

# ***Fra vi og de til oss!***

---

**En kvalitativ undersøkelse av foreldre, pedagogisk ledere og støttepedagoger sin opplevelse av inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen**

**Sunniva Heimli Øvrebø**

**Masteroppgave i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk  
NLA Høgskolen, Bergen  
Høsten 2019**



## Sammendrag

Norsk barnehagesektor har gjennomgått store endringer de senere årene. Endringene tar utgangspunkt i nye statlige reformer og samfunnsmessige endringer. Stoltenberg II – regjeringen kom i *Soria Moria – erklæringen* med mål om full barnehagedekning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med full barnehagedekning er det naturlig å tro at vi har fått flere barn som har behov for særskilt tilrettelegging i barnehagene.

Norge har forpliktet seg gjennom *FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne* til å skulle sikre et fullt inkluderende utdanningssystem på alle nivåer (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 21-22). I Rammeplan for barnehagen står det også at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 8). Til tross for dette viser teori og forskning at inkludering er et begrep som vanskelig lar seg definere (Terzi, 2008, Hausstätter, 2007, Reindal, 2015, Berg, 2009, Nordahl, 2018, Arnesen, 2017). På bakgrunn av at det synspedagogiske miljøet i Norge er lite (Forskningsrådet, 2014) ønsker jeg i denne oppgaven å se nærmere på inkludering knyttet opp mot barn som har moderat og alvorlig synssvekkelse.

Det er et ønske at dette prosjektet skal kunne være til hjelp innenfor det pedagogiske miljøet, til de som møter barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen. Formålet med oppgaven er å gi en forståelse av viktigheten av inkluderingsarbeid i barnehagen, herunder gi bevissthet om arbeidsmetoder for inkluderingsarbeid rettet mot barn med moderat og alvorlig synssvekkelse.

Problemstillingen i denne oppgaven har fått ordlyden

### **Hvordan opplever foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen?**

For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor jeg har gjennomført semistrukturert forskningsintervju med 7 ulike informanter. Fire av informantene er foreldre til barn som har moderat og alvorlig synssvekkelse. De andre tre informantene representerer barnehagene til barna og er enten barnets pedagogiske leder eller støttepedagog. Ettersom informantene har ulike roller i forhold til barna er det blitt benyttet to ulike intervjuguiden som begge tar utgangspunkt i de samme temaene.

Det er foretatt et utvalg av relevant teori og forskning rundt tema om synssvekkelse og inkludering. Nordahl og Overland sine tre måter å tenke inkludering på, beskrevet i boken *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*, er særlig sentral for besvarelsen av denne oppgaven (2015). Sentrale funn i det empiriske materialet blir drøftet i lys av deres forståelse av inkludering.

I Nordahl og Overland (2015) sine tre måter å tenke inkludering trekker de blant annet frem viktigheten av personens egen opplevelse av å være inkludert. Da jeg ikke har vært i kontakt med barna selv belyser ikke oppgaven barnas egne tanker og opplevelser av å være inkludert i barnegruppen. Til tross for dette sitter jeg igjen med en del historier fra intervjuene som omhandler voksnes uttalelser og oppførsel som kan virke uheldig på barnas egen opplevelse av inkludering. Funnene i prosjektet viser dermed hvor viktig det er at man som voksne er bevisst sine utsagn og sin utstråling, man må være bevisst sin påvirkningskraft ovenfor andre barn og voksne.

Gjennom teori, forskning og informantenes opplevelser viser prosjektet at det er mange faktorer som spiller inn på en persons opplevelse av å være inkludert. Tilrettelegging, hjelpemidler, tidlig innsats, samarbeid, bevisste voksne, motorisk utvikling, evne til sosial samhandling, vennskap og selvfølelse er noen av faktorene som ble trukket frem som viktig for at man skal kunne skape et inkluderende miljø i barnegruppen i barnehagen. Til tross for at alle disse faktorene er viktig med tanke på inkludering viser ikke prosjektet noen felles forståelse blant informantene av begrepet inkludering. Noen har hatt mye fokus på tilrettelegging, mens andre har hatt mer fokus på hvordan og på hvilke premisser barnet kan delta i de ulike aktivitetene.

Dersom full inkludering er et mål både i barnehage og skole vil det derfor være behov for en mer tydelig og felles forståelse av inkluderingsbegrepet. For å skulle svare på om vi følger forpliktelsene som står både i, FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne, barnehageloven og Rammeplan for barnehagen vil det være behov for at begrepet inkludering blir definert. Ved å sikre en felles forståelse av begrepet vil vi lettere kunne vite hvilke tiltak som må gjennomføres for å sikre at vi når forpliktelsene vi i Norge er gått inn på.

## Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en krevende, spennende og lærerik prosess. De siste årene har vært som en lang reise. Jeg startet på oppgaven full av energi og med mye motivasjon. Etter noen måneder sa alt stopp. Min far ble alvorlig syk og 11 uker seinere gikk han bort. Jeg stod plutselig ovenfor en av mine livs største kriser. En av de viktigste byggesteinene i grunnmuren min var borte. Til tross for dette bestemte jeg meg for at masteroppgaven skulle jeg gjenoppta og fullføre. Veien frem mot målet har vært lang, med både oppturer og nedturer. Ved siden av masterstudiet hadde jeg full jobb samtidig som jeg skulle bearbeide tapet av en kjær pappa. Å bruke både kvelder, helger og ferier på studier har i perioder vært krevende, men nå er jeg endelig kommet til reisens ende.

Jeg har vært heldig og ha mange gode folk rundt meg på denne reisen.

Først vil jeg takke alle informantene som har tatt del i prosjektet. Jeg setter pris på at dere ville dele deres tid og kunnskap med meg.

Takk til foreldrene som har latt meg få lov til å få innblikk i barna sin hverdag. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også takke de ansatte i barnehagene som villig har stilt opp med sine opplevelser rundt temaet inkludering av barn med synssvekkelse i barnehagen.

Takk til Syns- og Audiopedagogisk Teneste i Hordaland som hjalp meg med å komme i kontakt med informantene til prosjektet.

Takk til min veileder Kjell Oppedal for gode tilbakemeldinger og veiledning. Jeg vil også takke han for tålmodighet og gode ord når livet buttet imot som verst.

I tillegg vil jeg takke den fantastiske heilagjengen min, mine gode venner og kollegaer. Deres oppmuntrende ord, meldinger og omsorg har betydd mye. Takk for at dere har hatt troen på meg når jeg ikke har hatt det selv. En ekstra takk til mine gode venninner, Anne Jorunn og Lene som har lest oppgaven, rettet og kommet med gode tilbakemeldinger.

Takk til familie, min søster og mor, for støtte og oppmuntrende ord. Samholdet, kjærligheten og felleskapet vi har hatt sammen de siste årene har betydd mye for meg. En ekstra stor takk vil jeg rette til mamma og pappa som har gitt meg en oppvekst hvor omsorg, felleskap og mangfold har vært en naturlig del av hverdagen. Takk for at dere alltid har hatt troen på meg.

Til og med på dødsleiet heiet du på meg, pappa.

Denne oppgaven dedikerer jeg til deg!

Bergen, November, 2019

Sunniva Heimli Øvrebø

**Kontaktinformasjon:**

Tlf: 92656163

[sunniva.heimli@gmail.com](mailto:sunniva.heimli@gmail.com)

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN .....	9
1.2 FAGLIG OG SAMFUNNSMESSIG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA .....	9
1.3 PROSJEKTETS HENSIKT .....	11
1.4 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	12
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	13
<b>2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>15</b>
2.1 INKLUDERING.....	15
2.2 BARN SIN SOSIALE UTVIKLING.....	19
2.3 SELVFØLELSE .....	20
2.4 BARN MED SYNSHEMNING .....	22
2.4.1 <i>Diagnoser</i> .....	25
2.4.2 <i>Motorikk</i> .....	27
2.4.3 <i>Hjelpemidler og tilrettelegging</i> .....	29
2.5 TIDLIG INNSATS .....	31
2.6 VOKSENROLLEN .....	33
2.7 TIDLIGERE FORSKNING .....	34
<b>3. METODE</b> .....	<b>39</b>
3.1 LITTERATURSØK OG KILDEVURDERING .....	39
3.2 VALG AV METODE .....	40
3.2.1 <i>Kvantitativ metode</i> .....	40
3.2.2 <i>Kvalitativ metode</i> .....	40
3.2.3 <i>Intervjuguide</i> .....	42
3.2.4 <i>Utvalg av informanter</i> .....	43
3.2.5 <i>Prøveintervju</i> .....	44
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	45
3.4 ETTERARBEID; TRANSKRIBERING.....	46
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	47
3.6 ETISKE RETNINGSLINJER.....	49
3.6.1 <i>Forskningsetikk</i> .....	49
3.6.2 <i>Forskningsetiske retningslinjer</i> .....	50
3.7 HVORDAN ANALYSERE.....	51
<b>4. PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE</b> .....	<b>53</b>
4.1 PRESENTASJON AV BARN SOM VAR UTGANGSPUNKTENE FOR INTERVJUENE .....	53
4.2 TRIVSEL, VENNSKAP OG INKLUDERING .....	54
4.3 VOKSENROLLEN .....	58
4.4 MOTORIKK.....	61
4.5 HJELPEMIDLER OG TILRETTELEGGING .....	64
4.6 SAMARBEID .....	68
4.7 OPPSUMMERING .....	70
<b>5. DRØFTING AV SENTRALE FUNN</b> .....	<b>73</b>
5.1 FAGLIG/PEDAGOGISK INKLUDERING .....	73
OPPSUMMERING FAGLIG/PEDAGOGISK INKLUDERING .....	81
5.2 SOSIAL INKLUDERING.....	83
OPPSUMMERING SOSIAL INKLUDERING.....	87
5.3 PSYKISK INKLUDERING .....	89
OPPSUMMERING PSYKISK INKLUDERING .....	92

5.4 OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER.....	93
<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>97</b>
6.1 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	97
6.2 VURDERING AV EGET ARBEID .....	99
6.3 VEIEN VIDERE .....	100
<b>7. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>101</b>
<b>8. VEDLEGG.....</b>	<b>111</b>
VEDLEGG 1.....	111
VEDLEGG 2.....	114
VEDLEGG 3.....	116
VEDLEGG 4.....	119
VEDLEGG 5.....	122
VEDLEGG 6.....	124



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Utgangspunktet for prosjektet startet kanskje allerede som barn. Jeg er oppvokst i en generasjonsbolig med åpne dører for alle mennesker. Her har både gamle og unge, flyktninger og nordmenn, psykisk utviklingshemmede, blinde og svaksynte vært velkommen. Det har vært et hjem med stor aktivitet både i hus og hage. Alle har vært en naturlig del av fellesskapet. Jeg har aldri opplevd et *vi* og *de*, men et *oss*. Oppveksten i et hus med åpne dører har nok bevisst og ubevisst formet min retning av utdanning, både med førskolelærerutdanning og master i spesialpedagogikk. Da jeg startet på masterstudiet ønsket jeg å fordype meg i temaet inkludering.

Da tanker og teori skulle spisses til en problemstilling var min første tanke at jeg ville skrive om barn med den progredierende synsdiagnosen Retinitis pigmentosa, og hvordan diagnosen påvirker inkludering av disse barna i barnehagen. Jeg startet arbeidet, og etter samtale med både Norges Blindforbund og Syns- og Audiopedagogisk Teneste fikk jeg innblikk i at det er få barn i barnehagealder som har fått denne diagnosen, og de færreste har begynt å få symptomer på sykdommen. Selv om dette ikke ble den endelige problemstillingen førte arbeidet med litteratur om synssvekkelse meg frem til temaet og problemstillingen som oppgaven har fått i dag.

## 1.2 Faglig og samfunnsmessig begrunnelse for valg av tema

Norsk barnehagesektor har gjennomgått store endringer de senere årene. Endringene tar utgangspunkt i nye statlige reformer og samfunnsmessige endringer. Stoltenberg II-regjeringen kom i *Soria Moria – erklæringen* blant annet med et mål om å sikre full barnehagedekning (Kunnskapsdepartementet, 2006, Barnehageloven, 2005, § 13).

Til tross for store endringer i den Norske barnehagesektoren hevder Anne- Lise Arnesen i boken *Inkludering, perspektiver i barnehagefaglige praksiser* at:

I et utdanningspolitisk lys er endringene på barnehagefeltet snarere en løsning på andre problemer enn barnets beste (behovet for trygg plassering av barna mens foreldrene er i arbeid) eller middel for politiske mål som ikke er nevnt i barnehagens lov og rammeplan (f. eks økonomisk vekst). (Arnesen, 2017, s. 88).

Hun sier videre at inkludering som verdi og tema for utvikling ligger i liten grad som premiss for utvikling av de ulike reformene som omhandler barnehagen (Arnesen, 2017, s.88).

Av *Soria Moria – erklæringen* fremkommer det at full barnehagedekning også skulle gis til barn med særlig behov (Kunnskapsdepartementet, 2006, Barnehageloven, 2005, § 13). Barn med funksjonshemming har siden den første barnehageloven i 1975 hatt rett på barnehageplass (Barne- og familiedepartementet, 2005).

Med full barnehagedekning for alle barn i alderen 1-5 år blir det automatisk flere barn med særlige behov i barnehagene.

I Rammeplan for barnehagen står det at "barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende felleskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

Arnesen hevder at det i barnehagene i dag brukes mer tid til papirarbeid og mindre tid sammen med barna. Hun ser på tiden sammen med barna som en forutsetning for å kunne ta hensyn til mangfoldet i barnegruppen (Arnesen, 2017, s. 89). Med dette som utgangspunkt er det naturlig å stille spørsmål rundt hvordan barnehagen skal klare å legge til rette for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.

Nordahl mfl. kom med rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge* etter forespørsel fra Kunnskapsdepartementet for å vurdere tilbudet til barn og unge med særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Nordahl, mfl. 2018).

Her kommer ekspertgruppen med et forslag om at det etableres et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole (Nordahl, mfl, 2018, s 8). Blant annet kommer de med noen hovedprinsipper for å få dette til. Et av disse hovedprinsippene er at alle barn og unge med særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse (Nordahl, mfl, 2018, s. 8). For å få dette til kommer de med et forslag om at det i alle kommuner og fylkeskommuner skal være en pedagogisk veiledningstjeneste som kan sikre barnehager og skoler tilgang til ekstra støtte og veiledning i arbeidet med å gi barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging et godt pedagogisk tilbud (Nordahl, mfl, 2018, s. 246).

Det synspedagogiske miljøet i Norge er lite. I en rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk fra 2014, kommer det frem at alle de nordiske landene i 2014 sto

overfor utfordringer med å dekke behovet for synspedagogisk kompetanse i for eksempel barnehage, skole, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og andre kompetansemiljøer (Forskningsrådet, 2014, s. 114). Da det er få utdanningsinstitusjoner som har forskningsmiljøer innenfor det synspedagogiske miljøet er det naturlig å tro at dette også er en utfordring i 2019 (Forskningsrådet, 2014). Nordahl mfl. kom i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* med et forslag om at kommuner og fylkeskommuner skal ha personell som kan veilede barnehager og skoler innenfor ulike områder, deriblant det synspedagogiske feltet. Dette vil kanskje være utfordrende. På grunnlag av at det synspedagogiske miljøet er lite er det ikke nødvendigvis slik at man som foreldre og pedagogisk leder/ støttepedagog får muligheten til å ha hyppig kontakt med en synspedagog. Ønsket mitt med prosjektet er dermed å rette søkelys på inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen.

### 1.3 Prosjektets hensikt

I NOVA rapporten til Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen (2008), *Kvalitet og innhold i norske barnehager*, kommer det frem at det er lite forskning på temaet inkludering av barn med funksjonshemming i barnehage og skole. 9 år seinere skriver også Kjell-Arne Solli at det fortsatt er behov for mer forskning på temaet inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Solli, 2017, s. 61).

Med dette som bakteppe ser jeg på oppgaven min som et bidrag til undersøkelser på området. Hopperstad et al., referert i Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen (2008) poengterer at forskning på funksjonshemmede barn kan være en utfordring da barna ofte blir fremstilt som en homogen gruppe. Å skulle referere til barn som både er blinde, døve og multifunksjonshemmede i en og samme gruppe kan være problematisk.

”Barn med nedsatt funksjonsevne er en gruppe preget av like stort mangfold som barn uten nedsatt funksjonsevne” (Solli, 2017, s 61).

I denne oppgaven vil jeg derfor i hovedsak fokusere på barn med moderat og alvorlig synssvekkelse.

Jeg vil lytte til foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger sin opplevelse av om barna er inkludert for å få en forståelse av hvordan disse barna har det i barnehagen. Da det er ulikt hvilken faglig oppfølging hvert enkelt barn med synssvekkelse får er det et ønske at mitt prosjekt skal kunne være til hjelp innenfor det pedagogiske miljøet, til de som står i slike situasjoner i barnehagen. Kanskje min forskning kan ha overføringsverdi

til andre ved at de kjenner seg igjen i det som kommer frem gjennom empiri og drøfting. Formålet er ikke å lage en sjekkliste på hva som skal til for at et barn som har en synssvekkelse skal kunne bli inkludert i barnehagen. En slik sjekkliste vil ikke fungere i praksis, da alle mennesker er ulike og har ulike behov. Formålet med oppgaven er imidlertid å gi en forståelse av viktigheten av inkluderingsarbeid i barnehagen, herunder gi bevissthet om arbeidsmetoder for inkluderingsarbeid rettet mot barn med moderat og alvorlig synssvekkelse.

#### 1.4 Presentasjon av problemstilling

Rammeplan for barnehagen sier at: "barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitikken. Samtidig er det press på barnehagen som læringsarena, tidlig innsats og økt bruk av kartlegging og diagnostisering som grunnlag for hjelp. Det finnes dermed spenninger mellom fellesskap og individualisering og mellom inkludering og ekskludering. (Arnesen, 2017, s. 69).

Som pedagog i barnehage har jeg ved flere anledninger opplevd spørsmål rundt hvordan barnehagen og avdelingen på en god måte kan tilrettelegge for deltakelse og inkludering av enkeltbarn i gruppen.

Et av dilemmaene som er blitt diskutert har vært knyttet til den spesialpedagogiske hjelpen. Skal spesialpedagogisk hjelp gis aleine eller sammen med andre barn? Det vil kanskje være naturlig å tenke at den skal foregå sammen med andre barn. En annen måte å tenke den spesialpedagogisk hjelpen på er at enetimen kan ses på som et ledd i å skulle inkludere barnet i gruppen. Det barnet trener på i enetime kan være ferdigheter som barnet trenger å mestre for å være en del av barnegruppen. Et naturlig spørsmål å reise i denne forbindelse vil være om det er enkeltbarnet som skal tilpasse seg fellesskapet eller om det er fellesskapet som skal tilpasse seg enkeltbarnet?

Under felles drøfting med personalet opplever jeg store forskjeller i hva som legges i begrepene deltakelse og inkludering. Personalgruppen gjenspeiler på mange måter hvordan forskning og teori tydelig viser at deltaking og inkludering er begreper som vanskelig lar seg

definere (Terzi, 2008, Hausstätter, 2007, Reindal, 2015, Berg, 2009, Nordahl, 2018). Til tross for at begrepene kan forstås på mange ulike måter viser flere undersøkelser at barnehagen er den institusjonen i opplæringsløpet som virker å være mest inkluderende (NOU 2009:18, s. 53).

På bakgrunn av dette har jeg et ønske i prosjektet om å få frem opplevelsen til både foreldre og barnehagen rundt temaet inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen. Når vi vet at inkludering kan forstås på flere ulike måter er det spennende å få innblikk i hvordan barnehagene og foreldrene opplever at barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert.

Problemstillingen min har dermed fått ordlyden:

### **Hvordan opplever foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen?**

#### **1.5 Oppgavens oppbygging**

I kapittel 1 har jeg gjort rede for prosjektets utgangspunkt og valg av tema. Jeg plasserer prosjektet faglig og gir det en samfunnsmessig begrunnelse. Prosjektets problemstilling blir til slutt presentert i dette kapittelet.

I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på området. Det teoretiske rammeverket består av teori som er relevant for oppgavens problemstilling. Her ser jeg nærmere på inkluderingsbegrepet og setter det i sammenheng med forståelse av ordet deltakelse. Jeg går videre inn på barns sosiale utvikling og ser på hvilke utfordringer barn med synssvekkelse kan oppleve i det sosiale samspillet. Videre ser jeg nærmere på begrepet selvfølelse og hvilken betydning selvfølelsen har for barnets utvikling. Begrepet synssvekkelse blir presentert og forklart. I den forbindelse kommer jeg også inn på diagnosene aniridi og grå stær, hvordan en synssvekkelse kan påvirke motorikken og ulike hjelpemidler som kan være aktuelle for personer med synssvekkelse. Tema som tidlig innsats og voksenrollen har også fått plass i dette kapittelet. På slutten av kapittelet kommer jeg inn på tidligere forskning og hvordan denne danner et bakteppe for min oppgave.

I kapittel 3 presenteres og drøftes oppgavens metodiske valg. Oppgaven har en kvalitativ tilnærming hvor jeg benytter meg av et kvalitativt forskningsintervju. Jeg presenterer hvordan

jeg kom i kontakt med informantene, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan disse ble transkribert i ettertid. Validitet og reliabilitet er begreper som også blir beskrevet i dette kapitlet. Til slutt kommer jeg inn på hvordan jeg har gjennomført analysearbeidet mitt.

I kapittel 4 presenteres det empiriske materialet som er mest interessant fra mitt datamateriale. Materialet er her knyttet til fem ulike tema som alle informantene trakk frem som viktig for at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse skulle være inkludert i barnegruppen i barnehagen.

