

Janne Foss

INKLUDERENDE PRAKSIS I BARNEHAGENS FELLESSKAP



Master i barnehageledelse

Trondheim, våren 2024

SAMMENDRAG

Utenforskap er et felles samfunnsproblem som krever langsiktige løsninger, samarbeid mellom fagfeltene og tidlig innsats (Regjeringen, 2024). Med innføring av det nye kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis er det et høyaktuelt tema å se nærmere på hva det vil bety for ledelse og utvikling av det allmennpedagogiske tilbudet som blir gitt i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Nordahl utvalget sin rapport for «Inkluderende fellesskap for barn og unge» synliggjør at dagens system bare hjelper et fåtall av barn med behov for tilrettelegging. Det løfter et behov for å utvikle et allmennpedagogisk tilbud som har større vekt på inkludering og et fellesskap som ivaretar alle barn (Nordahl, 2018).

Denne studien er et bidrag til ledelse og lederrollens betydning for å utvikle en inkluderende praksis som favner mangfoldet av barn. Det er fenomenet ledelse av inkluderende praksis i barnehagens fellesskap som undersøkes ut fra problemstillingen:

«Hvordan kan ledelse bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?» Studien har tre forskningsspørsmål som er knyttet opp til hvordan ledere erfarer og forstår begrepet inkluderende praksis, den betydningen samarbeid mellom ansatte har for ledelse og utvikling av inkluderende praksis og hvordan ledere møter utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen.

Dette er en kvalitativ studie, hvor det empiriske datamaterialet består av to semistrukturerte fokusgruppeintervju med til sammen 14 ledere fra to barnehager. Temaet for intervjuene var inkluderende praksis i barnehagens fellesskap, hvor forskningsspørsmålene har vært utgangspunktet for utformingen av intervjuguiden. IGP- metoden (Individ-Gruppe-Plenum) ble brukt på det første spørsmålet i intervjuguiden for å aktivere alle og få frem de individuelle opplevelsene og erfaringene med fenomenet ledelse av inkluderende praksis.

Det ble gjort fem funn i studien knyttet til: felles forståelse av inkluderende praksis, felles verktøy som en styrke for den inkluderende praksisen, den betydningen strukturer har for læring og utvikling, føringer voksenfellesskapet og arbeidsmiljøet gir for den inkluderende praksisen og lederrollens betydning i arbeid med endring og utviklingsarbeid. Alle funnene må forstås i en kontekst av ledere som har jobbet mye med ledelse av endring og utviklingsarbeid gjennom flere år. Funnene kobles sammen til å handle om et hovedfunn som utgjør selve grunnpilaren i arbeidet med inkluderende praksis. Det blir vanskelig å lykkes med å forebygge utenforskap og utvikle inkluderende praksis uten et velfungerende voksenfellesskap barn kan speile seg i.

FORORD

Da er jeg fornøyd med å sette punktum for 3,5 år med utdanning og en masteroppgave jeg har lagt ned mye arbeid for å fullføre. Jeg er takknemlig og stolt av både den utviklingen og læringen jeg har opplevd i løpet av perioden, og ikke minst med sluttresultatet.

I ledd av jobben min som både styrer, avdelingsleder og pedagog gjennom mange år har de sårbare barna, de som både vises godt i fellesskapet i form av utagerende adferd og de som er stille og mer usynlig hele tiden vært hjertebarna i arbeidet mitt. Dette handler nok mye om det å ha et barn selv med utfordringer knyttet til oppmerksomhet og konsentrasjon og et behov for tilrettelegginger for å være en del av fellesskapet. Utfordringer som ikke alltid har vært forenelig med det pedagogiske tilbudet som har vært gitt i barnehagen og skolen. I løpet av en arbeidsdag er min erfaring at barn med adferds utfordringer ofte blir misforstått på hva som er intensjonene i lek eller bakenforliggende for den adferden vi ser. Dette fører til at de samme barna kan oppleve nederlag etter nederlag i løpet av en dag, nettopp fordi de pedagogiske tilbudene ikke er varierte nok til å favne deres interesseområder. Så takk til min største sønn som har gitt meg et stort kunnskapsgrunnlag til å forstå at ansvaret for å imøtekomme et bredt spekter av barn ligger hos de voksne, og at det er mulig og lykkes med en inkluderende praksis så lenge vi ser barnet og ikke adferden. Du er mitt bevis på at adferd som kan være vanskelig gjennom barnehage og skole er din styrke som et voksent menneske, nettopp for at vi har vært opptatt av å løfte opp interesseområdene dine og bygge mestringsfølelser.

Det er mange som fortjener en takk for at jeg kan presentere studien med stolthet. Først og fremst en stor takk til informantene mine som slapp meg inn på arbeidsplassen, delte av kunnskapen sin og ga meg ærlige svar og mange nye ting å tenke på.

Takk til Kristine Warhuus Smeby som har vært veilederen min. Du har utfordret refleksjonene mine og bidratt til nye perspektiver og muligheter for å se sammenhenger i et hav av teori og datamateriale. Takk til samboer for gode råd, en stor porsjon tålmodighet og for at du er bautaen min og setter retning når følelser og utfordringer tar overhånd. Takk også til min yngste sønn som er et bilde på at trygghet er viktig for å stå opp for seg selv og gjøre et veivalg som ikke nødvendigvis er det samme som fellesskapet anbefaler. Takk til lederen min på jobb som har heiet på meg og lagt til rette for at jeg skal komme i havn, og takk til alle arbeidskollegaer som må være skikkelig lei av å høre om denne masteroppgaven. Jeg er glad og stolt over å ha fått bygd kunnskap om inkluderende praksis sammen med dere på et fagfelt som utfordrer oss hver dag.

Trondheim, juni 2024

Janne Foss

Innhold

1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Tema og problemstilling	8
1.3 Masteroppgavens struktur og oppbygning.....	9
2.0 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Organisasjonskultur, organisasjonslæring og endringsledelse	10
2.2 Lærende organisasjoner	13
2.3 Ledelse i lærende organisasjoner	14
2.4 Praksisfellesskap	16
2.5 Profesjonelle læringsfellesskap	17
2.6 Forståelse som utgangspunkt for lederskap.....	18
2.7 Tidligere forskning på feltet.....	18
2.8 Oppsummerende betraktninger av forskning	23
3.0 Metode	25
3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring.....	25
3.2.1 Fokusgruppeintervju som metode	26
3.3 Utvalgskriterier	28
3.4 Rekruttering av informanter	28
3.5 Planlegging av intervju og intervjuguide	29
3.6 Datamaterialet.....	31
3.7 Analyseprosessen	31
3.8 Forskerrollen.....	33
3.9 Etiske betraktninger.....	33
3.9.1 Transkribering av datamaterialet.....	34
3.9.2 Dataens kvalitet og overføringsverdi	35
4.0 Analyse	37
4.1 Forståelse av begrepet inkluderende praksis	37
4.2 Ledelse av praksisen	38
4.2.1 Kartleggingsverktøy som utgangspunkt for relasjonsarbeid	39
4.2.2 Verktøy som utgangspunkt for å møte barns behov	40
4.2.3 Møtearenaer og møtestrukturens betydning for samarbeid og ledelse	41
4.2.4 Felles valg som utgangspunkt for kollektive læringsprosesser.....	42
4.2.5 Strukturer for inkluderende praksis og pedagogisk tilrettelegging	43
4.2.6 Metoder for å skape levende leke og læringsmiljø for alle barn.....	44
4.2.7 Oppsummering av ledelse av praksisen	45

4.3. Ledelse av team	46
4.3.1 Ledelse som involverer, fremmer eierforhold og løfter opp faget	47
4.3.2 Å optimalisere ledelse av kollektive læringsprosesser	48
4.3.3 Oppsummering av ledelse av team	49
4.4 Ledelse i møte med utfordringer	49
4.4.1 Mangfoldet en ressurs eller en utfordring?	50
4.4.2 Arbeidsmiljøet og voksenalleskapets betydning for den inkluderende praksisen	50
4.4.3 Fagspråkets makt og forventninger til hverandre.....	51
4.4.4 Forventninger til hverandre	52
4.4.5 Tid til utvikling - utvikling tar tid.....	53
4.4.6 Oppsummering av ledelse i møte med utfordringer	54
5.0 Drøfting	55
5.1 Felles forståelse av inkluderende praksis	55
5.2 Felles verktøy en styrke for den inkluderende praksisen	57
5.3 Voksenalleskapet og arbeidsmiljøets betydning for inkluderende praksis.....	59
5.4 Struktur for læring og utvikling	61
5.5 Lederrollen i endring og utviklingsarbeid.....	64
6.0 Avslutning	69
7.0 Referanseliste	72

Figurer og tabeller

Figur 1: Isfjellmodellen	11
--------------------------------	----

Tabell 3.7.1 viser en oversikt over ledere på ulike nivå og hvilken barnehage de tilhører	33
---	----

1.0 Innledning

Med regjeringens innføring av det nye kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i barnehager og skoler fra høsten 2020 er det et høyaktuelt tema å se nærmere på hva det vil bety for ledelse og utvikling av det allmennpedagogiske tilbudet som blir gitt i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Som et ledd i å bedre fremtidsutsiktene for barn og unge har regjeringen satt i gang et omfattende arbeid for at flere skal inkluderes i samfunnet. Utenforskap er et felles samfunnsproblem som krever langsiktige løsninger, samarbeid mellom fagfeltene og tidlig innsats (Regjeringen, 2024). I 2023 gikk 93, 8 prosent av alle barn i alderen 1-5 år i norske barnehager (Statisk sentralbyrå, 2024). Det betyr at mangfoldet i barnehagen vil kunne gjenspeile det mangfoldet vi har ellers i samfunnet. Barnehagen er en arena for alle barn. Det innebærer at den rommer stor variasjon når det gjelder barnas sosiale bakgrunn, funksjonsnivå og ulike behov for støtte til å utvikle seg både sosialt, motorisk og kognitivt. Barn som har sine første erfaringer med inkluderende praksis i barnehagen.

1.1 Bakgrunn

Et tilbakeblikk på nasjonale føringer de siste årene viser at regjeringen har tatt betydelige grep for å utvikle barnehagens innhold og oppgaver. Allerede i Meld. St.19 (2015-2016) «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen» kommer det frem at barnehagen må bidra til å ruste barn til å møte fremtiden sin. Barn må møte et innhold som står til den utviklingen som skjer ellers i samfunnet. Et innhold som bærer preg av å bygge opp under barns lærelyst og tro på egne ferdigheter. Dette skal gjenspeiles i et læringsmiljø som legger vekt på trygghet, lek og inkludering. Lek trekkes frem som den viktigste læringsformen for barn og fellesskapet som en arena for å lære å bidra og få tro på egne evner. Tilknyttet forskning til meldingen viser at barn som mangler ferdigheter til kommunikasjon, språk og lek ofte ikke er en del av et trygt og inkluderende læringsmiljø i barnehagen. De samme barna har også en tendens til å bli oversett av de ansatte. Meldingen fremmer behovet for tydelig ledelse og et langsiktig og systematisk arbeid for å øke kvaliteten på relasjonsarbeidet både mellom voksne og barn og barn imellom. Personalets ansvar for å utvikle omsorgs og læringsmiljø som ivaretar alle barn spisses gjennom ny Rammeplan for barnehagen som tredde i kraft 1. august 2017 (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 5-16).

I rammeplanen for barnehagen knyttes samfunnsmandatet opp mot det verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven og skal ivaretas i forståelse og samarbeid med foreldre. Rammeplanen for barnehagen understreker betydningen av at det skal jobbes for en allsidig utvikling hos barn. Verdigrunnlaget i planen er forankret i prinsippene fra FNs barnekonvensjon om at alt som berører

barn skal ha barnets beste som utgangspunkt. Dette innebærer ikke bare at barn har rett til å medvirke og få plass i fellesskapet, men også at barnets opplevelser og erfaringer med å være en del av fellesskapet skal vektlegges. Barnehagen er barns første erfaring med deltakelse i et fellesskap, både det å ytre egne meninger og hvordan fellesskapet lytter til dette. Barnets stemme skal vektlegges i barnehagens innhold, uavhengig av hvilken evne barnet har til å bruke språket sitt og kommunisere hva de tenker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8).

I arbeidet skal mangfoldet synliggjøres og være en ressurs, uavhengig av hvilken bakgrunn, forutsetninger og ferdigheter du har som barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), skal personalet ifølge rammeplanen være lydhøre, sensitive for barns uttrykksmåter, støtte, oppmuntre og veilede barn, fremme inkluderende lekemiljø og legge til rette for at alle barn får meningsfulle opplevelser og erfaringer i fellesskapet med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-23).

Barnehagen og skolens rolle knyttet til å gi kunnskap barn trenger for et fremtidig samfunn tydeliggjøres ytterligere i Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Meldingen belyser at mange barn ikke får et pedagogiske tilbud som er tilpasset de behov de har, noe som medfører at de ikke utvikler de evnene de har godt nok. Store kvalitetsforskjeller gjør at regjeringen legger opp til flere tiltak for å få mer forskningsbasert kunnskap om hvordan inkluderende praksisen kan utvikles i barnehager og skoler. De ønsker et varig kompetanseløft som setter søkelyset på å utvikle den inkluderende praksisen i det ordinære tilbudet. Tidlig innsats knyttes til behovet for mer variasjon i det pedagogiske tilbudet dersom det skal ivareta alle barn. Å bygge kultur for endring av den inkluderende praksisen vil være avhengig av at kompetansen flyttes nærmere barn og at ledere legger vekt på å utvikle profesjonelle læringsfellesskap og tverrfaglige støttesystem (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7-16). Dersom barnehagen skal være en lærende organisasjon må styrere og barnehagelærere ha relevant kompetanse og god evne til å lede og drive systematisk kvalitetsarbeid for å utvikle barnehagens pedagogiske praksis. Å etablere kultur for felles læring hos de ansatte vil være avhengig av at det legges til rette for kollektive endring og utviklingsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7-8).

Regjeringen sine mål fra Meld. St.19 (2015-2016) og frem til i dag realiseres i det nye kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Kompetanseløftet legger til rette for varig endring for den spesialpedagogiske hjelpen. Kvalifisert kompetanse skal nå være tett på barn og ha som målsetting at barn får et inkluderende tilbud ut fra de behovene de har. Med større tilstedeværelse fra PP-tjenesten i barnehagene og skolene skal det forebyggende arbeidet løftes opp. Mer samarbeid og kompetanse hos de voksne skal forhindre utenforskap og bidra til at flere barn med behov for tilrettelegging fanges opp. Gjennom tilskudd til kollektiv etterutdanning må

barnehager og skoler vurdere egne behov for å utvikle grunnkompetansen sin. Tilknyttede nettressurser og kompetansepakker kan benyttes til å jobbe med egen utvikling av den inkluderende praksisen i barnehager og skoler (Utdanningsdirektoratet, 2022).

1.2 Tema og problemstilling

Innledningsvis har jeg sett på hvordan nasjonale føringer synliggjør barnets rett til å bli møtt og ivaretatt i barnehagens fellesskap. Samtidig fremheves også behovet for lederskap, kompetanse og god evne til å lede prosesser for å utvikle den inkluderende praksisen i det ordinære tilbudet i barnehagen. Gjennom 28 års ledererfaring fra barnehage som styrer, avdelingsleder og pedagogisk leder har jeg jobbet mye med tilrettelegginger i det ordinære tilbudet for å ivareta de behovene barn har. Til tross for dette er opplevelsen at behovet for tilpasninger i det pedagogiske tilbudet er økende og at ressursene ikke strekker til, når mangfoldet av barn skal imøtekommes. Dette har gitt meg et behov for mer kunnskap om hva ledere i barnehager som jobber godt med inkluderende praksis gjør.

Det er i spennet mellom egne erfaringer og behovet for mer kunnskap om lederskap for å utvikle inkluderende praksis jeg har valgt problemstillingen:

«Hvordan kan ledelse bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?»

Problemstillingen har sin klare inspirasjon i det nye kompetanseløftet for inkluderende praksis som jeg mener fremmer et behov for ledere som er opptatt av å hele tiden jakte på nye måter å arbeide på.

I følge Kotter (2019) vil mange endringer alltid skape et behov for mer ledelse. Han ser på ledelse og administrasjon som to handlingssystemer som utfyller hverandre. Ledelse er den biten som håndterer endringer, mens administrasjon ivaretar organisasjonens prosedyrer og rutiner og har fokus på å takle kompleksitet og utfordringer gjennom planlegging og organisering av arbeidet (Kotter, 2019, s. 55-56).

Haug (2014) viser til at inkludering er et komplekst begrep som kan ha flere betydninger avhengig av hvilket nivå eller område du ser det i sammenheng med. Inkludering har ingen universell definisjon som er allment akseptert. Det kan også være årsaken til at inkluderende praksis gjøres på mange måter. Til tross for dette er det likevel stor enighet om at innholdet i begrepet kan knyttes til fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014, s.11-12). Å utvikle Inkluderende praksis må være en del av et kontinuerlig utviklingsarbeid, og ikke noe som gjennomføres i tillegg til alt annet (Mjøs & Øen, 2023, s. 23).

Denne studien avgrenses til å handle om det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen, da det er dette begrepet som brukes i rammeplan for barnehagen. Årsaken til avgrensningen er at det skal være tydelig overfor både forsker og informanter at dette ikke handler om det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen. Det allmennpedagogiske tilbudet skal være likeverdig og individuelt tilpasset de forutsetningene og behovene hvert barn har for å bli inkludert i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Problemstillingen spisses ytterligere gjennom tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer og forstår styrere, avdelingsledere og pedagoger begrepet inkluderende praksis?
2. Hvilken betydning har samarbeid mellom ansatte for ledelse og utvikling av inkluderende praksis?
3. Hvordan møter ledere utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet?

Det første forskningsspørsmålet har som utgangspunkt å få mange perspektiver på erfaringer og forståelser ledere har med fenomenet ledelse av inkluderende praksis. Det andre forskningsspørsmålet har til hensikt å produsere data om kontekst og rammeverk for ledelse og utvikling i barnehagen. Det tredje forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i å få data på hva barnehagene er gode på i det utøvende arbeidet med inkluderende praksis og hvordan barnehagens styrker benyttes i møte med utfordringene i praksisfeltet.

1.3 Masteroppgavens struktur og oppbygning

Innledningsvis har jeg sett på hvordan nasjonale føringer sammen med et behov for å erverve mer kunnskap på eget fagfelt har ledet meg frem til valgt tema og problemstilling for oppgaven. Jeg skal i det videre arbeidet presentere det teoretiske rammeverket knyttet til ledelse av inkluderende praksis i barnehagens fellesskap, samt tidligere forskning knyttet til temaet. Deretter vil jeg i metodedelen se på forskningsdesign, vitenskapelig forankring og fokusgruppeintervju som metode for innsamling av empirien. I analysedelen presenterer jeg og reflekterer rundt funn, før jeg i drøftingsdelen går over til å se funnene i lys av teori og tidligere forskning. I avslutningen oppsummerer jeg funnene og ser dem i sammenheng med problemstillingen, dataens kvalitet og overføringsverdi til andre kontekster.

2.0 Teori og tidligere forskning

Den nasjonale politikken fremmer et behov for å styrke den inkluderende praksisen i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Samfunnsendringer skaper et kontinuerlig behov for at barnehagen ser på innhold, struktur og kultur og gjøre vurderinger på om det er grunn til å gjennomføre endringer (Larsen & Slåtten, 2020, s. 199).

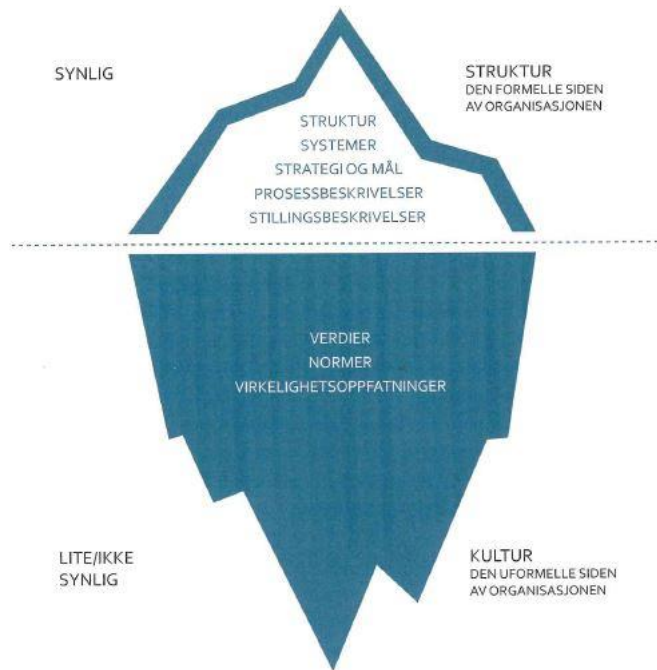
Å utvikle barnehagens pedagogiske praksis og bygge felles læringskultur hos de ansatte vil være avhengig av ledere som fasiliterer og legger til rette for kollektive endring og utviklingsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 8). For å få en grunnleggende forståelse av hvordan ledere skal lede endring og utviklingsprosesser er det nødvendig å bli kjent med organisasjonskultur, endringsledelse og hva som kjennetegner ledelse i en lærende organisasjoner.

2.1 Organisasjonskultur, organisasjonslæring og endringsledelse

Larsen og Slåtten (2020) ser på en organisasjon som «et sosialt system hvor mennesker arbeider bevisst for å løse oppgaver og nå mål». I sin definisjon legger de til grunn at en organisasjon ikke vil eksistere uten mennesker. Samhandling er nødvendig for å løse oppgaver og nå mål, og menneskene i organisasjonen må være bevisst på hvorfor de jobber der. Det betyr at de er kjente med formelle og uformelle regler og normer for arbeidet, hvilke oppgaver som skal løses, og målene for organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2020, s. 25).

En organisasjon kan reguleres både gjennom strukturer som handler om formelle normer og regler og kulturen som handler om verdier og normer som styrer virkelighetsoppfatningen i organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2020, s. 21). I sin definisjon av organisasjonskultur legger Larsen og Slåtten (2020) vekt på at virkelighetsoppfatningen er noe som er utvikles over tid og at dette både deles av organisasjonsmedlemmene, og overføres til nye medlemmer (Larsen & Slåtten, 2020, s. 78). Kultur sees som relativt stabil uavhengig av samfunnsendringer, erfaringer hos ansatte, nyansettelser eller ansatte som slutter. Dette henger sammen med at det tar tid å endre tankemåter, forståelser og følelser som kulturen består av og som er akseptert i en gruppe (Larsen & Slåtten, 2020, s. 79).

Larsen og Slåtten (2020) refererer til isfjellmodellen som en modell for å få kunnskap om organisasjonen og hvordan du kan jobbe med endring og utvikling av kulturen i organisasjonen. Isfjellmodellen illustrerer den formelle siden og det vi sier vi gjør i organisasjonen som en liten topp som ligger over havoverflaten, mens den uformelle siden som utgjør kulturen og det ansatte faktisk gjør i organisasjonen er størsteparten av isfjellet og befinner seg under havoverflaten (Larsen & Slåtten, 2020, s. 81-82).



Figur 1. Isfjellmodellen fra Nye tider: Nye barnehageorganisasjoner av Larsen & Slåtten, 2020, s. 82).

Innledningsvis har jeg vist til Kotter (2019) som et utgangspunkt for å forstå ledelse i møte med endring. Han ser på ledelse og administrasjon som to handlingssystemer som utfyller hverandre. Ledelse er det handlingssystemet som har vekt på å håndtere endringer, mens en del av administrasjon handler om å lage gode planer for å håndtere kompleksitet og utfordringer. Lederskapet i ledelse handler om å styre retningen i form av visjoner. Når en visjon er basert på informasjon om relasjoner, mønster eller ulike koblinger som kan gi mening til det som skjer er det vanskelig å planlegge visjonen for arbeidet på forhånd. Tanken til Kotter (2019) er at handlingssystemene kan gi støtte i organisasjonen på hvilke oppgaver som må gjøres, hvilke mennesker og relasjoner som må på plass og hvordan menneskene skal få jobben gjort. Handlingssystemene vil innenfor de oppgavene Kotter (2019) skisserer bidra på ulike måter, hvor det å se på hver oppgave vil si noe om nødvendige ferdigheter hos lederen (Kotter, 2019, s. 56-57).

Larsen og Slåtten (2020) ser endring som et nøytralt begrep og et synonym for forandring. De påpeker at endring ikke er ensbetydende med å få de resultatene en ønsker seg (Larsen & Slåtten, 2020, s. 200). Å arbeide med endring kan skape ulike reaksjoner i en personalgruppe. Noen vil ha behov for at det skjer endringer, mens andre vil være mer skeptisk til hva dette vil bety for dem (Mostad et al., 2013, s. 34-35). For lederen er det nødvendig å forstå årsaker til motstand mot endringer, at en

endringsprosess består av ulike faser og at bruk av modeller er hensiktsmessig for å synliggjøre eksisterende organisatoriske problem (Yukl, 2019, s. 268).

Endringsledelse settes ofte i sammenheng med det å kunne lede konkrete endringsprosesser i en organisasjon (Martinsen, 2019, s. 156). Dette er en form for ledelse som setter søkelys på relasjoner og samhandlinger, hvor lederen er opptatt av å være støttende og håndtere motstand. For lederen handler det i prinsippet om å være bevisst på hvordan en åpen dialog og handlingsrom for de ansatte kan redusere motstandskrefter og brukes konstruktivt for utviklingsprosessen (Mostad et al., 2013, s. 74-75).

Bass (2019) ser dette i sammenheng med transformasjonsledelse og sier denne formen for ledelse oppstår når lederen klarer å øke oppmerksomheten på at ansatte tar hensyn til gruppas interesser i tillegg til sine egne. Transformasjonsledelse blir i sammenligning med endringsledelse sett som ledelse som har til hensikt å virke litt mer i dybden på det å endre medarbeidernes innsats, motivasjon og innstilling (Martinsen, 2019, s. 156). Transformasjonsledere kan fremstå karismatisk i form av å skape visjoner og være god på å møte ansatte på de følelsesmessige behovene de har i endringsprosessene. Ifølge Bass (2019) kan transformasjonsledere utgjøre forskjellen på om ledelse av endring bidrar til suksess eller fiasko. Lederskapet hos en transformasjonsleder vil merkes på alle nivåer i organisasjonen. De er opptatte av fremtiden, skaper tillit og prioriterer utviklingsmuligheter for de ansatte. Til gjengjeld har de ofte ansatte som er opptatt av å jobbe for fellesskapets beste (Bass, 2019, s. 130-135).

