

# Inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i barnehagens utelek

---

Pedagogisk leders arbeid med tilrettelegging for alle barn

Lene Gundersen  
Kandidatnummer 1129

Bacheloroppgave  
BNBAC3900

Trondheim, mai 2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelsen har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1.0 Innledning.....</b>                                    | <b>4</b>  |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema.....                            | 4         |
| 1.2 Presentasjon av problemstilling.....                      | 5         |
| 1.3 Begrepsavklaring.....                                     | 6         |
| 1.3.1 Barn med funksjonsnedsettelse.....                      | 6         |
| 1.3.2 Tilrettelegging.....                                    | 6         |
| 1.3.3 Inkludering.....  | 6         |
| 1.4 Oppgavens disposisjon.....                                | 7         |
| <br>  |           |
| <b>2.0 Teori.....</b>   | <b>8</b>  |
| 2.1 Pedagogisk ledelse.....                                   | 8         |
| 2.2 Tilrettelegging og inkludering.....                       | 8         |
| 2.3 Barnehagen som lekearena.....                             | 10        |
| 2.4 Barnehagen som en lærende organisasjon.....               | 11        |
| <br>  |           |
| <b>3.0 Metodekapittel.....</b>                                | <b>14</b> |
| 3.1 Valg av metode.....                                       | 14        |
| 3.2 Planlegging av datainnsamlingen til felten.....           | 14        |
| 3.3 Utvalg av informanter.....                                | 15        |
| 3.4 Beskrivelse av intervjusituasjonen.....                   | 16        |
| 3.5 Analysearbeid.....  | 17        |
| 3.6 Vurdering av metode.....                                  | 18        |
| 3.7 Etiske retningslinjer.....                                | 19        |
| <br>  |           |
| <b>4.0 Presentasjon av funn og drøfting.....</b>              | <b>21</b> |
| 4.1 Pedagogisk leders forståelse av inkluderingsbegrepet..... | 21        |
| 4.1.2 Den ideelle inkluderende barnehagen.....                | 22        |
| 4.2 Tilrettelegging i uteleken.....                           | 23        |
| 4.2.1 Utforming av et stimulerende lekemiljø i uterommet..... | 26        |
| 4.3 Pedagogisk leders arbeid med kompetanseutvikling.....     | 28        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>5.0 Avslutning.....</b>               | <b>30</b> |
| <b>6.0 Referanseliste.....</b>           | <b>32</b> |
| <b>7.0 Vedlegg.....</b>                  | <b>35</b> |
| 7.1 Intervjuguide.....                   | 35        |
| 7.2 Informasjons- og samtykkeskjema..... | 37        |

## 1.0 Innledning

I det følgende kapittelet vil jeg ta for meg bakgrunnen for valg av tema, før jeg vil presentere problemstillingen min. Videre vil jeg kort definere begrepene barn med funksjonsnedsettelse, tilrettelegging og inkludering, da disse er sentrale begrep i denne oppgaven. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg beskrive oppgavens disposisjon.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

*«Det er vel ikke slik at noen barn har særskilte behov? De har jo alle de samme behovene- de trenger blant annet søvn, mat og omsorg, men noen barn trenger selvsagt en annen form for tilpasning og tilrettelegging».* Disse ordene tilhører en venninne av meg, og ble sagt da jeg forklarte hva jeg kunne tenke meg å skrive bacheloroppgave om. Dette var noe som fikk meg til å reflektere rundt begrepet særskilte behov, selv om det i ulike bøker, offentlige dokumenter og rapporter fra barnehagen er brukt disse ordene, da særskilte behov kommer i tillegg til de generelle og allmenne behovene (Sjøvik, 2014, s.145). Jeg vil likevel forsøke å unngå å bruke begrepet barn med særskilte behov, men ønsker heller å referere til barn med funksjonsnedsettelse eller barn med nedsatt funksjonsevne.

Gjennom arbeid med denne oppgaven er jeg interessert i å lære mer om hvordan man som pedagogisk leder kan tilrettelegge for inkludering av alle barn i barnehagens utelek, slik at jeg er best mulig rustet til å håndtere dette når jeg selv skal ut i arbeidslivet. Jeg opplever at dette er aktuell kunnskap for meg i det yrket og det samfunnet jeg skal ut i, da det i alle samfunn vil være barn som av ulike grunner har behov for ekstra hjelp for å ha mulighet til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter og for å kunne utvikle personligheten sin på en best mulig måte (Sjøvik, 2014, s.19). I barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.54) er det skrevet at barnehagen skal sørge for at alle barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den tilretteleggingen som er nødvendig for å gi et inkluderende og likeverdig tilbud. Ved at personalet i barnehagen finner løsninger på hvordan man kan tilrettelegge for samtlige barn, vil det bli mindre fokus på barnets funksjonsnedsettelse (Sjøvik, 2014, s.33). Et barn som sitter i rullestol vil for eksempel være funksjonshemmet i mindre grad dersom det fysiske miljøet er tilrettelagt for rullestolbrukere. Denne tilretteleggingen kan bidra til at barnet med funksjonsnedsettelse kjenner på en følelse av å bli inkludert, samtidig som de voksne også må tilrettelegge for

sosial deltakelse gjennom lek, da dette er den viktigste sosialiseringsarenaen i barnehagen (KD, 2017, s.54). Det er også andre rammebetingelser enn det fysiske miljøet og sosialisering i leken som er av betydning, som blant annet størrelsen på barnehagen, sammensetningen av barnegruppene, åpningstider, og ikke minst personalets sammensetning og kompetanse. Kvaliteten på den barnehagen som barna møter, er tross alt avgjørende for deres videre utvikling (Sjøvik, 2014, s.34).

Ulike regjeringer har alle hevdet at de ønsker å legge opp til en samlet innsats for å beholde og videreutvikle kvaliteten i norske barnehager. I denne satsingen er det tre områder som har vært sentrale: En barnehage for alle barn, varierte brukertilpassede barnehager i tråd med de behovene som barn og foreldre har og et kompetent barnehagepersonale (Sjøvik, 2014, s.34). Kompetansen til barnehagelærerne vil dermed være grunnleggende for å holde ved like og videreføre høy kvalitet, samtidig som det er nødvendig for at alle barn skal få likeverdige muligheter til å delta på sine egne premisser. Jeg ønsker dermed å søke desto mer innsikt i og kunnskap om dette temaet før jeg skal tre inn i rollen som pedagogisk leder til høsten.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Jeg ønsker, som jeg allerede har vært inne på, å få mer kunnskap om hvordan man som pedagogisk leder kan tilrettelegge for inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i barnehagens utelek. Inkludering er komplekst, men et inkluderende fellesskap kan defineres med begrep som tilhørighet, deltakelse og medvirkning. Ifølge *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*, heretter referert til som rammeplanen, skal barnehagen bidra til at alle barn får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, og må slik inkludere alle barn som går i barnehagen (KD, 2017, s.11). Inkludering står derfor svært sentralt på dagsordenen, og er noe jeg ønsker å erverve mer kunnskap om. Dette være seg hvordan tilrettelegging og inkluderingsprosessen for barn med funksjonsnedsettelse i uteleken fungerer i praksis. Problemstillingen min er dermed som følger:

**Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i barnehagens utelek?**

### 1.3 Begrepsavklaring

#### 1.3.1 Barn med funksjonsnedsettelse

Med nedsatt funksjonsevne menes skade eller avvik på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner (Ahmer, 2015, s.79). Det kan også illustreres som et misforhold mellom individets forutsetninger og krav fra miljøet og samfunnet sin side til funksjonen. Barn i denne tilstanden trenger dermed særskilt hjelp og støtte fra personalet i barnehagen (Mørland, 2014, s.81). Eksempel på nedsatt funksjonsevne kan være Downs syndrom, nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, psykiske lidelser eller ulike funksjonsnedsettelse på grunn av allergi eller hjerte- og lungesykdommer. Funksjonsnedsettelse kan være medfødte eller ervervet, og noen vansker kan være midlertidige, mens andre varer livet ut. Noen har et omfattende og sammensatt hjelpebehov, mens andre har et funksjonsnivå som tilsier at de kun trenger noe tilrettelegging av tilbud og tjenester (Ahmer, 2015, s.79). Generelt kan man dermed si at barn med funksjonsnedsettelse er en sammensatt gruppe som representerer et stort mangfold. Det kan være vesentlig å understreke at barn med funksjonsnedsettelse har de samme behovene som andre barn, men de trenger i tillegg en mer omfattende tilrettelegging enn det som er vanlig for alderen (Moe & Valseth, 2014, s.354).

#### 1.3.2 Tilrettelegging

I denne sammenhengen vil begrepet tilrettelegging innebære at det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses etter hvert enkelt barns behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal ifølge rammeplanen (KD, 2017, s.26) sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud.

#### 1.3.3 Inkludering

Innen barnehagefeltet har det i løpet av det siste tiåret skjedd et begrepskifte, både innen barnehageforskning og barnehagepolitikk mer generelt, fra bruk av begrepet integrering til inkludering (Korsvold, 2011, s.11). Det er derfor grunn til å se nærmere på

inkluderingsbegrepet. Begrepet inkludering er et verktøy som skal være med på å redusere misforholdet mellom personens forutsetninger og samfunnets eller omgivelsenes krav, da inkludering innebærer å gjøre tilpasninger i omgivelsene slik at barnets behov blir dekket (Ellingsen et al., 2019). En inkluderende barnehage har ifølge Moe og Valseth (2014, s.354) fokus på møtet mellom individet og samfunnet med respekt for mangfold, variasjoner og ulikheter. Forskjellene skal verdsettes og aksepteres, og de ulike ressursene hvert enkelt menneske innehar skal synliggjøres (Moe & Valseth, 2014, s.354). Et inkluderende barnehagemiljø forventes videre å oppmuntre og stimulere alle barn, hvor målet skal være meningsfull deltagelse og en opplevelse av tilhørighet.

