering og nedsatt funksjonsevne er to begreper som er i kontinuerlig utvikling. I dag går majoriteten av barn med nedsatt funksjonsevne i den ordinære barnehagen, og det er barnehagens ansvar å tilrettelegge for at disse barna skal få samme pedagogisk tilbud som andre barn.

Barnefellesskap er et fellesskap som barna danner i barnehagen. Dette er et fellesskap som barna kjenner seg igjen i og som gir dem kontinuerlige læringsprosesser og erfaringer. Lek skal ha en sentral plass i barnehagen og blir sett på som en inkluderingsfaktor. Pedagogisk ledelse handler om ledelse av det pedagogiske arbeidet, hvor pedagogisk leder spiller en viktig rolle i inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Pedagogisk leder er ekspertene i barnehagen sitt arbeid, og skal bidra til læring i personalgruppen.

3.0 Metode

I et forskningsarbeid er det viktig å være kritisk og reflektert over egen metode. Her vil vi si noe om blant annet hvilken metode vi har brukt, vår intervjuprosess, valg av informanter, etiske hensyn og vår analyseprosess.

Metode betyr å følge en bestemt vei og er de verktøyene vi tar i bruk for å få svar på ulike forskningsspørsmål. Samfunnsvitenskapelig metode anvendes når en skal forske på det som omhandler mennesker og samfunnet en lever i. Målet med metode er å få tilstrekkelig informasjon om den sosiale virkeligheten, få kunnskap om hvordan informasjonen kan analyseres, samt hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16).

Ifølge Bergsland og Jæger (2014) finnes det flere former for metode, men legger frem to hovedtyper; kvalitativ og kvantitativ metode. Før man velger hvilken metode man skal benytte, er det lurt å se på hvilken metode som kan gi oss svar på problemstillingen en har. Problemstillingen vi skal forske på er; *Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet?* På bakgrunn av dette vil vi gå kort inn på de ulike metodene og se hva som skiller dem fra hverandre. Deretter vil vi si noe om kvalitativt forskningsintervju og begrunne vårt valg av den metoden vi har tatt i bruk. Videre vil vi si noe om valg av informanter og vår intervjuprosess. Relevans og pålitelighet og etiske hensyn, som vi har måttet følge vil vi også gå inn på. Til sist vil vi si noe om vår analyseprosess og hvordan vi har bearbeidet de dataene vi har fått inn gjennom vår metode.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitativ metode kan bestå av flere innsamlingsmetoder som blant annet intervju, observasjon og samtaler (Bergsland og Jæger, 2014, s. 67). Kvalitative metoder har åpne spørsmål, hvor informanten står fritt til å svare på spørsmålene med egne ord. Metoden handler om å ha direkte kontakt med informanten i forskningen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Kvantitativ metode handler om å innhente data gjennom spørreundersøkelser, hvor det ofte er mange deltakere. Denne metoden er lite fleksibel, ettersom informantene blir stilt identiske spørsmål i samme rekkefølge, hvor det på forhånd er oppgitt svaralternativer (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Resultatene en får gjennom kvalitativ metode presenteres i form av tekst, mens resultatene en får gjennom kvantitativ metode presenteres gjennom statistikker og diagrammer.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Vårt valg av metode falt på kvalitativt intervju som forskningsmetode for å samle inn data. Bakgrunnen for valg av metode er at vi ønsker å gå mer i dybden på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne, og få svar på hvordan de pedagogiske lederne i barnehagen arbeider med dette. Et kvalitativt intervju er en fleksibel metode som kan være en samtale mellom forsker og informant. Forskeren kan stille åpne spørsmål som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77). Vi valgte å stille åpne spørsmål for å få fylldige og detaljerte svar fra informantene våre. Vi har valgt å ha et delvis strukturert intervju, hvor vi utarbeidet en intervjuguide som et utgangspunkt for intervjuet. I intervjuguiden formulerte vi åpne spørsmål, slik at informanten kan svare med egne ord. Når

vi som forskere intervjuer, er det viktig at vi har fullt fokus på informantene og lytter til det vedkommende har å si. Bergsland og Jæger (2014, s. 72) ser også på dette som viktige faktorer under intervjuet. I forkant av intervjuene sendte vi ut en intervjuguide, slik at informantene skulle få tid til å forberede seg. Om dette var etisk lurt diskuterte vi frem og tilbake og kom frem til at vi ønsket å gjøre det på den måten, for å få mer fyldige og gjennomtenkte svar til vår oppgave.

3.2 Valg av Informanter

Når det kommer til utvalget av informanter, var det viktig for oss at informantene hadde erfaringer og kunnskaper rundt arbeidet med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Vi fikk hjelp av noen i barnehagefeltet som hadde kjennskap til barnehager som arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne. Det var også avgjørende for oss at informantene var pedagogiske ledere, ettersom problemstillingen vår ønsker svar på; *Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet?* Barnehagene vi intervjuet hadde barn med nedsatt funksjonsevne. Vi valgte ikke å kontakte barnehager som vi har hatt et forhold til, da dette kan være med på å påvirke svarene i intervjuet.

Informantene våre kommer fra Rogaland og Hordaland. Utvalget vårt bestod av tre pedagogiske ledere fra tre barnehager for å få et bredere resultat til vår bacheloroppgave. Gjennom intervjuene fikk vi svar på hvordan de pedagogiske lederne ledet personalet sitt i arbeidet med inkluderingsbegrepet. Vi tok kontakt med barnehagene via telefon, hvor vi avtalte tidspunkt for intervju. I forkant av intervjuene sendte vi ut samtykkeerklæring og intervjuguide. Vi har valgt å kalle informantene våre for ”Informant A”, ”Informant B” og ”Informant C”. Dette fordi informantene skal være anonyme og ikke skal kunne gjenkjennes i publikasjon.

3.3 Vår Intervjuprosess

Intervjuene gjennomførte vi på arbeidsplassen til informantene. Bergsland og Jæger (2014, s. 72) hevder at det er viktig at informantene befinner seg i en atmosfære hvor vedkommende føler seg trygg nok til å snakke fritt om egne opplevelser. På bakgrunn av dette gjennomførte vi intervjuene på informantenes arbeidsplass, samtidig som vi lot informantene selv velge det tidspunktet for intervjuet som passet best i forhold til deres arbeidsdag. Intervjuene varte mellom 30-60 minutter.

Vi valgte også å gjennomføre intervjuene på lukket rom, slik at forstyrrende elementer som kunne påvirke intervjuet og informanten ikke skulle oppstå. Under intervjuet med Informant A var det medarbeidere som kom inn under intervjuet. Her virket det ikke til at informanten lot seg påvirke. I intervjuet med Informant C var det mye bakgrunnsstøy, men heller ikke her syntes det til at informanten lot seg påvirke. For oss som forskere var dette forstyrrende elementer.

Informant A fortalte før vi startet intervjuet at hun kun hadde sett på spørsmålene rett før vi kom. Dette følte vi kom frem i svarene, da de var korte og ikke svarte konkret på spørsmålene. Informant B virket forberedt med fyldige og konkrete svar. Informant C hadde ikke mottatt intervjuguiden på forhånd, da det var skjedd en misforståelse med epost adressen fra vår side. Hun syntes selv at dette ikke gjorde noe, og hun klarte å ta intervjuet på sparket. Alle fikk lese gjennom samtykkeerklæringen før intervjuene startet og signerte deretter.

Spørsmålene i vår intervjuguide er åpne og varierte. Vi ønsket svar på hva de legger i ulike begreper som forekommer i problemstillingen vår. Eksempler på dette er, hva legger du i ordet inkludering og hva legger du i ordet barnefellesskap? Samtidig stilte vi mer relevante spørsmål for å få svar på problemstillingen. Spørsmålet vi da stilte informantene var, hvordan arbeider du som pedagogisk leder for å lede ditt personale i inkluderingen av barn med nedsatt funksjonsevne? Resten av spørsmålene finner du i vår intervjuguide (Vedlegg 2).