Strategisk ledelse er en annen tilnærming til å se på hvordan krefter i organisasjonen kan brukes til å møte utfordringer. Dette er en form for ledelse som innebærer å få mennesker i en organisasjon til å handle på nye måter. Ledelse kan i denne sammenheng forstås i et mer langsiktig perspektiv hvor lederen er opptatt av å være en rollemodell for verdier i organisasjonen, løfte opp arbeid med endring og fornyelse og bygge kultur for samarbeid og mening. Strategisk ledelse innebærer at lederen må ha evne til både å finne og iverksette strategiske løsninger basert på de vurderingene en gjør. Strategisk ledelse kan sees i lys av to perspektiver. I plan og kontroll-perspektivet er planen for strategien lagt på forhånd, mens i et emergerende perspektiv kan strategien vokse frem underveis som følge av påvirkning. Det typiske trekket for en emergerende strategi er at den ofte ikke er en del av den opprinnelige planen for arbeidet (Knutsen & Flåten, 2015, s. 23-27). Ifølge Klausen (2014) handler strategisk ledelse om å gjøre prioriteringer som vil holde mål i et fremtidsperspektiv. For at strategien skal bli bærekraftig er det nødvendig at det er samsvar mellom det organisasjonen ønsker og den evnen organisasjonen har til å gjennomføre det (Klausen, 2014 s. 23).

2.2 Lærende organisasjoner

En lærende organisasjon defineres av Senge (2004) som «organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap». Hvor godt en organisasjon lærer henger sammen med motivasjon og evnen ansatte har til å lære på alle nivåer i organisasjonen. Senge (2004) ser på det som overraskende at så få bedrifter ikke jobber mer for å kartlegge ansattes visjoner og ressurser (Senge, 2004, s. 9-13).

Å se på organisasjoner som lærende er et perspektiv som innebærer å se på hvordan organisasjonen er læringsmessig organisert. Det betyr ikke at organisasjonen ikke har tradisjonelle organisasjonstrekk (Wadel, 2008, s. 12). Et kjennetegn på en lærende organisasjon er at den har mange læringsmuligheter som utnyttes av medarbeiderne. I tillegg vektlegges det at medarbeidere får rom for å ta i bruk det de har lært. En læringsmessig organisering knyttes både til en etablering av læringsforhold mellom medarbeidere og en kobling mellom læringsforholdene (Wadel, 2008, s. 33).

Forskjellen på en tradisjonell og en lærende organisasjon handler ifølge Senge (2004) om å mestre grunnleggende disipliner eller fagområder. Et hvert fagområde innebærer å kunne beherske et sett med kunnskap og ferdigheter. Fagområdene har i seg selv stort potensial for å skape læring, men det er først når de sees i sammenheng at organisasjoner virkelig kan bli innovative i jakten på å nå målene sine (Senge, 2004, s. 11-12).

De fem disiplinene er personlig og omhandler tankemønsteret til et menneske, ønskene og hvordan det samhandler og lærer i fellesskap med andre. Senge (2004) legger vekt på at disiplinene må utvikles hver for seg, men det er når hvert fagområde settes sammen til en helhet at en ser at helheten vil bli større enn når disiplinene opererer alene (Senge, 2004, s. 17-18).

Den første disiplinen er personlig mestring og handler om individets individuelle læring. At individet lærer er en forutsetning for at det også skal skje læring i organisasjonen. Personlig mestring handler om noe mer enn at mennesker har kunnskaper og ferdigheter om noe. Den personlige mestringen bygger på å få kartlagt hva som er viktig for individet og hvor individet befinner seg i det nåværende øyeblikket. Forholdet mellom hva som er viktig for individet og hvor individet er i det nåværende øyeblikket skaper kreative spenninger og drivkraft. Prinsippet for å opprettholde drivkraft for kreativ spenning handler ifølge Senge (2004) om å finne balansen i forholdet. Felles for individer som opplever personlige mestringer er ofte at de ser på forandringer som positivt, de har selvtillit og aksepterer å være i prosesser som de kan påvirke, men ikke vite utfallet av (Senge, 2004, s. 145-148).

Den andre disiplinen er mentale modeller og settes i sammenheng med den betydningen vår indre bilder av virkeligheten har for våre forståelser og handlinger. Å skape utvikling i organisasjonen

henger sammen med evnen til å endre de mentale modellene. Mentale modeller kan fungere både fremmende og hemmende for læring i organisasjonen (Senge, 2004, s. 178-182). I dette tilfellet kan bevissthet om mangfold, åpenhet og refleksjon fremme læring, mens fastlåste mønster og manglende dialog kan virke hemmende på den inkluderende praksisen. For å skape utvikling trengs det både læring av nye ferdigheter og evne til å kunne tenke nytt om hvordan ferdighetene kan tas i bruk i egen praksis (Senge, 2004, s. 191).

Den tredje disiplinen er felles visjon. En felles visjon knyttes til fellesskapsfølelsen i organisasjonen og består av den personlige visjonen til alle de ansatte som jobber der. En felles visjon skaper identitet og ligger ofte til grunn for at nye måter for tenkning og handling kan utvikle seg. En felles visjon er bygd på verdiene til de ansatte som jobber i organisasjonen (Senge, 2004, s. 216-219).

Gruppelæring utgjør den fjerde disiplinen og handler om samspillet mellom personlige ferdigheter og gruppas ferdigheter og blir sett på som en kollektiv disiplin. For at personlige ferdigheter skal bli en styrke i gruppa er det nødvendig å fininnstille dem. Gruppelæring er den prosessen hvor personlige ferdigheter fininnstilles og hvor grupped medlemmene sammen skaper resultater de ønsker seg. Dette er ifølge Senge (2004) ikke mulig uten at ei gruppe skjønner hvordan personlige ferdigheter og felles visjon kan spille sammen. Typisk for samtalen i en gruppe hvor gruppelæring fungerer er at medlemmene kan bevege seg mellom en dialog som fremmer ulike perspektiv og en diskusjon som bidrar til hvilket perspektiv som best bygger oppunder de beslutningene som skal tas. En viktig faktor i dette er kontinuerlig trening (Senge, 2004, s. 237-241).

Systemtenkning er den femte disiplinen og samler de øvrige disiplinene til en helhet. Disiplinen regnes som «hjørnesteinen» for hvordan organisasjonen ser den verden de lever i (Senge, 2004, s. 76). Den femte disiplinen handler om å endre tenkemåte. Systemblikket tar utgangspunkt i å forstå mønsteret i tilbakemeldinger. Etter hvert som handlinger gjentar seg kan dette gi kunnskap om mange typer relasjoner og mønster i endringsprosesser (Senge, 2004, s. 80). Prinsippet er å forstå hvordan små strukturelle endringer kan gi vedvarende forbedringer (Senge, 2004, s. 121).

2.3 Ledelse i lærende organisasjoner

Senge (2004) ser på ledere i en lærende organisasjon som ansvarlig for læring. Lederen vil i dette perspektivet fungere ut fra rollene som lærere, konstruktører og forvaltere. Som konstruktør er mye av den jobben lederen gjør usynlig for et publikum. Lederen er da opptatt av å gi ansvar til folk i organisasjonen som kan skape resultater som betyr noe for de ansatte. I kulissene går konstruksjonsarbeidet ut på å sette retning i form av felles visjon og bygge strukturer og systemer for at de ansatte kan samarbeide om oppgaver og utvikle større mestring av de fem fagområdene (Senge,

2004, s. 346-348). Når lederen er forvalter er lederen opptatt av å lytte til andres visjoner, hvor lederens egen visjon blir en bit av noe større. Å innta rollen som lærer handler for lederen om å definere hva som er virkeligheten i organisasjonen og fremme læring som gir systemforståelse av den virkeligheten som eksisterer i organisasjonen (Senge, 2004, s. 351-354).

I lys av Senge (2004) sin tanke om lederen som usynlig for et publikum og lederen som en som gir mye ansvar til andre har Kirkhaug (2018) sett på hvordan verdier kan ha innvirkning på kulturen i en organisasjon (Kirkhaug, 2018, s. 19). I dette perspektivet er verdiene byggesteiner for det Kirkhaug (2018) har kalt et «mentalt operativsystem». Verdiene vil da være noe som styrer retningen og ligger bak de handlingene og valgene lederne tar. Dette kan skje både bevisst og ubevisst (Kirkhaug, 2018, s. 31).

Brunstad (2009) belyser klokskapens betydning for lederskap. Det betyr nødvendigvis ikke å gjøre ting riktig ut fra gjeldende føringer og rutiner for den jobben som skal gjøres, men i større grad å evne å se det unike og konkrete i alle situasjoner. Det krever en ydmyk holdning og evne til å forholde seg til det som skjer i øyeblikket. Timing er en viktig ferdighet for klokt lederskap. Tanken til Brunstad (2009) er at det er ikke nok i seg selv å lære faglige ferdigheter gjennom utdanning, men at en må evne å forene kunnskapen med situasjonsbevissthet. Ifølge Brunstad (2009) er menneskekunnskap og selvinnsikt noe du må lære. De fire dydene klokskap, selvbevissthet, mot og rettferdighet er sentralt for klokt lederskap, og innebærer hvor god du er til å handle ut ifra dem. Klokskap blir satt i sammenheng med evne til å utøve dømmekraft, rettferdighet innebærer evne til å bygge relasjoner, selvbevissthet er evne til å styre seg selv i utøvelse av lederskap, mens mot er kraften til å handle i tråd med det som er klokt (Brunstad, 2009, s. 15-21).

Ledelse blir av Brunstad (2009) knyttet til et grenseområde. Det er stedet hvor beslutninger tas og i neste omgang får konsekvenser for handlinger i praksis. Når lederen beveger seg inn i et grenseområde er lederen i ytterkant av egen kompetanse og kapasitet. Når egne ferdigheter ikke lenger strekker til blir det vanskeligere å se utfallet av de handlingene en gjør. Avgjørelser i førstelinjetjenesten som Brunstad (2009) kaller det måler kvaliteten både på lederskapet og organisasjonen (Brunstad, 2009, s. 31-32). For Brunstad (2009) handler ledelse om å være i front. Hvor oppgaven til lederen er å få medarbeidere med på å ta felles ansvar for de oppgavene som skal løses. I denne tilnærmingen til ledelse er alle medarbeidere deltakende, da det ikke er mulig for lederen å være til stede i alle grenseområdene (Brunstad, 2009, s. 37-38).

Brunstad (2009) sin tanke om klokt lederskap kan i dette perspektivet underbygge behovet for at hele organisasjonen blir lærende og at kompetansen må bygges i alle ledd også i førstelinjetjenesten. Å mobilisere kompetanse ut i alle leddene er noe Lai (2021) belyser. I mange organisasjoner er det mye

kompetanse som ikke blir benyttet, hvor organisasjonene har lite tiltak for hvordan de skal mobilisere den kompetansen som eksisterer på best mulig måte. Det ikke automatikk i at eksisterende kompetanse benyttes. Det er heller ikke nok i seg selv å kun måle den formelle bruken av kompetanse, da ansattes opplevelse av kompetanseutnytting vil ha stor innvirkning på resultatet. Å få effekt av den kompetansen som eksisterer vil derfor handle om at ansatte får tatt ut læringspotensialet sitt gjennom at utfordringene henger sammen med kompetansen de har til å mestre dem (Lai, 2021, s. 151-154).

2.4 Praksisfellesskap

Et praksisfellesskap er ifølge Wadel (2008) et fellesskap av mennesker som arbeider i samme praksis. Kjennetegn for et praksisfellesskap er at det er kunnskapsorientert, rettet mot arbeidet og opptatt av å lære sammen. I praksisfellesskapet kan felles kunnskap fortolkes, skapes og deles. En organisasjon kan bestå av flere praksisfellesskap hvor mange deltakere kan ha en fot med i flere av dem. Det er i gråsonen mellom praksisfellesskapene at ny kunnskap gjerne oppstår (Wadel, 2008, s. 86-89). Et kjennetegn på kulturen i en lærende organisasjon er at kunnskap og læring opptar og er verdsatt av de ansatte. For å vurdere i hvor stor grad en organisasjon er lærende har Wadel (2008) sett på samsvaret mellom hvordan en organisasjon er læringsmessig organisert og den betydningen kulturen har for å skape bevegelser mot læring og kunnskap. Det er flere læringsområder som kan si noe om mellommenneskelige forhold og den produksjonen som foregår i en organisasjon.

Produksjonsferdigheter knyttet til formell utdanning og hvordan de ansatte oppnår læring av ferdigheter og bruker dem i organisasjonen vil være av betydning. De ansatte må ha kunnskap og evne til å sette seg inn i både formelle og uformelle sider av arbeidsoppgaver og relasjoner mellom medarbeidere. Typisk for lærende organisasjoner er at uformell kunnskap oppmuntres og at mangel av samsvar mellom organisasjon og organisasjonens produksjon sees som en fordel for kunnskapsproduksjonen. Ledelse i en lærende organisasjon bygger på å fremme relasjonelle og mellommenneskelige forhold i organisasjonen. Lederen er opptatt av å tilrettelegge for at den kunnskapen de ansatte produserer får påvirke retning og bevegelse i organisasjonen. Den læringen frontpersonalet har gjennom brukerne i organisasjonen prioriteres. I sitt arbeid med å utvikle læringskulturen vil lederne være opptatt av å skape samhandlingsprosesser (Wadel, 2008, s. 14-21). En læringskultur vil ifølge Wadel (2008) aldri være stabil. Den må hele tiden sees i sammenheng med endringer i både organisasjonen og omgivelsene rundt. Et viktig steg for å bevege seg mot en sterk læringskultur vil handle om å løfte opp den tause kunnskapen og gjøre den mer tilgjengelig for alle (Wadel, 2008, s. 28-29).

2.5 Profesjonelle læringsfellesskap

Hargreaves og Fullan (2014) ser på det å være profesjonell som opptatt av å opprettholde en høy standard og kvalitet på det arbeidet en gjør i praksis. Som profesjonell er pedagogen bevisst forholdet til barn og måten en kan utfordre handlinger hos medarbeider på, uten å kritisere. Å være en profesjonell settes i sammenheng med hvordan andre ser deg og hvordan dette påvirker deg. Dette kan blant annet kobles opp mot kunnskap, utdanning og ulike kvalifikasjoner du har (Hargreaves & Fullan, 2014 s. 101).

Et godt samarbeid består ifølge Hargreaves og Fullan (2014) av ansatte som er interessert og engasjert i hvordan de kan bli bedre til å jobbe sammen. I profesjonelle læringsfellesskap kan temperaturen i samarbeidet variere. Det handler derfor om å finne en «gyllen middelvei». Det profesjonelle læringsfellesskapet består av de tre momentene fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Fellesskap knyttes til kollegaer med felles ansvar for et mål som er styrende for å utvikle praksisen. Læringsfellesskapet knyttes til utforskning og profesjonell læring av barns læring, hvor team i organisasjonen er opptatte av å lære felles problemløsning. I de profesjonelle læringsfellesskapene er kollektiv dømmekraft styrende for et samarbeid med fokus på å utvikle egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2014 s. 146).

De bruker begrepet profesjonell kapital og ser dette i sammenheng med skolekultur. For at en organisasjon skal kunne utvikle sin profesjonelle kapital trengs det systemer. Ideen til Hargreaves og Fullan (2012) er å kombinere tre typer kapital: sosial kapital, humankapital og beslutningskapital. De ulike kapitalene er essensielle for å utvikle en god praksis der barn får tatt ut det læringspotensialet de har. Gjennom at lærere studerer egen kultur, synliggjøres ulike aspekter for hvordan kulturen påvirker elever og læreres læring og utvikling. En påvirkning av kulturen vil i denne sammenheng både være kontekstavhengig og avhengig av rammene den eksisterer i. Selv om Hargreaves og Fullan (2012) ser på profesjonell kapital i en skolekontekst, vil den kunne ha overføringsverdi til barnehagekulturen (Hargreaves & Fullan, 2012 s. 103).

Humankapital i lys av en barnehagekontekst vil handle om kunnskap og ferdigheter knyttet til faget og et personlig talent til å se og forstå et mangfold av barn og hvordan du kan ivareta ulike behov og bygge oppunder læringslyst. Sosial kapital sees i sammenheng med gruppelæring og sier noe om kvaliteten på relasjoner og hvordan sosiale relasjoner gir kunnskap om forventninger, tilhørighet og regler for fellesskapet. Gjennom sosial kapital får en tilgang til andres humankapital. Hargreaves og Fullan (2014) hevder at den sosiale kapitalen har større effekt på endring av yrkesadferd enn individuell adferd (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-111). Hverken sosial kapital eller humankapital er nok i seg selv. Som profesjonell trenger en også evne til å ta beslutninger og utøve dømmekraft i situasjoner som fremstår mer uforutsigbare. Dette kaller Hargreaves og Fullan beslutningskapital og

handler mye om ervervet erfaring blant annet gjennom refleksjon og praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 113-114).

2.6 Forståelse som utgangspunkt for lederskap

Irgens (2016) har sett på hvordan perspektiv også er viktig for organisasjon og ledelse. Perspektiv kan gi oss en bit av verden og begrense det vi ser. Færre inntrykk å forholde seg til, kan gjøre det lettere å finne mening i en kompleks virkelighet og resultere i økt fokus. Dilemmaet i dette kan være at få perspektiv skaper et fattigere virkelighetsbilde. Irgens (2016) har sett på hvordan kunst og vitenskap er to forståelsesformer som virker inn på organisasjon og ledelse på hver sin måte. Når en bruker det vitenskapelige øyet vil faktorer som f. eks kategorisering, standarder, rasjonalitet og evidens få konsekvenser for teori og praksis, mens ved bruk av det kunstneriske øyet vil inspirasjon, forestillingsevne, fortolkninger og mangfold være noen av faktorene som påvirker teori og praksis. Poenget til Irgens (2016) er å utvikle samsyn hvor begge forståelsesformene benyttes. Å benytte begge øynene vil gi den beste praksisen (Irgens, 2016, s. 25-28). Irgens hevder at en kan nærme seg en forståelse av den verden en lever i ved å trene opp forskjellige «øyne». Økt kunnskap i form av utdanning kan bidra til større bevissthet til hva som former forståelsen vår, men kan aldri ta bort aspektet av hva som påvirker oss (Irgens, 2016, s. 279-282).

Ifølge Gallos (2019) er det vanskelig å forstå noe uten at vi tolker. En tolkning vil alltid være formet av den kunnskapen vi har, verdier, erfaringer vi har med oss og den informasjonen vi har tilgjengelig i øyeblikket. Til sammen lager dette en ramme for å finne forklaringer på hva ting betyr for oss og hvordan vi skal handle ut fra dette. Det kan skape orden og kontroll i tilværelsen. Forståelse henger i stor grad sammen med hverdagsteori som gir mening til våre erfaringer og påvirker vår måte å se ting på. Forståelse og hverdagsteori er kontinuerlige prosesser som forgår hele tiden og kan bidra både til å forsterke det du ønsker å se eller at du må gjøre små endringer på hverdagsteorien din (Gallos, 2019, s. 67-68).

2.7 Tidligere forskning på feltet

Som utgangspunkt for søk på tidligere forskning har jeg brukt søkemotorene Google, Google Scholar og Oria. Å søke på inkluderende praksis og gir langt flere treff på Google Scholar enn på Oria. Mange av topptreffene på begge søkemotorene er sammenfallende og handler i stor grad om inkluderende undervisning, ledelse i skolesammenheng og spesialundervisning. De mest interessante treffene fikk jeg ved å kombinere søkeordene inkluderende praksis, barnehage og ledelse. I søk etter engelsk litteratur er mye av forskningsarbeidet gjennomført i en annen kontekst enn rammene for den norske

barnehagen og skolen. Da studien har sin klare inspirasjon i det nye kompetanseløftet for inkluderende praksis, har jeg primært valgt norske studier. Dette er studier som belyser lederrollen og erfaringer med ledelse av inkluderende praksis i skole og barnehage.

Nordahl-utvalget sin rapport «Inkluderende fellesskap for barn og unge» er et sentralt utgangspunkt for forankring av eget forskningsarbeid. Nordahl-utvalget ble utnevnt av kunnskapsdepartementet 21. mars 2017 og var en ekspertgruppe som skulle utrede tilbudet som ble gitt til barn og unge med et spesielt behov for tilrettelegging i norske barnehager og skoler. Bakgrunnen for dette var at barn med behov for tilrettelegging ble lite inkludert i fellesskapet med andre barn og at de ikke fikk utnyttet det læringspotensialet de hadde (Nordahl, 2018, s. 5-6).

Rapporten belyser et stort behov for hjelp hos barn og at dagens system bare klarer å hjelpe et fåtall av disse. Barn med store hjelpebehov blir ofte fulgt opp av assistenter, hvor fagkompetansen på området brukes opp til å skrive sakkyndige vurderinger fremfor å veilede personalet som står nærmest barna med utfordringer. Rapporten konkluderer derfor med at det er nødvendig med et mer helhetlig system som bidrar til at barn får hjelp tidligere, at kompetansen flyttes nærmere barn og at det pedagogiske tilbudet har større vekt på inkludering og en tilrettelegging for den enkelte som også skal skje i et fellesskap med andre barn. Konsekvensen av det nåværende systemet er ifølge rapporten at flere barn vil oppleve å falle utenfor fellesskapet i et fremtidig samfunn som følge av at de ikke får utviklet det læringspotensialet de har (Nordahl, 2018, s. 7-9).

Formålet med SUKIP-prosjektet «Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis» har vært å utvikle nye innovative måter for et samarbeid mellom PP-tjenesten, barnehage og skole som er rettet mot inkluderende praksis (Mjøs, 2023, s. 11). Dette er et innovasjonsprosjekt som har sin forankring i nasjonale føringer og Nordahl-utvalget sin rapport (Mjøs & Øen, 2023, s. 24). Innovasjonsprosjektet «Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis- en casestudie» ble gjennomført på en av skolene i SUKIP, hvor målet for prosjektet var å se på: «Hvilken betydning har skolens ledelse for etablering av et profesjonelt læringsfellesskap for utvikling av inkluderende praksis, og for håndtering av aktuelle utfordringer i dette?» (Mjøs & Moen, s. 138). Datamaterialet er fra seks møter i en pedagogisk utviklingsgruppe, samt i alt tolv møter fra fire forskjellige ressursteam (Mjøs & Moen, s. 145). Det er i forbindelse med studien satt sammen profesjonelle læringsfellesskap hvor PPT også har deltatt. Prosjektet belyser lederrollen og den betydningen lederrollen har for å utvikle inkluderende praksis. Teoretisk legges det til grunn ulike perspektiver på ledelse som brukes for å kunne beskrive mønster ved lederrollen i funnene. Av funn belyses sterkt lederskap i form av at rektor er en tydelig leder, at lederteamet fungerer som et profesjonelt læringsfellesskap og at det er elevvekst i form av mestring og læringsutvikling. De ser også på hvilke suksessfaktorer som kan

knyttet til ledelse og hvordan dette kan videreutvikles. En av funnene her sees å ha sammenheng med at deltakelse i ressursteam både gir læring og praksisendring. Prosjektet belyser risikofaktorer knyttet til den jobben lærerne og PPT kontakten har lagt ned, samt et godt tillitsforhold mellom ledelsen og lærerne som er av betydning for suksessen. Men til tross for dette ser det ut som skolen har lyktes med å skape arenaer for lærende møter hvor både PPT og skolen deltar og at dette er et godt utgangspunkt for å utvikle inkluderende praksis (Mjøs & Moen, s. 152-155).

Studien «Profesjonelle læringsfellesskap i tidlig barneopplæring: et redskap for profesjonell vekst» viser til at det er forsket mer på profesjonelle læringsfellesskap i skole enn i den tidlige barneopplæringen. De få studiene som eksisterer, viser at profesjonelle læringsfellesskap passer godt til rammene i en opplæring hvor flere medarbeidere jobber i samme rom og samhandler om den samme praksisen. Ved å bruke casestudie ble to profesjonelle læringsfellesskap studert i en periode på 2,5 år. Målet for prosjektet var å forske på faktorer som var av betydning for å utvikle bærekraftige profesjonelle læringsfellesskap. Forskningen ble gjennomført i småbarnsopplæringen i New Zealand, noe som i en norsk kontekst kan forstås som barnehagen.

Studien peker på fem sentrale funn for etablering og vekst av profesjonelle læringsfellesskap. Funnene handler om muligheter for dialog og deprivatisering av praksis, et felles fokus, stimulering av nye ideer, engasjement og forskningsorientering, tydelig medlemskap og effektiv induksjon for nye medlemmer og klarhet i roller inkludert lederrollen. Studien konkluderer med at tid og vilje ikke er nok i seg selv for å utvikle bærekraftige profesjonelle læringsfellesskap i småbarnsopplæringen. Begrensende faktorer for utviklingen ser ut til å handle om mangel på induksjon for nye medarbeidere, endringer i medlemskap og rolleklarhet. Opprettholdende faktorer for utviklingen knyttes til å lære både utenfra og innenfra, prioritere faglige diskusjoner og deprivatisering av praksis, bygge tillitsfulle relasjoner og ta eierskap til avtalt fokus (Thornton & Cherrington, 2019).

I SUKIP-prosjektet «Inkluderende praksis i barnehage og skole- erfaringer fra SUKIP-prosjektet» ble det gjennomført to delprosjekt, et i skolen og et i barnehagen. Prosjektet hadde som mål å se på hvordan inkluderende praksis synliggjøres og hvordan dette kan måles som kvalitet i den inkluderende praksisen i barnehagen og skolen. Prosjektene la til grunn at inkluderingsbegrepet handler om å utvikle et læringsfellesskap som gir rom for at alle får delta ut fra de forutsetningene de har. En av utfordringene i dette knyttes til deltakelse og ivaretagelse i læringsfellesskapet og hvilke muligheter og begrensninger fellesskapet gir for barns læring. Datamaterialet i delprosjektet til barnehagen er stor grad hentet fra samarbeidsmøter mellom PPT, ledelsen i barnehagen, alle pedagogene, ansvarlig leder for den spesialpedagogiske hjelpen i kommunen, forskere og prosjektansvarlig i kommunen. På samarbeidsmøtene får personalet råd og veiledning på utfordringer

i hverdagspraksisen (Ohna & Mjøs, 2023, s. 72-80). Det er fire sentrale funn i prosjektet som er gjenkjennende på tvers av kontekst i barnehagen og skolen. Det første funnet handler om skjult ekskludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og at praksiserfaring fra det spesialpedagogiske arbeidet også kan benyttes i det allmennpedagogiske tilbudet. Det andre funnet knyttes til at forståelsen i barnehagen og skolen er ulik. I skolen sees forståelse i sammenheng med det utbyttet og resultatet elever har av læring, mens i barnehagen kobles læring og utbytte til deltakelse og tilhørighet i fellesskapet. Det tredje funnet handler om hvordan den inkluderende praksisen henger sammen med lek, læring og barns utbytte. Det fjerde funnet viser at det er bygd strukturer for samarbeid mellom PPT og barnehage/skole, men at bidraget inn mot kompetanse og organisasjonsutvikling i skole og barnehage enda er mangelfull i forhold til regjeringens målsettinger (Ohna & Mjøs, 2023, s. 91-92).

«Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO?» er sluttrapporten med følgeforskning av piloter for inkluderende praksis, og har sin forankring i Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10) som signaliserer behovet for mer kunnskap om praksisfeltet og hva som må til for å utvikle den inkluderende praksisen. Tilskudd til piloter ble gitt til kommuner som ønsket å prøve ut nye måter å jobbe på enten i det ordinære tilbudet eller i det spesialpedagogiske arbeidet. Et av hovedfunnene i følgeforskningen er at en inkluderende praksis krever stort mot og endringer i holdninger, verdier og måter å jobbe og samarbeide på. Suksessoppskriften ligger i god forankring både hos ledere og ansatte og at det tilrettelegges for samskaping og læring i hele organisasjonen. I den delen av rapporten som belyser tilpasninger av tilbudet i barnehager, skoler og SFO trekkes felles forståelse av begrepet inkludering til de ansatte frem som en faktor. Voksenrollen trenger også evne til sensitivitet og ferdigheter til å støtte til følelsesregulering for å møte det mangfoldet av barn som eksisterer. I tillegg har prosessveiledning løftet frem språkets betydning for forståelse av arbeidet og bidratt til utvikling i måten de ansatte tenker om inkludering (Nordhagen et al., 2022, s. 7-8). Tanken med følgeforskningen har vært at den samtidig som den følger prosessene skal kunne gi noe tilbake til praksisfeltet under evalueringene. På denne måten har forskningen hatt innvirkning på prosessene underveis. Inkluderingsbegrepet i rapporten forstås i lys av St. melding 6 og legger blant annet vekt på at normalitetsbegrepet må utvides og skille mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske må oppheves. Dette vil utfordre pedagogers evne til å observere og finne utviklingspotensialet hos barn samtidig som en må bli bevisst på egen rolle knyttet til det pedagogiske tilbudet barn får (Nordhagen et al., 2022, s. 20-21).

I arbeidet med å forankre eget forskningsarbeid ble jeg i et søk på nordisk barnehageforskning oppmerksom på artiklene «Brudd og sosial ekskludering» av Rosell (2022) og «Leder: Tilhørighet: Å skape fellesskap i barnehagen» av Johansson (2022). Artiklene er en del av studiet «Social

Sustainability through Children`s Expressions of Belonging in Peer Communities» En studie jeg vurderer som relevant for problemstillingen min ledelse og utvikling av inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet.

Studiet er en del av det internasjonale forskningsprosjektet «Politics of belonging» som har forskerteam i Norge, Sverige, Finland, Island og Nederland. Formålet til Johansson og Rosell (2021) har vært å undersøke hvordan den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling kommer til uttrykk gjennom barns tilhørighet i jevnaldrende fellesskap i barnehagen. Begrepene tilhørighet, sosial bærekraft og fellesskap er et viktig utgangspunkt for det teoretiske rammeverket. Tilhørighet blir sett som et eksistensielt behov. I barnehagen er fellesskap en plass hvor barn samles rundt ulike aktiviteter og får erfaringer med tilhørighet. Å få delta skaper tilhørighet og en opplevelse av sosial bærekraft, mens vanskelige medlemskap kan gi opplevelse av utenforskap (Johansson & Rosell, 2021, s. 1-3).

Johansson og Rosell (2021) har bygd studien på teorien til Yuval-Davis (2011) om hvordan tilhørighet kan være et politisk fenomen. I dette bildet vil strukturelle og emosjonelle forhold kunne påvirke tilhørighet og hvordan grenser trekkes opp for å definere hvilke barn som er innenfor eller utenfor et fellesskap og hvem som eier definisjonsmakten til å gjøre det. For å forstå hvordan dette fungerer er det nødvendig å erkjenne hvordan tilhørighet skapes gjennom barns og pedagogers erfaringer med tilgjengelige roller og maktfordeling i barnehagens fellesskap (Johansson & Rosell, 2021, s. 4-5).

Typer fellesskap og tilhørighet hos barn ble identifisert gjennom analyse av 134 interaksjoner mellom barn i alderen 4-5 år på en barnehage. Graden av hvordan samspillet var preget av forhandlinger, konflikter eller forutsetninger for type grensearbeid var avgjørende for defineringen av tre typer fellesskap; det emosjonelt stramme samfunnet, fellesskap bygd på normer og maktkamp og fellesskap med åpne grenser og gleder. I et emosjonelt stramt samfunn er relasjonene tette. Det er et samfunn som har vært stabil og fungert godt over tid, og er bygd på verdier som tillit, felles gleder, vil følelse og gjensidig forståelse av lekens innhold. Et samfunn som kan være vanskelig å komme inn i for andre barn. Fellesskap som er bygd på normer og maktkamp er mer kortvarige og styres etter evne til å følge gjeldende normer og regler. Dette kan være spontane aktiviteter initiert av pedagoger og som etter hvert overlates til barn. Et fellesskap som bærer preg av konflikt, sterke følelser, ustabilitet og makt som strategi for å beskytte fellesskapet. Det siste fellesskapet med åpne grenser og glede gir gode premisser for tilhørighet og er bygd rundt verdiene likeverd, medvirkning og glede. Dette er et fellesskap som åpner opp for at barn kan gå ut og inn av fellesskapet uten å forstyrre gleden ved å delta. Funnene kan sees som et bidrag til teoretisk og empirisk kunnskap om tilhørighet i barns fellesskap i barnehagen (Johansson & Rosell, 2021, s. 6-14).

Innledningsvis gjorde studier av nasjonale føringer meg oppmerksom på behovet for å øke kompetansen dersom vi skal lykkes med å utvikle den inkluderende praksisen. På generelle søk på Google fant jeg fagartikkelen «Kompetansemobilisering og egenmotivasjon» som peker på at medarbeidere må få brukt kompetansen sin dersom en skal oppnå verdiskapning i organisasjoner og få utnyttet den motivasjonen medarbeidere har. I seks utvalg med i alt 4451 ledere og medarbeidere i tjenesteytende virksomheter som forsvaret, Oslo politidistrikt, to kommuner, ledere fra kommunal sektor og ett sykehus ble det målt sterk sammenheng mellom indre motivasjon og opplevd kompetansemobilisering. I utvalget ble det funnet at opplevd kompetansemobilisering betyr mer enn autonomi, tilhørighet og tro på egen kompetanse som er hovedfaktorene i motivasjonsteori. En konsekvens for praksis blir at ledere ikke ensidig bør sette søkelyset på tiltak for forbedring av eksisterende kompetanse, men at det også må fokuseres på at medarbeidere skal få tro på den kompetansen de har. Det gjør det nødvendig å begrense detaljstyring og gi tillit til at medarbeidere vet hvordan arbeidsoppgavene skal gjennomføres (Lai, 2011, s. 49-55).

2.8 Oppsummerende betraktninger av forskning

Nordahl-utvalget viser til at det er behov for endringer i måten vi leder og tenker arbeidet med inkluderende praksis i barnehagen dersom de skal bli inkluderende nok. Dette innebærer for ansatte kompetanse til å gjøre vurderinger av hva barn får i de pedagogiske tilbudene vi gir i barnehagen. I en helhetlig tanke får barnehagepersonalet hjelp til dette ved at ekspertisen flyttes nærmere barn. Da vil de som kjenner barna best kunne få delt kunnskap både om enkeltbarnet og få hjelp med utvikling av egne systemer fra folk som ser det på en annen måte enn de som jobber i barnehagen.

SUKIP-prosjektene trekker frem nødvendigheten av å bygge læringsfellesskap for inkluderende praksis. I fellesskapene må barn lære seg å forholde seg til hverandre. Store deler av forskningsarbeidet til SUKIP-prosjektene er gjort i etterkant av Nordahl-utvalget sin rapport. Når funn er gjenkjennende på tvers av kontekst i barnehage og skole og har likhetstrekk med konklusjoner hos Nordahl-utvalget underbygger det en tanke om at endring av arbeidet med inkluderende praksis tar tid. Selv om det ser ut som det er skapt en del arenaer og strukturer for samarbeid mellom PPT og barnehage/skole ser det ut fra disse studiene ut til å være en vei å gå med utvikling av den inkluderende praksisen. SUKIP-prosjektene synliggjør i liten grad barns subjektive opplevelse av inkludering og det utbyttet de får av deltakelse i fellesskapene. Dette kommer også frem av studien til Rosell og Johansson (2022) som legger vekt på at det trengs mer forskning på en inkluderende praksis som også skal være sosialt bærekraftig for barn. Funnene i studien gir et bilde på den kompleksiteten som ligger i barnehagens fellesskap og hvilken betydning det kan få for å tilrettelegge et allmennpedagogisk tilbud som fremmer lek, læring og en allsidig utvikling for barn

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med lite forskning på profesjonelle læringsfellesskap i barnehagen er det et interessant blikk å se på samarbeidet mellom de ansatte og hvordan de profesjonelle læringsfellesskapene kommer til uttrykk i arbeidet med å utvikle inkluderende praksis. Det er også interessant å studere hvilke strukturer som er etablert for læring, samt hvordan lederne mobiliserer den kompetansen de har for å jobbe i tråd med de nasjonale føringene.

3.0 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsdesign og den metodiske tilnærmingen for hvordan jeg tenker å samle inn og analysere data. Metodekapitlet baserer seg på en tidligere eksamensoppgave fra MLVFM5020¹. Teksten er omskrevet, men det vil være likhetstrekk i innholdet.

3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring

Et forskningsdesignet inneholder en problemstilling og metoder for en datainnsamling som er egnet til å belyse problemstillingen. I så måte blir et forskningsdesign en overordnet plan for å belyse retning for forskningsarbeidet, posisjonering i forskningsfeltet, valg og konsekvenser av de valgene som blir gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57).

Med problemstillingen: «Hvordan kan ledelse bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?» er målet for studien å få mer kunnskap om virkeligheten for lederne på praksisfeltet, hvilke opplevelser og erfaringer de har med ledelse og utvikling av inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet, hva som påvirker valg og hva teamsamarbeid betyr for det pedagogiske arbeidet i hverdagen. Det er fenomenet ledelse av inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet som skal undersøkes. Ledelse er i studien avgrenset til ledernes erfaring med ledelse og samarbeid i ulike team i barnehagen. I min søken etter ny kunnskap er jeg nysgjerrig på å finne mønster i hva lederne opplever som suksessfaktorer for ledelse av inkluderende praksis og den betydning kontekst og teamsamarbeid i barnehagen har for utvikling. Ved å sette fenomenet i sentrum for studien er jeg på jakt etter å identifisere elementer ved fenomenet som ledere kan kjenne igjen og oppleve som gyldig i egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74).

For å avgrense oppgaven og konkretisere hva jeg ønsker kunnskap om har jeg i tråd med Postholm og Jacobsen (2018, s. 58) spisset problemstillingen med tre forskningsspørsmål og vektlagt at de skal være åpne og utforskende. Dette begrunnes ut fra et ønske om en dypere og mer utvidet forståelse av ledernes virkelighet og hvordan deres opplevelser og erfaringer henger sammen med nasjonale føringer og samfunnet for øvrig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 58). Forskningsspørsmålene har også vært utgangspunktet for utforming av intervjuguiden.

Et forskningsarbeid som bygger på det å beskrive hvordan ledere forstår, erfarer, søker og finner mening i egen jobbhverdag sees på som kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95) og kan vitenskapsteoretisk forankres i fenomenologien og hermeneutikken. Felles for de to vitenskapene er teori om livsverden (Dahlberg, K., 2019, s. 28-31). Livsverden kan i dette studiet sees som ledernes

¹ Eksamensoppgave om Problemstilling og metode ved DMMH. Eksamensdato 14.12.23 i emne MLVFM5020.

jobbhverdag, hvor egen jobbhverdag også vil være en del av en felles verden for barnehager (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 23-24).

Selv om det i en kontinental tradisjon har vært vanlig å sidestille fenomenologien og hermeneutikken har det i kvalitativ forskning vært en splittelse der den fenomenologiske siden har lagt vekt på å beskrive fenomen, mens den hermeneutiske siden har vært opptatt av at fenomen også må fortolkes (Dahlberg, H., 2019 s. 53).

Edmund Husserls filosofi har vært et viktig utgangspunkt for fenomenologien slik den er i dag. I følge Husserl vil det å forstå seg selv, egen eksistens, og verden være avhengig av at subjektet forstår hvordan verden og subjektet henger sammen og står i et avhengighetsforhold til hverandre (Dahlberg, K., 2019, s. 31).

I et hermeneutisk paradigme er fortolkning av uttalelser og mening hos aktørene sentralt/viktig for forståelse. Gadamer var opptatt av at enhver forståelse bygger på en tidligere forståelse. Den hermeneutiske sirkelen er et bilde på hvordan forståelse kan beskrives som en vekselvirkning mellom del og helhet. Å forstå en del vil være vanskelig uten at helheten tas med og i motsatt fall vil det å forstå en helhet bli utfordrende uten at delene tas med (Højberg, 2021, s. 292).

I et fenomenologisk og hermeneutisk paradigme vil lederne være meningssøkende etter kunnskap som kan hjelpe dem til å forstå og forklare ledelse av inkluderende praksis i egen jobbhverdag. Kunnskapen vil i dette bildet være avhengig av lederne ser egen jobbhverdag i sammenheng med konteksten i det øvrige samfunnet (Dahlberg, K., 2019, s. 28-31).

3.2.1 Fokusgruppeintervju som metode

Frode Nyenget (2012) referer til at «Det finnes en verden, men mange virkeligheter» Han ser metodevalg i sammenheng med hvordan en som forsker skal få kunnskap om den verden som omgir oss (Nyenget, 2012, s. 31-33). Som forsker vil metodevalg da kunne få direkte konsekvenser for hvordan forskningsresultatet skal kunne gi kunnskap om den problemstillingen jeg har valgt. Jeg skal i det følgende beskrive fokusgruppeintervju som en kvalitativ metode for innsamling av data og belysning av valgt problemstilling.

I samtaler kan en forsker bli kjent med følelser, opplevelser og holdninger som ligger bak den måten mennesker ser og forstår den verden de lever i. I et intervju har samtalen mer struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 18).

Fokusgruppeintervju som metode har mange likhetstrekk med individuelle intervju, ved at de som intervjues må forholde seg til temaer eller spørsmål som jeg som forsker har utformet på forhånd (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 78-79).

Et forskningsintervju sees som noe mer enn vanlig meningsutveksling i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22). Når en gjennomfører kvalitative forskningsintervju er forskeren opptatt av både å få tak i perspektivene til de som intervjues og hvordan de opplever egen hverdag. Det kan gi nyanserte beskrivelser av de intervjuedes livsverden eller i mitt tilfelle ledernes erfaring med ledelse av inkluderende praksis i sin jobbhverdag (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 43).

Det er likevel en vesentlig forskjell mellom individuelle intervju og fokusgruppeintervju som handler om den typen data du får. I fokusgruppeintervju kan dialogen i gruppa gi forskeren mye data på hvordan deltagerne utveksler meninger og responderer på hverandres ytringer (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 79). Valg av fokusgruppeintervju som metode kan også gi data om forhandlingsmønstre og hvilke normer og verdier som ligger til grunn for de sosiale prosessene og praksisen til en gruppe (Halkier, 2010, s. 13).

Når samtalen er viktig for kunnskapsproduksjonen blir forskerens rolle en moderator som tilrettelegger for at deltakere snakker og at sosial samhandling fungerer underveis. Det innebærer en intervjuform hvor deltakerne snakker mer enn forskeren, og hvor moderatorrollen til forskeren i større grad må være lyttende og balansere mellom det å observere, leve seg inn i det som skjer underveis og ha distanse til de som intervjues for at en skal kunne få mest mulig kunnskap om temaene for intervjuene (Halkier, 2010, s. 56-58).

I valg av fokusgruppe som metode hadde jeg som mål å få data som kan gi flere perspektiver på erfaringer og opplevelser med fenomenet ledelse av inkluderende praksis. Gjennom å intervju en gruppe ledere ved barnehagene så fikk jeg mulighet til å se og høre deres diskusjoner og samspill. I disse barnehagene er det ikke bare en leder, men flere som leder i fellesskap. Det interessante med fokusgruppeintervju er ut fra Halkier (2010) og Justesen og Mik-Meyer (2010) muligheten til å kunne observere gruppedynamikken blant lederne, mønstre for hvordan de samarbeider, reflekterer, lytter til hverandre, skaper engasjement og ideer underveis. Fokusgruppeintervju kan si noe om konteksten som ligger til grunn for forståelse og fortolkning, hvilke systemer de bruker, hva de lykkes med og den kulturen de har for læring og utvikling i fellesskap. I fokusgruppeintervju kan jeg som forsker både kunne se hvordan lederne uttaler seg kollektivt og individuelt.

3.3 Utvalgskriterier

Halkier (2010) viser til at utvalget for en fokusgruppe må inneha typiske trekk i problemstillingen dersom en skal finne mønster i dataen som kan gi ny innsikt og forståelse av det fenomenet som undersøkes (Halkier, 2010, s. 30).

I min studie er det ledelse av fenomenet inkluderende praksis som undersøkes. Det innebærer at utvalget både må ha kunnskap om fenomenet og erfaring med å lede arbeidet i praksis. Ifølge rammeplan for barnehagen er styrer tildelt hovedansvaret for at det jobbes i hele personalet med felles forståelse av samfunnsmandatet, mens de pedagogiske lederne leder det pedagogiske arbeidet i tråd med gjeldende føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). For å kunne belyse ulike sider ved ledelse og det utøvende arbeidet med inkluderende praksis ble det første utvalgskriteriet at fokusgruppene måtte bestå av både styrere, avdelingsledere og pedagoger. Da det er ledernes lederpraksiser jeg ønsker forståelse av.

I utvelgelse av barnehager og informanter har jeg brukt mye tid på å undersøke og reflektere rundt utvalgskriterier og hvilke konsekvenser valgene ville få for forskningsarbeidet. Etter å ha lest på flere nettsider for hvordan barnehagene profilerer det pedagogiske arbeidet sitt kom jeg fram til at rammefaktorer som størrelse i barnehagene, erfaring med inkluderende praksis, mangfold og utviklingsarbeid ville få stor betydning for å finne nyanser og mønster i god lokal kunnskap.

Med et ønske om å sette fenomenet i fokus, å finne mange perspektiver og nyanser i forståelse av fenomenet ble det andre utvalgskriteriet å velge to relativt store barnehager som enten profilerte at de jobbet mye med inkluderende praksis eller mangfold i det allmennpedagogiske tilbudet.

Bakgrunnen for å velge det allmennpedagogiske tilbudet som en rammefaktor for økt forståelse av fenomenet inkluderende praksis knyttet til Nordahl-utvalget som peker på et behov for økt variasjon i det pedagogiske tilbudet (Nordahl, 2018).

Det tredje og siste utvalgskriteriet ble valgt ut fra å få frem mønster i god lokal kunnskap og at mønsteret også kan gjenkjennes og forstås på tvers av kontekster. De utvalgte barnehagene måtte derfor ha erfaring med å lede utviklingsprosjekt og bygge kultur for læring og utvikling hos personalet

3.4 Rekruttering av informanter

Som utgangspunkt for å rekruttere informanter har jeg benyttet kunnskap fra eget jobbnettverk. Jeg kontaktet her flere styrere i barnehager som jeg vet har vektlagt utviklingsprosjekt gjennom flere år. Dette er også barnehager som synliggjør inkludering og mangfold i sine årsplaner, som var deler av utvalgskriteriene mine.

Å velge barnehager som har jobbet med utvikling gjennom flere år kan gi meg verdifull data på erfaringer ledere har med å lede utviklingsprosjekt og hvordan de bruker erfaringene sine i møte med nye utviklingsprosjekt. Dette kan gi data om hvordan ledere involverer personalet og hvordan de i tråd med rammeplanen jobber for at egen barnehage skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Faren med rekruttering av informanter via eget jobbnettverk er at forskningsarbeidet kan bli gjennomsliktig og at data kan spores tilbake til lederne (Halkier, 2010, s. 36-37). Et kriterium for utvalg av styrere ble derfor å unngå personlige forhold, kjennskap til hva de står for som ledere og vektlegger i arbeidet sitt og at de skulle utgjøre den fjerneste delen av eget jobbnettverk.

Den opprinnelige planen var å gå inn i lederteamet til de utvalgte barnehagene, et lederteam som skulle bestå av styrer, avdelingsledere og pedagoger. Etter en ringerunde til flere barnehager som sto til utvalgskriteriene viste dette seg å bli vanskelig, da lederteamene kun besto av styrer og avdelingsledere og ikke pedagoger. Etter å ha drøftet rammene for prosjektet med to av styrerne som var positiv til deltakelse, ble konklusjonen at jeg på den ene barnehagen gikk inn i et naturlig fora hvor styrer, avdelingsledere og pedagoger var samlet og på den andre barnehagen at det ble laget en fokusgruppe med styrer, avdelingsledere og 2 pedagoger på storbarnsavdeling. Resultatet ble da et fokusgruppeintervju med 9 ledere som hadde fast treffpunkt hver 14 dag og et fokusgruppeintervju med 5 ledere som ble satt sammen for forskningsprosjektet.

Begge barnehagene ligger i den samme kommunen og har i overkant av 200 000 innbyggere. Både Barnehage A og barnehage B består av 3 hus, hvor barnehage A har ca. 170 barn, mens barnehage B har 134 barn.

3.5 Planlegging av intervju og intervjuguide

I planlegging av intervju og intervjuguide valgte jeg en semistrukturert intervjuform. Jeg hadde en fenomenologisk tilnærming til dette ved at jeg var opptatt av å stille spørsmål som vektla ledernes nøyaktige beskrivelser av erfaringer med fenomenet. Et semistrukturert intervju gir rom for å avvike fra den guiden som er utarbeidet på forhånd, med den hensikt å kunne ta tak i det uventede som oppstår underveis (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 55).

I intervjuguiden til fokusgruppene valgte jeg tre tema hvor det første temaet var forståelse av begrepet inkluderende praksis, det andre temaet ledelse og teamsamarbeid og det tredje temaet utfordringer. Temaene i intervjuguiden var knyttet opp mot forskningsspørsmålene mine.

Hvert tema hadde åpne spørsmål med den hensikt og ikke lede deltakerne i bestemte retninger. Under hvert tema hadde jeg i tillegg forberedt noen tilleggsspørsmål som kunne brukes til å grave i dybden på spor det var interessant å høre mer om eller å dra inn deltakerne dersom vi skulle havne på feil spor.

Kvale og Brinkmann (2022) sier at et intervju er et håndverk som du lærer gjennom øving i praksis. Kvaliteten i intervjuet måles ut fra hvor god og verdifull den kunnskapen som produseres er (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 36). Med dette som bakteppe har jeg hatt mange runder med veileder knyttet til kvaliteten på spørsmålene, om spørsmålene er forståelig og lett å svare på for lederne og om spørsmålene vil egne seg til å belyse problemstillingen min.

For å øve i moderatorrollen som ifølge Halkier (2010) er den som leder fokusgruppeintervjuet (Halkier, 2010, s. 56-58) testet jeg deler av intervjuguiden i et refleksjonsmøte på egen enhet. I etterkant av dette konkluderte jeg med at noen av spørsmålene var for detaljerte og at for mange detaljerte spørsmål førte til mindre refleksjon i gruppa. Jeg fikk også noen tanker om at avsatt tid til egen tenkning på et tema økte aktivitetsnivået til deltakerne i diskusjonene. Med andre ord ble jeg utfordret på hvordan jeg som moderator skulle strukturere fokusgruppeintervjuene mine og hvor stor grad av påvirkning jeg skulle ha i rollen for å få frem mest mulig kunnskap om problemstillingen.

Inspirert av Halkier (2010) så valgte jeg å variere fokusgruppeintervjuet ved å bruke både IGP i et semi-strukturert intervju. Ved å kombinere ulike tilnærminger kan det øke pålitelighet og kvaliteten på den dataen som produseres ved at metodene utfyller hverandre. Flere metoder kan også bidra til å få frem ulike perspektiver knyttet til fenomenet (Halkier, 2010, s. 16-17).

For å aktivere og få frem de individuelle opplevelsene og erfaringene med fenomenet bestemte jeg meg derfor for å bruke prinsipper fra IGP metoden (Individ-Gruppe-Plenum) på det første spørsmålet i intervjuguiden. Den individuelle biten av IGP-metoden handler om å skape bevissthet rundt egen praksis hvor det å forberede seg kan bidra til å aktivere flere stemmer i selve gruppe og plenumsdiskusjon (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 184). Med dette som bakteppe ble det planlagt at alle skulle få 5 minutter individuelt til å skrive ned egne tanker knyttet til det første spørsmålet i intervjuguiden «hva er inkluderende praksis for barn i deres barnehage?» I etterkant av dette skulle deltakerne få presentere egne stikkord i gruppa før vi startet en plenums diskusjon rundt de øvrige spørsmålene i intervjuguiden.

3.6 Datamaterialet

Det empiriske datamaterialet består av to semistrukturerte fokusgruppeintervju med til sammen 14 ledere. Hvert fokusgruppeintervju varte i 1,5 timer og ble gjennomført i barnehagens egne møterom. Det ble tatt et lydopptak av intervjuene som ble transkribert i etterkant.

Lederne i de 2 fokusgruppene ble før vi startet opp informert om lydopptaket og forskjellen på et individuelt intervju og et fokusgruppeintervju. De ble introdusert for moderatorrollen, temaene og en forventning til at de skulle styre mye av diskusjonen selv ved å kommentere og bygge videre på hverandres forståelser og opplevelser.