Jeg ønsker å ta utgangspunkt i den overnevnte definisjonen til Moe & Valseth (2014, s.354) videre i denne oppgaven, samt beskrivelsen i rammeplanen. Der vises det til at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap hvor alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta (KD, 2017, s.11). Det står videre at inkludering i barnehagen handler om tilrettelegging for sosial deltagelse, spesielt i leken, og at barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at barn kan delta ut ifra sine forutsetninger og behov (KD, 2017, s.27).

#### 1.4 Oppgavens disposisjon

Jeg har valgt å strukturere oppgaven ved å dele den inn i kapitler og delkapitler for å gjøre den oversiktlig. I det første kapitlet har jeg skrevet om bakgrunnen for valg av tema og formålet med oppgaven, samt presentert problemstillingen. Jeg har også definert tre begreper som vil være av stor relevans gjennom hele oppgaven. Under kapittel to har jeg videre funnet aktuell teori for problemstillingen etter å ha analysert funnene fra mine to intervju med pedagogiske ledere. Her vil jeg blant annet gå nærmere inn på barnehagen som lekearena og som en lærende organisasjon. I kapittel tre tar jeg for meg metoden jeg benyttet meg av for å samle inn data. Her har jeg blant annet beskrevet utforming av intervjuguiden (vedlegg 7.1) og beskrevet gjennomføringen av intervjuene. I kapittel fire vil jeg presentere resultater og drøfting. Her setter jeg funnene opp mot hverandre og drøfter i lys av relevant teori. Avslutningsvis, under kapittel fem, vil jeg i lys av undersøkelsens funn besvare problemstillingen i en kort oppsummering av hovedpunktene.

## 2.0 Teori

Innunder denne delen vil jeg legge frem ulike teoretiske perspektiver som er aktuelle og relevante for problemstillingen min, og som videre vil bli drøftet under presentasjon av funn og drøfting. Først vil jeg ta for meg hva pedagogisk ledelse innebærer, før jeg vil gå enda nærmere inn på begrepene tilrettelegging og inkludering enn det jeg gjorde innledningsvis. Videre skal det som allerede nevnt bli sett på barnehagen som lekearena og som lærende organisasjon. Underveis vil jeg henviser til tidligere forskning og lovverk.

### 2.1 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse handler om å sette søkelyset på kjernevirksomheten i barnehagen, som er ledelse av arbeidet med danning, omsorg, lek og læring. Det dreier seg om å lede barnehagen som pedagogisk virksomhet, hvor målet er at barna skal få et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen (KD, 2017, s.24). For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen. Videre har pedagogisk leder, sammen med styrer, et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold (Gotvassli, 2019, s.71). Arbeidsoppgavene herunder dreier seg blant annet om faglig veiledning av personalet, kontakt med barnas foresatte, drive pedagogisk utviklingsarbeid, observasjon av barn og barnegrupper etter behov, samt planlegging, organisering og vurdering av det pedagogiske arbeidet.

### 2.2 Tilrettelegging og inkludering

Paragraf 19 g i barnehageloven regulerer barnehagetilbudet for barn med nedsatt funksjonsevne. Der er det skrevet at kommunen er pliktige til å tilrettelegge barnehagetilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne, slik at det tilpasses det enkelte barn (Nordahl et al., 2018, s.52). For å kunne gi et godt tilbud til alle barn i barnehagen, trenger personalet økt kunnskap om tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne (Ahmer, 2015, s.79). Barnehagelæreren skal innhente kunnskap om ulike funksjonsvansker hos barn og varierte tilnæringsmåter for hjelpetiltak, om juridiske plikter, samt ha kjennskap til det offentlige støtte- og hjelpeapparatet (Mørland, 2014, s.82-83). I tillegg til kunnskap, er trolig den viktigste



rammefaktoren et felles pedagogisk grunnsyn knyttet til tilrettelegging og inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Pedagogisk grunnsyn er de holdninger, idéer og verdier som ligger til grunn for de valg og prioriteringer vi foretar oss i det pedagogiske arbeidet (Gunnestad, 2014, s.31). Faktorene økt kunnskap og et felles grunnsyn vil være nødvendige for pedagogene, da de skal legge til rette for lærings- og utviklingsmuligheter som er tilpasset det enkelte barnets individuelle behov og forutsetninger.

Ytterhus (2017, s.215) viser til at dersom den pedagogiske lederen tilrettelegger for lek og aktiviteter hvor barna med nedsatt funksjonsevne opplever mestring, kan dette fremme glede, overskudd, økt selvfølelse og god sosial kontakt med andre. Aktiviteten vil dermed føre til økt inkludering for barna, hvor funksjonsnedsettelsen virker irrelevant, og hvor de kun kan være i aktiviteten. På den andre siden kan aktiviteten bidra til redusert selvfølelse, sosial tilbaketrekking og inaktivitet om barnet med nedsatt funksjonsevne ikke føler at han eller hun mestrer (Ytterhus, 2017, s.215). Den pedagogiske lederen har derfor et stort ansvar når det kommer til valg av ulike lekearenaer og tilrettelegging av aktiviteter som bidrar til at barna kan kjenne på en mestringsfølelse og å føle seg inkludert.

Tilgjengelighet og adgang til det fysiske miljøet omtales i De forente nasjoners standardregel nummer fem (2004). Den legger føringer for like muligheter for mennesker med funksjonsnedsettelse. Regelen viser til kravet om universell utforming, som handler om at det fysiske miljøet skal være utformet på en slik måte at det kan brukes av alle mennesker. Dette er en strategi for å oppnå et inkluderende samfunn med full likestilling og deltakelse for alle (Mørland, 2008, s.48). Regjeringens handlingsplan har videre mål om full deltaking og rettigheter uansett funksjonsnivå i samfunnet. Personalet i barnehagen må derfor gjøre ulike tilpasninger for å imøtekomme hvert enkelt barns forutsetninger og behov. Dette kan for eksempel være at bord blir tilpasset slik at et barn i rullestol kan komme helt inntil bordplaten. Personalet kan også bruke treningsmateriell for barn med funksjonsnedsettelse, som matter og baller, til å bli attraktive aktiviteter for alle barna. Slik kan trening i for eksempel selvhjelpsferdigheter flettes inn i leken med andre barn. Tilgangen på hjelpemidler vil videre bidra til at flere aktiviteter er mulige også for barn med store funksjonsvansker (Moe & Valseth, 2014, s.366). Det vil med andre ord være omgivelsene, selve aktiviteten og menneskene rundt barna som avgjør om funksjonsnedsettelsen blir relevant eller ikke (Ytterhus, 2017, s.213). Det betyr ikke at en funksjonshemming ikke kan være upraktisk eller trøblete, men det betyr at barn med ulike utfordringer likevel kan oppleve glede og mestring

gjennom aktiviteter både inne og ute dersom personalet tilrettelegger for det.

### 2.3 Barnehagen som lekearena

Ifølge rammeplanen skal leken ha en sentral plass i barnehagen, og dens egenverdi skal anerkjennes (KD, 2017, s.17). Lekens egenverdi handler om at det ikke finnes en bakenforliggende årsak til at barn leker. De gjør det fordi de synes det er gøy og fordi det gir en slags glede eller tilfredsstillelse (Öhman, 2012, s.100). En annen egenverdi ved leken er at det er barns primære arena for å uttrykke seg selv, da de gjennom den viser hvordan de ser på verden akkurat her og nå. De leker det de har erfaring fra og det de interesserer seg for, samtidig som de uttrykker sin forståelse av ulike roller (Gunnestad, 2016, s.25). Dens form og innhold er dermed i stor grad styrt av barna selv. Leken er videre viktig for å etablere en følelse av kompetanse og mestring, som vil si en følelse av å kunne ta eget initiativ og ha kontroll. Leken kan dermed også ha en nytteverdi ved at den bidrar til barns helse. Dette blant annet ved at barn gjerne er i mye bevegelse når de leker og slik vil utvikle sin fin- og grovmotorikk, utholdenhet og konsentrasjon både fysisk og mentalt (Gunnestad, 2016, s.25). Gjennom leken kan barn også utvikle ulike sider ved sin personlighet. Dette være seg sosialt, emosjonelt og moralsk. De lærer å forholde seg til hverandre på en naturlig måte, samt dele og løse felles problemer. De vil også utvikle språk og tenkning gjennom samhandling og i forsøk på å håndtere ulike situasjoner som oppstår i leken.

Som nevnt over finnes det mange argumenter for hvorfor lek bør prioriteres i barnehagen, og jeg kunne ha fortsatt med å utdype lekens mange positive sider og dens betydning for barns liv og utvikling. Dette er imidlertid ikke plassen for en slik utdypning, men jeg vil se kort på pedagogenes rolle i leken, da de vil være av avgjørende betydning for at barn får tid og rom til å leke. Pedagogene har som oppgave å forme et stimulerende lekemiljø sammen med barna og ta ansvar for at det dannes et positivt lekeklime (Öhman, 2012, s.15). Dette handler om å støtte leken, ta vare på barns lekeerfaringer og gi dem nytt fantasiskapende stoff å leke ut ifra.