I kapittel 5 drøftes sentrale funn fra analysen opp mot Nordahl og Overland (2015) sine tre forståelser av inkludering i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

I kapittel 6 presenterer jeg noen samlende refleksjoner i lys av det jeg har redegjort for og drøftet så langt i oppgaven. Kapitlet og oppgaven avsluttes ved at jeg vurderer eget arbeid og kommer med forslag til videre forskningsarbeid.

## 2. Teori og tidligere forskning

### 2.1 Inkludering

I 1994 kom Salamanca erklæringen som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Erklæringen er undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner. Norge er en av disse nasjonene. I forbindelse med denne erklæringen kom inkluderingsbegrepet inn i den norske skole. Om inkludering i skolen står blant annet dette:

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnership with their communities. (UNESCO, 1994, s. 11-12).

Til tross for Salamanca erklæringens fokus på inkludering i skolen hevdes det at barnehagene er bedre på inkludering av barn med funksjonshemming enn det skolene er (Tøssebro & Lundeby, 2002, s. 246 og, Wendelborg, 2006, s. 229). Et naturlig spørsmål vil derfor være om det stilles lavere krav til hva som forventes av måloppnåelse i barnehage kontra i skole? Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) har høy grad av fokus på hva barnehagen og personalet skal tilby barnet i stede for hva barnet skal kunne. Læreplanverket LK06 forteller derimot hva det forventes at elevene skal mestre etter å ha fullført de ulike trinnene.

Noen sentrale begreper som må defineres i denne oppgaven er integrering og inkludering. Disse begrepene har til tider blitt brukt mye om hverandre. Ekspertgruppen i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* påpeker at en vanlig måte å misforstå inkluderingsbegrepet på er at inkludering handler om at alle skal være i samme rom og undervises av samme lærer (Nordahl, 2018, s. 25). Denne måten å tenke på minner om det Sjøvik velger å kalle integrering. Hun mener at integrering i forhold til barnehage handler om at barn som har særskilte behov skal være en naturlig del av det sosiale fellesskapet

(2002, s. 36). Sjøvik hevder at integreringsbegrepet er misvisende å snakke om i dag. Grunnen til dette er at de fleste barn i dag ikke har vært segregert. De bor sammen med sine foreldre og går i barnehage og skole sammen med andre jevnaldrende fra nærområdet. Begrepet inkludering blir derfor mer brukt i dag (Sjøvik, 2002 s. 36).

I FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne blir inkluderingsbegrepet brukt flere steder. Om utdanning står det blant annet at ”partene skal sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer, samt livslang læring som tar sikte på effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling i tråd med målet om full inkludering” (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013 , s. 21-22).

Rammeplan for barnehagen bruker også ordet inkludering flere ganger. Tidlig i planen står det blant annet at ”barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende felleskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Elleve andre steder i planen blir også inkluderingsbegrepet brukt. Dette viser at inkludering er noe som barnehagene skal sette fokus på og styre etter, men i planen står det derimot ikke noe om hva begrepet inkludering betyr.

Teoretikere tolker begrepet inkludering ulikt (Terzi, 2008, Hausstätter, 2007, Reindal, 2015, Berg, 2009, Nordahl, 2018). Haug (2014, s. 12) mener at det ikke er noen universelt akseptert definisjon av inkludering i dag.

I følge Midtlyngutvalget sin utredning, *Rett til læring*, ”forutsetter inkluderingsbegrepet at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet” (NOU 2009:18 s. 16).

Nordahl og Overland (2015) hevder at inkludering tradisjonelt sett har blitt definert ved å skille mellom om man er medregnet eller om man er deltakende i det sosiale fellesskapet. Hvis man skal være inkludert er det ikke tilstrekkelig å bare være medregnet i gruppen, man må være et medlem som er deltakende (s. 15). Haug belyser også dette i sin inkluderingsmodell. Denne kan oppsummeres i fire sentrale utfordringer som bygger på forskjellige definisjoner om inkludering, analyser av ulike definisjoner av inkludering, og av politiske intensjonserklæringer om inkludering (Haug, 2014, s. 13). De fire utfordringene er:



- Å sikre **felleskapet**. Det sentrale med dette aspektet er at alle elever skal være medlem av en gruppe eller klasse. På den måten skal de få ta del i det sosiale livet sammen med de andre elevene i klassen eller gruppen.
- Å sikre **deltakelse**. Elevene skal ha mulighet til å kunne engasjere seg i meningsfulle aktiviteter. I lys av dette forstås ekte deltakelse som at eleven er i stand til å kunne bidra til det beste for felleskapet og at man skal kunne nyte selv av det samme felleskapet. Det er vesentlig at dette må skje ut i fra forutsetningene hver enkelt elev har.
- Å sikre **medvirkning**. Alle elever skal bli hørt. Elever og foresatte skal kunne bli orientert, få uttale seg og medvirke på det som gjelder elevens opplæring og interesser.
- Å sikre **utbytte**. Alle elever skal få opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig slik at skolen påvirker eleven positivt. (Haug, 2014, s.14).

I Haug sin inkluderingsmodell ser man ikke direkte på den reelle opplevelsen som personen selv har rundt det å være inkludert i gruppen eller ikke.

Nordahl og Overland (2015, s. 16) forstår inkludering i skolen på bakgrunn av tre punkter. I et av disse punktene spiller opplevelsen enkeltpersonen har av å være inkludert en viktig rolle.

De tre forskjellige måtene å tenke inkludering i skolen på er:

1. Faglig/pedagogisk inkludering som handler om deltakelsen i de faglige aktivitetene og læringsutbytte fra disse.
2. Sosial inkludering som handler om deltakelse i fellesskapet.
3. Psykisk inkludering som handler om enkeltpersonens opplevelse av å være inkludert eller ikke. (Nordahl & Overland, 2015, s. 16).

Disse tre formene å forstå inkludering på tenker jeg at også kan benyttes om inkludering av barn i barnehagen. Som Midtlyngutvalget hevder blir inkluderingen her både en prosess og et mål, og det handler om hvordan lærestedet kan møte individet sine forutsetninger og behov på best mulig måte (NOU 2009:18 s. 15).

I Nordahl og Overland sin forståelse av begrepet inkludering kommer de ikke med noen klar definisjon på begrepet deltakelse. Dette er et begrep som blir brukt av flere forskere, men i følge Berg (2009) er det ikke noen enighet blant forskere om deltakelse som konsept. Uten en felles enighet rundt begrepet vil det være forskjellige perspektiv som ligger til grunn for forståelsen. Begrepet deltakelse vil da bli forstått ut i fra hvilke kontekst ordet brukes i.

Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF) er vedtatt av Verdens helseorganisasjon (WHO) (Helsedirektoratet, 2018). ICF utfyller ICD - 10 som er et diagnosekodeverk. ICF har som formål å beskrive funksjoner som kroppsstruktur, kroppsfunksjon, aktiviteter, deltakelse og miljøfaktorer fremfor sykdom og diagnose (Helsedirektoratet, 2018). ICF definerer deltakelse med at det er å engasjere seg i en livssituasjon (Sosial- og helsedirektoratet, 2006b, s. 13). Dette viser at deltakelse er et omfattende begrep. Aktivitet og deltakelse blir i ICF klassifisert sammen. Disse komponentene dekker en del andre kategorier deriblant læring og kunnskapsanvendelse, allmenne oppgaver og krav, kommunikasjon, mobilitet, egenomsorg, hjemmeliv, mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner, viktige livsområder, samfunnsliv og sosiale livsområder (Sosial- og helsedirektoratet 2006b, s. 42). Til tross for dette hevder Berg (2009) at ICF ikke kommer med noen klar definisjon av hvordan man skal tolke begrepene aktivitet og deltakelse.

Larsen (2011) skriver at deltakelse er et begrep som kan forstås som en menneskelig handling. En handling som foregår i forhold til konkrete betingelser sammen med andre i sosiale sammenhenger i forhold til en felles sak (s. 96). I Røn Larsen sin beskrivelse av deltakelse blir det ikke sagt noe om personen sine følelser i forhold til om man er deltakende eller ikke. Hammen, J. et al. (referert i Kissow og Klasson, 2018, s. 13) ser derimot på individets opplevelse av deltakelse som noe som henger sammen med følelsen av å høre til og føle seg som en viktig del av sin egen livsverden.

I denne oppgaven ønsker jeg å legge Hammen sin forståelse av deltakelse og Nordahl og Overland sin forståelse av inkludering til grunn for det videre arbeidet. Jeg vil prøve å få innblikk i alle sidene av inkludering som Nordahl og Overland snakker om. Det er et ønske å få innblikk i om barn som har en moderat og alvorlig synssvekkelse, er inkludert i barnegruppen gjennom å intervju pedagogiske ledere, støttepedagoger og foreldre om deres opplevelse av hvorvidt barnet er inkludert. Den psykiske inkluderingen kan være vanskelig å få fatt i da man egentlig burde ha snakket med barna selv for å få tak i den. Ved å intervju foreldre håper jeg at jeg kan komme så nær informasjonen om psykisk inkludering som mulig uten å gå direkte til kilden som er barna.

## 2.2 Barn sin sosiale utvikling

Sosial kompetanse kan i følge Aasebø og Melhuus betegnes som individets evne til samspill med andre i ulike situasjoner (2005, s. 97). Aasebø og Melhuus definerer følgende tre grunner til hvorfor det er viktig med sosial kompetanse.

Sosial kompetanse fører til at:

1. Barna vil kunne mestre å forholde seg til ulike sosiale miljøer.
2. Barna vil kunne skape relasjoner til andre mennesker.
3. Barna vil kunne holde vedlike relasjoner eller vennskap.

Aasebø og Melhuus mener også at sosial kompetanse vil kunne øke trivsel og fremme utvikling (2005, s. 97). Barn med synssvekkelse er like forskjellige som andre barn, men har en felles utfordring, svekket syn som bidrar til at detaljer, kroppsspråk og mimikk vil kunne være vanskelig å oppfatte. Som Aasebø og Melhuus beskriver er det å kunne samhandle en del av det å ha sosial kompetanse. For mennesker er ansiktet en inngangsport til samhandling (Askland og Sataøen, 2006, s. 88). Å ha en synssvekkelse kan påvirke evnen til samhandling fordi detaljer i kroppsspråk og mimikk er vanskelig å se. Når vi ser på hverandre vil det være med på å gi signaler om interesse, oppmerksomhet og det å være nær hverandre (Askland og Satøen, 2006, s. 88). Barn og voksne med en synssvekkelse vil kanskje måtte bruke andre sanser når de er i samhandling. Pedersen (2015, s. 123) hevder at sosialt samspill fordrer evnen til å justere adferd og initiativ ut fra hva som er hensiktsmessig i hver enkelt situasjon. I sosial samhandling bruker vi gjerne synet til å lese andre menneskers kroppsholdning og mimikk, som igjen påvirker måten vi responderer på. Ser vi at mottakeren av et utsagn reagerer med å himle med øynene, justerer vi vår adferd ut i fra dette. For personer med synssvekkelse vil nettopp denne mimikken og kroppsholdningen være vanskelig å få med seg. Et naturlig spørsmål blir da om denne begrensningen kan føre til en del misforståelse og vanskelige situasjoner i det sosiale samspillet?

Wilhelmsen i Hvidsten (2014, s. 158) sier at visuell kommunikasjon kan være utfordrende når synet er forstyrret. I situasjoner hvor flere er med i leken, kan det bli visuelt utfordrende å få meg seg endringer som skjer. Når den visuelle informasjonen er svekket eller ikke tilstede kan dette fører til misforståelser, reaksjoner og handlinger som andre barn ikke forstår. Noen ganger kan dette resultere i at barnet med synssvekkelse blir stengt ute av leken (Wilhelmsen, 2014, s. 158). Hva vil dette gjøre

med et barn? Vil det å ikke få med seg visuelle detaljer føre til at barnet opplever sosial samhandling som så vanskelig og krevende at det selv trekker seg vekk fra andre barn?

Aasebø og Melhuus (2005, s.94) hevder at alle barn ønsker å bli en del av et felleskap og oppleve tilhørighet. Det er dermed naturlig å tro at barnet med synssvekkelse egentlig har et ønske om å delta i felleskapet med de andre barna i barnehagen til tross for sine visuelle utfordringer. I barnehagen er vi voksne ofte opptatt av at barna skal ha venner. I følge Tomtum (2011, s. 22) er det ikke nødvendigvis slik at alle barn er venner selv om de leker med hverandre. Barn kan leke med mange flere enn det de selv oppfatter som venner (Tomtum, 2011, s. 22). Gjensidighet er sentralt i et vennskap, man gir og tar. Dette er en viktig faktor for å utvikle vennskap (Aasebø og Melhuus, 2005, s. 93).

I samspill med et barn som har en synssvekkelse vil kanskje signalene i kommunikasjonen være noe annerledes. Når det er vanskelig å oppfatte detaljer, mimikk og kroppsspråk vil dette påvirke samspillet. Å oppleve at man er en del av felleskapet, har en tilhørighet og at man har venner vil for de fleste være et behov. For alle barn er det viktig å utvikle sosial kompetanse, men barn som har en synssvekkelse vil kanskje trenge ekstra støtte og veiledning for å utvikle slik kompetanse. Som Frønes skriver i boken *De likeverdige*: "Paradoksalt nok blir barn ikke kompetente voksne av å være sammen med voksne, men av å leve og utvikle seg sammen med andre barn" (Frønes, 2006, s. 22).

### 2.3 Selvfølelse

I utviklingen av sosial kompetanse vil en persons selvfølelse kunne påvirke utviklingen. Barn ønsker å bli en del av fellesskapet og oppleve tilhørighet (Aasebø og Melhuus 2005, s.94). Når Nordahl & Overland snakker om den psykiske inkluderingen, som omhandler en enkeltpersons opplevelse av å være inkludert eller ikke, vil selvfølelsen spille inn. I den forbindelse velger jeg derfor å se nærmere på begrepet selvfølelse.

Begrepene selvfølelse, egenverdi, selvtillit og lignende brukes ofte om hverandre, som om det var synonymt med samme betydning (Juul, 1996, s. 77). Nevnte begrep handler alle om å beskrive vår egen oppfatning av oss selv. Måten vi oppfatter oss selv på har gjerne betydning for adferden vår. Jesper Juul er en av de som har sett på forskjellene

mellom selvfølelse og selvtillit. Han hevder at selvtillit handler om det vi kan, ting som vi er gode og flinke til eller dumme og dårlige til. Selvtillit handler altså om våre prestasjoner (Juul, 1996, s.78). Selvfølelse derimot, definerer Juul (1996, s. 78) som "vår viten om og opplevelse av hvem vi er. Selvfølelsen handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi vet". En dårlig selvfølelse kjennetegnes gjerne av en følelse av usikkerhet, selvkritikk og skyldfølelse, mens en god selvfølelse bærer preg av å være tilpass med seg selv (Juul, 1996, s. 78). Juul kommer med et eksempel for å beskrive selvfølelsens fundament: Nybakte foreldre betrakter spedbarnet mens det sover og overveldes av følelser om at dette nye menneske er verdifullt og vidunderlig, bare i kraft av at det er! "Dette er den gode selvfølelsen: Jeg er i orden og har verdi, bare fordi jeg er!" (Juul, 1996, s. 78).

I følge Jesper Juul er det slik at hvis man har en god selvfølelse vil ikke selvtilliten være noe problem (Juul, 1996, s.79). For et barn med en funksjonsnedsettelse, som synssvekkelse, vil det å ha en god selvfølelse kunne bidra til at barnet er tryggere i seg selv når det skal møte de ekstra utfordringene som en synssvekkelse kan medføre. Renlund hevder i boken *Doktoren kunne ikke reparere meg*, at barn, i tre-fireårsalderen, begynner å fundere på sin egen funksjonsnedsettelse, og de begynner gjerne å stille en del spørsmål (2010, s.52). Hvis barnet har en sunn og god selvfølelse vil det tåle at det ikke alltid mestrer alt 100 prosent. Den gode selvfølelsen gjør at de til tross for sine ekstra utfordringer føler at de er god nok slik som de er.

Juul hevder at det skal to hovedmomenter til for at mennesker skal utvikle en god selvfølelse. Vi trenger å bli sett og anerkjent slik som vi er og vi trenger å oppleve at vi har en verdi for andre, akkurat sånn som vi er (Juul, 1996, s.93). Dette gjelder også barn med en funksjonsnedsettelse. Barna skal føle at de er verdifulle akkurat som de er uavhengig av diagnose eller funksjonsnedsettelse. De personene som gjerne har størst innflytelse på selvfølelsen vår er personer som står oss nær. Dette vil kunne være foreldre, lærere, voksne i barnehagen og andre viktige personer i livene våre (Strandkleiv, 2005).

Kari Pape er en av flere som har utarbeidet systemer for å kartlegge de voksne sine holdninger og følelser til enkeltbarn. Holdningene som de voksne har til barna vil ha

innvirkning på relasjonen de har til barnet. Pape sier selv at hensikten ved å gjennomføre en slik kartlegging ikke er å plassere barna i «bokser» (Pape, 2008). Målet er at de voksne skal våge å sette ord på og kjenne på følelser og holdninger som man har til enkeltbarn og prøve å komme frem til konstruktive forslag for hvordan dette kan endres (Pape, 2008, s. 144 – 147).

Ved bruk av Papes kartleggingsverktøy gir de voksne barnet en "farge". De ulike fargene representerer den voksne sine følelser til barnet. Et barn som får fargen rød får "tråkke inn i sjelen din med støvler på". Det er et barn som får privilegier, et barn som man forstår, blir glad i og som man lett kan elske. Det svarte barnet derimot er et barn som får det til å "koke over inni deg". Barn som har fått tildelt svart farge gjør at du blir sintere enn det situasjonen skulle tilsi, det er et barn man ikke forstår og man føler gjerne at dette barnet ikke er så lett å elske (Pape, 2008, s. 145). Det fins flere ulike fargekoder, men jeg velger her å trekke frem disse to da de er ytterpunktene i et slikt kartleggingsverktøy. Det vil være naturlig å tro at de holdninger og følelser voksne har ovenfor enkeltbarn påvirker barnets selvfølelse.

## 2.4 Barn med synshemming

"Synshemming" er et begrep som det er vanskelig å gi en kort og entydig definisjon på. World Health Organization (WHO) brukte tidligere termen svaksynthet når de delte inn synshemming i ulike kategorier. I revisjon 10 erstattet de svaksynthet med begrepet synssvekkelse. Kategori 1 og 2 utgjør moderat eller alvorlig synssvekkelse og kategori 3, 4 og 5 utgjør ulike former for blindhet. Kategori 9 er ubestemt, uspesifisert blindhet. WHO bruker her visus og synsfelt som utgangspunkt for å kategorisere synssvekkelse og blindhet (Direktoratet for e-helse, 2019).

I klassifikasjonsverktøyet ICF tas det utgangspunkt i flere andre delsynsfunksjoner enn visus og synsfelt. ICF ser blant annet på samsyn, syn på et eller begge øyne, synsbildets kvalitet og fargesans (Sosial- og helsedirektoratet, 2006a).

Norges Blindeforbund fokuserer også på funksjonelle sider ved en synssvekkelse. I § 3 i Norges Blindeforbund sine vedtektene står det: "Svaksynt eller blind er den som har så nedsatt synsevne at det er umulig og eller vanskelig å lese vanlig skrift og/eller orientere seg

ved synets hjelp, eller som har tilsvarende problemer i den daglige livsførsel” (Norges Blindforbund, 2017, § 3).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke WHO-kriteriene (ICD-10) for å definere synssvekkelse. Både visus og synsfelt var kriterier som jeg kunne oppgi til Syns- og Audiopedagogisk Teneste, på den måten kunne jeg sikre at informantene ble barnehager og foreldre med barn som hadde moderat og alvorlig synssvekkelse. På denne måten hadde jeg litt forkunnskaper om barna. Videre vil disse barna bli omtalt under begrepet barn med moderat og alvorlig synssvekkelse. Dette er fordi de først og fremst er barn som alle andre, men disse barna har også en synssvekkelse.

I følge statped (2016c) fødes det årlig mellom 100 og 200 barn med synssvekkelse.

Den medisinske behandlingen i dag fører til at det er færre mennesker med øyesykdommer som fører til at de blir blinde. Samtidig ser vi at flere og flere for tidlig fødte barn overlever, og det er flere som overlever ulykker med hjerneskader eller andre nevrologiske sykdommer som rammer synet (Larssen & Wilhelmsen, 2012, s. 410). Til tross for at vi får mer og mer medisinsk behandling ser det derfor fortsatt ut til at en del mennesker kommer til å være svaksynte eller blinde også i fremtiden.

Tabell 1 viser til kategorier som blir brukt mye for å gi en beskrivelse av mennesker med synsvansker.

Tabell 1. WHO sin klassifisering av synssvekkelse.

Kategori	Synsskarpheit på avstand	
	Dårligere enn	Lik eller bedre enn
0 Mild eller ingen synssvekkelse.		6/18 3/10 (0,3) 20/70
1 Moderat synssvekkelse	6/18 3/10 (0,3) 20/70	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 Alvorlig synssvekkelse	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3 Blindhet	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60* 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200)
4 Blindhet	1/60* 1/50 (0,02) 5/300	Lyssans
5 Blindhet	Ingen lyssans	
9	Ubestemt eller uspesifisert	

\*Eller ingen fingertelling på 1 meters avstand.

(Direktoratet for e-helse, 2019)

Blind kategori 3 foreligger også når synsfeltet er mindre enn 10 grader i radius (20 grader i diameter selv om visus er bedre enn 3/60 (0,05) (Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon, u. å., b).