Å bruke åpne spørsmål og IGP som metode aktivert alle stemmene i begynnelsen av intervjuet og bidro til gode samtaler og mange perspektiv på fenomenet. Det var høy grad av turtaking og bekreftelser av hverandre i samhandlingen. Stemmer som ble lyttende og stille ble ofte aktivert av andre ved at de viste til hverandres kompetanse eller felles opplevelser. Det var stort engasjement og på flere tidspunkt underveis levde gruppediskusjonene sine egne liv hvor individuelle ytringer ble fulgt opp i kollektivet ved at de hele tiden bygde på hverandres erfaringer og forståelser. Spørsmålene i intervjuguiden ble i stor grad brukt til å oppsummere hvert tema og sikre at jeg hadde fanget ledernes egne opplevelser og erfaringer. Som moderator var det vanskelig og ikke la seg påvirke av stemningen og den kunnskapen som ble fortolket og produsert underveis. Forberedte oppfølgingsspørsmål ble derfor en god støtte til egen nøytralitet, det å hente inn lederne og forfølge interessante uttalelser for å forstå konteksten for læringskulturen i barnehagene.

3.7 Analyseprosessen

I en kvalitativ studie er det kvalitativ data som analyseres, hvor det legges vekt på at datamaterialet fra virkeligheten beskrives i ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Å analysere data er en prosess hvor en stiller spørsmål til den dataen en har for å finne svar på valgt problemstilling (Johannesen et al., 2018, s. 22).

I studiet søker jeg en dypere forståelse og nyanser av hvordan ledelse kan bidra til utvikling av inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Jeg har brukt tematisk analyse som en fremgangsmåte for å analysere empirien og få kunnskap om problemstillingen min. Det interessante blir å se nærmere på hvordan lederne jobber i barnehagene og om vi andre kan lære noe av dette.

I behandling av rådataen har jeg hatt en induktiv tilnærming til kodingarbeidet. Det innebærer at jeg har markert ut viktige poeng i det deltakerne har uttalt i datamaterialet (Tjora, 2018, s. 36). Ifølge Tjora (2018) sin modell for stegvis-deduktiv induksjon er fordelene med empirinær koding å ta bort

den påvirkningskraften egen kunnskap om forskningsfeltet kan ha (Tjora, 2018, s. 36-37). Å operere helt induktivt viste seg etter hvert å bli vanskelig da kjente fagbegrep fra feltet var det første jeg la merke til under kodearbeidet. De kodene jeg endte opp med ble i første omgang sortert i 8 større kategorier med en underkategori for hver barnehage. De 8 kategoriene ble opprettet ut fra likheter i den dataen som ble produsert i fokusgruppeintervjuene. Da noe av dataen også kunne vært benyttet innenfor flere av kategoriene ble det etter hvert vanskelig å skille ulikhetene i kategoriene utad. Dette førte til at jeg tok ned antall kategorier og endte opp med 4 større temaer med underkategorier (Johannesen et al., 2018, s. 125-126).

Ifølge Clark og Brown (2013) er tematisk analyse en velegnet metode til å analysere kvalitativ data fra fokusgruppeintervju og til å kunne svare på forskningsspørsmål som omhandler menneskers forståelser og erfaringer. I tillegg gir tematisk analyse stor frihet med hensyn til et teoretisk rammeverk (Clark & Brown, 2013, s. 2-3).

Brown og Clark (2006) beskriver 6 steg som kan benyttes til å finne mønster i dataene. Det første steget som innebærer å bli kjent med dataen og se etter mulige temaer startet allerede under transkriberingen av hvert fokusgruppeintervju. Her noterte jeg umiddelbare tanker jeg fikk underveis på hva dette handlet om. Jeg noterte også ned tanker rundt stemningen, hvordan deltakerne lyttet til og fulgte opp hverandres ytringer og ting som overrasket meg underveis. Nyanser i opplevelser og forståelse førte til at dette ble et stort antall koder for hvert fokusgruppeintervju. I det andre steget gikk jeg litt mer systematisk til verks og så mer etter hvordan tankene kunne samles til mønster på tvers av det datamaterialet jeg hadde. For å utføre det tredje og fjerde steget samlet jeg datamaterialet fra begge fokusgruppene i et felles dokument og så på likheter i uttalelsene hos lederne før jeg samlet dette i litt større tema. Deretter ble temaene vurdert opp mot forskningsspørsmålene før de i det femte steget fikk et forslag på navn. Det siste og det sjette steget som handler om rapportering er lagt til drøftingskapittelet. Her setter jeg funnene i sammenheng med tidligere forskning og det teoretiske rammeverket jeg har lagt til grunn for oppgaven (Brown & Clark, 2006, s. 12-18).

I redegjøringen av data legger jeg vekt på å beskrive essensen av hva lederne til sammen tenker om ledelse og utvikling av inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet. Selv om jeg noen plasser skiller de to barnehagene fra hverandre ved å kalle dem barnehage A og B har jeg ikke til hensikt å sammenligne dataen i de to barnehagene. Men å kunne gå mer i dybden og få mer variasjon i beskrivelse av hvordan de opplever og erfarer fenomenet jeg undersøker. Av personvern hensyn synliggjøres ikke stillingstittlene til lederne. Begrepet ledere brukes om alle

lederne uavhengig av hvilken stilling de har. Jeg har valgt å gjøre et utvalg av uttalelser hos enkelte ledere som da har fått fiktive navn i analysen.

Tabell 3.7.1

Barnehage A	Barnehage B
Hanna, Thea, Solveig, Ingrid, Maja, Gro, Mona, Eline og Alma	Petter, Tore, Pernille, Emil og Line

Tabell 3.7.1 viser en oversikt over ledere på ulike nivå og hvilken barnehage de tilhører.

3.8 Forskerrollen

Før en forsker begynner sitt arbeid, er det et viktig etisk prinsipp å reflektere over sin egen rolle i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Som forsker opererer jeg innenfor en kontekst som er kjent for meg. Dette innebærer at min egen forforståelse både kan gi muligheter og sette begrensninger for forskningsarbeidet. Begrensningene oppstår spesielt når jeg forsker på et felt hvor jeg allerede har mye kunnskap både som leder og pedagogisk leder i arbeid med inkluderende praksis. Hvordan jeg skulle opprettholde nøytralitet og distanse til forskningsarbeidet ble derfor en oppgave jeg tenkte mye på før jeg gikk inn i selve forskningsprosessen. For å nyansere egen virkelighetsforståelse har jeg lest teori og tidligere forskning knyttet til inkludering, inkluderende fellesskap og inkluderende praksis på barnehagefeltet. Å tilnærme seg forskningsarbeidet ved å gå fra teori til å samle inn empiri beskrives som en deduktiv tilnærming til forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

I lys av hermeneutisk tilnærming, hvor tidligere forståelser er avgjørende for nåværende forståelse, er det essensielt å kartlegge egen forståelseshorisont. Dette er viktig for å unngå å påvirke lederne med egen kunnskap om praksisfeltet. Samtidig forsker jeg i en kontekst der målet er å fange opp fortolkninger og forståelser som er relevant for lederne som deltar i studien. Højberg (2021) beskriver dette som en form for dobbel hermeneutikk, der det hele tiden skjer en gjensidig bevegelse mellom deltakernes forståelse og forskerens forståelse. Det hentyder til at jeg som forsker under forskningsprosessen må være bevist på hvordan ledernes forståelser kan virke inn på mitt handlingsrom for fortolkning og forståelse av den informasjonen som blir gitt (Højberg, 2021, s. 317).

3.9 Etiske betraktninger

Å ivareta etiske prinsipper er viktig både før forskningsarbeid starter, underveis i selve forskningsprosessen og til slutt i den teksten som lages som følge av den empirien som analyseres og

tolkes. Å ivareta etiske prinsipper kan sette forskeren i mange etiske dilemma, hvor de valgene som tas kan få konsekvenser for forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246).

Et forskningsetisk fagfelt kan deles inn i to områder, hvor det ene området handler om normer og regler for gjennomføring og rapportering av forskningsarbeidet i det interne forskersamfunnet, og det andre området om forholdet mellom forskere og deltakere og den betydningen vitenskapen har i samfunnet (Nyenget, 2012, s. 159).

Å bruke fokusgruppe som metode for data innebærer at det er mange ledere som har gitt informasjon til den studien jeg har gjennomført. For å fange så mye informasjon som mulig, og samtidig frigi tid til å observere samarbeid og gruppeprosessen underveis benyttet jeg en båndopptaker. Selv om alt datamaterialet i etterkant av fokusgruppeintervjuene ble anonymisert, er behandling av personopplysninger meldepliktig hos Sikt. Det ble derfor sendt et meldeskjema om forskningsprosjektet hos SIKT. Godkjenning for prosjektet er vedlagt (Vedlegg 1).

Personvernstjenestene fra Sikt hjelper forskere og studenter med å følge personvernregelverk og behandle persondata på lovlig vis. De sikrer at min planlagte behandling er i tråd med lovverket (<https://sikt.no/>).

Å ivareta etikk før forskningsarbeidet tar til, handler ifølge Halkier (2010) om å vise god oppførsel og være en god representant for det akademiske forskningsfeltet (Halkier, 2010, s. 74-75). Med dette som utgangspunkt lagde jeg et samtykkeskjema (vedlegg 2) med informasjon om prosjektets formål, hvordan dataen var tenkt samlet inn, anonymisert og behandlet. Deltakerne ble også opplyst om rettigheter til å kunne trekke samtykket sitt når som helst og at de ved å kontakte meg kunne få kopi av innsamlet data.

Som forsker har jeg hatt som utgangspunkt at lederne skulle føle at bidraget var nyttig for forskningsfeltet, samtidig som at de gjennom refleksjon i fokusgruppa fikk mulighet til å utvide egen forståelse og bevissthet på status for det videre arbeidet med fenomenet i egen barnehage.

3.9.1 Transkribering av datamaterialet

I transkriberingen av datamaterialet gjorde jeg noen etiske betraktninger rundt ordvalg og bruk av dialekt. Her valgte jeg å oversette alt talespråk til bokmål for å ivareta personhensynet. For å få en datamengde som det var overkommelig å jobbe med valgte jeg også å kutte ut en del småord og gjentakende uttalelser der det ikke hadde noen betydning for meningsinnholdet. Til tross for dette satte jeg igjen med et datamateriale bestående av 62 sider (Nyenget, 2012, s. 159).

3.9.2 Dataens kvalitet og overføringsverdi

Når vi vurderer kvaliteten i forskningsarbeidet, knytter vi ofte begrepene koherens og konsistens til essensielle egenskaper ved forskningsprosjektet. Koherens handler om sammenheng og hvordan hver del i studien henger sammen. Konsistens dreier seg om presisjon og hvor godt forskeren kan begrunne valgene som er gjort i studien (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 38-39).

Fokusgruppe som metode ble valgt ut fra et fenomenologisk og hermeneutisk rammeverk med den hensikt å få tak i både opplevelser av hvordan fenomenet opptrer for den enkelte, men også hvordan det ble fortolket og ga mening i kollektivet. Svakheten ved fokusgruppeintervju knyttes til det å få tak i de individuelle stemmene da det tidsmessig blir mindre rom til å følge opp hver enkelt deltaker (Halkier, 2010, s. 13). IGP som metode fanget nok opp mer av individuelle forståelser enn det et fokusgruppeintervju vanligvis gjør og ga et godt utgangspunkt for felles fortolkning i kollektivet.

Å drive et etisk forsvarlig forskningsarbeid vil handle om åpenhet på forventninger og forskerens rolle i intervjusituasjonen. Lederne ble godt informert om hvem jeg var, målet med prosjektet, moderatorrollen og hvordan fokusgruppeintervjuet var tenkt gjennomført. Utfordringen som forsker på eget felt, ble det å fange opp ledernes bruk av fagbegrep slik at jeg satt igjen med det som var deres forståelser og ikke mine fortolkninger (Nyenget, 2012, s. 159).

I intervjusituasjonen har forskeren mye makt knyttet til valg av intervjuguide og hvor åpen den er for å forfølge uttalelser underveis i intervjuet. Et semistrukturert intervju ga gode rom for at kunnskapsproduksjon til tider kunne leve sitt eget liv, hvor det å gå frem og tilbake i intervjuguiden ble en god måte å time spørsmål med der lederne var i sin prosess. Tilleggsspørsmålene fungerte her godt til å få frem flere nyanser i ledernes egne erfaringer (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 55-56).

Fokusgruppene endte opp med å bli ulike med tanke på antall deltakere og hvor vant de var til å samarbeide. I barnehage A hadde de jobbet mye med teamledelse og bevissthet på rollen sin i teamene. Fokusgruppa fremsto som trygge på hverandre, hvor mange uttrykte hvor viktig det er å være bevisst på hvem du er i et samarbeid. Flere eksempler på karakterbeskrivelser av egen person skapte mye latter i gruppa. Eksempler på systemer og strukturer virket kjente for deltakerne og det var høy grad av enighet rundt status i egen barnehage. Fokusgruppa i barnehage B fremsto også som trygge på hverandre, og ga uttrykk for at de gjennom å ha jobbet med utviklingsprosjekt hadde jobbet mye med felles forståelse av begreper. Fokusgruppe B kunne flere ganger underveis utfordre hverandres forståelser hvor dette ble håndtert på en god måte i gruppa. Konklusjonen i etterkant er at ulike rammefaktorer for fokusgruppene var en fordel for kunnskapsproduksjonen. I fokusgruppe A ble det skissert et rikt datamateriale både i forhold til hvordan de tenker inkluderende praksis for barn, ledelse av inkluderende praksis og systemer i egen organisasjon for å være i utvikling. I

fokusgruppe B fikk jeg data på de samme områdene, men det ble mer tid til å få frem flere nyanser rundt ledelse, ulik erfaring og komme i dybden av hva hver enkelt deltaker tenker.

I et hverdagspråk omtales forskningens reliabilitet som forskningens pålitelighet, og validitet som forskningens gyldighet. Pålitelighet og gyldighet knyttes opp mot en kvalitetsvurdering av eget forskningsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275-276).

Reliabilitet handler om konsistens og troverdighet i forskningsresultatene, og kan sees i sammenheng med om forskningsresultatet vil bli det samme om en annen forsker undersøker det. Validering er forskningens håndverksmessige kvalitet, noe som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen og ikke bare sluttproduktet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277).

Et lydopptak av intervjuene har gitt en eksakt beskrivelse av det som blir sagt av lederne. Dette har i arbeid med datamaterialet gitt meg mulighet til å vurdere kvaliteten på transkriberingen flere ganger i løpet av analyseprosessen.

I tillegg har jeg også kunnet sjekke ut deltakernes valg av ord, gjentakelser av ord, bruk av pauser, hvordan de lyttet og utvidet hverandres forståelser i fokusgruppeintervjuene. Jeg oppdaget da at noen begrep gikk igjen og ble fortolket flere ganger underveis i fokusgruppeintervjuene. En leders forståelse ble ofte bekreftet av hele gruppa og utvidet med en ny forståelse eller satt i sammenheng med andre erfaringer. Å lytte til lydopptaket flere ganger har også vært viktig for å få tak i stemningen underveis og vurdere om egen forskningsrolle påvirket lederne i løpet av intervjusituasjonen.

4.0 Analyse

Analysen vil i denne delen av oppgaven bli presentert i fire delkapitler med underkategorier. Hver delkategori avsluttes med en kort oppsummering av funn.

Lederne som deltar i studien, representerer barnehager som bevisst har jobbet med faglig utvikling gjennom flere år. Gjennom deltakelse i regional ordning for kompetanseutvikling (Rekom) og læringsmiljøprosjektet i regi av Utdanningsdirektoratet har barnehagene satt fokus på kompetanseutvikling for hele personalet og utvikling av læringsmiljø og pedagogiske praksis. Barnehagene jobber tett opp mot universitets- og høyskolesektoren (UH) og har erfaring med eksterne veiledere som kommer inn i barnehagen og veileder. Et sentralt område for deres utviklingsprosesser er arbeid med inkluderende praksis. Det er derfor relevant å starte med å belyse ledernes forståelse av begrepet inkluderende praksis.

4.1 Forståelse av begrepet inkluderende praksis

Lederne i studien har ikke en enkel definisjon som er dekkende for forståelse av begrepet. Det er ikke et statisk begrep som en av lederne sier, noe som kan gi en forståelse av at begrepet kan utvikles eller tolkes på mange måter.

Inkluderende praksis beskrives som et begrep som omhandler veldig mye og at «det ligger inne i alle verdiene [...]» de jobber etter. Lederne er opptatte av at begrepet knyttes opp mot at alle barn har rettigheter til å være en del av fellesskapet. At «[...] alle skal med» i fellesskapet innebærer ifølge lederne en rett til å bli møtt, kjenne på samhörighet, raushet og trygghet i fellesskapet. Dette kan tale for at barnets rettigheter slik lederne beskriver dem nødvendigvis ikke trenger å være det samme som barns erfaringer og opplevelser i barnehagens fellesskap. Et fellestrekk ved ledernes forståelse av begrepet inkluderende praksis er at dette handler om en subjektiv opplevelse hos barn. Som en av lederne sier; «[...] det er en subjektiv greie det her med inkluderende praksis [...]». Den subjektive opplevelsen beskrives av lederne som at barn selv må føle at man er en del av fellesskapet. Dette kan forstås som at barns erfaringer og opplevelser i barnehagens fellesskap kan være ulike. En subjektiv opplevelse hos barn gir også rom for å tolke at barns opplevelse av inkludering ikke trenger å være den samme som ansattes erfaringer med hvor godt et barn er inkludert i fellesskapet.

Den subjektive følelsen beskrives av lederne som vond for barn som opplever at de står utenfor fellesskapet. For å ivareta individet må alle barn bli sett i fellesskapet, hvor det er den ansattes oppgave å klare å gi alle sammen egenverdi, lov til å medvirke og «[...] si noe selv om hva dem ønsker for fellesskapet sitt». Ord som egenverdi, medvirkning og lov til å si noe om hva de selv ønsker i fellesskapet kan bygge oppunder barnets rett til å bli hørt og at barns egne erfaringer skal vektlegges.

«Å få være den man er ut ifra sine forutsetninger» opptar flere av lederne. Lederne bruker beskrivelser som at fellesskapet må være både trygt og raust nok til at det er rom for å være forskjellig, og at barn får muligheten til å delta på sitt nivå. Lederne forteller at «det skal være et likt tilbud til alle» og at det er viktig med progresjon i arbeidet. Underforstått kan et likt tilbud og progresjon i arbeidet betyr at barn får det samme innholdet, men at de møtes med arbeidsmåter som er tilpasset deres behov for utviklingsstøtte.

I en kontrast til individets subjektive opplevelse i barnehagens fellesskap forteller lederne om viktigheten av å løfte opp at inkluderende praksis ikke bare handler om at alle skal få være med. I et individfokustert samfunn trenger barn også erfaringer med hva de kan gjøre for andre i gruppa. Dette kan underbygge en tanke om at kulturen i barnegruppa også kan være av betydning for den inkluderende praksisen. Kulturen kan handle om hvordan barn imøtekommer hverandre, lytter, bidrar og tilpasser seg lekens innhold eller aktiviteten som foregår i barnehagens fellesskap.

Lederne forteller at det er mange nyanser i forståelse av begrepet inkluderende praksis. Det gjør det nødvendig å definere begrepet inkludering både i det teamet man jobber i, og på alle nivå i organisasjonen. En av lederne har følgende beskrivelse om dette:

[...] hvis en som jeg jobber med tenker at inkludering er at alle barn skal få viljen sin og da er de inkludert, mens jeg da tenker at inkludering handler om at vi er en del av et fellesskap, så blir det jo veldig vanskelig å jobbe sammen, du må på en måte ha en felles forståelse av, altså hva begrepet innebærer når du skal jobbe sammen [...].

Oppsummert ser det ikke ut som om lederne i studien har en enkel definisjon som er dekkende for begrepet inkluderende praksis. Ut fra ledernes fortellinger tolker jeg at inkluderende praksis handler om barns rettigheter og verdier som fellesskapet skal være bygd rundt. Lederne knytter først og fremst inkluderende praksis til en subjektiv opplevelse hos barn, men at barn også må få erfaringer med å gi noe tilbake i fellesskapet. I likhet med de øvrige ansatte i barnehagen beskriver også lederne mange ulike nyanser i forståelse av begrepet inkluderende praksis. Dette fremmer behovet for at felles definisjoner er nødvendig både for en individuell og kollektiv forståelse av arbeidet med inkluderende praksis.

4.2 Ledelse av praksisen

Lederne forteller at det å jobbe med inkluderende praksis handler om en bevisstgjøring av alle sitt ansvar. Med mange barn på en avdeling er man gjensidig avhengig av alles observasjoner og tanker rundt enkeltbarn og at dette løftes opp i fellesskapet. Ifølge lederne jobbes det godt mot å ha en

inkluderende praksis i personalet. De beskriver at det er en stor oppgave i en barnehage å arbeide for å inkludere og skape sosiale sammenhenger hvor alle deltar. Det å ha en felles forståelse for både arbeidet, enkeltbarnet og gruppa trekkes av lederne frem som viktig for personalutviklingen og sees i sammenheng med at «[...] man jobber såpass tett oppå hverandre at voksenfellesskapet gir veldig store forutsetninger for barnefellesskapet». Det å snakke sammen om barn og barnegruppa kan se ut til å være en måte lederne leder arbeidet på for å utvikle felles forståelse og samarbeid om den inkluderende praksisen.

4.2.1 Kartleggingsverktøy som utgangspunkt for relasjonsarbeid

Lederne er enige om at den ansatte står sentralt for arbeidet med inkluderende praksis. De ansatte trenger «antenner som jobber for dette i hvert øyeblikk». Ledernes refleksjoner knyttes til at den ansatte må være aktiv og sensitiv i arbeidet sitt. Dette kan forstås som en form for grunnkompetanse ansatte trenger i arbeidet med den inkluderende praksisen.

Lederne trekker frem at det er den ansattes oppgave å skape gode relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne. Lederne forteller om hvordan relasjonssirkelen og systematisk observasjon kan brukes som verktøy for relasjonsarbeidet. Det opptar lederne at det i kartlegging av relasjoner må være lov til å si at de har en dårligere relasjon til noen barn.

[...] at den voksne kan være trygg på å si at vet du det barnet der sliter jeg litt med. Har ikke så veldig god relasjon, og da er den inkluderende praksis å kunne være ærlig på det og få støtte fra de man jobber sammen med hvordan man kan jobbe med det [...].

Som lederne sier det selv er det ikke naturlig å ha alle barn på grønt. Det vil være et bilde som ikke samsvarer med virkeligheten. Poenget med kartleggingen er, ifølge lederne, å skape «[...] bevissthet på hva voksne trenger å gjøre for å jobbe med inkludering i den her barnegruppa [...]». Ut fra det lederne forteller kan det tenkes at kartleggingsverktøy som brukes flere ganger i løpet av et år også kan brukes til å måle om tiltakene fører til endringer i relasjonene mellom ansatte og barn.

I barnehage B forteller lederne at de jobber «[...] knallhardt med relasjonene [...]» og at det er kartlegging av voksen-barn relasjonen som har ført til at barn er inkludert på flest nivå. Lederne i barnehage B forteller at de definerer ikke at det er noe er galt med barnet eller den ansattes jobb rundt barnet lenger. Som lederne sier det selv så holder de fokuset på relasjonen og reflekterer samtidig over at det gjør arbeidet mer inkluderende og lettere å være med på for de ansatte.

Pernille forteller i det følgende utsagn, slik jeg forstår det, om den effekten kartlegging av relasjoner har hatt over tid i samarbeidet mellom de ansatte:

Det handler jo om blikket [...] altså hva du ser og hva du snakker med de andre om [...] Jeg har så mye nå [...] mer enn for 2 år siden [...] Hva ser du i det her, for du har en mye tryggere relasjon til det her barnet. Ser du det samme som jeg ser? [...] Det blir så vi får gevinst av at vi har blitt bedre på inkludering, for da har vi et mye sterkere blikk på hva som skjer i barnegruppa, [...] det som skjer i barnegruppa det skjer uansett om vi er god på å se det eller ikke.

I utsagnet kan man forstå Pernille som at kartlegging av relasjoner har bidratt til å utvikle hverdagspraksisen og det praksisfellesskapet hun jobber i. At de gjennom økt fokus har fått mer kunnskap som kommer barn til gode. Som leder ser Pernille ut til å involvere teamet sitt i sin ledelse av inkluderende praksis. Pernille sier at de har et fast punkt på gruppemøter og refleksjonsmøter hvor de «... snakker om barn som ikke får plass i gruppa». Noe som styrker tanken om at hele teamet til Pernille er viktig for den inkluderende praksisen.

4.2.2 Verktøy som utgangspunkt for å møte barns behov

Lederne i barnehage B forteller at de har høy bevissthet rundt bruk av kartleggingsverktøy i den pedagogiske tilretteleggingen for barn. Den høye bevisstheten beskrives av lederne som det å tørre å være kritisk til hvilke verktøy en bruker og hvorfor en bruker dem. De forteller at verktøy som «ALLE MED» i stor grad brukes for at ansatte skal forstå barn bedre.

Lederne i barnehage B forteller at de er kommet et godt stykke på vei når personalet på en hel avdeling ser det som viktig å bruke møtetid på å kartlegge et barn. Ledernes erfaring er at kartleggingsverktøyet bidrar til at alle ser de gode sidene til de barna som kartlegges. Lederne i barnehage B beskrive dette nærmere:

For di at i barnehagene veit du når du er på venstrefoten, så ser du hva som skjer og når du er på høyrefoten, så har du bestemt deg hva du skal gjøre med det. Vi går veldig fort på den tiltaksbiten da, så vi har lært oss å bremse litt, observere, snakke med hverandre. Hva observerte du i forhold til hva observerte jeg? Hva betyr det? Hva er det som er de opprettholdende faktorene her? Hva er det faktisk som skjer før du gjør noe?