Samtidig som pedagogene skal gi rom og tid for barna til å leke, må de også sørge for at alle får være med i leken. Dette vises i rammeplanen, hvor det står at de voksne må bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek- både alene og sammen med andre (KD, 2017, s.17). De må dermed legge til rette for trygghet og tillit i særdeleshet når det dreier seg om barn som ikke deltar i lek fordi de kanskje ikke våger

spranget fra virkeligheten og inn i lekens verden, eller fordi de ikke har forstått hvordan de gjør det, eller det kan være de har erfaring med å bli avvist (Kibsgaard, 2016, s.363). Med tillit til den voksne vil barn våge seg ut i leken, og gjøre erfaringer som det senere tar med seg inn i lek med andre barn. Når tilliten ligger til grunn, kan den voksne for eksempel organisere lekegrupper, da det kan legge gode rammer for utvikling av lekeferdigheter hos barn med funksjonsnedsettelse. I arbeid med lekegrupper har pedagogen et ansvar for å organisere og initiere selve leken, mens barna er de mest aktive når det gjelder innhold og uttrykksform (Hoven & Mørland, 2014, s.248). De voksne vil slik bidra til at alle barn får oppleve lekens muligheter. Pedagogen må også tilrettelegge for lek gjennom organisering av dagsrytme, samtaler rundt personalets innstilling og holdning til lek, samt utvikling av deres kompetanse (Kibsgaard, 2016, s.365).

## 2.4 Barnehagen som en lærende organisasjon

Ifølge rammeplanen (KD, 2017, s.24) skal barnehagen være en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Målet med den pedagogiske virksomheten er å gi barna et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen, hvor både barn og foreldre har rett til å medvirke i de ulike prosessene. For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon (KD, 2017, s.24). Selve begrepet lærende organisasjon er ikke klart definert i rammeplanen, men Gotvassli (2013) viser til at det sentrale i forståelsen av begrepet er vektleggingen av deltakelse, engasjement og kollektive læringsprosesser- at vi lærer sammen. Ettersom målet til barnehagen handler om å tilrettelegge for et opplegg som er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, vil barnehagen som lærende organisasjon dreie seg om en utvikling av det pedagogiske arbeidet slik at barnehagen har en nødvendig kvalitet som oppfyller de kravene som er beskrevet i lov og forskrift (Gotvassli, 2019, s.94).

Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon er en kontinuerlig prosess, og noe som kreves av barnehagen som samfunnsinstitusjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer (Gotvassli, 2019, s.110). Å utvikle en sterk læringskultur innebærer å sette søkelyset på læring og kunnskapsutvikling som en del av barnehagens virksomhet. Det betyr at man må bruke tid og ha en organisasjonsstruktur som fremmer læringsprosessene (Gotvassli, 2019, s.110). Det betyr også at lederne må prioritere tid og ressurser til kollektive prosesser for at det skal kunne skje en læring som berører hele barnehagen. Dette innebærer å

skape og dele kunnskap om hvordan personalet best kan nå organisasjonens mål (Gotvassli, 2019, s.96). Slik stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen og utvikle nye strategier å samarbeide på. Læring som en kollektiv prosess understrekes innunder den lærende organisasjonens fem disipliner, beskrevet i Peter Senge sin bok kalt *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization* (1990). Dette finner vi under den fjerde disiplinen som omhandler læring i team, hvor Senge viser til at læring i lag er basert på dialog og utforskning av mulige svar og løsninger. Det er et genuint ønske om å generere kunnskap hos alle med utgangspunkt i andres synspunkter, forståelse for hverandre og fellesskapet. Dette betyr at mye av læringen må skje i form av kollektive refleksjonsprosesser som er knyttet til personalets praktiske aktiviteter (Gotvassli, 2019, s.98). Et relevant eksempel på dette i denne oppgaven vil være at personalet sammen reflekterer over hvordan man best kan tilrettelegge for inkludering i uteleken av barn med funksjonsnedsettelse.

I *Kompetanse for framtidens barnehage* (KD, 2013, s.11) heter det at styreren i samarbeid med pedagogiske ledere blir tillagt ansvar for å lede medarbeidere i det daglige arbeidet med barna. Herunder ligger rollen som veileder som en del av kompetanseutviklingen av barnehagepersonalet. Veiledning kan være en viktig arbeidsmåte som kan bidra til bevisstgjøring av egne tanker, følelser og handlinger, og vil slik være et viktig redskap i arbeidet med å bli en lærende organisasjon. Dette kan i neste omgang være en hjelp til endring, forbedring og ny kunnskap (Carson & Birkeland, 2019, s.12). Ved å veilede personalet når det kommer til det pedagogiske arbeidet med barna på avdelingen med nedsatt funksjonsevne, kan dette bidra til å skape felles refleksjon og økt kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge og inkludere.

For at samtlige barn i barnehagen skal få et tilrettelagt pedagogisk tilbud med hensyn til deres forutsetninger og behov, er det viktig at personalet ønsker å utvikle sin handlingskompetanse. Ifølge Røkenes og Hanssen (2006) omhandler det den kunnskap og de ferdigheter som setter en i stand til å gjøre noe med eller for barnet. Denne kompetansen kommer til uttrykk gjennom personalets praktiske handlinger og holdninger. Den gode barnehagen har tross alt fagpersoner som søker kunnskap og viser vilje til å utvikle en barnehage som gir rom for alle, og som tar hensyn til hvert enkelt barns behov og muligheter (Mørland, 2014, s.99). Likevel viser det seg at begrensninger som kan hindre kompetanseutvikling begrunnes med ressursmangel både i form av økonomi og tid. Slike situasjoner beskrives ofte som

grenseoppganger mellom spesialpedagogikk og politikk (Mørland, 2008, s.37).

Denne ressursmangelen kan forekomme av for lite voksne i barnehagen, samt for få med pedagogisk utdanningsbakgrunn. Dette til tross for pedagog- og bemanningsnormen, som er tiltak som fremstår som viktige for å gi barn i barnehagen et forsvarlig og godt kvalitetsmessig tilbud. Bemanningsnormen stiller krav om minimum én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skjerpet pedagognorm innebærer minst én pedagogisk leder per sju barn under tre år og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Tall for 2019 viser at hele 94% av alle barnehager oppfyller bemanningsnormen, men at det er et stykke igjen for pedagognormen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan føre til at en stor andel av barn i barnehagen som har behov for ekstra tilrettelegging møter ansatte uten pedagogisk utdanning. Det vil øke risikoen for at barna ikke får det tilbudet de har krav på (Nordahl et al., 2017, s.82).

### 3.0 Metodekapittel

I dette kapittelet vil jeg starte med å ta for meg valg av metode og dybdeintervju. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg utformet intervjuguiden og mitt utvalg av informanter. Deretter vil jeg se på analysearbeidet og vurdering av metode, før jeg avslutningsvis vil belyse etiske retningslinjer i forskningsarbeid i henhold til hvordan jeg har arbeidet.

#### 3.1 Valg av metode

Når noe skal undersøkes eller forskes på, skiller man gjerne mellom to vitenskapelige tilnæringsmåter, nemlig kvalitative og kvantitative metoder. Disse tilnærmingene innebærer vesentlige ulikheter i hvordan forskningen legges opp og hvilke resultater man får.

Kvantitative metoder er preget av et strukturert design som er basert på avstand og selektivitet i relasjon til kildene (Thagaard, 2018, s.16). Kvalitative metoder er derimot preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i, da man ofte er tett på dem man «forsker på», enten de har meldt seg som informanter i en intervjuundersøkelse eller deltar i de situasjonene der det gjøres observasjoner (Tjora, 2017, s.15). Da jeg ønsket å gå i dybden på temaet jeg ville undersøke, valgte jeg den sistnevnte tilnæringsmåten som metode. Jeg benyttet meg av såkalte dybdeintervju, eller semistrukturert intervju, hvor målet i hovedsak er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som jeg som forsker hadde bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s.113). Grunnen til at jeg ønsket å bruke dybdeintervju som metode var fordi jeg opplevde det som mest hensiktsmessig for å komme enda nærmere på de pedagogiske lederne og deres tanker rundt og erfaringer med tilrettelegging og inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i uteleken.

#### 3.2 Planlegging av datainnsamlingen til felten

Da jeg var helt i oppstartsfasen med arbeid knyttet til bacheloroppgaven, søkte jeg til Norsk senter for forskningsdata gjennom Dronning Mauds Minne Høgskole om å få tillatelse til å bruke lydopptaker i datainnsamlingen min. Jeg ønsket å bruke lydopptaker siden det skal gi en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, mens vi som intervjuer kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker. Dette for en god flyt og mulighet til å be om utdypning og

konkretisering hvis det trengs (Tjora, 2017, s.166). Jeg fikk godkjent denne søknaden, og kunne dermed starte arbeidet med intervjuguiden (vedlegg 7.1).

Intervjuguiden jeg laget på forhånd av dybdeintervjuene, gikk i grove trekk gjennom tre faser, nemlig oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2017, s.145). Denne guiden var en plan for de temaene jeg ønsket å snakke om, og ble laget med utgangspunkt i problemstillingen min. Den omhandlet dermed spørsmål knyttet til tilrettelegging for og inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i uteleken. Jeg sendte intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene slik at de hadde mulighet til å forberede seg. Begge informantene hadde notert ned stikkord ved hvert spørsmål, og de sa at de opplevde det som en fordel å få tilsendt intervjuguiden slik at de visste hva de gikk til. Slik fikk vi en god flyt på samtalen, da de ikke hadde behov for å stoppe opp og tenke seg om i lang tid ved hvert spørsmål. Dersom jeg ikke hadde sendt guiden på forhånd, kunne jeg trolig risikert og fått mindre utfyllende svar med lavere grad av refleksjon.

