

Forord

Dette forskningsprosjektet markerer enden på et femårig studie innenfor pedagogikk ved Dronning Mauds minne høgskole og NTNU. Det har vært en lærerik og krevende prosess, som jeg tror og håper jeg vil dra nytte av i jobben som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehage. Min utdanningsbakgrunn og mine erfaringer fra praksis og jobb har lagt grunnlaget for dette prosjektet. Møtene med hver enkelt deltaker har vært lærerikt og givende. Dette i kombinasjon med lesing av teori har økt min interesse og kunnskap for temaet. Støtte og oppmuntring fra familie, venner og kollegaer har vært av stor betydning.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Carla Chinga- Ramirez, for god veiledning, støtte, oppmuntring og inspirasjon. Samtaler og veiledning med henne har vært av stor betydning for arbeidet, og ikke minst motivasjonen med masteravhandlingen.

Trondheim, NTNU, 2018

Kristin Nordgård Mo

Sammendrag

Denne studien fokuserer på pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt mangfold i barnehagen. Studien er et resultat av en kvalitativ undersøkelse basert på semistrukturert intervju. Utvalget i denne studien består av fire pedagogiske ledere fra fire ulike barnehager i Norge. Studiens tittel er: «*Pedagogen i møte med barn med ulike forutsetninger, i barnehagen*».

Formålet med studien er å få et innblikk i pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt begrepet mangfold. I denne studien er mangfoldet basert på barn med ulike forutsetninger og behov, dette er med utgangspunkt i deltakernes refleksjoner. Deltakernes refleksjoner innenfor dette området sentrerer rundt ulike forståelser og tilnærminger til mangfold. Sentrale begrep i studien er relasjoner, anerkjennelse, respekt, holdninger og bevissthet. Disse viste seg å være sentrale gjennom deltakernes refleksjoner. Disse begrepene er sentrale i analyse- og drøftingskapitlet, samtidig som begrepene også er en viktig del av teorigapitlet. Disse begrepene danner også grunnlaget for den teoretiske forståelsen i denne studien.

Innhold

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Forskerens forforståelse	3
1.3 Begrepsavklaring.....	6
1.4 Oppgavens oppbygging.....	6
Kapittel 2: Teori	9
2.1 Tidligere forskning om mangfold i barnehagen	9
2.2 Yrkesteori	11
2.3 Profesjonsetikk	12
2.4 Ulike tilnærminger til mangfold.....	14
2.5 Foreldresamarbeid	15
2.6 Relasjon mellom voksen og barn	16
2.7 Anerkjennelse og empati	17
Kapittel 3: Metode	21
3.1 Vitenskapsposisjonering og forståelse av kunnskap	21
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	22
3.3 Semistrukturert intervju.....	22
3.4 Utvalg	23
3.5 Forskningsprosessen.....	25
3.6 Forskerens rolle	28
3.7 Transkripsjon.....	29
3.8 Analyseprosessen	29
3.9 Forskningens kvalitet	30
3.10 Pålitelighet.....	30
3.11 Generaliserbarhet	31
Kapittel 4: Analyse og drøfting av funn	33
4.1 Refleksjoner om mangfold	33
4.1.1 Refleksjoner om barn med ulike forutsetninger	36
4.2 Møte med barn i ulike situasjoner	38
4.2.1 Refleksjoner om tilrettelegging i ulike situasjoner.....	43
4.3 Foreldresamarbeid	49
Kapittel 5: Avsluttende kapittel	55

5.1 Oppsummering av de viktigste funnene	55
5.2 Konklusjon	58
5.3 Avslutning og veien videre	59
Referanseliste	61
Vedlegg	65
Vedlegg nr. 1: Intervjuguide	65
Vedlegg nr. 2: Godkjenning fra NSD	69
Vedlegg nr. 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	71

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mine foreldre gikk ikke i barnehage, de var hjemme med sin mor. Deres mor var den som tok ansvar for barna. Etter hvert endret dette seg, i generasjonene som kom begynte mødrene å jobbe utenfor hjemmet. Dette medførte et behov for pass for de barna som ikke gikk på skole. Selv gikk jeg ikke i barnehage før jeg var 4 år, dette var på 90-tallet. Barnehagen har gått fra å være en plass der barna skulle være når både mor og far var på jobb, til å være en pedagogisk institusjon. I 2006 ble § 2 i barnehageloven fastsatt av Kunnskapsdepartementet, denne innebar bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen gir styrere, pedagogiske ledere og det øvrige personalet forpliktende rammer for barnehagens virksomhet. Dette innebærer planlegging, gjennomføring og vurdering. Retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver, er skrevet i Rammeplanen (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 7).

Når det kommer til dekningsgrad i barnehager blant 1-5 åringer kan Statistisk sentralbyrå (SSB) vise til en økning på 30% de siste 16 årene. Økningen har gått fra ca. 60% til 90%. Dette viser til en økning der per i dag nesten alle 1-5 åringer går i barnehagen. SSB viser også til en økning blant barn med minoritetsspråklig bakgrunn (SSB, 2017). Denne utviklingen har sammenheng med at det norske samfunnet i større grad har blitt mer mangfoldig, noe som igjen fører til et større mangfold i barnehagen. Samt at det utvidede mangfoldet i samfunnet fører til et større mangfold i barnehagen, vil også en økning i antall barn innenfor barnehagesektoren føre til et større mangfold i hver enkelt barnehage. Barna tilbringer også mer tid i barnehagen. Med bakgrunn i dette påpeker Bae (1992, s. 33) viktigheten av å forstå hva som skjer i relasjon mellom de voksne og det enkelte barn.

Slik jeg forstår mangfold omhandler det blant annet de ulikhetene og likhetene oss imellom. Mangfold kan bestå av blant annet kjønn, foresattes utdanning, etnisitet, språk, kultur, religion og livssyn og funksjonsnivå. Dette er ulike forutsetninger hos det enkelte barnet. En barnehage med et mangfold bestående av ulike forutsetninger krever mer av pedagogene for å kunne legge til rette for god nok omsorg og læring innenfor det pedagogiske opplegget i barnehagen. I takt med barnehagens utvikling har også Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver kommet på banen. Den har blitt en del av barnehagens ramme- og lovverk. Denne sier noe om hvordan barnehagen skal arbeide. På hver enkelt avdeling/base er det pedagogisk leder som er ansvarlig for at dette følges opp. Pedagogisk leder, sammen med

styrer, har et overordnet ansvar for at hvert enkelt barns behov blir møtt. En barnegruppe kan for eksempel bestå ca. 19 barn. Dette kan være barn med 19 ulike forutsetninger. Deres forutsetninger krever en viss bevissthet hos pedagogen om hvordan han/hun møter det enkelte barnet og dets behov. Dette kan blant annet kreve anerkjennelse, respekt og imøtekommenhet. Dette trenger ikke å være selvsagt hos den enkelte pedagog, til tross for at dette er en del av mandatet til en barnehagelærer, altså å handle etisk i møte med andre mennesker.

Pettersen og Simonsen (2010, s. 16) skrev om yrkesutøvere for flere tiår tilbake, som jobbet med mennesker som var annerledes enn dem selv. Noen av disse handlet uavhengig av etisk refleksjon over sin egen profesjonsutøvelse. Det var politikken og regjeringen som la føringene for dette. Pettersen og Simonsen poengterer viktigheten av en politikk som la vekt på anerkjennelse. Dette ville bidra til å snu merkelapper på enkelte grupperinger i samfunnet fra negativ til positiv (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 16). Det store mangfoldet i barnehagene har ført til et økt behov for innsikt og kunnskap i de ulikhetene som finnes. Ikke minst vil pedagogens evne til refleksjon i møte med det enkelte barnet være vesentlig for dets opplevelse av seg selv. Arnesen (2012, s. 15) beskriver en videreutvikling av det pedagogiske innholdet i barnehagene. Dette for best mulig å tilpasse dem for det mangfoldet som er i samfunnet i dag. Barna i barnehagen representerer det norske samfunnet, som er et mangfoldig samfunn.

Denne studien skrives med utgangspunkt i en masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU. Temaet mangfold i barnehagen er valgt med forestillingen om at spesialpedagogikken har en vesentlig plass innenfor mangfoldet i barnehagen. Masteroppgaven er skrevet med bakgrunn i pedagogiske lederes erfaringer med mangfold i barnehagen, der kunnskap om det enkelte barn og dets forutsetninger har vært hovedfokuset. Min forståelse av barn med ulike forutsetninger ser jeg i sammenheng med de erfaringene jeg har. Jeg vil vise til ulike erfaringer i neste avsnitt. Forutsetninger kan ses i sammenheng med hvilke erfaringer barn i barnehagen har, deres språklige og kulturelle bakgrunn, eventuelle utfordringer med tanke på språkvansker, lærevansker eller motoriske vansker. Utgangspunkt i disse forutsetningene medfører ulike behov, som kan kreve særlig tilrettelegging. Ut ifra dette, vil utgangspunktet for dette prosjektet, være deltakernes refleksjoner rundt mangfold i barnehagen.

Tilstrekkelig med kunnskap kan være et godt utgangspunkt for å vite hvordan man kan opptre i møte med ulikheter og likheter. Muligens kan kunnskapen føre til refleksjon over egne handlinger holdninger og verdier i disse møtene. Barnehagen er med på å representere samfunnet, derav mangfoldet. Kunnskap om mangfold i barnehagen ser jeg på som vesentlig

og selvsagt om man arbeider som pedagogisk leder i barnehagen. Mangfoldet består av mange faktorer, dette kan være blant annet utseende, kjønn, bakgrunn og interesser. Dette kan ses på som ulike forutsetninger hos det enkelte individ. Pedagogisk leder sin kunnskap om nettopp dette kan gi det enkelte barnet gunstige utviklingsmuligheter, om han/hun innehar tilstrekkelig og riktig kunnskap. Som pedagogisk leder og spesialpedagog opplever jeg det som vesentlig og ikke minst interessant å inneha kunnskap om pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt nettopp dette. Dette vil kunne bidra til at jeg blir mer bevisst min egen rolle som pedagogisk leder og spesialpedagog i møte med barn og foreldre, nettopp gjennom å vite hvilke refleksjoner de har rundt temaet mangfold.

Min problemstilling er:

«Hvilke refleksjoner har fire pedagogiske ledere rundt arbeid med mangfold i barnehagen. Og på hvilken måte påvirker disse refleksjoner «møtet» med barn med ulike forutsetninger og behov?».

For å belyse problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju. Deltakernes utsagn i intervjuene og det teoretiske bakteppet vil og være med på å belyse problemstillingen. Videre i dette kapitlet vil jeg vise til min forforståelse. Dette vil være et sentralt område for å vise til mine erfaringer og forutsetninger for gjennomførelsen av denne studien. Avklaring av sentrale begreper i studien vil også bli presentert i dette kapitlet. Til slutt vil oppgavens oppbygging bli presentert.

1.2 Forskerens forforståelse

Jeg har fullført bachelor for førskolelærer, med fordypning i flerkulturalitet og flerspråklighet, ved Dronning Mauds Minne høgskole. Her var det fokus på hvordan være i møte med mennesker du ikke deler samme språk og kultur med. Sentrale stikkord her var blant annet inkludering, anerkjennelse, respekt, nestekjærlighet og solidaritet. I etterkant av førskolelærerutdannelsen gikk jeg videre på master i spesialpedagogikk. Likeså var de samme stikkordene sentrale her. Gjennom studiet var den voksne i møte med barn med spesielle behov gjennomgående. Dette var tydelig gjennom fokuset på den voksne i møte med det enkelte barn, der likeverd, respekt og menneskeverd var sentralt. Med andre ord var Lærerprofesjonens etiske plattform sentral gjennom hele studiet (Utdanningsforbundet, 2017). I løpet av masterstudiet i spesialpedagogikk begynte jeg å jobbe som spesialpedagog og pedagogisk leder i en barnehage i Sør-Trøndelag. Her kjente jeg igjen flere av de sentrale stikkordene fra begge studiene. I løpet av de siste fire til fem årene på Dronning Maud,

NTNU og gjennom jobb, har enkelte områder ved mangfoldet i barnehagen fengst min interesse. Det mest interessante for meg har vært anerkjennelse og respekt i møte med andre mennesker. Dette er barn, foreldre og kollegaer. Ulike erfaringer fra skole og barnehage har vekket ulike følelser i meg, dette er både glede, forbauselse, frustrasjon og sorg. Jeg ønsker å vise til et praksiseksempel. Gjennom studiet i spesialpedagogikk var jeg i praksis ved en skole. Jeg hadde fått ansvar å observere en jente som var under utredning for Tourettes syndrom. En medstudent skulle spørre meg om noe i forbindelse med dette, da hun innledet med; «*Kristin, er det du som fikk i oppgave å observere ticsigirl?*» Jeg undret meg over en kommende lærer sine valg av ord for å beskrive et barn som hadde store utfordringer i hverdagen. En slik erfaring fikk meg til å kjenne på flere ubehagelige følelser, som vekket spesielt interessen min for de voksne i møte med barn i barnehage og skole. Mørland (2008, s. 7) skriver om hvordan respekt for menneskeverdet og retten til å være forskjellige skal være fokus i barnehagemiljøet. Dette kan også ses sammen med det Bonnevie og Pålerud (1999, s. 117) skriver om at det skal være rom for tilhørighet og forskjellighet i en anerkjennende relasjon. Slik jeg forstår det er det hos de ansatte i barnehagen den største påvirkningen ligger.

Jeg har arbeidet og vært i praksis på flere skoler og barnehager der det er barn og mennesker som skiller seg fra majoriteten, enten gjennom språk og kultur og/eller et særskilt behov som krever særlig tilrettelegging. Barn med annen språklig bakgrunn enn norsk skal ifølge barnehageloven og rammeplanen bli synliggjort i barnehagen, da i samarbeid med hjemmet (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 9). Slik jeg ser dette er dette noe som er lovbestemt og basert på forskning, som viser at barn med en annen kulturell og/eller språklig bakgrunn enn norsk har behov for nettopp dette. Mine erfaringer med å synliggjøre barnas språklige bakgrunn har blant annet vært gjennom å ta i bruk morsmålet deres i sanger, regler, på velkomstplakater i garderoben og benevning av ulike begreper på morsmålet deres, eksempelvis å nevne begrepet ball både på norsk og for eksempel på kurdisk. Blant annet kan dette handle om utvikling av språkferdigheter og identitet.

Barn med funksjonsnedsettelse, for eksempel i forbindelse med språk, motorikk, syn og/eller hørsel vil kunne ha spesielle behov utover det majoriteten i barnegruppa har. Dette kan kreve ekstra tilrettelegging for at barnehagetilbudet skal være tilstrekkelig å gi barnet mulighet til utvikling. Gjennom jobb og praksis i barnehage og skole har jeg erfart ulike måter å møte enkeltbarn på. I mitt tilfelle har dette spesielt omhandlet barn med ulik språklig bakgrunn og barn med spesielle behov. Gjennom studiet har jeg hatt praksis der det har vært et språklig mangfold, i form av tospråklighet, samt barn med spesielle behov. Holdninger hos personale

rundt omkring har fanget min oppmerksomhet. Jeg har undret meg over uttalelser, kommentarer og kroppsspråk i møte med og i omtale om enkeltbarn og deres familier. Der barn med en annen kulturell og/eller språklig bakgrunn enn norsk oppleves som et problem fordi personalet ikke deler samme språk eller kulturelle bakgrunn. Dette har blant annet vært fremtredende i bringe- og hentesituasjon i barnehagen der kommunikasjonen mellom foreldre og ansatt har vært utfordrende fordi de ikke deler samme språk. I etterkant av situasjonen har jeg vært vitne til kommentarer i negativ forstand, rettet mot den enkelte forelder. Slik jeg tolker situasjonen blir forelderen som den ansatte ikke deler samme språk med, nærmest satt til ansvar for at kommunikasjonen blir utfordrende. Dette har blant annet vist seg gjennom at den ansatte sier det er vanskelig å samarbeide med den enkelte forelder fordi de ikke snakker norsk.

I en barnehage jeg har vært på besøk i ble jeg kjent med et barn med både fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse, som var hjelpetrengende i enhver situasjon i barnehagen. Jeg var vitne til flere hendelser som fikk meg til å undre over holdningene hos enkelte voksne. Jeg opplevde at barnet ble omtalt som «den» eller som en av «de andre» av flere ansatte, da det skilte seg fra majoriteten på grunn av sine forutsetninger. Det var sjelden at barnet ble tatt kontakt med, eller hjulpet inn i samspill med andre barn, noe det var avhengig av å få hjelp med. I ettertid av dette besøket sitter jeg igjen med en følelse av at barnet ble tingliggjort.

Pedagogens bevissthet rundt seg selv og sin egen rolle vil være sentral i min oppgave. Denne bevisstheten kalles også for refleksivitet. Ifølge Krange og Øia (2005, s. 108-109) handler dette om at man som profesjonsutøver evner å se på en situasjon utenfra. Deretter skal man evne å ta valg med utgangspunkt i det de betrakter.

Med mangfoldsbegrepet som hovedfokus valgte jeg å ta utgangspunkt i to områder jeg har interesse for: barn med ulik kulturell og/eller språklig bakgrunn, og barn med spesielle behov. Disse to områdene endte til slutt om som et område: barn med ulike forutsetninger. Dette blant annet gjennom deltakernes utsagn og min analyse av dem.

Setningen «pedagogiske ledere sin rolle og refleksjoner i møte med barn med ulike forutsetninger» omfatter ulike begreper. Disse vil være nyttig å avklare. I neste avsnitt vil jeg avklare begrepet «barn med ulike forutsetninger» og barnehagelæreren som profesjonsutøver.

1.3 Begrepsavklaring

Barn med ulike forutsetninger er et vesentlig og viktig begrep i min masteravhandling. Uttrykket «barn med ulike forutsetninger» har sammenheng med uttrykket «barn med spesielle behov», da barn med spesielle behov har en del ulike forutsetninger. Alle barn har også ulike behov og noen barn har spesielle behov utover de behovene som er like for de fleste barn. Barn med spesielle behov blir definert som barn som blant annet har utfordringer med tilpasning, lærevansker og/eller funksjonsnedsettelse (Bonnevie og Pålerud, 1998, s. 15). Disse barna vil muligens ha behov for særlig tilrettelegging i barnehage og skole. I følge barnehageloven har barn under opplæringspliktig alder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp krav på dette (Barnehageloven, 2008, § 19a). Ifølge opplæringslova har barna rett til spesialundervisning hvis det ordinære opplæringstilbudet ikke gir barnet et tilfredsstillende utbytte (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Min oppgave vil blant annet omhandle barn med ulike funksjonsnedsettelse og særlige behov. Jeg velger likevel å favne disse barna under kategorien og uttrykket «barn med ulike forutsetninger». Jeg opplever «barn med ulike forutsetninger» som et bredere begrep som rommer mer enn begrepet «barn med spesielle behov». Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i barn med ulike forutsetninger.

Profesjoner beskrives som ressurser. Dette på grunnlag av deres praktiske kompetanse, teoretiske kunnskap og etiske krav. En pedagogisk leder sin profesjon som barnehagelærer bygger på sertifisert eller vitenskapelig kunnskap. De som barnehagelærer innehar en kunnskap som samfunnet er avhengig av. Barnehagelærerens oppgaver er et mandat til samfunnet. Mandatet sier noe om hva som er en god profesjonsutøvelse (Eide og Skorstad, 2013 s. 176-177). Røkenes og Hanssen (2012, s. 246) forklarer at en profesjon, eksempelvis barnehagelærere, avgrenses mot en annen profesjon, slik som sykepleier. Kjennetegnet er at de to profesjonene innehar en annen yrkesrolle og kompetanse.

1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg vil her redegjøre for oppgavens oppbygging. Kapittel 2 består av det teoretiske bakteppe som er med på å besvare problemstillingen. Dette består av ulike teori som fungerer som en forankring til forskningen. Tidligere forskning vil også være sentralt i begynnelsen av kapitlet. Kapittel 3 handler om forskningsmetoden. Her gjør jeg rede for de valgene som er tatt underveis, sett i sammenheng med kvalitativ forskning. I kapittel 4 vil jeg presentere mine funn. Disse analyseres og drøftes opp mot det teoretiske bakteppet. Avslutningsvis i kapittel 5 vil jeg avslutte oppgaven. Avslutningen vil bestå av en sammenfattet drøfting som videre

fører til en konklusjon. Konklusjonen vil inneholde mitt svar på problemstillingen. Helt til slutt vil mine tanker om hvordan eventuell videre forskning innenfor temaet vil kunne være.

Kapittel 2: Teori

Dette kapitlet starter med en presentasjon av tidligere forskning som betraktes som relevant i denne studien. Videre vil ulike teori som er forankringen til selve forskningen presenteres. Teorien vil drøftes i sammenheng med de ulike funnene. Rammeplanen vil nevnes i dette kapitlet, både rammeplan fra 2011 og 2017. Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven. Den legger føringene for barnehagens innhold og oppgaver, dermed fungerer den som et sentralt og nødvendig verktøy for pedagogiske ledere i barnehagen. Med bakgrunn i dette vil det være logisk å referere til rammeplanen, da det kan ses sammenheng mellom den og deltakernes utsagn. Rammeplan fra 2017 er mest dagsaktuell, samtidig vil det være nyttig å referere til rammeplanen fra 2011 da denne viser til aktuell teori som ikke nevnes i rammeplan fra 01.08.17.