Det lederne beskriver kan forstås som at kartleggingsverktøy og systematisk observasjon både bidrar til å forstå barn bedre og øker kvaliteten på arbeidet. I ledernes fortelling kan det se ut som at de løfter frem betydningen av det å ta seg tid til å studere og observere situasjoner nærmere før beslutningene tas. Kanskje kan dette bidra til større forståelse og mer systematisk arbeid for å endre og utvikle en inkluderende praksis som er tilpasset alle barn. Denne tanken kan styrkes med det lederne i barnehage A forteller fra samarbeid med eksterne veiledere som bruker praksisfortellinger

som verktøy for utvikling av felles forståelse og god pedagogisk praksis. De benytter praksisfortellinger fra hverdagslivet som de ansatte kan kjenne seg igjen i og relatere seg til. Det blir som Thea forteller «[...] litt sånn wake-up call på mange områder hvor lett det er å bare gjøre ting uten at man kanskje løfter det og tenker om det inkluderende nok eller ikke». Det Thea forteller kan løfte frem betydningen refleksjon har for å kvalitetssikre arbeidet med inkluderende praksis.

4.2.3 Møtearenaer og møtestrukturens betydning for samarbeid og ledelse

Lederne på begge barnehagene snakker om møtearenaer som viktig for arbeidet med inkluderende praksis. Emil beskriver følgende tanke om ledelse og møtearenaer:

[...] ledelse handler om å få synkronisert oss og få til det her sammen, for vi er gjensidig avhengig av hverandre, så vi prøver å skape de arenaene der vi får snakket om den inkluderende praksisen vi har og får tatt de riktige beslutningene.

Ut fra det Emil forteller kan møtearenaer tolkes som betydningsfulle for at lederen skal få fanget opp perspektiver og det som rører seg blant ansatte. Lederne i barnehage A gir uttrykk for at de begynner å få et bra system for teamsamarbeid mellom alle team, og trekker frem at det positive med å være en kjempestor enhet er at de kan sende folk dit det trykker som mest og spesielt når barn trenger litt mer stabilitet. De forteller at det å jobbe på tvers av team bidrar til å sette fokus på hverandres praksis. Ifølge lederne blir det da lettere å bruke den «kompetansen som finnes på enheten i forhold til veiledning hvis man trenger hjelp og samarbeid da». Det lederne forteller kan antyde at det å stå i samme praksis, ved for eksempel å gå inn som vikar på en annen avdeling, kan gi rom for å bli kjent med kunnskapen hos hverandre på nye måter. Det å observere hverandres praksis kan føre til at de blir mer kjent med bruksteoriene hos hverandre, og hvordan faget brukes i hverdagen. Å observere andres bruksteorier vil kunne gi ny kunnskap om pedagogiske metoder, verktøy og tilnærminger, som igjen kan brukes til kritisk refleksjon rundt den inkluderende praksisen.

Lederne forteller at det trengs møtearenaer for å sikre at samarbeidet mellom ansatte bidrar til å støtte barn. Det handler veldig mye om organisering og struktur for å få til planer som setter fokus på å jobbe med best mulig progresjon. Lederne beskriver at arbeid med progresjon handler ikke bare om barns utvikling, men også ansattes utvikling. Slik jeg forstår lederne handler møter om å bygge strukturer for både faglige utvikling hos de ansatte og lage progresjonsplaner for at barn skal bli møtt på de behov de har for tilrettelegginger. Ifølge lederne bidrar erfaringsdeling på møter til at de «hører litt hva de andre teamene har gjort seg av erfaringer i forskjellige ting» og at de i etterkant kan ta med seg det de har hørt videre til sine team. På denne måten bidrar erfaringsdeling til å lage «[...] en grunnmur for at altså endring er positivt. At vi er på en måte i stadig utvikling» forteller lederne. Det

lederne forteller her kan forstås som at de sammen har fokus på å bygge et fundament for en positiv læringskultur i barnehagen.

Maja i barnehage A forteller at en bit av ledelse handler om å sikre «[...] at det er god informasjonsflyt da, om det som skal flyte og så det som ikke skal flyte det får vi hold for oss selv i møtene [...]». Slik jeg forstår Maja kan det av og til i møter komme frem opplysninger som er sensitiv og utløser krav til å ivareta personvernet. En del av ledelse kan da handle om å gjøre vurderinger på hva øvrige ansatte trenger av informasjon og ikke for å gjøre jobben sin. Maja gir følgende bilde i barnehagens strukturer for ledelse av praksisen:

Hvis du tenker litt ulike ledernivåer i barnehagen, så er det her et fora som jeg tenker er veldig viktig for at vi skal få ting ut [...] her har alle en definert lederrolle, så har vi det oppi AMG. Sånn at vi på de møteforaene og arenaene vi har, så tar vi det opp og har det, [...] ut på høring, eller i hvert fall luften ting [...], og det er jo en måte å utvikle det, en måte vi leder på, [...] vi har på en måte det systemet i organisasjonen som gjør at det kommer ut til alle da.

Lederne i barnehage A forteller at de har organisert hverdagen og lagd systemer for hva som kan tas felles og hva som ikke kan tas felles da noen også må «[...] være sammen med ungene». Å bruke samme tematikk på møter for fagarbeidere og pedagoger blir av lederne trukket frem som en måte å styrke opp felles forståelse og jobbe for mer inkludering i personalet. Planleggingsdager er et annet eksempel på det å inkludere alle. Her får alle informasjon og muligheten til å bli kjent med prosjekter og prosesser som foregår på enheten. Stoppunkt og statusrunder er nødvendig i barnehage A da de som følge av samarbeid med UH sektoren kan ha både små og store utviklingsprosjekt hvor de veksler mellom å høre og gjøre noe sammen. Mellom stoppunktene og statusrunder forteller lederne at det jobbes ulikt i teamene. Dette kan antyde at møtearenaer og møtестrukturer kan være viktige fora for å hente kunnskap om prosessarbeidet og hvordan de som ledere skal lede den videre prosessen med å endre og utvikle det eksisterende kunnskapsgrunnlaget om inkluderende praksis.

4.2.4 Felles valg som utgangspunkt for kollektive læringsprosesser

Lederne i barnehage A forteller at det er en styrke for den inkluderende praksisen at de: «[...] landet på sensitive voksne som et tema». Felles valg av sensitivitet gjør at alle vet at de skal jobbe med å inkludere. Selv om de fortsatt jevnlig må ta opp sensitivitet på gruppemøter og personalmøter er lederne enige om at de tror ganske mange har forandret måten å møte et barn på i den prosessen de har vært i. De forteller at refleksjon og praksisfortelling er noe de skal jobbe videre med og at dette er viktig for organisering av tilbudet og den pedagogiske tilretteleggingen.

Å gjøre valg på hva de felles skal satse på opptar også lederne i barnehage B. Gjennom å bruke pedagogisk analyse som verktøy for felles valg har de fått «senke farten litt». I det å gjøre valg så må man «[...] også klare å velge bort noe, og det tror jeg er veldig vanskelig i dag å velge bort noe, for du skal være flink på alt hele tiden samtidig» forteller Emil. I kontrast til felles valg forstår jeg her leder Emil som at han skisserer et utfordringsbilde som er preget av høyt tempo og mange krav og at dette kan utfordre ledelse og hva en skal prioritere som leder for å få til felles utvikling.

Gro i barnehage A forteller at det å være i endringsprosesser er noe de øver på:

[...] det er jo nå vi øver på [...] Vi er gode på å stoppe når vi kjenner på at noe lugger, [...] når barn strever, [...] når det er fravær av inkludering [...]. Sånn at vi får snakket sammen og eventuelt satt inn noen tiltak og brukt tiltaksplaner, [...] sånn at vi får endret, endret utviklingen da.

Det Gro forteller kan antyde at endringsprosesser ikke går fremover hele tiden. Gro følger opp utsagnet sitt med å trekke frem at «[...] stoppunktene og mulighetsrommene [...]» i hverdagen og i møte med hvert enkelt barn er «[...] gull verdt [...]» altså, for at arbeidet skal være i bevegelse og være dynamisk. Et utsagn som kan underbygge at det i endringsprosesser er nødvendig å ha stoppunkt for å sikre bevegelse og fremdriften både i utviklingsprosjekt og i barns utvikling. Det kan styrke læringskulturen for inkluderende praksis. I dette bildet er det interessant å se nærmere på ledernes opplevelser og erfaringer med å lede og utvikle strukturene for inkluderende praksis i det pedagogiske tilbudet i hverdagen.

4.2.5 Strukturer for inkluderende praksis og pedagogisk tilrettelegging

Lederne forteller at dagsrytme og rutiner utgjør strukturer som er viktig for å gi barn oversikt i dagen.

De plasserer ansvaret for å gi barn den oversikten og strukturen de trenger hos de ansatte. Lederne forteller at dagsrytme og rutiner er punkter på dagen hvor alle barn er inkludert og som gir «[...] rammer og forutsetninger for at barna skal kun ha gode møteplasser for opplevd inkludering [...]».

Lederne gir uttrykk for å være opptatte av å skape bevissthet rundt begrepet inkludering og tilhørighet i hverdagen. De trekker frem at det å være tett på barn er en viktig faktor for å se barnet og barnegruppas styrker. Underforstått får jeg inntrykk av at lederne jobber aktivt med å skape sammenhenger mellom teori og praksis når det gjelder inkludering og tilhørighet i barnegruppa.

At lederne er opptatt av å løfte opp den inkluderende praksisen i hverdagen og hele tiden tenke utvikling, kan også tolkes ut fra det lederne forteller om at de hele tiden jobber med å «[...] se muligheter i hverdagen i forhold til organisering og stadig reflektere over organiseringen. Må vi gjøre

noe annet i dag?». Arbeid med bevisstgjøring og utviklingsperspektivet kan også komme fram i det Eline forteller om hvordan de jobber med rutinene sine.

[...] vi har jo også jobbet med overganger og måltidsituasjonen, risikovurdert det og gått litt i dybden der, og vi har gjort oss noen gode erfaringer på det, og det med å dele på en måte hvorfor vi gjør ting og det er med på bevisstgjøring, tenker jeg [...].

Begrepet faglegging bringes opp av ulike ledere flere ganger i løpet av fokusgruppeintervjuet i barnehage A

[...] vi har brukt faglegging for å på en måte skape en felles forståelse for hvorfor vi blant annet jobber med inkludering. Vi har faglagt for eksempel sensitivitet, hva det vil si å være sensitiv ved liksom på en måte gått litt i dybden på det og reflekterte sammen, vi har også reflektert i forhold til leken, hvordan voksenrollen er, altså hvordan en voksen kan være i leken for å inkludere flest mulig.

Det å «faglegge» har positiv effekt på «[...] den tause kunnskapen som ligger i bemanningen [...]» «det synes jeg er litt viktig for at det ligger der hos veldig, veldig mange». Faglegging kan med andre ord hentyde til en måte lederne jobber på for å løfte opp den tause kunnskapen som ligger hos de ansatte. I barnehage B bruker de ordet definering flere ganger i løpet av sitt fokusgruppeintervju, hvor de beskriver at det bidrar til at alle får «[...] en større forståelse av OK det her legger vi i det [...]». Dette kan forstås som en tilnæringsmåte til å løfte opp tause kunnskap og skape bevissthet rundt forståelse og utøvelse av praksis. Å faglegge og definere kan derfor forstås som en måte å skape strukturer for å kunne arbeide med inkluderende praksis og en pedagogisk tilrettelegging som er mer tilpasset de behov barn har.

4.2.6 Metoder for å skape levende leke og læringsmiljø for alle barn

I arbeidet med inkluderende praksis må barn ha gode møteplasser og rom som dekker barns behov «[...] og den tredje pedagogen er jo så viktig i det her arbeidet å [...] hvor godt det er for ungene å komme i et levende lekemiljø». Lederne forteller at det er rommene som møter ungene hver dag og dersom lekemiljø skal være levende så må de være i endring og utvikling. Ståstedsanalyse er et verktøy de bruker til å kartlegge hvor godt leke og læringsmiljøene ivaretar barns behov. En av lederne forteller litt mer utdypende om dette:

[...] Vi kartlegger interessene, ståstedsanalyser tar vi, og så føler vi også på uro. Når det begynner å bli ganske mye uro, da er det på tide å skifte miljø. Da har dem blitt så vant med

at tingene er der, at det kastes utover istedenfor at det lekes med, så det er jo prosesser ikke hver uke nei. Men i løpet av en måned, så er det noe som blir skiftet plass på.

Lederne forteller at uro i barnegruppa er et temperaturmål på hva som fungerer og ikke, og et signal på når det er nødvendig å endre leke og læringsmiljøet. Lederne beskriver at det å bringe leker frem, sette dem bort eller bytte plass på leker er måter de jobber på for å holde miljøene sine levende og løfte opp læringsmiljøet.

I tillegg er barnesamtaler med 4-5 åringene en metode for inkludering og for «[...] få oversikt over hva er det egentlig ungene sier?». Noe som kan antyde at medvirkning ikke bare handler om hva de ser barn gjør, men at det også er viktig for lederne å lytte til det barn sier.

Lekemiljøet brukes også til å tilrettelegge for enkeltbarnets behov i fellesskapet forteller Ingrid. Hun bruker et eksempel fra hvordan teamet jobbet med en gutt som hadde stort behov for å røre seg, som ofte var i bevegelse og hadde vanskelig for å finne ro og holde seg til en valgt aktivitet. Hun forteller at flere i teamet hadde fanget guttens interesse for tog og at han ofte gikk inn på rommet hvor togbanen var plassert og holdt på for seg selv. Etter et teammøte ga Ingrid følgende beskrivelse av hva de gjorde i praksis:

Så satte vi togbanen på avdeling, og laget et miljø rundt den togbanen for at han skulle kunne mestre å være i en relasjon og et samspill rundt den togbanen sammen med andre [...] da så vi at han liksom fikk brukt styrkene sine i relasjonen sammen med andre da.

Det illustrerende eksempelet kan forstås som bærende for hvordan de tenker og jobber for å møte barns behov og utvikle den inkluderende praksisen i hverdagen. Her har ansatte observert at gutten trekker seg unna fellesskapet, og derfor tar de grep for å styrke hans rolle i det sosiale spillet ved å bruke barnets interesse som inngangsport til økt samspill.

4.2.7 Oppsummering av ledelse av praksisen

Ledernes fortellinger tilsier at de jobber godt med bevisstgjøring av at alles tanker og observasjoner er viktig for den inkluderende praksisen. Felles forståelse for hva inkluderende praksis betyr både for enkeltbarnet og fellesskapet trekkes frem som viktig for personalutvikling, samarbeid og ledelse av praksisen.

Ansvar for den inkluderende praksisen ligger hos den ansatte som både må ha sensitivitet og blikk for barnet og evne til å bygge relasjoner mellom barn og mellom ansatte og barn. Kartlegging av relasjoner og bruk av verktøy som «ALLE MED» bidrar til å møte barns behov, skape felles forståelse for den inkluderende praksisen og øke kvaliteten på arbeidet.

Møtearenaer og møtestrukturer er nødvendig for å synkronisere ledelse og sikre et godt samarbeid som møter barns behov og løfter opp det faglige arbeidet. Felles valg bidrar til å senke farten og sette retning for de kollektive læringsprosessene.

I den pedagogiske tilretteleggingen er det mange behov som både skal ivaretas og tilrettelegges for. Strukturer, aktiviteter, rutiner og lekemiljø og gir både muligheter og begrensninger for den inkluderende praksisen. En god inkluderende praksis er avhengig av ansatte som snakker sammen, faglegger og definerer begrep for at ansatte skal få felles forståelse for arbeidet og kunne utvikle den inkluderende praksisen sammen.

4.3. Ledelse av team

Om ledelse av inkluderende praksis forteller lederne om betydningen av å fremstå som en god rollemodell. For lederne i barnehage B handler dette om at en ikke bare snakker om hvordan de skal jobbe med inkludering, men at en også viser det i handling både overfor kollegaer og barna en har i barnegruppa si. Pernille beskriver det med å være en god rollemodell på følgende måte:

[...] det er mange som ser opp til det vi gjør som et fasitsvar. Og da tenker jeg det er veldig viktig å være en god rollemodell og liksom fortelle og forklare hvorfor jeg gjør det jeg gjør, ta i bruk alle møtepunkt vi har for å snakke om det her.

I eksemplet kan en få inntrykk av at Pernille er bevisst ansvaret sitt som rollemodell og at hun løfter fram fagkunnskapen sin gjennom praktisk handling som hun deler med teamet sitt.

Lederne i barnehage A forteller at de har hatt mange prosesser rundt det å jobbe med rolleforståelse i team og at de nå har fått mange verktøy for hvordan de kan jobbe med teamutvikling. Belbin sin modell for teamutvikling er et eksempel på hvordan de har jobbet med bevissthet på hvilke roller de har i teamene og hvordan de utøver dem. I dette arbeidet har ansatte i sine team «[...] fått sagt hva de tror dem er. Så har vi sagt hva vi tror dem er, og som regel stemmer jo det da». Eksempelet antyder at ansatte som jobber i team blir godt kjent med hverandre ved å observere og gjøre erfaringer sammen i praksis. Lederne forteller at det er greit å være klar over hvordan eget team fungerer. Det gir en oversikt på de individuelle styrker og svakheter og hvordan teamet til sammen fungerer. Mona bruker følgende eksempel på roller som kan eksistere i team. «Er det noen som alltid begynner på noe, men aldri klarer å avslutte? Får vi gang en prosess her? Har vi bare avsluttere? Har vi bare dem som er team-playere?». Ut fra eksemplet til Mona kan en tolke at graden av fungering i team vil henge sammen med om en innehar alle rollene en trenger for at teamet skal fungere godt og være i utvikling. Lederne i barnehage A forteller at arbeidet med rolleforståelse i team også har satt

fokus på hvilken tilbakemeldingskultur de skal ha. De har nå begynt «[...] å touche også de negative sidene med rollene å, at folk er klar over at det henger med noe her som er negativt [...]». En uttalelse som kan forstås som at de har hatt stor utvikling i teamene med hensyn til læringskultur og trygghet til at hver ansatt får rom til å utvikle det læringspotensialet de har. Ingrid forteller

[...] at det her med team og teamsamarbeid, det er en erkjennelse på at du ikke jobber i barnehage alene. Vi jobber i lag, ikke tro at du får det til alene? Nei, for det gjør vi ikke, vi er så avhengig av hverandre.

Maja bekrefter Ingrid ved at: «Ja, det er veldig sant, for det hjelper ikke at en jobber med inkludering i et team når de andre ikke gjør det». Det lederne forteller kan både antyde at teamarbeid er nødvendig for å lykkes med inkluderende praksis og fremme et behov for at lederen har evne og kompetanse til å lede teamene sine i arbeid med inkluderende praksis.

4.3.1 Ledelse som involverer, fremmer eierforhold og løfter opp faget

Lederne i barnehage B forteller at det med å lede innebærer å involvere, men også å kunne gi slipp på noe. De har fått noen erfaringer på at det å gi ansvar til pedagogene fremmer mer stolthet, eierforhold og faglighet i arbeidet og at det i neste omgang virker tilbake på ledelsen. Det er ikke alltid tankene i ledelsen er de riktige forteller lederne. Et foreldremøte hvor ledelsen hadde foreslått innholdet blir brukt som et eksempel på dette. Pedagogene hadde da gitt tilbakemelding om at forslaget kunne føles som om innholdet var bestemt på forhånd. Lederne erfarte da at det å gi ansvaret til pedagogene førte til at faget ble benyttet mere. Lederne tror dette henger sammen med at det å forberede ting bidrar til at man blir mer bevissthet på at det er noe faglig de holder på med. Noe som kan antyde at de ansatte da finner en ny eller annen motivasjon til å løfte opp faget sitt. Lederne reflekterer rundt at det resultatet de så, gjør det lettere å inkludere og gi fra seg ansvaret til pedagogene. Petter tror det som leder handler om å gi tillit og «[...] at man tørr, ikke sant?». En uttalelse fra Petter som kan tolkes som at det å tørre handler om at ledere må være modige på å gi fra seg ansvaret uten at de vet hva resultatet blir på forhånd. Lederne forteller at når pedagoger får ansvar «... da får man eierforhold». Lederne i barnehage B fikk nye erfaringer på dette når de hadde stoppunkt for å evaluere og rapportere inn det arbeidet som er gjort i løpet av året. Lederne opplevde at jobben med rapportering ble enklere. Petter forteller at de nå jobber mer bevisst med å gi litt slipp på det de som ledere tenker er riktige. «Det er ikke nødvendigvis riktig da, finner vi ut. Det vi tenker som ledere». Noe som kan antyde at lederne har blitt mer bevisst på medvirkning fra de ansatte og åpne opp for nye tankemåter.

4.3.2 Å optimalisere ledelse av kollektive læringsprosesser

Lederne mener at ledelse og utvikling innebærer å være i prosesser med hele personalgruppa. De er opptatt av at alles tanker er viktige når man jobber prosessrettet. Lederne i barnehage A forteller at det innebærer at de sjeldent presenterer noe som er helt ferdig. Som tidligere nevnt har de strukturer og fora for å sikre medvirkning ved at arbeidet sendes ut på høring i fellesskapet før det ferdigstilles.

Lederne i barnehage B bruker revidering av årsplanarbeidet sitt som et eksempel på personalets deltakelse og medvirkning i kollektive læringsprosesser. De forteller at det er personalet som setter årsplanen og at ledergruppa renskriver planen for skrivefeil, men at de ikke endrer på det oppsettet personalet har valgt. Lederne forteller at det har ført til at de har måttet bite seg i «[...] tunga et par ganger da», men kommet fram til at: «Det er det som er sant fordi det er den stemmen til flere og da vil det vær forskjellig, det personalet står for». Dette kan antyde at lederen gjennom å gi ansvar får tilbakemelding på den eksisterende praksisen i barnehagen og at dette også gir lederne et bilde på hvordan de skal justere den videre endrings og utviklingsprosessen.

Lederne i barnehage B har i sine utviklingsprosjekt hatt fokus på at alle skal være med i diskusjonene på; «Hva har vi lyst til å bli skikkelig god på i dem neste to årene?». De forteller at det har vært en kjempeviktig prosess og en suksessfaktor for dem. Å velge et område og at området føles overkommelig og har verdi i praksis bidrar til å ta ned stress. Lederne forteller at det øker både kvalitet og trivsel for barn og utvikling for de ansatte. Når ansatte kjenner på at «[...] det her får vi jo faktisk noe igjen for, det her er gøy og spennende [...]». Da vokser personalet også på et personlig plan forteller lederne. Tore bekrefter at det blir mer utviklende når «[...] du kan legge bort at ikke vi skal ha to til tre prosjekter oppå her [...]». Han følger opp uttalelsen sin med å si:

Jeg fikk bare veldig lyst til å nevne det her med alle ballene i lufta, fordi jeg tror det er et viktig strategisk valg fra ledelsen og si at vi legger bort noe her nå, av alle de kravene vi har fra en eller annen plassen, og så går vi for det her, [...] istedenfor å prøve å bli god på alt. Du blir ikke noe god på noen ting av det. Så blir vi god på [...] for vi tør å ta det valget og det er god ledelse. Og fremmer inkludering, så det holder.

Denne uttalelsen kan tolkes i retning av at Tore har en klar tanke om hva som er god ledelse av inkluderende praksis. Det Tore forteller kan fremme et behov for at ledere er mer strategiske i valgene sine. Når felles valg blir tatt på bakgrunn av kollektive prosesser kan opplevelsen hos de ansatte være at de er mer inkludert.

Utviklingsprosjekt handler for lederne om at ansatte er i utvikling. Lederne i barnehage B forteller at da de startet «[...] med tryggere voksne, tryggere barn og toleransevindu modellen» som måter å

jobbe med utvikling av inkluderende praksis på. Så hadde de bevisste diskusjoner rundt hvor mange prosjekter de skulle være med på fordi den inkluderende praksisen «[...] den skjer på gulvet den hver dag der sammen med ungene». Uttalelsen antyder at for mange prosjekt bidrar til å ta ansatte bort fra det direkte arbeidet med barn. Uten at de selv sier det forstår jeg dette som at det henger sammen med det lederne tidligere har sagt om at det kreves samarbeidstid for at de skal kunne ha fremdrift og gjennomføre gode utviklingsprosesser. Lederne i barnehage B forteller at de også har vært opptatte av at alle nye prosjekt skal henge sammen med det de holder på med. For «[...] å få ytet det beste vi kan [...]» trenger utviklingsprosjekt forankring og eierskap forteller lederne. Noe som kan antyde at forankring og eierskap kan være enklere når det bygges videre på eksisterende kunnskap og de felles valgene som er tatt.

Lederne opplever at de gjennom utviklingsprosjekt har blitt mer bevisst på ansvaret de har for inkludering og hvor viktig hver enkelt ansatt er for en inkluderende praksis i barnegruppa. Lederne opplever at de er mye mer samlet nå enn for bare 5-10 år siden. De beskriver at [...] nå er vi liksom tunet inn på [...]». Det lederne forteller kan antyde at utviklingsarbeid over tid har bidratt til at de nå er mer samlet som team om den inkluderende praksisen. Dette kan også tolkes ut fra det lederne sier om at «[...] inkludering er også lagfølelsen [...]».

4.3.3 Oppsummering av ledelse av team

At lederen fremstår som en god rollemodell for den inkluderende praksisen sees av lederne som viktig for arbeidet. Å jobbe med rolleforståelse og kunnskap om hvordan teamet fungerer har betydning både for å bygge tilbakemeldingskultur og videreutvikle læringskulturen i barnehagen. Gjennom at ledere involverer både pedagoger og øvrige ansatte fremmer de eierforhold, stolthet og løfter opp faget.

Personalets medvirkning er viktig i de kollektive læringsprosessene, og kan også gi et bilde på felles forståelse og status for det arbeidet de holder på med. Verdi for praksis og at ny kunnskap skal bygge på eksisterende kunnskap, styrer de valgene som tas. Utviklingsprosjekt handler om å være i utvikling, hvor arbeid gjennom flere år har bidratt til at de som team er mer samlet om den inkluderende praksisen.

4.4 Ledelse i møte med utfordringer

Det å løfte opp utfordringer som kommer sees av lederne som et lederansvar. Utfordringer kan løftes opp i både teammøter og plantid, hvor det å snakke sammen beskrives av lederne som en styrke for den inkluderende praksisen. Det opptar lederne i barnehage B at diskusjoner skal ha barns beste som

utgangspunkt. De henviser til FN konvensjonen om barns beste og forteller at de noen ganger kan ha diskusjoner hvor de må stille spørsmål ved hvem sitt beste de diskuterer. «Å diskutere handler om [...] å fokusere rett og slett de refleksjonene vi har». Underforstått kan dette tolkes som at diskusjoner av og til kan handle om ansattes behov fremfor det som er barnets beste.