I intervjuguiden laget jeg ferdigformulerte spørsmål med stikkordspregede hjelpespørsmål. Jeg startet med enkle, konkrete spørsmål, blant annet om hvilken utdanningsbakgrunn informantene har og hvor lenge de har jobbet som pedagogisk leder. Videre gikk jeg over til refleksjonsspørsmålene, som skal danne kjernen i intervjuet (Tjora, 2017, s.146). Her forsøkte jeg å lage spørsmål som skulle føre til at informantene åpnet seg opp, gikk i dybden og snakket om egne tanker og erfaringer. Da jeg arbeidet med intervjuguiden valgte jeg sentrale deltemaer som inngikk under problemstillingen. Dette for at det skulle være lettere for både meg selv som intervjuer og for informantene å holde orden på de mange spørsmålene. Disse deltemaene var refleksjonsspørsmål om inkludering, tilrettelegging for barn med funksjonsnedsettelse, kompetanseheving blant personalet og tverrfaglig samarbeid. Etter refleksjonsspørsmålene, la jeg opp til noen få avrundingspørsmål. Denne avrundingen var ment for å normalisere situasjonen mellom meg og mine informanter (Tjora, 2017, s.146).

### 3.3 Utvalg av informanter

Ifølge Thagaard (2018, s.54) er det særlig viktig at man anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen når utvalget er relativt lite, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene som studeres. Da jeg skulle ta stilling til hvilke informanter

jeg skulle kontakte, var det dermed viktig for meg å finne pedagogiske ledere med særlig erfaring med og kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for og inkludere barn med funksjonsnedsettelse i uteleken. Slik gjorde jeg en strategisk utvelgelse, ved at jeg valgte informanter som var kvalifiserte til å bidra med å gi meg mer kunnskap om temaet jeg ønsket å finne svar på gjennom min problemstilling (Thagaard, 2018, s.54).

Tidlig i prosessen tok jeg kontakt med en barnehage som jeg på forhånd visste hadde mye erfaring med og kompetanse på arbeid med barn med funksjonsnedsettelse. Jeg fikk fort svar fra en pedagogisk leder, og vi avtalte å møtes i barnehagen hun jobber i. Da jeg var der for å gjennomføre intervjuet, forsøkte jeg å bruke den såkalte snøballmetoden. Den brukes for å rekruttere deltakere i undersøkelser, ved å spørre allerede påmeldte deltakere om forslag til nye deltakere (Tjora, 2017, s.265). Hun sa at hun på forhånd av intervjuet hadde spurt sine kollegaer om de var villige til å stille, men at de ikke hadde mulighet til å prioritere det de første ukene. Jeg ser i ettertid at dette kan ha vært gunstig for oppgaven min, da snøballmetoden også kan begrense variasjon (Tjora, 2017, s.265). Jeg valgte dermed å kontakte en annen barnehage, da jeg visste at det var flere barn med funksjonsnedsettelse også der, og kom i samtale med en pedagogisk leder.

Etter at jeg gjennomførte de to intervjuene, opplevde jeg å ha innhentet nok funn til å kunne svare på problemstillingen. Jeg ser likevel i ettertid at det trolig kan ha vært fordelaktig om jeg hadde intervjuet flere pedagogiske ledere for å få en større bredde i svarene mine. Som det skal bli sett på i funn- og drøftingskapittelet, vil de to informantene ha et relativt likt syn på tilrettelegging og inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i uteleken, og det kan virke som at jeg maler et glansbilde av deres praksis. Dette kan dermed være en svakhet ved denne oppgaven, da en større variasjon i svarene kunne ført til et desto mer differensiert bilde.

### 3.4 Beskrivelse av intervjusituasjonen

For å tilrettelegge for en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre dybdeintervju på steder hvor informanten føler seg trygg (Tjora, 2017, s.119). Jeg lot dermed de pedagogiske lederne bestemme hvor intervjuene skulle finne sted, da dette kan bidra til at det blir lettere for informanten å snakke åpent om personlige erfaringer og tanker (Tjora, 2017, s.118). De ønsket begge å gjennomføre intervjuet i sine barnehager. Slik var de på sin hjemmebane, noe



som kan ha ført til at de åpnet seg opp i større grad enn om jeg skulle valgt møtested. Jeg opplevde at jeg evnet å skape et trygt rom hvor de åpent kunne dele sine erfaringer og tanker. De reflekterte i stor grad, og kom ofte med digresjoner. Slik fikk jeg en god mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Likevel forsøkte jeg å stille de spørsmålene jeg hadde skrevet ned i intervjuguiden. Dette førte iblant til korte pauser, da jeg måtte stoppe opp for å finne igjen til spørsmål jeg hadde laget i intervjuguiden. Trolig burde jeg ha gått enda grundigere igjennom intervjuguiden på forhånd av intervjuene, slik at jeg hadde hatt bedre oversikt over den kronologiske rekkefølgen av spørsmål. På den andre siden har dybdeintervju gjerne den frie, uformelle samtalen som ideal, noe jeg opplevde at de to intervjuene mine var preget av. Slik holdt vi en jevn flyt i samtalene, som varte mellom 30-45 minutter.

Til tross for at begge mine informanter reflekterte og undret seg rundt spørsmålene jeg stilte, kunne jeg med fordel ha lagt inn flere pauser underveis, slik at de fikk enda større mulighet til refleksjon. Jeg var i noen tilfeller litt i overkant opptatt av å komme meg videre om jeg opplevde at informantene ikke hadde mer å svare på under spørsmålet. Dette førte som nevnt til en god flyt, men jeg kunne trolig ha fått desto mer data om jeg hadde dvelt noe mer ved hvert spørsmål. Et annet moment jeg kan kritisere i ettertid med de to dybdeintervjuene jeg gjennomførte, var at jeg kunne ha definert begrepet «funksjonsnedsettelse» før jeg begynte å stille spørsmålene. Begge informantene stilte spørsmål rundt hva jeg la i begrepet, og jeg burde derfor ha opparbeidet meg en større tanke rundt dette da jeg laget intervjuguiden. Etersom jeg ikke hadde en klar definisjon på hva jeg la i begrepet, reflekterte vi heller rundt hva vi la i det sammen, noe jeg opplevde som lærerikt.

### 3.5 Analysearbeid

Før jeg kunne sette i gang med analysearbeidet, gjorde jeg om det innsamlede datamaterialet fra lydopptakeren til skriftlig tekst. Dette kalles for transkribering (Tjora, 2017, s.266). Jeg valgte å normalisere transkripsjonene, som vil si at jeg skrev intervjuene på bokmål. Dette siden informantene hadde dialekt, og derfor bidrar «oversettingen» til bokmål til å anonymisere informantene. I presentasjonen av funn og drøfting vil jeg gjengi noen av informantenes sitater, da dette er én måte å gjøre forskningen transparent, eller gjennomiktig for leseren. Slik søker jeg å gi så god innsikt som mulig i forskningen og dens funn (Tjora,

2017, s.247). Ved å gjøre datamaterialet mitt transparent, øker sjansen for at leseren ser og forstår hvordan jeg har fortolket informantenes utsagn, og hvorfor jeg har kommet frem til akkurat disse fortolkningene (Bergsland & Jæger, 2014, s.82). Dette bidrar også til å styrke validiteten i prosjektet, som jeg vil komme tilbake til under vurdering av metode.

Videre ble jeg fortrolig med referatene fra intervjuene ved å lese teksten inngående for å få en god oversikt over innholdet. Slik fikk jeg et inntrykk av hvilke fenomener dataene kunne gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s.151). Jeg var her opptatt av å redusere datamengden, samt skape orden, struktur og mening. Denne struktureringen og klargjøringen for videre analyse bidro til å fjerne overflødig materiale som ikke har noen betydning for forståelsen eller formålet med problemstillingen. Dette var for eksempel overlappende uttalelser og digresjoner i samtalen. Da jeg hadde fjernet det overflødig materialet, satte jeg i gang med koding av dataene. Dette innebærer at man deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s.153). Kodene mine besto av ett eller flere ord hvor jeg valgte betegnelser jeg opplevde egnet seg for å fremheve meningsinnholdet i teksten. Ved å skrive kommentarer i løpet av analysen, fikk jeg innspill til å reflektere over hvordan jeg kunne forstå meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s.154). Eksempel på kodene jeg brukte er kompetanseheving og ressursmangel. Denne kodingen delte opp data i serier av fragmenter, som jeg videre grupperte i tematisk definerte kategorier. Disse kategoriene ga uttrykk for mønstre som fremhevet sentrale perspektiver i analysen. Denne kategoriseringen er nyttig for å organisere data, men bidrar også til å redusere vår oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert i kategoriene (Thagaard, 2018, s.155).

### 3.6 Vurdering av metode

Gjennom arbeid med de innsamlede dataene har jeg vært opptatt av å være kritisk til både metoden og innsamlingsstrategien jeg benyttet. I kvalitativ metode brukes gjerne begrepet reliabilitet, som kan knyttes til metoden sin troverdighet (Bergsland & Jæger, 2014, s.80). På forhånd av dybdeintervjuene var jeg klar over en utfordring som kan svekke metodens reliabilitet, nemlig at informantene kunne forsøke å svare «riktig» på spørsmålene slik at de fremsto i et godt lys i mitt prosjekt (Tjora, 2017, s.150). Likevel må jeg gå ut ifra at informantene mine var troverdige i sine kommentarer under intervjuene. Også jeg som forsker kan være med på å påvirke tolkningen av resultatene på bakgrunn av mine personlige

erfaringer, men dette er noe jeg har vært oppmerksom og selvkritisk på. Man må likevel ta det i betraktning i denne oppgaven, men for å styrke reliabiliteten, vil jeg som nevnt inkludere sitater fra informantene under presentasjonen av resultater og drøfting.