Yrkesteori, relasjonskompetanse, profesjonsetikk, selvrefleksivitet, holdninger, ulike tilnærminger til mangfold, foreldresamarbeid, relasjon mellom voksen og barn, anerkjennelse og empati og objektivisering vil være de mest sentrale perspektivene i dette kapitlet. Dette er teoretiske perspektiver som kan hjelpe til med å bryte ned de ulike aspektene som viser seg i empirien. De viktigste teoretiske brillene mine vil være i forhold til ansattes holdninger, tilnærminger til mangfold, profesjonsutøvelse, anerkjennelse og selvrefleksivitet.

2.1 Tidligere forskning om mangfold i barnehagen

I forkant av prosjektet har jeg undersøkt tidligere forskning som er gjort på fenomenet mangfold, holdninger og profesjonsutøvelse i barnehagen. Det er tydelig at mangfoldsbegrepet omhandler flere områder. Dette være seg kultur og språk, med et inkluderende perspektiv på dette. Når jeg søker på mangfold i barnehagen finner jeg i hovedsak tema mangfold i forhold til kultur og/eller språk. I tillegg finner jeg en mastergradsavhandling som omhandler pedagogiske ledere sin forståelse av mangfold i barnehagen (Østli, 2015). Denne er tematiseringen rundt hvilke tanker, perspektiver og refleksjoner barnehagelærere har til mangfold i barnehagen. Her tas det utgangspunkt i mangfoldsbegrepet som noe overordnet. Her sentreres ikke tematikken rundt noen spesielle områder innenfor mangfoldet, slik som f.eks. språk, kultur eller funksjonsnedsettelse. Østli tok i bruk kvalitativ metode, der hun intervjuet fire barnehagelærere ved tre ulike barnehager. I analysen hadde hun fokus på deltakernes meninger, gjennom å se på deres verbale ytringer. Dette likner på min fremgangsmåte. Østli sine resultater viser til at barnehagelærerne beskriver mangfoldet som noe positivt, mangfoldet blir fremstilt som noe uproblematisk. Videre viser resultatene at mangfoldet kan virke forstyrrende og utfordrende i det øyeblikket

barnehagelærerne må forholde seg aktivt til mangfoldet. Hun skriver om hvordan materialet hennes viser til hvordan mangfold handler om «de andre». Denne masteravhandlingen ser jeg på meget relevant til min egen forskning da jeg tar for meg samme tematikk som Østli. Problemstillingen kan også virke noe lik, da det er pedagogiske ledere/ barnehagelærere sin forståelse av mangfold. I både min og Østli sin avhandling får deltakerne spørsmål rundt mangfoldets plass innenfor de ulike hverdagsaktivitetene i barnehagen, slik som samlingsstund og lek. Foreldresamarbeid er også sentralt i begge avhandlingene. Til tross for flere likheter vil de skille seg fra hverandre, blant annet på grunn av intervjuguide, utvalg og teoretisk bakteppe i studien.

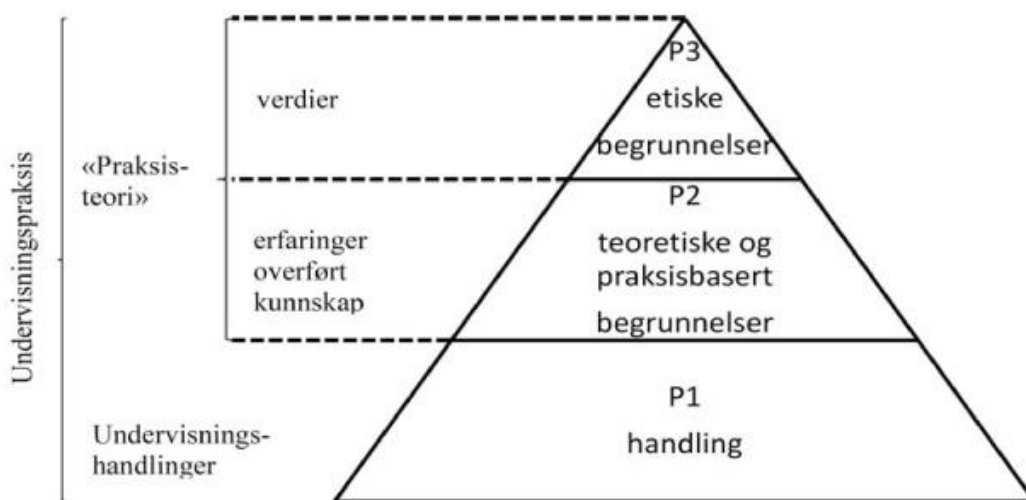
I forbindelse med temaet holdninger i møte med andre mennesker, har jeg funnet en masteroppgave med utgangspunkt i kvantitativ forskning (Flobakk & Helmen, 2011). Denne dreier seg om lærere i ungdomskolen sine holdninger i møte med ungdommer med taleflytvansker. Det som virker å være hovedfunnene er betydningen av lærernes kunnskap og tanker rundt stamming og løpsk tale. Flobakk og Helmen tok i bruk kvantitativ metode, der de brukte spørreskjemaet POSHA the Public Opinion Survey of Human Attributes. Spørreskjemaet ble delt ut til 65 ungdomsskolelærere fra to ulike fylker i Norge. Formålet med spørreskjemaet var å få svar på lærernes holdninger til stamming og løpsk tale. Materialet besto til slutt av svar fra 39 informanter. Resultatene til Flobakk og Helmen viser at det er nøytrale holdninger til stamming og løpsk tale hos lærere i ungdomskolen. Jeg ser på denne avhandlingen som relevant til min forskning da jeg også er interessert i å få et innblikk i deltakernes holdninger. Det er store forskjeller mellom min og Flobakk og Helmen sin forskning, der i blant at det blir tatt i bruk to forskjellige metoder; kvalitativ og kvantitativ. Likevel er vi alle interessert i å forske på noe liknende problemstillinger, hvilke holdninger eksisterer, samt hvordan kan dette påvirke de menneskene og relasjonene deltakerne er i møte med.

I en bacheloravhandling fra Nord universitet er det også gjort forskning på holdninger i møte med mennesker. Denne tar for seg sykepleiere sine holdninger i møte med pasienter som lider av Borderline personlighetsforstyrrelse (Falmår & Regato, 2015). Falmår og Regato har tatt i bruk litteraturstudie som metode. Resultatet deres viser at sykepleiere opplever pasienter med Borderline personlighetsforstyrrelse som vanskelige å behandle. Sykepleiere med manglende kunnskap om denne diagnosen har negative holdninger til disse pasientene. Samarbeid mellom sykepleiere med ytterligere kunnskap og sykepleiere med mindre kunnskap på området førte til en større grad av positive holdninger i møte med pasientene med Borderline

personlighetsforstyrrelse. Falmår og Regato konkluderer med at negative holdninger til pasienter med Borderline personlighetsforstyrrelse endres gjennom kunnskap, seminarer og kurs. Falmår og Regato sin forskning skiller seg en del fra min forskning, med tanke på bruk av metode. De har som sagt tatt i bruk litteraturstudie. Likevel ser jeg på denne forskningen som sentral i forhold til min egen, da med tanke på problemstillingen rundt holdninger i møte med andre mennesker. I de neste delkapitlene vil ulike teori presenteres, denne vil fungere som et bakteppe for forskningen, der den igjen vil drøftes sammen med funnene i kapittel 4.

2.2 Yrkesteori

Praktisk yrkesteori dreier seg om refleksjon over blant annet egne valg og handlinger i den jobben man gjør. Den har vært vesentlig innenfor lærerutdanningen. Handling- og refleksjonsmodellen er utviklet av Gunnar Handal og Per Lauvås. Praktisk yrkesteori består av refleksiv kunnskap på tre nivåer. Denne består av P3: etiske begrunnelser, P2: teoretiske og praksisbaserte begrunnelser, som sammen danner grunnlaget for praksisteorien. Denne praksisteorien består av de ulike verdiene hver enkelt har. P3 og P2 danner grunnlaget for P1, de handlingene deltakerne gjør (Klemp, 2014).



Figur 1: praksistrekant

Praktisk yrkesteori vil være sentralt å ta i bruk i denne oppgaven. Dette på bakgrunn av problemstillingen der jeg er på leting etter pedagogiske ledere sine erfaringer/refleksjoner rundt arbeid med mangfold i barnehagen. Spørsmål om deres tanker rundt dette vil muligens kunne vise til ulike verdier/holdninger, kunnskap og erfaringer som ligger til grunn for de handlingene de gjør.

I rollen som pedagogisk leder er man i møte med mennesker, i hovedsak barn og deres foresatte. I møte med de ulike menneskene krever det at pedagogisk leder som yrkesutøver møter dem som subjekt og medmennesker. Når det kommer til å møte andre mennesker som subjekt handler det om å forholde seg til den andres opplevelser og følelser. Som pedagogisk leder er det ikke tilstrekkelig nok å skulle forholde seg subjektivt til barn og foreldre. Det krever også å forholde seg til dem som et objekt, dette innebærer at man er i stand til å handle instrumentelt i ulike situasjoner. Både å være subjektiv og objektiv i ulike situasjoner i jobben som pedagogisk leder krever at man reflekterer og evner å begrunne handlingene sine. Det er dette som er å ha relasjonskompetanse som yrkesutøver, her pedagogisk leder (Røkenes, 2006, s. 10).

I møte med barn og foreldre i barnehagen vil det være vesentlig at pedagogisk leder innehar evne til å forstå andre. For å forstå det andre mennesket kreves det at pedagogisk leder lever seg inn i hvordan barnet eller forelderen opplever verden. Samtidig må dens mål og motiver avdekkes, gjennom at pedagogisk leder leser adferden til barnet eller forelderen (Røkenes, 2006, s. 11).

«Relasjonskompetanse innebærer også bevissthet om verdier og holdninger og bevissthet omkring hvilken betydning personlig væremåte og egne erfaringer har for måten du går inn i en yrkesrolle på» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 71). Teori om relasjonskompetanse vil i denne masteroppgaven være vesentlig å se på i sammenheng med deltakernes utsagn rundt hvordan de handler i møte med det enkelte barn og dets foreldre.

2.3 Profesjonsetikk

Profesjonsetikk kan defineres som etikk innenfor et avgrenset yrkesområde. Verdier er sentralt innenfor profesjonsetikken. Ohnstad (2015) skriver om at verdiene til en yrkesutøver, i denne oppgaven i rollen som pedagogisk leder, kommer til uttrykk gjennom prioriteringene som blir gjort. Verdiene kan tolkes ut i fra hvordan man handler. Disse verdiene er mål og idealer for hvordan for eksempel en pedagogisk leder bør handle (Ohnstad, 2015, s. 19). Ifølge Pettersen og Simonsen (2010) kan profesjonsetikken sees på to måter. Den ene er profesjonsetikken med tanke på det personlige, der anerkjennelsen er tydelig gjennom møtet mellom mennesker, her profesjonsutøver og den som skal hjelpes eller betjenes. Dette kan ses i sammenheng med pedagogisk leder og barn og/eller foreldre. Den andre dreier seg om profesjonsetikken i en samfunnsmessig helhet. Dette dreier seg om menneskers rettigheter og sosial verdsetting av ulikheter og mangfold. Dette sier noe om hvordan profesjonsetikken

også spiller en rolle innenfor det politiske og kulturelle, ikke kun det relasjonelle (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 45).

Gjervan, Andersen og Bleka (2006, s. 74) skriver det er viktig at man som ansatt i barnehagen er bevisst og reflekterer over sine egne holdninger til andre mennesker. Dette handler om å stille seg selv spørsmål om hvordan man er i møte med ulike mennesker og hvordan man møter disse forskjellighetene. Videre skriver de om at det å reflektere over om man opplever forskjellighet som en ressurs eller et problem.

Hvilket språk man bruker i omtale om mennesker som er *annerledes*, eller om de kategoriseres, har sammenheng med blant annet menneskers tenkemåter og *holdninger*. Dette ses spesielt i sammenheng med mennesker med ulike vansker. Tangen (2012, s. 21) viser til forskjeller på å omtale noen som funksjonshemmede mennesker, eller mennesker med en funksjonsnedsettelse. Mørland (2008, s. 8) skriver om ulike merkelapper og kategoriseringer som stigmatisering, dette kan bidra til ekskludering fra samfunnet. Videre skriver Mørland (2008, s. 9) om enkelte barnehager som bruker ulike merkelapper om barn med nedsatt funksjonsevne. Dette være seg merkelapper som «spes.pedbarn», «dine barn» og «mine barn». Videre skriver hun at majoriteten av barnehager har et grunnsyn som sier noe om at alle barn skal møtes med verdighet. Det enkelte barn er en naturlig del og en selvfølgelig del av barnegruppa, der det er alle ansatte i barnehagen sitt ansvar. Dette viser til viktigheten av holdningsarbeid i barnehagen, der styrer i hver enkelt barnehage har en sentral rolle.

Rammeplanen (2017, s. 7) skriver at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg, lek og læring. Dette skjer blant annet gjennom å danne relasjon med barnet. Det er vesentlig at den voksne har en bevissthet rundt sine egne holdninger for å kunne forstå sin egen rolle og påvirkning i samspillet med andre (Bonnevie & Pålerud, 1998, s. 50). Ifølge rammeplanen kan kvaliteten i samspillet mellom de voksne og det enkelte barn prege læringen til barnet. Derfor vil det være vesentlig at personalet har fokus på en anerkjennende væremåte når det kommer til det enkelte barns læring. Barnet skal oppleve å få nok støtte og nok utfordringer gjennom kunnskap, opplevelser og materiale som varierer. De ansattes holdninger og deretter handlinger i møte med barnet og dets læring vil derfor være avgjørende (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 22). Som tidligere nevnt er bevissthet rundt egne holdninger overfor andre mennesker viktig i rollen som pedagogisk leder. I barnehager i dagens samfunn vil man som pedagogisk leder møte på ulike mennesker, derav kommer ulike

måter å leve på, snakke og kommunisere på. Disse ulikhetene og likhetene danner et mangfold. Videre vil jeg vise til ulike tilnærminger til mangfold.

2.4 Ulike tilnærminger til mangfold

Mangfold omhandler blant annet barn med ulike ønsker, behov og forutsetninger. Det er ulike tilnærminger til mangfold. Ansatte i barnehagen kan se på mangfoldet som en ressurs, noe problematisk eller begge deler. Opplevs mangfoldet som en ressurs kalles det for en ressursorientert tilnærming til mangfold. Der mangfoldet blir sett på som problematisk nevnes problemorientert tilnærming til mangfold. Det er normalt at barnehager har en blanding av begge disse tilnærmingene (Gjervan, m.fl. 2006, s. 70).

I ressursorienterte barnehager er mangfoldet en naturlig del av barnehagehverdagen. Hvis den kulturelle, religiøse og språklige variasjonen i barnehagen legges til grunn i planlegging og innhold i barnehagen så har barnehagen en ressursorientert tilnærming. Samtidig skal barn og foreldres ressurser og bakgrunn være en del av barnehagens ordinære virksomhet (Gjervan, m.fl. 2006, s. 69-70). Hauge (2016, s. 30-31) beskriver hvordan en ressursorientert skole kan være. Her er det fokus på elevens og barnets ressurser, fremfor dets mangler. Mangfoldet ses på som en berikelse, der ingen kategoriseres som «oss/ vi» og «de». Her er alle en del av fellesskapet.

Gjervan m.fl. forklarer problemorientert tilnærming til mangfold som når det ikke tas utgangspunkt i barnets og foreldrenes ulike språklige og kulturelle bakgrunn i barnehagens pedagogiske arbeid. Samtidig ses majoritetens kulturelle og språklige bakgrunn på som det naturlige og en forutsetning for barnehagens muligheter for å nå sine mål. Her vil da alt av kultur og språk som ikke kan kategoriseres under den norske kulturen og det norske språket ses på noe som ikke hører inn under det norske (Gjervan m.fl. 2006 s. 65). Videre forklares problemorientert tilnærming ved at barnets minoritetsbakgrunn blir sett på som et hinder for å lære norsk. Gjervan m.fl. (2006, s. 65) forklarer denne type tankegang som noe som kan ha sammenheng med personalets manglende kompetanse. Samtidig har ikke personalet en anerkjennende væremåte overfor det enkelte barns språklige og kulturelle bakgrunn. Hauge (2016, s. 28) beskriver problemorientert tilnærming til mangfold i skolen. Her er mangfoldet et problem, der språklige endringer ses på som noe belastende. Her blir barn og deres foreldre sett på noen som ikke passer inn på grunn av deres språklige forutsetninger. Innenfor en slik skole er det en assimilerende tankegang, der målet er at minoriteten skal bli så lik majoriteten som mulig.

Gjennom å synliggjøre mangfoldet, gjennom språk, religioner og kulturer som er representert i barnegruppa, vil disse anerkjennes. Dette skal brukes som et utgangspunkt for dialog og respekt for det mangfoldet som er representert i barnegruppa (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 9).

Ulike tilnærminger til mangfold har i dette delkapitlet hovedsaklig vært sentrert rundt barn i barnehagen. Foreldrene er også en del av mangfoldet i barnehagen. Samarbeid med foreldre i barnehagen er en viktig del av arbeidet med barn med ulike forutsetninger i barnehagen. Videre vil jeg presentere teoretiske perspektiver til foreldresamarbeid i barnehage.

2.5 Foreldresamarbeid

Her vil jeg presentere ulike teoretiske om foreldresamarbeid. I denne studien er foreldresamarbeid i barnehagen viktig, da dette var sentralt i store deler av utsagnene til deltakerne.

Foreldresamarbeidet er en sentral og viktig del av barnehagedagen, ikke minst kan dette spille en rolle for det enkelte barn med ulike forutsetninger. Rammeplanen forteller om barnehageansatte sine oppgaver når det kommer til foreldresamarbeid. Det enkelte barns behov skal tas vare på, dette i samarbeid og forståelse med hjemmet (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 29). Det som gjøres skal gjøres med utgangspunkt i barnets beste, dets trivsel og utvikling (Bonnievie & Pålerud, 1998, s. 63).

For et konstruktivt foreldresamarbeid kreves det en bevisstgjøring av personalets holdninger og faglige prioriteringer. Mangel på forståelse eller bevissthet rundt barnehagens mål og prioriteringer fører til et uhensiktsmessig foreldresamarbeid. God kontakt med foreldrene er viktig på grunn av å kunne videreformidle informasjon om barnets hjemmesituasjon.

Utveksling av erfaringer mellom ansatte i barnehage og foreldre vil også kunne være vesentlig for å skape god kontakt mellom barnehagen og hjemmet. Ansatte som har utfordringer med å danne et åpent og anerkjennende foreldresamarbeid vil kunne få ytterligere utfordringer når de skal samarbeide med foreldre til barn med spesielle behov. For at et foreldresamarbeid skal være godt nok må det være rom for tillitt og ærlighet (Bonnievie & Pålerud, 1998, s. 63-67).

Foreldre til barn med spesielle behov kan ha et samarbeid med barnehagen som fører til at barnehagen og andre instanser får et større innblikk i familiene enn til barn uten spesielle behov. Dette kan være en belastning for foreldrene med tanke på å skulle dele detaljer som også henger sammen med privatliv. Dermed vil det være viktig at fagpersonene i møte med foreldrene er spesielt oppmerksomme på å vise empati, respekt og varsomhet (Mørland, 2008, s. 24).

Barnehagen har et særlig ansvar i møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Barnehagen skal påse at foreldre har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i møte med barnehagen. I møte med foreldre med ulik kulturell bakgrunn kreves innsikt, lydhørhet og respekt. For å fremme likeverd mellom mennesker kreves det at personalet i barnehagen evner å reflektere over egne holdninger (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 10). Dette vil være interessant å se på med tanke på deltakernes utsagn rundt foreldresamarbeid i barnehagen. Ulike egenskaper i møte med ulike mennesker virker å være vesentlig for å danne relasjon og samarbeid. Videre vil jeg se på hva relasjon mellom voksen og barn i barnehagen innebærer.

2.6 Relasjon mellom voksen og barn

I dette delkapitlet vil ulike teori i forbindelse med blant annet relasjon, anerkjennelse og kommunikasjon presenteres. I denne studien vil disse begrepene være sentrale, da med bakgrunn i oppgavens tematikk.

Mørland (2008, s. 13) skriver om hvordan voksne i barnehagen kan oppleve det som utfordrende å skulle hjelpe et hjelpetrengende barn med verdighet. En profesjonell voksen i møte med barn i barnehagen krever følelsesmessig tetthet. Dette vil spille en vesentlig rolle for barnets utvikling, da med tanke på barnets selvfølelse. Dette vil den voksne kunne påvirke gjennom egen væremåte. Den voksne må inneha kunnskap, forståelse og bevissthet i møte med barn, dette for å kunne lese barnets atferd og reaksjoner (Kinge, 1999, s. 81).

Personalets måte å møte hvert enkelt barns uttrykk gjennom språk, kropp, følelser og sosiale relasjoner vil ha en betydning for barnets læring. For å legge best mulig til rette for å gi barn mulighet til utvikling av sosial kompetanse, kreves anerkjennende og støttende relasjoner. Rammeplanen forklarer sosial kompetanse som positiv samhandling med andre (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 28).