4.4.1 Mangfoldet en ressurs eller en utfordring?

Emil i barnehage B forteller at mangfoldet skal være en ressurs for arbeidet og stiller spørsmål ved hvordan de skal sette det i praksis?

[...] For det er litt utrygt noen ganger når folk er veldig forskjellig fra deg selv [...] du må stole på hverandre for å kunne bruke det her mangfoldsbegrepet og se det som en ressurs. Hvis ikke, så blir det en trussel og det blir utenforskap og den forskjelligheten blir veldig vanskelig.

Indirekte kan dette tolkes som om Emil viser til «Rammeplan for barnehagen» som påpeker at mangfoldet både skal verdsettes, synliggjøres og respekteres i fellesskapet. Selv om rammeplanen setter fokus på hvordan barn skal følges opp ut fra sin kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), forstår jeg Emil som at det samme gjelder for voksenfellesskapet dersom mangfoldet skal bli en ressurs. Petter i barnehage B følger opp det med forskjelligheten i voksenfellesskapet og forteller:

[...] det ligger så mye i hver enkelt. Hva slags syn en har. Jeg liker jo å tro at alle barn blir inkludert på lik linje, men så er vi folk da, [...] det her toleransevinduet som vi snakker om, [...] Hvordan inkluderer du like godt den du har et smalt vindu til som den du har større vindu til?

Ut fra det Petter beskriver kan en få en tanke om at ansatte har med seg ulike verdier inn i arbeidet sitt som kan henge sammen med både religion, livssyn og erfaringer slik rammeplanen beskriver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dersom ansatte da ikke snakker sammen om sin felles forståelse av hvordan de skal se enkeltbarnet og barnegruppa som de har nevnt ovenfor kan det tenkes at dette i stor grad vil hemme den inkluderende praksisen fremfor å styrke den.

4.4.2 Arbeidsmiljøet og voksenfellesskapets betydning for den inkluderende praksisen

Arbeidsmiljøet beskrives av lederne som en faktor som er av stor betydning for den inkluderende praksisen. Lederne forteller at fellesskapet mellom de ansatte, må «[...] nødt til å være inkluderende hvis ungene skal klare å speile seg i det som foregår blant ansatte». Ifølge lederne vil arbeidsmiljø som består av gode fellesskap for ansatte kunne gi gode rammer for barns opplevelse og erfaringer med tilhørighet. Ledernes erfaringer i dette tilfellet kan forstås som at en ikke bare skaper gode fellesskap ved å fortelle barn hvordan de skal være overfor hverandre, men at barn også trenger å se

dette i praktisk handling både i relasjonen mellom ansatte og i relasjonen mellom ansatte og barn. Når barn ser og kjenner på voksne som er samstemte i jobben sin, rause og omsorgsfulle overfor hverandre gir dette gode opplevelser og erfaringer med tilhørighet i et fellesskap. Slik jeg forstår lederne trenger ikke dette å bety at man i voksenfellesskapet skal være enig til enhver tid. I en inkluderende praksis sier lederne også noe om at inkludering for ansatte handler om å bli hørt, men at det ikke betyr at medarbeidere trenger å få det som de vil. Det må være «takhøyde» for å være uenig forteller en av lederne og viser til at det må man tåle uten at man går i kjelleren av den grunn. Sett i lys av rammeplanen som sier noe om at barn også skal få erfaring med demokratiforståelse kan handlingsrommet for å være uenig være en viktig del av det å lære barn å bli respektfulle overfor hverandres ytringer og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Lederne i barnehage A forteller at de i AMG gruppa har satt fokus på medvirkningsplikten og bevisstgjøring av den enkeltes ansvar for å bidra både inn i teamsamarbeidet, arbeidet med barna og barnefellesskapet. Alle har et ansvar for å innhente informasjon, holde seg oppdatert og jobbe for et godt arbeidsmiljø forteller lederne. Ansvarliggjøring kan forståes som et tiltak lederne benytter for å styrke inkluderende praksis både i voksenfellesskapet og barnefellesskapet. At ledere legger vekt på ansvarliggjøring kan gi et bilde på at hele teamet er viktig dersom en skal kunne skape og bygge kultur for læring og utvikling av inkluderende praksis.

4.4.3 Fagspråkets makt og forventninger til hverandre

Lederne i barnehage B forteller at forskjellige utdanningsløp er en faktor som kan utfordre hvor godt det inkluderende fellesskapet oppleves for de ansatte i barnehagen. Tore ser dette i sammenheng med hvordan fagspråk kan bidra til å skape distanse mellom nivåene i barnehagen. Tore erfarer at fagnivået på fagpraten kan ha stor innvirkning på det teamet han jobber i. «Språk er jo kjempe mye makt. Det er makta til å inkludere og ekskludere da, ikke sant?». Tore forteller at fagprat kan bidra til at kollegaer ikke forstår hverandre og ikke får det felles språket som er nødvendig for den inkluderende praksisen. Under teammøter gir Tore uttrykk for at han tenker mye på hvor han skal «[...] legge listen for praten? Hva, hvor god er dem?». Tankene til Tore blir fulgt opp av erfaringer på at ansatte er for dårlige til å si fra til hverandre når det er noe de ikke forstår. Lederne mener at de har mer å gå på dersom de skal utvikle et felles språk blant de ansatte. Et felles språk som av lederne blir beskrevet som det å øve både på å ta imot budskap fra andre og det å kunne spørre opp igjen: «Hva tenkte du da?».

4.4.4 Forventninger til hverandre

Både i barnehage A og B forteller lederne om det med å være gjensidig avhengig av hverandre, selv om en i kraft av jobben sin kan ha forskjellige arbeidsoppgaver. Som en av lederne i barnehage A sa om inkludering; «Det er ikke bare barnehagelæreren som skal holde på med det. Det er jo noen ting som skal ligge i bunnen til oss alle». Den samme tanken går også igjen i en av uttalelsene hos lederne i barnehage B «[...] jeg tror ikke at du kan ha en god barnehagevirksomhet hvis det er kun en av tre som leder det pedagogiske arbeidet [...]». Det lederne forteller både i barnehage A og B kan gi et bilde på at de uavhengig av stillingstittel er avhengige av alle for å styrke arbeidet med inkluderende praksis. I beskrivelsene til lederne i barnehage B handler det om forskjellige oppgaver på forskjellige nivå og ikke om at ansatte har forskjellig verdi.

Lederne forteller også om forventninger til medarbeidere i arbeid med ulike utviklingsprosjekt. I barnehage B har lederne erfart hvor vanskelig det kan være for enkelte medarbeidere å lese et kapittel i en bok og lære seg teori, da mange ikke er vant til å gjøre det. For å skape bevegelse i kultur for læring forteller lederne at det er nødvendig å forvente at alle skal kunne lese en bok. Slik jeg tolker lederne handler lesing om å få mer dybde i faget, hvor ansvarliggjøring og forventninger kan være faktorer som bidrar til å aktivisere alle og opprettholde utviklingsperspektivet i læringskulturen.

Det med ulike forventninger er et punkt som skaper diskusjon i barnehage B. Emil forteller at han har større forventninger til de som er fagutdannet enn de som ikke er det. Dette påpeker Pernille kan misforstås i ansattegruppa, da hun har jobbet både som ufaglært og faglært. Hennes innspill er at ledere må ta med seg at mange kanskje føler at de ikke har «[...] like sterk stemme inn som dem som har en treårig utdanning [...]». Ut fra det lederne forteller forstår jeg at det eksisterer mange nyanser rundt forventninger som kan gjøre avklaringer komplisert. Dette kommer også fram i det lederne forteller om forventninger fra de ufaglærte og fagutdannede til sine ledere. Line i barnehage B forteller at hun hadde en fordel når hun «[...] kom inn som barnehagelærer og var et par og 20 [...]» lista for forventninger var mye lavere til henne enn kollega Tore som har tatt utdanning i voksen alder. Line gir uttrykk for at dette handler om at de som er nyutdannet i voksen alder har mer livserfaring enn de yngre. Hun viser til at forventninger også kan «[...] gjøre nå med hvordan de snakker til deg [...]». Det lederne forteller kan tolkes som at både ledere og øvrige ansatte har et handlingsmønster for hvilke forventninger som stilles og at dette knyttes til alder, livserfaring, hvilken utdanning du har og når du tok utdanningen.

4.4.5 Tid til utvikling- utvikling tar tid

Lederne forteller at de jobber med inkluderende praksis hele tiden. Selv om dette er noe de diskuterer hver dag, er de klare på at det «[...] å få til noe sammen [...]» krever både god kommunikasjon og tid til å snakke sammen. Å finne tid til samarbeid er et tema som går igjen hos lederne. De forteller at de «[...] snakker mye mer om stress [...]» nå, enn det de har gjort tidligere i barnehagen. Det skjer mye hele tiden og det er mange prosesser de som ledere skal ha kontroll på. Lederne forteller om ansatte som gir uttrykk for stress rundt at det er mye «[...] de skal være med på [...]» og at dette gir en følelse av for liten tid til alle tingene de skal gjøre. Emil forteller om en diskusjon med en av sine medarbeidere som sa: «[...] men vi har jo ikke tid til leik, det er så mye overganger [...] Og hvordan skal vi organisere dagene våre så vi får tid til lek?». Dette får Emil til å tenke: «[...] da er vi litt ute og kjøre, [...] hvis vi ikke klarer å fokusere på det som vi selv sier er viktigst». Her forstår jeg Emil som at han sikter til at dette ikke er i tråd med de nasjonale føringene som trekker frem leken som sentralt for arbeidet med inkluderende praksis i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dette kan stå i motsetning til det som kom frem i 4.2.6, og kan vise hvor utfordrende det er å kunne holde fokus når mange elementer spiller inn i utvikling av barnehagen.

Den balansegangen mellom tilstedeværelse og tid borte fra barn i hverdagen er utfordrende forteller lederne. Plantid til pedagogene er ofte et eksempel som kommer opp, da dette innebærer at de blir færre ansatte pr barn i den tiden pedagogen er borte fra avdeling. Hva tiden brukes til er en diskusjon som ofte kan komme opp blant ansatte. Til tross for at dette utfordrer lederpraksisen hos lederne jobbes det godt for å organisere og prioritere teammøter og plantid, da det er nødvendig for å styrke den inkluderende praksisen. Det er på møter de kan løfte opp og snakke om utfordringer. Men møter må ha verdi for praksisen med barn for at de skal gjennomføres. For Petter handler en vurdering av verdi om:

[...] får vi til det vi ønsker å få til i barnegrupper med enkeltbarn, inkludering [...] Det er jo det som definerer verdien av de treffpunktene vi egentlig har, og det vi gjør [...] opplevd verdi da og den kan være litt forskjellig, men da må vi snakke om det.

Uavhengig av den tidsklemma man får på følelsen av at lederne forteller om, gir de uttrykk for å være opptatte av teamsamarbeid og den betydningen det har for å dele erfaringer, evaluere arbeidet og finne løsninger for å utvikle den inkluderende praksisen sammen. Det er samarbeidet som gir de gode planene og som gjør at de kan jobbe strukturert for å «[...] se de riktige tingene [...]» før de setter inn tiltak for å utvikle den inkluderende praksisen.

Det er utfordrende at «[...] organisasjonsutvikling tar så innmari lang tid, det er så langsomme prosesser. Og så er det liksom så mange sånne humper i veien da [...]» forteller Ingrid i barnehage A. Hun utdyper dette med at det er noe med å klare å se langsiktighet i arbeidet og forteller videre om hvordan de har laget et årshjul for å synliggjøre den røde tråden og sammenhengen i det langsiktige arbeidet. Slik jeg forstår lederne er årshjulet et bilde på hvordan de hele tiden tar med seg det de har jobbet med tidligere inn i nytt arbeid. Det gir en viss progresjon og utvikling i arbeidet. Lederne forteller at det å jobbe med felles forståelse er et kontinuerlig arbeid, hvor det å få med alle alltid er en utfordring. Lederne gir klart uttrykk for at de «[...] er ikke sterkere enn det svakeste ledd [...]». Når organisasjonsutvikling tar lang tid oppleves det som utfordrende at «[...] vi skal lære oss så mye nye ting hele tiden [...] vi ønsker bevegelse hele tiden» Dette beskrives som en sterk kontrast til en allmennpedagogisk hverdag som krever tilstedeværelse og et personal som ønsker «[...] stabilitet, ro, kontinuitet, får lov å være her sammen med ungene [...]». Slik jeg tolker lederne medfører opplæring og det å skape bevegelse i læring og utvikling tid borte fra barn. En av lederne forteller om en samtale med en av pedagogene som belyser barns perspektiv i dette:

[...] ungene bryr seg ikke om hvorfor ikke jeg er på gulvet om jeg sitter oppå på plantid, eller om jeg har sykt barn eller om jeg er på kurs eller om jeg samarbeider med noen. Jeg er ikke der jeg skal være [...]

Et eksempel som kan tolkes som at inkluderende praksis ikke kun løses gjennom samarbeid og tverrfaglighet i møter, men at jobben også må gjøres og synliggjøres i hverdagen. Dette illustrerer ikke nødvendigvis motstand til lederens prioriteringer, men at ansatte ønsker å gjøre det beste for barna. Da vil det kortsiktige perspektivet komme foran en langsiktig prioritering av utvikling.

4.4.6 Oppsummering av ledelse i møte med utfordringer

Det å løfte opp utfordringer er et lederansvar og møtes gjennom samarbeid med andre. Lederne er bevisst på å sette retning på diskusjoner og at det må jobbes med forskjelligheten i voksenfelleskapet dersom dette skal bli en styrke for den inkluderende praksisen.

Et godt arbeidsmiljø og samhold i voksenfelleskapet lager gode rammer for den inkluderende praksisen som barn kan speile seg i. Dette krever at ansatte avklarer forventninger til hverandre og bruker et fagspråk som alle forstår.

Arbeidet med inkluderende praksis er en kontinuerlig prosess og organisasjonsutvikling tar tid. Det oppleves som utfordrende å finne balansen mellom bevegelse og tilstedeværelse i den allmennpedagogiske hverdagen for at den inkluderende praksisen skal utvikle seg.

5.0 Drøfting

I drøftingsdelen vil jeg redegjøre for de funnene jeg har gjort. Funnene drøftes i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket jeg har lagt til grunn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 266). I drøftingen er det tre forskningsspørsmål som skal svares ut og ligge til grunn for økt kunnskap rundt problemstillingen; «Hvordan kan ledelse bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?».

I drøftingen har jeg valgt å belyse følgende fem områder som peker seg ut i datamaterialet:

- Felles forståelse av inkluderende praksis
- Felles verktøy en styrke for den inkluderende praksisen
- Voksenfellesskapet og arbeidsmiljøets betydning for inkluderende praksis
- Strukturer for læring og utvikling
- Lederrollen i endring og utviklingsarbeid

De fem områdene benyttes som hovedoverskrifter, og drøftes opp mot følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer og forstår styrere, avdelingsledere og pedagoger begrepet inkluderende praksis?
2. Hvilken betydning har samarbeid mellom ansatte for ledelse og utvikling av inkluderende praksis?
3. Hvordan møter ledere utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet?

5.1 Felles forståelse av inkluderende praksis

Et fellestrekk og funn i studien er at lederne knytter begrepet inkluderende praksis til en subjektiv opplevelse hos barn, noe som i praksis kan bety at barn i de samme fellesskapene i barnehagen kan sitte igjen med ulik opplevelse av det verdigrunnlaget fellesskapet er bygd rundt.

Å tolke barns opplevelser og erfaringer i fellesskapet krever at den ansatte både må ha bevissthet om hva som former den forståelsen de handler ut ifra, men også at barns opplevelse kan være ulik den ansattes forståelse. Å fange barns subjektive opplevelse vil i dette perspektivet kreve at ansatte skiller mellom egen opplevelse av situasjoner og det å aktivt lytte til det barn forteller. Dette kan handle om å være bevisst på hva som påvirker oss og hvilket kunnskapsgrunnlag vi legger til grunn for hvordan vi tolker barns subjektive opplevelse (Irgens, 2016, s. 279-282).

Når forståelse hele tiden vil henge sammen med erfaringer, kunnskap, verdier og informasjon vi har tilgjengelig i øyeblikket, kan dette åpne opp for at ansatte tolker barns subjektive opplevelse og tilhørighet i fellesskapet på ulike måter (Gallos, 2019, s. 67-68). I et lederperspektiv kan det bety at de handlingene som utføres av hver enkelt ansatt og det teamet de er en del av vil kunne gi informasjon om hvordan innhold, strukturer og kultur virker inn på den inkluderende praksisen i det allmennpedagogiske tilbudet (Larsen & Slåtten, 2020, s. 199). Irgens argumenterer for at utdanning kan skape større bevissthet på hva som former forståelsen vår (Irgens, 2016, s. 279). I dette bildet kan handlinger bli et viktig mål på det kontinuerlige arbeidet med å utvikle den inkluderende praksisen (Larsen & Slåtten, 2020, s. 199).

I sin ledelse av inkluderende praksis er lederne opptatt av at barn skal få et likt tilbud. Slik jeg forstår lederne kan det bety at barn møter det samme innholdet, men at det legges vekt på å tilpasse arbeidsmåter til barnets forutsetninger og utviklingsnivå. I dette perspektivet vil observasjon av barns deltakelse i fellesskapet og hvordan det tar ut læringspotensialet sitt kunne bli et viktig grunnlag for å vurdere progresjon og hvor god den inkluderende praksisen er for hvert enkelt barn. Barns utviklingsnivå og erfaringer i fellesskapet kan være faktorer som former barnets forståelse og subjektive opplevelse av hvor godt de er inkludert i fellesskapet (Gallos, 2019, s. 67-68). Dersom barnets stemme skal tillegges vekt vil den i dette tilfelle kunne si mye om hvor barnet trenger utviklingsstøtte og veiledning for å forstå og være aktiv bruker av barnehagens fellesskap.

Den subjektive opplevelsen hos barn kan slik lederne beskriver det også formes av barns erfaringer med å gi noe tilbake til fellesskapet. Dersom tilhørighet er et eksistensielt behov slik Johansson og Rosell (2021) hevder i sin studie vil dette gi barn erfaringer med å justere egne ferdigheter inn mot å bygge relasjoner og oppnå tilhørighet med andre barn (Johansson & Rosell, 2021, s. 1-3). I dette bildet kan kvaliteten i relasjoner mellom barn på mange måter sammenlignes med gruppelæring og hvordan ansatte bygger sin sosiale kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-111).

De ansatte trekkes frem av lederne som en viktig aktør for å skape fellesskap i barnehagen. I dette ligger det evne til å se hvilke behov barn har både individuelt og som en del av fellesskapet. Forholdet mellom individet og fellesskapet belyses også i de tre ulike typene fellesskap Johansson og Rosell (2021) har identifisert i sin studie. Den ansatte fremstilles her som en aktør for å få tak i prosesser som foregår rundt barns tilhørighet i fellesskapet. I lys av denne studien vil ansattes forståelse av hva barn lærer i hvert fellesskap, bli en viktig faktor for å utvikle variasjon for hvert enkelt barn i det allmennpedagogiske tilbudet. Funn i denne studien kan tyde på at deltakelse i et og samme fellesskap over tid kan begrense barns læring (Johansson & Rosell, 2021, s. 4-5) og gi lite allsidig utvikling slik rammeplanen vektlegger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uten ansatte som er bevissthet på

hvordan fellesskapene fungerer kan f. eks et emosjonelt stramt fellesskap i et utenfra perspektiv betraktes som et velfungerende fellesskap bestående av tette relasjoner mellom barn. Når ansattes forståelse som tidligere nevnt kan formes av erfaring og kunnskap (Gallos, 2019), vil mangel av kunnskap kunne føre til at barn som vil inn i fellesskapet sees som utfordrende og ødeleggende for fellesskapet. Ansatte kan da bidra til en kultur som tillater definisjonsmakt på hvem som blir stående innenfor eller utenfor et fellesskap fremfor å jobbe med et verdigrunnlag som fremmer raushet og respekt for et mangfold av barn. I dette bildet vil barns rettigheter i et fellesskap kunne bli noe annet enn barns erfaringer med verdiene i fellesskapet.

Når lederne i studien viser til at inkluderende praksis ikke er et statisk begrep, kan dette tolkes som at begrepet vil utvikle og endre seg i takt med kunnskapen hos lederne. Haug (2014) mener at mangel av en universell akseptert forståelse også kan forklare de eksisterende store variasjonene i den inkluderende praksisen (Haug, 2014 s. 12). Selv om lederne i stor grad har likhet i forståelse av begrepet inkluderende praksis, bruker de mange nyanser i sin beskrivelse av de verdiene som skal ligge til grunn for arbeidet. Med støtte i Gallos (2019) og Haug (2014) kan det gi flere fortolkningsmuligheter. Dette kan fremme et behov for at ledere ikke bare trenger å definere begrepet for en individuell forståelse, men at det også er nødvendig at det defineres ut fra å få en kollektiv forståelse av hva de legger i begrepet og hvordan de skal jobbe med å utvikle den inkluderende praksisen.

5.2 Felles verktøy en styrke for den inkluderende praksisen

Lederne i studien er opptatt av at den ansatte står sentralt i arbeidet med inkluderende praksis. Det å være aktiv og sensitiv kan forstås som en form for grunnkompetanse barnehagens ansatte trenger til å forstå og møte barns behov. Sett i sammenheng med det forrige kapittelet vil graden av aktivitet og sensitivitet også henge sammen med faktorer som påvirker den ansattes virkelighetsoppfatning og evne til å fortolke og forstå det vi ser i samspill med andre. Det handler om å trene opp forskjellige «øyne» for å få forståelse av den verden en lever i (Irgens, 2016, s. 279-282).

Bruk av felles verktøy er et funn i studien som ser ut til å kunne tjene flere hensikter i arbeidet med å styrke og utvikle den inkluderende praksisen. Gjennom å bruke verktøy som relasjonssirkelen og systematisk observasjon løfter lederne i studien opp den ansattes ansvar for å bygge og utvikle relasjoner med barn. I lys av Larsen og Slåtten (2020) ser verktøyene ut til å skape bevissthet om arbeidsoppgavene hos de ansatte og hvordan de sammen skal jobbe for en god inkluderende praksis for alle barn (Larsen & Slåtten, 2020, s. 25). Verktøyene kan se ut til å påvirke både ansattes forståelse av barn og hva ansatte må vektlegge i arbeidet med den inkluderende praksisen.

Kartlegging av relasjoner mellom ansatte og barn fremstår ifølge lederne som nøkkelen til inkludering på mange nivåer. Det bidrar til felles fokus på hvordan de skal jobbe med relasjonen mellom den ansatte og barnet fremfor å definere at noe er galt med barnet. Dette kan gi et bilde på at det har skjedd en utvikling i hvordan de omtaler barn og samarbeider om den inkluderende praksisen. I tråd med Larsen og Slåtten (2020) kan det handle om at det har skjedd en endring i holdninger og verdier som styrer virkelighetsoppfatningen hos de ansatte. Når verktøyene bidrar til å avdekke nye og gode sider ved barnet kan dette ha innvirkning på kulturen for hvordan de ser og møter de behovene barn har (Larsen & Slåtten, 2020, s. 21). Dette finner jeg også støtte for hos Hargreaves og Fullan (2012) som har sett på hvordan studie av egen kultur kan virke inn på både barn og ansattes læring og utvikling (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 103). At det må endringer til i holdninger, verdier og måten personalet samarbeider på for å fremme inkluderende praksis, er også et av hovedfunnene i sluttrapporten «Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO» (Nordhagen et al., 2022, s. 7-8).

Datamaterialet antyder at lederne har et bevisst forhold til hvordan verktøy benyttes i pedagogisk tilrettelegging for barn. Bevisstheten sees i sammenheng med det å være kritisk til hvilke verktøy en bruker og hvorfor. Formålet med bruk av verktøy ser i stor grad ut til å handle om å forstå barn bedre. Slik lederne forklarer det fungerer verktøy som en motvekt til de raske beslutningene som kan tas i en travel hverdag, hvor de har lett for å gå rett på tiltaksbiten. At de bruker tid på å snakke sammen om observasjoner og verktøy som «ALLE MED» kan forstås som en måte å kvalitetssikre arbeidet på. Dette taler for at de har utviklet et læringsfellesskap som engasjerer seg i å utforske og utvikle forståelse for barns læringsprosesser og at de kollektivt jobber med å finne løsninger på de utfordringene de møter (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 146). Ifølge Hargreaves og Fullan (2014) kan bruken av verktøy bidra til å etablere et felles språk for ansatte når de forsøker å forstå barn. Et språk som kan tenkes å skape både fellesskap og felles forståelse, uavhengig av den enkeltes erfaring og utdanningsbakgrunn. At felles språk er av stor betydning for samarbeid er også et av funnene i sluttrapporten «Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO».

Dersom en tenker at verktøyet skaper et felles språk for å forstå barn. Er det også grunn til å tro at ledere kan støtte seg på felles verktøy for å trene opp humankapitalen hos ansatte. Felles verktøy kan i dette perspektivet bli en innfallsvinkel til å trene opp et personlige talent til å se og forstå det mangfoldet av barn som går i barnehage. Ledernes bruk av ståstedsanalyse og pedagogisk analyse som utgangspunkt for systematisk arbeid med å kartlegge de behovene barn har, viser hvordan verktøy kan bidra til å styrke de ansattes humankapital. Samtidig påvirker verktøyene også sosialkapitalen og gruppelæringen hos de ansatte ved at verktøyene sier noe om hvor godt læringsmiljøet fungerer for hvert enkelt barn (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-111). Eksempelet

med det barnet som hadde stort behov for å røre seg, illustrerer hvordan personalet bruker barnets toginteresse til å lage et nytt læringsmiljø for at barnet skal få tatt i bruk styrkene sine i samspill med andre barn. Dette gir et bilde på hvordan humankapitalen virker på sosialkapitalen og påvirker fellesskapet i teamet til å samhandle om å finne felles problemløsning (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-111). Det er refleksjon over at den inkluderende praksisen ikke er god nok for barnet som gjør at de bruker dømmekraften sin og tar i bruk beslutningskapitalen til å endre læringsmiljøet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 113-114). I dette perspektivet fremstår pedagogisk analyse og ståstedanalyse som to verktøy som styrker de ansattes profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 104). Samtidig ser de også ut til å kunne være en støtte for lederne til å utvikle kvaliteten på den inkluderende praksisen. Når standardiserte verktøy kan brukes til å løfte opp refleksjoner rundt styrker og utfordringer ved den pedagogiske praksisen kan dette gjøre det enklere for lederen å belyse sider ved læringskulturen som kan være utfordrende. I et forebyggende perspektiv belyser rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» at det er nødvendig med mer variasjon i det pedagogiske tilbudet i barnehagen dersom vi skal kunne tilrettelegge for at barn får hjelp i et fellesskap med andre barn (Nordahl, 2018, s. 7-9). Rapporten kan peke på et behov for at det tas i bruk verktøy for å utvikle kvaliteten i den inkluderende praksisen slik lederne i denne studien gjør. På sikt kan det tenkes at ervervet erfaring gjennom bruk av verktøy har effekt både på den totale profesjonelle kapitalen hos ansatte, og ledernes beslutningskapital og evne til å være kritisk til verktøyene som benyttes.