3.4 Relevans og Pålitelighet

Dalland (2017) sier at det er to spørsmål en må stille seg ved innsamling av data. Det første er hvilken relevans dataen har for problemstillingen, mens det andre omhandler hvor pålitelig måten dataen er samlet inn på. Ifølge Bergsland og Jæger (2014) er spørsmålene relevans og pålitelighet, knyttet opp mot begrepene reliabilitet og validitet.

Relevans er knyttet til at datainnsamlingen må være relevant for problemstillingen. Dette gjelder både når en søker data i litteraturen og når mennesker er informasjonskilden, slik som i intervju. Både kildene og de data du henter kildene fra må være relevante (Dalland, 2017, s. 60). I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide. I utarbeidningen av intervjuguiden skrev vi ned de spørsmålene vi mente var relevante for å belyse vår problemstilling og som kunne være med på å gi oss svarene vi trengte. Informantene som blir sett på som en kilde en henter data fra må også være relevante. Problemstillingen vår ønsker svar på hvordan de pedagogiske lederne arbeider for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet. Da er det hensiktsmessig for relevansen i oppgaven å hente inn

informanter med barnehagelærerutdanning, og som arbeider som pedagogiske ledere i barnehagen. Det er også med på å styrke relevansen i oppgaven vår da informantene våre har erfaringer og kunnskaper i arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Det at informantene våre har erfaringer og kunnskaper rundt problemområdet kunne vi ikke vite i forkant, men ettersom de hadde barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, var dette noe vi regnet med.

Dalland (2017, s. 60) sier videre at selv om data i utgangspunktet er relevante, må dataen også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. I et intervju ligger det også en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen. Dette omhandler hvordan spørsmålene stilles og formuleres, kan komme til å tolkes feil av informanten og kan dermed bli en feilkilde. Da vil det kunne oppstå unøyaktige svar, som ikke vil være relevante i forhold til vår problemstilling. Under intervjuet tok vi i bruk ekstern lydopptaker som vil kunne være med på å styrke påliteligheten i vår oppgave, men også her kan det oppstå feilkilder som at lyden ikke er god nok. Svarene vi fikk av informantene vil være relevante i forhold til vår problemstilling, og ettersom oppgaven vår tar utgangspunkt i synet til tre pedagogiske ledere fra tre barnehager i to ulike fylker vil vi si at oppgaven vår er pålitelig. Vi tenker også at det kan være med på å styrke påliteligheten og relevansen ved at vi har informantene fra barnehager der de har barn med nedsatt funksjonsevne, som igjen vil si at informantene har både erfaringer og kunnskaper rundt temaet vi ønsker å belyse.

3.5 Etiske hensyn

Ved innsamling av data fra barnehager er det regler for personvern som må overholdes (Bergsland og Jæger, 2014, s. 85). Vi har under intervjuene tatt i bruk ekstern lydopptaker og informantene har signert et samtykkeskjema. På bakgrunn av dette har vi meldt prosjektet vårt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fått det godkjent.

I et forskningsarbeid har forskeren et etisk ansvar som må følges. Bergsland og Jæger (2014) knytter forskerens etiske ansvar opp mot tre hovedprinsipper; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Bergsland og Jæger (2014, s. 83) skriver at informert samtykke innebærer at informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål og hva datamaterialet skal brukes til. Det er også viktig at informantene informeres om at deltakelsen til intervjuet er frivillig og at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Dette har vi gjort ved å sende ut en samtykkeerklæring (Vedlegg 1)

om deltakelse av intervjuet til informantene i forkant av intervjuet. Samtykkeerklæringen inneholdt nødvendig informasjon om hva deltakelsen av intervjuet gikk på ut og hvordan det datamaterialet vi fikk innhentet gjennom intervjuet, ville bli brukt. Informantens rettigheter kommer også tydelig frem i samtykkeerklæringen. Vi har ikke sendt ut et informasjonsskriv til informantene. Dette er fordi vi mener at samtykkeerklæringen vår belyser all den viktige informasjonen informanten trenger for å vite hva oppgaven vår går ut på, samt deres rettigheter underveis i prosessen.

Videre skriver Bergsland og Jæger (2014) at konfidensialitet innebærer å verne om de personlige data som kan være med på å avsløre informantens identitet. I samtykkeerklæringen vår kom dette tydelig frem, hvor vi skrev at informasjonen om dem ville bli behandlet anonymt, slik at de ikke skulle kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Vi har valgt å kalle informantene for "Informant A", "Informant B" og "Informant C" for å overholde nettopp dette. Informantene våre er av ulike kjønn, hvor vi har valgt å kun bruke beskrivelsen "hun" for å likestille alle informantenes besvarelser. Det siste forskningsetiske spørsmålet er konsekvenser som omhandler at forskeren har et ansvar for å unngå at informantene ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger (Bergsland og Jæger, 2014, s. 85).

Vi har i dette arbeidet tatt etiske hensyn ved å sende ut samtykkeerklæring for intervju, informantene har signert et samtykkeskjema og vi har anonymisert informantene for å unngå at de skal bli gjenkjent av andre. All informasjonen vi fikk av informantene og notatene som ble gjort når vi transkriberte ble anonymisert. Så fort intervjuene var gjennomført transkriberte vi dem og lydfilene ble slettet. Notatene fra transkriberingen og signatur fra informantene ble oppbevart i egen mappe med personlig kode på datamaskinen.

3.6 Analyse og bearbeiding av data

For at vi skulle få best mulig utbytte av intervjuene og den informasjonen vi fikk innhentet gjennom informantene våre, satte vi oss ned og transkriberte intervjuene umiddelbart. På denne måten husket vi ting som ble sagt, samt hvordan informantenes kroppsspråk var under intervjuene. Ifølge Jacobsen (2013) handler innholdsanalyse om å både forenkle og berike data. I første omgang består analysen av å forenkle data for å skape oversiktighet, mens i andre omgang berike data ved å plassere dem i en større sammenheng. Videre sier Jacobsen at det første en gjør i en innholdsanalyse er å finne fram de viktigste temaene som informantene tar opp, som kalles å tematisere. Å tematisere innebærer at en reduserer en tekst til de

viktigste temaene som dukker opp under intervjuene. Deretter skal en lete etter kategorier som er med på å skape struktur i teksten (Jacobsen, 2013, s. 130).

Vår analyse gikk ut på å gå gjennom intervjuene hver for seg, for å finne ut hva som gikk igjen i intervjuene og hva som skilte seg ut. Vi brukte fargekoder under analysen hvor vi fargela det som var likt hos alle informantene, samt markerte det som ikke ble nevnt hos den andre og hva som var ulikt. Vi tematiserte de ulike funnene inn i hovedkategorier, hvor vi til slutt valgte ut de fire funnene som gjorde seg gjeldende i de tre barnehagene og som vi fant interessante;

1. Inkludering og nedsatt funksjonsevne,
2. Barnehagens rutiner,
3. Barnefellesskap,
4. Lek.

4.0 Resultat presentasjon

I dette kapittelet vil vi presentere de empiriske funnene vi hentet frem gjennom kvalitativt forskningsintervju med våre informanter. Vi har valgt å presentere de funnene som gjorde seg gjeldende. Funnene er også med på å gi oss svar på problemstillingen; *Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet?*

Vi har valgt å implementere punktet pedagogisk ledelse inn i alle våre funn, da vi mener at pedagogisk ledelse har en sentral plass i alle funnene. Dette støtter opp mot det *Rammeplanen* (2017) påpeker; Det er den pedagogiske lederen som har et ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. På bakgrunn av dette forstår vi det slik at det ikke er hensiktsmessig å ha pedagogisk ledelse som et eget funn.

4.1 Inkludering og nedsatt funksjonsevne

Det første vi spurte informantene våre om var hva de legger i ordet inkludering. Her var alle enige om at inkludering handler om at alle skal få være med. Dette tydeliggjør Informant A ved å si;

Alle er med. Inkludering handler om samhold og tilhørighet.

Informant B sier at;

I ordet inkludering legger jeg i; ”det å tilby alle en plass og at alle sammen skal få være med.”

Informant C forteller at inkludering handler om;

At vi har rom og plass til at alle får være med når de ønsker det.