I følge WHO sin ICD-10 diagnostisering er man normalt seende hvis visus er på 1,0. Hvis visus er 1,0 ser man klart på seks meters avstand. Visus er et mål på den minste høykontrastdetaljen som en person kan skille (Scheiman, Scheiman, & Whittaker, 2007, s. 31). Når man måler visus ser man om en kan skille to synlige punkter fra hverandre. Dess nærmere to punkter kan bli sett, jo bedre er visus (Ryen, 2008, s.16). Synstavler med symboler, bokstaver og tall brukes som oftest når visus skal måles. På synstavlen er det kontrastfargene svart- hvitt og den er standardisert for forskjellige avstander. Symbolene, tallene eller bokstavene er størst øverst på synstavlen og blir mindre og mindre jo lenger ned



man kommer på tavlen. Den minste linjen som en person kan lese forteller oss hvilke visus vedkommende har (Ryen, 2008, s. 16). Visus oppgis både i brøk og desimaltall. Når visus oppgis i brøk forteller telleren avstanden en person har til synstavlen og nevneren forteller oss hvilke avstand en person med normalt syn hadde klart å lese samme symbol på (Scheiman et al., 2007, s. 31). For eksempel forteller visus 6/18 oss at avstanden til synstavlen er 6 meter og at det den som blir testet ser på 6 meter vil en med normalt syn kunne se på 18 meters avstand. En moderat synssvekkelse har man når visus på det beste øyet er mindre enn 6/18 og til og med 6/60 (Direktoratet for e-helse, 2019). Når man har en alvorlig synssvekkelse er visus på det beste øyet mindre enn 6/60 og til og med 3/60 (Direktoratet for e-helse, 2019). Synsfeltet har også betydning for kategoriseringen av synssvekkelse. Dette er det området som en person kan se når man fokuserer rett frem og hodet holdes i ro (Sjøvik, 2002, s. 156, Larsen & Wilhelmsen, 2012, s. 410). Det er i ytterkanten av synsfeltet vi blir visuelt oppmerksomme dersom noe plutselig dukker opp fra siden (Sansetap, 2012).

Da det bare er sentralt at visus er 1,0 flytter vi sentralsynet for å undersøke synsobjektet nærmere. For å undersøke synsfeltet er man avhengig av at den som skal undersøkes kan holde blikket festet på samme sted over tid. Donders metode brukes gjerne når man skal undersøke synsfeltet hos barn. Barnet skal da se på undersøkeren samtidig som undersøkeren fører en gjenstand eller hånden med viftende fingre mot midten av synsfeltet til barnet, helt til barnet registrerer bevegelsen. Den som undersøker sammenlikner da barnet sitt synsfelt med sitt eget (Sansetap, 2012., Høvding, 2000 s. 61).

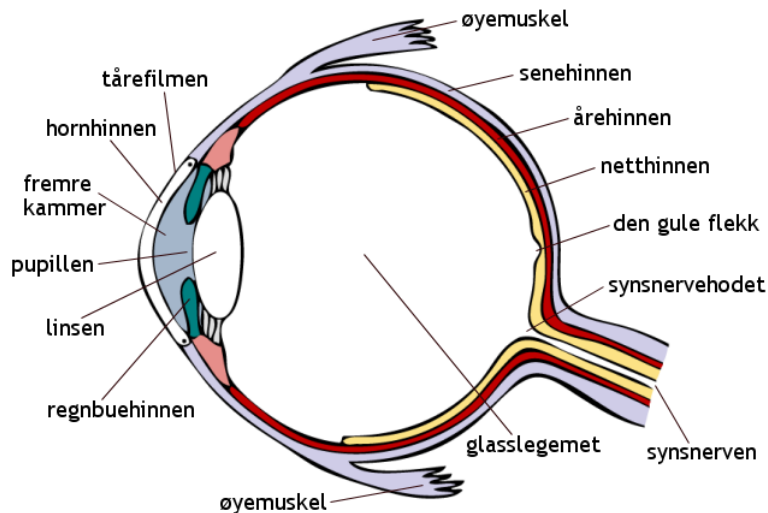
For en person som har en synssvekkelse kan ikke synet korrigeres ved å bruke en brille (Sjøvik, 2002, s. 156).

I prosjektet vil jeg finne informanter som er foreldre, pedagogisk ledere og støttepedagoger til barn som går innunder ICD-10 kategoriene for moderat og alvorlig synssvekkelse.

#### **2.4.1 Diagnoser**

Det fins mange forskjellige synsdiagnoser og personer som har samme diagnose kan gjerne ha ulik synsfunksjon (Pladsen og Solevåg, 2015, s.4). Her vil jeg gjøre rede for de diagnosene som er relevant for min oppgave.

### 2.4.1.1 Figur 1, øyet.



© Statped

www.sansetap.no

Fra "Øyet" av Statped, 2016b (<https://www.sansetap.no/smabarn-syn/om/syn/oyet/>)

### 2.4.1.2 Aniridi

Aniridi er en diagnose som omfatter begge øynene og er en tilstand som man blir født med. For personer med aniridi er det 50% sjanse for at eventuelle barn også får denne diagnosen.

Det kan altså være en arvelig øyesykdom, men den kan også forekomme sporadisk uten at foreldrene har denne diagnosen. Aniridi forekommer ofte isolert uten andre sykdommer (Sansetap, 2015, Høvding, 2000).

En person som har aniridi mangler regnbuehinnen (Iris) helt eller delvis.

Regnbuehinnen (Iris) er som en sirkel formet skive med en åpning i fremre del av øyet. Denne åpningen kaller vi pupillen (Høvding, 2000 s. 17 og 201).

Musklene i regnbuehinnen bidrar til at pupillen trekker seg sammen og utvider seg når lyset treffer øyet, om pupillen utvider seg eller trekker seg sammen avhenger av mengden lys. En normal regnbuehinne regulerer mengden lys som treffer netthinnen slik at bildet vil kunne bli klart. Når regnbuehinnen mangler eller er for lite utviklet vil mengden lys som treffer netthinnen økes og dette vil føre til at personen vil oppleve blinding (Aniridi Norge, 2010, s. 4-5).

Personer med aniridi har gjerne i varierende grad underutvikling av synsnerven, netthinnen og den gule flekken (fovea). Dersom den gule flekken er underutviklet fører det til reduksjon i skarpsynet. Ved underutvikling av synsnerven blir evnen til å lede

sanseinntrykk til hjernen redusert. I korte trekk kan dette sies å være hovedårsaken til synsreduksjon hos personer med aniridi.

Symptomer ved aniridi kan være urolige øyne (nystagmus), nedsatt visus, lys- og blendingsfølsomhet og nedsatt kontrastfølsomhet (Aniridi Norge, 2010, s. 5-6).

#### **2.4.1.3 Grå stær (Katarakt)**

Dette er den vanligste tilstanden av øyesykdommer som finner sted i øyet sin linse.

Grå stær er en fellesbetegnelse på tilstander som fører til uklarhet i linsen (Sansetap, 2018a).

Denne øyesykdommen har stor forekomst blant den eldre del av befolkningen, men det er også unge personer og barn som rammes av grå stær (Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon, u.å., a, Sansetap, 2018a, Høvding, 2000 s. 161). Grå stær fra fødsel av skyldes som regel arv eller ytre påvirkning i fosterlivet, mest vanlig er røde hunder hos mor under graviditet (Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon, u.å., a, Sansetap, 2018a).

Når grå stær oppstår er det fordi linsen i øyet blir stiv, ugjennomsiktig og gulaktig. Lyset vil da ikke kunne slippe godt nok inn og synsproblemer vil oppstå (Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon, u.å., a). Uklarhet i linsen fører til uklart syn.

Symptomer for personer med grå stær vil kunne være uskarpt syn, blanding, tiltagende nærsynthet, dobbeltsyn på et øye og mindre klare farger eller fargeendringer.

Behandling av grå stær kan være et inngrep hvor den gamle linsen i øyet erstattes av en kunstig ny. Etter et inngrep kan det komme etterstær som er en hinne som danner seg bakpå den nye linsen. Etterstær kan behandles ved bruk av en spesiell type laser (Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon, u.å., a, Sansetap, 2018a).

#### **2.4.2 Motorikk**

Samfunnet stiller i dag store krav til synet, både i barnehage, skole, jobb og på fritiden (Larsen & Wilhelmsen, 2012, s. 408). Hvordan er det da for de menneskene/ barna som ikke har et godt fungerende syn?

Når det kan være vanskelig å få med seg detaljer kan det bli utfordrende å ha oversikt og finne frem i miljøet. Opplæring i å ta seg frem vil derfor være viktig for at barnet skal kunne bevege seg selv aleine i barnehagen (Stadheim, 2014, s. 10).

Vi vet at små barn lærer gjennom kroppslige og sansemessige aktiviteter i relasjon til andre mennesker (Løkken, 2006, s. 36). Det vil være naturlig at det også er slik for barn med en synssvekkelse. Men for disse barna kommer nødvendigvis ikke nysgjerrighet, spenning, spontanitet og utforskning av seg selv. For å frembringe dette trenger man gjerne ekstra tilrettelegging og oppmuntring fra omgivelsene rundt. Når nysgjerrigheten og utforskertrangen ikke er til stede vil dette kunne påvirke sanseintrykkene man får. Jo mer nysgjerrig og utforskende man er jo flere sanseintrykk opplever barnet.

Synssansen er en simultansans. Dette betyr at vi kan ta imot flere impulser samtidig og at vi reagerer spontant på disse. Følelses- og hørselssansen er derimot sekvensielle sanser, her må inntrykkene mottas for så å bli bearbeidet i sekvenser for så å settes sammen til en helhet. Tap ved synssansen vil dermed føre til at det er vanskelig å bearbeide sanseintrykk. Når det tar lengre tid å bearbeide sanseintrykk kan dette føre til at man beveger seg langsommere (Augestad, Krokstad og Jeremiassen, 2012, s. 17). Kanskje det at bearbeidelsen av sanseintrykk er vanskelig påvirker at barn med synssvekkelse ikke har like stort behov som andre barn for å være spontane, nysgjerrige og for å utforske.

Når samsynet er forstyrret kan dette gå ut over evnen man har til å beregne dybde, avstand og høyde. Dette kan vi oppdage når barnet for eksempel bommer på et trappetrinn, eller ikke klarer å beregne avstanden til glasset på bordet. For å kunne gå riktig uten å falle i et steinete område må man kunne oppfatte nettopp dybde, avstand og høyde i tillegg til fargenyanser. Ser alt glatt ut og fargenyansene glir over i hverandre er det lett for å snuble (Wilhelmsen 2014, s. 157). Andre aktiviteter som krever koordinasjon og samsyn kan også være vanskelig for barn med synssvekkelse. Finmotoriske aktiviteter og ballspill er eksempler som kan være utfordrende (Pedersen, 2015, s. 94). Augestad et al. (2012, s. 21) hevder at balansen også henger sammen med synssansen. Dette kan gjøre at personer med synsvansker eller som er blinde kan ha dårligere balanse (Augestad et al., 2012, s. 21). Vil man kanskje kunne oppleve noen av disse tingene hos barnehagebarn?

For barnehagebarn med normalt syn vil det kanskje være vanskelig å sette seg inn i hvordan det oppleves når man ikke kan få inntrykk og informasjon gjennom synet (Sjøvik, 2002, s. 156).

En person som ikke ser, velger for eksempel gjerne å vende øret mot deg mens du snakker. For en seende kan dette tolkes som at personen er uinteressert, mens personen egentlig lytter intenst på det man forteller. Dette er ting som gjør at andre barn og voksne i barnehagen kanskje vil kunne føle at barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse ikke viser interesse for dem.

Barn lærer i samspill med andre barn og voksne, dermed blir det viktig hvordan barnehagen forstår, handler og legger til rette for inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse.

### **2.4.3 Hjelpemidler og tilrettelegging**

Det å finne ut av hvilke hjelpemidler som fins og hvordan man kan tilrettelegge best mulig for barn med synssvekkelse i barnehagen kan være utfordrende. En synspedagog vil kunne være behjelpelig i denne prosessen. Dette er gjerne en person som er førskolelærer, lærer eller en som har annen pedagogisk utdanning med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk med vekt på syn og synshemming. Synspedagoger kan bidra både med kartlegging, testing av synsfunksjon, råd om tilrettelegging og opplæring i kompenserende ferdigheter og teknikker.

En synspedagog kan dermed gi hjelp til hvordan miljøet i barnehagen best mulig kan tilrettelegges for hvert enkelt barn (Sansetap, 2018b). Videre vil jeg se på hvilke tilrettelegginger og hjelpemidler som kan være til hjelp for personer med aniridi og grå stær.

#### **2.4.3.1 Filterbriller**

For personer med aniridi og grå stær kan filterbriller være et godt hjelpemiddel. Brillene vil kunne hjelpe til med å begrense blinding og lysømfintlighet og dermed bedre synsfunksjonen. De vil også kunne hjelpe dersom en person har synsproblemer i lysoverganger (Aniridi Norge, 2010, Sansetap, 2018c).

Det er i hovedsak to forskjellige typer filterglass, grå filter og farget filter.

Grå filterglass vil kunne bidra med å dempe lyset. Glasset slipper igjennom alle lysstrålene (bølgelengdene) og vil forårsake små endringer i farger.

Farget filterglass gjør at noen bølgelengder blir stengt ute og noen slipper gjennom glasset. Dette vil medføre fargeendringer (Sansetap, 2018c).

De ulike filteregenskapene og filterglassene kan kombineres i en brille som også har den brillestyrken som vedkommende har behov for. Det kan være hensiktsmessig med flere filterbriller, både for utendørs og innendørs bruk. For at filterbrillen skal ha best mulig effekt er det viktig at innfatningen bidrar til å dekke øyet godt slik at ikke uønsket lys slipper inn bak brillen (Aniridi Norge, 2010).

#### **2.4.3.2 Forstørrende hjelpemidler**

Hjelpemidler som kan forstørre kan blant annet være lesebriller, diverse lupen og lese – TV (Aniridi Norge, 2010). Ved bruk av en lese-TV kan man forstørre opp bøker, bilder og liknende på en skjerm. En lese – TV kan stilles inn på ulike farger og kontraster (Statped, 2016a).

#### **2.4.3.3 Fysisk tilrettelegging**

Det kan være viktig å se på hvilke lyskilder det er i barnehagen, og hvordan de er plassert. Hvilke lysnivå som bør være i barnehagen er forskjellig ut i fra det synshemmede barnet sitt behov. For barnet er det viktig med optimale lysforhold for å utnytte synet sitt best mulig (Aniridi Norge, 2010, Pladsen & Solevåg, 2015, s. 33). Markering med kontrastfarger på trappetrinn, overganger, stolper, lekeapparater og dører med mer kan være nødvendig for at barnet skal kunne føle seg trygg og være selvstendig i forflytting (Pladsen & Solevåg, 2015, s. 33). Disse tilretteleggingene vil også kunne hjelpe barn med moderat og alvorlig synssvekkelse til å kunne gjennomføre en del hverdagslige aktiviteter uten støtte eller hjelp fra andre.

#### **2.4.3.4 Bruk av lengre tid**

Barn med synsvansker vil kunne ha behov for lengre tid for å utføre de samme oppgavene som andre barn (Pladsen & Solevåg, 2015, s. 45). Da er det viktig at

personalet i barnehagen legger til rette for dette. I løpet av en barnehagedag er det mange overganger og mange situasjoner hvor ting gjerne skjer litt fort. Her vil det kunne være viktig at personalet er bevisst på å gi disse barna den ekstra tiden som de kan trenge for å utføre oppgaven.

## 2.5 Tidlig innsats

Stine Vik skriver i artikkelen *Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager* om hvordan tidlig innsats kan forstås og hvordan vi møter retten barn har til medbestemmelse. I artikkelen viser hun til Gert Biesta (2013) som ser på to ulike oppfatninger av målet med pedagogiske virksomheter. De ulike oppfatningene blir sett i lys av den tyske Pädagogik tradisjonen og den Angloamerikanske education tradisjonen.

Den Angloamerikanske education tradisjonen har fokus på å utvikle teorier som er rettet mot de pedagogiske virksomhetene og måten disse gjennomfører praktisk undervisning på. Han hevder at education tradisjonen består av flere fagområder og disipliner som gir teorier om undervisning og læring. Det er med andre ord ikke kun en bestemt teori eller en bestemt disiplin som former undervisningen og læringen. I den angloamerikanske tradisjonen har fokuset på tidlig innsats vært gjennom ulike programmer.

I den tyske pädagogik tradisjonen er det derimot ikke en sammensetning av flere fagområder og disipliner. Utgangspunktet for pedagogisk praksis vil her være relasjonen mellom barnet og den voksne. Man prøver å forstå og tolke personer innenfra. Tradisjonen preges av et humanistisk menneskesyn hvor barnets selvbestemmelse står i fokus. Pedagogikk handler her om å skape utvikling og vekst for personen som skal utvikle seg og lære.

Biesta (2013) hevder at Norge tilhøre en kontinental barnehagetradisjon, det vil si nærmest den tyske tradisjonen. Fokuset i de pedagogiske relasjonene blir på barnet og forholdet mellom barn og voksen. I Norge blir begrepet pedagogikk brukt i mange sammenhenger. I barnehagens formålsparagraf settes barnet i sentrum for barnehagens

pedagogiske virksomhet. Barns rett til medvirkning er også et fokus som er sentralt i barnehagepedagogikken som bygger på den tyske tradisjonen (Vik, 2014, s. 4 - 5). Stine Vik viser i sin artikkel to måter å se på "tidlig innsats". I den angloamerikanske tradisjonen er fokus at man så tidlig som mulig skal finne ut av og avdekke vanskene for at man skal finne tiltak for de barna som strever. I denne tradisjonen blir ofte ferdigutviklede programmer brukt som tiltak for å hjelpe disse barna (Pettersvold & Østrem, 2014).

Innenfor den tyske pädagogik tradisjonen setter man i gang med tidlig innsats når man ser at andre pedagogiske tiltak ikke klarer å ivareta relasjonen mellom barn og voksen. Her vil en god relasjon være avhengig av pedagogen sin egenskap til å forene sin pedagogiske praksis til barnet sitt perspektiv. For at pedagogen skal få dette til må vedkommende benytte seg av en strategi som utvikles når man møter hvert enkelt barn. Barnet sin posisjon i den pedagogiske praksisen blir på denne måten ivaretatt. Tidlig innsats blir aktuelt når relasjonsforholdet mellom barnet og den voksne ikke fungerer. Problemet ligger da hos læringsfellesskapet og ikke hos barnet. Barnets perspektiv må være i fokus når man skal utforme, gjennomføre og vurdere den tidlige innsatsen som settes i gang (Vik, 2014).

I denne oppgaven vil tidlig innsats kunne forstås i lys av den tyske pädagogik tradisjonen hvor tiltakene som settes i gang tar utgangspunkt i relasjonen mellom den voksne og barnet. Hvert enkelt barn står i fokus og man vurderer hvilke behov barnet har. For barn som har moderat og alvorlig synssvekkelse vil tidlig innsats kunne ha stor betydning for deres utvikling.

I følge utdanningsdirektoratet må tidlig innsats forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5).

Tidlig innsats handler om prioritering av forebyggende handling og styrking av aktiviteter i barnehagen. Barna skal lære og utvikle seg slik at de får et godt liv som deltakere i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 6).



For barn med moderat og alvorlig synssvekkelse vil tidlig innsats kunne handle om tilrettelegging slik at de kan utvikle seg til det beste for seg selv. Barna skal få den stimuli de har behov for slik at de kan få utvikle seg og slik at de skal kunne føle seg inkludert i barnegruppen. Som voksenperson handler det om å være seg bevisst sitt ansvar i forhold til tilrettelegging.

## 2.6 Voksenrollen

For de barna som har en synssvekkelse vil det være ekstra viktig å få hjelp til å mestre dagliglivet på lik linje som andre barn så tidlig som mulig. Utdanningsdirektoratet sier i Rammeplan for barnehagen (2017) at:

Barnehagen skal tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Sævi (2015, s. 76) skriver at pedagogikk handler om evnen til å se nåtid og fremtid i ett. Utfordringen i pedagogisk praksis blir å støtte barnet til å lære å leve og å møte livet sitt med økende innsikt i hvordan livet kan leves. Barnehagen sin oppgave blir dermed å skulle drive med tidlig innsats i forhold til utvikling av barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse, slik at det både blir inkludert i barnegruppen, og får utviklet seg til å møte sitt liv med dets utfordringer på en best mulig måte.

”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf. barnehageloven §1” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29). ”Samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha barnets beste som mål” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29). Foreldrene er barnehagens viktigste samarbeidspartnere. Dette understreker hvor viktig det er, spesielt for et barn som har særskilte behov, med et godt samarbeid mellom barnehage og foreldre.

Barnet eller den unge har gitt noe av autoriteten over sitt liv til den voksne og er grunnleggende avhengig av at den voksne tar ansvar for sitt ansvar for å gi deres annerledeshet og frihet rom i situasjonen (Sævi, 2015, s. 90).

## 2.7 Tidligere forskning

Når jeg startet søk etter tidligere forskning som omhandlet inkludering av barn med synssvekkelse opplevde jeg at det er blitt forsket på og skrevet langt mindre om dette temaet enn jeg hadde forventet. Søket ble derfor utvidet til også å omhandle inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne både i barnehage og skole. Da kom jeg blant annet frem til Tøssebro og Lundeby som har fått støtte av Norsk forskningsråd til å starte et langvarig forskningsprosjekt. Dette handler om å vokse opp med funksjonshemming. Foreldre til drøyt 600 barn med funksjonshemming har svart på spørreskjema og noen av disse har også bidratt med mer utfyllende historier av sine erfaringer. Barna som var med i prosjektet er født i 1993 – 1995. Barna og familiene som de har hatt som informanter i prosjektet skal følges opp videre slik at de kan få innblikk i hvordan det er å vokse opp med funksjonshemming (Tøssebro & Lundeby, 2001). Dette har resultert i en bok som omhandler resultatene som de fant etter å ha hatt fokus på de første årene til barna.