5.3 Voksenfellesskapet og arbeidsmiljøets betydning for inkluderende praksis
Funn i studien antyder at voksenfellesskapet og arbeidsmiljøet er av stor betydning for hva som vektlegges i arbeidet med den inkluderende praksisen. I et ledelsesperspektiv kan det bety at lederen må ha kunnskap om hva som rører seg i voksenfellesskapet og hvordan samarbeidet mellom de ansatte fungerer. Lederen må vite noe om hvor interessert og opptatte de ansatte er av å utfylle hverandre og utvikle egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 146). Å samhandle er nødvendig dersom de ansatte skal kunne løse oppgaver, nå mål og ha felles forståelse for inkluderende praksis som et av de store samfunnsoppdragene barnehagen har (Larsen & Slåtten, 2020, s. 25).

Datamaterialet tyder på at lederne leder med bevissthet på å utvikle samarbeidet i sine barnehager. Dette innebærer for lederne å snakke sammen om utfordringer i teammøter og plantid. Når Emil viser til nødvendigheten av å stille spørsmål ved om det som diskuteres i et samarbeid handler om ansattes beste eller barns beste kan dette være en indikator på hvor opptatt de ansatte er av å utvikle egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 146).

Mangfoldet trenger nødvendigvis ikke å være en ressurs slik lederne i studien fremstiller det. Dersom forskjellighet i voksenalleskapet og ulikhet i grunnkompetanse ikke tas tak i kan mangfoldet virke mot sin hensikt og være hemmende for samarbeidet om den inkluderende praksisen. I profesjonelle læringsfellesskap kan dette være av betydning for temperaturen i samarbeidet. Lederne beskriver at forskjellighet kan gjøre ting utrygt, og føre til at det blir vanskeligere å stole på hverandre. Dette kan øke temperaturen i samarbeidet og underbygger utenforskap. Dersom mangfold da skal snus til å bli en ressurs, er de avhengig av å finne en «gyllen middelvei» for hvordan de skal jobbe godt sammen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 146). Uten en regulert temperatur i voksenalleskapet kan det i tråd med Hargreaves og Fullan (2014) bli vanskelig å møte det mangfoldet av barn det skal tilrettelegges for i barnehagen. I dette tilfelle vil det hemme den inkluderende praksisen for barn.

Funn i datamaterialet indikerer at dersom ledere skal lykkes med å utvikle inkluderende praksis må det hele tiden jobbes med et arbeidsmiljø hvor ansatte er omsorgsfulle og viser raushet og respekt for den forskjelligheten som eksisterer. Jeg har tidligere vist til hvordan felle verktøy kan være en støtte for ledere til å utvikle den profesjonelle kapitalen, og løfte opp kultur for det som utfordrer samarbeidet. Å forstå hvordan humankapital, sosialkapital og beslutningskapital virker sammen blir da avgjørende for at barn skal kunne speile seg i et velfungerende voksenalleskap. Gjennom sosial kapital kan lederne få mye kunnskap om kvaliteten på relasjonene i voksenalleskapet og den betydninger de sosiale relasjonene har for forventninger, tilhørighet og regler for fellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 113-114).

Datamaterialet tyder på at lederne har et bevisst forhold til å løfte opp både inkludering og medvirkning i voksenalleskapet. Dette skyldes ikke bare de strukturene de har etablert for læring og utvikling, men også valgene de tar knyttet til verktøy og arbeidsmetoder. Medvirkning handler om retten til å bli hørt og er nødvendigvis ikke det samme som å få viljen sin. Det kan bety at temperaturen i et samarbeid vil henge sammen med ansattes evne til å håndtere og regulere egne følelser. Dersom virkelighetsoppfatningen kan reguleres gjennom formelle normer og regler som utgjør strukturen i organisasjonen, vil informasjonsflyt, struktur for medvirkning og kunnskap kunne ha god effekt på hvordan ansatte håndterer det og ikke få viljen sin. I motsatt fall kan ansatte som ikke har felles forståelse for de verdiene og normene som utgjør visjonen i organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2020, s. 21), kunne bygge kultur for motstand og gjøre samarbeidet vanskelig (Yukl, 2019, s. 268).

Datamaterialet indikerer at et inkluderende voksenalleskap er en forutsetning for et inkluderende barnefellesskap. Slik lederne fremstiller det kommer ikke et godt arbeidsmiljø og voksenalleskap av seg selv. Lederne jobber aktivt med å bevisstgjøre ansatte på den medvirkningsplikten de har i

arbeidet. Medvirkningsplikten beskrives av lederne som det å holde seg oppdatert og bidra både i teamsamarbeidet, barnefellesskapet og arbeidet med barn. Dette kan tolkes som at lederne er opptatt av å rette fokus mot arbeidsoppgaver, læring i praksisfellesskap og ansatte som holder seg faglig oppdatert. Praksisfellesskapene kan gi rom for å utvikle den sosiale kapitalen ved at individuelle opplevelser og ferdigheter kan fortolkes i fellesskapet (Wadel, 2008, s. 86-89). Hargreaves og Fullan (2014) argumenterer for at den sosiale kapitalen, selve gruppelæringen har større effekt på endring av yrkesadferd enn individuell adferd alene (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109-111). Dette finner jeg også støtte for hos Senge (2004) som mener at gruppelæring bidrar til å fininnstille personlige ferdigheter slik at de henger sammen med visjonen. Arbeidsmetoder som legger til rette for gruppelæring vil i dette perspektivet kunne bidra til å løfte frem individuelle verdier og normer som ligger under havoverflaten og styrer kulturen for hva de ansatte gjør i praksis (Larsen & Slåtten, 2020, s. 81-82). Belbins modell for teamutvikling ser ut til å være en teoretisk modell som skaper bevisstgjøring på egen praksis og hvilke konsekvenser det får for samarbeid med andre. Dette kan synliggjøre hvordan forskjellighet og toleransevidu virker inn på den inkluderende praksisen og gjøre det enklere for lederne å belyse hvordan dette kan fremme og hemme den inkluderende praksisen. I møte med utfordringer ser det ut som at teoretiske modeller i kombinasjon med andre verktøy utvikler de profesjonelle læringsfellesskapene i barnehagen og støtter lederne til klokt lederskap av kollektive endring og utviklingsprosesser (Brunstad, 2009, s. 15-21). Tidligere forskning på profesjonelle læringsfellesskap viser at det å bygge tillitsfulle relasjoner er en opprettholdende faktor for at de profesjonelle læringsfellesskapene utvikler seg (Thornton & Cherrington, 2019).

5.4 Struktur for læring og utvikling

Datamaterialet viser at lederne jobber aktivt med læring og utvikling både hos barn og ansatte.

Møtearenaer blir av lederne sett som viktig både for å fremme faglig utvikling og samarbeid i team, men også for å skape verdi og progresjon i den inkluderende praksisen for barn. I barnehage B blir det sagt at møtearenaer handler om å synkronisere ledelse for at de skal få til jobben sammen. I barnehage A trekker lederne frem at møtearenaer også er en plass for erfaringsdeling som de i neste omgang kan nyttiggjøre seg i sine team. I tillegg er møtearenaer av stor betydning for å bygge fundamentet for at endring oppleves som positivt. Dette kan tolkes som at lederne ser møtearenaer som nødvendig for å skape samhandlingsprosesser som bidrar til å utvikle læringskultur for inkluderende praksis (Wadel, 2008, s. 14-21).

Å se på den læringsmessige organiseringen i barnehagen kan være en tilnæringsmåte til å måle i hvilken grad en barnehage er lærende (Wadel, 2008, s. 32). Datamaterialet indikerer at det er etablert mange læringsforhold både i barnehage A og B, noe som er i tråd med et av kjennetegnene for en

lærende organisasjon (Wadel, 2008, s. 14-21). Eksemplet Maja i barnehage A bruker for å forklare måten de leder på og strukturen for informasjonsflyt kan tolkes som et bilde på hvordan barnehagen er rigget for at informasjonen skal komme ut på alle nivå i barnehagen og sikre medvirkning. Lederne har mange eksempler på system for samarbeid mellom team, hvordan planleggingsdager og plantid benyttes, hvordan årsplanarbeidet gjennomføres og hvordan de samme temaene kan gå igjen på flere fagmøter som kan tolkes som at det også jobbes med koblinger mellom læringsforholdene både i barnehage A og B (Wadel, 2008, s. 33).

I hvor stor grad ansatte nyttiggjør seg koblinger mellom læringsforhold kan på den ene siden se ut til å henge sammen med bevissthet på hvilken kompetanse som eksisterer, og på den andre siden det behovet hver enkelt har for personlig mestring. Datamaterialet antyder at det er mange fordeler med å være en stor enhet knyttet til at det finnes mye kompetanse på tvers av eget team og hus. Når de har gode systemer for samarbeid på tvers av team og et system for å hjelpe hverandre ved behov, bidrar det til at de oppdager andres kompetanse og hverdagspraksis. Det gjør at de vet hvor de skal søke råd og veiledning for egen støtte, samarbeid eller erfaringsdeling. Det kommer tydelig fram i samtalene at lederne har et bevisst forhold til å søke støtte når de er i et grenseområde for egen kompetanse og kapasitet (Brunstad, 2009, s. 31-32). Det viser at læring er viktig for lederne. I tråd med Senge (2004) kan det tenkes at når læring er viktig vil dette skape drivkraft mot å lære nye ferdigheter som kan bidra til personlig mestring (Senge, 2004, s. 145-148).

Selv om datamaterialet antyder at det eksisterer mange læringsmuligheter er det ifølge Wadel (2008) ikke det samme som at medarbeiderne nyttiggjør seg de læringsmulighetene som eksisterer (Wadel, 2008, s. 33). En annen innfallsvinkel til å måle i hvor stor grad en barnehage er lærende kan handle om å se på den kulturen ansatte har for å søke læring og ny kunnskap på egenhånd (Wadel, 2008, s. 14-21). Lederne opplever av at tidsklemma fremmer stress er et funn i datamaterialet som i stor grad kan tolkes som hemmende for den oppbygde strukturen for læring og utvikling. Det å finne balansegangen mellom tilstedeværelse i hverdagspraksisen og tid borte fra barn for å opprettholde læring og utvikling blir av lederne beskrevet som utfordrende. Eksemplet til Petter om at treffpunkt må henge sammen med opplevd verdi i den inkluderende praksisen kan antyde at graden av hvordan kunnskap og læring forstås og verdsettes av de ansatte kan være ulik (Wadel, 2008, s. 14-21). Uten felles forståelse for hvorfor læring og utvikling er viktig kan dette i et kortidsperspektiv bety at møter velges bort til fordel for tilstedeværelse i hverdagen. Mens konsekvensen av dette valget i et mer langsiktig perspektiv vil gå på bekostning av det å erverve ny kunnskap som er nødvendig for å utvikle den inkluderende praksisen og at ansatte skal lære å handle på nye måter (Knutsen & Flåten, 2015, s. 23-25).

Datamaterialet indikerer at lederne har flere strategier som benyttes i møte med det som utfordrer læringskulturen. I et kortidsperspektiv kan det se ut som at lederne er opptatt av å støtte medarbeiderne til å reflektere rundt beslutninger fremfor å finne løsninger for dem. I tråd med Hargreaves og Fullan (2014) kan det tolkes som å øve opp beslutningskapitalen. Gjennom å øve på ferdigheter i praksis får de ansatte mer erfaring med å utøve god dømmekraft når de møter ting som blir vanskelig (Hargreaves & Fullan 2014, s. 113-114). I et langtidsperspektiv virker lederne bevisste på at organisasjonsutvikling tar tid. Funn i studien tyder på at felles valg fremmer læringskulturen og styrker den inkluderende praksisen. Slik lederne fremstiller det bidrar felles valg både til å ta ned stress og gi større fokus på det de holder på med. Dette finner jeg også støtte for oss Irgens (2016) som mener at perspektiv kan gi oss biter av verden og begrense det vi ser. Fordelen med dette er at færre inntrykk kan øke fokuset ved at det blir lettere å finne mening når virkeligheten føles kompleks. Ulempen er ifølge Irgens (2016) at få perspektiv kan skape et fattigere virkelighetsbilde (Irgens, 2016, s. 25-28). Lederne forteller at det å gjøre felles valg handler også om det å kunne velge bort noe. Dette kan tolkes som at det av og til er nødvendig å finne strategiske løsninger ut fra de kreftene som rører seg i egen organisasjon. Selv om valg da kan bidra til et fattigere virkelighetsbilde (Irgens, 2016, s. 25-28) vil dette handle om å iverksette løsninger som fungerer for medarbeiderne. Dette finner jeg også støtte for hos Brunstad (2009) som beskriver mot som kraften til å handle i tråd med det som er klokt (Brunstad, 2009, s. 15-21). Når ansatte gir tilbakemelding på at for mange baller i luften medfører stress kan dette tolkes som et tydelig signal på hvilke krefter som rører seg i egen organisasjon. For å opprettholde en god kultur for læring og utvikling vil det være nødvendig å lytte til motstanden (Yukl, 2019, s. 268).

Ifølge Brunstad (2009) måles kvaliteten på lederskap og organisasjonen i de avgjørelsene som tas i førstelinjetjenesten. Dette gir et behov for at kompetanse for å utøve god inkluderende praksis bygges på alle nivå i organisasjonen, også førstelinjetjenesten som jobber nærmest barn (Brunstad, 2009, s. 31-32). Datamaterialet identifiserer tre faktorer som fremmer læringskulturen for barn og styrker arbeidet med å utvikle inkluderende praksis. Den første faktoren knyttes til at dagsrytme og rutiner lager rammer og forutsetninger for barns opplevelse av inkludering. Dette løfter et behov for at ansatte hele tiden reflekterer over rutinesituasjoner, organisering og hvordan hverdagsmulighetene utnyttes til å bygge tilhørighet i fellesskapet og imøtekomme de behovene de har i barnegruppa. Den andre faktoren knyttes til å definere og faglegge begreper som inkludering, sensitivitet og voksenrollen i lek for å skape felles forståelse. Definerings og faglegging fremstår som en måte jobbe på for å øke kunnskapsnivået til ansatte og finne felles fortolkningsramme for å se og møte barns behov. På sikt kan dette bidra til endringer i hverdagsteorien som fremmer og utvikler arbeidet med inkluderende praksis (Gallos, 2019, s. 67-68). Å løfte opp den tause kunnskapen og dele

erfaringer kan i dette tilfellet bidra til å endre de mentale modellene ved at ansatte lærer nye ferdigheter og nye måter å ta i bruk ferdighetene sine på (Senge, 2004, s. 191). Å løfte opp den tause kunnskapen og gjøre den mer tilgjengelig vil da skape bevegelse mot en sterkere læringskultur (Wadel, 2008, s. 28-29). Den tredje faktoren knyttes til at barn trenger møteplasser og et levende leke- og læringsmiljø som bidrar til at de får tatt ut det læringspotensialet de har. Dette innebærer at rom og miljø må endres og være i utvikling i takt med det lederne kaller temperaturen i barnegruppa. Uro i barnegruppa fremstår som en måleindikator for når endring og utvikling er nødvendig. I dette arbeidet kan det tenkes at et samsyn mellom et vitenskapelig øye og et kunstnerisk øye kan være en styrke i arbeidet med å lage inkluderende leke og læringsmiljø som møter de behovene barn har (Irgens, 2016, s. 25-28).

Datamaterialet tyder på at det å snakke sammen om faktorer som fremmer inkluderende praksis gir mer kvalitet på arbeidet og høyere kompetanse på alle nivå i barnehagen, enn når ansatte opererer på egenhånd. Lederne sier selv i studien at når ansatte lærer kommer det barn til gode. Dette styrker behovet for lederskap som legger til rette for at profesjonelle læringsfellesskap får utvikle seg og brukes til å utforske både barns læring, og ansattes læring av felles problemløsning (Hargreaves & Fullan, 2014 s. 146).

5.5 Lederrollen i endring og utviklingsarbeid.

Hva innebærer lederrollen i lys av det å være i en lærende organisasjon? Lederne som har deltatt i studien er ansatt i barnehager som har prioritert kompetanseutvikling for hele personalet gjennom flere år. Datamaterialet tilsier at lederne har mye erfaring med å lede endring og utviklingsarbeid både internt på egen enhet, men også i samarbeid med eksterne veiledere fra universitets- og høgskolesektoren (UH). Over tid ser det ut til å ha gjort noe med hvordan lederne ser på egen lederrolle og hva de vektlegger i ledelse av endring og utviklingsarbeid.

Funn i datamaterialet indikerer at lederne er opptatt av å fremstå som en god rollemodell for den inkluderende praksisen. Dette innebærer for lederne i barnehage B at de ikke bare snakker om hvordan de skal jobbe med inkludering, men at de også viser det gjennom handling i praksisen. Å bli betraktet som en rollemodell påvirker lederne til å dele kunnskap om inkluderende praksis med sine medarbeidere, og fremstå som en profesjonell i arbeidet sitt (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 101). Gjennom å sette ord på praksisen sin jobber lederne med å skape sammenhenger mellom teori og praksis og legge til rette for at medarbeiderne kan lære av hvordan de tenker og handler i praksis. Dette kan bidra til at medarbeiderne gjenkjenner mønster i praksis og hvordan mønsteret henger sammen med teorien. I tråd med Gallos (2019) kan det utvikle hverdagsteorien og bidra til nye

forståelser for hvordan medarbeiderne ser egen praksis. For medarbeidere som strever med innlæring av teori kan dette også være en støtte til å ta i bruk flere metoder for individuell læring og personlig mestring (Senge, 2004, s. 145-148).

Det med å fremstå som en profesjonell i arbeidet sitt trenger likevel ikke å være en enkel jobb for ledere. Slik lederne fremstiller det kan det å være profesjonell også utfordre etablerte praksiser. Det Kirkhaug (2018) ser på som det mentale operativsystemet som ligger bak de handlingene og avgjørelsene vi tar i hverdagen (Kirkhaug, 2018, s. 31), og som i lys av Senge kan forstås som de mentale modellene som former våre indre bilder av virkeligheten (Senge, 2004, s. 178-182). For å endre trenger ledere et systemblikk på hvordan de ansatte opplever virkeligheten i barnehagen. De trenger å forstå gjentakende mønster i relasjoner og endringsprosesser (Senge, 2004, s. 80).

Funn i datamaterialet peker på at et av mønstrene handler om felles forståelse i team og hvilket nivå lederne legger fagpraten på. For å engasjere alle ansatte i diskusjoner, er det nødvendig å bruke et språk som alle kan forstå, uavhengig av faglig bakgrunn. Lederne mener at det handler om å ha et bevisst forhold til hvordan de bruker språket og tilpasser forventninger til den kunnskapen medarbeiderne har. Samtidig som det er viktig å stille krav til at medarbeiderne også må ta ansvar for egen læring og utvikling. At språk er grunnleggende for forståelse er også et av funnene i sluttrapporten «Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO». Rapporten viser at felles språk er en betydningsfull faktor for å utvikle måten de ansatte tenker om inkludering (Nordhagen et al., 2022, s. 7-8).

Et annet mønster i datamaterialet ser ut til å handle om ansvarliggjøring og avklaringer av forventninger. Lederne i datamaterialet er tydelige på at det ikke er nok i seg selv å fremstå som en god rollemodell for medarbeiderne for å utvikle arbeidet med inkluderende praksis. De er gjensidig avhengig av hverandre. Dette innebærer slik jeg forstår lederne at alle ansatte må ha evne og kompetanse til å lede det pedagogiske arbeidet. Brunstad (2009) knytter dette opp mot å ta felles ansvar for de oppgavene som skal løses, en del av ledelse vil da handle om at alle er deltagende (Brunstad, 2009, s. 38). Datamaterialet indikerer at det kan være utfordrende å få enkelte medarbeidere til å lese teori som er koblet til de utviklingsprosjektene de holder på med, men at dette er nødvendig dersom de skal få faglig dybde og være i utvikling. Forventninger fremstår i datamaterialet som å være koblet opp mot etablerte tankemønstre som alder, utdanning og erfaring og forstås forskjellig på de ulike nivåene i organisasjonen. Dette kan antyde et behov for at det jobbes mer med hvordan personlige visjoner på tvers av yrkesgrupper påvirker motivasjon og evne til å lære (Senge, 2004, s. 15).

Datamaterialet indikerer at lederne er avhengig av å få alle til å forstå at inkluderende praksis er et lagarbeid, hvor alles bidrag er viktig for arbeidet. Dette kan settes i sammenheng med det Senge (2004) kaller gruppelæring. Når en gruppe lærer noe sammen kan dette gi større vekst enn det hvert medlem i gruppa vil kunne oppnå alene (Senge, 2004, s. 15). I datamaterialet er det flere faktorer som ser ut til å ha innvirkning på om gruppelæring og teamarbeid fungerer som en styrke for arbeidet med inkluderende praksis. Lederne i barnehage A trekker frem viktigheten av å jobbe med rolleforståelse i teamet. Gjennom å bruke Belbin sin modell for teamutvikling har de satt fokus på rolleforståelse. Lederne mener at det å bli bevisst på egne styrker og svakheter er nødvendig for å finne den totale funksjonen i teamet. I lys av Hargreaves og Fullan (2014) har jeg tidligere nevnt at dette kan sammenlignes med å finne temperaturen i samarbeidet. Dersom et team og et profesjonelt læringsfellesskap skal fungere fremmede for den inkluderende praksisen er de avhengige av å finne en «gyllen middelvei» for hvordan de sammen skal utvikle seg og unytte den samlede kompetansen de har i teamet. Tidligere forskning viser til at rolleklarhet i motsatt fall kan være en begrensende faktor for at profesjonelle læringsfellesskap utvikler seg til å være en styrke for praksisen (Thornton & Cherrington, 2019). Datamaterialet peker på at det tar tid å bli modige nok til at de også kan løfte opp hvilken tilbakemeldingskultur de skal ha i teamene. I stor grad handler dette om å utvikle relasjon, trygghet og verdier for fellesskapet i teamet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145).

Et annet moment for å aktivere og utvikle teamarbeidet ser ut til å handle om involvering i arbeidet. Funn i datamaterialet peker på at det å få tillit og ansvar fremmer faglig bevissthet og yrkes stolthet hos de ansatte. Dette handler om ledere som tørr å slippe kontroll på arbeidet, uten å vite hvilket resultat de får på forhånd. I barnehage B er det flere eksempler på hvordan det å involvere ansatte i årsplanarbeid og planlegging av foreldremøter har bidratt til nye tankemåter og flere aktive stemmer i prosessene. Selv om resultatet ikke alltid har blitt slik lederne hadde tenkt seg på forhånd, har de erfart at dette kan være et godt mål på status i egen organisasjon. Dette minner om en ledelse som er i tråd med en lærende organisasjon som fremmer relasjonelle og mellommenneskelige forhold. En ledelse som vektlegger at kunnskapsproduksjonen hos de ansatte får påvirke retning og bevegelse i organisasjonen (Wadel, 2008, s. 14-21). I dette perspektivet fremstår lederne som endringsledere med vekt på å oppmuntre prosesser og gi personalet handlingsrom (Mostad et al., 2013). Ulempen for lederne er slik datamaterialet beskriver at de ikke alltid vet utfallet av prosessene på forhånd.

Ifølge lederne er det ikke alltid at tankene i ledelsen samsvarer med virkelighetsoppfatningen til de ansatte. Datamaterialet indikerer at det har større verdi for lederne at alle deltar i prosessene og skaper en praksis de er stolte av enn at resultatet fremstår som perfekt. Dette styrker en tanke om at fellesskap og felles visjon er viktig for utviklingsorienterte ledere. Gjennom å involvere de ansatte skaper de yrkes stolthet og resultater som betyr noe for dem. Dette kan være en fremmede faktor

for å utvikle arbeidet med inkluderende praksis. Dette finner jeg støtte for hos Senge (2004) som mener at det kan skape identitet for medarbeiderne, samtidig som det er en viktig grunnstein for å videreutvikle det arbeidet de holder på med. Lederne får tilbake en status på hvilke verdier som ligger til grunn for den inkluderende praksisen de har (Senge, 2004, s. 237-241).

Å lede gjennom involvering kan forstås som det å gjøre ansatte ansvarlig for læring. Dette samsvarer med tanken om lederen som en konstruktør hvor medarbeidere får rom for å skape resultater som betyr noe for dem, hvor lederen i kulissene bygger strukturer for samarbeid og mestring av de fem fagområdene. Å lede gjennom involvering på den måten de gjør i barnehage B samsvarer også med lederen som en forvalter som lytter til visjonen hos de ansatte og lederen som lærer ved at de tar tilbakemeldinger på årsplanarbeidet som en tydelig status på virkelighetsoppfatningen i egen organisasjon (Senge, 2004, s. 351-354). Fordelen med åpen dialog og handlingsrom for de ansatte kan i dette tilfelle bli at de reduserer motstandskrefter mot endringer (Mostad et al., 2013). En annen fordel knyttes til de to handlingssystemene ledelse og administrasjon som kan belyse ferdigheter lederne trenger for å lede endring og utviklingsarbeidet fremover. Å gi de ansatte handlingsrom kan gi lederne tilbakemeldinger på planer som er laget for å takle kompleksiteten og kreftene som en utviklingsprosess kan utløse. Dette vil i neste omgang gjøre det mulig for lederne å justere lederskapet sitt for å drive endringsarbeidet fremover (Kotter, 2019, s. 56-57). Samtidig kan det gi lederne et bilde på nødvendig tiltak for å øke medarbeidernes innsats, motivasjon og innstilling (Martinsen, 2019, s. 156).