Ifølge rammeplanen er nærhet, lydhørhet, innlevelse og evne til samspill det som preger en omsorgsfull relasjon (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 31). I møte med barn der det skal dannes en god relasjon er det oss selv, voksenpersonen, som er redskapet. Voksenpersonens ressurser, egenskaper og erfaringer påvirker bevisst og ubevisst den enkelte sine holdninger (Bonnevie & Pålerud, 1998, s. 50). Barnets trivsel vil kunne bli påvirket av barnets relasjon med den voksne. Den voksne skal i møte med barnet støtte det til å vise åpenhet mot sin egen og andres annerledeshet, dette er essensen i en pedagogisk relasjon (Sævi, 2014). Bergem (1998, s. 69) skriver om nærhetsetikken i møte mellom

pedagog og barn. Her er jeg-du-forholdet i sentrum. Denne nærheten kan ses i sammenheng som både fysisk og blant annet psykisk. Pedagogens fysiske nærhet ses i sammenheng med det å tilbringe mye tid sammen i et tett miljø i barnehagen. En voksen som viser respekt og varme gjennom sin kommunikasjon til barnet vil kunne påvirke barnets evne til å føle for seg selv og andre. Det kreves at de voksne er sensitive og aksepterer og respekterer barnets følelser og opplevelser for at barnet selv skal kunne forstå sin egen verden (Kinge, 1999, s. 61). Pedagogens rolle i møte med det enkelte barn vil være interessant å se på for å få et bilde av pedagogens refleksjoner i de ulike samspillsituasjonene. Spesielt med tanke på barn med ulike forutsetninger, der det eventuelt vil være viktig med tilrettelegging. Dannelse av relasjon mellom voksne og barn krever blant annet anerkjennelse og empati. Dette vil jeg vise til i neste delkapittel.

2.7 Anerkjennelse og empati

Ifølge rammeplanen skal barnehagen møte alle barn med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017, s. 8). Anerkjennelse vil spille en viktig rolle i forbindelse med den andre sin opplevelse av seg selv. Anerkjennelse handler om å se andre mennesker som likeverdige samtidig som noen man skiller seg fra. Dette bygger på en felles gjensidighet mellom mennesker (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 16). For i det hele tatt å kunne snakke om inkludering må et menneske bli anerkjent for hvem det er. Da er det ikke alltid tilstrekkelig å ha mange forskjellige ressurser slik som kognitive og sosiale egenskaper (Arnesen, 2012, s. 18). For å verdsette mangfoldet som er i barnehagen, innebærer det å anerkjenne hele variasjonen av barn i barnehagen (Arnesen, 2012, s. 19). Videre skriver Arnesen om et utviklende og inkluderende fellesskap som kun kan fungerer om mennesker anerkjenner at alle kan lære av hverandre.

For å utvikle nære relasjoner og ta hvert enkelt barns perspektiv kreves det ikke at man som voksen i barnehagen må dele samme morsmål og/eller ha samme kulturelle bakgrunn. Det viktigste er voksne som er anerkjennende og sensitive (Gjervan, 2006, s. 21).

Empati kan forklares som at man kan oppleve en annens følelse uten å foreta noen vurdering av den. Det kan ses på som en prosess der man får et innblikk i den andres følelser, og ut i fra det forstå den andres opplevelse. Denne forståelsen kan man ta i bruk som en veileder i den kontakten man som voksen velger å bruke i møte med barnet. For å kunne si at en voksen kommuniserer empatisk overfor barn, kreves det at den voksne ser bort fra barnets handling eller kommunikasjonsform når det kommuniserer med det (Kinge, 1999, s. 48 og 58). Dette

vil kunne være vesentlig å se på i sammenheng med problemstillingen, da empati kan være sentralt innenfor deltakernes refleksjoner rundt mangfoldsbegrepet, og deres møte med det enkelte barn innenfor mangfoldet.

Strand (2008) tar utgangspunkt i Bae (1998) som peker på definisjonsmakt i barnehagekonteksten slik at det alltid er pedagogen som innehar makt ovenfor barnet. Videre defineres anerkjennelse. På samme måte som definisjonsmakt, knyttes anerkjennelse til den pedagogiske relasjonen. Essensen er her at pedagogen ser, forstår og bekrefter barnet. Dette er noe som ses i sammenheng med likeverd, der det å være anerkjennende sier noe om pedagogens væremåte og holdninger overfor barnet. Denne relasjonen mellom pedagog og barn vil kunne spille en viktig rolle for at barnet skal utvikle en bevissthet til sitt eget selv. Berit Bae (2016) skriver om ikke å tingliggjøre barnet, men behandle det som subjekt. Hun beskriver dette som viktig for blant annet å styrke barnets selvfølelse. Her skal de voksne i møte med barnet å vise respekt for barnets opplevelser. Disse faktorene vil være vesentlig for å legge et godt nok grunnlag for konstruktive relasjoner og medmenneskelig, blant annet i barnehagen.

Røkenes og Hanssen (2012) skriver om hvordan enkelte fagfolk er opptatt av å skulle være effektive i jobben de gjør. Dette vil kunne få konsekvenser for møtet med menneskene de er i relasjon med gjennom jobben, her sett i sammenheng med rollen en pedagogisk leder har i møte med barn. Denne effektiviteten kan ses i sammenheng med å skulle sette i verk tiltak for de menneskene de jobber med. Dette kan være at de ønsker å gjøre noe med eller for det barnet de jobber med. Dette kan være handlinger i form av å hjelpe barn i ulike situasjoner, slik som måltid, kommunikasjon og fremkommelighet. Dette er handlinger som vil være preget av handlingsorientering, der det er muligheter for at relasjonen og kommunikasjonen mellom pedagogisk leder og barnet blir satt til sides. Der handlingene i jobben blir instrumentelle og blir å gjelde alle barn pedagogisk leder er i møte med, er det en fare for at barnet blir tingliggjort. Det er dette Røkenes og Hanssen forklarer som objektivering, som kan føre til at det enkelte barnet blir fremmedgjort (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 15-16). Videre forklares tingliggjøring som at barnet som tingliggjøres blir sett på som en gjenstand. I møte med barnet vil den voksne behandle barnet ut i fra hva han/hun vet om dens egenskaper. Barnet blir sett på som en ting, og behandles deretter (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 51). Dette vil være interessant å se på i sammenheng med empirien når den enkelte deltaker forteller om hvordan de arbeider i møte med barn med ulike forutsetninger, i ulike situasjoner.

I dette kapitlet har jeg vist til ulike teoretiske tilnærminger som skal fungere som et bakteppe for forskningen. Sentrale begreper og områder i dette kapitlet har blant annet vært verdier og refleksjoner og bevissthet rundt egen rolle i møte med andre. Relasjoner, anerkjennelse og kommunikasjon mellom barn med ulike forutsetninger og deres foreldre har også vært sentralt. Samarbeidet med foreldre til barn med ulike forutsetninger har og vært en stor del av dette kapitlet. Alt dette er et viktig bakteppe for den videre analysen og drøftingen i kapittel 4.

Kapittel 3: Metode

I denne masteravhandlingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i kvalitativ forskning, for best mulig å besvare forskningsspørsmålet mitt. Kvalitativ metode blir beskrevet som hensiktsmessig hvis det som skal undersøkes er et fenomen forskeren ikke kjenner godt. Dette er ofte også fenomener man ønsker å forstå mer grundig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 32). Kvalitativ metode benyttes i møter mellom mennesker. Dette for å få et grundig innblikk i deltakernes erfaringer og/eller refleksjoner. Det er nettopp dette jeg ønsker for min forskning, å besvare problemstillingen om hvilke refleksjoner pedagogiske ledere har rundt arbeid med mangfold i barnehagen. Med utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode har jeg valgt å bruke kvalitative intervju. Jeg begrunner dette valget med utgangspunkt i Thagaard sine beskrivelser av intervju. Ifølge Thagaard (2013, s. 95) er intervju som metode nyttig når forskeren skal få innsikt i deltakernes erfaringer og refleksjoner. I dette kapitlet vil jeg også presentere min vitenskapsposisjonering og forståelse av kunnskap, som er sentralt å diskutere da dette blant annet legger føringene for valgene som blir tatt.

For å skape en best mulig oversikt for leseren deles metodekapitlet opp i 11 delkapitler. Dette kapitlet er strukturert som følgende: vitenskapsposisjonering og forståelse av kunnskap, redegjørelse for kvalitativt forskningsintervju, samt semistrukturert intervju. Utvalget i forskningen vil også bli diskutert og presentert, da dette har en betydelig innvirkning på resultatet. Videre kommer en presentasjon av forskningsprosessen, utvikling av forskningsspørsmål, forskerens rolle, transkripsjon og analyseprosess. Forskningens kvalitet vil også diskuteres, denne omfatter forskningens pålitelighet og generaliserbarhet.

3.1 Vitenskapsposisjonering og forståelse av kunnskap

For best mulig å finne svar på problemstillingen har jeg tatt ulike valg underveis i forskningen. Thagaard (2013, s. 37) viser til forskerens forståelse av, blant annet, kunnskap som vesentlig for de valgene som blir tatt. Valget om å ta i bruk kvalitativt intervju som min forskningsstrategi er et eksempel som viser til min vitenskapsposisjonering og på hvilken måte jeg forstår kunnskap og hvordan den konstrueres. Stray og Wittek (2014, s. 63) skriver om hvordan grunnlaget for virkeligheten henger sammen med samtaler mellom mennesker. Dette viser til min tanke om at kunnskap konstrueres gjennom møter mellom mennesker. Derav kommer valget om å ta i bruk intervju som forskningsmetode. I denne studien er jeg på leting etter pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt mangfold i barnehagen. I møte med deltakerne forsøkte jeg å finne dypere meninger i refleksjonene deres, dette gjennom å tolke

utsagnene deres. Jeg forsøker å tolke og diskutere de ulike utsagnene. Disse ser jeg også i sammenheng med det teoretiske bakteppe. Arbeidet med intervjuene er med på å endre min forståelse underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette fører igjen til en ny kunnskap. Jeg forstår det slik at kunnskapen blir konstruert gjennom menneskelig samhandling, på grunnlag av dette plasserer jeg meg selv i et konstruktivistisk paradigme. I forskningsprosessen vender jeg frem og tilbake mellom de ulike delene, altså utsagnene og teori. Dette kan sees på som en kontinuerlig prosess mellom deler og helhet inspirert av den hermeneutiske tilnærmingen. Med bakgrunn i dette plasserer jeg min forskning og meg selv som forsker innenfor den hermeneutiske tradisjon.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativ forskning handler blant annet om å utvikle forståelse for ulike fenomener som er knyttet opp mot ulike personer og deres sosiale virkelighet. Selve intervjuet innenfor kvalitativ forskning er et forsøk på å forstå verden fra intervjupersonens synspunkt (Dalen, 2011, s. 15). I mitt prosjekt var nettopp dette hovedpoenget, jeg var spesielt interessert i deres refleksjoner og eventuelle erfaringer rundt arbeid med mangfold i barnehagen. Johannessen m.fl. (2011, s. 135) beskriver intervju som en metode der man som forsker kan få fylldige og detaljerte beskrivelser av deltakernes egen virkelighetsforståelse. Videre vil jeg gjøre rede for semistrukturert intervju, som har vært en sentral del av forskningsmetoden jeg har brukt.

3.3 Semistrukturert intervju

Intervjuguiden min var skrevet med utgangspunkt i begrepet mangfold, der jeg hadde snevret det inn til to hovedområder innenfor mangfold; kulturelt, religiøst og språklig mangfold og barn med spesielle behov. Deltakerne i studien har flere tanker og refleksjoner rundt begge temaene, men det er barn med spesielle behov som viser seg å være i fokus for alle fire deltakerne. Dette kan ha sammenheng med intervjuguidens oppbygging, der spørsmål rundt barn med spesielle behov er meget fremtredende. Samtidig opplever jeg at spørsmål rundt kulturelt, religiøst og språklig mangfold hadde like stor plass i intervjuguiden. Gjennom bearbeidingen av dataene tolket jeg deltakernes uttalelser om alle temaene som noe som handlet om barn med ulike behov. Dette vil gi plass til begge *gruppene*: barn med spesielle behov og barn med ulik kulturell, religiøs og språklig bakgrunn. Barn med ulik kulturell, religiøs og språklig bakgrunn hadde alle ulike behov, da de har ulike erfaringer og forutsetninger. To av deltakerne hadde barn på avdelingen som hadde opplevd flukt fra hjemlandet, disse barna og familiene hadde en annen kulturell, religiøs og språklig bakgrunn enn majoriteten i barnegruppa. Her opplevde blant annet pedagogisk leder at hun måtte ta

ekstra hensyn til enkelte av disse barna, på grunn av deres forutsetninger og erfaringer med flukt.

Jeg var primært ute etter deltakernes fortellinger rundt de ulike temaene. Med utgangspunkt i det valgte jeg å ha en semistrukturert intervjuguide, der jeg hadde bestemte temaer som jeg spurte deltakerne spørsmål rundt (Dalen, 2011, s. 26). I flere av spørsmålene spurte jeg etter hva de tenkte om ulike tema. Muligens ville jeg oppleve at deltakerne svarte med «politisk korrekte» svar, der de svarte det de trodde jeg ville høre. Dette kan ses i sammenheng med temaet som dreide som om deres tanker og erfaringer rundt mangfold. Normen i samfunnet i dag sier noe om at man skal vise respekt, forståelse og nestekjærlighet for mangfoldet. Jeg valgte å stille spørsmål om praksisen deres, og hvordan de håndterte ulike praktiske situasjoner med barn, og hvordan de søker kontakt med barn. Dette kunne være hvordan de søker kontakt med barn de ikke deler samme språk med, eller barn med spesielle behov. På denne måten ville jeg muligens få et innblikk i deres tanker rundt ulike situasjoner. Jeg lagde også ulike caser/ eksempler på forhånd, som blant annet kunne handle om hvordan de ville handlet i en enkelt situasjon, eller hvilke erfaringer de har fra arbeid med ulike scenarioer i barnehagen. En case handlet for eksempel om samarbeid med foreldre til barn som skiller seg fra majoriteten. Gjennom å lytte til deres refleksjoner rundt mine fiktive, men høyst mulige, caser ville det kanskje være mulig å få et innblikk i deres holdninger og/eller verdier i møte med ulike barn og foreldre innenfor mangfoldet. De såkalte «politiske korrekte» svarene kan naturligvis komme frem her også. Ved å spørre etter deres erfaringer og tanker rundt ulike tema fikk jeg muligheten til å spille videre på disse, og deretter få innblikk i nye refleksjoner hos deltakerne. Dette førte til at jeg gikk noe bort fra intervjuguiden. Jeg hadde en tanke om at deltakernes vinklinger som gikk bort fra intervjuguiden kunne spille en rolle for funnene i forskningen.

3.4 Utvalg

I forkant av studien satt jeg ulike kriterier for utvalget, der i blant hvor mange som skulle få forespørsel om å delta og hvilke forutsetninger de skulle ha. Jeg endte opp med å forhøre meg med fire pedagogiske ledere i fire ulike barnehager i Norge. Her tok jeg kontakt med styrer i den enkelte barnehage, både via mail og per telefon.

Jeg satte to spesifikke kriterier for deltakerne i studien. De skulle være utdannet førskole-/barnehagelærere, og jobbe som pedagogisk leder per dags dato.

Da jeg tok utgangspunkt i temaet mangfold i barnehagen, gjorde jeg meg opp noen tanker om hvem som eventuelt kunne være deltaker i studien. Jeg tok kontakt med barnehager jeg hadde erfaringer med fra før, da blant annet gjennom praksis. Dette kan ses i sammenheng med det Johannessen m.fl. (2011, s.110) beskriver som et bekreftende utvalg. Bekreftende utvalg er at jeg som forsker har en viss forforståelse om og oppfattelse av at min problemstilling kunne bli besvart ved å intervju disse deltakerne.

Jeg hadde et ønske om at deltakerne skulle ha så ulike bakgrunn som mulig. Derfor kontaktet jeg pedagogiske ledere ved en mottaksbarnehage i Norge, pedagogiske ledere fra en relativt liten bygd, pedagogiske ledere som jobber i barnehage der minoriteten er norsk og barnehager der majoriteten norsk. Dette var med utgangspunkt i at jeg var ute etter pedagogiske ledere sine erfaringer med arbeid med mangfold. Dette var blant annet med tanke på at prosjektet omhandler mangfold i barnehagen, med spesielt fokus på ulike forutsetninger og variasjon i forhold til språk og funksjonsnivå. Sistnevnte ses spesielt opp mot barn med spesielle behov. Når det kom til barn med spesielle behov undersøkte jeg ikke om disse barnehagene hadde barn med disse forutsetningene. Dette blant annet på grunnlag av at det var opp til hver enkelt deltaker å definere hva barn med spesielle behov er, samtidig som jeg var ute etter deres refleksjoner rundt dette temaet. Derav var det ikke et kriterium at de skulle ha erfaringer med barn med spesielle behov. Samtidig har barn med en form for funksjonsnedsettelse, som jeg har valgt å se på som noe som medfører spesielle behov, prioritert plass i barnehage (Bonnievie & Pålerud, 1998, 31). Med utgangspunkt i det hadde jeg en forforståelse av at jeg kom til å treffe på pedagogiske ledere som hadde erfaringer med barn med spesielle behov. Jeg tok utgangspunkt i fire deltakere i studien, på denne måten så jeg for meg å få en god innsikt i hvordan deltakerne ser på samme fenomen. Flere deltakere kan bidra til å fange opp ulike nyanser innenfor samme fenomen (Dalen, 2011, s. 50). Hver enkelt deltaker skal sikres anonymitet, dette kan gjøres gjennom å gi de et pseudonym. Deltakerne fikk pseudonymene; Inger, Anette, Evelina og Karoline. Samtidig har jeg valgt ikke å spesifisere hvor i landet undersøkelsen ble gjennomført, men at det har foregått i Norge. På denne måten sikres hver enkelt deltaker anonymitet (Johannessen m. fl. 2011, s. 97).

Under vil jeg presentere deltakerne i korte trekk. De fire deltakerne er:

Deltaker nummer 1 er Inger på 26 år. Hun er utdannet førskolelærer med fordypning i flerkulturalitet. Hun har jobbet som pedagogisk leder på en mottaksbarnehage i Norge i cirka 3 år. Deltaker nummer 2 er Anette på 26 år. Hun er utdannet førskolelærer og har jobbet som

pedagogisk leder i samme barnehage i cirka 3 år. Barnehagen hun jobber i er i ei bygd i Norge. I tillegg til pedagogisk leder, har hun også en rolle som spesialpedagog.

Deltaker nummer 3 er Evelina på 38 år. Hun er født og oppvokst i Tyrkia, og flyktet sammen med familien sin til Norge da hun var 12 år. Hun er utdannet førskolelærer og har jobbet ved samme barnehage i cirka 15 år. Her er majoriteten Tyrkisk, og minoriteten norsk.

Deltaker nummer 4 er Karoline på 25 år. Hun har utdanningsbakgrunn som førskolelærer med fordypning i flerkulturalitet. Hun har jobbet som pedagogisk leder i cirka 3 år. Stillingen består også av å være styrer i en mindre prosent.

Jeg velger å presentere deltakernes bakgrunn på grunn av at jeg ser det interessant i forbindelse med analysene i denne studien. For eksempel undrer jeg meg over om hvilke tanker Inger og Karoline eventuelt har rundt barn med ulik språklig bakgrunn, da sett opp mot deres utdannelse med fordypning i flerkulturalitet. Likeså med Evelina, som har en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Muligens vil dette kunne spille en rolle for de refleksjonene hun har rundt barn med ulik språklig bakgrunn. Anette vil kanskje ha ulike tanker rundt barn med spesielle/ulike behov og forutsetninger, da hun også har rollen som spesialpedagog. Anette fikk også intervjuguiden på forhånd av intervjuet. Muligens kan det ha påvirket svarene hennes. Jeg stiller spørsmål ved om hun eventuelt gir de svarene hun tror jeg ønsker å få. Dette med utgangspunkt i at hun ser hva jeg er ute etter i intervjuguiden. Med tanke på at hun har sett spørsmålene på forhånd undrer jeg meg over om hun da har fått et inntrykk av mine verdier og synspunkt i forbindelse med temaet, og på hvilken måte dette påvirker funnene mine. Ifølge Thagaard (2013, s. 115) vil det være utfordrende å skulle unngå at deltakeren har en oppfatning av forskerens verdier og synspunkter, dette er uavhengig av om deltakeren har sett intervjuguiden eller ikke. Det er jeg som forsker som står ansvarlig for å ikke påvirke deltakeren, men likevel vil intervjusituasjonen bli preget av det relasjonelle mellom deltaker og forsker. Dette vil kunne påvirke svarene til deltakerne. De kan svare det de tror forskeren ønsker å få svar på, eller ut i fra hvordan de vil fremstille seg selv og deres verdier. Dette er det jeg ser på som såkalte «politiske korrekte svar». Disse vil drøftes nærmere og mer inngående i drøftingskapitlet.

3.5 Forskningsprosessen

Alle fire intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til hver enkelt deltaker, der hver enkelt deltaker ordnet med rom vi skulle sitte på. Dette kunne kanskje bidra til at de kjente på en tilhørighet til plassen, fremfor hvis de skulle møtt opp et sted de ikke hadde noe forhold til.

Muligens kunne dette bidra til kvaliteten på intervjuene, nettopp på grunn av deltakernes opplevelse av trygghet. En av fire deltakere fikk se intervjuguiden i forkant av intervjuet. Dette kunne kanskje bidra til at hun følte seg mer forberedt enn de andre deltakerne, som igjen kan ha gjort henne tryggere i intervjusituasjonen. Dette gjorde jeg bevisst for å se om dette intervjuet skilte seg fra de andre, da med tanke på ulike svar og utdypninger fra deltakeren. Jeg håndhilste på alle deltakerne og var bevisst på hvor jeg plasserte meg i forhold til dem. Jeg åpnet intervjuene ved å spørre om de ville fortelle litt om seg selv, deres bakgrunn og utdanningsbakgrunn, se vedlegg nr. 1, intervjuguiden. Videre fulgte jeg opp med spørsmål om hvor lenge de hadde jobbet i akkurat denne barnehagen og hvorfor de hadde valgt å jobbe med barn. Jeg valgte å stille slike spørsmål på grunnlag av at svarene kunne bli interessant å bruke i analysedelen. Samtidig ville slike spørsmål muligens trygge hver enkelt deltaker i intervjusituasjonene. For å avrunde intervjuet spurte jeg deltakerne om det var noe mer de ville tilføye, dette for at de skulle ha muligheten til å kommentere noe de eventuelt angret seg for at de hadde sagt. Samtidig kunne dette også bidra til at de kom med mer informasjon som kunne være av interesse for meg å ha med i analysen.