Validitet er et annet begrep innenfor kvalitativ forskning. Dette omhandler dataens relevans for problemstillingen som skal undersøkes, og i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Ved at jeg gjorde et strategisk utvalg, valgte jeg informanter som hadde erfaring og kunnskap om barn med nedsatt funksjonsevne og hvordan man som pedagogisk leder kan tilrettelegge for inkludering av dem i uteleken. Jeg fikk med dette relevant datamateriale fra de to informantene som vil belyses under kapittelet om funn og drøfting. Ettersom de kunne mye om dette fenomenet, som jeg forøvrig hadde lest meg opp på aktuell teori om på forhånd av intervjuene, fikk jeg mulighet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Slik vil dette styrke dataens validitet. Et annet moment som kan styrke metodens validitet er at jeg og mine informanter hadde en felles forståelse av begrepet funksjonsnedsettelse. Ved at vi reflekterte rundt begrepet sammen, hindret vi misforståelser og sikret dermed at dataene jeg samlet inn var relevante for problemstillingen jeg ønsker svar på (Larsen, 2007, s.80).

### 3.7 Etske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, forkortet NESH, er en institusjon som etablerer og formidler de formelle etske retningslinjer for forskningsdomenene (Tjora, 2017, s.262). Denne komitéen viser blant annet til ulike forskningsetiske retningslinjer. Én av disse handler om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Før jeg gjennomførte intervjuene lagde jeg dermed et informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 7.2) i regi av skolen som jeg sendte til de aktuelle deltakerne. Her informerte jeg om undersøkelsens overordnede mål, at deltagelse i undersøkelsen var frivillig og at personen kunne trekke seg når som helst (Bergsland og Jæger, 2014, s.83). I dette skjemaet kom det også frem hva deltakerne godtok å være med på og hva materialet skal brukes til. Dette laget jeg for å gi deltakerne et grunnlag for å vurdere om de ønsket å delta i prosjektet og om de ville gi sitt samtykke (Thagaard, 2018, s.22-23).

Et annet grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet,

som medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre deltakernes identitet (Bergsland & Jæger, 2014, s.85). Jeg har dermed vært påpasselig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakerens identitet forblir skjult. Videre i oppgaven har jeg laget fiktive navn for å anonymisere informantene og for å gjøre teksten mer leservennlig. Jeg vil dermed kalle de for Agnes og Erik. Ifølge NESH (2006) har jeg som forsker et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Jeg var derfor tydelig på at informantene kunne trekke seg om de måtte ønske det både i informasjons- og samtykkeskjemaet, som allerede nevnt, men også på starten av intervjuet. En annen konsekvens, som jeg håper gjelder i dette tilfellet, kan imidlertid handle om fordeler som informantene mine får ut av prosjektet. Dette være seg at prosjektet har bidratt til ny kunnskap, refleksjon og ettertanke (Bergsland & Jæger, 2014, s.85).

## 4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I det følgende vil jeg presentere funn fra informantene som bidrar til å belyse problemstillingen min. Funnene vil bli drøftet opp mot teorien fra kapittel to. Formålet med denne oppgaven er å finne svar på følgende problemstilling:

### **Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i barnehagens utelek?**

For å forsøke å finne svar på denne problemstillingen har jeg som nevnt intervjuet to pedagogiske ledere som begge jobber på storbarnsavdeling. Den første informanten, Agnes, har en bachelor i barnehagelærerutdanning og en master i førskolepedagogikk med fokus på barn og barndom. Hun har jobbet som pedagogisk leder i rundt fem år i en barnehage med særlig kompetanse på barn med funksjonsnedsettelse. Den andre informanten, Erik, er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder i over 20 år. Han har blant annet jobbet med barn med Downs syndrom, nedsatt syn, samt en med ADHD.

#### 4.1 Pedagogisk leders forståelse av inkluderingsbegrepet

Inkludering er et vidt og komplekst begrep som kan tolkes på ulike måter. Jeg var dermed interessert i å høre hva de pedagogiske lederne som ble intervjuet tenker rundt inkluderingsbegrepet. De hadde begge relativt like tanker rundt dette, hvor de svarte at det i grove trekk handler om at alle skal få delta i fellesskapet på sine premisser. Agnes forklarte det videre slik:

«Det er jo det å få være i samspill med andre barn. Og det å føle at de har noen å være sammen med. Føle at de har en venn i den grad de har mulighet til å kjenne på det- litt avhengig av funksjonsnedsettelse rett og slett.»

Agnes og Erik sine tanker rundt begrepet er sammenfattende med Moe og Valseth (2014, s.354) sin definisjon om inkludering, som omhandler fokus på møtet mellom individet og samfunnet med respekt for mangfold, samt begreper som tilhørighet og deltakelse. Alle barn skal få være med, uavhengig av sine forutsetninger og behov. Under begge mine intervju fikk

jeg inntrykk av at dette var noe som var svært innprentet i de pedagogiske lederne. De virket til å ta det som en selvfølge at alle barn skal få oppleve meningsfull deltakelse og tilhørighet til barnegruppa. Dette til tross for at enkelte barn også kan ha behov for individuell tilrettelegging i løpet av dagen.

De var begge opptatt av at inkludering er et begrep som skal brukes jevnlig og noe det skal fokuseres på i stor grad. Både Erik og Agnes forklarte at de har god erfaring med å reflektere rundt dette begrepet sammen med personalet for å øke deres bevissthet og kunnskap rundt temaet. Slik kan de i fellesskap finne løsninger på hvordan de best kan organisere hverdagen rundt barn med funksjonsnedsettelse. Informantene har videre erfaring med at refleksjon rundt inkludering har bidratt til å endre på personalets holdninger, idéer og verdier, altså deres pedagogiske grunnsyn. Det at de er bevisste sitt pedagogiske grunnsyn kan være en viktig rammefaktor for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne (Mørland, 2014, s.31). Samtidig som Erik og Agnes er opptatt av at man skal reflektere rundt inkluderingsbegrepet med personalet, forklarte de at de også ser viktigheten av å gjøre det samme med barna. Ved å snakke om de utfordringene som barn har, opplever de at kjennskap til dette påvirker barnas holdninger til hverandre. Barna reagerer med forståelse og en slags aksept for at alle er forskjellige. På den måten merker informantene også en utvikling i deres sosiale kompetanse, ved at de viser en vilje til å inkludere samtlige barn i leken, samtidig som barna med funksjonsnedsettelse får mulighet til å kjenne på det å bli anerkjent og respektert.

#### 4.1.2 Den ideelle inkluderende barnehage

Ett av spørsmålene jeg stilte informantene mine knyttet til inkluderingsbegrepet var hvordan den ideelle inkluderende barnehagen ser ut for dem. Erik fokuserte på viktigheten av at alle barn skal bli sett og at personalet må tilrettelegge for at alle skal ha noen å leke med uansett hvilke forutsetninger de har. Dette kan ses i sammenheng med det rammeplanen viser til om barnehagen som et inkluderende fellesskap. Her blir det påpekt at inkludering handler om tilrettelegging for sosial deltakelse, spesielt i leken, og at barn skal få mulighet til å delta ut ifra sine forutsetninger og behov (KD, 2017, s.27). Dette var også Agnes opptatt av, men hun mener at noe må ligge til grunn for at personalet skal ha mulighet til å se alle barna- nemlig nok bemanning. Slik refererer hun til den ideelle inkluderende barnehagen for henne:

«Det er først og fremst en barnehage med nok bemanning. Det har veldig mye å si, for det er jo deler av dagen der barn med funksjonsnedsettelse ikke har en-til-en-ressurs på seg til alle tider, og da kan de heller ikke få det de trenger akkurat der og da. Men det er jo rammer som ikke er satt av oss da.»

Til tross for bemannings- og pedagognormen som skal sikre barnehagen et forsvarlig og godt kvalitetsmessig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2018), har ikke barnehagepersonalet nødvendigvis nok hender til å være der for samtlige barn til alle tider uavhengig av hva de trenger. Med den bemanningen mange barnehager har, er det ingen selvfølge at alle barn blir sett, støttet og får den oppfølgingen de har behov for og krav på (Nordahl et al., 2017, s.82). På hvilken måte kan den pedagogiske lederen da ha mulighet til å inkludere alle barn i barnehagens utelek? Som pedagogisk leder har man tross alt et stort ansvar med å lede barnehagen som pedagogisk virksomhet, hvorav kravene fra rammeplanen ikke nødvendigvis samsvarer med tiden man har til rådighet. Dette er noe Agnes forklarte at hun kjenner på i stor grad, da hun ofte opplever at hun ikke evner å strekke nok til for barna som trenger ekstra tilrettelegging. Hun viste til at det er mange sårbare barn på hennes avdeling som stadig trenger veiledning av en voksen, men at de ikke alltid har nok ressurser til å prioritere dette. Selv om mangel på ressurser kan føre til utfordringer og en følelse av at man ikke er tilstede i den grad man måtte ønske, mener hun likevel at det handler om å komme frem til gode måter å organisere hverdagen på, slik at man evner å finne løsninger heller enn å se begrensninger. Bestemmelsene om de ulike normene kommer fra politiske hold, og man må som pedagogisk leder dermed gjøre det beste ut av de rammebetingelsene og de ressursene man har tilgang til for å tilrettelegge for og inkludere barn i uteleken. Det pedagogiske tilbudet skal tross alt være i tråd med barnehageloven og rammeplanen (KD, 2017, s.24).