Datamaterialet indikerer at felles valg er et viktig grep for at de kollektive utviklingsprosessene skal oppleves som en suksessfaktor blant personalet. Jeg har tidligere vært inn på at felles valg krever evne til å tenke både langsiktig og kortsiktig for å opprettholde en god kultur for læring og utvikling av den inkluderende praksisen. Måten lederne møter utfordringer som mangel av tid og stress på kan tolkes som at de gjennom mange års erfaring med utviklingsarbeid har utviklet kompetanse på å strategiske valg som både opprettholder utviklingsperspektivet på langsikt og møter behovene til medarbeiderne på kort sikt. (Knutsen & Flåten, 2015, s. 23-25). Dette kan gi et bilde på ledere som er fremtidsrettet og klarer å gjøre justeringer ut fra evnen ansatte har til å gjennomføre det (Klausen, 2014, s. 23). Måten de leder utviklingsprosessene på kan også gi et bilde av at de gir rom for et emergerende perspektiv hvor strategier kan vokse frem underveis, at påvirkninger underveis av og til kan føre til bedre utviklingsprosesser enn det som var den opprinnelige planen. Årsplanarbeidet på barnehage B er et godt eksempel på dette (Knutsen & Flåten, 2015, s. 23-27).

Det å få medvirke i valget fremgår av datamaterialet som en betydningsfull faktor for at ansatte skal føler seg inkludert i arbeidet. At valg medfører at arbeidet avgrenses og føles meningsfull for

hverdagspraksisen ser også ut til å være gunstig for å opprettholde drivkraften og de kreative spenningene for både personlig mestring og gruppelæring. Å koble nye utviklingsprosjekt til etablert kompetanse fremmer mening i arbeidet og en positiv innstilling til nye utviklingsprosesser (Senge, 2004, s. 145-148).

Datamaterialet antyder at felles forståelse er et kontinuerlig arbeid. Selv om utviklingsprosjekt over tid har bidratt til at de har økt kompetanse og er mer samlet om den inkluderende praksisen, må de hele tiden jobbe for å opprettholde den kompetansen de har. Lai (2021) hevder at det ikke er automatikk i at etablert kompetanse benyttes i praksisen. Hun problematiserer at ledere bruker mer tid på å bygge strukturer for ny kompetanse enn å vedlikeholde den kompetansen de har (Lai, 2021, s. 151). I fagartikkelen «Kompetansemobilisering og egenmotivasjon» viser hun til egne studier hvor opplevd kompetansemobilisering betyr mer for ansatte enn hovedfaktorer i motivasjonsteorien. I lys av ledelse av inkluderende praksis løfter dette et behov for at ledere må jobbe mer med hvordan de skal få medarbeidere til å få tro på den kompetansen de har (Lai, 2011, s. 49-55). Dette finner jeg også støtte for hos Senge (2004) som hevder at det å skape utvikling innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk nytenkning av hvordan ferdighetene kan brukes i praksis (Senge, 2004, s. 191).

6.0 Avslutning

Med problemstillingen «Hvordan kan ledelse bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?» har jeg vært på jakt etter å identifisere mønster og elementer ved fenomenet ledelse av inkluderende praksis i barnehager som jobber aktivt med tematikken. Jeg har i denne studien redegjort for fem funn som påvirker arbeidet på ulike måter. Alle funnene må forstås i en kontekst av ledere som over tid har jobbet mye med endring og utviklingsarbeid. Sammenkoblingen mellom funnene handler om ledelse av voksenalleskapet og utvikling av et velfungerende arbeidsmiljø. Datamaterialet er tydelig på at voksenalleskapet lager føringer og rammer for hva som vektlegges i arbeidet med den inkluderende praksisen, det fordrer ledelse.

Det første forskningsspørsmålet har hatt som mål å finne lederes erfaringer og forståelser av inkluderende praksis. En av funnene viser at felles forståelse er et godt utgangspunkt for å heve kvaliteten på den inkluderende praksisen. Når utvikling er langsomme prosesser, tar det tid i en stor organisasjon å skape varige endringer. Et mangfold i personalet med ulike erfaringer og fagbakgrunner kan være både fremmende og hemmende for dette arbeidet.

Funnene indikerer at ledere forstår inkluderende praksis som et dynamisk begrep som vil være i bevegelse og utvikling i takt med kompetanse og kunnskapsnivået hos de ansatte. Kjernen i inkluderende praksis ser ut til å handle om barns subjektive opplevelse og henger sammen med de erfaringer barn gjør i fellesskapet. Det åpner opp for mange ulike forståelser, erfaringer og tolkninger av hva som er god inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet. Mine funn baserer seg på det lederne sier. De framstår i stor grad enige i både forståelse og tilnærming til inkluderende praksis, men det er utfordrende å få tak i de verdiene, holdningene og overbevisningene de sitter med gjennom et fokusgruppeintervju. Det å få tak i det som ligger bak uttalelsene er utfordrende (jf. det av isfjellet som ligger under havoverflaten).

Dette fører meg over på det andre forskningsspørsmålet. Lederne har poengtert viktigheten av at alle jobber med inkluderende praksis slik at det blir en felles praksis. Jeg har hatt som mål å se på den betydningen samarbeid mellom ansatte har hatt for ledelse og utvikling av inkluderende praksis. Ansatte vil kunne utvikle en felles forståelse når de reflekterer over det de ser, hører og opplever sammen med barna. Felles forståelse utvikles gjennom å snakke om sine opplevelser og erfaringer, og diskutere og reflektere sammen i kollegiet. Dette gir et godt grunnlag for å arbeide etter felles prinsipper og kunne justere seg i samhandling med både barn og ansatte. Dette vil igjen skape forutsigbarhet, oversikt og trygghet for barna. Lederne har lagt vekt på at å samarbeide om felles praksis viser seg å være vanskelig uten felles forståelse for hva inkluderende praksis er. Det må være

en trygghet blant de ansatte som gjør at de tør å snakke om det de mener eller gjør forskjellig, slik at ulike meninger og tilnæringsmåter skaper rom for diskusjon og utvikling av felles forståelse og praksis.

Bruk av felles verktøy og teoretiske modeller støtter ledere til å bygge felles forståelse og rette fokus inn mot arbeidsoppgavene. Å ha et felles språk er nødvendig for arbeidet. Det løfter opp den tause kunnskapen og skaper mer bevissthet på det å utvikle leke og læringsmiljø som favner alle barn. Bruk av refleksjonsverktøy for inkluderende praksis kan hjelpe både ledere og andre ansatte med å kartlegge barnehagens ståsted når det gjelder inkludering. Gjennom å bruke slike verktøy kan ansatte få økt bevissthet om hva som fremmer eller hindrer inkludering i egen barnehage. Det å gjøre felles valg og ha verktøy som alle er godt kjent med gjør det lettere å se sammenhenger og bevege seg i samme retning for hele personalet. Når kunnskap skapes, må det hele tiden jobbes parallelt med felles forståelsen av begrepene. Dette hever også kvaliteten på den inkluderende praksisen. Det å ha profesjonelle læringsfellesskap som fungerer ser ut til å være en styrke for arbeidet og en god arena for felles refleksjon og utvikling av egen praksis.

Det tredje forskningsspørsmålet har hatt som mål å se på hvordan lederne møter utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet. Mine funn bekrefter kompleksiteten lederne står i til daglig. De utfordres med å lage en visjon og legge en plan over tid (administrasjon), og samtidig drive utviklingsprosesser framover med de justeringer som er nødvendig underveis (ledelse). Dette omtaler Kotter som to handlingssystemer (Kotter, 2019, s. 55-56). Utfordringer i spennet mellom daglig drift og utvikling krever lederskap både på kort og lang sikt. Fordelen med å ha en plan er at det er lettere å justere i et mer kortsiktig perspektiv, ut ifra den støtte som medarbeiderne trenger, for å få med hele laget.

Ledelse er avgjørende både for å bygge og opprettholde strukturene for læring og for at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Lederne har vært opptatt av å ha en rolle som fasiliteter, og være de som viser retning. Gjennom å legge til rette for møtearenaer, støtte medarbeiderne til å reflektere rundt beslutninger, la de få ansvar og tillit så har de ansatte drevet utviklingen videre. Lederne har gitt noen konkrete eksempler på dette, men det kan trolig utvikles og utvides enda mer. Gjennom at inkluderingsarbeidet blir godt forankret blant de ansatte, så utvikler de både egne og andres kompetanse, samtidig som de får et eierforhold til utfordringene og løsningene. Lederne er bevisste på at de kommer ikke med løsningene for dem. Målet er at ansatte driver utviklingen selv og lederne viser retning og støtter eller utfordrer ut ifra behovet og konteksten.

Å bygge og vedlikeholde læringskultur ser likevel ut til å være sammensatt, da fokusområder hele tiden må gjentas hos de ansatte. Et spørsmål er om de jobber nok med å skape endringer i

holdninger, meninger, verdier, overbevisninger og identitet når utvikling tar så lang tid? Er det en mulighet for at de jobber litt for grunt og på toppen av isfjellet i sine utviklingsprosjekt? Vil de klare å opprettholde strukturene og læringskulturen hvis det skjer endringer i ledelsen? Det kan tenkes at det ligger et større utviklingspotensial i det å gi mer tillit og ansvar for aktiviteter både til pedagoger og fagarbeidere enn det eksisterende lederpraksiser gjør. Lederne gir selv gode eksempler på hvordan ansvar for foreldremøter og årsplanarbeid løfter opp nye tenkemåter og mer av den tause kunnskapen som ligger under isfjellet. I dette bildet kan tillit og ansvar på sikt kanskje bygge en sterkere læringskultur og mer varige endringer i arbeidet med inkluderende praksis.

De raske endringene i samfunnet, større enheter, og kravene til kvalitet på arbeidet utfordrer rammene og tiden som er til rådighet for arbeidet med inkluderende praksis. Felles valg, tar ned stress, bygger mestringfølelse og effektiviserer de kollektive læringsprosessene hvor personalet er mer samlet om den inkluderende praksisen. Inkluderende praksis fremstår i datamaterialet som et lagarbeid, hvor den ansatte er en viktig aktør for å skape fellesskap for barn.

Til tross for gode strukturer for læring og utvikling, gir lederne uttrykk for at dette er et kontinuerlig arbeid hvor de hele tiden må jobbe for å opprettholde felles fokus på arbeidet. Selv om det ikke er nok funn i studien til å bekrefte dette, kan uttalelser hos lederne hentyde til at det er mer bevissthet på å bygge kompetanse, enn å mobilisere og utnytte den kompetansen de har. Dette er også et moment som vil være sårbart dersom det skjer endringer i ledelsen. Det gir et bilde på at det kan være mer å gå på når det gjelder bevissthet og systemer for å utnytte den kompetansen de har på egen enhet (Lai, 2009). Det trengs mer forskning og kunnskap om hvordan de profesjonelle læringsfellesskapene kan brukes til å jobbe mer i bunnen av isfjellet (Larsen & Slåtten, s. 82) med holdninger og verdier, som kan hindre utvikling av den profesjonelle kapitalen (Hargreaves & Fullan, 2012, s.103), og det forebyggende arbeidet med utenforskap (Regjeringen, 2024).

7.0 Referanseliste

- Bass, B. M. (2019). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5.utg., s.128-141). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brown, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *Psychologist*, 26(2), 120-123. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/937596>
- Dahlberg, H. (2019). Till frågan om beskrivning eller tolkning, eller; Behøver vi filosofin i den kvalitative forskningen? I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen og S. Rosberg (Red.) (2019). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv*. (utg. 1., s.52-72). Liber AB.
- Dahlberg, K. (2019). Den fenomenologiska livsvärlden I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen og S. Rosberg (Red.) (2019). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv* (utg. 1., s. 28-51). Liber AB.
- Ertesvåg, K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gallos, J. V. (2019). Å forstå organisasjoner – Lederskap, rammer og hverdagsteorier om situasjonen. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5.utg., s.66-86). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler – Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, overs.). Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, USA, Teachers' College Press.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Højberg, H. (2021). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P.B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene – På tvers af fagkulturer og paradigmer* (3.utg., s. 289-324). Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen – Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? – Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Childrens Expressions of Belonging in Peer Communities. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/7/3839>

Johansson, E. M. (2022). Leder: Tilhørighet: Å skape fellesskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/283/300>

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels forlag.

Kirkhaug, R. (2018). *Verdibasert ledelse*. Universitetsforlaget.

Klausen, K. K. (2014). *Strategisk ledelse i det offentlige: Fremskrive – Forudse - Forestille*. Gyldendal.

Knutsen, H. & Flåten, B. T. (2015) *Strategisk ledelse*. Cappelen Damm Akademiske.

Kotter, J. P. (2019). Lederens egentlige oppgave. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5.utg., s.55-65). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: Udir*.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023 – 2025*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma*, 14 (3), 49-55.
<https://biopen.bi.no/bi-xmlui/handle/11250/93376>

Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse*. (4.utg.). Fagbokforlaget.

Larsen, A.K. & Slåtten, M. V. (2020). *Nye tider: Nye barnehageorganisasjoner* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Martinsen, Ø.L. (2019). Lederstil. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg., s.142-168). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm20192020006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring-Bedre innhold i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Mjøs, M. (2023). Om SUKIP-prosjektet og antologien – en introduksjon. I M. Mjøs, S. Hellesøy, V. moen og S. E. Ohna (Red.) *Kompetanse for inkluderende praksis – Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP – tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk.

Mjøs, M. & Moen, V. (2023). Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis – en casestudie. I M. Mjøs, S. Hellesøy, V. moen og S. E. Ohna (Red.) *Kompetanse for inkluderende praksis – Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP – tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk.

Mjøs, M. & Øen, K. (2023). *SUKIP-prosjektet og aktuelle utdanningspolitiske føringer*. I M. Mjøs, S. Hellesøy, V. moen og S. E. Ohna (Red.) *Kompetanse for inkluderende praksis – Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP – tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk.

Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2023). *Entusiasme for endring i barnehagen* (2. utg.). Gyldendal Norsk forlag AS.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Nordhagen, I.C., Skutlaberg, L. S., Reinertsen, A. B. & Herrebrøden, M. Hvordan jobbe mer inkluderende i barnehager, skoler og SFO?

https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Rapport_Inkluderende%20praksis_10.1.23.pdf

Nyenget, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ohna, S. E. & Mjøs, M. (2023) *Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet*. I M. Mjøs, S. Hellesøy, V. moen og S. E. Ohna (Red.) *Kompetanse for inkluderende praksis – Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP – tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.

Regjeringen. (2024, 7.mars). Regjeringen mottar rapport om inkludering av barn og unge. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-mottar-rapport-om-inkludering-av-barn-og-unge2/id3028686/>

Rosell, Y. (2022). Brudd og sosial ekskludering. *Nordisk barnehageforskning*. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/245/276>

Senge, P. M. (2004) *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, overs.). Egmont Hjemmets Bokforlag.

Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (2024). <https://sikt.no/>

Statistisk sentralbyrå. (2024). Statistikkbanken: 09169: *Barn i barnehager, etter alder, oppholdstid per uke og barnehagens eierforhold (K) 1999-2023*. <https://www.ssb.no/statbank/table/09169>

Thornton, K. & Cherrigton, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth, *Professional Development in Education*, 45:3, 418-432, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609>

Tjora, A. (2018). *Viten skapt – Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm AS.

Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis: Udir*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Yukl, G. (2019). Å lede organisasjonsendringer. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg., s.267-308). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon – Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger (Sikt)

Vedlegg 2: Svar meldeskjema for behandling av personopplysninger (Sikt)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

27.05.2024, 19:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vedlegg 1

Meldeskjema

Referansenummer

161894

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Fødselsdato
- Kontaktinformasjon
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

Beskriv bakgrunnsopplysningene

Alder, utdanning, stilling, ansvar, arbeidserfaring, hvor lenge de har jobbet ved enheten, aldersgruppe.

Prosjektinformasjon**Tittel**

Inkluderende praksis i barnehagens fellesskap

Sammendrag

Nasjonale føringer har blitt tydeligere knyttet til at inkludering skal skje i fellesskap med andre barn. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ledelse kan bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Hvordan erfarer og forstår styrere og pedagoger inkluderende praksis, hvilke system, strategier og tiltak påvirker ledelse og utvikling av inkluderende praksis i barnehagen og hvordan møter ledere utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet? Målet med prosjektet er å få mer kunnskap om hva ledere gjør i praksis, hvordan de samarbeider med sine team, hvordan barnehagen er organisert og rigget for å møte utfordringer knyttet til inkluderende praksis og om det finnes suksesshistorier i det allmennpedagogiske tilbudet som uavhengig av kontekst også kan være gjenkjennbar og ha overføringsverdi til andre barnehager.

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Kontaktinformasjon benyttes til å avtale intervju. Lydopptak er nødvendig for å kunne gjengi nøyaktig det informanter sier. Lydopptak transkriberes og slettes fortløpende. Kunne utrede eventuelle forskjeller knyttet til utdanningsbakgrunn, erfaring, gruppestørrelser, system, organisering og aldersgruppe.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Janne Foss, jannefoss@yahoo.no, tlf: 95826996

Behandlingsansvar**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Kristine Warhuus Smeby, kws@dmmh.no, tlf: 98884908

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1**Beskriv utvalget**

Fokusgruppe intervju med 6-10 ledere som sitter i barnehagens lederteam (Styrere, avdelingsledere og pedagoger på små og storbarn).

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

27.05.2024, 19:59

Meldeeskjema for behandling av personopplysninger

Tar kontakt med 2 enhetsledere i den fjerneste delen av eget jobbnettverk. For å selge inn prosjektet hos enhetslederne og barnehagens lederteam tenker jeg å ha fokus på spissingen av inkluderende praksis i nasjonale føringer og hvordan en gjennom et fokusgruppeintervju kan få felles refleksjon som kan bidra til å finne status og retning for det videre arbeidet på deres barnehage

Aldersgruppe

22 - 67

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

- Navn
- Fødselsdato
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?**Gruppeintervju****Vedlegg**[Intervjuguide lederteam, original \(1\).pdf](#)**Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon til utvalg 1**Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv[Samtykke fokusgruppeintervju, PDF.pdf](#)**Utvalg 2****Beskriv utvalget**

Pedagoger som sitter i lederteam og som arbeider på storbarn med aldergruppen 3-5 år.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Når jeg tar kontakt med enhetsleder på barnehagene og de bekrefter at lederteam er positiv til å delta, ønsker jeg at enhetsleder hjelper til med å rekruttere pedagoger som jobber på storbarnsavdeling med barn i alderen 3-5 år og som sitter i lederteam.

Aldersgruppe

22 - 67

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 2

- Navn
- Fødselsdato
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 2?**Personlig intervju****Vedlegg**[Intervjuguide pedagoger, original \(1\).pdf](#)**Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon til utvalg 2**Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?<https://meldeeskjema.sikt.no/6596c513-b83c-4b63-920f-d584dc3b2069/eksport>

2/3

27.05.2024, 19:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv[Samtykke individuelle intervju, PDF.pdf](#)**Tredjepersoner****Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake ved å kontakte meg som forsker på telefon eller epost. Deltakerne får informasjon om dette på samtykkeskjemaet.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Deltakere som ber om det vil få en kopi av det som er registrert, og mulighet til å rette eller slette personopplysninger om seg selv.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser**Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?**

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak**Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?**

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Adgangsbegrensning

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Fysisk isolert maskinvare
- Mobile enheter

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning**Prosjektperiode**

15.01.2024 - 30.09.2025

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

27.05.2024, 20:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

27.05.2024, 20:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vedlegg 2

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

161894

Vurderingstype

Automatisk

Dato

12.01.2024

Tittel

Inkluderende praksis i barnehagens fellesskap

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Kristine Warhuus Smeby

Student

Janne Foss

Prosjektperiode

15.01.2024 - 30.09.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2025.

[Meldeskjema](#) **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

<https://meldeskjema.sikt.no/6596c513-b83c-4b63-920f-d584dc3b2089/vurdering>

1/2

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkluderende praksis i barnehagens fellesskap»

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i en masteroppgave hvor formålet er å undersøke hvordan ledelse kan bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Nasjonale føringer har blitt tydeligere knyttet til at inkludering skal skje i fellesskap med andre barn. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ledelse kan bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Jeg vil forske på hvordan styrere og pedagoger erfarer og forstår begrepet inkluderende praksis i barnehagen, hvilke system, strategier og tiltak som påvirker ledelse og utvikling av inkluderende praksis i barnehagen og hvordan ledere møter utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?

Temaet for intervjuet er inkluderende praksis i barnehagens fellesskap. Jeg ønsker å ha et fokusgruppeintervju med barnehagens lederteam. Intervjuet vil være semistrukturert. Det betyr at det vil bestå av faste spørsmål som stilles til alle deltakere som intervjues, men åpner opp for at jeg kan stille oppfølgings spørsmål underveis dersom det kommer opp ting som det er interessant å høre mer om.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Dronning Mauds minne høgskolen for barnehagelærerutdanning som er ansvarlig for prosjektet. Veileder for prosjektet er Kristine Smeby.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du tilhører barnehagens ledelse, er utdannet barnehagelærer og er medlem av lederteam.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju sammen med de øvrige medlemmene av lederteam på deres barnehage. Spørsmålene vil gå på erfaringer og forståelse av begrepet inkluderende praksis, ledelse, teamsamarbeid og hvilke utfordringer ledere møter i ledelse av inkluderende praksis i hverdagen. Fokusgruppeintervjuet vil ha en varighet på ca. 1,5 timer, hvor jeg tar notater og lydopptak fra intervjuet.

All skriftlig data anonymiseres. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne barnehage, sted og enkeltpersoner som deltar i intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som forsker og veileder ved DMMH som vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet vil samles inn ved hjelp av notater og en lydopptaker. Det vil ikke være mulig for uvedkommende å få tilgang til personopplysninger, da dette kodes og oppbevares adskilt fra øvrig data. Lydopptakene vil bli transkribert og det vil ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes senest i september 2025. Ved prosjektslutt vil alt av datamaterialet anonymiseres og slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra DMMH har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Janne Foss, jannefoss@yahoo.no, tlf. 958 26 996
- DMMH ved Kristine Warhuus Smeby, kws@dmmh.no, tlf. 988 84 908
- DMMH sitt personvernombud: Tomas Christensen, personvern@dmmh.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/Veileder
Kristine Warhuus Smeby

Forsker/Student
Janne Foss

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende praksis i barnehagens fellesskap», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju sammen med lederteam

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide Lederteam

Nasjonale føringer har blitt tydeligere knyttet til at inkludering skal skje i fellesskap med andre barn. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ledelse kan bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Jeg vil forske på hvordan styrere og pedagoger erfarer og forstår begrepet inkluderende praksis i barnehagen, hvilke system, strategier og tiltak som påvirker ledelse og utvikling av inkluderende praksis i barnehagen og hvordan ledere møter utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?

Temaet for intervjuet er inkluderende praksis i barnehagens fellesskap. Intervjuet organiseres som et fokusgruppeintervju. Det er ikke et vanlig intervju, hvor jeg stiller spørsmål og dere svarer, men et intervju hvor dere styrer mye av samtalen selv og legger vekt på å snakke med hverandre, stille spørsmål, reflektere og kommentere hverandres forståelser og erfaringer fra egen barnehage/avdeling. Alle opplevelser er like viktige for meg, da jeg er her for å lære noe om den forståelsen, opplevelsen og erfaringene dere har med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen.

Underveis vil jeg følge opp at alle får deltatt i samtalen. Intervjuet vil være semistrukturert. Det betyr at det vil bestå av faste tema og spørsmål som stilles til alle deltakere som intervjues, men åpner opp for å stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom det kommer opp ting som det er interessant å høre mer om.

Intervjuet er bygd opp rundt følgende problemstilling:

- Hvordan kan ledelse bidra til å utvikle inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer og forstår styrere og pedagoger begrepet inkluderende praksis i barnehagen?
2. Hvilke system, strategier og tiltak påvirker ledelse og utvikling av inkluderende praksis?
3. Hvordan møter ledere utfordringer med inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet?

Avklaring av informantene:

- Størrelse på barnehage og sammensetning av ledelsen
- Alle deltakerne presenterer seg med fornavn, stilling, utdanning, ansvar og hvor lenge de har jobbet i yrket og ved enheten?

Tema og intervju spørsmål:**Tema 1: Forståelse av begrepet inkluderende praksis**

I forbindelse med økt fokus på inkluderende praksis i nasjonale føringer så jeg en sak i avisa hvor deres barnehage uttalte dere om dette.

- **Hva er inkluderende praksis for barn i deres barnehage?**
Bruker en praktisk øvelse for å komme i gang med dialogen. Grappa får utdelt post it lapper, hvor de bruker 2 minutter til å skrive ned punkter de tenker på når de hører begrepet inkluderende praksis? Punktene brukes i samtalen etterpå.
- **Hvordan jobber lederteam og barnehagen med felles forståelse av inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet?**

Tema 2: Ledelse og teamsamarbeid

“Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller”

- **Hvilke system, strategier og tiltak jobber barnehagen/lederteam med for å utvikle inkluderende praksis?**
- **Hva er styrkene til barnehagen og hvordan utnyttes disse i arbeid med inkluderende praksis?**
- **På hvilken måte jobber dere med hele personalet med utvikling knyttet til inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen?**
- **Hva betyr teamsamarbeid/lederteam for ledelse og utvikling av inkluderende praksis?**

Tema 3: utfordringer

I kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis legges det vekt på at kompetansen skal være tett på barn for å forebygge, fange opp og gi et inkluderende tilpasset tilbud til alle, også de med behov for særskilt tilrettelegging. Det er et grunnprinsipp i vårt utdanningssystem at barn får mulighet til å utvikle seg og lære sammen med andre.

- **Hvilke utfordringer møter dere i ledelse av inkluderende praksis i det allmennpedagogiske tilbudet og hvordan håndteres utfordringene?**

Avslutning

- **Er det noe annet dere ønsker å fortelle?**

Eventuelle oppfølgingsspørsmål som kan stilles underveis:

- Hva motiveres dere av og hva lykkes dere med i arbeidet?
- Hva kjennetegner læringskulturen for inkluderende praksis i barnehagen?
- En del forskere tenker at vi må utvide fellesskapet og normalisere at vi er ulike, fremfor å definere hva som er innenfor eller utenfor fellesskapet? Har dere noen tanker om en slik påstand?