Dyson (2005) har gjennomført prosjektet *Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities*. Hun hadde kontakt med 77 canadiske barnehagebarn. Resultatet viste at barna tolket funksjonshemninger til i hovedsak å handle om fysisk utseende og nedsatt funksjonsevne. Barnehagebarna hadde generelt positive holdninger til personer med funksjonshemninger. Men når Dyson så på om barna hadde venner som hadde nedsatt funksjonsevne var det bare halvparten som kunne si at de hadde dette (Dyson, 2005, s. 95).

George William IGUNE har skrevet om inkludering av blinde elever i skolen i Uganda. I prosjektet kom det frem at lærerne sine meninger om inkludering ble påvirket av mange ulike faktorer. Ting som spilte inn i forhold til om blinde barn ble inkludert eller ikke var:

1. mangel på ferdigheter og kompetanse hos lærer
2. klassestørrelse
3. mangel på spesiallærer
4. mangel på spesialutstyr

Dette var faktorer som hindret at barn som var blinde skulle få delta i klassen. IGUNE skriver likevel at lærerne til tross for disse utfordringene fortsatt var villig til å støtte barn som var blinde hvis de skulle delta i aktiviteter i skolen (IGUNE, 2009).

Poryadina har også sett på inkludering i en annen kultur. Hun har sett på hvordan pedagoger i barnehager i Norge og i Russland opplever at barn med særskilte behov inkluderes i barnehagen. Her kom det frem at Russland er i en startfase når det kommer til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen, mens Norge – sammenliknet med Russland – har kommet langt på dette området. De russiske pedagogene som var med i prosjektet snakket først og fremst om barnas læring når de ble spurt om inkludering. De norske pedagogene snakket derimot om felles tilstedeværelse og tiltak (Poryadina, 2013).

I masteroppgaven "Å sjå gjennom rørsle" har Solveig Stadheim (2014) skrevet om hvilke positive virkninger motorisk mestring kan ha for en helhetlig utvikling av barnehagebarn i alderen 5-6 år som har svekket syn. I oppsummeringen trekkes voksenrollen, den pedagogiske tilretteleggingen, oppmuntring, ros og sosialt samspill frem som viktige faktorer for å kunne løse utfordringer som oppstår for barn som har nedsatt syn. Hun hevder at når man blir sett og verdsatt, vil dette motivere til ny læring (Stadheim, 2014). Dette vil sannsynligvis også være faktorer som er viktig når det er snakk om inkludering av barn med nedsatt syn.

Ytterstad (2010) har skrevet om inkludering av svaksynte elever i klassefellesskapet. Hun så på hvilke utfordringer som var forbundet med deltakelse og inkludering i klassefellesskapet for en elev på småskoletrinnet med sterkt nedsatt synsfunksjon (Ytterstad, 2010, s. 8). I sin forskning kommer hun frem til at skolens ledelse og lærere er opptatt av inkludering og tilrettelegging for eleven som er svaksynt, men at det i praksis er manglende samsvar mellom overordnede krav, forventninger om inkludering, tilpasset opplæring og kompetansen som må være til stede for at dette skal realiseres i virkeligheten (Ytterstad, 2010, s. 86). Hun ser på hva som kan være grunnen til at dette skjer. Resultatet viser at utfordringene knytter seg både til den svaksynte eleven, medelevene, lærernes og skolens ledelse (Ytterstad, 2010, s. 86).

I forskningsrapporten "Integration of children with visual impairment in regular preschools" har M. Brambring sett på 72 vanlige førskolelærere sin erfaring med integrering av 24 blinde og 16 svaksynte barn i 40 ulike tyske barnehager. Barna som førskolelærerne ble intervjuet om, hadde ingen andre alvorlige svekkelser utover synet.

Forskningen ble gjennomført ved at foreldre ble sendt et kort spørreskjema som omhandlet informasjon om barnet, dets synssvekkelse og familiesituasjonen til barnet. Førskolelærerne ble tilsendt et omfattende spørreskjema hvor flere ble bedt om å svare på informasjon om det samme barnet. Resultatet viste at integrering var uproblematisk når det kom til barn som var svaksynt, med unntak av barn med større følelsesmessige vansker. Det kommer frem av undersøkelsen at det var vanskeligere å integrere blinde barn i barnehagen enn barn med synssvekkelse. Blant annet ble det stilt spørsmål som omhandlet barnets deltakelse ved ulike førskoleaktiviteter. Her kom det frem at en femtedel av de blinde barna viste alvorlige utfordringer med 10 av 28 førskoleaktiviteter. Vanskene omhandlet områdene motorikk, kognisjon og dagliglivsaktiviteter. Førskolelærerne ble spurt om hvilke vanskeligheter som hadde oppstått, som de ikke hadde forventet før barnet begynte i barnehagen. Svarene viste at vanskelighetene omhandlet barnets utfordring med konsentrasjon og motivasjon, barnets fiksering på en spesiell voksen i barnehagen, vansker med fin og grovmotorikk i tillegg til dagligdagse aktiviteter. Funnene i forskningen viste at det er ekstra behov for bedre forberedelser og støtte når et barn skal integreres i en barnehage (Brambring, 2000).

I 2014 ble det utarbeidet en rapport til Norges Blindforbund som omhandlet "Barn med synshemninger". Denne rapporten er et resultat av 81 telefonintervju med foreldre som hadde barn med ulike synshemninger i alderen 8 til 18 år.

Det kommer frem av rapporten at 80% av barna som deltok var svaksynt eller sterkt svaksynt og 12 % av barna var helt blinde.

21% av barna som deltok i studien hadde andre funksjonshemninger i tillegg til synsproblem.

37% av de foreldrene som deltok hadde barn som var sterkt svaksynt.

Rapporten viser resultatene fra foreldrenes svar. Her kommer det også frem at det er stilt noen spørsmål som omhandler barnehagetiden til barnet.

Resultatet i rapporten viser at 63% av foreldrene til barna sier at det fungerte meget bra eller ganske bra for barnet å få venner i barnehagen. De fleste foreldrene svarte også at noen av tiltakene som var satt i gang for barnet var at det var satt inn spesialpedagogisk hjelp og at det ble brukt mindre grupper med ekstra oppfølging og støtte. Ekstra støtte og oppfølging fra voksne i barnehagen trekker foreldrene frem som det viktigste

kriteriet for at barnet skal få venner i barnehagen. 25% mente at det ikke var behov for noe ekstra tiltak for at barna skulle få venner i barnehagen.

Rapporten viser at de aller fleste barna som hadde synshemninger deltok i alle aktivitetene i barnehagen (Ipsos MMI, 2014).

I litteratursøkene mine ser jeg at mye av forskningen omhandler inkludering av barn med funksjonshemming generelt (Dyson, 2005, Tøssebro & Lundeby, 2001, Poryadina, 2013) og barn med synssvekkelse spesielt (Stadheim, 2014, Yttersdag, 2010, IGUNE, 2009, Ipsos MMI, 2014, Brambring, 2000). Noe av forskningen representerer inkludering av barn med funksjonshemming i barnehager og skoler fra andre land. Arnesen (2017, s. 37) hevder dette er forskning som bør tolkes med varsomhet. Hun begrunner dette med at barnehagetilbudet kan variere i ulike land. Likevel mener hun at forskning fra andre land kan bidra til å få en større forståelse for inkluderings- og ekskluderingsprosesser i vårt land (Arnesen, 2017, s. 37).

En del av forskningen i litteratursøkene mine handler om inkludering av barn i skolen. Dette vil være med på å danne et bakteppe for min studie selv om den er rettet mot inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen. I rapporten "Barn med synshemninger" ble det gjennomført telefonintervju med foreldre av barn med ulike synshemninger. Foreldrene sin opplevelse vil også være viktig i mitt prosjekt. Men jeg ønsker også å få innblikk i barnehagene sine opplevelser om hvorvidt barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen. Barna i prosjektet mitt er relativt små. De er fra alderen 2 år og seks måneder og opp til 5 år. Alderen til barna i kombinasjon med at barna går i barnehagen mens intervjuene med foreldre, pedagogisk leder og støttepedagog blir gjennomført, vil bidra til at prosjektet skiller seg fra forskningen i litteratursøkene mine.



### 3. Metode

I dette kapittelet tar jeg for meg de metodiske valgene som er blitt gjort slik at jeg på best mulig måte skal kunne gi svar på oppgavens problemstilling.

Metode er et begrep som brukes ulikt. Noen skiller mellom metode og metodologi, altså konkrete fremgangsmåter og læren om disse fremgangsmåtene (Kjeldstadli, 2013, s. 48). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011, s. 44) ser på metodologi som refleksjoner rundt hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres for å teste og generere kunnskap. Empiri er utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaring, ikke i synsing (Johannessen et al., 2011, s. 36).

Samfunnsvitenskapene har som mål å bidra med kunnskap rundt hvordan virkeligheten ser ut. For å få dette til må metode brukes (Johannessen et al., 2011, s. 29). Metode mener Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011, s. 29) handler om å etablere teknikker og prosedyrer som hjelper en til å komme frem til relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet. Data skal samles inn, analyseres og tolkes. Dette er en sentral del av empirisk forskning innenfor samfunnsvitenskapen (Johannessen et al., 2011, s. 29).

#### 3.1 Litteratursøk og kildevurdering

For å finne tidligere forskning og litteratur som var aktuell for prosjektet mitt søkte jeg i bibliotekbasene til NLA. Søkbasene Oria, EBSCOhost og Google Scholar er i hovedsak benyttet i denne oppgaven. Blant de engelske og norske søkeordene jeg har brukt er svaksynt, synshemming, synshemning, synssvekkelse, synsproblemer, blind, funksjonshemming og inkludering. Noe av forskningen fant jeg også frem til via kildene i annen litteratur som har blitt lest.

Den utvalgte teorien og de utvalgte artiklene ble lest med et kritisk blikk og den vitenskapelige gyldigheten ble vurdert. Litteraturen ble så valgt ut for å bidra til å besvare problemstillingen.

Litteratursøk og kildevurdering var et forarbeid til oppgavens teoretiske grunnlag.

## 3.2 Valg av metode

De to metodene som litteraturen tradisjonelt skilles mellom er kvalitativ og kvantitativ metode. Begrepene kvantitativ og kvalitativ forteller noe om egenskapene som dataene man har samlet inn har.

### 3.2.1 Kvantitativ metode

Det som karakteriserer kvantitativ metode er når data uttrykkes med rene tall (Grønmo, 2002, s. 73). Kvalitative metoder har som mål å gå i dybden på informasjon om få enheter og fokuserer på betydning, mens kvantitative metoder har fokus på et større antall enheter og utbredelse (Thagaard, 2013 s. 17)

Kvantitativ forskning fokuserer ofte på det å teste hypoteser eller på å sette sammenhenger mellom fenomener, mens kvalitativ forskning genererer hypoteser som egner seg for slik testing. Det impliserer at deduktiv forskning assosieres med kvantitativ forskning, mens kvalitativ forskning pleier å være induktiv. (Ryen, 2002 s. 28 -29)

### 3.2.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode handler om å forstå perspektivet til mottakeren. Fokuset blir på hverdagshandlinger i naturlige situasjoner og ikke på rene tall (Postholm, 2005, s. 17).

“Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them” (Denzin & Lincoln, 1994, s. 2).

I kvalitativ forskning går man i dybden på et fenomen for å få vite noe mer om menneskers erfaring.

Problemstillingen min er: Hvordan opplever foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen?

Med denne problemstillingen som utgangspunkt må metoden som skal brukes i prosjektet fremstille opplevelsene som hver enkelt informant sitter med på en mest mulig troverdig måte. Kvale og Brinkman (2015, s. 20) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet sitt mål er å få frem betydningen av folks erfaringer og opplevelser av verden. Forskningsintervjuene



blir gjennomført fordi man ønsker å få vite hvordan informantene beskriver sin egen opplevelse (Kvale og Brinkman, 2015, s. 20). I følge Krumsvik (2014, s.27) er man i kvantitativ metode opptatt av å kartlegge at ting skjer ved å se på et større utvalg, mens i kvalitativ metode er man mer opptatt av å studere hvorfor ting skjer, ved hjelp av et mindre utvalg (Krumsvik, 2014, s. 27).

I mitt studie - hvor ønsket er å se på opplevelsen av om barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen, vil det være naturlig å gjennomføre et kvalitativt studie.

Et kvalitativt forskningsintervju er en metode som prøver å gi oss informasjon om verden sett fra den som blir intervjuet sin side (Thagaard, 2013, s. 58 og Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20).

Intervjuet er som en samtale med et bestemt formål og en bestemt struktur (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). I intervjuet har den ene spørsmål som den andre svarer på. Siden det er intervjueren som har kontroll over situasjonen og hvilke spørsmål som blir stilt blir ikke partene i intervjuet likestilt. Den som intervjuer har gjerne som mål å skulle forstå eller få innblikk i noe, dette kan gjøre at intervjuet blir mer en dialog enn rene spørsmål og svar (Johannessen et al., 2011, s. 135).

Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju må jeg ta høyde for utfordringer med tanke på fortolkning i intervjusituasjoner. Ordet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr å fortolke / tolke (Kjeldstadli, 2000, s. 123). Hermeneutikk ble opprinnelig brukt til tolkning av bibelske tekster, hvor målet var å forstå hvilke budskap som ble kommunisert gjennom teksten. Videre ble hermeneutikk brukt om annen teksttolkning. Da så man gjerne på både den språklige betydningen og den skjulte og dypere tekstlige betydningen. Fra tolkning av enkelttekster gikk hermeneutikken over til å handle om å forstå det som har mening, også bilder, historier og handlinger. Den generelle forståelsen ble mer viktig i forskningen (Kjeldstadli, 2000, s. 123).

Noddings (1997, s. 95) beskriver innholdet i hermeneutikken som en omhyggelig søken etter mening uten forventninger om at det er mulig å finne akkurat en mening, eller at den vil være forankret i et uangripelig grunnlag.

Betegnelsen ”hermeneutisk sirkel” blir gjerne brukt om fortolkningsprosessen. Som forsker har man en forforståelse av det som skal undersøkes. Å tro at man starter uten forutsetninger og forforståelse er i følge Kjeldstadli (2000, s.123) naivt. Med ens egen forståelse som utgangspunkt beveger man seg inn i materialet som undersøkes. Under arbeidet vil man gjerne oppdage nye ting som man opprinnelig ikke hadde kunnskap om. Gradvis tilegner man seg ny kunnskap som legges til den gamle kunnskapen og dermed forstår vi bedre. Kjeldstadli beskriver det som skjer ved at delen ses i lys av helheten og at forforståelsen av helheten økes gjennom innsikten i delene (Kjeldstadli, 2000, s. 123-124).

I et kvalitativt forskningsintervju er det viktig at man er bevisst sin forforståelse. Det kan være vanskelig å være bevisst hvilke fordommer og forforståelser man tar med seg inn i intervjusituasjonene på forhånd. Dette er likevel ting som det er viktig at jeg prøver å gjøre meg bevisst på forhånd. I dette prosjektet er det foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger som sitter på den subjektive opplevelsen av hvordan barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen. Dette er noe som jeg som intervjuer må være meg bevisst.

I prosjektet har jeg valgt å bruke intervju som metode da det var et ønske å gi informantene frihet til å kunne uttrykke seg mer enn det de ville hatt mulighet for ved besvarelse av et spørreskjema. Det er min vurdering at intervju vil gi et dypere innblikk i de faktiske opplevelsene som informantene sitter med.

### 3.2.3 Intervjuguide

I en semistrukturert intervjuguide er det viktig at det stilles spørsmål på en måte som inviterer til refleksjon og som dermed kan gi gode fyldige kommentarer (Thagaard, 2013, s. 100).

I intervjusituasjonen vil man snakke om konkrete tema og intervju spørsmål. Ved å bruke semistrukturert intervju har man mulighet til følge opp ting som informanten forteller (Krumsvik, 2014, s. 125). Intervjuguiden blir dermed en liste over temaer og generelle spørsmål som man ønsker å gå igjennom i løpet av intervjuet (Johannessen et al., 2011, s. 139). Semistrukturert intervju åpner opp for at spørsmålene og temaene kan tilpasses den enkelte informant mer enn hvis man hadde brukt metoden ”strukturert intervju”. I intervjusituasjonen kan det være viktig at det gis rom for at informantene får snakke en del selv. Ved å bruke semistrukturert intervju vil dette kunne være mulig.

Det ble brukt to forskjellige intervjuguider. Den ene versjonen vil være til intervju med foreldre og den andre vil være til intervju med pedagogiske ledere og støttepedagoger. Begrunnelsen for dette er at foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger gjerne har forskjellige utgangspunkt for opplevelsene de har av om barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen. Intervjuguidene ble laget etter traktprinsippet. De første spørsmålene skal da være med på å gjøre informantene avslappet og trygge. Intervjuguidene mine ble startet med generell informasjon om prosjektet og generelle spørsmål om både barnet og utdannelsen til de pedagogiske lederne og støttepedagogene (Dalen, 2013, s. 26).

Videre utover i intervjuet ble det stilt utdypende spørsmål som belyste min problemstilling mer inngående. Intervjuene ble avsluttet med en oppsummering og det ble åpnet opp for at informantene kunne komme med tilleggsinformasjon som de mente var relevant for prosjektet.

### **3.2.4 Utvalg av informanter**

I denne oppgaven ønsker jeg å se på i hvilken grad barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen i barnehagen. For å finne ut av dette ville man kunnet komme nærmest kilden ved å observere og snakke med barnet selv. I prosessen med å velge ut informanter ble det viktig for meg å ta stilling til om det var voksenperspektivet eller barneperspektivet av inkludering som skulle undersøkes. Hvis man skulle sett på barneperspektivet av inkludering ville det vært viktig å først finne ut av hvilke forutsetninger hvert enkelt barn hadde hatt for å forstå hva det vil si å være inkludert. Dette kunne vært spennende, men hadde også blitt et altfor stort og omfattende prosjekt i denne omgang. For meg var det også viktig at personene som var deltakere i prosjektet forstod hva det innebar. Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i voksenperspektivet av inkludering og intervjuer både foreldre og pedagogiske ledere/ støttepedagoger rundt barnet.

Syns- og Audiopedagogisk Teneste (SAPT) i Hordaland bidro med å sette meg i kontakt med informantene (Vedlegg 2). SAPT fikk et informasjonsskriv som de kunne levere til foreldre når de kontaktet dem for å informere de om prosjektet (Vedlegg 3). De spurte også om det var greit at jeg kontaktet dem i forbindelse med prosjektet.

Kontaktpersonen min hos SAPT gav meg så informasjon om aktuelle foreldre. Disse ble kontaktet og herfra avtalte vi tid og sted for gjennomførelse av intervju. Under intervjuet med foreldre fikk de et informasjonsskriv som de kunne ta med til barnehagen (Vedlegg 4). Jeg fikk også samtykke av foreldrene til å kontakte barnehagen til barnet for å få avtalt intervju med pedagogisk leder eller støttepedagog. Både muntlig og i informasjonsskrivene fikk informantene beskjed om at deltakelse i prosjektet var frivillig og at de til enhver tid hadde mulighet til å trekke deltakelsen. Før intervjuene ble gjennomført skrev informantene under på at de var villig til å delta i prosjektet. Dette for å få en bekreftelse på at informantene var informert om prosjektet og hva de skulle delta på.

#### **3.2.4.1 Informasjonsskriv**

Det ble brukt tre ulike informasjonsskriv. Et informasjonsskriv til SAPT hvor de fikk forespørsel om de kunne hjelpe meg med å komme i kontakt med foreldre til barn som hadde moderat og alvorlig synssvekkelse, et til foreldre og et til pedagogisk leder eller støttepedagog i barnehagen. Det ble tre forskjellige informasjonsskriv da alle hadde ulike roller i prosjektet. Disse informasjonsskrivene ligger som vedlegg.

#### **3.2.5 Prøveintervju**

For å styrke validiteten av forskningen og hvordan intervjuguiden oppleves for en informant ble det gjennomført prøveintervju (Dalen, 2013, s. 30). Prøveintervjuet med intervjuguiden for pedagogiske ledere og støttepedagoger ble gjennomført med en tidligere kollega som jobber som pedagogisk leder. Ved prøveintervju som omhandlet foreldre fikk jeg hjelp av en medstudent. Å gjennomføre prøveintervju var en nyttig opplevelse. En del av ordlyden i intervjuguidene ble blant annet endret etter at prøveintervjuene var gjennomført. Prøveintervjuene bidro blant annet til en bevisstgjøring rundt å gi informantene tid til å fortelle og man ble mer bevisst på å lytte til informantene. Under prøveintervjuene ble det en del pauser og stille stunder, da var det lett å komme med egne innspill. Etter samtale med informantene i prøveintervjuene fikk jeg forståelse av at disse pausene og stille stundene var tenkepauser. Som en relativt uerfaren forsker var det en nyttig opplevelse å få kjenne på hvordan man opptrer i en

intervjusituasjon. Etter endt prøveintervju ble jeg mer bevisst min egen rolle og fremtreden under intervjuene.

### 3.3 Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført syv intervju. Fire intervju med foreldre til barn med moderat og alvorlig synssvekkelse og tre intervju med pedagogisk leder eller støttepedagog i barnehagene hvor barna gikk. Alle intervjuene ble gjennomført våren 2017. Intervjuene med foreldre ble gjennomført før jeg tok kontakt med barnehagene og avtalte intervju der. Foreldrene fikk selv komme med ønske om hvor intervjuet skulle bli gjennomført. Dette resulterte i at to av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informanten, og to ble gjennomført på foreldrenes arbeidsplass. Alle intervjuene med pedagogiske ledere eller støttepedagoger ble gjennomført på grupperom i barnets barnehage i barnehagens åpningstid.

Tidsrammen på intervjuene var ca 1 time. Diktafon ble brukt under intervjuene og så raskt intervjuene var transkribert ble opptakene slettet.