#### 4.2 Tilrettelegging i uteleken

«Det er interessant hvordan det i stor grad blir fokusert på tilrettelegging inne, mens det ikke blir det på samme måte ute. Men jeg tenker at det likevel er en selvfølge at man skal tilrettelegge til alle tider, selv om det ikke er presisert i barnets individuelle opplæringsplan.»

Under intervjuet med Erik opplevde jeg det som at han stilte seg undrende til hvorfor spesialpedagoger som har vært på hans avdeling ofte velger å prioritere innerrommet i de individuelle opplæringsplanene. Likevel virket han til å være opptatt av at personalet skal tilrettelegge uavhengig av hvor de befinner seg. På avdelingen hans er de mye ute i løpet av en dag og må dermed tilrettelegge for barn med nedsatt funksjonsevne også i dette rommet. Som Erik sier skal man tilrettelegge til alle tider, og man kan overføre mye av det pedagogiske arbeidet man gjør i leken inne til uterommet. I henhold til dette viser Ytterhus (2017, s.215) til at den pedagogiske lederen har et stort ansvar når det kommer til valg av lekearenaer og tilrettelegging av aktiviteter som bidrar til at barna kan føle seg inkludert. Likevel kan det virke som at tilrettelegging i uterommet iblant blir nedprioritert, noe som er kritiserbart. Både Agnes og Erik var for eksempel ærlige på at de ofte bruker utetiden til pauseavvikling, men de var svært opptatt av at inkluderingen er alle sitt ansvar selv om barnet har en person som hovedressurs. Det er ifølge dem et fellesansvar å følge opp. Hele personalet må dermed ha kunnskap om hvordan de kan gjennomføre denne oppfølgingen rent praktisk, i dette tilfellet for barn med nedsatt funksjonsevne i særdeleshet.

Videre reflekterte også Agnes rundt opplæringsplanene til barn med funksjonsnedsettelse hun har hatt på sin avdeling, og kom frem til det samme som Erik- at det er mindre fokus på tilrettelegging ute.

«Det er ingen grunn til at man skal nedprioritere tilretteleggingen ute. Vi kan tross alt ta i bruk ulike spesialtilpassede hjelpemidler, som for eksempel matter man kan legge i sandkassen for at det ikke skal bli for kaldt å sitte lenge i ro, samt vogner og akebrett.»

Agnes viser her til personalets kompetanse som kommer til uttrykk gjennom deres praktiske handlinger. Dette ved at de tilrettelegger for barn med funksjonsnedsettelse med bruk av spesialtilpasset utstyr, noe som sammenfatter med det Røkenes og Hanssen (2006) sier om handlingskompetanse. Dette omhandler, som nevnt i teoridelen, den kunnskapen og de ferdigheter som setter en i stand til å gjøre noe med eller for barnet. Ved at den pedagogiske lederen innhenter utstyr som er tilpasset barnet og som bidrar til at det kan være med i leken på tross av sine forutsetninger, vil han eller hun tilrettelegge for at barnet får en mulighet til å oppleve mestring, kjenne på glede og økt sosial kontakt med andre (Ytterhus, 2017, s.215). Barnet med nedsatt funksjonsevne kan slik kjenne på lekens egenverdi- det kan leke fordi det



er gøy og gir en slags følelse av tilfredsstillelse (Öhman, 2012, s.100). Denne tilretteleggingen kan sees i sammenheng med det Ytterhus (2017, s.213) skriver om at det er omgivelsene, selve aktiviteten og menneskene rundt barna som avgjør om funksjonsnedsettelsen blir relevant eller ikke. Dette betyr ikke at barnets utfordringer blir neglisjert, men det betyr at man som pedagogisk leder skal tilrettelegge for at barn med funksjonsnedsettelse også får oppleve glede og mestring gjennom leken på tross av dets forutsetninger.

Videre fortalte Agnes at man som voksen i barnehagen har et ansvar for å gjøre barna med funksjonsnedsettelse til attraktive lekekamerater.

«Andre barn blir svært nysgjerrig på de ulike hjelpemidlene og vil gjerne prøve, noe de får lov til. Slik ufarliggjør vi det med å ha hjelpemiddel og gjør det litt naturlig. På den måten blir også barna desto mer attraktive lekekamerater.»

Ved å la de andre barna leke med de ulike hjelpemidlene sammen med barnet det er tilpasset for, observerer Agnes hvordan inkludering i leken virker i praksis. Under intervjuet la hun frem ulike eksempler på dette. Ett av dem omhandlet en jente med et sjeldent syndrom som slet med å bevege seg fremover og som heller ikke hadde et muntlig språk. En dag festet hun et tau til hennes spesialtilpassede akebrettet, noe som gjorde at de andre barna kunne dra henne rundt i barnehagen. De samarbeidet dermed på en måte som gjorde det morsomt for alle involverte. Dette eksempelet kan sees i lys av det Öhman (2012, s.15) skriver om pedagogen sin rolle som initiativtaker i leken. Pedagogen skal forme et stimulerende lekemiljø sammen med barna og ta ansvar for at det dannes et positivt lekeklima hvor samtlige blir inkludert. Dette vises det også til i rammeplanen, hvor det skrives at de voksne må bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek- både alene og sammen med andre (KD, 2017, s.17).

Gjennom Agnes sin tilrettelegging for inkludering i lek med bruk av jentas spesialtilpassede hjelpemiddel, virket det til at de alle fikk kjenne på lekens egenverdi. Dersom personalet i barnehagen til Agnes derimot hadde nektet de andre barna å leke med de ulike hjelpemidlene, kunne dette utstyret ha virket fremmed, og de kunne slik hatt en annen oppfatning av barn med funksjonsnedsettelse som aktuelle lekekamerater. En kan tenke seg til at de ikke hadde opplevd det som like naturlig og nært i dette tilfellet. Det kan samtidig ha ført til at barnet med nedsatt funksjonsevne hadde følt seg ekskludert og utenfor. Det er derfor av stor

betydning at barnehagepersonalet anvender sin kunnskap om lek, observerer og søker veier for å veilede og tilrettelegge for at alle barn får muligheten til å oppleve fellesskapets gleder og vennskap. Slik kan også barna utvikle ulike sider ved sin personlighet, samt lære å forholde seg til hverandre på en naturlig måte (Gunnestad, 2016, s.25).

#### 4.2.1 Utforming av et stimulerende lekemiljø i uterommet

Da jeg og Erik snakket om hvordan man kan utforme et stimulerende lekemiljø i uterommet, ga han uttrykk for at han hadde flere gode erfaringer knyttet til tilrettelegging av møter med få barn. Dette for å inkludere de barna som gjentatte ganger faller utenfor leken på grunn av ulike utfordringer.

«Inkludering trenger ikke nødvendigvis bety at man skal være sammen alle sammen hele tiden. Ofte klarer ikke alle barna det, uavhengig av hva slags utgangspunkt de har. Så jeg tenker det er viktig at vi skjermer leken og legger til rette for de møtene med få barn hvor alle kan føle glede.»

Dette gjør han ved å dele barna inn i mindre lekegrupper og begrense uteområdet, noe som sammenfatter med det Hoven & Mørland (2014, s.248) skriver om at organisering av lekegrupper kan legge gode rammer for utvikling av lekeferdigheter hos barn med funksjonsnedsettelse. Ved at den voksne legger rammene rundt leken, kan det virke trygt, og barnet med funksjonsnedsettelse kan våge å ta spranget fra virkeligheten og inn i lekens verden. Da er det barnehagelæreren som har ansvaret for å initiere og organisere leken, mens det er barna som er aktive når det gjelder innhold og uttrykksform (Hoven & Mørland, 2014, s.248). Slik får de mulighet til å medvirke i barnehagehverdagen. Videre er Erik opptatt av at man må være tett på også etter at man har lagt rammene for lekegruppa. Dette for å veilede barna underveis ved å gi ros og tydelige beskjeder. Han ser at dette hjelper i stor grad, og viser til et eksempel med en gutt med utagerende atferd som ofte slo andre barn, men som sjelden gjør dette i dag fordi han har hatt en ressurs med seg store deler av dagen som har veiledet han.

Som det ble redegjort for i teoridelen mener Kibsgaard (2016, s.365) at den pedagogiske lederen må tilrettelegge for lek gjennom organisering av dagsrytme, samtaler rundt

personalets holdning til lek, samt gjennom utvikling av deres kompetanse. Pedagogen skal forme et stimulerende lekemiljø sammen med barna og ta ansvar for at det dannes et positivt lekeklima (Öhman, 2012, s.15). Dette handler om at den pedagogiske lederen må prioritere å sette av tid til lek, slik at både lekens egen- og nytteverdi blir anerkjent. Som voksen i barnehagen har man ifølge Öhman (2012, s.15) et særlig ansvar for å støtte leken, ta vare på barns lekeerfaringer og gi dem nytt fantasiskapende stoff, som det allerede har blitt sett på. En viktig del av dette ansvaret handler om å skjerme leken, spesielt for de mer sårbare barna, som Erik viser til ovenfor.