Jeg fulgte intervjuguiden i den grad at jeg holdt meg til temaene jeg hadde planlagt fra før, men samtidig kunne deltakerne fortelle ting som gjorde at jeg gikk noe bort fra intervjuguiden. Dette var for eksempel når deltakeren begynte å snakke om å respektere barn, her ville jeg høre om *hvordan* hun viste respekt for barn. Dette var ikke et spørsmål jeg hadde med i intervjuguiden, men som ble til et viktig tema nettopp på grunn av deltakerens fortelling om akkurat dette.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) nevner viktigheten av kvaliteten på selve gjennomførelsen på intervjuet, da dette kan virke videre på kvaliteten på senere analyse og rapportering. En godt planlagt intervjusituasjon, til den grad det lar seg gjøre, vil kunne virke positivt inn på analysen og rapporteringen. Muligens vil en kunne få gode funn i analysen, som videre vil påvirke rapporteringen positivt i den grad at man får mulighet til flere gode drøftinger. En lite planlagt intervjusituasjon kan eventuelt påvirke analysen og rapporteringen negativt. Da i den grad at man kanskje ikke får gode og utdypende svar, fordi situasjonen opplevdes som negativ for deltakeren. Kjemi mellom deltaker og forsker vil kunne være med å påvirke intervjusituasjonen. En forsker som er usikker i situasjonen fordi han/hun ikke har forberedt seg godt nok vil kunne gjøre deltakeren utilpass, som igjen fører til få og lite utdypende refleksjoner fra deltaker. Jeg opplevde intervjusituasjonene som positive, der jeg og den

enkelte deltaker hadde god kjemi. Dette varierte naturligvis fra deltaker til deltaker. Fra første til siste intervju skjedde det en utvikling, jeg kjente meg tryggere og bedre forberedt for hvert intervju. Jeg opplevde at jeg kom kjappere med oppfølgingsspørsmål, samt spurte jeg etter mere utdypende refleksjoner. Dette kan ha påvirket kvaliteten på analysen og rapporteringen. Jeg som forsker og intervjuer var deltakende i intervjuene, dette blant annet gjennom oppfølgingsspørsmål og bekræftende kommentarer slik som «mm», «ja» og liknende. Dette kan ses på som at både deltaker og jeg som intervjuer ville kunne påvirke datamaterialet, da vi var i sosial interaksjon med hverandre der begge var bidragsytere med vår kunnskap og våre perspektiver rundt fenomenet. På en måte ser jeg på intervjuene på en slags formell samtale, der jeg ledet, men deltakerne snakket fritt rundt temaet. De delte sine erfaringer og refleksjoner i arbeid med mangfold. Analysen av disse «samtalene» kan ifølge Thagaard (2013, s. 124-125) gi et innblikk i deltakernes forståelse av deres virkelighet, da gjennom hvordan de ordlegger seg. Abduktiv fortolkning står i posisjon mellom induktiv og deduktiv fortolkning. I analysen av dataene har min teoretiske forankring gitt meg perspektiver på hvordan jeg kan forstå mine data, dette er en abduktiv fortolkning. Her har altså teorien blitt utviklet basert på grundige analyser (Thagaard, 2013, s. 198).

Utgangspunktet for min forskning var spørsmål rundt pedagogiske ledere sine erfaringer med arbeid med mangfold i barnehagen. Mangfold kan omhandle mye, men jeg valgte å ta utgangspunkt i to tema; språklig, kulturelt og religiøst mangfold og barn med spesielle behov. I etterkant av intervjuene og transkripsjonen innså jeg at jeg hadde valgt et stort område, som i mine øyne omhandlet to separate tema. Jeg opplevde det som utfordrende å diskutere og drøfte dette godt nok. Underveis i bearbeidningen og analysen av funnene fant jeg flere interessante uttalelser fra deltakerne. Med utgangspunkt i en intervjuguide som omhandlet barn med ulik kulturell, språklig og religiøs bakgrunn og barn med spesielle behov, fikk jeg innblikk i deltakernes refleksjoner og erfaringer rundt dette. Etter flere gjennomlesninger av intervjuene fikk jeg en idé om en ny vinkling på forskningsspørsmålet. Deltakernes refleksjoner rundt barn med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn og barn med spesielle behov kunne også vinkles til deres refleksjoner og erfaringer rundt barn i barnehagen med ulike behov. Årsaken til at jeg kom frem til dette var blant annet med utgangspunkt i deltakernes refleksjoner rundt begrep som «barn med spesielle behov». Flere av funnene der deltakerne reflekterer over dette begrepet viste til slutt å handle om barn med *ulike* behov. Jeg valgte å ta utgangspunkt i denne vinklingen, da jeg opplevde den som et bedre utgangspunkt for en god diskusjon rundt et smalere tema enn første utgangspunkt.

3.6 Forskerens rolle

I møte med hver enkelt deltaker i studien er forskerens rolle sentral. Kvalitativ forskning handler i stor grad om møter mellom mennesker, her forsker og deltaker, der forskeren studerer det deltakeren sier og/eller gjør. Ifølge Thagaard (2013, s. 11) reiser dette en del etiske utfordringer. Ved prosjektstart søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Dette er datatjeneste om godkjenning til å gjennomføre min studie, da den omhandler sensitiv informasjon om deltakernes religion og etnisitet, vedlegg nr. 2, godkjenning fra NSD (Johannessen m.fl. 2011, s. 94). I forkant av intervjuene sendte jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema til hver enkelt deltaker, se vedlegg nr. 3: informasjonsskriv til deltakere. Deltakerne ble informert om at all informasjon som ble samlet inn kun skulle brukes til formål for forskningsprosjektet. Her sto all nødvendig informasjon om studien, det er dette Johannessen m.fl. forklarer som informert samtykke (2011, s. 96).

Forskeren kan indirekte være med å påvirke forskningsresultatet på ulike måter. Dette kan være gjennom hvordan man som forsker legger opp intervjuet. Nilssen (2012, s. 29) nevner forskerens ferdigheter med kommunikasjon og sensitivitet som faktorer av betydning for forskningen. Underveis i intervjuene opplevde jeg meg som oppmerksom på min egen rolle. Jeg var hele tiden oppmerksom på hvilken betydning kroppsspråket og mimikken min kunne ha. Derfor var jeg opptatt av å være aktivt lyttende i møte med hver enkelt deltaker, dette blant annet gjennom å ha blikkontakt, smile, nikke og bekrefte det deltakeren sier med «mhm» og «ja». Dette kan spille en viktig rolle for å skape en felles opplevelse og forståelse mellom deltaker og forsker (Dalen, 2011, s. 95). Muligens kan den positive kjemien mellom meg og deltakerne ha sammenheng med min forforståelse som forsker. Dette ser jeg med utgangspunkt i mine verdier rundt relasjoner mellom mennesker.

Rommet man sitter i kan spille en rolle, såkalte ikke-mennesker og ikke-kropper kan være med å påvirke deltakeren i intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 129). En såkalt ikke-kropp kan blant annet være båndopptakeren, som kan være med å påvirke deltakeren i studien blant annet ved at det oppleves ubehagelig hvis den legges rett foran han/henne. Både underveis i intervjuet og i etterkant gjennom transkripsjonen erfarte jeg at jeg flere ganger nesten avbryter deltakerne underveis i intervjuet. Dette ser jeg i sammenheng med mitt engasjement innenfor temaet, noe som her kunne vært uheldig hvis jeg ikke tok meg selv i nesten avbryte deltakerne. Jeg la også merke til at jeg i noen tilfeller ga rom for pauser, slik at

deltakerne fikk tenkt seg om, mens enkelte ganger var jeg noe kjapp med å gå videre. Dette spesielt i slutten av intervjuene da tiden gikk i fra oss.

Alle deltakerne var kvinner, og tre av fire av deltakerne var rundt samme alder som meg. Thagaard (2013, s. 116) skriver om likt kjønn som noe som kan skape en felles forståelse mellom forsker og deltaker, der deltakeren kan anta at forskeren forstår hva hun mener i forbindelse med det bestemte temaet. Dette er en faktor der jeg som forsker kan være med å påvirke deltakerne og intervjusituasjonen. Jeg opplevde å ha en god dialog med alle fire deltakere, uavhengig av blant annet alder. Om kjønn spilte noen rolle er vanskelig å si noe om. Jeg opplevde de fleste av deltakerne som utdypende i svarene sine og som gladelig fortalte om sine erfaringer. Dette kan bevise kjønns betydning i intervjusituasjonen til en viss grad, da jeg her opplevde å få gode forklaringer. Dette vil kunne vært med på å påvirke intervjusituasjonen og derav empirien min.

3.7 Transkripsjon

Transkripsjonen var første steg i forbindelse med analyse. Her fikk jeg et større overblikk og en form for tilhørighet til datamaterialet. Underveis og i etterkant av transkripsjonen opplevde jeg intervjuene som veldig annerledes etter de ble oversatt til skriftspråk. Dette kan muligens ses i sammenheng med at transkripsjonen medfører tap av kroppsspråk, dette kan være kroppsholdning og ulike gester (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). For meg var det naturlig å transkribere intervjuene på egenhånd. På denne måten sikrer jeg meg at alle detaljer som kan være viktige for analysen ikke faller bort.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) nevner muligheten for å velge om man som forsker ønsker å oversette talespråket til skriftspråk i ordrett talespråkstil, eller om man velger skriftspråkstil. Jeg valgte bevisst å transkribere intervjuene på bokmål, dette for å anonymisere deltakerne mest mulig. I tillegg ville det bli lettere å lese transkripsjonen i ettertid på bokmål versus dialekt. Samtidig var jeg ute etter deltakernes fortellinger med fokus på hva de fortalte, fremfor med fokus på de språklige detaljene. Derfor utelot jeg å ta med alle småord, slik som «eh», «hm» og «mhm». Likeså har jeg ikke markert om deltakerne tok pauser, eller hva de gjorde underveis, slik som mimikk, kroppsholdning og gester.

3.8 Analyseprosessen

I etterkant av transkripsjonen leste jeg gjennom hvert intervju hver for seg flere ganger. Dette for å få en oversikt over hva som var fokusområdene til deltakerne i forbindelse med

mangfold i barnehagen. Da jeg leste intervjuene brukte jeg fargekoder for å markere de ulike temaene/kodene. Disse kodene endret seg noe for hver gang jeg leste intervjuene, da jeg fikk et annet syn og muligens et bedre overblikk over dem. Disse kodene ble etter hvert utgangspunktet for ulike tema som var sentrale i alle intervjuene. Det er dette Thagaard (2013, s. 183) kaller for temasentrert eller temabasert analyse. I analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i hva deltakerne selv mente var viktige tema, dette for å løfte frem deres egen stemme. Jeg forsøkte å finne et dypere meningsinnhold i det deltakerne sa underveis i intervjuene. Dette skal være et innhold som er utover det som oppfattes der og da. Den abduktive fortolkningen var utgangspunktet for kategoriene jeg kom frem til. Analysen foregikk gjennom grundig koding av datamaterialet. Samtidig var min forforståelse og teoretiske forankring et godt bakteppe for å samle de ulike temaene under ulike kategorier. Jeg tok utgangspunkt i det som virket å være i fokus hos deltakerne. Dette var blant annet hvilke tanker de hadde rundt mangfold, samt deres tanker rundt deres egne handlinger i møte med det enkelte barnet innenfor mangfoldet. Det som virket å være viktig for den enkelte deltakeren var samarbeidet med foreldrene til hvert enkelt barn med ulike forutsetninger. Med utgangspunkt i dette kom jeg frem til tre kategorier, og det er disse kategoriene som danner utgangspunktet for de analyse- og drøftingskapitlene som følger:

1. Refleksjoner rundt mangfold
2. Møtet med barn i ulike situasjoner
3. Foreldresamarbeid

3.9 Forskningens kvalitet

Det er ulike måter å vurdere kvaliteten på et forskningsprosjekt. For å beskrive forskningens kvalitet har jeg valgt å ta utgangspunkt i blant annet Tjora sine redegjørelser for denne gjennomføringen. Tjora nevner begrepene pålitelighet, gjennomsiktighet og generaliserbarhet som sentrale for å redegjøre for forskningens kvalitet (2012, s 231).

3.10 Pålitelighet

Nettopp på grunn av den fortolkende tradisjonen innenfor kvalitativ forskning vil det være umulig for forskeren å være helt nøytral i sitt eget forskningsprosjekt. I mitt forskningsprosjekt vil dette kunne ses i sammenheng med at jeg i forkant av studien valgte et bestemt tema på grunn av egne erfaringer fra feltet. Som forsker har jeg nok indirekte påvirket forskningen, nettopp på grunn av min forkunnskap og erfaringer. Dette kan ses på som en ressurs (Tjora, 2012, s. 235). Min forforståelse, forkunnskap og tilhørighet til feltet kan være

faktorer som påvirker forskningens pålitelighet. Derfor vil min gjennomsiktighet spille en rolle. I en kvalitativ forskning vil forskerens gjennomsiktighet være vesentlig når det kommer til diskusjon om kvaliteten. Tjora (2012, s. 248) beskriver gjennomsiktighet/ transparens som elementært i presentasjonen av forskningen. Dette innebærer blant annet redegjøring av hvilke valg som er tatt underveis. Gjennomsiktighet i min forskning kan ses opp mot at jeg beskriver de valgene jeg har tatt underveis i sammenheng med hvordan jeg har rekruttert deltakere til studien. Jeg har forsøkt å vise til en solid oversikt av forskningen, forskningsprosessen og funnene.

Måten dataene samles inn på og hvordan de bearbeides kan påvirke påliteligheten (Johannessen m.fl. 2011, s.40). Derfor har jeg forsøkt å være grundig i å beskrive de ulike valgene jeg har tatt underveis i forskningen, samtidig som jeg har fokusert på å følge opp det etiske.

3.11 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er den såkalte ytre validiteten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) stilles det spørsmål ved om resultatene i kvalitativ forskning kan generaliseres. Dette er i sammenheng med at det er for få deltakere i en kvalitativ studie. I min forskning er det fire pedagogiske ledere som i møte med meg som forsker og intervjuer reflekterer over ulike erfaringer de har med arbeid med mangfold i barnehagen. Å skulle overføre disse resultatene og si at de vil gjelde pedagogiske ledere vil være vanskelig. Jeg vil derfor være forsiktig med å si at resultatene kan overføres direkte til annen forskning innenfor samme område.

Resultatene vil kunne være avhengig av blant annet deltakernes erfaringer, utdanning og tidsrom de har arbeidet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) skriver videre om hvordan man innen kvalitativ forskning kan forsøke å se på om den kunnskapen som produseres kan overføres til liknende situasjoner, fremfor å stille spørsmål ved om intervjuresultatene kan generaliseres. Med utgangspunkt i dette forsøker jeg å forstå min forskning som generaliserbar. Dette på grunn av at kunnskapen her muligens kan overføres til liknende forskning rundt pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt mangfold i barnehagen. I lignende sosiale kontekster vil mine funn muligens være relevante.

I dette kapitlet har jeg koblet min oppgave til ulike områder innenfor kvalitativ metode. Den kvalitative metoden legger grunnlaget for empirien. Empirien blir presentert i neste kapittel: Analyse og drøfting av funn. Empirien vil bli presentert og drøftet opp mot de ulike teoretiske perspektivene.

Kapittel 4: Analyse og drøfting av funn

Utgangspunktet for kapitlet ligger i problemstillingen: «Hvilke refleksjoner har fire pedagogiske ledere rundt arbeid med mangfold i barnehagen. Og på hvilken måte påvirker disse refleksjoner «møtet» med barn med ulike forutsetninger og behov?». Funnene vil analyseres og drøftes i lys av den teoretiske forankringen som er presentert i kapittel 2. Jeg velger å presentere, analysere og drøfte mine funn i samme kapittel, da jeg opplever det som mest oversiktlig og ryddig. Som nevnt i metodekapittel tar jeg i bruk temasentrert analyse. Jeg har tatt utgangspunkt i tre kategorier. Disse er utarbeidet med bakgrunn i deltakernes utsagn, samt den teoretiske forankringen.

De tre kategoriene er:

1. Refleksjoner rundt mangfold
2. Møtet med barn i ulike situasjoner
3. Foreldresamarbeid.

Disse kategoriene representerer de ulike delkapitlene. Etter delkapittel 4.1; «refleksjoner rundt mangfold», kommer delkapittel 4.1.1; «refleksjoner om barn med ulike forutsetninger». Etter delkapittel 4.2; «møtet med barn i ulike situasjoner», kommer delkapittel 4.2.1; «refleksjoner rundt tilrettelegging i ulike situasjoner». Årsaken til dette er at de ulike delkapitlene har en viss sammenheng med hverandre. Under de ulike delkapitlene viser jeg til de ulike utsagnene fra deltakerne. Disse utsagnene blir drøftet i sammenheng teori.

4.1 Refleksjoner om mangfold

Alle deltakerne fikk spørsmål om hva de la i begrepet mangfold. Dette var med utgangspunkt i temaet for forskningen. Samtidig var min egen forståelse av begrepet vesentlig for at dette ble temaet, nettopp forskjellighet og pedagogiske ledere sin rolle i møte med mangfoldet. Felles for de fleste var at mangfold handler om forskjellighet, der i blant erfaringer og egenskaper. Inger forklarer det blant annet slik:

Det er jo forskjellighet da. Det kan jo være alt mulig... Det har jo med egenskaper å gjøre, barn er jo forskjellige da. Så det vil alltid være et mangfold, uansett hvilken barnehage du jobber i er det et mangfold i forhold hva barna har med seg hjemmefra, hvilke typer de er... Litt sånn som med alle barnegrupper, barna er forskjellige, har forskjellige erfaringer, de kommer fra ulike typer familier. Men så har du jo også alt det andre da, den bagasjen man har med seg.

Karoline og Inger virker å ha noen like tanker rundt mangfoldsbegrepet. Karoline fokuserer også på det med å være forskjellig:

Å! det er jo så mye! Ehm... Alt egentlig.. Alt man er forskjellige på. Uansett hvem man møter så er det jo et mangfold der. Man har forskjellige interesser, man har forskjellige bakgrunner, kulturelt, man har forskjellige... Ja... utfordringer og muligheter, alt egentlig.

Her omtales mangfold som noe som er forskjellig. Deltakerne forklarer at de tenker på mangfoldet som noe som har med de ulike forutsetningene hvert enkelt menneske har. Her er det spesielt fokus på erfaringer, interesser, utfordringer og muligheter.

Inger beskriver også mangfoldet som noe som har sammenheng med det ytre, noe vises blant annet gjennom hudfarge og språk:

Men det er jo ganske tydelig hos oss da at det er et mangfold i forhold til det ytre da, noen er lyse noen er mørke. Det er jo veldig sånn.. Du ser det jo veldig tydelig. Og det språklige da, for vi har ulike språk.

Evelina beskriver mangfoldet slik:

Mangfold ja.. Det er fargene, fargerikt. Så det.. hele verden for eksempel, i ett... Den største gruppa er jo barn som har kurdisk bakgrunn. Andre kulturer har vi ikke, men vi har noen fra Romania, Afghanistan, også er det halvt norsk og halvt thai og halvt filippinsk.

Evelina snakker om mangfoldet i sammenheng med kulturer og etnisk bakgrunn. Jeg spurte henne om hvilken plass barn med spesielle behov hadde innenfor mangfoldet. Evelina svarte at de var en del av mangfoldet, da mangfoldet ikke kun handler om kulturer.

Anette forklarer mangfoldet slik:

Eh.. Det jeg legger i begrepet mangfold er jo barn fra ulike kulturer. Også er det barn med spesielle behov. Alle har jo ulike behov, vi må jo møte alle på ulike måter.

Anette sin rolle i barnehagen omhandler arbeid med barn med ulik kulturell bakgrunn og barn med spesielle behov. Dette kan være utgangspunktet for hennes tolkning av mangfoldsbegrepet. Der det er barn som må møtes på ulike måter, med utgangspunkt i deres ulike behov.

Deltakerne sine tanker rundt mangfoldsbegrepet kan støttes opp mot Gjervan m.fl. (2006) sine tolkninger av begrepet, der det handler om barn med ulike ønsker, behov og forutsetninger.

Det virker som de har tanker om at alle har plass innenfor mangfoldet, at det nettopp handler om det å være forskjellig. Det kan virke som om kriteriene deres til mangfold handler om forskjellighet og variasjon innad i en gruppe. Deltakerne kan tolkes som positive, reflekterte og undrende gjennom spørsmålet om mangfold. Dette kan kanskje ses på som en anerkjennende holdning til miljøet. Arnesen (2012) beskriver nettopp det å være positiv og

anerkjennende til mangfoldet i barnehagen som vesentlig for å klare å verdsette variasjonen i barnegruppa. Deltakerne gir uttrykk for en positiv innstilling til variasjonen og forskjelligheten som finnes, der det er fokus på det enkelte individ og dets forutsetninger. Dette kan støttes i det Arnesen (2012) forklarer som et inkluderende fellesskap, nettopp med utgangspunkt i hvilke holdninger deltakerne uttrykker i forbindelse med temaet. Deltakerne nevner mangfoldet som blant annet «ulikheter, likheter, hele verden i ett, fargerikt». Gjennom utsagnene gir de ikke uttrykk for at arbeidet med mangfold er problematisk. Menneskene innenfor mangfoldet blir ikke omtalt som «oss» og «dem». Dette kan ses i sammenheng med Hauge (2016) sine beskrivelser rundt ressursorientert tilnærming. Hauge poengterer at ulike kategoriseringer av mennesker ikke finner sted innenfor denne tilnærmingen.