I forkant av alle intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv (Vedlegg, nr. 3 og 4). Under møte med informantene ble det først brukt litt tid på å repetere denne informasjonen før vi gikk i gang med intervjuene. Informasjonen om at de som informanter til enhver tid har rett til å trekke seg fra deltakelsen i prosjektet ble også repetert. Taushetsplikt og anonymisering var også forhold som jeg tok opp her. I tillegg ble det passet på at informantene hadde skrevet under samtykkeerklæring (Vedlegg, nr. 3 og 4).

For å få en person til å ville fortelle om seg selv og særlig om "følsomme" områder må vedkommende oppleve at det som fortelles, virkelig har interesse for intervjueren. En slik interesse vises ved blikk, ikke-verbal kommunikasjon og selvsagt også gjennom verbale kommentarer. (Dalen, 2011, s. 32 – 33).

Dette sitatet dannet et grunnlag for hvordan jeg gikk inn i intervjusituasjonene. Foreldrene som var informanter, skulle dele informasjon om barnet sitt. Det å ha et barn med en synssvekkelse kan gi en del følelser hos foreldrene, noen opplever kanskje en

sorg over at barnet deres har denne ekstra utfordringen (Grøholt, Nordhagen, Heiberg, 1998, Bente & Strøm, 2012 og Kingsley 1987). Det ble dermed viktig å være bevisst på at noen av områdene som intervjuet omhandlet kunne være "følsomme". Å være bevisst på måten man møter informantene på ble dermed viktig. De skulle være trygge på at de kunne dele informasjon om barnet sitt. Dette på bakgrunn av at foreldrene også visste at barnehagene skulle bli snakket med i ettertid.

Da det var to informantgrupper, både foreldre og pedagogiske ledere eller støttepedagoger oppstod det noen situasjoner som kunne være litt utfordrende. Alle foreldreintervjuene ble gjennomført før det ble gjennomført intervju med barnehagene. Noen foreldre fortalte i intervjuene sine opplevelser hvor det kom frem negative og vonde følelser i forbindelse med historier fra barnehagehverdagen. Da det i ettertid skulle bli gjennomført intervju med de ansatte i barnehagen ble det viktig for meg å prøve å la disse historiene forme meg minst mulig. Å møte både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger med blanke ark var noe som ble etterstrebet. For å få dette til prøvde jeg å møte informantene med åpenhet og uten fordommer. Det å lytte til hver enkelt informant sine svar og refleksjoner ville kunne bidra til at man satt igjen med informasjon som var relevant for forskningen. Dalen (2011, s. 33) skriver at "Å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng". Etter tilbakemelding på prøveintervjuene mine var dette noe jeg ble mer bevisst på. På bakgrunn av dette ble ikke intervjuguiden fulgt slavisk. Underveis i intervjuet fortalte gjerne informanten om ulike tema eller problemstillinger som sto andre steder i intervjuguiden. Dermed ble det ikke behov for å spørre om disse temaene en gang til. For å sikre at jeg hadde oppfattet informasjonen riktig, ble det flere ganger underveis brukt tid på å oppsummere informantens uttalelser.

### **3.4 Etterarbeid; transkribering**

"Transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler" (Kvale 2001, s. 104). For at denne oversettelsen skulle ivareta informantene sine uttalelser på en best mulig måte krevde det full konsentrasjon om å skrive ned uttalelsene på lydopptakene mest mulig riktig ut i fra hva

som faktisk ble sagt. Når det skulle transkriberes var det dermed viktig for meg å få frem detaljer som "sant, mhm, ææ, mm", latter, tenkepauser og andre lyder, i tillegg til å oversette det som informanten fortalte til skriftlig tekst. På denne måten kom det frem flere faktorer som kunne være relevante for analysearbeidet. Kvale sier at "Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form" (Kvale 2001, s. 105). Dette sitatet ble viktig for meg i prosessen under oppstarten av analysearbeidet. Mimikk og kroppsuttrykk er noe av det som ikke kommer frem ved bruk av diktafon, det vil også være vanskelig å gjengi konkret hvilke kroppsspråk og mimikk informanten har til enhver tid. Likevel ble det notert hvis det var noe ekstra spesielt som oppstod.

Etter at alle intervjuene var transkribert ferdig ble det til slutt 74 sider med materiale. I det videre arbeidet kunne bare deler av råmaterialet brukes. Det ble mange tanker rundt hva som burde være med og hva som kunne tas vekk. Validitet og reliabilitet ble begreper som jeg prøvde å støtte meg på i denne prosessen.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Innenfor forskning henger begrepene validitet og reliabilitet sammen (Krumsvik, 2014, s.151). Validitet kommer av det engeske ordet validity som betyr gyldighet (Johannessen et al., 2011, s.70). Innenfor kvalitativ forskning handler begrepet om hvorvidt fremgangsmåten til forskeren fører til at det man hadde til hensikt å undersøke er blitt undersøkt (Krumsvik, 2014, s. 151, Johannessen et al., 2011, s.230 og Kvale og Brinkmann, 2015, s. 357). Validitet vil dermed omhandle i hvilke grad man i prosjekt klarer å undersøke det man har tenkt å undersøke. Underveis i forskningsprosjektet har validiteten blitt prøvd å sikre på flere forskjellige måter.

Før intervjuene skulle gjennomføres leste jeg meg godt opp på teorien og tidligere forskning på feltet. Dette dannet et godt grunnlag for utarbeidelsen av intervjuguidene. Ved å gjennomføre prøveintervju, ble det mulighet til å gjøre endringer både på strukturen av intervjuet og spørsmålene. Jeg fikk også tilbakemelding på meg selv som intervjuer og fikk en opplevelse av hvordan det er å skulle gjennomføre et intervju. Gjennom å intervjuer både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger kom det frem opplevelser fra flere gruppers perspektiver og roller. Ønsket mitt var å få informanter som hadde barn i barnehagen i det aktuelle tidsrommet intervjuet ble gjennomført. Dette var for at

det skulle være enklere for informantene å fortelle hvordan det opplevdes å faktisk ha et barn med synssvekkelse i barnehagen, ikke hvordan informantene husket det var å ha hatt et barn med denne utfordringen. Informantene som ble brukt i prosjektet, kom jeg i kontakt med via Syns-og Audiopedagogisk Teneste i Hordaland (SAPT). Ved å gå gjennom denne tjenesten ble det sikret at informantene som deltok faktisk var personer som SAPT så for seg at kunne passe inn i prosjekt ut i fra ønskene jeg kom med. Det var et relativt lite utvalg i prosjektet. 4 foreldre og 3 pedagogiske ledere eller støttepedagoger ble intervjuet. Alle informantene satt på individuelle opplevelser rund hvordan barna med moderat og alvorlig synssvekkelse var inkludert i barnegruppen.

Ytre validitet handler om hvorvidt funnene i en studie kan bli overført til andre situasjoner (Krumsvik, 2014, s. 13).

I denne oppgaven har det ikke vært noe mål å skulle kunne generalisere informantenes opplevelser til en større gruppe. Generalisering er et begrep som kan gi assosiasjoner til et tilfeldig utvalg av en populasjon. Opplevelsene til informantene i dette prosjektet generaliseres derfor ikke etter en statistisk forståelsesmåte. Likevel kan funnene som oppgaven gir ha overføringsverdi til andre som kjenner seg igjen i det som kommer frem gjennom oppgavens empiri og drøfting.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) sier at man skal intervjuer så mange informanter som det trengs for å få vite det man har behov for i forskningen sin. Når man kommer til et metningspunkt i den grad at nye informanter ikke tilfører forskningen noe nytt kan man avslutte datainnsamlingen. Med tanke på dette og informasjonen som kom frem i intervjuene valgte jeg å stoppe etter at disse 7 personene var blitt intervjuet. Hver opplevelse har verdi i seg selv med tanke på prosjektet.

Ved gjennomføringen av intervjuet ble informantene spurt om det var greit at de ble kontaktet igjen om det var noe som trengtes oppklaring i eller hvis det var informasjon som det var behov for å spørre mer om.

Gjennom tiltakene som er nevnt over har jeg prøvd å sikre validiteten i prosjektet.



Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Johannessen et al., 2011, s.40 og Thagaard, 2013, s.193). Johannessen et al. (2011, s. 40) mener at det blir viktig at man som forsker skaper reliabilitet ved at man redegjør for hvordan data blir samlet inn, hvordan de bearbeides og hvilke data som brukes. Som forsker må man skille mellom den informasjonen som man får gjennom undersøkelse i prosjektet og det man selv tenker om informasjonen som kommer frem (Thagaard, 2013, s. 193 – 194). Det blir dermed viktig at forskningen fremstår som at den er gjennomført på en pålitelig måte.

For å sikre reliabiliteten ble det brukt båndopptaker da intervjuene skulle gjennomføres. Transkriberingen av intervjuene valgte jeg å gjennomføre selv for å sikre at uttalelser ble skrevet ordrett. Ved å transkribere gav dette meg en god mulighet til å bli veldig godt kjent med materialet. Som forsker er det likevel viktig at man er bevisst at man har tolket det som er blitt sagt. For å sikre reliabiliteten enda bedre kunne informantene fått lese igjennom det transkriberte materialet. Dette valgte jeg ikke å gjøre da dette ville tatt en del tid og det ville dermed vært vanskelig å jobbe videre med prosjektet i denne perioden.

### **3.6 Ethiske retningslinjer**

#### **3.6.1 Forskningsetikk**

Som forsker vil man alltid ha noen tanker og følelser om temaet man forsker på. Man er preget av eget liv og erfaringer. Det har derfor vært viktig for meg å prøve å være bevisst dette i forkant og underveis i prosjektet. Likevel vil det alltid være vanskelig at erfaringer ikke i noen som helst grad vil forme avhandlingen. Det at jeg har vokst opp med en mor som er synspedagog har bidratt til en del treff og samvær med personer som har en synssvekkelse eller som er blinde. Dette har selvsagt ført til at jeg har hatt noen tanker i forhold til hvordan det kanskje måtte oppleves å ha barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen. Under hele arbeidet med prosjektet har jeg vært bevisst på at dette er opplevelser og inntrykk som er viktig at jeg ikke lar forme meg. Å gå inn i intervjusituasjonene med en bevissthet om at man ville få innblikk i den enkelte informantens sin subjektive opplevelse av om barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse var inkludert i barnehagen ble viktig. Dette har ført til mange nye perspektiv og vinklinger på temaet.

### 3.6.2 Forskningsetiske retningslinjer

Studien er meldt til Norsk senter for dataforskning, NSD (Vedlegg 1). Både her og underveis i prosjektet har jeg forholdt meg til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Når tema for forskningen skulle velges måtte jeg være bevisst på å verne om menneskeverdet. Med dette som utgangspunkt falt valget på å ha foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger som informanter i stedet for å observere barna selv. Ved å gjennomføre prosjektet på denne måten ble det bedre mulighet til å verne om personene som var med i prosjektet enn om barna selv skulle blitt observert og være informanter. Den innsamlede informasjonen som jeg fikk i løpet av prosjektet var det viktig at ble behandlet konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016, s. 12, 16).

Siden forskningsprosjektet omhandler personopplysninger, ble informantene informert og det ble innhentet samtykke fra informantene som skulle delta i prosjektet. Det ble viktig at de fikk tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, målet med forskningsprosjektet og hvem som kom til å få tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skulle bli brukt og om det kom til å være noen følger ved å delta i prosjektet. Samtykket som informantene ga var fritt og de kunne til enhver tid trekke seg fra prosjektet om de ønsker det (NESH, 2016, s. 13-14). Siden dette prosjektet omhandler barn som har en moderat og alvorlig synssvekkelse var det foreldrene som i første omgang måtte gi samtykke. Foreldrene måtte samtykke til egen deltakelse, men også til at pedagogisk leder og støttepedagog kunne få komme med informasjon om barnet deres. Når foreldrene hadde samtykket kunne pedagogisk leder og støttepedagog gi samtykke til deltakelse.

Som forsker må jeg respektere personvernet. Det ble dermed viktig å passe på at informantene og barna det var snakk om ikke kunne bli gjenkjent av andre i formidlingen av forskningen. I prosjektet ble barna en tredjepart som ble berørt av forskningen min. Med tanke på dette måtte jeg være bevisst på at det var mitt ansvar å sikre personvernet både for de som var direkte og indirekte berørt av forskningen. I forhold til tredjepart ble det viktig å ta hensyn til eventuelle negative konsekvenser som forskningen kunne ha (NESH, 2016, s. 12-13, 19). Informasjon om informantene og barna som intervjuene omhandlet ble behandlet konfidensielt og anonymisert. Båndopptaker og notater har blitt oppbevart forsvarlig og utilgjengelig for andre. Underveis i arbeidet har opplysninger blitt anonymisert.

Barna har fått fiktive navn, og med tanke på at miljøet for personer med synssvekkelse i Norge er relativt lite har også noen av barna blitt skiftet kjønn på. Til tross for anonymiseringen har jeg hatt fokus på å skulle ivareta informantenes utsagn på best mulig måte. For å sikre at verken barna eller informantene skal kunne identifiseres vil det ikke fremkomme av intervjuene hvorvidt det var en pedagogisk leder eller støttepedagog som representerte barnehagen.

I den ferdige oppgaven vil verken barna eller informantene kunne identifiseres.

### 3.7 Hvordan analysere

”Analysen skal hjelpe oss til å finne ut hva intervjuet har å fortelle” (Dalland, 2012, s. 87). Som en start på denne delen av oppgaven vil jeg komme inn på hvordan jeg tilnærmet meg datamaterialet, hvordan det ble strukturert og klargjort til analyse. Befring (2002) hevder at man i grove trekk kan snakke om analyseprosessen i fire steg som går inn i hverandre (Befring, 2002, s. 183). Det første steget handler om transkribering og strukturering (Befring, 2002, s. 185). Etter å ha transkribert intervjuene startet en ny prosess hvor intervjuene ble lest grundig og systematisk flere ganger. Jeg gikk da over i det stadiet som Befring (2002) kaller forenkling og fokusering. Etter gjennomlesning kom det frem at informantene hadde svært ulike svar og opplevelser til tross for at temaene i intervjuguidene var de samme. Dette førte til at teksten ble lest enda en gang, men nå med nye ”øyne”, det ble brukt ulike fargekoder, stikkord ble tilført og viktige sitater og tema ble fremhevet. Dette ble gjort med alle transkripsjonene. Etter dette arbeidet gikk jeg gradvis over i neste steg som Befring (2002) kaller: organisering, koding og kategorisering. Det videre arbeidet nå bestod i å sammenfatte de ulike temaene som både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger trakk frem som viktig for at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse skulle være inkludert i barnegruppen i barnehagen. Til slutt kom det frem noen tema som både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger trakk frem som viktig. Dette resulterte videre i 5 tema som det tas utgangspunkt i under det videre arbeidet. På denne måten fant jeg frem til hvor tyngden i analysen min burde være. Etter å ha tatt utgangspunkt i alle informantene sine utsagn og meninger, ulikheter og likheter kom jeg frem til temaene:

- Trivsel, vennskap og inkludering

- Voksenrollen
- Motorikk
- Hjelpemidler og tilrettelegging
- Samarbeid

For å få et tydeligere bilde av det innsamlede materialet sorterte jeg dataene jeg fikk gjennom intervjuene. Det innsamlede materialet ble strukturert i en tabell hvor det i første kolonne ble registrert alle tema informantene hadde gitt meg i intervjuene. I andre kolonne ble informantenes utsagn satt inn og knyttet til de aktuelle kategoriene. Fargekoder ble brukt som et redskap for å skille temaene fra hverandre og for å holde oversikt. På denne måten ble materialet organisert og det fremstod en tydelig oversikt over hva både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger så på som viktige moment for å fremme inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen.

Det siste steget i analyseprosessen som Befring (2002) skriver om er å trekke troverdige konklusjoner. Dette arbeidet vil bli presentert i kapittel 5 om drøfting av sentrale funn.

## 4. Presentasjon av empirisk materiale

Problemstillingen i oppgaven handler om hvordan foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger opplever at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen. Presentasjonen av det empiriske materialet organiseres i fem hovedkategorier. Disse fem hovedkategoriene er fellesnevnerne for hva både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger ser på som viktig for at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse skal være inkludert i barnegruppen i barnehagen. Utsagn og sitater fra intervjuene blir brukt for å illustrere. Jeg starter med å presentere barna som er utgangspunktet for intervjuene. Alle barna gikk i barnehagen på tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

### 4.1 Presentasjon av barna som var utgangspunktene for intervjuene

**Sigrid** er en jente på 4,6 år. Hun ble født med grå stær på begge øynene og har blitt operert for både dette og grønn stær. I tillegg har hun skjeve hornhinner. Dette sammen med nedsatt synsfunksjon gjør at hun fikk briller ved barnehagestart. Da intervjuet ble gjennomført hadde hun briller med styrke på + 7,5. Til tross for brillene er ikke synsfunksjonen optimal. Barnet sliter blant annet med å lese mimikk og kroppsspråk i tillegg til at hun er veldig lysømfintlig. Filterbriller er et hjelpemiddel som barnet bruker aktivt. Språkutviklingen til barnet har vært noe forsinket, men i dag er dette blitt bedre. Hun har gått i barnehage fra hun var ca 1 år gammel og har i dag en støttepedagog som er i barnehagen 190 timer i løpet av barnehageåret. I tillegg til støttepedagogen er det tre andre voksne som har ansvar for avdelingen med 21 andre barn. Det ble gjennomført et intervju med mor (Kari) og et med pedagogisk leder/støttepedagog (Nina).

**Ola** er en gutt på 5 år som har diagnosen aniridi noe som fører til at han er lysømfintlig og sliter med å tolke blant annet mimikk og kroppsspråk. Han har brille med styrke + 7,5, men synsfunksjonen er svekket til tross for dette. Ola har to ulike filterbriller som benyttes ved ulike lysforhold. I barnehagen har han en støttepedagog som er inne 30 prosent i løpet av uken. Kort tid før intervjuet fant sted ble det også innvilget spesialpedagog 114 timer i året, noe som tilsvarer omtrent 3 timer i uken. Ola startet i denne barnehagen da han var ca 2 år, før dette gikk han i en annen barnehage. På avdelingen i barnehagen hvor han går nå er de 20 barn og 5 voksne fordelt på 3,8

årsverk. Støttepedagogen er en av disse 5 voksne. For å få informasjon om hvorvidt Ola var inkludert i barnehagen ble det gjennomført et intervju med mor (Ida) og pedagogisk leder/støttepedagog (Hilde).

**Jonas** er en gutt på 2,6 år. Han har diagnosene aniridi og grå stær noe som gjør at han er lysømfintlig og han sliter med å tolke blant annet mimikk og kroppsspråk. I tillegg til vanlige briller med styrke +6 har han to forskjellige filterbriller som brukes ved ulikt lys. Han startet i barnehagen da han var et år og har per i dag ingen ekstra støtte i løpet av barnehagedagen. På småbarnsavdelingen som han går er de 13 barn og 4 voksne. Jeg gjennomførte et intervju med mor (Hege) og et intervju med pedagogisk leder/støttepedagog (Marit).

**Vilde** er en jente på 3,9 år med diagnosen aniridi. Hun har normal visus, men nedsatt synsfunksjon på grunn av diagnosen. En av hennes utfordringer er at det er vanskelig for henne å tolke mimikk og kroppsspråk i tillegg til at hun er lysømfintlig. Et av hjelpemidlene som Vilde bruker for lysømfintlighet er to ulike filterbriller som hun bruker ved ulike lysforhold. Hun går i en liten barnehage hvor det er relativt få barn, rundt 25 stykker. Vilde har ikke gått i noen andre barnehager. I tillegg til de faste ansatte i barnehagen er det en støttepedagog i en 60 prosent stilling. Hos Vilde ble det gjennomført intervju med begge foreldrene (Liv og Per).

#### 4.2 Trivsel, vennskap og inkludering

Da problemstillingen i oppgaven handler om hvordan foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger opplever at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen ble det naturlig å stille spørsmål rundt temaene vennskap, trivsel og inkludering. Et av de innledende spørsmålene i intervjuguiden var dermed: Virker det som barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse liker seg i barnehagen?

Både foreldre, pedagogisk ledere og støttepedagoger uttalte at det nå virker som at barnet trives godt i barnehagen.

Ida (mor til Ola) fortalte at de hadde hatt perioder hvor de hadde opplevd at han ikke trivdes så godt i barnehagen.

*Det virker som han trives veldig godt nå. Men det var veldig tøft for han å begynne på storbarnsavdeling, det gjorde han for litt under 2 år siden. Så det tok tid og det var en overgang der det var veldig mye frustrasjon, følelser, generelt så er ikke han noe følelsesmenneske, han stenger ofte mye følelser inne, kanskje fordi han blir sett litt ned på eller mobbet på et eller annet vis som de får med seg. Og det har i hvert fall han gjort da, noe som gjorde at denne perioden var veldig vanskelig. (Ida)*

Overgangen fra liten til stor avdeling ble vanskelig for Ola. Da Ida i utsagnet over brukte ordene "bli sett ned på og mobbet" var dette noe jeg hadde behov for å få mer informasjon om. Mor fortalte da om denne opplevelsen:

*Vi har opplevd at pedagogen ble forvekslet med en annen voksen (en student). Ola går bort til den andre voksne som han tror er pedagogen og sier navnet til pedagogen og vil ha kontakt. Han snakket masse til studenten som ikke forsto noen ting. Ola blir flau, lei seg og løper vekk. (Ida, mor til Ola)*

Hun uttrykte videre en bekymring ovenfor at opplevelser som dette skal kunne og har påvirket det sosiale. At han ikke vil ta så mye kontakt med andre barn fordi han er redd for å ta feil.