Som det ble sett på i teoridelen, legger De forente nasjoners standardregel nummer fem (2004) føringer om like muligheter for mennesker med funksjonsnedsettelse. Regelen viser til at det fysiske miljøet skal være utformet på en slik måte at det kan brukes av alle mennesker. Ulike tilpasninger må dermed bli gjort, noe som kan være lettere å få til inne enn ute. Likevel kreves det at personalet gjør tilpasninger også ute for å imøtekomme hvert enkelt barns forutsetninger og behov. Erik fortalte om at barnehagen hans hadde fått veiledning fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste for å tilrettelegge uteområdet for en jente med nedsatt syn, slik at hun skulle unngå å sparke i greiner og liknende. De voksne begynte også å bruke refleksvester, slik at jenta skulle se dem bedre. Personalet kunne dermed informere henne om hvor de andre barna løp, da hun ikke evnet å se dem om de var langt fra henne. Slike tilpasninger kan virke banale, men de er helt vesentlige for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i uteleken. Erik fortalte videre om inkludering på tur, hvor de må tilpasse turene etter barnegruppa. Jenta med nedsatt syn hadde ikke behov for noe mer enn en hånd å holde i dersom det var ulendt terreng, men barnegruppa besto også av et barn med astma som ikke klarte å gå særlig raskt eller langt. Den pedagogiske lederen forklarte tilpasningen slik:

«Vi tilpasser alle turene våre etter barnegruppa sine forutsetninger. Det er noe som er så fint med barnehagen- vi trenger ikke gå mange kilometer, men vi kan gå en liten tur, ha base der og leke oss i området. Det er inkludering i mine øyne.»

Denne strategien bidrar til et inkluderende fellesskap som kan fremme glede og sosial kontakt. Ved at man som pedagogisk leder tilpasser miljøet og aktiviteter etter barnegruppa, vil ikke det såkalte «misforholdet» mellom individets forutsetninger og krav fra samfunnet sin side til funksjonen være like relevant. Da vil barn med nedsatt funksjonsevne få et likeverdig tilbud som de andre barna, noe de har krav på (KD, 2017, s.26). De får også muligheten til å

oppleve tilhørighet og meningsfull deltakelse, noe målet til en inkluderende barnehage skal være (Moe & Valseth, 2014, s.354).

#### 4.3 Pedagogisk leders arbeid med kompetanseutvikling

Ett av mine spørsmål under intervjuene handlet om hvordan informantene arbeider med kompetanseutvikling av personalet innenfor området barn med nedsatt funksjonsevne. Agnes viste til viktigheten av å inkludere alle i personalet for å øke kunnskapen, og for å reflektere i fellesskap rundt hvordan man kan tilrettelegge på en best mulig måte. Dette samsvarer med Senge (1990) sin teori om at læring i team baserer seg på dialog og utforskning av mulige løsninger. Den pedagogiske lederen fortalte videre at de har tilrettelegging som tema på møter og planleggingsdager, samtidig som de har en boks med pensum som samtlige i barnehagen skal lese. Kunnskapen de slik erverver seg vil de deretter reflektere rundt på de ulike møtene. Erik fortalte også om at personalet bruker å se relevante filmer sammen, hvor de snakker rundt innholdet i etterkant. Mye av læringen skjer dermed i kollektive refleksjonsprosesser, noe som ifølge Gotvassli (2019, s.110) er helt vesentlig for å ha en organisasjonsstruktur som fremmer læringsprosessene. For å nå organisasjonens mål skal man dele og skape kunnskap slik at personalet stimuleres til å se ting på nye måter.

Barnehagen som lærende organisasjon dreier seg, som redegjort for i teoridelen, om en utvikling av det pedagogiske arbeidet slik at barnehagen har en nødvendig kvalitet som oppfyller de kravene som er beskrevet i barnehageloven og i rammeplanen (Gotvassli, 2019, s.94). Selv om barnehagen har utviklet en sterk læringskultur, vil det likevel forekomme at personalet ikke har nok kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for inkludering av barn med funksjonsnedsettelse på en hensiktsmessig måte. Erik opplever at personalet i barnehagen han jobber i har mye kunnskap, men er ærlig på at de ikke strekker nok til i alle tilfeller. De søker dermed veiledning hos tverrfaglige instanser, som Habiliteringstjenesten og Pedagogisk psykologisk tjeneste, når de ønsker mer kunnskap. Dette kan ifølge Birkeland og Carson (2019, s.12) være hjelp til endring, forbedring og ny kunnskap. Slik vil veiledning være et viktig redskap i arbeidet med å bli en lærende organisasjon.

Samtidig som veiledning er et godt redskap å ta i bruk, kan det også være en utfordring å få gjennomført den uformelle veiledningen i den graden man kunne ønske på grunn av hektiske

dager og lav bemanning. Dette forklarte Agnes at hun kan kjenne på når det kommer til ufaglærte vikarer som er inn og ut av barnehagen. Det kan slik forekomme brister i kompetansen til noen av de voksne, da enkelte ikke får nødvendig tid til å bli veiledet, til å lese aktuelt pensum eller til å reflektere sammen med sine medarbeidere. Dette kan føre til at barn med nedsatt funksjonsevne ikke får den tilretteleggingen som det har krav på til alle tider (Nordahl et al., 2017, s.82). Det vil derfor være viktig å finne en organisering som minsker konsekvensene av at personalet må veksle, da barn trenger å knytte seg til bestemte personer. Det vil også være helt essensielt at de voksne kjenner barnets forutsetninger og behov for å gi han eller henne den beste tilretteleggingen inn mot inkludering i lek generelt (Mørland, 2008, s.37). Med sin faglige kunnskap skal den pedagogiske lederen bidra til å fortolke og forstå hvordan barnehagen kan ivareta hele barnet i lek og sosialt samspill. Samtidig skal personalet bli kjent med barnet bak diagnosen. Dette være seg dets interesser, væremåte, ønsker og personlighet. Det vil slik bli lettere å se hvilke muligheter som finnes i barnehagen for at barnet skal kunne bli inkludert i barnehagens utelek, samt til å få medvirke i sin egen hverdag.

Da jeg og Erik snakket om kompetanseheving av personalet knyttet til temaet, reflekterte han rundt følgende:

«Det hjelper ikke å ha et stort og fint uteområde hvis vi ikke har kompetente voksne som er påkoblet, som kjenner barna og som ønsker å tilrettelegge for leken.»

Selv om dette var enkelt formulert, opplever jeg at Erik forklarte det på en fin måte. For å kunne gi et godt tilbud i barnehagen for barn med nedsatt funksjonsevne, trenger personalet tross alt kunnskap om det særegne ved det enkelte barnet, og de trenger kunnskap om hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge for at han eller hun føler seg inkludert i leken. Ifølge Mørland (2014, s.82-83) må dermed den pedagogiske lederen innhente kunnskap om de funksjonsvanskene som barnet har og ulike tilnæringsmåter for hjelpetiltak, for så å videreformidle dette til resten av personalet. Det vil, som jeg allerede har vært inne på, dermed være av avgjørende betydning at personalet reflekterer i fellesskap rundt hvordan de kan tilrettelegge for inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i barnehagens utelek (Gotvassli, 2019, s.96). På denne måten kan de komme frem til gode løsninger sammen, øke kompetansen blant samtlige i personalet og slik skape en sterk læringskultur på veien mot å bli en lærende organisasjon.

## 5.0 Avslutning

Hensikten med denne oppgaven var å belyse hvordan pedagogisk leder kan tilrettelegge for inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i barnehagens utelek. Å finne et konkret svar på problemstillingen er naturligvis vanskelig, men ved å dykke ned i relevant teori og koble dette til funnene fra mine to intervju, har jeg forsøkt å få mer innsikt. I dette kapittelet vil jeg, i lys av undersøkelsens funn, besvare problemstillingen i en kort oppsummering av hovedpunktene.

Informantene hadde et felles grunnsyn knyttet til inkluderingsbegrepet. De mener det handler om at alle barn skal få delta i fellesskapet på sine premisser, samt få muligheten til å oppleve vennskap. Både Erik og Agnes var opptatt av at inkludering er et begrep som bør brukes jevnlig, og de har gode erfaringer med å reflektere rundt dette sammen med personalet for å øke deres kunnskap og bevissthet rundt temaet. Ved å reflektere i fellesskap kan personalet sammen komme frem til løsninger på hvordan de best kan organisere hverdagen rundt barn med funksjonsnedsettelse. De kan også komme frem til et felles grunnsyn, som ifølge Mørland (2014, s.31) er en av de viktigste rammefaktorene for å inkludere og tilrettelegge for barn med nedsatt funksjonsevne. Informantene forklarte også at de samtidig ser viktigheten av å reflektere rundt inkluderingsbegrepet sammen med barna, og opplever at de viser forståelse og aksept for at alle er forskjellige ved at det blir snakket om ulike utfordringer som barn innehar.

Videre kan mye av det pedagogiske arbeidet som blir gjort inne, overføres til uterommet. Tilretteleggingen skal tross alt skje gjennom hele barnehagedagen. Erik og Agnes viste her til ulike tiltak som kan gjøres. Man kan blant annet ta i bruk spesialtilpasset utstyr som matter, vogner og akebrett. Ved at også de funksjonsfriske barna får lov til å prøve dette utstyret, kan barna med funksjonsnedsettelse bli sett på som attraktive lekekamerater, og det hele kan oppleves svært naturlig. Alle involverte får slik muligheten til å kjenne på lekens egenverdi, samt oppleve mestring og økt sosial kontakt med andre (Ytterhus, 2017, s.215).

Et annet tiltak som Erik har gode erfaringer med, er å skjerme leken ved å dele inn i mindre lekegrupper på et begrenset område. Slik kan man inkludere de barna som gjentatte ganger faller utenfor leken på grunn av ulike utfordringer, samt tilpasse aktiviteten og området til deres ferdighetsnivå. Dette kan ifølge Hoven og Mørland (2014, s.248) legge gode rammer for utvikling av lekeferdigheter.