Deres refleksjoner kan gi uttrykk for de erfaringene og tankene de har. Samtidig er det vanskelig å si om dette er den faktiske måten de tenker på i møte med variasjonen i barnehagen. I intervju situasjonen der det spørres etter deres tanker rundt mangfold, vil det muligens være naturlig for dem å fortelle om det som noe positivt og som en ressurs. Dette vil kunne gi forskeren et positivt inntrykk av dem. Det kan også vise til en norm i samfunnet der alt av ulikheter skal være positivt. Dette gir meg et inntrykk av at deltakerne virker noe «politisk korrekt». Samtidig forteller de om ulike utfordringer med arbeid med mangfold. Dette trenger ikke å bli sett på som et problemorientert syn. Muligens viser dette heller til en reell hverdag med arbeid med mangfold. Arbeid med barn og deres foreldre vil kunne by på ulike utfordringer. Deltakerne nevner utfordringer blant annet i form av at de ikke deler samme språk og foreldre som opplever det som vanskelig at barnet deres har behov for særlig tilrettelegging. Å omtale dette som eksempler på en problemorientert tilnærming til mangfold vil stride fra hva den faktiske teorien viser som problemorientert tilnærming. Gjervan m.fl. (2006) beskriver problemorientert tilnærming til mangfold som når barnets og foreldrenes morsmål står i veien for at barnet skal lære seg norsk, eller passe inn i den «norske» kulturen i barnehagen. Dette kan vise til en «oss og de»- holdning, der den norske kulturen er det eneste rette når man bor i Norge. Hauge (2016) beskriver også ulikhetene som en belastning for miljøet, der fokuset er at minoriteten skal bli mest mulig lik majoriteten. Dette strider fra hva deltakerne forteller. De tar heller utgangspunkt i at de som pedagogisk leder ikke deler samme morsmål som barnet eller foreldrene. Dette kan vise til en forståelse av at det enkelte morsmål er korrekt for den enkelte person. Inger påpeker hvor viktig det er å ikke være så redd for å prøve å kommunisere selv om det kan være utfordrende. Anette forteller om ulike redskap

hun benytter i kommunikasjonen mellom henne og foreldre og barn, eksempelvis bilder og apper på iPad.

Deltakernes utsagn viser alle til deres tanker rundt begrepet mangfold. Gjennom disse utsagnene snakker de om barn med ulike forutsetninger i deres barnehage. Disse refleksjonene vil jeg vise til i neste delkapittel.

4.1.1 Refleksjoner om barn med ulike forutsetninger

«Refleksjoner om barn med ulike forutsetninger» er en underkategori av hovedkategorien; «refleksjoner rundt mangfold». «Barn med spesielle behov» var et sentralt tema i intervjuguiden. Bonnevie og Pålerud (1998) definerer barn med spesielle behov som barn som har behov utover de behovene som er like for de fleste barn. Barna kan for eksempel ha lærevansker og/eller funksjonsnedsettelse, samt utfordringer med tilpasning. Deltakerne fortalte om sine erfaringer med barn med ulike vansker, slik som fysiske funksjonsnedsettelse og språkvansker. Gjennom analyseprosessen førte deltakernes samlede refleksjoner og utsagn til en ny vinkling av uttrykket barn med spesielle behov. Barn med ulike forutsetninger ble mest korrekt å bruke, da dette omhandlet alle barna deltakerne snakket om. Dette var barn med blant annet lærevansker og språkvansker, som skiller seg fra barn med ulik kulturell og språklig bakgrunn. Alle har de ulike forutsetninger, men ikke alle har spesielle behov, sett ut i fra hvordan Bonnevie og Pålerud (1998) beskriver barn med spesielle behov.

Karoline fortalte følgende om begrepet barn med spesielle behov:

Det kommer an på hvilke spesielle behov. Jeg har jo foreldresamtaler med alle foreldre, om barnas behov. Ingen barn er like, så jeg tenker at alle barn har noen behov, som er ulike fra andre barn. Og det legger vi til rette for, og det snakker vi med foreldrene om, og hvordan vi best mulig kan legge til rette og samarbeide rundt. Men jeg har ikke erfaringer med samarbeid med foreldre til barn som har spes.ped- timer.

Inger som jobber i mottaksbarnehage fortalte følgende:

Det spørres jo hva spesielle behov er da. Jeg vil si at alle barna her har spesielle behov nesten... For de har forskjellige erfaringer da.

Anette som også har rolle som spesialpedagog i kombinasjon som pedagogisk leder, svarer følgende:

Hvis jeg tenker sånn. For det første så tenker jeg at det er de som har fått spes.ped. Som har spesialpedagogisk hjelp. Men det kan jo være barn som trenger litt ekstra som ikke trenger å ha det og. Det er vanskelig å svare på.

Hos både Karoline og Inger virker fokuset å være på det enkelte barn med utgangspunkt i at alle barn har behov. Det kan virke som om de begge tenker at barn først og fremst er barn og mennesker med individuelle behov, uavhengig av om behovene er mer spesielle enn andre. Samtidig nevner Karoline at hun ikke har erfaringer med arbeid med barn som har timer med spesialpedagog. Dette kan bety at hennes definisjon av barn med spesielle behov er de barna som har en spesialpedagog som jobber spesielt opp mot det enkelte barn. Inger vurderer spesielle behov ut ifra erfaringer. Barna på hennes avdeling er alle barn med flyktningbakgrunn. Inger uttrykte at dette innebar erfaringer med krig og flukt, noe som hun uttrykte var traumatiserende for det enkelte barn. Flere av barna hadde opplevd å flykte fra krig, likevel hadde hver enkelt av dem ulike erfaringer med det. For eksempel hadde et barn flyktet over havet i båt og falt uti. Inger nevner også kvoteflyktninger som har blitt sendt direkte fra hjemlandet til kommunen. Selv om disse barna ikke har opplevd å flykte i båt over havet, så kan også deres opplevelse være traumatiserende i form av å måtte forlate det kjente, for så å komme til et fremmed land med mennesker de ikke deler samme språk med. Anette forteller at hun ser på barn med spesielle behov først og fremst på barn som har ulike utfordringer som trenger spesialpedagogisk hjelp. Dette kan ses i sammenheng med definisjonen til Bonnevie og Pålerud (1998) at barn med spesielle behov kan ha utfordringer innenfor ulike områder slik som lærevansker og/eller funksjonsnedsettelse. Deres behov er mer spesielle, og skiller seg fra de behovene som er like for majoriteten. Et barn med ulike utfordringer, som fører til at det ikke har utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, vil da ha krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1 og Barnehageloven, 2008, § 19 a.). Dette kan ses i sammenheng med Anette sin forståelse av begrepet barn med spesielle behov. Samtidig uttrykker Anette at hun synes det er vanskelig å definere hva barn med spesielle behov er. Utsagnet kan forstås som at hun også ser på barn uten krav på spesialpedagogisk hjelp som barn med spesielle behov, da de og kan trenge noe ekstra tilrettelegging. Deltakerne virker å uttrykke en tanke om at alle barn har spesielle behov. Deltakerne forteller om sine egne erfaringer med barn og deres behov, som virker å være behov basert på at det enkelte barnet har ulike forutsetninger. Dette er for eksempel at de har flyktet fra krig, har tilknytningsvansker, har ulike forutsetninger innenfor språk og ulike funksjonsnedsettelse i form av diagnoser. Det er dette som danner grunnlaget for begrepet *barn med ulike forutsetninger og behov*.

Spørsmålene rundt barn med spesielle behov i barnehagen virker å være noe krevende for deltakerne å gi et tydelig svar på. De kan virke noe usikre i utsagnene sine, en nevner også at

det er vanskelig å svare på. Likevel gir de et innblikk i hva de tenker rundt temaet barn med spesielle behov. Gjennom sine utsagn viser de sine tanker rundt barn med ulike forutsetninger. Videre vil jeg se på deltakernes refleksjoner rundt deres egne og andres handlinger i møte med det enkelte barn med ulike forutsetninger.

4.2 Møte med barn i ulike situasjoner

Forutsetningene for denne kategorien ligger i de ulike refleksjonene og utsagnene fra hver enkelt deltaker. Pedagogisk leder i barnehagen vil kunne spille en vesentlig rolle for hvert enkelt barn. Deres refleksjoner rundt deres møte med hvert enkelt barn med ulike forutsetninger, kan vise til hva som er viktig for dem i deres rolle som pedagogisk leder. Grunnlaget for å drøfte dette har sammenheng med at dette kan vise til hvordan pedagogiske ledere tenker rundt deres egen rolle i møte med mangfoldet.

Karoline ga uttrykk for at relasjonen mellom henne og det enkelte barn i barnehagen var viktig for henne:

Jeg tenker det med å bruke mye tid på skape gode og trygge relasjoner mellom meg og barna og at hele personalgruppa har fokus på det da, det med den gode relasjonen. Alle voksne har et ansvar for å jobbe med seg selv og jobbe med relasjonene. Det har vi gjort i forhold til relasjoner, for jeg tenker det at hvis man har en god relasjon med et barn så er det mye enklere å gå inn i lek med det barnet, eller gå inn i en samtale. Så det vi gjør er at vi bruker et relasjonsskjema på gruppemøter, der man kartlegger hvilken relasjon man har til hvert enkelt barn. Også får man på en måte et ansvar for å ta mer kontakt og skape en bedre relasjon med de man synes det er utfordrende å møte.

Karoline forteller om en situasjon i felles utelek med andre avdelinger i barnehagen. Her var det et barn med ulike utfordringer som førte til at barnet fikk spesialpedagogisk hjelp. I denne uteleken var spesialpedagogen sammen med barnet. Karoline forteller følgende:

Ofte så kan altså, jeg har hørt flere ganger voksen som snakker i barnehagen sånn... Er du på, jeg er på han i dag. Det syns er så fælt. For det er jo bare barn, og noen har behov for tettere oppfølging, og behov for noe annet enn hva andre barn har, men de skal ikke føle seg annerledes fordiom. Så det å møte de på en positiv måte, selv om det er utfordrende, for det kan det være! Det kan være at det er barn som utfordrer en skikkelig, men det å tenke at det jeg som voksen som er ansvarlig for den her relasjonen her, og jeg skal få en god relasjon til det her barnet.

Karoline påpeker relasjonen mellom henne og det enkelte barn som avgjørende for barnets opplevelse av trivsel og trygghet i barnehagen. Hun påpeker at det er den enkelte voksne sitt ansvar for å danne en god nok relasjon til barna. Karolines utsagn kan ses opp mot Bonnevie og Pålerud (1998) sitt utsagn om at det er nettopp den enkelte voksne som er redskapet når det kommer til å danne en god relasjon til et barn. Holdningene til voksenpersonen vil her spille en rolle i dannelsen av relasjonen. Karoline forteller at de bruker relasjonsskjema i samarbeid

med hverandre. Her kan den enkelte i personalgruppa bli oppmerksom på hvilken relasjon de faktisk har til det enkelte barn, der de selv er ansvarlig for å jobbe for å bedre denne. Kanskje vil dette kunne bevisstgjøre den enkelte i personalgruppa om hans eller hennes egne holdninger i møte med det enkelte barn. Karoline sitt valg om å ta i bruk denne metoden, samt hennes uttalelser om viktigheten av relasjonen mellom voksen og barn, sier meg noe om hennes holdninger og refleksjoner rundt hvilken betydning den enkelte voksen har for det enkelte barn. Hun nevner spesielt barn som kan være utfordrende å møte og dermed utfordrende å danne en god relasjon til. Karoline utdypet ikke ytterligere hva hun legger i barn som er utfordrende å møte, dette vil være opp til hver enkelt å avgjøre. Dette kan for eksempel handle om at barnet har forutsetninger som gjør det utfordrende for den enkelte voksne å skape kjemi og relasjon til barnet. Dette kan man forsøke å se i sammenheng med det Mørland (2008) skriver om hvordan personalet kan oppleve det som utfordrende å hjelpe et barn som er hjelpetrengende, med verdighet. Karoline beskriver et barn som har behov for ekstra hjelp. Kanskje er det utfordrende for de ansatte å danne god relasjonen til dette barnet, da det har en «egen» voksen sammen med seg. Barn i barnehagen har ulike forutsetninger, derav kommer ulike behov, noen behov vil kreve mer av den enkelte voksne enn andre. Karoline er ærlig på hvordan dette kan utfordre den voksne. Dette kan fortelle noe om hvilken bevissthet og refleksjon hun har rundt det å jobbe med barn med ulike forutsetninger og behov. Hun påpeker igjen hvor viktig relasjonen til det enkelte barn er, der det er nettopp de voksne i barnehagen som er ansvarlig for denne. Karoline påpeker at hun opplever det som fælt når en voksen snakker om å være «på» et barn. Det kan virke som om hun undrer seg over denne måten å prate om et barn på, akkurat som om det er en ting. I denne situasjonen ble ikke barnet titulert med eksempel «spes.ped-barn», men kan man si at barnet likevel fikk en slags merkelapp? Sett i sammenheng med det Mørland (2008) skriver, kan man på en måte si det slik. Dette kan være merkelapper som «mine og dine barn». Å påpeke at en voksen er «på» et barn kan assosieres til å se på barnet som en ting, fremfor et menneske med følelser. Hvordan vil dette barnet oppleve at en voksen snakker om å være «på» det. Betyr dette at den voksne som er sammen med dette barnet ser på dette barnet som sitt. Ser det øvrige personalet ser på dette barnet som den andre kollegaen sitt barn? Tangen (2012) kommenterer også ulike omtaler av mennesker med eksempelvis en funksjonshemming. Spesiell omtale av barnet som har behov som skiller seg fra majoriteten kan ifølge dem bidra til å annerledesgjøre dette barnet. De forklarer dette med sammenheng i menneskers holdninger og tenkemåter. Sett i sammenheng med det Tangen skriver, kan Karoline her virke reflektert og bevisst i sine holdninger. Hun gir den enkelte voksne ansvaret for å møte barnet med verdighet.

Anette forteller om sin rolle som spesialpedagog for tre barn på avdelingen:

Jeg har jobbet som spes.ped på tre barn jeg nå, og disse har hatt tilknytningsproblematikk da.

Anette bruker uttrykket at hun jobber *på* tre barn. Karoline uttrykker det som nærmest umoralsk å omtale at man er *på* et barn som sårt trenger støtte og oppfølging. Som forsker kan man oppleve å si seg enig og uenig i hva enkelte av deltakerne sier. I min rolle som spesialpedagog forsøker jeg å være bevisst på og ikke bruke uttrykket å være *på*, men betyr dette at denne måten er riktig å tenke på? Selv om Karoline sier det som kan oppfattes som politisk korrekt, trenger ikke det å bety at Anette er umoralsk og politisk ukorrekt i sin rolle i møte med barna. Det er vesentlig å forsøke å forstå Anette sitt utsagn ut ifra hennes ståsted. Hun forteller ivrig om barna med tilknytningsproblematikk, hun virker kunnskapsrik og orientert om det enkelte barns behov. Blant annet gir hun meg et innblikk i hva et barn med denne type utfordringer har behov for, dette kjenner jeg også igjen i min rolle som spesialpedagog til et barn med tilknytningsvansker. Anette har en bevissthet om at enkelte av behovene til disse tre barna er en voksen som hele tiden er påkoblet i møte med dem. Dette for å lese signalene og følelsene deres og deretter handle ut ifra dem. Kan uttrykket å være *på* bety noe annet for Anette enn for Karoline? Karoline sin praksisfortelling fant sted i utelek der hun overhørte dette. Dette er et helt annet utgangspunkt enn Anette sitt utsagn. Kanskje vil det være vesentlig å se det slik for ikke å forhaste en konklusjon om at Karoline er moralsk og politisk korrekt, og Anette det motsatte? Det ville være ukorrekt å konkludere med. Kanskje vil det være det beste for de barna Anette jobber med at hun tenker at hun skal være på dem. Eventuell betydning av dette utsagnet kan, som nevnt, bety at Anette er ekstra påkoblet disse barna, da det er et vesentlig behov de har. Dette kan tolkes ut ifra det hun fortalte om barna med tilknytningsvansker. Dette kan ses i sammenheng med tanken rundt nærhetsetikken. Denne innebærer å både være nær fysisk og psykisk (Bergem, 1998). Muligens er det et vesentlig skille mellom behovene barna Anette jobber med og barna Karoline jobber med, da de har alle helt ulike utgangspunkt og forutsetninger.

Inger forteller om hvordan hun er i møte med barn med ulike forutsetninger:

Ja, jeg har opplevd traumatiserte barn. Men jeg synes det er vanskelig å sette ord på det altså. Ofte har jeg følt at, jeg har vært god på det, og at jeg har fått god relasjon med en del barn som har hatt det tøft. Men jeg tror det er anerkjennelse altså.. For eksempel hadde vi et barn som.. Regresjon.. Han gikk liksom litt tilbake til babystadiet, og da er ikke sånn: ikke, slutt og vær en baby, du er ikke en baby... Da må du kanskje gå og bær litt på det barnet da, og vise masse omsorg da, og ikke kritisere dem eller være prinsippfast på en måte. Ja det er anerkjennelse egentlig, å være veldig sensitiv.

Inger forteller om hennes erfaringer i møte med et barn hun ikke deler samme morsmål med:

Nei... Jeg tenker at jeg søker kontakt med de uansett, på norsk. Eventuelt hvis jeg kan noe fra språket deres, noen ord, så bruker jeg det. Jeg tenker det handler mye om å være et medmenneske da, at man er åpen og møte alle på best mulig måte, og ikke henger seg opp i at de har et annet språk eller at det er vanskelig med kommunikasjonen, men at man prøver liksom å ta i mot alle på en god måte da. At man ikke er redd for å prøve seg på litt dårlig norsk og arabisk da, og kroppsspråk da. Forskjellighet skal være en ressurs. Og det er jo slik vi tenker her, vi ser jo på det som en ressurs. Vi tar de nå i mot de som kommer til oss også tilpasser vi oss etter dem. Og vi må hele tiden tilpasse miljøene i forhold til barna vi har.

Slik som Karoline, forteller Inger om hennes egen relasjon til barn som har opplevd traumer i forbindelse med krig. Inger forteller om en anerkjennende væremåte i møte med barnet som er traumatisert. Her viste hun ekstra omsorg fordi hun var klar over hva barnet hadde gjennomgått. Barnets opplevelser som hadde ført til et traume medførte et behov hos barnet, der Inger måtte trå varsomt og vise sensitivitet. Inger sitt utsagn kan fortelle om en omsorgsfull og empatisk pedagogisk leder. Dette med tanke på at hun forstår hvorfor barnets atferd er slik det er. Dette kan ses i sammenheng med Kinges (1999) forklaring om at den voksne må ha en følelsesmessig tetthet med barnet og dets behov. Dette krever nettopp kunnskap, forståelse og bevissthet for å kunne lese barnets atferd og reaksjonsmønster.

Inger virker reflektert og kunnskapsrik. Hun hadde tidligere fortalt om hennes utdanningsbakgrunn fra førskolelærerstudiet, der hun tok en fordypning i flerkulturalitet. Hun fortalte om at fokuset på studiet var blant annet hvordan man som pedagogisk leder skal være i møte med mennesker med ulik bakgrunn enn seg selv. Dette kan eventuelt vise til kunnskapen Inger har om nettopp dette barnet og dets bakgrunn, basert på hennes utdanningsbakgrunn. I tillegg jobber hun på en mottaksavdeling der det kun er barn med flyktningbakgrunn. I den sammenheng hadde hun skaffet seg kunnskap både gjennom teori og erfaringer om nettopp dette. Her spesielt barn som har opplevd krig og flukt.

I fortellingen om barnet som var traumatisert forteller Inger om sin egen væremåte i møte med barnet, der hun aksepterer og gir rom for at barnet hadde en regresjonsfase. Her virker det som om hun la til rette for at barnet skulle oppleve omsorg og trygghet gjennom henne. Hun bruker uttrykket sensitiv for å forklare sin væremåte. Dette kan ses i sammenheng med det Kinge (1999) skriver om den voksne som må være sensitiv i møte med barnets følelser. Her vil det kreves respekt og aksept for barnets følelser og opplevelser for at det skal oppleve forståelse av sin egen verden. Ifølge utsagnet til Inger kan det ses en sammenheng mellom hennes væremåte og det Kinge skriver. Her velger Inger og ikke å fokusere på hvordan barnet oppfører seg, men hvorfor. Her fikk hun muligens innblikk i barnets følelser, der hun tok i

bruk den opplevelsen hun hadde av barnets følelse, som en veileder for å kunne møte barnet på en sensitiv måte. Ifølge Kinge (1999) er dette en empatisk væremåte overfor barnet som er traumatisert.

I møte med barnet Inger ikke delte samme morsmål med, forteller hun at hun tar kontakt på sin egen måte. Dette var som oftest på norsk og noen ganger brukte hun ord hun kunne på barnets morsmål. Hun setter uansett fokus på kontaktsøking, der hun prøver å fokusere på leken med barnet. Som nevnt har sensitivitet overfor det enkelte barn vært vesentlig for Inger. Flere av punktene Inger nevner i uttalelsene kan ses i sammenheng med det Gjervan (2006) skriver om å utvikle relasjoner til barn. Gjervan poengterer at det ikke er nødvendig for den voksne å dele samme morsmål for å utvikle en nær relasjon til barnet, samt klare å ta barnets perspektiv. Det som trengs innenfor relasjonsbyggingen vil være anerkjennelse og sensitivitet. Dette var også poenger Inger nevnte gjennom intervjuet.