Når Ida fortalte dette ble det naturlig for meg å ha et oppfølgingsspørsmål om hun opplevde at Ola hadde venner i barnehagen. Ida sier at Ola har mange rundt seg i barnehagen, men at hun ikke opplever at han har noen spesiell bestevenn som han leker med.

*Han har ingen konkrete venner, men han har mange rundt seg. (Ida).*

Noen uker seinere ble Hilde (pedagogisk leder/støttepedagog i barnehagen) intervjuet, hun kunne fortelle at Ola hadde begynt å få en bestevenn. Hun sa at han har flere venner, men det er noen han foretrekker mer enn andre.

Da jeg spurte om Sigrid hadde venner i barnehagen fortalte både Kari (mor til Sigrid) og Nina (pedagogisk leder/støttepedagog) at hun nå har begynt å få venner i barnehagen. Dette har vært et av målene i den individuelle utviklingsplanen (IUP) til Sigrid.

*At hun skulle få seg noen som hun kunne kalle mine venner. (Nina).*

Kari forteller at barnehagen har jobbet bevisst med dette og at de har spleiset Sigrid sammen med et annet barn.

Jonas er et relativt lite barn på bare 2,6 år. Likevel opplevde både Hege (mor til Jonas) og Marit (pedagogisk leder/støttepedagog) at han hadde venner i barnehagen. Marit fortalte at han lekte med litt forskjellig barn. Ute hadde han en gutt som han lekte mye med, men når barna lekte inne, var ikke disse noe særlig sammen. Mor uttrykte en opplevelse av at rom og miljø, både ute og inne hadde innvirkning på leken til Jonas, både lysforhold og distanse til de andre barna blir nevnt. Hege opplevde at plasseringen til de andre barna hadde innvirkning på om Jonas klarte å fange de opp eller ikke.

I intervjuet med Vilde sine foreldre (Liv og Per) fortalte de at barnehagen i den seinere tid hadde informert om at Vilde hadde fått bedre sosial kontakt med de andre barna. De kom selv med utsagn som:

*Hun er liten da? Det kan henge sammen med alderen. (Liv).*

Da både barnehagene og foreldrene uttrykte at de opplevde at barna hadde venner å leke med i barnehagen ønsket jeg å bevege meg inn på inkluderingsbegrepet.

Til de pedagogiske lederne og støttepedagogene stilte jeg derfor spørsmålet: På hvilket grunnlag tenker du at du kan si om barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen eller ikke?

Alle forteller at de opplever at barnet er inkludert i barnegruppen på lik linje som de andre barna. Hilde uttalte blant annet dette om hvorvidt Ola var inkludert i barnegruppen:

*Jeg føler at han er virkelig inkludert, de gangene han ikke er det har han selv valgt det. (Hilde)*



Under intervjuet i Sigrid sin barnehage ble det fortalt noen hverdags situasjoner hvor Nina hadde opplevd at barnet var både inkludert og ikke inkludert.

*Når jeg begynte å jobbe i barnehagen til Sigrid var hun en sånn som alle bare skygget unna, alle var egentlig redd henne. Hun var vel .... Oppi hode mitt har jeg tenkt at hun var et svart barn. Hvis du tenker fargeskalaen. Jeg så aldri at hun satt på fanget til noen voksne eller ble kost med og jeg syns liksom det var mye den der NEI og STOPP, og den opplevde jeg at de andre barna hadde adoptert. (Nina)*

Hun uttrykte videre at det ble viktig for henne å bygge opp statusen til Sigrid. I den forbindelse kom hun med denne praksisfortellingen.

*Hun kunne sitte å leke, sant, og de andre barna snappet ting fra hun. Og da så vi at okei, en gang var greit, to ganger går greit, tredje gangen tar hun hestehalen eller biter. Jeg måtte forklare for de andre på avdelingen at det er grunnen til at hun biter, lugger og slår. Hvis de satt seg ned og observerte så de at når barna hadde tatt leker fra hun tre eller fire ganger, da er grensen hennes nådd. Dette gjorde at hun ble bøllen i gruppen. (Nina).*

Nina uttrykte at det tok lang tid å bygge opp statusen til Sigrid. Men nå opplever hun at Sigrid var inkludert, og at hun var viktig i gruppen på lik linje med de andre barna.

*Statusen hennes er en helt annen i dag (Nina).*

Avslutningsvis om dette temaet fortalte Nina en historie som hun syns beskrev hvordan Sigrid nå var en naturlig del av barnegruppen og hvordan noen av de andre barna var blitt bevisst på å tilrettelegge for Sigrid.

*Dette er en situasjon der jeg tenker, Yes, det er der vi skal. Hun og et annet barn sitter med bordet etter måltidet. Så skal de rydde tallerkener og gå fra bordet. Det andre barnet ser og leser situasjonen før den skjer. Sigrid skal bære med seg fatet, kniven, glasset og gaffelen. Hun ser da at hvis Sigrid skal bære med seg alt dette så*

*kommer hun til å gå i stolen, så hun bare tar stolen og flytter den og sier: Sånn nå kan du gå, Sigrid. Altså hun bare gjør dette til at Sigrid skal kunne klare det. (Nina)*

### 4.3 Voksenrollen

Som Nina viste i svarene sine om Sigrid kan det være flere momenter som spiller inn på hvorvidt barnet er inkludert i barnegruppen eller ikke. Det ble derfor naturlig for meg å spørre både barnehagene og foreldrene om barnehagen hadde noen form for tiltak som skulle skape vennskap blant barna.

På Jonas sin avdeling hadde personalet begynt med lekegrupper. Dette etter samtale med synspedagog og foreldre. I denne organiserte lekegruppen var Jonas sammen med et annet barn to ganger i uken. Dette var et tiltak som var rettet spesielt mot Jonas for å skape vennskap.

Barnehagen til Ola hadde også benyttet seg av grupper. Disse gruppene var et utspring i fra forskjellige vennsapsprogram. Avdelingen hadde ikke et spesielt program som de fulgte, men Hilde fortalte at de hadde hentet ulike elementer fra forskjellige programmer. De hadde dermed endt opp med noe som de kalte hjertegrupper. I disse gruppene var det en voksen som hadde med seg fire til fem barn for å gjøre noe kjekt sammen. Å dele barnegruppen opp i mindre lekegrupper var noe som de gjorde hyppig i løpet av barnehagedagen.

Hos Sigrid hadde støttepedagogen hatt lekegrupper jevnlig. I tillegg til dette hadde barnehagen en vennsapsbenk hvor barna kunne sitte seg hvis de var ensom, trengte noen å leke med eller var litt lei seg. Når det satt et barn på benken skulle de andre barna tilby seg å leke sammen med vedkommende.

Liv og Per opplevde ikke at barnehagen til Vilde hadde noe spesielt program eller tiltak for å skape vennskap. De uttrykte likevel at personalet prøvde å støtte leken. Hvis personalet så at Vilde falt ut av leken på grunn av synshemmingen hjalp de henne. Flere ganger i løpet av intervjuet trakk foreldrene frem viktigheten av balansegangen mellom hvor mye hjelp og støtte man skal gi.

*Det er viktig at hun ikke får alt for mye oppmerksomhet. Hvis ikke det absolutt må være noen der til stede hele tiden for henne er det best at det ikke er noen, så hun klarer seg selv. De må ikke hjelpe altfor mye. Når det er en liten barnehage vet alle de voksne om de skal støtte eller hjelpe. Det er bra med lite utskiftninger blant de voksne. (Liv).*

Utfordringen og viktigheten av denne balansegangen uttrykte både Sigrid og Jonas sine pedagogiske ledere/støttepedagoger også.

*Vi må prøve å være der som støtte, men vi må ikke hjelpe i hjel (Nina).*

På avdelingen til Ola hadde de innført en organiseringsform av frileken som kunne bidra til at situasjonen ble oversiktlig for barna. På avdelingen hang det fremme bilder av de forskjellige lekeaktivitetene og de ulike lekerommene. Barna plasserte så bilde av seg selv der de hadde lyst å leke. Dette tiltaket opplevde de at Ola benyttet seg flittig av. Han gikk bort til tavlen og så hvor de han ville leke med var. På denne måten kunne Ola finne ut av hva de andre barna lekte med og oppsøke de. Hilde uttrykte at dette var et tiltak for alle barna på avdelingen, men at de opplevde at Ola benyttet seg ekstra mye av det. På denne måten slapp Ola å måtte spørre de voksne om hjelp til å finne de han ville leke med, han kunne selv orientere seg. Ola sin barnehage var den eneste som nevnte denne formen for organisering. Et slikt tiltak krever kanskje en viss alder på barna for å kunne gjennomføre. Til tross for et slikt tiltak løser det ikke alle utfordringer som kan oppstå i løpet av en barnehagehverdag.

Både Kari og Nina kom med et par praksisfortellinger som sier noe om hvordan et barn med synssvekkelse kan trenge hjelp fra en voksen for å bli forstått av de andre barna.

I intervjuet med moren til Sigrid ble det fortalt at hun er et sosialt barn som liker å leke med alle. Deriblant deler hun villig ut klemmer til andre barn. Dette opplevde de at kunne resultere i grining og redsel hos de som mottok klemmene, mens Sigrid selv ikke forstod hvorfor de begynte å grine. Kari selv mente at dette kanskje kunne forklares i synssvekkelsen som Sigrid har. Moren mente at i slike situasjoner vil Sigrid være avhengig av støtte fra andre som forteller henne det som hun ikke selv klarer å se. Nina kom også med historier fra barnehagen som synliggjorde utfordringer i hverdagen.

*Hun er glad i å bygge store flotte togbaner. Andre barn er gjerne med og de avanserer gjerne med å bygge hus rundt togbanen. Der kommer utfordringen. For disse husene ser gjerne ikke hun. Så når de kommer dit at de er ferdig å bygge og skal begynne å leke, så kryper hun etter toget mens hun kjører. Hun ser ikke husene, så situasjonen ender med at hun river ned. Det ender opp med at hun ødelegger for de andre uten å mene det. Foten har kommet borti eller en arm har komt borti og så raser ting. Dette blir rett og slett en konflikt. (Nina)*

I denne situasjonen har Sigrid selv ikke forståelse for at hun ødelegger for de andre, dette da hun ikke ser de tingene hun raser fordi husene befinner seg utenfor hennes synsvinkel.

En annen historie som den Nina fortalte handlet om når de er flere barn i en lek og så oppdager de plutselig noe og alle løper sammen for å se på tingen. I disse situasjonene blir som oftest Sigrid stående igjen fordi hun ikke ser det samme som de andre og dermed ikke vet hva de løper etter. Nina hadde ønsket at de andre barna i disse situasjonene hadde tatt seg tid til å fortelle til Sigrid hvorfor de skulle løpe. Når slike situasjoner oppstod så hun på det som viktig at de voksne var tilgjengelig og kunne forklare Sigrid hvorfor de andre barna løp fra henne.

I Ola sin barnehage hadde de også opplevd utfordringer med tanke på hvor mye støtte barnet med synssvekkelse kunne trenge. Under intervjuet med mor kom det frem at den faktiske synsfunksjonen til barnet var noe som ikke alle i personalgruppen var klar over.

*Jeg tror ikke alle ved hvor dårlig han ser. De har blitt litt overrasket når synspedagogen har vært der og testet han i forhold til synet. Der synspedagogen har kommet med konkret at det du ser på en meter ser Ola på 10 cm avstand. Da har de fått litt hakeslepp. (Ida).*

Denne problemstillingen Ida forteller om her gjenspeiler gjerne utsagnet som Hilde kom med i sitt intervju.

*Det er veldig vanskelig for oss å vite hvor dårlig han ser, for vi er jo ikke inne i hodet hans og ser det han ser. Første gang jeg ble overrasket over hvor dårlig han ser var når han skulle rydde. Det lå leker på gulvet og så sa jeg. Nei nå må du rydde. Men han gikk bare rett forbi. Så jeg ble litt streng. NEI nå må du rydde. Han gikk bort for å se en gang til, men ryddet ikke noe. Og da skjønnte jeg det. Det var dyr som lå oppe på et teppe med mønster på. Dyrene så da kanskje ut som mønster på teppet. Så da skjønnte jeg at her handlet det ikke om at han ikke ville rydde, men han ikke så dyrene. (Hilde).*

Denne praksisfortellingen bekrefter kanskje vanskeligheten av å vite hva barna ser og ikke ser.

#### **4.4 Motorikk**

For personer med en synssvekkelse kan det være vanskelig å få med seg ulike detaljer. Med denne informasjonen som utgangspunkt var jeg nysgjerrig på hvordan disse utfordringene påvirket barnet i forskjellige situasjoner i løpet av barnehagedagen. Både foreldrene, pedagogisk ledere og støttepedagogene fikk spørsmål om hvordan barnet hadde blitt kjent med de forskjellige områdene i barnehagen. Ingen av barna hadde fått noe spesiell oppfølging når de skulle bli kjent og starte i barnehagen, men både Jonas, Vilde og Sigrid hadde hatt større søsken som gikk i samme barnehage. På den måten hadde de vært med på både hente og bringe situasjoner og under andre sosiale arrangement i barnehagen.

Med tanke på at barn med synssvekkelse kan ha vansker med å se detaljer ble det også naturlig for meg å spørre både foreldrene, de pedagogiske lederne og støttepedagogene om hvordan barnet oppførte seg/lekte ute på en lekeplass, på tur eller i barnehagen. Alle informantene trakk frem viktigheten av at barnet var kjent på området det lekte eller gikk tur til.

*Hvis hun er kjent, sånn som i barnehagen der kjenner hun uteområdet godt. Da er hun litt mer avslappet enn på et nytt område, da er hun litt mer usikker. Hun oppsøker ikke så mange nye ting selv. (Liv, mor til Vilde).*

Både pedagogiske ledere, støttepedagoger og foreldrene fortalte at de opplevde barnet mer passivt på nye steder. I barnehagen til Jonas hadde de opplevd at han var passiv på vinteren ute. Han søkte mye til de voksne og var lite i lek. Dette hadde de snakket om på ansvarsgruppemøte, og de stilte spørsmål ved om det at Jonas var passiv kunne forklares med det mørke været som gjorde at kontrastene ikke kom godt nok frem. Videre uttrykte Marit at situasjonen hadde endret seg når det ble vår og lysere i været.

Som et oppfølgingsspørsmål til hvordan barnet lekte ute i barnehagen var jeg interessert i å vite hvordan barnet oppførte seg på tur med barnehagen.

*På tur valgte Sigrid tidligere alltid å holde hånden, og hun var litt sånn forsiktig. Derfor har hun og jeg vært mye i skogen, og vi har gått disse turene som vi pleier å gå med barnehagen, slik at hun kan de. Ja og hun har fått løpe der hun har følt hun kan løpe, og klatre der det går an å klatre, så alt det de andre barna gjør lett har vi øvd på. (Nina).*

Her beskriver Nina hvordan de hadde valgt å jobbe for at Sigrid skulle bli mer selvstendig og trygg når barnehagen gikk på tur.

Hilde fortalte også om utfordringer som de opplevde når barnegruppen til Ola gikk på tur. Hun beskriver Ola som en aktiv gutt med mye pågangsmot.

*På tur kan det være farlig. Spesielt om høsten når det er skumring og mørkt. I skogen så klarer han ikke å se humpene, så han kan gå rett utfor stup, fordi han tror det er vei, men veien har stoppet. Han har mye mer pågangsmot enn noe annet barn jeg kjenner. Han kan gå opp en bakke med de korte beina, han puster og peser i det ulendte terrenget. Det er masse steiner og kvister. Han snubler og faller, men når vi spør om han vil ha hjelp svarer han tvert NEI. (Hilde).*

De ulike pedagogiske lederne og støttepedagogene trakk på ulikt vis frem viktigheten av at barna hadde ekstra støtte når barnegruppen skulle gå på tur. Noen av barna, slik som Ola var veldig aktive og trengte dermed en annen oppfølging enn barn som var mer passiv. Måten barnehagene støttet barna med moderat og alvorlig synssvekkelse på når

de var på tur var dermed noe ulik. Noen barnehager valgte at en voksen fikk et ekstra ansvar for dette barnet på tur, mens andre valgte at støttepedagogen var med på tur. Barnehagen til Jonas på 2,6 år valgte å ha han i vogn når de gikk på tur.

*Vi går til samme sted, slik at han skal være bevisst på terrenget. Og da har vi sett at når han går frem til turstedet selv, blir han ganske passiv nede i skogen, sikkert fordi han er sliten. Så da endret vi, han satt i vognen frem til turstedet, og da fikk han den sosiale biten sammen med de andre barna nede i skogen. (Marit).*

Jeg tolker her at Marit beskriver hvordan utfordringene som Jonas har med å gå i ulendt terreng også kan hemme den sosiale utviklingen. Når Jonas bruker mye krefter på å gå i ulendt og ukjent terreng fører dette til at han ikke har samme energi til å være sosial sammen med de andre barna. På grunnlag av dette har de valgt å ha Jonas i vogn når de går på tur. Det er bare Marit som forteller om hvordan de motoriske utfordringene også kan hemme Jonas sosialt når barnehagen er på tur. At de andre informantene ikke sier noe om dette kan være tilfeldig. Da de andre barna er eldre enn Jonas kan det hende at de har mer trening i sosialt samspill sammen med andre barn.

For barn i barnehagealder er gjerne formingsaktiviteter eller andre finmotoriske aktiviteter en del av barnehagehverdagen. Jeg spurte dermed informantene om hvordan barna med moderat og alvorlig synssvekkelse fungerte i ulike formingsaktiviteter. Moren til Ola ytret i intervjuet en bekymring for den finmotoriske utviklingen hans.

*Han har slitt litt finmotorisk. I forhold til tegning så har han ligget lenge på rablestadiet, kanskje til han var 4,6 år. Jeg som foreldre tilkoblet ergoterapeut for jeg syns ikke dette var bra. Han hadde ikke noe utvikling. Barnehagen tenkte at han måtte få lov å tegne sånn. Men jeg som mor tenker at han skal videre på skolen, og da kan han ikke ligge langt bak allerede før skolestart. (Ida)*

Når jeg så spurte Hilde om hvordan han fungerte i finmotoriske aktiviteter i barnehagen fikk jeg et litt annet svar enn Ida gav. Hilde uttrykte at Ola tidligere ikke hadde vist noe særlig interesse for finmotoriske aktiviteter. Han hadde ikke lyst til å tegne og valgte heller fysisk aktivitet og lek. Hun mente dette kunne skyldes synssvekkelsen, når det var

tungt for Ola å holde på med finmotoriske aktiviteter så valgte han mer fysisk lek i stedet. Hilde la også til at de hadde opplevd at Ola hadde begynt å få litt mer ro i høst. Da begynte han blant annet å vise interesse for perler.

Nina uttalte at også Sigrid tidligere har vært et barn som valgte vekk finmotoriske aktiviteter. Men at dette nå har endret seg. Nina uttaler at:

*Finmotorikk har vi jobbet en del med. Så nå perler hun med små perler. Hun er også blitt veldig flink med puslespill og har et godt blyantgrep. Tidligere har hun ikke vært noe tegner. De gangene hun ble satt til bordet ble det rabling. Så vi har jobbet med å tegne vannrette og loddrette streker, sirkler, firkanter og trekkanter. Nå kan hun det og hun tegner alt. Hun er blitt skikkelig god på å tegne. (Nina).*

Svarene til informantene bærer preg av at det er ulik alder på barna med synssvekkelse. Hos de yngste barna var ikke finmotorikken og formingsaktiviteter en så stor del av barnehagedagen enda. Personalet i barnehagen uttalte i intervjuet at de var bevisst at dette kunne bli en utfordring seinere for barnet.

#### 4.5 Hjelpemidler og tilrettelegging

Gjennom intervju med både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger fikk jeg innblikk i at alle de 4 barna som intervjuene omhandlet hadde filterbriller som et hjelpemiddel. Ut i fra de forskjellige svarene på oppfølgingsspørsmål angående bruken av filterbriller kom det tydelig frem at det var ulike erfaringer med hvordan dette ble fulgt opp. Marit fortalte at de andre ansatte på avdelingen til Jonas hadde vært litt usikker på bruken av filterbrillene.

*De voksne har vært litt sånn, gu hvilke briller skal vi bruke i dag. Så jeg prøver å si, ta de du tror ut i fra forhåndsreglene vi har fått og se heller om han myser eller om han har noen form for reaksjon på at det er ubehagelig. (Marit).*

Foreldrene til Vilde uttrykte en opplevelse av at barnets bruk av filterbriller ble veldig godt fulgt opp.



*Vi syns de er veldig flink til å huske på filterbrillene. De er virkelig flinke. Eneste vi kan oppleve er at de kanskje bruker brillene en gang for ofte enn en gang for sjeldent. (Per).*

I intervjuet med moren til Ola kom det frem at hun derimot hadde hatt noen litt ubehagelige opplevelser rundt bruken av filterbrillene.

*"Vi har opplevd at det har vært noen tilfeller der det har kommet inn for eksempel vikarer eller andre personer i barnehagen som spør barnet "Hvorfor har du solbriller på inne, er det så sterk sol her?" (Ida).*

Ida uttrykte en bekymring for følelsen barnet satt igjen med etter slike uttalelser i barnehagen.

I intervjuene spurte jeg de pedagogiske ledere og støttepedagoger om det var noen spesielle hensyn i forhold til barnet som barnehagen gjorde i løpet av barnehagedagen. Det ble da fortalt at Ola er blitt tildelt lese-TV som hjelpemiddel.

*Vi har lese-TV og det er veldig fint, for da ser ikke bare han, men alle barna. Alle barna ser så mye mer detaljer gjennom bruk av lese-TV. (Hilde).*

Ingen av de andre informantene fortalte at barnet hadde lese-TV som et hjelpemiddel. Men i intervjuet med Marit kom det frem at i en del situasjoner skulle hun ønske Jonas hadde hatt lese-TV.