Vårt neste spørsmål til informantene handlet om hvordan de som pedagogiske ledere arbeidet for å lede sitt personale i inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Felles for alle informantene var at barna hadde en individuell utviklingsplan som skulle følges, og at personale måtte innordne seg etter planen. Videre legger alle informantene vekt på at hele personalgruppen skal ha en felles forståelse for barnets forutsetninger. Informant A og C sier også at alle i personalet skal ha et eierforhold til barnet. Å ha et eierforhold til barnet vil si at alle skal ha kjennskap til barnet og barnets diagnose. Informant A legger vekt på at enkeltbarn ikke skal “eies” av den kommunale tilretteleggeren. Informant A sier videre;

Alle i personalet på avdelingen skal ha en felles forståelse og et felles eierskap til det barnet som trenger litt ekstra. Vi prøver å styre vekk fra det at barnet blir eid av spesialpedagogen eller støtteressursen ... Personalet skal ha et eierskap, slik at alle kjenner til barnet og kan på denne måten gå inn å gjøre en jobb.

Informant A forklarer også at det spesialpedagogiske arbeidet blir implementert inn i hverdagen, men at tilrettelegging er viktig. Her er tilrettelegging i form av avlastning og støtte sentralt. I denne barnehagen har de “Ukens hjelper”, hvor alle barna skal kunne delta. Barn med nedsatt funksjonsevne skal også være en del av det fellesskapet. Hun sier at personalets oppgave er å sørge for at alle blir sett, og følge opp enkeltbarn dersom det trenger tilpasning for å delta på aktivitetene. Informant B sier;

Det jeg gjør er at jeg samler personalet på avdelingsmøter, personalmøter og planleggingsdager og snakker ut ifra hva det er vi kan forvente av dette barnet. Vi setter oss ned sammen og har et felles fokus på det barnet, hva kan vi forvente, hva kan dette barnet mestre, hva skal vårt mål være, hvem er det som skal tilrettelegge for det, hvilke instanser har vi utenfra og så jobber vi ut ifra det.

Hun legger også vekt på veiledning av assistenter og fagarbeidere, som også er en del av arbeidsoppgavene til en pedagogisk leder. Barnet i barnehagen til Informant B har vedtak på kommunal tilrettelegger som arbeider daglig i barnehagen. Videre sier Informant B;

Jeg som leder må passe på at alle barna blir sett, gjerne ved å ta observasjoner. Jeg må også skape refleksjon hos mine ansatte, spesielt hos assistentene ... Jeg mener at det er alt for lite tid til teammøtene, da man burde ha mye mer tid til å gå gjennom hvert enkelt barn. Det er dessverre altfor lite. Det er vanskelig at alle skal bli inkludert på et vis da.

Informant C legger stor vekt på den individuelle utviklingsplanen som barna med nedsatt funksjonsevne har. Hun sier;

Vi bruker individuell utviklingsplan. Dersom det er noe jeg tenker er viktig for personalet å vite, forteller vi det på personalmøter og avdelingsmøter. På avdelingsmøter informerer vi om hvordan ting skal gjøres, hvordan vi skal drive og hvordan vi skal opptre som personale for at barnet skal få det det har krav på. Ved å gjøre dette sikrer vi at barnet utvikler seg på en god måte, og sikrer god utvikling hos barnet ut ifra barnets forutsetninger.

Informant C forteller at personalet i deres barnehage bruker relasjonsskjema. Dette bruker personalet for å forsikre seg om at alle barna blir sett på en god måte, samt for å få frem hvordan personalet ser på det enkelte barnet. Skjemaet går ut på å kategorisere barna etter farger. Rødt, blått, grønt og svart. Dersom barnet blir plassert i det grønne feltet, er barnet sett og ivaretatt på en god måte. Rødfargen betyr at personalet godtar både god og utfordrende oppførsel, og har lav terskel for å si ja til barnet. Den blå kategorien er de barna som forsvinner i barnegruppen, de rolige barna, mens svart farge kan være vanskelig for personalet å erkjenne. Denne kategorien forteller personalet at man ikke har god kjemi med barnet, og man kan fort bli irritert og utålmodig. Informant C mener at skjemaet er et godt verktøy for relasjon, da hun sier at det er den voksnes ansvar å skape gode relasjoner til barnet, og aldri barnets ansvar. Dette uttrykker hun ved å si;

Det er alltid de voksnes ansvar å skape gode relasjoner til barna, det er aldri barna sitt ansvar.

Til slutt påpeker Informant C at årsaken til at de bruker skjemaet er for å sikre at alle barna har en god relasjon til personalet, samtidig som det sørger for at hele personalgruppen ser hvert enkelt barn på en god måte.

4.2 Barnehagens rutiner

Når vi spurte informantene hvilke utfordringer de møter i løpet av barnehagehverdagen, er alle informantene enige om at tid og kapasitet er et problemområde. Informant A forteller;

Vi har utfordringer i den vanlige hverdagen med at det er møter, sykdom og forfall som gjør at en ikke har alle tilgjengelige. Da blør det gjerne litt på de andre avdelingene, hvor vi må gi fra oss noen voksne fra vår avdeling. Da blir det på en måte et hull hos oss.

Videre sier hun;

Det handler også om hvilket syn en har, og hvordan en klarer å spille de rundt deg som et team. Utfordringer dukker alltid opp, men vi må ta det som det kommer og se det positive i ting.

Utfordringene hos Informant B ligger i at tid alltid er en utfordring, samt at kapasitet blir en utfordring på grunn av antall pedagoger på avdelingen. Dette forteller hun ved å si;

Tid er alltid en utfordring. Jeg vil ikke si at kapasitet er en utfordring, men det blir det i forhold til at man er to pedagoger på 28 barn.

Når Informant B forklarer utfordringene angående kapasitet, legger hun vekt på kunnskapen i personalgruppa. Det er kun hun og en til som har utdanning, og hun mener at utfordringen ligger i følelsen av å mestre arbeidet som ligger til grunn på en god nok måte. Dette uttrykker Informant B ved å si at;

Det er vi som har utdanning og det er vi som har et forhold til hva teorien sier om disse barna. Utfordringen er rett og slett for lite kunnskap til å greie og mestre den jobben som ligger til grunn.

Hun sier videre at;

Jeg ville også sagt at utfordringen ligger i at det er for mange planer som ikke legger til rette for å inkludere.

Informant C uttrykker at utfordringer hos dem er organisering av personalet i forbindelse med de ulike diagnosene som barna har. Dette kan for eksempel gjelde uteområde og turdager. Her er de avhengig av at det er nok personalet på jobb for å kunne tilrettelegge på best mulig måte. Dette blir tydeliggjort ved uttalelsen;

Vi må organisere og tenke nøye på hvordan vi organiserer, da vi har barn med ulike diagnoser.

Informant C uttrykker også utfordringer i forhold til kapasitet ved å si;

Vi er avhengig av at vi er nok personale for at vi skal kunne gi det tilbudet.

Tilbudet hun snakker om er ønsker om ekstra tilrettelegging som foreldrene kommer med til barnehagen. Her var det snakk om et barn som har nedsatt immunforsvar og som kun skal oppholde seg inne om vinteren. Da må hun som pedagogisk leder være sikker på at de er nok personalet på jobb, for å kunne gi barnet dette spesielle tilbudet.

4.3 Barnefellesskap

Når informantene svarte hva de legger i ordet barnefellesskap, hadde informantene ulike meninger. Informant A sier;

Med barnefellesskap tenker jeg på grupperingen på avdelingen i forhold til alder og kjønn, som er med på å skape et fellesskap.

Informant B sier derimot;

Jeg tenker at barnefellesskap er et fellesskap for barn, hvor det er flere barn som sammen danner noe som er felles for alle.

Informant C sier;

Det handler mye om felles opplevelser, som gjør at man føler at man har felles erfaringer.