Anette forteller om hvordan hun viser anerkjennelse overfor det enkelte barn og de ulike behovene de har:

Det er jo det å få høre meningen deres og bekrefte følelsene deres, for de er like viktige som våre følelser... Da vokser samspillet, hvert fall mellom meg og barna. Det merker jeg godt etterpå, at samholdet blir veldig sterkt. Det med å møte alle barn med respekt, og på deres ulike måter. Det å si hei til barna når de kommer i barnehagen og vise at jeg ser deg. Vi har jo jobbet mye med følelser den siste tiden så vi må anerkjenne at den følelsen de føler på er rett og at de har lov til å føle det.

Som pedagogisk leder og spesialpedagog hadde Anette ansvar for flere barn med tilknytningsvansker. Disse nevnte hun flere ganger gjennom intervjuet. Anette forteller hvordan hun som omsorgsperson er i møte med barna med tilknytningsvansker:

I starten så handler det mye om å ... De har jo en IOP du skal følge, men i starten så handler det om å skape et samspi... Eller bånd da, en trygghet da. Det er det man må begynne med, hvis ikke er det ikke noe poeng å jobbe med IOP, hvis man ikke har tilliten til barn med tilknytningsproblematikk da. Det vi har gjort til dem er å ha vært til stede.. Og ene barnet var jo veldig tydelig på avvising, men det var vel egentlig ikke det hun ville. Så det er mye tid det handler om, tid og bli godt kjent, og få et skikkelig godt samspill.

Anette sine utsagn gir et inntrykk av at hun ser på barnets følelser, meninger og opplevelser som sentralt når det kommer til anerkjennelse. Disse tre faktorene kan vise til egenskaper og forutsetninger hos barnet som kan fortelle oss og gi oss et inntrykk av hvordan det er. Sett i sammenheng med det Arnesen (2012) beskriver, kan Anette sin tankegang og væremåte i møte med disse barna ses som en inkluderende holdning. For Arnesen forklarer inkludering som noe som er gjeldende først når mennesket blir anerkjent for hvem det er. Her vil ikke

ulike styrker slik som for eksempel sosial kompetanse og kognitive egenskaper være det eneste gjeldende. Barnets forutsetninger sett opp mot vansker med tilknytning vil være sentralt i sammenheng med inkluderingsbegrepet, når barnet blir anerkjent for dets følelser, meninger og opplevelser. Anette uttrykker hvordan barnets følelser, meninger og opplevelser kunne påvirkes av barnets vansker med tilknytning. Videre forteller Anette om hvor viktig samspill, trygghet og tillit vil være for et barn med tilknytningsvansker. Her poengterer hun at dette må komme i første rekke, før man som spesialpedagog begynner å jobbe opp mot barnets individuelle opplæringsplan (IOP). Dette kan ses i sammenheng med punktene i Rammeplanen (2011) som viser til hvordan personalet i barnehagen møter det enkelte barns uttrykk gjennom blant annet følelser og kropp vil kunne påvirke deres læring. Dette vil blant annet kreve anerkjennelse og støttende relasjoner, slik som Anette også forklarer ut ifra sine erfaringer.

Evelina forteller om hva hun ser på som viktig i møte med det enkelte barn og dets behov:

Å gi omsorg, masse kjærlighet, smile, se alle.. det viktigste er å være der for dem. Den tilstedeværelsen. Væremåten vår med barna tror jeg.

Evelina bruker flere begrep for å uttrykke hva hun mener er viktig i hennes møte med det enkelte barn og dets behov. Sammenfattet kan dette ses på som en omsorgsfull relasjon, da hun uttrykker spesielt kjærlighet, omsorg og kroppsspråk som viktig. Dette kan kobles opp mot det rammeplanen forklarer som en omsorgsfull relasjon der blant annet nærhet, lydhørhet og innlevelse er det sentrale (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Evelina nevner det å se alle, som noe som er viktig for henne.

For deltakerne virker relasjon, anerkjennelse og nestekjærlighet viktig i møte mellom den voksne og det enkelte barn med ulike forutsetninger. Videre vil jeg se på deltakernes refleksjoner rundt tilrettelegging i ulike situasjoner for det enkelte barn.

4.2.1 Refleksjoner om tilrettelegging i ulike situasjoner

Tilrettelegging for det enkelte barn i ulike situasjoner var en stor del av deltakernes refleksjoner i intervjuene. Derfor vil dette være en sentral del av analysekapitlet.

Inger forteller om hvordan hun ser for seg å legge til rette for barn med utfordringer med fremkommelighet på tur:

Barnet måtte ha fått blitt med på tur ja. Det må man ordne. Jeg tenker slik at det får man alltid til. Sånn er vi veldig her da, vi finner en løsning på det da, da må vi organisere oss litt

annerledes da... Vi har jo ofte med vogn vi da. Vet ikke om det er riktig heller da.. Men vi er litt sånn da. Vi tar med vogn i tilfelle hun ene blir veldig sliten da.

Karoline fortalte følgende:

Vi legger opp til turer som passer utviklingsnivået til det enkelte barn da. I tillegg så har vi vogner, vi legger til rette for at vi kommer oss ut på tur, og at de blir greit for alle, og at barna får de utfordringene de trenger, men ikke for vanskelige utfordringer.

Evelina fortalte om samarbeid med en spesialpedagog som hadde ansvar for et barn med utfordringer med å gå på lengre turer:

I fjor høst hadde vi en jente som ikke kunne gå så langt, men hun var med på turene da, hun hadde vogn da. Så spes.peden... Vi forklarte på forhånd da, hvilken vei og hvor vi skulle gå da. Så hvis det var stier og sånn da, så gikk de en annen vei da, ellers gikk vi sammen.

Alle tre deltakerne forteller om å bruke vogn som hjelpemiddel for det enkelte barnet med utfordringer med fremkommelighet. Deltakerne uttrykker at alle barn skal få delta på tur, uavhengig av dets forutsetninger. Dette kan ses på som en form for tiltak der tanken om barnets beste er utgangspunktet. I følge Karoline skal turen være en grei opplevelse for alle barna.

Barnehagedagen er fylt med mange ulike behov hos det enkelte barn, mål og rammevilkår som skal tilfredsstilles og oppfylles. Det kan være utfordrende å legge til rette for turer som gjør at barnet skal kunne delta på lik linje med resten av barnegruppa til en hver tid. Evelina forteller om at det enkelte barnet og spesialpedagogen går sammen på tur med resten av barnegruppa, helt til de kommer til områder der det ikke er mulig å komme seg frem med vogn. Da må de gå en annen vei. I denne situasjonen vil ikke barnet og spesialpedagogen være en del av resten av gruppa. Her kan det spørres om konsekvensen kan være å annerledesgjøre barnet som har behov for å sitte i vogn. Dermed kan det også stilles noen kritiske spørsmål rundt bruk av vogn som hjelpemiddel/tiltak for et barn med utfordringer. Dette kan ses i sammenheng med det Røkenes og Hanssen (2012) skriver om en effektivitet som kan ses hos enkelte fagfolk. Her er ønsket deres å gjøre noe for eller med det enkelte barnet. Hvis fokuset rundt selve handlingen blir for sentral, kan det føre til at kommunikasjonen og relasjonen mellom den voksne og barnet settes til side.

Utsagnene til deltakerne kan vise til at normen er å ta i bruk vogn på tur for de barna som har utfordringer med fremkommelighet. Om dette er tilfellet, og at valget om å ta med vogn på tur blir automatisk, som kanskje fører til at den voksne møte med barnet blir instrumentell, er det en reell fare for at det enkelte barnet blir tingliggjort. Noe som videre kan føre til at barnet blir

fremmedgjort. Slik Røkenes og Hanssen (2012) forklarer, kan tingliggjøring ses i sammenheng med at den voksne, her pedagogisk leder, behandler barnet ut ifra det han eller hun vet om barnets egenskaper og forutsetninger. I dette tilfellet er en av egenskapene og forutsetningene til barnet at det har utfordringer med fremkommelighet. Derav tas valget om å benytte vogn. Med et kritisk blikk kan det her stilles spørsmål ved om barnet blir sett på som en ting, og behandles deretter (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette kan ses i sammenheng med det Ohnstad (2015) skriver om den enkelte yrkesutøver sine verdier. Her sier valgene og prioriteringene pedagogisk leder gjør, noe om hennes verdier. Vil det da være relevant å diskutere pedagogisk leder sine verdier i denne sammenheng? Spesielt med tanke på spørsmålet rundt tingliggjøring av det enkelte barn? På den andre siden kan det være urettferdig og bastant å skulle si at deltakerne her er tingliggjørende og objektiviserende overfor barnet. Pedagogisk leder sitt valg kan også trolig ses i lys av profesjonsetikkens vinkling i forhold anerkjennelse. Dette er basert på det personlige mellom pedagogisk leder og det enkelte barnet. Deltakerne ga ikke informasjon om barnet selv uttrykte et ønske om å sitte i vogn, men at vognen var med som et tilbud underveis. Det å tilby barnet vogn når hun er bevisst barnets utfordringer, kan eventuelt ses på som anerkjennelse, om man ser på denne bevisstheten som en bekreftelse av barnets opplevelser og ønsker. Innenfor profesjonsetikken har pedagogisk leder også et ansvar for å anerkjenne barnet og dets behov på et samfunnsmessig plan. Dette innebærer et ansvar for å ta hensyn til barnets rettigheter og verdsette de ulike forutsetningene som barna har, som i denne sammenhengen innebærer rett til tilrettelegging innenfor det pedagogiske tilbudet i barnehagen (Pettersen & Simonsen, 2010). Deltakernes utsagn kan vise til en tankegang om å bruke vogn som en normal situasjon, som ikke blir sett på som noe som er annerledes. Deltakernes utsagn kan vise til en samlet/ lik tankegang rundt bruk av vogn for barn med utfordringer med fremkommelighet.

Karoline fortalte om sine erfaringer med barn som hadde utfordringer med språk:

Vi har barn som trenger at vi er mer tydeligere på det vi sier, at de får mer konkrete beskjeder. Og det er slikt man tar hensyn til og da, og det er kanskje noe man ikke tenker så mye på. Men man blir kjent med barnet og gjør seg kjent med måter man kan formidle seg på. Hva de ulike barna trenger da.

Inger fortalte følgende

Vi gjør det enkelt i språket. Vi tilpasser jo i utgangspunktet for alle sammen, så jeg tror ikke det har noe å si om noen har en språkvanske egentlig, for vi har et enkelt nivå da.

Evelina svarte følgende:

Vi bruker sånn Tegn til tale. Da samler spes.peden alle barna i samlingsstunda og lærer barna et nytt ord hver uke, sammen med det barnet. Så nå har vi lært masse tegnspråk.

Deltakerne forteller om flere like måter å legge til rette for språktrening for barn med utfordringer innenfor språk. Inger og Karoline gir uttrykk for at de ikke har mye erfaringer med barn med språkvansker.

Inger har flere erfaringer med arbeid med barn med et annet morsmål enn norsk. Det er viktig å påpeke at disse barna ikke trenger å ha vansker innenfor språk, det ville vært stigmatiserende å ta utgangspunkt i. Ifølge Gjervan m.fl. vil dette kunne ses på problemorientert tilnærming til barna som har et annet morsmål enn norsk, da deres minoritetsbakgrunn kan ses på som et hinder for lære seg norsk. Ved eventuell påstand om at barn med et annet morsmål enn norsk har utfordringer innenfor språk, vil ikke være å anerkjenne barnets morsmål og språklige bakgrunn. Det er dette Gjervan m.fl. (2006) beskriver som problemorientert tilnærming til mangfold. Dette kan si noe om pedagogisk leder sine holdninger overfor det språklige mangfoldet. Som nevnt tar Inger utgangspunkt i tospråklige barn for å fortelle om sine erfaringer med barn med ulike forutsetninger. Dette trenger ikke å bety at Inger har en problemorientert tilnærming til det språklige mangfoldet. Kanskje kan det vise til hennes erfaringer, som per i dag er basert på barn med et annet morsmål enn norsk. Det vil ikke være korrekt å si at Inger sitt utsagn symboliserer en problemorientert tilnærming til mangfold. Samtidig kan en se videre på det Gjervan m.fl. (2006) skriver om problemorientert tilnærming til mangfold i sammenheng med Inger sitt utsagn. Problemorientert tilnærming til mangfold viser seg blant annet gjennom en tankegang der det er språk som ikke kategoriseres innenfor det norske språket. Majoriteten på avdelingen der Inger jobber er ikke norsk, da dette er en mottaksavdeling. Inger forteller om et pedagogisk arbeid som tar utgangspunkt i barnas forutsetninger, her blant annet deres morsmål. Sett i sammenheng med teorien rundt problemorientert tilnærming vil Inger sin måte å arbeide på vise til det motsatte av en problemorientert tilnærming til det språklige mangfoldet. Da hun i sin rolle som pedagogisk leder tar utgangspunkt i det enkelte barnets forutsetninger innenfor språket. På denne måten kan hennes tilnærming til mangfold heller ses i sammenheng med en ressursorientert tilnærming. Ressursorientert tilnærming til det språklige mangfoldet vil bli drøftet ytterligere med utgangspunkt i Evelina sitt utsagn.

Evelina forteller om å samarbeide med spesialpedagogen i barnehagen. Som pedagogisk leder har Evelina ansvar for det pedagogiske opplegget på avdelingen. Dette innebærer blant annet å legge til rette for det enkelte barns forutsetninger. Evelina forteller om flere barn som har

språkvansker, der hun i forbindelse med det ene barnet samarbeidet med spesialpedagog. I samarbeid med spesialpedagog har de i samlingsstunden lagt til rette for språklæring for barn som har behov for å kommunisere ved hjelp av «Tegn til tale». «Tegn til tale» som en kommunikasjonsmåte virker her å være en del av det språklige mangfoldet. Gjervan (2006) skriver spesielt om det kulturelle, religiøse og *språklige* mangfoldet i barnehagen og at dette skal synliggjøres. Her kan det stilles spørsmål ved om et språklig mangfold kun skal bestå av ulike språk sett i sammenheng med etnisitet, eller om dette også kan ses opp mot ulike språk i form av måten barn kommuniserer på.

Karoline forteller at fokuset i samling er sanger og visuelle hjelpemidler i form av konkrete. Konkreter er fysiske gjenstander. Disse kan barna blant annet føle og se på. Hennes utsagn rundt tilrettelegging for disse barna gir et inntrykk av at de har kunnskap om språklæring hos ulike barn. Kanskje kan dette tolkes tilbake til hennes utdanning med fokus på flerkulturalitet, der blant annet språkutvikling hos barn med norsk som andrespråk var sentralt. Dette kan også ses i sammenheng med det Gjervan (2006) skriver om at god nok tilrettelegging for barn med norsk som andrespråk krever en viss kunnskap om arbeidsmåter, samtidig som man som pedagogisk leder innehar en språklig bevissthet.

Karoline forteller om hvordan barna på hennes avdeling kommuniserer spesielt gjennom kroppsspråk, hun sier at dette er adekvat i forhold til deres alder og utviklingsnivå. Evelina forteller om kommunikasjonsformen «Tegn til tale» som et av barna er avhengig av for å klare å kommunisere med andre i løpet av barnehagedagen. Dette virker å være en del av hennes identitet, der spesialpedagogen tar ansvar for å ta i bruk dette i samlingen med resten av barnegruppa. Dette kan si noe om hvilken tilnærming Evelina har til det språklige mangfoldet, der hun ansvarliggjør spesialpedagogen som innehar kunnskap om dette. Muligens kan dette forstås som at Evelina er ressursorientert i møte med barnet, som i denne situasjonen skiller seg fra majoriteten i barnegruppa. Dette kan ses i sammenheng med det Gjervan m.fl. (2006) skriver om å ha en ressursorientert tilnærming til mangfold. De poengterer hvordan mangfoldet skal legges til grunn for planleggingen og innholdet av det pedagogiske opplegget i barnehagen. De fokuserer spesielt på det kulturelle, religiøse og språklige mangfoldet. Er det riktig å se på språklig mangfold kun som språk sett opp mot etnisitet? Evelina legger til rette for å synliggjøre barnet som kommuniserer ved hjelp av «Tegn til tale». Med utgangspunkt i dette eksemplet trenger muligens ikke språklig mangfold kun å handle om etnisitet. Gjennom å legge til rette for bruk av «Tegn til tale» i samling, virker det som om Evelina ser på dette som en naturlig del av det språklige mangfoldet i

denne barnegruppa. Evelina fortalte også om hvordan ulike morsmål hadde en naturlig del i barnegruppa og blant de ansatte. Det var rom for at barn som delte samme morsmål, kommuniserte og lekte på dette språket. Hun fortalte og om hvordan morsmålet til hvert enkelt barn ble en naturlig del av hverdagen i barnehagen, gjennom at de hver dag hilste på hvert enkelt barns morsmål. Sang og begreper på det enkelte språket ble også aktivt tatt i bruk, spesielt i samling. Sett i sammenheng med rammeplanen (2017) vil dette kunne bidra til respekt for det språklige mangfoldet som er representert i barnegruppa.

Inger forteller om et traumatisert barn og dets utfordringer i forbindelse med samlingsstund:

Hvorfor.. Hvorfor blir han sint hver gang vi har samling? Åja, fordi det minner han på ditt og datt som kan bringe frem noen vonde følelser da... Og det er ikke fordi han er vanskelig fordi han ikke vil sitte i samlingen, det er kanskje noe mer da. Og være litt rund i kantene, da slipper han å være med i samling da, i begynnelsen. Han trenger lang tid han, på å bli vant til det her.

Inger forteller videre om barn med utfordringer i forhold utholdenhet i måltidsituasjon:

For eksempel rundt matbordet også, veldig rund i kantene i begynnelsen, de får jo ikke gjøre akkurat slik de vil, men vi prøver jo, men hvis de ikke får til å sitte så greit... Så er vi ikke så streng på dem. Så ser vi at det kommer seg! Så sitter de, ikke noe problem, men noen trenger jo litt lenger tid på å bli trygg for eksempel, fordi de har hatt utrygge ramme for eksempel. Og da tar det tid, og da må vi gi de tid. Også må vi se at.. Se bak det her da, at det er grunn til dette da.

Anette forteller om måltidsituasjon med barn med tilknytningsvansker:

I forhold til det ene barnet med tilknytningsproblematikk så kunne det være veldig utfordrende for henne å sitte lenge ved bordet, det ble nesten tvang hvis hun skulle sitte der. Det gikk jo så på bekostning av henne at hun ikke hadde det greit. Så da blir utfordringen å la henne gå ifra og samtidig følge med bordet sitt. Nei... Der og handler det om å møte barnet med respekt.

Deltakerne forteller om barn som har utfordringer med utholdenhet innenfor to faste hverdagsaktiviteter; måltid og samlingsstund. Både Inger og Anette uttrykker hvordan det er de som voksen som er ansvarlig for å legge best mulig til rette for det enkelte barnet med utfordringer innenfor den enkelte situasjonen. Inger forteller om «å være rund i kantene». Dette kan tolkes dit hen at det handler om ikke å stille for høye krav til barnet. Begge to forteller om at det er barnet som til en viss grad legger premissene for hvordan samlingen og måltid skal løses for det enkelte barnet. For eksempel ved at det traumatiserte barnet slipper å delta om det ikke ønsker, og barnet med tilknytningsvansker får muligheten til å gå ifra bordet tidligere. Inger og Anette gir uttrykk for å ha en bevissthet om barnets opplevelse av situasjonen, der det er en aksept og forståelse for dette. Dette sier noe om deres innsikt i barnets forutsetninger, der de legger til rette deretter. Disse barna skiller seg fra majoriteten i barnegruppa deres. Inger og Anette uttrykker at det å være forskjellig muligens er normen på

deres avdeling. Inger og Anette sitt valg kan ses i sammenheng med det Pettersen og Simonsen (2010) skriver om i forbindelse med å se på barnet som likeverdig med seg selv. Samtidig skal det være rom for at barnet kan skille seg fra den voksne, de beskriver dette som anerkjennelse. Videre kan dette ses i sammenheng med det Røkenes og Hanssen (2012) skriver om det å se på andre mennesker, her barna, som subjekter. Essensen er å møte barna som et medmenneske, der det er fokus på barnets følelser og opplevelser. Ifølge Røkenes og Hanssen vil ikke denne subjektiviteten være tilstrekkelig nok i rollen som pedagogisk leder i møte med barn. Samtidig som man er subjektiv må man ha evnen til å se på barnet man jobber med som et objekt. Er det mulig å se kritisk på dette? I møte med barn med traumer og tilknytningsvansker, påpeker Inger og Anette hvor viktig respekten og anerkjennelsen er. Hvordan vil de som pedagogiske ledere kunne møte barnets følelser og opplevelser med respekt og anerkjennelse om det krever at de skal være objektive? Røkenes og Hanssen (2012) beskriver denne objektiviteten som evnen til å handle instrumentelt. Muligens handler dette om å legge sine egne følelser til side i møte med barn som har det vanskelig på ulike områder. Empati, anerkjennelse, omsorg og nestekjærlighet er viktige begrep innenfor møtet mellom pedagogisk leder og barn med ulike utfordringer. Likevel kan den instrumentelle delen av de som yrkesutøver hjelpe dem i møte med barna som har det vanskelig, da med tanke på å distansere sine egne følelser til en viss grad. Inger og Anette gir uttrykk for en tankegang som er preget av undring. Dette vil kunne være blandingen mellom det å være subjektiv og objektiv på samme tid. For det er nettopp gjennom å reflektere at man som pedagogisk leder evner å være subjektiv og objektiv på samme tid. Ut ifra dette kan Inger og Anette ses på som to pedagogiske ledere som har relasjonskompetanse som yrkesutøvere (Røkenes & Hanssen, 2012). I dette delkapitlet har anerkjennelse vist seg å være en viktig del i forbindelse med tilrettelegging i ulike situasjoner. Dette begrepet vil også være sentralt innenfor samarbeidet mellom pedagogisk leder og foreldre. Neste delkapittel vil handle om nettopp dette.