*Når vi skal se i en bok, for eksempel på ettermiddagen, kommer det gjerne flere barn til og vil høre. Jonas må sitte nesten helt inntil boken for å se, da blir det gjerne "jeg ser ikke, jeg ser ikke" og det ender tilslutt i en krangel. (Marit).*

Hilde uttrykker i intervjuet at lese-TV var noe som hun ikke visste hva var før synspedagog og foreldre til Ola informerte henne om dette hjelpemiddelet.

*Vi har flere ganger i året sånne ansvarsgruppemøter sammen med synspedagogen og foreldrene. Da får vi tips og råd og bedre innsikt i dette med dårlig syn og hva vi kan gjøre. Lese-TV visste jeg for eksempel ikke om. (Hilde).*

Her uttaler Hilde at gjennom ansvarsgruppemøtene fikk de ansatte i barnehagen informasjon om hvilke tilrettelegginger de kunne gjøre for at Ola skulle ha det best mulig i barnehagen. Hvilke tilrettelegginger som barnehagene gjorde var dermed et tema som vi kom inn på i alle intervjuene jeg gjennomførte, både med foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger.

I barnehagene til Ola og Vilde var det foretatt lysmålinger for å se at lysforholdene var optimale for barna.

*Synspedagogen har hatt lysmåling på hvor vidt man trenger å endre på lys og sånn, men det var ikke nødvendig. Så da måtte vi ikke tilrettelegge for det. (Liv).*

Hilde kommenterte at etter lysmålingen i barnehagen til Ola hadde de endret lysarmatur inne på avdelingen. De hadde nå lukkede lysarmatur for å hindre blending.

Gjennom intervjuene mine snakket jeg med både foreldre, pedagogisk leder og støttepedagog om de samme temaene. Dette resulterte i at noen ganger kom det to forskjellige svar på samme spørsmål. Blant annet opplevde jeg dette angående tilrettelegging av det fysiske miljøet i barnehagen til Sigrid. Mor uttalte på intervjuet at:

*De har sjekket kontraster og de har malt overganger, trapper er sjekket og diverse. (Kari)*

Mens under intervjuet med Nina kom et litt annet svar.

*Synspedagogen var litt på at vi måtte male kontraster. Men malingen som jeg bestilte kom aldri, og da begynte jeg å tenke litt sånn, ja male kontraster, men hva vil det gjøre med henne. Når hun mestrer alle disse tingene og så kommer vi å begynne å male. Så da tenkte jeg bare nei. Men det kan jo hende at hvis de tingene*

*hadde vært på plass fra hun begynte i barnehagen så hadde hun kanskje spart seg for mye energi, som hun kunne brukt på andre ting. (Nina).*

Med utgangspunkt i samtalen med Kari og samtalen med Nina kan det virke som at det var en plan for at det skulle males kontrastfarger på overganger. Malingen kom dessverre ikke som bestilt, så dette ble ikke fullført. Dette fører kanskje til at mor sitter igjen med en opplevelse av at barnehagen har tilrettelagt ved å male kontraster. Å male overganger i kontrastfarger er noe som alle informantene, både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger nevnte i intervjuene. I barnehagene til Ola og Jonas var dette noe som jeg så selv da jeg kom for å gjennomføre intervjuene. Både i trapper inne og overganger ute var det teipet og malt med kontrastfarger. Det var bare i Sigrid sin barnehage at tiltaket om maling av kontraster ikke var blitt gjennomført.

Andre tiltak som informantene fortalte om i intervjuene var at barnehagene tok ekstra hensyn til hvordan barna med synssvekkelse var plassert både under samlingsstund og måltid. Marit fortalte at under samlingsstunder pleide Jonas å få sitte på en stol rett ved den som hadde samling. De pleide også å ha konkreter oppe på et lite bord. Dette for å kunne synliggjøre konkretene best mulig for Jonas. I de andre intervjuene kom det frem liknende tiltak. Hos Sigrid hadde avdelingen gjennomført samlinger på forskjellige steder, men etter mye prøving og feiling kom de frem til at når barna satt på stoler i et spesielt rom hadde Sigrid mest utbytte av samlingene. I alle barnehagene var de bevisst på plassering av barnet og bruk av konkretene slik at barnet skulle få mest mulig utbytte av samlingsstunden.

Både de pedagogiske lederne, støttepedagogene og foreldrene uttalte at barna hadde fast plass under måltid i barnehagen og de presiserte viktigheten av at barnet var plassert med ryggen til vinduet. Dette for at barnet ikke skulle bli blendet av lyskilden fra vinduet. Med måltidet som utgangspunkt ble det naturlig å spørre om barnehagene la til rette for barnet på noe spesiell måte når de skulle spise. Her var svarene noe ulike. Både i barnehagene til Vilde og Sigrid hadde de hatt tiltak med tanke på kontraster tidligere, men det kunne virke som at det etter hvert hadde sklidd litt ut.

*I starten hadde hun et gult underlag under fatet, men jeg tror ikke de er så mye på tilrettelegging nå. (Liv).*

Nina kom også med en uttalelse rundt måltidet i Sigrid barnehagen.

*Når jeg begynte her hadde vi plast IKEA bestikk og fat i ulike farger. Og da prøvde jeg å få de andre ansatte til å være bevisst på hvilken farge Sigrid sitt service var i. Skulle hun spise lapskaus, så var det ikke greit å få en oransje tallerken. Men hun klarer seg fint. Nå har vi hvite tallerkener og vanlige glass. (Nina).*

I barnehagen til Jonas passet de på at det alltid satt en voksen ved siden av han når de skulle spise. Ut over dette virket det ikke som de gjorde noen tiltak med kontrastfarger på servise.

Hilde uttalte at i barnehagen til Ola hadde de vært bevisst kontrastfarger på service. De brukte mørke farger både på fat og kopp. Dette for å skape gode kontraster mot ulike typer pålegg og melk.

*Han søler aldri når han heller melk i mørkegrønn kopp. Han vet at nå er den full. Og da lurer jeg på, er det fordi han ser tydelig hvitt mot den mørkegrønne fargen. (Hilde).*

Under intervjuet med Hilde kom det frem at de også opplevde at andre instanser tilrettela hvis de gav beskjed om at de ønsket det. Både på museumsbesøk, svømmekurs og teaterbesøk hadde barnehagen opplevd dette.

*Han har vært med på alt, han har vært med på teater og det tenkte vi at var for mørkt, men da snakket vi med de i forkant, så alt gikk helt fint. Det er bare å gi de beskjed om at vi har et barn som trenger å sitte fremme på grunn av synet. Da tilrettelegger de. Vi blir møtt veldig positivt. (Hilde).*

#### 4.6 Samarbeid

I intervjuene med foreldrene til barna med synssvekkelse ble spørsmålet om hvordan de opplevde foreldresamarbeidet med barnehagen stilt. Erfaringene og opplevelsene som

foreldrene satt med var noe ulik. Liv og Per opplevde samarbeidet med Vilde sin barnehagen som positivt. Vilde gikk i en liten barnehage og derfor følte foreldrene at de kjente alle som jobbet der, noe som førte til at de satt igjen med en opplevelse av at de hadde nær kontakt med alle som jobbet i barnehagen.

Sigrid sin mor var også veldig fornøyd med barnehagen. Kari uttalte:

*Jeg vet ikke hvor vi hadde vært hvis ikke de hadde gjort så mye. I og med at vi ante jo ikke hva vi kunne ha søkt om eller fått hjelp til. Foreldresamarbeidet oppleves veldig bra. (Kari).*

Det er tydelig at mor her følte at de hadde et godt samarbeid med barnehagen. Kari trekker frem alt barnehagen har gjort, hjelpen de som foreldre har fått både i søknadsprosesser og ellers. Gjennom hele intervjuet med Kari kom det tydelig frem at hun følte at samarbeidet med barnehagen var godt.

Hege satt også igjen med en opplevelse av at samarbeidet med Jonas sin barnehage var bra.

*Det virker som de følger han godt opp, og de tar imot de tipsene som både synspedagogen og vi kommer med. (Hege).*

Hege trakk også frem viktigheten av at barnehagen fulgte med barnet sin utvikling og at de gav beskjed til foreldrene hvis de opplevde hull i utviklingen. Hun så på det som viktig at barnehagen fulgte med da man vet at svaksynte barn har mer vansker med å få venner og danne felleskap med andre barn siden de ikke klarer å se mimikk og kroppsspråk. Hege mener at det er viktig at det er en voksen som kan støtte barnet ekstra. Hun opplevde at Jonas ble fulgt godt opp og at foreldresamarbeidet var godt.

I intervjuet med Marit ble det også gitt uttrykk for at barnehagen opplevde at samarbeidet med foreldrene var bra. Det ble ikke stilt noen dirkede spørsmål om dette til barnehagene, men samtalene kom likevel naturlig innom temaet.

Moren til Ola hadde opplevd veien mot et godt foreldresamarbeid som noe mer kronglete enn de tre andre foreldreparene som ble intervjuet.

*Å få tildelt støttepedagog har vært en liten kamp mellom styrer og oss som foreldre. Vi (foreldre og synspedagog) opplevde at barnehagen ikke lyttet til oss når vi mente at han hadde problemer sosialt. Derfor ønsket vi å søke om mest mulig hjelp, mens barnehagen bremsset dette. Det endte opp med at vi tok kontakt med PPT selv. Vi har hatt litt kamper med barnehagen. På ansvarsgruppemøter har vi opplevd diskusjoner og kanskje litt knuffing innimellom. Så i forhold til det med foreldresamarbeid. Jeg syns ikke det har vært helt optimalt. Men jeg føler nå at samarbeidet er blitt mye bedre. (Ida).*

Ut i fra intervjuet med foreldrene til Ola var det tydelig at samarbeid med barnehagen har vært noe vanskelig. Da jeg snakket med Hilde fikk jeg en opplevelse av at barnehagen var fornøyd med foreldresamarbeidet slik det var. Det kunne virke som at de ikke satt med samme opplevelse som Ida.

*Jeg tror at grunnen til at det har gått så bra, det er det hjelpeapparatet rundt barnet. At vi ikke er aleine. At vi har synspedagogen som er ekspert, vi har foreldrene, det er møter, sånn at vi får et helhetlig syn og kan diskutere. Vi er flere som møtes flere ganger. Dette og engasjerte foreldre er viktig for samarbeidet. (Hilde).*

Ut i fra de to intervjuene, både med foreldre og pedagogisk leder/støttepedagog kan svarene virke noe sprikende. Foreldrene fortalte til tross for en del negative opplevelser at de nå følte foreldresamarbeidet var bra. Kanskje det er samarbeidet som var på intervjutidspunktet som var utgangspunktet i svarer til Hilde. En annen mulighet er at de kanskje faktisk hadde forskjellige opplevelser av hvordan foreldresamarbeidet var.

#### **4.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert datamateriale fra intervjuene som er gjennomført. Utgangspunktet for det som er presentert er temaene jeg hadde i intervjuguiden min og faktorer som foreldrene, pedagogisk ledere og støttepedagoger trakk frem som viktig i forhold til inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnehagen. På bakgrunn av dette er det trukket frem en del utsagn og praksisfortellinger som

informantene fortalte under intervjuene. Det kan virke som at alle informantene hadde en opplevelse av at barna trives i barnehagen og hadde venner der. For et av barna var veien frem mot trivsel i barnehagen noe kronglete. Mor uttrykker at de hadde hatt perioder hvor hun opplevde at barnet ikke trivdes så godt, men at dette hadde endret seg. Hvor mye og hvor tett forhold barna hadde til sine venner i barnehagen kan se ut til å være avhengig av flere faktorer, blant annet barnets alder. De to yngste barna i prosjektet lekte mer parallelek enda og det ble dermed ikke samme type vennskap som hos de eldre barna i prosjektet. Etter uttalelser fra både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger kan det derimot virke som at de to eldste barna i prosjektet hadde trengt ekstra støtte og hjelp for å skape gode vennskap. Av intervjuene kom det frem at de fleste barnehagene hadde hatt fokus på hvordan de skulle skape vennskap rundt barna.

Det kunne virke som at informantene i stor grad opplevde at barna med moderat og alvorlig synssvekkelse var inkludert i barnehagen på lik linje med de andre barna på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Datamaterialet viser at i en av barnehagene hadde den pedagogiske lederen/støttepedagogen måttet jobbe bevisst med personalgruppen for å endre holdningene og statusen rundt barnet.

Gjennom intervjuene med både foreldre, pedagogisk leder og støttepedagog var balansegangen mellom støtte og hjelp til barnet noe som ble nevnt flere ganger. Denne balansegangen opplevde noen av informantene at det var vanskelig å finne. Alle informantene uttrykte at barnet hadde behov for enten ekstra hjelp eller støtte når barnehagen var på tur utenfor barnehagen sitt uteområde. Men når barnet var i barnehagen hvor det var kjent hadde det ikke like mye behov for den samme støtten. De opplevde også at en del av barna hadde hatt liten interesse eller forsinket utvikling for finmotoriske aktiviteter. Informantene stiller spørsmål ved om dette kunne skyldes barnet sin synssvekkelse.

Det kom frem av intervjuene at alle barna hadde ulike hjelpemidler som skulle gjøre barnehagedagen til barnet lettere. Filterbriller, lese-TV, bruk av kontraster, lysmåling og plassering av barnet var hjelpemidler og tilrettelegginger som barnehagene og foreldrene trakk frem.

Som et avsluttende spørsmål under gjennomførelsen av alle intervjuene spurte jeg om hva informantene mente var viktig for at barnet skulle bli inkludert i barnehagen.

Svarene som gikk igjen hos informantene omhandlet blant annet viktigheten av et godt

foreldresamarbeid og viktigheten av et personale som lyttet til både synspedagog og foreldre sine tanker, bekymringer og råd. Stabilitet i personalgruppen var også noe som ble sett på som viktig. De opplevde at hvis det var liten stabilitet i personalgruppen og mange ulike vikarer var det lett for at viktig informasjon om barnet uteble.

Et stabilt personale og et godt samarbeid både mellom barnehage, synspedagog og foreldre var noe som alle informantene trakk frem som viktig for å skape et godt miljø rundt barnet. Selv om noen av informantene følte at samarbeidet mellom barnehage og foreldre hadde vært noe vanskelig tidligere opplevde alle nå at det var et godt samarbeid rundt barna.



## 5. Drøfting av sentrale funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte sentrale funn fra det empiriske materialet opp mot teori og oppgavens problemstilling. Problemstillingen sin ordlyd er: Hvordan opplever foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnehagen?

Rammeplan for barnehagen sier at: "barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Barnehagen skal med andre ord være et inkluderende fellesskap. 11 andre steder i Rammeplan for barnehagen står det om inkludering. Det forekommer likevel ingen konkretisering av hva begrepet inkludering innebærer.

Terzi (2008), Hausstätter (2007), Reindal (2015), Berg (2009) og Nordahl (2018) hevder at det fins mange forskjellige tolkninger av inkluderingsbegrepet. Med denne informasjonen ble det spennende å ta fatt på intervjuene hvor informantene skulle gi meg innblikk i sin opplevelse av om barna med moderat og alvorlig synssvekkelse var inkludert i barnehagen. Etter å ha gjennomført alle intervjuene satt jeg igjen med informasjon om at alle informantene mente at barna var inkludert i barnegruppen. Men opplevelsen av hva informantene la i inkluderingsbegrepet var noe ulik.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Nordahl og Overland (2015, s.15) sin forståelse av inkludering. I det videre arbeidet drøfter jeg sentrale funn fra analysen opp mot Nordahl og Overland sine tre forståelser av inkludering i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

### 5.1 Faglig/pedagogisk inkludering

Nordahl og Overland (2015, s. 16) ser på faglig/pedagogisk inkludering med utgangspunkt i barnets deltakelse ved faglige aktiviteter og læringsutbytte av disse. Å definere hva som er faglige aktiviteter i en barnehage kan være vanskelig. Dette da man gjerne tenker på de fleste aktivitetene i løpet av en barnehagedag som faglige. Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) viser til 7 fagområder som barnehagebarn skal få erfaring med. Disse 7 fagområdene skal være en gjennomgående

del av innholdet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47). Hvis man ser på alle fagområdene samlet kommer det tydelig frem at de dekker det meste av barns utvikling. ”Barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47). Da hverdagen i en barnehage hovedsakelig består av lek kan det være vanskelig å konkret si hvilke aktiviteter som er knyttet til fag, i motsetning til hvordan det er på skolen. Likevel har jeg ut i fra informantenes svar prøvd å knytte utsagnene til barnehagens fagområder, sett i lys av den faglige/pedagogiske inkluderingen.

I Rammeplan for barnehagen står det at ”gjennom arbeid med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna blant annet skal få oppleve spenning og glede med høytlesning, fortellinger, sang og samtale” (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 48). Den pedagogiske lederen/støttepedagogen til Jonas opplevde at det å lese bok kunne være noe utfordrende. Spesielt hvis de skulle være flere barn sammen. Hun uttrykte at Jonas på grunn av sin synssvekkelse hadde behov for å sitte veldig nær boken, noe som resulterte i knuffing og utsagn som ”jeg ser ikke” fra de andre barna. Det hele endte ofte i krangel i stedet for en positiv opplevelse rundt boken.

Det er sannsynlig at slike opplevelser finner sted i mange barnehager. Hva kan man så si om den faglige/pedagogiske inkluderingen i disse situasjonene? I dette tilfellet vet vi at Jonas er et barn med diagnosen aniridi, noe som kan medføre urolige øyne, nedsatt visus, lys og blendingsfølsomhet og nedsatt kontrastfølsomhet (Aniridi Norge, 2010, s. 5-6). Dette gjør at han har et ekstra stort behov for å komme nært det han skal se. Når han skal lese bok, vil det være viktig for han å sitte nærmest mulig boken. Å skulle ivareta både Jonas og de andre barna i denne situasjonen ble vanskelig. Kanskje spesielt vanskelig når alderen på de andre barna var 2 til 3 år. Da kan det være vanskelig for barn å skulle sette seg inn i andres situasjon. Hadde derimot barna vært eldre kunne man kanskje forklart de problemstillingen.

Med utgangspunkt i Nordahl og Overland sin beskrivelse av hva faglig/pedagogisk inkludering er, vil man kanskje kunne si at hverken Jonas eller de andre barna var

faglig/pedagogisk inkludert. De fikk mulighet til å delta i aktiviteten, men aktiviteten var ikke tilrettelagt slik at alle barna skulle kunne få et læringsutbytte av aktiviteten.

I barnehagen til Ola hadde de en løsning på dette. Ola hadde fått tildelt en lese-TV som hjelpemiddel til lesing av for eksempel bøker. Under intervjuet med Hilde trakk hun frem lese-TV som et positivt tiltak for hele barnegruppen. Ved bruk av den kunne alle få mulighet til å se detaljene i boken. En lese-TV blir i denne sammenhengen et hjelpemiddel for at både Ola og de andre barna skal kunne oppleve å være faglig/pedagogisk inkludert. Ola kunne oppleve både deltakelse i den faglige aktiviteten og ved hjelp av lese-TV som forstørret bildene i boken kunne dette styrke muligheten for læringsutbytte også.

Hvorvidt alle barn med en synssvekkelse får tilbud om lese-TV som hjelpemiddel i barnehagealder er individuelt. Hilde sa at lese-TV var et hjelpemiddel som hun fikk informasjon om via synspedagogen. Det betyr kanskje at barn med en synssvekkelse er priggitt den kunnskapen og informasjonen personer rundt de sitter på.

Da Syns- og Audiopedagogisk Teneste (SAPT) i Hordaland hjalp til med å finne informanter til prosjektet visste jeg at alle barna hadde en synspedagog tilknyttet sitt nettverk. Synspedagogen sin rolle er å skulle bidra med kartlegging, testing av synsfunksjon og bistå med råd om tilrettelegging (Sansetap, 2018b). I den forbindelse regnet jeg med at barnehagene hadde fått tips av synspedagogen på hvilke tiltak og tilrettelegginger som de kunne gjøre for at barnet med synssvekkelse skulle få en best mulig barnehagehverdag.

I to av intervjuene kom det frem informasjon om at synspedagogen hadde foretatt lysmåling for å tilrettelegge best mulig for barnet med synssvekkelse. Gode og riktige lysforhold vil kunne være et av mange viktige tiltak for at barnet skal være inkludert. Det kan bli vanskelig å både delta og få et læringsutbytte hvis ikke de fysiske forholdene ligger til rette.

Hvorfor lysforholdene i barnehagene bare ble snakket om i to av intervjuene kan det være flere grunner til. Kanskje bare to av barnehagene har hatt lysmåling eller kanskje dette ikke var noe som barnehagene tenkte på som tilrettelegging. I mine spørsmål ble

det ikke spurt direkte om lysmåling, og dermed ble det kanskje glemt. Uavhengig av hva grunnen til dette var opplevde jeg i intervjuene at barnehagene i ulik grad tilrettela for at barna skulle kunne være faglig/pedagogisk inkludert i ulike situasjoner.

Samlingsstund er i de fleste barnehager en del av det daglige opplegget. Her er det fantasien til de voksne som bestemmer hvilke fagområder man vil fokusere på. Uavhengig av hvilke fagområder barnehagene fokuserer på i de ulike samlingene var jeg interessert i å få innblikk i hvorvidt barnet med synssvekkelse var faglig/pedagogisk inkludert i denne aktiviteten.

I alle barnehagene ble barnet med synssvekkelse plassert fremme eller nært den voksne som skulle ha samlingen. Dette for at barnet skulle kunne se bedre. I Sigrid sin barnehage fortalte Nina at de hadde hatt en del prøving og feiling før de kom frem til det mest optimale stedet for å ha samling. Sigrid fikk best utbytte av samlingen hvis hun fikk sitte på en egen stol og med vinduet i ryggen slik at lysforholdet var optimalt. Ut i fra informantenes utsagn om samlingsstund er det tydelig at barnehagene har prøvd å tilrettelegge for at barnet med synssvekkelse skal kunne oppleve faglig/pedagogisk inkludering i samlingsstunden.