Da vi stilte spørsmålet om hvordan de arbeider med ulikheter i barnehagen, kom det frem at alle informantene var enige om at personalet skal møte hvert enkelt barn ut ifra hvor det er og hvilke forutsetninger det har. Informant A sier;

Vi er veldig opptatt av å møte barna hvor de er. Det er de voksnes sitt ansvar å få det til å funke. Vi skal ikke dømme eller overse ... Vi må møte de hvor de er og ta det derfra. Og heller tilpasse hverdagen og de utfordringene som ligger der.

Informant B forteller;

Vi skal ha en verdi på at alle er ulike, men at alle skal bli inkludert ... Man må jobbe ut ifra at man ikke kan forvente det samme av Max, som av Karoline ... Samtidig er vi veldig opptatt av at ingen skal bli stigmatisert, og at vi ikke hele tiden skal si det samme navnet om og om igjen ... Jeg tror samfunnet burde vært mer åpen og ærlig overfor at det er ulikheter her. Jeg opplever det også som en etisk kamp av og til, fordi du har lyst til å være åpen over de ulikhetene som er, men man må være forsiktig med å ikke legge barna i båser.

Videre forteller Informant B om støttepedagogens rolle på avdelingen, og at hun ofte kan opptre for støttende i arbeidet med barnet med nedsatt funksjonsevne. Dette tydeliggjøres ved uttalelsen;

Hun som er støttepedagog, ja, hva skal man si. Hun er litt mer hønemor enn hva jeg gjerne er. Jeg tenker at hun greier det, og greier hun det ikke så kan man stå på siden og være et støttende stillas for henne. Men støttepedagogen er mer sånn som løfter hun.

Informant C sier;

Vi leser en del bøker. Et eksempel er historien om mange dyr som går i en barnehage og som har menneskelige egenskaper. Boken handler om ulikhet, hvor vi kan tenke ulikt, se ulike ut, at barn er forskjellige og at man kan like ulike ting, og det er greit ...

Vi jobber med å møte alle og at alle skal få være med ... Hvis du har alt for mye fokus på ulikheter, så kan du få feil fokus igjen. Du skal jo normalisere ulikhet da.

Informant B og C sier at de har arrangert samlinger hvor barna skal fortelle en ting barnet er god på, under spørsmålet om hvordan de gir barna muligheten til å se på hverandres ulikheter som en ressurs. Informantene er enige om at det skal handle om det indre, og ikke det ytre som for eksempel at han eller hun har fine klær. Informant B sier også at det trengs øving og trening for å få barna til å se hverandre som ressurser. Informant A sier ingenting om dette under sitt svar. For å understreke dette sier Informant B;

Vi har mye samlinger, og når vi har bursdager skal alle sammen si en fin ting om den andre. Og der er vi veldig god på å si ting som man ser den andre er god på, ikke at de har fin krone eller kjole. Selv om det er mye øving og trening for at de skal se ressursene til hverandre. Stort sett ser barna kun på det ytre ... Jeg mener barnehagen burde jobbe mer med disse tingene. Belyse overfor barnet selv hva de faktisk er gode på, og hva de mestrer godt da ... Vi må passe på at barnet med nedsatt funksjonsevne ikke blir stigmatisert da, altså plassert i en bås.

Informant C sier;

Det første som slår meg er vår bevissthet, måten vi omtaler hverandre på. Det er jo vi voksne som skal være rollemodeller for barna. Vi må snakke høyt om alle de fine egenskapene til hverandre, og ha en runde i samlingen der vi sier fine ting om hverandre. Det handler om væremåten vår og hvordan vi omtaler hverandre på ... Dette gjør vi for eksempel når barna kommer i barnehagen. Da sier vi at det er så kjekt å se deg fordi du er den du er, ikke fordi du har fin bukse eller kjole.

Informant A sier derimot, i likhet med Informant B, at de prøver å få barna til å sette seg inn i andres situasjon. I samarbeid med foreldrene informerte de barna om funksjonsnedsettelsen til det aktuelle barnet. For å understreke dette sier Informant A;

Alle barn får lov til å ha sine egne tanker og meninger. Vi skal løfte hvert enkelt barn frem, og vi skal på en måte se behovet og knytte det inn mot tema og aktiviteter som vi gjør på avdelingen ... Vi prøver å spille barna gode, og se hvilke ressurser som ligger der ... Vi prøver å få barna til å sette seg inn i den andres situasjon. For eksempel et

barn som ser dårlig, da lar vi de andre barna få prøve brillene til dette barnet, slik at de får se hvor dårlig dette barnet ser ... Vi prøver å snakke om det sammen med barna.

Informant B forteller;

Jeg vil ikke sette astma i nedsatt funksjonsevne, men det blir jo det om vinteren. De brekker seg bare de løper litt ... Man er vant med å være i god aktivitet, og så plutselig kan man ikke det. Så blir det konflikt fordi de andre barna ikke har forståelsen. Da prøver vi å få barna til å se andres situasjon, ved å høre på pusten til Alma. Hun kan ikke løpe like fort, og da reflekterer vi over det sammen med barna.

4.4 Lek

Leken har stor plass i arbeidet for inkludering, sier Informant B og C. De nevner også leken før selve spørsmålet blir stilt. Informant A nevner ikke dette, hverken før spørsmålet eller under spørsmålet. Spørsmålet vi stilte var på hvilken måte de tilrettelegger for barnet i leken. Alle informantene legger vekt på oppdeling av barnegruppen, slik at det blir mindre lekegrupper. Dette gjorde de for å få større rom til lek, og for å opprettholde leken. Informant A sier;

På grunn av ekstra ressurser på avdelingen, støttepedagog og lærling, har vi ofte sjans til å dele opp i smågrupper. Vi har muligheten til å ta inn to-tre barn i utetiden, eller omvendt.

Informant B forteller;

Vi har et barn som er lavere enn de andre. Når vi visste at dette barnet skulle inn på avdelingen, gjorde vi om rommet og passet på at alt var i en høyde som barnet også greide å nå. Det å se på det fysiske miljøet, hvor mye greier dette barnet ut ifra det som allerede ligger til rette ... Det er samtidig ikke alltid alt man greier å legge til rette for i leken, fordi vi ikke kan bremse andre sin lek dessverre ... Barnet vårt har også en støttepedagog som alltid er med i leken, men dersom barnet ikke greier å henge like fort med, så tar gjerne støttepedagogen barnet, pluss to andre inn. For de greier bedre å få en fin lek når de er få. Er det mange barn til stede faller barnet fort

av i leken. Derfor har leken stor plass i arbeidet for inkludering og for å danne vennskap.

Informant C sier;

Leken er jo en viktig bit i inkluderingen. Den er veldig sentral og i fokus hele tiden og er på en måte i sentrum for alt vi gjør. Leken er en sosialiseringsarena i barnehagen.

Videre sier hun;

Vi har lekegrupper, hvor vi deler inn i mindre grupper. Vi deler ofte gruppene også, slik at de får større rom for lek. Og mer ro rundt leken, slik at de ikke blir forstyrret og at man lettere kan opprettholde leken. Leken blir mer uforstyrret og skjermet. Dette ser vi er en god måte å gjøre det på i forhold til å inkludere de barna som trenger litt ekstra hjelp og støtte. Fordi det er lettere for barnet å være i lek når det ikke er så mange om gangen ... Vi som personale er også med i leken. Det ser vi har vært nødvendig med de barna som vi har. De mestrer mye, men de trenger den ekstra voksne støtten.

Vi har gjennom kapittelet resultat presentasjon fått frem tre pedagogiske lederes erfaringer og kunnskaper rundt ledelse, og hvordan de som pedagogiske ledere arbeider for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet. Våre informanter har noen gjennomgående trekk hvor de virker samstemte i sine fremstillinger, samt noen trekk hvor de ikke er samstemte. Disse fremstillingen vil vi i neste kapittel drøfte opp mot teori og tidligere forskning, samt våre egne tolkninger av dette.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte våre empiriske funn opp mot teori og tidligere forskning. Vi har også i dette kapittelet valgt å implementere pedagogisk ledelse inn i alle våre funn, istedenfor å ha det som et eget punkt.