4.3 Foreldresamarbeid

Roller som pedagogisk leder i barnehage omfatter flere områder. Et av de sentrale områdene er foreldresamarbeidet. Dette kan være betydningsfullt for barnet og foreldrene, da samarbeid mellom barnehage og hjem kan være med å påvirke begge parter. Et samarbeid mellom barnehage og hjem kan blant annet være positivt, utfordrende, lærerikt og krevende. Alle deltakerne snakker om foreldresamarbeid som noe sentralt og noe de har erfaringer med fra jobben som pedagogisk leder. Ut ifra det deltakerne forteller virker foreldresamarbeidet som

både positivt og utfordrende. Positivt i form av at barnehagen og hjemmet har et nært samarbeid med en god dialog. Utfordrende ved blant annet at det stilles ulike krav som det er utfordrende for barnehagen å oppfylle. Samt å ta og skape en felles forståelse for at barnet har eventuelle utfordringer som barnehagen må ta tak i.

Evelina fortalte om sine erfaringer med samarbeid med foreldre til barn med spesielle behov:

Frem til nå har foreldrene vært veldig positive og engasjert og vil det beste for barnet. Det er ikke noen utfordringer nei. Det eneste er kanskje med jenta med autisme da, der krevde foreldrene veldig mye ja. Og hun hadde på egenhånd sjekket på internett om andre plasser og hvordan andre land arbeider med autisme, så kom hun til spes.peden og fortalte at sånn gjorde dem det, så hun hadde en annen forventning til oss da enn hva vi hadde kapasitet til. Så det var litt sånn utfordrende kanskje. Men ellers har det vært veldig bra. Spesielt med foreldre til barn med språkvansker og konsentrasjonsvansker da.

Evelina snakker om erfaringer med foreldresamarbeid med barn med språkvansker og atferdsvansker som positivt, der foreldrene har vært engasjert og har hatt et ønske om det beste for barnet. I møte med foreldre til barn med autismespekterdiagnose var foreldresamarbeidet noe mer utfordrende, der det kom ønsker som var vanskelig for barnehagen å oppfylle. Her ble det et brudd på forventningene foreldrene hadde til barnehagen. Barnehagen hadde ikke ressurser til å oppfylle disse ønskene. Barnehagen tar utgangspunkt i forutsetningene til det enkelte barn og legger til rette deretter. Her ville det muligens være nyttig å påpeke barnehagens rolle og ansvar overfor barnet og hva som er det beste for barnet. Dette kan ses i sammenheng med det Bonnevie og Pålerud (1998) skriver i at det som gjøres skal gjøres med utgangspunkt i barnets beste, dets trivsel og utvikling.

Inger forteller følgende:

Av og til er det utfordrende... Vi har faktisk barn vi har mistenkt autisme på ... Det har vi faktisk, så da er det å ta det opp med foreldrene da, som kanskje ikke har sett noen ting, som kanskje ser på barnet sitt som helt vanlig.. Det å ta det opp at her ser vi ditt og datt og at vi kanskje må ta det videre også videre, det synes jeg er vanskelig. Det bryter ned det synet de har på sitt eget barn.

Inger forteller om en situasjon der hun og hennes kollegaer opplevde at et barn hadde store utfordringer i barnehagen, der de hadde mistanke om at barnet hadde vansker innenfor autismespekteret. Barnehagen er ikke sakkyndig til å vurdere dette, men er pålagt å hjelpe barnet om det er mistanke om vansker. Dette skjer gjennom å melde barnet til pedagogisk psykologisk tjeneste for å få en sakkyndig vurdering av barnets behov, innenfor det ordinære opplæringstilbudet som er i barnehagen. Før dette kan skje kreves det at det er en dialog mellom barnehagen og hjemmet, der hjemmet godkjenner at barnehagen tar kontakt med

pedagogisk psykologisk tjeneste. Inger uttrykker dette som utfordrende. Det virke som om Inger opplever dette som noe som kan oppfattes som mistillit overfor foreldrene. Dette sier noe om hvor alvorlig Inger ser på samarbeid med hjemmet. Hun uttrykker tydelig en forståelse og medfølelse overfor de foreldrene som opplever dette som utfordrende. Samtidig har hun som pedagogisk leder i barnehagen et ansvar over dette barnet. Hun opplever muligens å måtte trosse foreldrenes syn på barnet. Inger må sikre at foreldrene opplever respekt for deres meninger samtidig som hun skal sikre at barnets rettigheter ivaretas (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011).

Anette svarer følgende:

Som regel har jeg hatt et kjempegodt og nært forhold til disse foreldrene. Kanskje enda tettere med de enn med andre, for de kommer jo så ekstra tett innpå barnet deres. Også har jeg og fra helt motsatt side, der kjenner jeg at er veldig utfordrende, for du blir stående litt i mellom. For kanskje foreldrene ikke vil se helt enda, men vi ser et behov, og ikke bare vi, men andre instanser og. Så det er mye etiske spørsmål. Det er vanskelig. For man må være forsiktig samtidig som man ser barnets behov, så man blir litt delt i to. Du ser jo at foreldrene ikke er helt med, men samtidig så ser du at barnet sliter i hverdagen i barnehagen. Så da gir det store utfordringer ja.

Anette fortalte hvordan hun har håndtert disse situasjonene:

Hva er det beste for barnet for eksempel, skal vi vente og se hva som skjer... Møt foreldrene litt og ha litt forståelse for de oppi det her, samtidig så ser vi jo det at hvis vi starter i gang tidlig så kan barnet ha fordeler av det når det begynner i skolen, sant.

Inger forteller om samarbeid med en mor som hadde flyktet fra Syria med familien:

Det har vært litt sånn dårlig magefølelse på den familien der da. Det har vært vanskelig å sette fingeren på det... Så va det ei anna ei som hadde foreldresamtale nå, som tenkte at nå skal jeg grave litt mer, for å få vite litt mer om den familien her.. Da viser det seg at de har... De har flykta over havet da. I båt. Hun som går i barnehagen til oss da og moren, hadde ramlet ned i havet og sånn. Sånn at de har hatt en ganske tøff reise da, og det har også dattera vært med på.

Inger forteller om å kjenne på en dårlig magefølelse som de i barnehagen velger å ta tak i. Dette sier noe om at de tar barnets rettigheter på alvor, altså at barnet skal få oppleve trygghet og at det legges til rette for en god utvikling. Dette gjorde de gjennom å spørre mor ytterligere om hvordan de har det og om bakgrunnen deres. I intervjuet fortalte Inger også om at de hadde dannet et tett bånd til denne moren. Muligens kunne dette ha vært en bidragsyter til at de fikk et innblikk i deres reise fra Syria til Norge. Gjennom sin atferd uttrykte barnet å ha behov for å ha nærhet til voksne som var trygge omsorgsgivere. Gjennom samtale med mor fikk barnehagen et innblikk i hvorfor barnet uttrykte et behov for dette, som var noe større enn hva andre barn uttrykte. Dermed fikk barnehagen mulighet til å legge til rette og skape trygge

omgivelser for dette barnet, da de visste i større grad hva forutsetningene var. At mor valgte å fortelle om dette kan vise til et samarbeid mellom hjem og barnehage som er preget av tillit og anerkjennelse. Dette samarbeidet ville muligens spille en vesentlig rolle for dette barnet. I dette tilfellet vil barnehagens mulighet til innblikk i barnets erfaringer kunne bidra til å tilrettelegge for trygge omgivelser. Dette vil muligens være en beskyttelsesfaktor opp mot risikofaktoren hun hadde blitt utsatt for gjennom blant annet å flykte fra Syria i båt, der hun hadde opplevd å falle ut av båten. Barnets erfaringer fra flukten medførte at hun hadde behov for ekstra tilrettelegging en periode. Hun krevde ekstra varsomme og sensitive voksne. Det kan tenkes at det var krevende for mor å fortelle om den traumatiske hendelsen. Mørland (2008) skriver om samarbeidet i møte med foreldre til barn med spesielle behov. Inger forteller at dette barnet hadde behov for ekstra tilrettelegging en viss periode. Inger uttrykker at hun ser på dette barnet som et barn med spesielle behov. Derfor kan dette ses i sammenheng med det Mørland skriver. Mørland beskriver hvor viktig empati, respekt og varsomhet er i møte med foreldre, som gir barnehagen innblikk i familien og de utfordringene de har. Inger forteller om en mor som deler sin erfaring fra flukten fra Syria til Norge. Dette sier noe om hvilken relasjon den andre pedagogiske lederen hadde til denne moren. Denne relasjonen var kanskje preget av nettopp empati, respekt og varsomhet.

Anette nevner samarbeid med foreldre til barn med spesielle behov som et nært samarbeid, der hun som pedagogisk leder og spesialpedagog har hatt positive opplevelser. Hun hadde en god relasjon med foreldrene. Inger og Anette nevner begge å ha erfaringer med foreldresamarbeid som er åpent. Eksemplet der mor og datter falt i vannet krevde åpenhet og god kontakt mellom barnehage og hjem for at barnehagen skulle få innblikk i dette. Likeså med eksemplet Anette forteller om der hun har et åpent og tillitsfullt forhold til foreldrene til barn med spesielle behov. Disse to eksemplene kan ses i sammenheng med det Bonnevie og Pålerud (1998) skriver om behovet tillit og ærlighet i samarbeidet mellom barnehage og hjem. Videre nevnes også anerkjennelse som vesentlig for foreldresamarbeidet. I Inger sitt tilfelle kreves det en enorm bevissthet og anerkjennelse overfor denne familiens erfaringer med ferden over havet fra Syria til Norge. En pedagogisk leder som er ydmyk i møte med foreldre og barn som har opplevd en traumatisk hendelse som dette, vil trolig spille en viktig rolle for samarbeidet mellom dem. Dette er en situasjon pedagogisk leder ikke kan sette seg inn i, da det er så langt ifra hennes virkelighet.

Evelina fortalte om at hun selv flyktet fra hjemlandet sitt i en alder av 12 år. Det kunne vært interessant og fått et innblikk i hvordan hun hadde håndtert situasjonen med mor og datter

som hadde flyktet i båt. Muligens kunne Evelina sine erfaringer ha spilt en rolle for denne familiens opplevelse av anerkjennelse? Muligens kunne det spilt en rolle at Evelina selv har bakgrunn som flyktning. Der det å forstå mors opplevelse og følelser kunne vært lettere å kjenne igjen, da de deler noen like erfaringer. Dette betyr ikke at Inger sin fortelling er et eksempel på ikke å være anerkjennende, tvert imot. Slik Inger forteller fikk barnehagen et bredt innblikk i familiens fortelling. Muligens viser dette til et møte mellom barnehage og hjem som er anerkjennende og tillitsfullt. Anette forteller også om foreldresamarbeid som var noe utfordrende da foreldrene ikke så de vanskene barnet hadde. Her kreves, slik Bonnevie og Pålerud skriver, ærlighet og tillit. Det må være rom for å si hva barnehagen oppfatter som barnets utfordringer, samt en viss tillit og tanke om at foreldrene vil det beste for barnet. Det er noe med å gi foreldrene tid. Dette krever bevisste holdninger, ydmykhet og faglig styrke.

To av deltakerne fortalte om sine erfaringer med minoritetsforeldre.

Anette fortalte følgende:

Å gi dem ekstra informasjon, så de får med seg hva som skjer, for det er jo mye enklere for de som kan å lese. Og hvis de trenger litt ekstra hjelp til noe for eksempel. For noen kan jo påkledning gi de sjokk for eksempel, i forhold til vinteren her, så det er jo litt ekstra informasjon sånn. Vi har også slike plakater for påkledning, så kan vi legge over på deres språk. Jeg har jo på arabisk nå blant annet.

Karoline svarte følgende:

Det kan jo selvfølgelig oppstå episoder tenker jeg... Der det er ulike kulturer som har litt sånn motstridende synspunkt både politisk og religiøst.. Jeg tenker det å ha et godt samarbeid med foreldre, i hvert fall det å være spørrende, og spørre om de vil bidra med det og det, eller hvordan gjør dere det og det, sånn at man ikke formidler det feil da. For det er jo en felle man kan gå i, hvis man lese på nett at der feirer den og den høytiden, også gjør man det i barnehagen, men så er det helt motstridene i forhold til hvordan den familien gjør det da. Slik at det at man har en god samtale med foreldrene..

For Anette virker det som om språket og kommunikasjonen mellom henne og foreldre med ulik språklig bakgrunn kan være utfordrende. Hun nevner flere hjelpemidler hun tar i bruk i barnehagen. Det kan virke som om hun ser på nettopp dette samarbeidet som viktig. Hun gir uttrykk for at hun ønsker å bidra til å hjelpe foreldrene å forstå barnehagehverdagen. Dette gir et inntrykk av at Anette innehar en viss kunnskap om samarbeid med minoritetsforeldre. Hun forteller om eksempler der hun som pedagogisk leder legger til rette for at foreldrene skal forstå og oppleve en trygghet og forutsigbarhet i alle planene og beskjedene som er i barnehagen. Likeså poengterer Karoline betydningen av dialogen mellom barnehage og hjemmet. Hun uttrykker at hun ansvarliggjør barnehagen i å danne den gode kontakten med

foreldrene. Dette kan ses i sammenheng med hva rammeplanen uttrykker som barnehagens ansvar i møte med minoritetsforeldre. Her er det nettopp barnehagen for å påse at foreldrene forstår innholdet i barnehagen, samtidig som de selv skal få gjøre seg forstått (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Dette kan tolkes som tanker om ydmykhet i møte med foreldre med minoritetsbakgrunn.

Utsagnene deres kan vise til deres holdninger overfor minoritetsspråklige foreldre som positive. De gir uttrykk for å inneha en viss kunnskap. Dette kan kobles opp mot samme avsnitt i rammeplanen, der det kreves innsikt hos personalet, der de er trygge på sin egen kompetanse og er bevisste og tydelige i sin rolle som pedagogiske leder (ibid). Begge er utdannet førskolelærer, der Karoline har fordypning innenfor flerkulturalitet. Anette gir uttrykk for gode holdninger og gode refleksjoner om denne tematikken. Å gjøre forskjell på dem med tanke på utdanningsbakgrunn vil være ukorrekt, men det er mulig å stille spørsmål ved om Karoline sine tanker rundt dette temaet kommer av nettopp hennes utdanningsbakgrunn. Karoline jobber ikke per i dag med minoritetsforeldre, men gir likevel et inntrykk av at hun snakker om noe hun vet mye om. Likeså med Anette, som ikke har fordypning innenfor flerkulturalitet. Hennes uttrykk for holdninger og refleksjoner kan kanskje spores tilbake til hennes mangfoldige erfaringer gjennom tre år som pedagogisk leder på en avdeling med flere minoritetsspråklige barn. Begge deltakerne uttrykker ett ressursorientert syn i sine uttalelser om foreldre med minoritetsspråklige bakgrunn. Der de snakker om dette som noe positivt der barnehagen legger til rette for at minoritetene er med å påvirke barnehagens innhold. Ydmykheten deltakerne viser kan og ses opp mot hva rammeplanen poengterer som ulike krav innenfor foreldresamarbeidet i barnehagen generelt. Her er det forståelse i møte med foreldrene, der det er gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandre (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2011).

Videre vil det være nyttig å se tilbake noen av de viktigste elementene fra avhandlingen. Dette for å skaffe en oversikt, samt for å snevre dette inn til en avsluttende konklusjon. Dette presenteres i neste kapittel.

Kapittel 5: Avsluttende kapittel

Dette kapitlet består av en avrunding av selve oppgaven. Jeg ønsker å vise til en oppsummering av de viktigste funnene, derfor vil jeg dra sammen de ulike elementene i drøftingen. Dette vil være steget videre til konklusjonen, der jeg forsøker å gi et svar på problemstillingen. Helt avslutningsvis ønsker jeg å se på hvilke muligheter det kan være for å dra denne forskningen videre.

5.1 Oppsummering av de viktigste funnene

Gjennom analysen av det empiriske materialet i denne studien, har jeg fått et innblikk i deltakernes refleksjoner rundt mangfold, og deres møte med barn med ulike forutsetninger. Jeg opplever deltakerne i studien som bevisste i hvilken rolle de spiller i møte med barn med ulike forutsetninger, som derav medfører ulike behov. De snakker ikke direkte om holdninger, men jeg har likevel forsøkt å få et innblikk i dem. Dette i form av å vurdere hva de forteller meg gjennom sine utsagn og refleksjoner. Her har jeg blant annet tatt utgangspunkt i ulike begreper de bruker. Jeg har spurt direkte etter *hvordan* de handler i forskjellige situasjoner. Dette er for eksempel hvordan de søker kontakt med barn med ulike forutsetninger, og hvordan de legger opp til ulike hverdagssituasjoner. Med utgangspunkt i de ulike valgene og handlingene de forteller om at de gjør har gitt meg et innblikk i hvordan de arbeider. Det som virker å være viktig for hver enkelt deltaker er relasjonen deres til det enkelte barnet. Deres ressursorienterte tilnærming til de ulike barna innenfor mangfoldet bringer frem spørsmål ved om dette tilsvarer at deltakerne har *gode* holdninger overfor barn med ulike forutsetninger. Bonnevie og Pålerud (1998) påpeker hvorfor pedagogens bevissthet rundt sine egne holdninger er viktig. Poenget er å være kapabel til å forstå sin egen rolle og påvirkningen i samspillet og relasjonen til barnet.

Jeg tolker deltakernes utsagn dit hen at de har en bevissthet rundt sin rolle i møte med det enkelte barn. Er dette tilstrekkelig for å si at de har gode holdninger rundt arbeidet med barn med ulike utfordringer? Det er vanskelig å si noe om hvilke holdninger de har. Her kunne det vært nyttig å bruke etnografisk studie. På denne måten kunne jeg som forsker fått et annet, og eventuelt tydeligere innblikk i hvordan deltakerne faktisk handler i møte med mangfoldet. Dette ser jeg også i sammenheng med mine egne erfaringer fra praksis og jobb. Voksne som jobber med mennesker kan ha mange *politisk korrekte* tanker om hvordan de tenker og handler i ulike situasjoner. I rollen som student, pedagogisk leder og spesialpedagog erfarer jeg hvordan voksne faktisk kan handle i møte med mangfoldet. Her kan jeg se både sammenheng og ulikheter mellom refleksjoner og handlinger. Dette har jeg også erfart med

meg selv. Jeg har hatt tanker og refleksjoner om enkelte situasjoner i møte med barn med ulike forutsetninger, og deres foreldre. Disse refleksjonene baseres på mine erfaringer, verdier, holdninger og kunnskap. I det øyeblikket jeg har stått i de ulike situasjonene har jeg erfart å handle ulikt sammenliknet med hvordan jeg faktisk hadde tenkt rundt den enkelte situasjon. Disse erfaringene har ført til nye refleksjoner.

Deltakerne ga også innblikk i hvordan de tilrettelegger for det enkelte barn med ulike forutsetninger. Dette var forutsetninger i form av blant annet utfordringer når det kom til språk, da blant annet språkvansker. Hos noen av deltakerne ble også barn med norsk som andrespråk nevnt, ikke spesielt opp mot vansker med språk, men med tanke på at disse barna hadde behov for voksne med kunnskap om tospråklighet. Dette førte med seg en bevissthet hos enkelte av deltakerne, der det ble lagt til rette for disse barna. Deltakerne hadde også erfaringer med barn som har vært utsatt for traumer, barn med autismspekterdiagnose, tilknytningsvansker, atferdsvansker og fysisk funksjonsnedsettelse. Dette krevde særlig tilrettelegging. Jeg fikk en forståelse av at deltakerne hadde kunnskap om det enkelte barnet. I relasjonen la de blant annet vekt på anerkjennelse i møte med barnet og dets forutsetninger. Eksempler kunne være å la barnet kjenne på ulike følelser og opplevelser og møte barnet ved å bekrefte disse. Dette henger sammen med det rammeplanen skriver om at personalet bør ha en anerkjennende og bevisst holdning i møte med barnet og dets læring, her gjennom barnets opplevelser (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Dette kan også ses i sammenheng med å behandle et barn som subjekt. Der pedagogen viser respekt for opplevelsene barnet har. Dette vil være viktig for å danne et godt grunnlag for konstruktive relasjoner og medmenneskelighet (Bae, 2016). Dette kan ses i sammenheng med deltakernes utsagn. Det er nettopp anerkjennelsen og relasjonen mellom de som pedagoger og barnet som virker å være viktig for dem i arbeidet med barn med ulike forutsetninger. Her ser, forstår og bekrefter pedagogen barnet. Evelina snakket spesielt om å se alle barn. Som nevnt var anerkjennelse gjennomgående i intervjuet, dette kan ses i sammenheng med pedagogens holdninger overfor barnet og dets familie. Dette kan påvirke barnets bevissthet om seg selv (Strand, 2008).