Mye av læringen til personalet på avdelingene til Erik og Agnes skjer gjennom kollektive refleksjonsprosesser. For å nå organisasjonens mål om å være en lærende barnehage, forsøker de å dele og skape kunnskap slik at de ansatte stimuleres til å se ting på nye måter (Gotvassli, 2019, s.110). Informantene legger til rette for kunnskapsutvikling gjennom pensum og filmer, samt felles refleksjon i etterkant. Gjennom denne kunnskapsutviklingen kan man som pedagogisk leder tilrettelegge for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i uteleken. Dette ved å dele kunnskap om funksjonsnedsettelsen, samt legge frem ulike tiltak som kan gjøres for å tilpasse hverdagen på en best mulig måte for barnet. Samtidig er det viktig å gjøre personalet oppmerksomme på at de skal bli kjent med barnet også bak diagnosen. Både Erik og Agnes ga videre uttrykk for at de søker veiledning hos tverrfaglige instanser dersom de opplever at kunnskapen de innehar ikke strekker nok til. Slik får barnet det tilbudet det har krav på og fortjener.

Alt i alt kan pedagogiske ledere tilrettelegge for inkludering i barnehagens utelek på flere ulike måter, og de overnevnte funnene fra mine intervju er trolig bare en brøkdelen av dem. Gjennom arbeid med dette forskningsprosjektet har jeg ervervet meg mye kunnskap om temaet, men jeg kunne trolig fått en større bredde i funnene med flere informanter. Slik kan det tenkes at jeg hadde kommet frem til funn med en større grad av variasjon. De to pedagogiske lederne viser tross alt til et felles grunnsyn knyttet til tilrettelegging og inkludering. Likevel opplever jeg å ha fått svar på det jeg ønsket å undersøke, og gleder meg til å ta med meg denne kunnskapen, samt lære desto mer, når jeg om noen måneder skal tre inn i rollen som pedagogisk leder selv. I dette arbeidet vil jeg ha i bakhodet at det er omgivelsene, selve aktiviteten og menneskene rundt barna som avgjør om en funksjonsnedsettelse blir relevant eller ikke (Ytterhus, 2017, s.213).

## 6.0 Referanseliste

- Ahmer, C. (2015). Inkluderende barnehager med naturen som leke- og læringsarena. I Karlsen (Red.), *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s.77-93). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergsland, M. & Jæger, H. (red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2019). *Veiledning for barnehagelærere* (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 28. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Ellingsen, K. E., Kittelsaa, A. & Wendelborg, C. (2019, 6. mars). *Inkludering- om å skape en drakultur*. Hentet fra <https://www.naku.no/kunnskapsbanken/inkludering#main-content>
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2016). *Didaktikk for barnehagelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoven, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle? I Sjøvik, P. (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (s.233-252). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2016). Den livsviktige leken. I Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s.354-368). Bergen: Fagbokforlaget.



- Korsvold, T. (Red.), Bae, B., Nilsen, R. D, Lauritsen, K., Lundebj, H., Ytterhus, B., Ødegaard, E. E. & Øksnes, M. (2011). *Barndom. Barnehage. Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Barnehageloven med forskrifter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, 8. mars). *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse\\_for\\_fremtidens\\_barnehage\\_2013.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf)
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mørland, B. (Red.). (2008). *Temahefte for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mørland, B. (2014). Barnehagen- en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I Sjøvik, P. (Red.), *En barnehage for alle* (s.81-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2006). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (Red.). (2014). *En barnehage for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2018, 13. mars). *Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm- hvordan ligger barnehagene an?* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/Statistikknottat-bemanningsnorm-barnehage/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. mars). *Status for bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagene.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/nye-bemanningsnormer--hva-er-status/>

Ytterhus, B. (2017). Funksjonshemmede barn og fysisk aktivitet i barnehagen. I Moser, T. (Red.), Sandseter, E. B. H, og Hagen, T. L. *Kroppslighet i barnehagen* (2.utg., s. 212-232). Oslo: Gyldendal Akademiske.

## **7.0 Vedlegg**

### **7.1 Intervjuguide**

#### **Del 1: Presentasjon av bachelorprosjektet**

#### **Del 2: Åpningsspørsmål**

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder?
- Er det barn på din avdeling som har nedsatt funksjonsevne og som trenger ekstra tilrettelegging?
- I hvilken grad har du arbeidet med barn som har nedsatt funksjonsevne i løpet av din yrkeskarriere?

#### **Del 3: Refleksjonsspørsmål om inkludering**

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hva mener du må til for å lykkes med inkludering i barnehagen?
- Hva tenker du er det viktigste målet med en inkluderende virksomhet?
- Har du eksempler fra din praksis på god inkludering?

#### **Del 4: Tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne**

- Hvilke tiltak gjøres for tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne i den barnegruppa du er pedagogisk leder for i dag?
- På hvilken måte blir de barna med nedsatt funksjonsevne på din avdeling inkludert i uteleken?
  - Har du eksempler på tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne i uteleken hvor du som pedagogisk leder kjente på en følelse av å lykkes med arbeidet?
  - I hvilken grad opplever du at det blir fokusert på tilrettelegging i uteleken i tiltaks- eller handlingsplanene for barn med nedsatt funksjonsevne? Eller blir uteleken glemt?
  - Har du erfaring med, eller kan du gi eksempler på at dere har tilrettelagt for barn med nedsatt funksjonsevne på tur?

**Del 5: Kompetanseheving blant personalet**

- Hvordan arbeider du som pedagogisk leder med kompetanseutvikling av personalet innenfor området barn med nedsatt funksjonsevne? Deltar dere for eksempel på kurs?
- Er det et fellesansvar å inkludere alle barn i uteleken, eller er det avdelingspersonalets ansvar i deres barnehage?
- Har du erfaringer fra da noen i personalet på din avdeling tok et ekstra ansvar i inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i uteleken?
- Har dere ansatte med spesialpedagogisk kompetanse i deres barnehage?
  - Hvis et barn har spesialpedagogisk støtte, er det da spesialpedagogens ansvar/oppgave å inkludere barnet i uteleken?

**Del 6: Tverrfaglig samarbeid**

- Hvilke samarbeidspartnere har dere arbeidet med eller arbeider dere med i dag når det kommer til barn med nedsatt funksjonsevne?
- Har du eksempler på erfaringer hvor samarbeidet har fungert på en god måte med andre instanser?
  - Hva var det i tilfellet som gjorde at du/dere opplevde dette som et godt samarbeid?

**Del 7: Avslutningsspørsmål**

- Hvordan er den ideelle inkluderende barnehagen for deg?
- Er det noe du kunne ønske var annerledes i henhold til deres inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i lekens uterom i deres barnehage?
- Er det noe vi ikke har snakket om som du tror er relevant/viktig når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne og inkludering i barnehagen?
- Hvordan har du opplevd dette intervjuet?

## 7.2 Informasjons- og samtykkeskjema



### Vil du delta i bachelorprosjektet

*«Tilrettelegging og inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagens utelek»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å få større kunnskap om hvordan jeg som kommende barnehagelærer kan tilrettelegge for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i lek i barnehagens uterom. I dette skrevet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med dette prosjektet er som nevnt å få en økt kunnskap om hvordan man som pedagogisk leder kan tilrettelegge for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i lek i barnehagens uterom.

Ved å gjennomføre dette prosjektet har jeg ikke som formål å være kritisk til barnehagen eller pedagogisk leder, men jeg ønsker å lære mer om temaet før jeg skal gå ut i yrkeslivet. Jeg opplever at vi har hatt for lite om dette temaet i løpet av studiet, og vil dermed dykke dypere ned i det slik at jeg blir enda bedre rustet til å vite hvordan jeg selv kan tilrettelegge for og inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i leken ute. For å få ulike synspunkter og erfaringer på dette temaet ønsker jeg å intervju to-tre pedagogiske ledere med erfaring på feltet.

Problemstillingen jeg ønsker å få svar på i dette arbeidet er: *Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagens utelek?*

For å lære mer om temaet har jeg videre utarbeidet ulike forskningsspørsmål som omhandler

spørsmål om inkludering, tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne, kompetanseheving blant personalet og tverrfaglig samarbeid.

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

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

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

Metoden jeg vil benytte meg av er såkalte semistrukturerte intervjuer eller dybdeintervjuer. Målet med denne typen intervju er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som jeg som forsker har bestemt på forhånd. Dybdeintervjuet vil ha en noenlunde romslig tidsramme på rundt 30-45 minutter.

For at dybdeintervjuer skal kunne brukes i detaljstyrt analyse i tråd med NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine retningslinjer vil jeg bruke lydopptaker som jeg får lånt fra Dronning Mauds Minnehøgskole. I etterkant av intervjuene kommer jeg til å transkribere intervjuene, for så å slette alle opptak.

- *Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju om ulike spørsmål knyttet til tilrettelegging og inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Dine svar fra intervjuet blir registrert på lydopptaker og vil bli slettet så fort svarene har blitt transkribert*

### **Dine rettigheter**

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

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

**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**

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

- Det vil kun være meg selv som forsker som vil se den transkriberte versjonen av intervjuene jeg foretar meg, og jeg vil være den eneste som vet hvem mine informanter er, da alt av navn og personalopplysninger vil holdes anonymt.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene til informantene mine vil jeg la være å skrive ned navnet og kontaktopplysningene på de pedagogiske lederne og barnehagen/barnehagene jeg vil bruke. Jeg vil som nevnt også slette alle opptak fra lydopptakeren så fort jeg har transkribert de.

**Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 6. mai 2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Lene Gundersen

Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Student

---

### **Samtykkeerklæring**

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging og inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i lek i barnehagens uterom», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 6. mai

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)