5.1 Inkludering og nedsatt funksjonsevne

Informantene våre var samstemte i sine fremstillinger om begrepet inkludering. Felles for alle var at inkludering handlet om at alle skal få være med. Dette støtter Mørland (2008) med forklaringen; ”Målet med inkludering er ikke likhet, men variasjon og respekt for ulikhet som igjen er en forutsetning for demokrati” (Mørland, 2008, s. 12). Mørland sier også at barn med nedsatt funksjonsevne skal ha de samme rettighetene og barndom preget av de samme verdiene som funksjonsfriske barn, noe barnehagen alltid skal arbeide for. Vår tolkning er at informantene ønsker å inkludere alle barn, uansett alder, kjønn og funksjonsnivå. På bakgrunn av det Mørland sier om at barnehagen alltid skal arbeide for at barn med nedsatt funksjonsevne skal ha de samme rettighetene, tolker vi det slik at alle informantene våre arbeider for nettopp dette.

Under forklaringen på hvordan informantene leder personalet sitt i inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne, legger vi merke til at ingen av informantene har fokus på egen handlingskompetanse i ledelsen av personalet. Aasen (2018, s. 137-138) skriver at verdiene og holdningene våre blir formidlet i handlingsvalgene våre. Fordi barnehagen er en organisasjon som er verdibasert, har verdiledelse en sentral plass. Det er den pedagogiske lederens ansvar, som teamleder og rollemodell, og dele sin kompetanse med medarbeiderne på avdelingen i handlinger. Medarbeiderne kan observere handlingen, for så å kopiere den. Det er derfor viktig at den pedagogiske lederen er bevisst sine handlinger, da hun eller han skal opptre som rollemodell for personalgruppen. Aasen (2018) ser på begrepet mesterlæring som en sammenligning til begrepet rollemodell. Mesterlæring kan sees på som en læringsmåte som viser relasjon mellom en kunnskapsrik mester og den lærendes behov for å tilegne seg kunnskap av mesteren. I denne sammenheng er den pedagogiske lederen mesteren. Vår tolkning er at informantene ikke er bevisst egen handlingskompetanse, og vi oppfatter det slik at det å bruke mesterlæring i pedagogisk ledelse er en forutsetning for at hele personalet skal få en bredere kompetanse for å kunne utføre inkluderingsarbeidet på en god måte. Vi tenker også at dersom informantene hadde tatt i bruk mesterlæring, ville det vært med på å bedre deres handlingskompetanse. Røkenes og Hanssen (2012) hevder at handlingskompetanse dreier seg om kunnskaper og ferdigheter som gjør deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre. På bakgrunn av det Røkenes og Hanssen påpeker, er det essensielt at de pedagogiske lederne tar i bruk sin handlingskompetanse i arbeid med andre mennesker.

Våre informanter nevner som sagt ingenting om deres handlingskompetanse i intervjuene. Vi som forskere kan ikke vite om dette ikke er del av deres lederstrategier eller om de har glemt å nevne det. Sett fra den andre siden kan også deres måte å lede personalet på

i form av personalmøter og avdelingsmøter være effektivt. Personal møter og avdelingsmøter som en ledelsesstrategi nevner derimot to av informantene. Den siste informanten nevner ikke noe om hvordan hun leder personalet sitt. Heller ikke her kan vi vite om informanten har glemt å nevne dette, eller om dette ikke finner sted i hennes ledelse av personalet. Den samme informanten nevnte likevel at barnet med nedsatt funksjonsevne ikke skulle eies av spesialpedagogen eller støtteressursen. Vi kan tolke dette som om det er hennes lederavgjørelse at barnet ikke bare skal ha et personale som har ansvar for det, men flere fra personalgruppen for å sikre flere relasjoner. Røkenes og Hanssen (2012) støtter formidling gjennom personalmøter og avdelingsmøter hvor de sier; “Den allmenne kommunikasjonskompetansen er den viktigste ressursen du har når du skal arbeide med mennesker. Å gjøre en god jobb handler i stor grad om å bruke det du allerede kan i kraft av å være et kommuniserende medmenneske” (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 9). Personalgruppen til de pedagogiske lederne blir ledet gjennom personalmøter og avdelingsmøter. Vi tolker denne måten å lede på, at det må mer til for å kunne lede personalet i arbeidet for inkluderingen av barn med nedsatt funksjonsevne. Medarbeiderne må få muligheten til å se den pedagogiske lederens arbeid på avdelingen, i form av handlinger. Som nevnt tidligere er både handlingskompetanse og relasjonskompetanse viktige begreper for å få til den gode kommunikasjonen. Handlingskompetanse er viktig i arbeid med mennesker, da en både må kunne handle og samhandle. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012, s. 11) dreier handlingskompetanse seg om kunnskaper og ferdigheter som gjør deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre. Her kan vi se handlingskompetanse i det den ene informanten nevnte om voksenstøtte i leken. Hun forklarer at personalet alltid er med i leken, og at det har vært nødvendig med de barna de har på avdelingen.

En av informantene forteller i sin forklaring at de implementerer det spesialpedagogiske tilbudet inn i hverdagen, med tilrettelegging for “Ukens hjelper”. Dette er i tråd med det Moe og Valseth (2014) sier om fastsatte og avgrensede timer. Moe og Valseth sier at det kan forekomme risiko for segregering fordi det spesialpedagogiske tilbudet er fastsatt til bestemte og avgrensede tider. En erfaren spesialpedagog sa at den viktigste jobben en spesialpedagog kan gjøre i barnehagen er å finne naturlige situasjoner til den spesialpedagogiske opplæringen i barnehagens hverdag. Det er de naturlige situasjonene som gir viktig grunnlag for inkludering i barnehagen (Moe og Valseth, 2014, s. 354). Vi kan tenke på denne arbeidsmåten som en god forutsetning for inkludering og ikke segregering. Det å støtte barnet i en naturlig hverdagssituasjon, slik som en av informantene sier de gjør, gir barnet mulighet til å opparbeide seg samme erfaringer som et funksjonsfriskt barn. Dersom

dette ikke hadde funnet sted i barnehagen, kunne det spesialpedagogiske tilbudet vært fastsatt til et tidspunkt som det barnet med nedsatt funksjonsevne kunne benyttet seg av. Det kunne for eksempel vært på en turdag, hvor de funksjonsfriske barna opparbeider seg fysiske- og sosiale erfaringer. Vi tolker det slik at ved å finne naturlige situasjoner i hverdagen, er personalet med på å bidra til inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnefellesskapet. Selvfølelsen til barnet med nedsatt funksjonsevne kan også økes da det får ta del i hverdagslige aktiviteter, på lik linje med andre barn.

Felles for alle informantene var at alle barna med nedsatt funksjonsevne hadde en individuell utviklingsplan som skulle følges, og at personale måtte innordne seg etter planen. Torsteinson (2014) forteller at; ”En individuell plan er en overordnet plan som skal ta utgangspunkt i virksomhetens generelle planer, innhold og arbeidsformer, samt synliggjøre de involverte instansenes mer spesifikke planer for arbeidet tilknyttet enkeltbarn” (Torsteinson, 2014, s. 54-55). Det Torsteinson sier om individuell utviklingsplan, støtter opp mot informantenes forklaring. Denne utviklingsplanen er med på å tydeliggjøre innholdet i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette fører til at hele personalet lager felles mål som sikrer at barnet får den støtten det har behov for, som en forutsetning for god utvikling.

5.2 Barnehagens rutiner

Alle våre informanter nevnte tid som en utfordring for inkludering. Ifølge Berge (2015, s. 20) er nettopp tid en avgjørende funksjon med tanke på struktur og organisering av barnehagehverdagen. Videre sier Berge at forskjellige former for tidserfaringer gir en forutsetning for handlingsmønstre, og som forbereder personalet på ulike måter å forholde seg på. Dette kan vi se i forklaringen til informantene, at deres tidserfaring tilsier at de ikke har god nok tid til inkludering. Vi kan tenke oss at dersom informantene fikk andre tidserfaringer, kunne det ha resultert i et annet syn på inkludering og handlingsmønstrene deres ville forandret seg. På den ene siden har vi forståelse og respekt for arbeidet barnehagepersonalet gjør hver dag, og vi vet av erfaring at det kan være hektiske dager iblant. På den andre siden forstår vi det slik at nye tidserfaringer kunne bidratt til en endring i den hektiske barnehagehverdagen.