Det som virker å være gjennomgående for deltakerne er at de legger ansvaret hos seg selv i møte med det enkelte barnet. De uttrykker at de er ansvarlige for å anerkjenne og danne positive relasjoner til det enkelte barnet. Dette er hva deltakerne uttrykker at de gjør. Hadde jeg tatt i bruk feltmetodikk og dermed observert deltakerne over en viss periode, ville jeg muligens fått et mer solid og konkret bilde på deres faktiske handlinger og holdninger i møte

med barn i mangfoldet og barn med ulike forutsetninger og behov. Samtidig uttrykte deltakerne en mer positiv vinkling på refleksjonene og tankene rundt deres møte med barn med ulike forutsetninger, fremfor foreldrene. Samarbeidet med foreldrene virket i hovedsak å være positivt, samtidig som de nevnte flere situasjoner som var utfordrende. Måten deltakerne snakker om barna på, virker politisk korrekt. Det virker å være lettere for deltakerne å uttrykke de utfordringene de opplever i møte med foreldrene, fremfor barna. Hvorfor dette er tilfellet er vanskelig å gi noe tydelig svar på. Muligens kan det ses i sammenheng med mine erfaringer fra praksis og jobb, der jeg har opplevd en mer problemorientert tilnærming til foreldre versus barn. Det kan være eventuelle tanker om at barnet er uskyldig og ikke skal stilles til ansvar for de forutsetningene det har. Mens foreldrene kan det stilles høyere krav til. Derfor kan det ses på som ok å nevne foreldresamarbeid som krevende versus at det er krevende å arbeide med enkelte barn og dets forutsetninger. Dette er kun spekulasjoner og undring, og kan ikke ses på som en konklusjon.

Samtidig som de uttrykker samarbeidet med foreldrene som noe utfordrende i enkelte situasjoner, reflekterer de også rundt motsatte situasjoner. Anette og Evelina forteller om samarbeid med foreldre de jobber tett med, som svært positivt. De uttrykker at de opplever et tettere bånd til både foreldrene og barna. Dette var foreldre til barn som var tospråklige og foreldre til barn som hadde ulike utfordringer. Muligens krevde samarbeidet med disse foreldrene en ulik tilnærming enn hos andre foreldre i barnegruppa, der det ble satt av mer tid til samtaler og veiledning. Anette fortalte om å vise til bilder og bruke en del kroppsspråk til foreldre som hun ikke delte samme morsmål med. Anette uttrykte at dette krevde noe ekstra av henne, men det ga henne mye tilbake, nettopp en solid og god relasjon med foreldre og barn.

Gjennom analysen og drøftingen har fokuset vært på de tre kategoriene; refleksjoner rundt mangfold, refleksjoner rundt møtet med barn og refleksjoner rundt foreldresamarbeid. Fokuset har vært på hvilke refleksjoner hver enkelt deltaker har. Disse refleksjonene kan ses i sammenheng med praktisk yrkest teori, PYT-trekant er tidligere referert til i kapittel 2, s. 11.

Denne består av refleksiv kunnskap på tre nivåer. Denne består av P3: etiske begrunnelser, P2: teoretiske og praksisbaserte begrunnelser, som sammen danner grunnlaget for praksisteorien. Denne praksisteorien består av de ulike verdiene hver enkelt har. P3 og P2 danner grunnlaget for P1, som er de handlingene deltakerne gjør (Klemp, 2014). De tankene og erfaringene hver enkelt deltaker delte med meg kan vise til det etiske, teoretiske og

praksisbaserte som ligger til grunn for deres valg og handlinger, som nevnt er P3 og P2. Dette kan gi et innblikk i deltakernes verdier i møte med mangfoldet i barnehagen. Det beste grunnlaget ville vært og sett hva de faktiske gjorde. Dette ville da dannet bildet over P1; de handlingene deltakerne gjør, med etiske, teoretiske og praktiskbaserte begrunnelser som bakteppe.

5.2 Konklusjon

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen: *«Hvilke refleksjoner har fire pedagogiske ledere rundt arbeid med mangfold i barnehagen. Og på hvilken måte påvirker disse refleksjoner «møtet» med barn med ulike forutsetninger og behov?»*.

Gjennom intervjuene og analysen fant jeg tre hovedområder. Den første var pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt tilrettelegging, sett i et mangfoldsperspektiv. Nummer to var pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt den voksne i møte med barn med ulike forutsetninger. Den siste var pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt samarbeid med foreldre til barn med ulike forutsetninger. Det som virker å være gjennomgående hos alle deltakerne er tanken om at mangfold handler om å være forskjellig, og at dette skal være en ressurs. Innenfor tilrettelegging sett i et mangfoldsperspektiv var jeg ute etter deres tanker rundt tilrettelegging for barn med ulike forutsetninger. Noe av fokuset var på den fysiske tilretteleggingen, blant annet gjennom å ha med vogn på tur. Her diskuteres det å tingliggjøre enkeltbarn med ulike forutsetninger. Diskusjonen dreier seg inn på det å skape en aksept for de utfordringene et barn kan ha, der det er rom for å skille seg fra majoriteten. De voksnes holdninger og verdier vil her vise seg gjennom deres handlinger. Ved å legge til rette på den måten at det å være forskjellige er det som er normen, vil det muligens skape en felles aksept for det. Her vil deltakernes rolle være avgjørende. Noe som krever en bevissthet i forhold til deres egen profesjonsutøvelse. Å ha en bevissthet rundt egen profesjonsutøvelse handler om å se på en situasjon utenfra. I denne studien kan dette ses i sammenheng med utsagnene til den enkelte deltaker, der de forteller om ulike situasjoner eller ytrer ulike tanker rundt et tema. Disse erfaringene kan man som yrkesutøver benytte seg av for å siden ta ulike valg i andre liknende situasjoner (Krange & Øia, 2005).

De andre refleksjonene handlet om hvordan deltakerne handlet i møte med det enkelte barn som hadde ulike forutsetninger, da med utgangspunkt i samling og måltid. Her virket fokuset å være på at pedagogisk leder må være sensitiv og anerkjennende i møte med det enkelte

barnet og dets forutsetninger innenfor disse områdene. Flere snakket om seg selv som omsorgsperson i møte med det enkelte barn innenfor mangfoldet. Her var fokuset på anerkjennelse, empati og respekt i møte med det enkelte barnet og dets forutsetninger og behov. Relasjonen mellom voksen og barn var sentral, da den ble nevnt flere ganger. Samt samarbeidet med deres foreldre virker å være viktig for dem. Her virket også anerkjennelsen og respekt å være sentral. Her uttrykker de hvilket ansvar de som pedagogiske ledere har overfor foreldrene. De påser at det er et samarbeid som er preget av en dialog der begge parter sine synspunkt skal vises. Samtidig viser de til at det er barnets beste som er i fokus, også i møte med foreldrene.

Forutsetningene for resultatene i studien er blant annet de barna hver enkelt deltaker har erfaringer med. Det som til slutt virker å være hovedpoenget i denne forskningen er, som nevnt, relasjonen mellom barn og pedagog. Der det er pedagogisk leder som er ansvarlige for dette. Det er spesielt det med å vise åpenhet mot hvert enkelt barns annerledeshet (Sævi, 2014). I møte med det enkelte barn og dets foreldre diskuterer de sin egen rolle. Her er det anerkjennelse og respekt som er hovedpoengene. Dette er hva de forteller, som kan ses i sammenheng med P3 og P2, altså de etiske, teoretiske og praksisbaserte begrunnelsene. Det er vanskelig å vurdere handlingene deres, da jeg, som nevnt, ikke ser hva de faktisk gjør i møte med barna med ulike forutsetninger. Disse handlingene ses da i sammenheng med P1 innenfor praktisk yrkesteori (Klemp, 2014). Videre vil jeg se på muligheter for videre forskning innenfor samme tematikk jeg har vist til i denne masteroppgaven.

5.3 Avslutning og veien videre

Proessen med forskningsprosjektet har vært krevende og lærerik. Jeg har lært ytterligere om temaet jeg har fokusert på. Da spesielt med utgangspunkt i lesing av teori, samtidig som jeg har koblet dette opp mot funn. Med forskerøyne ser jeg dette i sammenheng med den hermeneutiske sirkelen. Å få være i møte med deltakerne ansikt til ansikt har hjulpet meg til å bli mer bevisst meg selv og min væremåte i møte med andre mennesker, her spesielt i en forskningsprosess. Dette kan jeg muligens dra nytte av i møte med barn, foreldre og ansatte i barnehagen. Forskningsprosessen har gitt meg ytterligere med erfaringer med skriveprosess og refleksjon.

I denne studien mener jeg at spesialpedagogikkens rolle innenfor mangfold i barnehagen har blitt synliggjort gjennom enkelte av deltakernes refleksjoner rundt mangfoldsbegrepet og deres definisjon av barn med spesielle behov. Jeg erfarer at teori og refleksjoner rundt

relasjoner, anerkjennelse, empati og omsorg viser seg å være relevant innenfor både spesialpedagogikken og allmennpedagogikken i barnehagen. Deltakernes refleksjoner, drøftet med det teoretiske bakteppet, har gitt meg innsikt og kunnskap jeg tar i bruk i jobben som spesialpedagog. Etter mine erfaringer er de viktigste elementene denne studien; refleksjon i møte med det enkelte barn, betydning av barnets forutsetninger og relasjon/samarbeid med dets foreldre. Denne studien videreutvikler kunnskap om inkludering, som er en av grunnpilarene i det spesialpedagogiske feltet i dag. Innsikt i betydningen av pedagogiske leders refleksjoner om mangfold i egne barnehager, er viktig for pedagogenes møte med mangfoldige barn og foreldre, noe som blir mer og mer vanlig i barnehagene, i tråd med samfunnsutviklingen.

Eventuell videre forskning innenfor samme tema kunne vært å ta i bruk observasjon i tillegg til intervju. Her ville jeg muligens fått et innblikk i deres refleksjoner gjennom hva de fortalte meg, samtidig som jeg har hatt muligheten til å se hvordan de handlet i de ulike situasjonene de delte med meg i intervjuet. Her ville eventuelle såkalte politiske korrekte svar eventuelt stride mot eller samsvare med de faktiske handlingene hos hver enkelt deltaker i studien. Ved å kombinere intervju og feltobservasjon vil jeg muligens ha et bedre grunnlag for å si noe om deltakernes refleksjoner og handlinger i møte med barn med ulike forutsetninger i barnehagen.

En sentral faktor i min forskning var samarbeidet med foreldrene til hvert enkelt barn med ulike forutsetninger. Her fortalte deltakerne om deres tanker rundt dette. Eventuell videre forskning, og en litt annen vinkling, kunne vært å intervju foreldre til barn i bestemte barnehager. For eksempel ved å bruke kvalitativt intervju og/eller spørreundersøkelse. Samt intervju og observasjon av barn for å få et bilde av deres opplevelse av voksenpersonene i barnehagen. Dette for å få et innblikk hvilken rolle pedagogen faktisk kan spille for det enkelte barn med ulike forutsetninger.

Referanseliste

- Arnesen (red.) (2012) *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1992). *Det interessante i det alminnelige*. Dronning Mauds minne høgskole. *Yrkesidentitet og yrkesrolle*. Trondheim.
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: kunnskapsdepartementet. Lastet ned 09.06.17: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (LOV-2005-06-17-64). (2008). Lastet ned 01.05.17: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falmår C. & Regato, E. (2015). *Sykepleierens holdninger i møte med pasienter som lider av Borderline personlighetsforstyrrelse/ Nurses' attitudes toward patients with Borderline personality disorder*. (Bacheloravhandling). Nord Universitet. Lastet ned 08.10.17: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/296684/SPU110-Sykepleiefaglig%20fordypningsoppgave.pdf?sequence=1>
- Gjervan, M., Andersen, C. & Bleka, M. (2010). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. 5. Opplag. Oslo: Cappelen Akademisk
- Gjervan M. (red.) (2006). *Temahefte om kulturelt og språklig mangfold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Hauge A.M. (2016). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Helmen N. L. & Flobakk, C. (2011). *Holdninger til taleflytvansker: Hvilke holdninger har ungdomsskolelærere til taleflytvansker?* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo. Lastet ned 04.06.17: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31416>

- Hjardemaal, R. F. (2014). *Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin*. Stray, H. J. & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk- en grunnbok*. S. 52-66.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen L. (2011): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kari Bonnevie K. & Pålerud T. (1998). *Tett oppfølging- om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Klemp, T. (2014). *Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?* Lastet ned 02.06.17:<https://utdanningsforskning.no/artikler/refleksjon--hva-er-det-og-hvilken-betydning-har-den-i-utdanning-til-profesjonell-larerpraksis/>
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lærerprofesjonens etiske plattform. Lastet ned 08.10.17:
https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf
- Mørland B (red.) (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ohnstad O.F. (2015). *Profesjonsetikk i skolen. Læreres etiske ansvar*. (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova (LOV-1998-07-17-61). (1998). Lastet ned 01.05.17:https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

- Pettersen K-S. og Simonsen E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skorstad, B. (2013) *Profesjonsetikk* s. 174-202). Eide, B. S. & Skorstad, B.(2013). *Etikk- til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Statistisk sentralbyrå. Lastet ned 20.02.17: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå. Lastet ned 26.12.17: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Strand T. (2008). *Eksemplarisk barnehagepedagogikk*. Lastet ned 01.05.17:https://www.idunn.no/npt/2008/05/eksemplarisk_barnehagepedagogikk
- Svendsen, M. (2011). *Itte no knussel'': Je tek dom alle!': en kvantitativ studie av noen oppfatninger om egen profesjon og profesjonsutøvelse hos pedagogiske ledere på ulike alderssammensatte avdelinger*.(Masteravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus. Lastet ned 04.06.17: <https://oda.hioa.no/en/itte-no-knussel-je-tek-dom-alle-en-kvantitativ-studie-av-noen-oppfatninger-om-egen-profesjon-og-profesjonsutovelse-hos-pedagogiske-ledere-pa-ulike-alderssammensatte-avdelinger>
- Sævi T. (2014) *Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk*. Lastet ned 01.05.17: https://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som
- Tangen R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon*. I E. Befring & R. Tangen(red.) 5. utgave s. 17-22. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Østli, M. (2015). *Når forskjellighet forstyrrer. En kvalitativ undersøkelse av hvordan barnehagelærere forstår mangfold i barnehagen.* (Masteravhandling). Høgskolen i Østfold
Lastet ned 04.06.17: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/380424/15-01598-19>

Vedlegg

Vedlegg nr. 1.

Intervjuguide

«Hvilke opplevelser og erfaringer har pedagogiske ledere med å arbeide med mangfold i barnehagen»?

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
Alder, utdanning, nasjonalitet, hvor lenge har du jobbet med barn, hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder, hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
2. Hvorfor har du valgt å jobbe i barnehage?
 - a. Hva er det spesielt du liker med jobben din?
 - b. Hva opplever du som utfordrende?
3. Hva legger du i begrepet mangfold?
4. Har du erfaringer fra arbeid med mangfold i barnehagen?
 - a. Hvis ja, kan du fortelle meg mer om dette? Hvilke barn handler det om?
Kan du fortelle meg om konkrete hendelser?
 - b. Utfordringer med arbeid med mangfold?
 - c. Muligheter gjennom arbeid med mangfold?
5. Har dere i barnehagen et spesielt satsningsområde?
(eks.: friluft, mangfold, språk, musikk, natur og miljø).
 - a. Hvordan tar dere hensyn til mangfoldets plass innenfor deres satsningsområdet?
 - b. Utfordringer med å ta hensyn til dette?
 - c. Positive opplevelser med å ta hensyn til dette?
6. Har du som pedagogisk leder en egen pedagogisk platform/ståsted som du arbeider ut i fra i møte med barna på din avdeling?
(eks.: noe som ses på som viktig i møte med barn generelt, f.eks. kroppspråk, holdning til barnet, respekt osv.)

- a. Hvis ja, hvordan arbeider du spesifikt i forhold til mangfold, da med utgangspunkt i din pedagogisk platform/ståsted?

Rammeplanen

7. I Rammeplanen står det at barnehagen skal:
 - *ha respekt for mangfoldet*
 - *reflektere og respektere det mangfoldet som er representert i barnegruppen.*Har du noen tanker om hvordan du som ped.leder kan legge til rette for dette på din avdeling?
 - a. Evt. Tidligere erfaringer?
 - b. Muligheter/positive opplevelser?
 - c. utfordringer?

8. Ifølge rammeplanen skal det kulturelle mangfoldet gjenspeiles i barnehagen. Hvordan arbeider dere med dette?
 - a. Samlingsstund?
 - b. Synliggjøring på avdeling?
 - c. Besøke kulturelle/religiøse arenaer, utover den norske/kristne?
 - d. Høytidsmarkeringer utover den kristne?

9. Ifølge rammeplanen har barnehagen ansvar for å legge til rette for barn med særskilte behov. Hvordan arbeider dere med dette?
 - a. utfordringer?
 - b. Muligheter?
 - c. Eksempler?

Samhandling og tilrettelegging

10. Hvordan søker du kontakt med barn som du ikke deler samme språk med?
11. Hvordan søker du kontakt med barn som har spesielle behov?
 - a. Hvordan sikrer du at resten av personalet på avdelingen er deltakende i lek og samhandling med disse barna?

12. På hvilken måte tar dere hensyn til mangfoldet i ulike hverdagssituasjoner?
 - i. Måltid

1. hensyn til mat til barn med ulik kulturell/religiøs bakgrunn?
2. barn med ernæringsvansker?
3. barn med konsentrasjonsvansker som opplever det utfordrende å sitte ved bordet?

ii. Tur

1. barn med funksjonsnedsettelse som har utfordringer med fremkommelighet?

iii. Samling

1. barn med ulike språkvansker?
2. barn som har et annet morsmål enn norsk?
3. barn med utfordringer med konsentrasjon?

iv. Høytidsmarkeringer

1. Hensyn til ulike religioner/livssyn som er representert?
2. Barn med spesielle behov som opplever det krevende å delta på dette?

Samarbeid med hjemmet

13. Hvilke erfaringer har du med samarbeid med familier med barn med spesielle behov?

- a. Hvordan opplevde du dette samarbeidet?
- b. Muligheter?
- c. Utfordringer?

14. Hvilke erfaringer har du med samarbeid ressursvake minoritetsfamilier?

- a. Hvordan opplevde du dette samarbeidet?
- b. Muligheter?
- c. Utfordringer?

15. Hvilke erfaringer har du med å synliggjøre mangfoldet for foreldregruppa på din avdeling?

Samarbeid med personalet på avdeling/base

16. På hvilken måte gjør dere ansatte det for å skaffe dere tilstrekkelig med kunnskap om det mangfoldet som er representert i deres barnegruppe?
- Kunnskap om kultur/religion/språk som er representert?
 - Kunnskap om diagnose/utfordringer hos enkeltbarn på avdeling?
17. På hvilken måte påser du som pedagogisk leder at dine ansatte er deltakende i lek og kommunikasjon med barna på avdelingen?
- Barn som ikke er etnisk norsk
 - Barn med spesielle behov; eksempel en funksjonsnedsettelse

Barnets plass i barnegruppa

18. Hvordan anerkjenner dere hvert enkelt barn på deres barnegruppe?
- Barn med spesielle behov?
 - Barn med en annen kulturell/religiøs bakgrunn enn norsk?
19. På hvilken måte legger dere til rette for å gi hvert enkelt barn i barnegruppa opplevelse av læring og omsorg?
- Hva mener du er god omsorg i møte med et barn?
 - Hva mener du er god læring i møte med et barn?
 - Hvordan tenker du dette fungerer i en mangfoldig barnegruppe?
 - Barn som ikke er etnisk norsk
 - Barn med spesielle behov; eksempel en funksjonsnedsettelse

Vedlegg nr. 2



Carla Chinga-Ramirez
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.01.2017

Vår ref: 51673 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51673	<i>Pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt begrepet mangfold i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Carla Chinga-Ramirez
Student	Kristin Nordgård Mo

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51673

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Dette innebærer blant annet at det ikke vil bli innhentet opplysninger om enkeltbarn. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

Vedlegg nr. 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt mangfoldsbegrepet i barnehagen

Bakgrunn og formål

Jeg er utdannet førskolelærer med fordypning i flerkulturturalitet ved Dronning Mauds minne høyskole. Nå studerer jeg master i spesialpedagogikk ved DMMH/NTNU. I forbindelse med masterstudiet skal jeg skrive en masteroppgave om mangfold i barnehagen. Jeg er interessert i pedagogiske ledere sine refleksjoner rundt dette begrepet.

Jeg er spesielt interessert i pedagogiske ledere med ulike erfaringer fra arbeid i barnehage, dette for å få ulike perspektiver på mangfoldsbegrepet i barnehagen. Med utgangspunkt i dette har jeg tatt kontakt med ulike barnehager i ulike kommuner, for evt. Se om det er noen likheter/ulikheter på arbeidet med og refleksjoner rundt mangfold i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i studien innebærer å være deltakende i intervju med intervjuer. Her vil det være fokus på deltakerens fortellinger/refleksjoner rundt ulike spørsmål og problemstillinger i forhold til begrepet mangfold knyttet til barnehagen. Spørsmålene vil blant annet omhandle ulike erfaringer deltakeren har gjort seg gjennom arbeid med mangfold i barnehagen. Tanker rundt ulike begreper som er knyttet til mangfoldet i barnehagen. Muligens vil det være aktuelt å spørre om hvordan den enkelte deltaker arbeider med mangfold på sin arbeidsplass/barnehage. Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker, dette vil bli slettet etter intervjuet er transkribert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysninger, i etterkant av transkripsjonen vil deltakerne bli anonymisert, og lydopptaket blir slettet. Deltakerne vil anonymiseres slik at de vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristin Nordgård Mo på telefon: 951 16 901, eller på mail: kristinmo_91@hotmail.com. Veileder for dette masterprosjektet er Carla Chinga- Ramirez, førsteamanuesis ved institutt for livslang læring, NTNU Dragvoll.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)