Slik vi tolker det kan spørsmålene som Moe (2018) stiller seg selv om stress, tidspress og rutiner i barnehagen bidra til avvisning og respektløshet overfor barna. Avvisning og respektløshet overfor barn er noe vi forstår som at ingen barnehageansatte ønsker å påføre noen barn. Videre sier Moe at stress og tidspress i barnehagen kan utgjøre nettopp dette. Her

er det viktig å våge og handle med kunnskap og empati, samt ta ansvar for å få det til (Moe, 2018). Vi tolker det slik som at informantene har et ønske om at alle barn skal bli sett, men med klokken som største fiende kan det bli vanskelig. Rutiner er definitivt et tiltak som er viktig for forutsigbarhet i barnehagen. Vi tolker det slik at dersom man kunne vært mer fleksibel med for eksempel lunsjmåltider, kunne det vært en avgjørende faktor for inkludering. Flexibilitet forstår vi som at det kan være avgjørende for inkludering, fordi det gir personalet mulighet til å se hvilke situasjoner barna er i. Dersom et barn med nedsatt funksjonsevne har blitt invitert inn i leken med en gruppe barn, tenker vi at ikke noen barn vil ta skade av 15 minutter utsatt lunsj.

I informantenes forklaring blir også kapasitet og sykdom blant personalgruppen nevnt som en utfordring. Seland (2011, s. 104-105) sier at dersom bemanningsnormen ikke blir opprettholdt vil barnehagens personale ikke få like god tid til å sette seg ned med mindre grupper. Bemanningssituasjonen og antall ansatte som er i direkte samspill med barn har betydning for god kvalitet i barnehagen. Vi tolker dette som at det er viktig å få inn vikarer dersom det oppstår sykdom på avdelingen, og at sykdom blant personalet kan få betydning for inkludering. Dersom det ikke er nok ansatte på jobb, vil det kunne resultere i at personalet ikke har tid til å sette seg ned med barnet med nedsatt funksjonsevne for å støtte det i leken. Hvis barnet med nedsatt funksjonsevne ikke får voksenstøtte i lek, kan det til slutt resultere i utestenging av barnet fordi det ikke forstår de sosiale reglene. Vi forstår at det økonomiske aspektet spiller inn her i tillegg til muligheter for gode og kjente vikarer. Personalet og de pedagogiske lederne må ofte være fleksible og ha ekstra planer for å gjennomføre dagen på en god måte. Det er ikke sikkert at barnehagen har råd til å leie inn vikarer hver gang noen i grunnbemanningen er syk, og at resten av personalet må få det til å gå rundt.

I *Rammeplanen* (2017) står det at den pedagogiske lederen har et ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, hvor dette arbeidet skal være i tråd med godt faglig skjønn. Vi oppfatter det slik at det er den pedagogiske lederen sitt ansvar å ta avgjørelser i hverdagen som er i tråd med faglig skjønn. Et eksempel kan være at en gruppe barn sitter på gulvet og leker. Det nærmer seg lunsjtid og den pedagogiske lederen tar en avgjørelse med å vente 15 minutter, slik at barna får avsluttet leken på en god måte. Da tar den pedagogiske lederen en avgjørelse som er basert på faglig skjønn, hvor det ikke er klare retningslinjer på hva en skal gjøre. Vi oppfatter denne måten å arbeide på som en forutsetning for inkludering, fordi de 15 minuttene kan ha mye å si for det barnet med nedsatt funksjonsevne.

5.3 Barnefellesskap

Informantene våre hadde ulike meninger i hva de legger i begrepet barnefellesskap. Ifølge Grindheim (2011) vil barna i barnehagen danne et fellesskap i leken sammen med andre. Det er denne typen fellesskap barna identifiserer seg med og tar aktivt del i. Vår tolkning av den ene informantens beskrivelse av barnefellesskap er lignende Grindheims beskrivelse.

Informanten forteller at barnefellesskap er et fellesskap for barn. De to andre informantene har andre tolkninger av barnefellesskap, men også disse forklaringene handler om å skape et fellesskap for barn.

En av våre informanter nevner at samfunnet burde være mer åpent og ærlig overfor ulikheter, samtidig som hun opplever en etisk kamp med tanke på åpenhet. Mørland (2008, s. 8) skriver at betegnelsen “funksjonshemmet barn” betyr at det er et sprik mellom individets forutsetninger og miljøets forventninger. Dette kan for eksempel være barnehagens oppbygning eller funksjonskrav. Her ser vi en kobling i informanten sitt svar, hvor hun forteller at de måtte forandre på det fysiske miljøet da de fikk et barn som var lavere enn de andre. Her ser vi at barnehagens utforming ikke er tilstrekkelig med tanke på barn med nedsatt funksjonsevne. Vår tolkning er at barnehagens utforming alltid skal være tilpasset barn og voksne med funksjonsnedsettelse. Det å komme i en barnehage som ikke er egnet for disse individene kan virke krenkende og nedverdiggende. Det kan godt tenkes at barn selv ikke legger merke til slike ting. Foreldrene derimot, kan synes at det vil bli vanskelig å ha barnet sitt i en barnehage som ikke har fysiske tilrettelegginger for deres barn. Dette kan igjen ha betydning for foreldresamarbeidet.

Når vi ser på det inkluderende fellesskapet, mener Moe og Valseth (2014, s. 356) at et fellesskap som betegnes som inkluderende må underbygge gjensidighet. Her er tanken at alle som har tilknytning til fellesskapet, skal kunne tilpasse seg etter hverandre og være til nytte for andre. Vi knytter denne teorien opp mot det to av informantene forteller om samlinger, hvor barna skulle si noe om hva den andre er god på, med fokus på det indre og ikke det ytre. Ved å få barna til å se hva den andre er god på, gir barna mulighet til å se hverandres ressurser. Dette er med på å bidra til et gjensidig fellesskap, ved at barna kan bruke de andre barnas ressurser i sin hverdag. Et eksempel på dette kan være at barnet med nedsatt funksjonsevne er god på å bygge sandslott i sandkassen. Ved å tydeliggjøre denne ressursen til resten av barnegruppen, kan det være med på å gjøre barnet ettertraktet i sandkassen. Vi tolker at dette kan resultere i at barna blir gjensidig avhengig av hverandre. Dette fordi personalet er med på å fremme hva barnet kan bidra med i fellesskapet. Dersom vi ser

annerledes på det, kan det tenkes at det å fremme ressurser også er med på å tydeliggjøre hvilke ressurser barnet ikke har, noe som kan resultere i ekskludering.

I NOU 2012:1 (2012, s. 52) står det at den inkluderende barnehagen fokuserer på at alle møter mellom barn og samfunn respekterer mangfold, variasjon og ulikhet. I tillegg skal ulikhetene man møter verdsettes. I informantenes forklaring sier alle at de skal møte barna på det nivået de er på og ut ifra hvilke forutsetninger de har. Her tolker vi det slik at alle informantene respekterer barna og deres funksjonsnivå. Ved å møte barnet der de er respekterer de også mangfold, variasjon og ulikhet. Den ene informanten nevner spesifikt at de skal passe på at barna ikke blir stigmatisert. Vi ser på denne opplysningen som et godt utgangspunkt for å danne et inkluderende fellesskap. Tolkningen vår er at informanten er reflektert over konsekvensene for et segregerende fellesskap. Sjøvik (2014, s. 356) sier at betydningen av segregeringen var å skille ut de som ikke var som de andre, bort fra fellesskapet og samfunnet. Disse holdningene har endret seg og vi setter større pris på fellesskapets mangfold, ved å inkludere dem inn som en del av samfunnet.

Når en arbeider i barnehage, er det viktig å forholde seg til den andre som subjekt og medmenneske, sier Røkenes og Hanssen (2012). Videre sier de at for å møte hele mennesket, innebærer det at en ikke bare møter den andre som et objekt. Dette viser to av informantene når de legger til rette for samlinger, hvor fokuset ligger på det indre og ikke det ytre. Informantene viser at de ser hele barnet som et medmenneske. Det er også den pedagogiske lederen sitt ansvar å legge til rette for at alle barna blir sett, hørt og inkludert inn i barnefellesskapet. Dette tolker vi som at informantene tar ansvar for gjennom samlingene sammen med barna, nettopp for å sørge for at barna med nedsatt funksjonsevne skal bli sett, hørt og inkludert inn i et fellesskap sammen med de andre barna.

5.4 Lek

Sjursen (2014, s. 124) sier at barn snakker om livet i barnehagen på en slik måte at leken har høyest prioritet. I leken danner barna vennskap, de har selvråderett og påvirkning på sin egen barnehagehverdag. Alle informantene snakker om lek i sine forklaringer, men har ulike fokus. Lekegrupper er noe alle informantene praktiserer på sine avdelinger. Vi tolker dette som at de deler barnegruppen opp i mindre grupper på bakgrunn av at barnet med nedsatt funksjonsevne skal bli sett og fulgt opp av personalet. Dette støtter opp mot det Dalen (2013, s. 121) sier om gode tiltak og oppfølging av barn med nedsatt funksjonsevne, for at barnet skal føle

tilhørighet og trygghet i barnehagen. Vi oppfatter det også som at tilhørighet og trygghet er essensielt for arbeidet med inkludering i barnehagen.

Hoven og Mørland (2014) skriver at forskning støtter lekegrupper og oppdeling av barnegrupper. Videre sier de at lekegrupper gir gode forutsetninger for utviklingen av lekeforståelse blant barn med nedsatt funksjonsevne. Vi tolker det som at lekeforståelse bidrar til utviklingen av sosial kompetanse, samt det å danne vennskap. Vennskap og sosial kompetanse er noe vi oppfatter som det viktigste i arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne. Det å opparbeide seg sosial kompetanse og selvtillit tenker vi er grunnlaget for bedre livskvalitet. Hoven og Mørland sier også at dannelsen av lekegrupper krever bevissthet og kunnskap for barna som skal ta del i gruppen. Her er det snakk om antall barn, funksjonsnivå og kvaliteter barnet har (Hoven og Mørland, 2014, s. 247-248). Vi som forskere kan ikke vite om deres lekegrupper er laget med høy bevissthet og kunnskap, men vi ser viktigheten i det å dele opp barnegruppen inn i mindre grupper. På den ene siden forstår vi det slik at mindre grupper kan bidra til bedre oversikt for både barn og ansatte, og at barn som ofte havner i skyggen kan våge å stå frem når det er mindre barn tilstede. På den andre siden tenker vi at det å alltid dele barnegruppen opp i mindre grupper kan gjøre det vanskelig for enkeltbarn å komme inn i leken. Dette fordi en mangfoldig barnegruppe kan inneholde barn med mange personligheter. Dersom et barn får tilhørighet i en lite barnegruppe, som ikke deler de samme interessene som det selv, kan dette være med på å skape et skille mellom det enkelte barnet og de resterende i gruppen. Derfor oppfatter vi det som viktig å tenke seg godt om før man deler barna inn i grupper. Det er den pedagogiske lederen sitt ansvar å sørge for at dette skille ikke oppstår, ved å forsikre seg om at hele personalet kjenner barnas interesser og forutsetninger. Gjennom å kjenne barnets interesser og forutsetninger, kan den pedagogiske lederen bruke mesterlæring for å videreføre sin kunnskap til personalgruppen. Dette kan gjøres gjennom å være bevisst på sine handlinger og handlingskompetanse i samhandling med barn. Ifølge *Rammeplanen* (2017) skal personalet holde seg oppdatert og være tydelige rollemodeller, samt ivareta relasjoner mellom barn i grupper, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre. Dersom den pedagogiske lederen er seg bevisst på sine holdninger vil en kunne være en tydelig rollemodell for sitt personale.

Moe og Valseth (2014, s. 356) hevder at personalet og spesialpedagogens støtte bidrar til at leken sammen med barn med nedsatt funksjonsevne blir attraktivt og gøy. I forklaringen til en av våre informanter forteller hun at personalet støtter barn med nedsatt funksjonsevne i leken, nettopp fordi det skal bli gøy å leke med dette barnet. Hun fortalte også at leken gjerne oppløses dersom personalet går bort fra situasjonen. Her blir det tydelig at personalet har en

viktig rolle i inkluderingen av barnet, fordi barnet ikke har tilstrekkelig sosial kompetanse til å forstå hva de naturlige reglene er. Dette støtter opp mot forskningen til Ytterhus og Tøssebro (1999). De sier at barn med høy grad av funksjonshemming ofte opplever vanskeligheten med å komme inn i sosial lek sammen med andre barn (Dalen, 2013, s. 121). Når vi ser på den andre siden, kan personalets interaksjon i leken være styrende. Øksnes (2011) sier at voksne har prøvd å kontrollere barnets lek ved å differensiere god og dårlig lek. Bakgrunnen for denne instrumentelle tenkningen er at den pedagogiske virksomheten i barnehagen dreier seg om å rettlede barna inn i såkalte “gode” og “riktige” aktiviteter i lek (Øksnes, 2011, s. 173). Slik vi tolker det er voksenstøtten en viktig del av inkluderingsarbeidet, men vi ser også ulempen med for mye voksenstyring i barnas lek. Vi tolker det slik at det er viktig å finne den gyldne middevei mellom disse to motpartene. Her har den pedagogiske lederen en viktig rolle for å sørge for at hele personalet finner denne balansen i arbeidet med barna. Når vi ser på uttalelsen til den ene informanten om støttepedagogens rolle i arbeidet med barnet med nedsatt funksjonsevne, nevnte informanten at hun opplevde støttepedagogen som for støttende. Vår tolkning er at denne typen støtte kan bli for mye. Vi tenker at barnet, ut ifra dets forutsetninger, skal jobbe mot å bli et selvstendig individ. Dersom personalet blir for støttende i sitt arbeid, kan dette virke hemmende og ikke fremmende for barnet. Det vil også bli tydeligere at dette barnet er annerledes, for eksempel har behov for hjelp for å komme seg opp i klatrestativet. Vi oppfatter det slik at denne informanten har en viktig oppgave i å gi beskjed til støttepedagogen om å trekke seg litt tilbake. Grunnen til dette er at vi tolker det slik at det er den pedagogiske lederen sin oppgave å si ifra dersom han eller hun mener arbeidet strider imot barnets utvikling. Det støtter opp mot det *Rammeplanen* (2017) sier om at det er den pedagogiske lederen sitt ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn.

Mørland (2008) sier at en som fagperson ikke skal måtte sitte med alle svarene når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne. Støttepedagog vil derfor være en av flere instanser som skal samarbeide med barnehagen, og omvendt. Vi tolker det som at det er viktig å ha flere instanser å gå på, for å få en bredere kunnskapsbase rundt barnet med nedsatt funksjonsevne. Vi oppfatter det slik at dette er med på å øke kvaliteten i tilbudet til barnet med nedsatt funksjonsevne.

6.0 Avslutning

Vi har i denne bacheloroppgaven undersøkt hvordan pedagogiske ledere i tre barnehager arbeider for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i barnefellesskapet. Vi har sett på våre empiriske funn og drøftet disse opp mot teori og tidligere forskning. De empiriske funnene er hentet gjennom kvalitativt forskningsintervju med tre pedagogiske ledere, for å få svar på problemstillingen; *Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet?*

Det som kom fram i vårt forskningsarbeid, er at de pedagogiske lederne har en felles oppfatning om at tid og kapasitet er et problemområde for å fremme arbeidet om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Videre viser det seg at to av informantene mener at leken har stor betydning og god plass i inkluderingsarbeidet. Lekegrupper er noe som blir praktisert i alle barnehagene til våre informanter. Vi tolker at dette blir vektlagt på bakgrunn av at personalet da har muligheten til å sette seg ned og være aktive i inkluderingen av barna som trenger det lille ekstra. På den måten sikrer de at barnet blir sett, hørt og inkludert. Det kommer også fram at de pedagogiske lederne arbeider for at hele personalgruppen skal møte barna basert på deres forutsetninger, samt berike mangfoldet ved å ha et hovedfokus på hvert enkelt barns ressurser. Ved å tydeliggjøre ressursene til barn med nedsatt funksjonsevne, kan det være med på å styrke barnets plass i barnefellesskapet. Dette praktiserer to av informantene gjennom samlinger på avdelingen, hvor barna skal si noe den andre er god på, med fokus på det indre og ikke det ytre. Gjennom intervjuene med våre informanter er det ingen av de pedagogiske lederne som har fokus på egen handlingskompetanse. To av informantene bruker derimot personalmøter og avdelingsmøter som en forutsetning for inkludering, hvor de sammen med resten av personalgruppen, planlegger, samtaler og legger opp til diskusjoner angående barnet med nedsatt funksjonsevne.

Gjennom arbeidet med vår bacheloroppgave har vi opparbeidet oss teoretisk kunnskap om arbeidet rundt inkludering, samt hvordan de pedagogiske lederne arbeider for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnefellesskapet. Vi mener at denne kunnskapen er viktig i arbeidet som pedagogisk leder, da vi i arbeidslivet kommer til å møte barn med nedsatt funksjonsevne. Vi har lært viktigheten av inkludering på et tidlig stadium, og sett på ulike utfordringer knyttet til inkludering. Gjennom utdanningen har vi forstått hvor viktig leken er i barns liv, men etter å ha forsket på dette området, ser vi nå at leken er essensiell i alle barns liv, uansett alder, kjønn og funksjonsnivå. Vi har ved å forske på dette området sett viktigheten av den pedagogiske lederens ansvar i å se hvert enkelt barn, samt det å inkludere

dem i lek og samspill med jevnaldrende. Det finnes ikke bare en måte å lede sitt personale i inkluderingen av barn med nedsatt funksjonsevne, noe som fremkommer i vår oppgave. Våre informanter har noen gjennomgående trekk hvor de virker samstemte i sine fremstillinger, samt noen trekk hvor de ikke er samstemte. Ulike ledere, leder ulikt. Vi tolker våre funn på en slik måte; Våre informanter arbeider slik de selv mener er best, for de barna de har med nedsatt funksjonsevne i sin barnehage. Vi tolker det også slik at alle våre informanter alltid har barnets beste i fokus.

7.0 Litteraturliste

- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid. Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2367503/Anita_Berge.pdf?sequence=1
- Bergland, D. M og Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. (s. 51-86). I M. D. Bergsland og H. Jæger (red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Christoffersen, L., og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dalen, M. (2013). Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen (s. 115-131). I Ø. Kvello (red.), *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gjørund, P., og Huseby, R. (2000). *Alle inkludert. Spesialpedagogikk for lærerutdanning*. NKS-Forlaget
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk danningsarena. Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning 2011*, 2, 91-102. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2462092/309-525-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR09aD0m-mVOgt9zTzDdXtMkHJI3Lrd8CkilpFF4NSiDS6vKfqKTq6M5TuU>
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.E og Nilsen, R. D. (2002, oktober). Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus. Hentet fra

<https://www.forskningsradet.no/globalassets/publikasjoner/1147245354679.pdf?fbclid=IwAR1138C27MnbmEHytFr8f-YW8ISKmJuQaxnvx63-FExiB7ZMyPnuzyWIDbU>

Hoven, G., og Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? (s. 233-250). I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Korsvold, T. (2011). Barndom – barnehage – inkludering (s. 9-28). I T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartement. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Mørland, B. (red.). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf

Moe, M., og Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle - med inkludering som overordnet mål (s. 353-374). I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Moe, N. O. (2018, 28. januar). Fører stress, tidspress og rutiner til at jeg oppfører meg avvisende og respektløs for barna i barnehagen? *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/forste-steg/debatt/2019/januar/forer-stress-tidspress-og-rutiner-til-at-jeg-oppforer-meg-avvisende-og-respektlost-for-barna-i-barnehagen/>

- Mørland, B. (2014). Barnehagen – en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. (s. 81-99). I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnets beste: Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Røkenes, H. O., og Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjursen, K. (2014). Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. (s. 121-133). I B. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sjøvik, P. (2014). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv (s. 19-35). I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen. (s. 53-61). I B. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende mulighet: et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. (s. 173-194). I T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1; Samtykkeerklæring for intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne

Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi har valgt å undersøke problemområdet inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne og hvordan de pedagogiske lederne arbeider for at hele personalet arbeider med inkluderingen i barnehagehverdagen. Problemstillingen vi skal forske på i vår bacheloroppgave lyder som følger; *Hvordan arbeider pedagogiske ledere for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet?* Vi har valgt dette problemområdet på bakgrunn av at det er noe vi brenner for og som vi ønsker å undersøke nærmere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student, barnehagelærerstudent, Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen.

Student, barnehagelærerstudent, Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen.

Veileder, Førstelektor, Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I vår bacheloroppgave har vi lagt vekt på hvordan pedagogiske ledere arbeider med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Vi ønsker derfor å spørre deg om å delta i vårt prosjekt, hvor vi har valgt å spørre totalt tre pedagogiske ledere i tre barnehager om å stille til intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi skal ta i bruk kvalitativt intervju som forskningsmetode for datainnsamling i vår bacheloroppgave. Opplysningene vi ønsker å samle inn er rettet mot hvordan pedagogiske ledere arbeider for at barn med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i barnefellesskapet. På bakgrunn av vår problemstilling ønsker vi derfor å intervju til sammen tre pedagogiske ledere i tre barnehager. Vi har i forkant av intervjuet laget en intervjuguide. Det vil ta ca. 1,5 time å gjennomføre intervjuet. Under intervjuet skal vi ta i bruk ekstern lydopptaker som vi kjøper inn selv. Vi vil ikke ta i bruk egen mobiltelefon. Lydopptaket vil bli destruert etter at bacheloroppgaven er levert inn 31.05.2019.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er oss studenter og vår veileder. I vår bacheloroppgave skal vi ikke bruke kontaktopplysninger eller navn. Navnet ditt vil bli erstattet med et kodenavn som ikke vil kunne avsløre din identitet. De som deltar vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Lydopptaket vil bli overført til privat pc, som er passordbelagt, for å analysere intervjuet. Samtykkeerklæringen med underskrift vil bli innelåst.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Etter levert bacheloroppgave blir all data slettet. Lydopptaket vil bli destruert etter at all informasjon er innhentet. Samtykkeskjema og annen data vil bli makulert. Bacheloroppgaven kan bli publisert offentlig om den får karakter B eller høyere.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Å få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskolen på Vestlandet, avdeling Bergen / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved veileders navn.

Studenter

Navn	Navn
Epost	Epost
Telefon	Telefon

Veileder

Navn
Epost
Telefon

- Vårt personvernombud; Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.
- NDS – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon; 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til;

Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.2019.

Signert av prosjektdeltaker, dato.

8.2 Vedlegg 2; Intervjuguide

1. Hva legger du i ordet inkludering?
2. Hva legger du i ordet barnefellesskap?
3. Hvordan arbeider du som pedagogisk leder for å lede ditt personale i inkluderingen av barn med nedsatt funksjonsevne?
4. Hvordan arbeider dere med inkludering av barn uansett funksjonsevne?
5. Hvordan arbeider dere med ulikheter i barnehagen?
6. På hvilken måte inkluderer dere barnet inn i barnefellesskapet?
7. Hvordan gir dere barna muligheten til å se hverandres ulikheter som en ressurs i gruppen?
8. Hvordan mener du at barn med nedsatt funksjonsevne kan være en styrke for barnefellesskapet?
9. Hvordan informerer dere de andre barna om barnets nedsatt funksjonsevne?
10. På hvilken måte legger dere til rette for barnet i leken?
11. Hvordan tror du barn med nedsatt funksjonsevne opplever å være i deres barnehage?
12. Hvilke utfordringer har dere?
13. Er det noe du ikke har fått sagt som du ønsker å få frem?