I Rammeplan for barnehagen står det at:

Barnehagen skal tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Det kommer tydelig frem gjennom intervjuene at barnehagene har prøvd å følge det som står i Rammeplan for barnehagen. Likevel opplever jeg at det kan stilles spørsmål med noen av måtene dette ble gjort på. Hvis vi ser på fagområdet kunst, kultur og kreativitet som ofte innbefatter finmotoriske aktiviteter opplever jeg noe ulike holdninger blant informantene. Både Jonas og Vilde var såpass små i alder at informantene ikke hadde

hatt noe særlig fokus på finmotoriske aktiviteter enda. I Ola sin barnehage derimot uttrykte de at Ola hadde vist lite interesse for finmotoriske aktiviteter. Han valgte i stedet mer fysisk lek når de andre barna holdt på med finmotoriske aktiviteter. Hilde sa at hun trodde grunnen til dette var at Ola på grunn av sin synssvekkelse opplevde at det var tungt å holde på med finmotoriske aktiviteter og dermed valgte det vekk. Er det slik at barn som har en synssvekkelse skal "få lov" til å velge vekk finmotoriske aktiviteter? Hva skjer når disse barna skal begynne på skolen og ikke har erfaring med finmotoriske aktiviteter som tegning, skriving og klipping? Hvorvidt dette har skjedd i Ola sitt tilfelle tør jeg ikke å svare på. I intervjuet med moren til Ola kom det frem at hun var bekymret for Ola sin finmotoriske utvikling.

*Han har slitt litt finmotorisk. I forhold til tegning så har han ligget lenge på rablestadiet, kanskje til han var 4,6 år. Jeg som foreldre tilkobleterapeut for jeg syns ikke dette var bra. Han hadde ikke noe utvikling. Barnehagen tenkte at han måtte få lov å tegne sånn. Men jeg som mor tenker at han skal videre på skolen, og da kan han ikke ligge langt bak allerede før skolestart. (Ida).*

Kan da Ola sin barnehage si at de har ivaretatt Ola sin rett til tidlig innsats når det kommer til hans finmotoriske utvikling? Tidlig innsats forstås som innsats når et problem oppstår eller innsats på tidlig tidspunkt i et barns liv (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5). I dette tilfelle virker det som at Ola sin rett til tidlig innsats er satt i gang ved hjelp av tiltak fra ergoterapeut.

Under intervju med Sigrid sin barnehage kom det frem at Nina hadde satt i gang en del tiltak for å bedre Sigrid sin finmotoriske utvikling. De hadde opplevd at når Sigrid ble satt til å tegne sammen med de andre barna så endte hun opp med bare å "rable". Derfor startet de å fokusere på å tegne streker, firkanter, trekkanter og sirkler. Dette resulterte i at Sigrid til slutt ble bedre på å tegne. I Sigrid sitt tilfelle ble barnehagen bevisst at Sigrid ikke var faglig/pedagogisk inkludert i tegneaktiviteter. De valgte å starte med tiltak som gjorde at Sigrid skulle kunne bli faglig/pedagogisk inkludert også i finmotoriske aktiviteter som tegning.

Rammeplan for barnehagen sier blant annet at innenfor fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse skal personalet: "legge til rette for at måltider og matlaging bidrar til måltids glede, deltakelse, samtaler og fellesskapsfølelse hos barna"

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50). Siden barnehagebarn gjerne spiser flere måltid i barnehagen i løpet av dagen var jeg nysgjerrig på hvordan barnehagene la til rette for at barna med moderat og alvorlig synssvekkelse skulle kunne være faglig/pedagogisk inkludert. Med bakgrunnskunnskap om at disse barna gjerne sliter ekstra med å se detaljer ble det spennende å høre hvordan både foreldre, de pedagogiske lederne og støttepedagogene opplevde måltidet for barnet med synssvekkelse.

Gjennom intervjuene kom det frem at alle de fire barna hadde fast plass under måltidet i barnehagen. Plasseringen til barnet ble blant annet bestemt ut i fra lysforhold i rommet. Informantene fortalte at barna hadde vindu i ryggen som et tiltak for å hindre direkte blinding. Ut over dette var det ulikt hvordan barnehagene la til rette for barnet under måltidet. Jonas var såpass liten av alder at avdelingen enda ikke hadde satt i gang noen spesifikke tiltak med tanke på selvstendighet under måltidet. Hos Vilde og Sigrid derimot hadde de tidligere tilrettelagt med kontrastfarger på bestikk og spisebrikke, noe de senere gikk bort fra. Hvorvidt dette hemmet Vilde og Sigrid sin mulighet til å være faglig/pedagogisk inkludert under måltidet er uvisst. Om det ville vært lettere for Sigrid å ta på pålegg på skiven hvis fatet hadde en kontrastfarge er det bare Sigrid som vet. Men med kunnskapen som barnehagene sitter på i forhold til synssvekkelsen til de to barna vil det være naturlig å tro at det å bruke kontraster hadde hjulpet både Sigrid og Vilde til å kunne være faglig/pedagogisk inkludert under måltidet. Hvis man ser på måltidet som er faglig aktivitet, deltar Sigrid og Vilde under måltidet, men hvorvidt de får et læringsutbytte av aktiviteten er for meg uvisst. Det jeg derimot vet er at i Ola sin barnehage hadde de valgt å bruke kontrastfarger på serviset. I følge Hilde hadde dette ført til at Ola var selvstendig under måltidet. Hun uttrykte at Ola ved bruk av kontraster hadde lært seg strategier for å se når koppen med melk var full. Her kom det tydelig frem at Ola var faglig/pedagogisk inkludert når han helte melk i koppen. Han fikk delta selv under måltidet med å helle melk i koppen, noe som førte til at han har hatt et læringsutbytte som gjør at han tilslutt mestret aktiviteten selv.

Under fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse sier Rammeplan for barnehagen også at barnehagebarn skal få oppleve trivsel, glede og mestring ved allsidige

bevegelseserfaringer, inne og ute, året rundt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 49). Hvorvidt barna med synssvekkelse opplever trivsel, glede og mestring både ute og inne i barnehagen avhenger av flere faktorer. Vi vet at detaljer er noe disse barna har problemer med å se. Stadheim (2014, s.10) hevder også at spenning, nysgjerrighet og utforskning er noe som ikke kommer spontant for et barn med synssvekkelse. Med manglende evne til å se detaljer og uten utforskningstrang kan det å skulle oppleve trivsel, glede og mestring i bevegelseserfaringer både ute og inne i barnehagen by på en del utfordringer. Da jeg spurte informantene om hvordan barnet med synssvekkelse oppførte seg/lekte ute på lekeplassen i barnehagen var det tydelig at barna var avhengig av å være kjent på området de skulle bevege seg på. Flere av informantene opplevde barnet som mer avslappet i lek når det var på kjente plasser. Rammeplan for barnehagen (2017) sier at:

Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

Ekstra støtte og tilrettelegging i form av fysisk tilrettelegging var noe som alle informantene sa de hadde gjort i mer eller mindre grad på forskjellige måter. Når det kom til å synliggjøre overganger, trapper, stolper og andre hinder ved å male med kontrastfarger var det ulikt i hvilken grad barnehagene hadde gjort dette. Verken Vilde eller Sigrid sine barnehager hadde tilrettelagt det fysiske miljøet ved hjelp av kontrastfarger. I Sigrid sin barnehage var planen at de skulle male, men da malingen lot vente på seg ble tiltaket med å merke overganger fraværende. Hvis man ser i Rammeplan for barnehagen står det at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, skal tidlig få denne støtten som for eksempel i form av fysiske tilrettelegginger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Jeg går ut i fra at siden barnehagen til Sigrid i utgangspunktet hadde planer om å markere overganger, var dette et tiltak som Sigrid den gang ville gjøre seg nytte av. Da malingen lot vente på seg ble ikke tilretteleggingen gjort, noe som kanskje førte til at Sigrid har hatt en barnehagehverdag som har vært mer krevende for henne enn det den hadde trengt å

være. Hvorvidt Vilde og Sigrid har hatt en opplevelse av å være faglig/pedagogisk inkludert når de bevegde seg rundt i barnehagen er uvisst. Dette avhenger av deres synsfunksjon og deres egen opplevelse av situasjonene.

Om barnehagene til Vilde og Sigrid har tilrettelagt det fysiske miljøet på noen andre områder er uvisst da dette ikke kom frem av intervjuene. Ola og Jonas sine barnehager informerte derimot om at de hadde gjort tiltak i det fysiske miljøet for at barna lettere skulle kunne ha oversikt når de bevegde seg. Både inne og ute hadde de merket med maling eller tape. Til tross for dette hadde de opplevd i Jonas sin barnehage at det mørke vinterværet hadde vært et hinder for at Jonas skulle kunne bevege seg på uteområdet. På vinteren hadde de opplevd at Jonas var passiv og lite i lek når de var ute, dette hadde endret seg når været ble lysere og ved hjelp av bedre merking med kontrastfarger. For at Jonas og de andre barna skulle være faglig/pedagogisk inkludert både ute og inne i barnehagen kunne det virke som at tilrettelegging ved hjelp av merking med kontrastfarger på overganger, trapper, stolper med mer bidro til å hjelpe barna til selvstendighet og læring.

Hvordan er det så med den faglig/pedagogiske inkluderingen når barnegruppen i barnehagen er på tur. Er barna med synssvekkelse faglig/pedagogisk inkludert på turer? Innenfor fagområdet nærmiljø og samfunn skal barnehagebarn blant annet få "utforske ulike landskap, bli kjent med institusjoner og steder i nærmiljøet og lære å orientere seg og ferdes trygt" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 56). Informantene kom med uttalelser om at barna var mer aktive og hadde mer avslappet lek når de var på kjente steder. De fleste barnehagene fortalte at de prøvde å gå på tur til de samme stedene. Dette for at barnet skulle være mest mulig kjent og kunne ha best mulig kontroll. Alle informantene kom også med informasjon om at barnet hadde ekstra støtte når de gikk på tur med barnehagen. Sigrid hadde som oftest med seg støttepedagog når de var på tur. Tidligere hadde de opplevd at Sigrid var forsiktig og hadde behov for å holde en voksen i hånden. Dette resulterte i at barnehagen brukte en del tid på å skulle trygge Sigrid i terrenget som barnehagen pleide å gå tur til. Etter en del øving hadde dette resultert i at Sigrid nå deltok på lik linje med de andre barna når de gikk på tur. Ved at barnehagen til Sigrid valgte å fokusere på Sigrid sine utfordringer og gå inn å øve på aktiviteten som hun hadde problemer med vil det være naturlig å tro at Sigrid opplevde at hun var



faglig/pedagogisk inkludert når hun var på tur med barnehagen. Ut i fra barnehagens utsagn kunne det høres ut som at Sigrid var trygg når hun gikk på tur, noe som gjorde at hun hadde muligheten til å få et læringsutbytte av aktiviteten.

Augestad et al., (2012, s. 21) hevder at balansen henger sammen med synssansen, noe som gjør at personer med synssvekkelse kan ha dårlig balanse. På turer i ulendt terreng med steiner og stokker ser jeg for meg at dette kan være en utfordring. Den pedagogiske lederen/støttepedagogen til Ola mente at de innimellom opplevde farlige situasjoner når Ola gikk på tur med barnegruppen. Om høsten i skumringen var det vanskelig for Ola å se humpene som var på veien, så han kunne lett havne utfor små stup og skrenter. Kanskje balansen til Ola også gjorde sitt til at det å gå over stakk og stein kunne være utfordrende? Dette stoppet likevel ikke Ola. Både Hilde og Kari hevdet at han var en aktiv gutt med et stort pågangsmot. Når de spurte om han trengte hjelp eller en hånd å holde i svarte han tvert NEI. Kanskje dette pågangsmotet var med på å hjelpe Ola når han skulle på tur og leke i ulendt terreng. Hvorvidt Ola opplevde å være faglig/pedagogisk inkludert kan ses på flere måter. Vi vet at Ola er i en alder (5 år) hvor det er viktig for barn å føle at de er selvstendige. Når Ola svarer "nei" til hjelp kan dette være fordi han opplever at de andre barna klarer dette selv og da vil også han klare det. Kanskje han ville opplevd det som et nederlag å måtte holde en voksen i hånden hele veien. I så tilfelle kan den indre uroen og trangen til å klare selv være så sterk at hovedfokuset blir på å klare å gå i stedet for å kunne ha faglig utbytte av turen i seg selv. Da vil det være vanskelig for Ola å kunne føle seg faglig/pedagogisk inkludert. En annen vinkling kan være at Ola til tross for sine fall var tilfreds med situasjonen og mente oppriktig at han ikke trengte hjelp. Når han falt klarte han å reise seg igjen. I dette tilfellet vil det være naturlig å tenke at Ola opplever at han er faglig/pedagogisk inkludert.

### **Oppsummering faglig/pedagogisk inkludering**

Hvorvidt et barn er faglig pedagogisk inkludert er vanskelig å drøfte. Likevel har jeg over prøvd å se på om barna med synssvekkelse kan ha opplevd dette i noen av de ulike faglige aktivitetene i barnehagen. Å stille spørsmål med hvorvidt aktivitetene som er nevnt over kan defineres som faglige aktiviteter slik som Nordahl og Overland tolker

faglige aktiviteter er vanskelig å si. Både en samlingsstund, et måltid, formingsaktiviteter og turer kan ses på som faglige aktiviteter hvis man tolker de i lys av Rammeplanens fagområder. De 7 fagområdene i Rammeplan for barnehagen er ikke alle representert her, men fagområdene er belyst ut i fra svarene til informantene. I en barnehagehverdag er man opptatt av å skulle kunne begrunne hvorfor eksempelvis aktivitetene tur, utelek eller et måltid kan ses på som en faglig aktivitet. Det faglige målet for en tur vil kunne være alt fra å få kjennskap til naturen om vinteren eller å skulle øve seg motorisk på å gå i ulendt terreng. Med dette som bakteppe vil det være vanskelig å si hvorvidt barna med synssvekkelse er faglig/pedagogisk inkludert i de ulike aktivitetene. Det avhenger med andre ord av hvilket faglig mål personalet i barnehagene har satt seg for aktivitetene.

Et eksempel som Marit kom med fra Jonas sin barnehage beskriver hvor vanskelig det kan være å definere hva som er en faglig/pedagogisk aktivitet. Marit uttalte under intervjuet at de valgte å ha Jonas i vogn når de gikk på tur. Grunnlaget for dette var at de opplevde at han ble passiv når de ankom turstedet og han skulle leke/ utforske området selv. De koblet dette til at Jonas kanskje var sliten etter å ha konsentrert seg om å gå til det endelige turstedet. Etter at de lot Jonas sitte i vogn frem til turstedet opplevde de at gutten var mer sosial sammen med de andre barna når de var i skogen. Gjennom denne praksisfortellingen viser Marit at det faglige målet for turen var at Jonas skulle være sosial sammen med de andre barna. Det ble dette som var hovedfokuset og de valgte dermed å sette i gang tiltak for at Jonas skulle kunne oppleve å være i et sosialt felleskap sammen med de andre barna. Det faglige målet med turen var ikke bare at Jonas skulle oppleve naturen om vinteren eller at han skulle øve seg på å gå i ulendt terreng. De valgte å fokusere på den sosiale utviklingen.

Dette eksempelet belyser flere ting. Hvor vanskelig det kan være å definere hva som er en faglig/pedagogisk aktivitet og ikke minst så viser det hvordan de motoriske utfordringene som barn med synssvekkelse kan ha også kan hemme det sosiale samspillet. Jeg vil nå videre se på den delen av inkludering som Nordahl og Overland kaller sosial inkludering.

## 5.2 Sosial inkludering

Nordahl og Overland (2015, s. 15) skriver at sosial inkludering er det som omhandler deltakelse i fellesskapet. I Rammeplan for barnehagen står det at:

I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for felleskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt felleskap. Barnas selvfølelse skal støttes, samtidig som de skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og det å ta hensyn til andres behov. (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 22).

Med dette som et bakteppe valgte jeg å spørre informantene om barna med synssvekkelse hadde venner i barnehagen. Foreldrene til Ola uttalte at han ikke hadde noen konkrete venner, men flere rundt seg. Tomtum (2011, s. 22) sier at barn er ikke nødvendigvis venner selv om de leker med hverandre. De kan leke med mange flere enn de barna selv oppfatter som venner.

Hilde fortalte at hun opplevde at Ola hadde flere venner i barnehagen. Hvorvidt det er barnehagen eller foreldrene sitt svar som er riktig i forhold til om Ola har venner i barnehagen eller ikke, er vanskelig å si. Som Tomtum sier, leker gjerne barn sammen med flere enn de som er deres venner. Det kan dermed være vanskelig å definere om de Ola lekte med var hans venner eller ikke. Den eneste som kan vite dette er Ola selv. Uavhengig av svarene som informantene gav på hvorvidt Ola hadde venner i barnehagen, kom det tydelig frem at Ola hadde barn som han lekte med i barnehagen. Det kan dermed virke som at Ola var sosialt inkludert i barnegruppen. Han deltok i fellesskapet og lekte med de andre barna. Likevel vil det å oppleve at man har venner være med på å kunne skape psykisk inkludering.

Både barnehagen og Hege (mor til Jonas) opplevde at han hadde venner i barnehagen. Men Hege uttrykker en opplevelse av at rom og miljø virket inn på Jonas sitt sosiale samspill. Både lysforhold, plassering og distanse til de andre barna og gjenstander hadde innvirkning på om Jonas klarte å fange opp og se de andre barna. Vi vet at ansiktsuttrykk, kroppsspråk og detaljer er informasjon som personer med synssvekkelse kan ha vanskelig for å oppfatte (Stadheim, 2014, s. 10). Hege opplevde at

lysforhold og plassering hadde innvirkning på hvorvidt Jonas fikk med seg hvor de andre barna var og detaljer som mimikk og kroppsspråk. Løkken (2006, s. 36) sier at små barn lærer gjennom sansemessig, kroppslig aktivitet i relasjon til andre mennesker. Det vil være naturlig å tenke at både Jonas og andre barn med en synssvekkelse vil ha ekstra utfordringer med å skulle skape relasjoner til andre da synssansen er svekket, noe som fører til at detaljer, kroppsspråk og mimikk vil kunne være vanskelig å se.

Kari fortalte om hvordan Sigrid gav klemmer til andre barn, hvorpå de andre barna reagerte med sinne og redsel. I disse situasjonene vil det være naturlig å tenke at Sigrid sin evne til å oppfatte mimikk og kroppsspråk er svekket på grunn av synet. Dermed klarte hun ikke å lese situasjonen tilstrekkelig, noe som førte til klemmer som var upassende og uønsket. "For mennesker er det sånn at ansiktet er en inngangsport til samhandling" (Askland og Sataøen, 2006, s. 88). Når Sigrid ikke så de andre barnas ansiktsuttrykk var det vanskelig for henne å vite om de andre barna ønsket en klem eller ikke.

Nina fortalte om opplevelser hvor Sigrid var i lek med flere barn samtidig og hvor det da kunne skje at de andre barna oppdager noe med synet som de ville utforske. Dette resulterer i at hele gruppen løp og Sigrid ble stående igjen uten å forstå hva som skjedde, da hun ikke så det de andre så.

Etter å ha lest meg opp på en del teori rundt temaet barn med synssvekkelse visste jeg at det å ha en synssvekkelse kunne skape ekstra utfordringer i det sosiale samspillet. Det var derfor naturlig for meg under gjennomførelsen av intervjuene å spørre om hvorvidt barnehagene hadde noen form for tiltak som skulle hjelpe barna å skape vennskap i barnehagen. Ingen av barnehagene kom med konkrete programmer som de brukte for å skape vennskap. Med andre ord kan det virke som at ingen av barnehagene knyttet seg direkte til den Angloamerikanske education tradisjonen hvor tidlig innsats har vært gjennom bruk av ulike programmer (Biesta, 2013). Hilde (pedagogisk leder/støttepedagog til Ola) svarte at hun hadde hentet elementer fra ulike programmer og selv dannet seg et opplegg som passet for barnegruppen. Det kan med andre ord virke som at innenfor temaet sosial kompetanse og vennskap stod barnehagene nærmere den tradisjonen som Biesta (2013) kaller den kontinentale

barnehagetradisjonen. Denne tradisjonen er nærmere den tyske pädagogik tradisjonen hvor barnet selv, og forholdet mellom barn og voksen i den pedagogiske relasjonen er i hovedfokus.

Alle barnehagene uttrykte at de hadde satt i gang med lekegrupper som et tiltak rettet mot barnets behov. Informantene fortalte at for barna ble det å skulle leke i store lekegrupper vanskelig. Det kunne virke som at i store lekegrupper ble det mange elementer å følge med på og dermed også mye informasjon som barnet ikke fikk med seg på grunn av sin synssvekkelse. Ut fra dette kan det tenkes at barnehagene var bevisst på at læringsfellesskapet i en stor lekegruppe ikke var ideelt for barnet med synssvekkelse og at de dermed da tok barnets perspektiv når de skulle utforme og gjennomføre tiltak for å skape vennskap. Stine Vik (2014) fremhever nettopp hvor viktig det er at man tar barnets perspektiv når man skal utforme, gjennomføre og vurdere tidlig innsats.

Hvorvidt barnehagene på andre områder knytter seg til den Angloamerikanske education tradisjonen eller den tyske pädagogik tradisjonen fikk jeg lite innblikk i. Likevel kan det virke som at utsagnet til Biesta (2013) om at de norske barnehagene er i retning av en kontinental barnehagetradisjon også er representativt for disse barnehagene.

Alle de tre barnehagene som jeg var i kontakt med fortalte at de hadde skrevet individuelle utviklingsplaner (IUP) som tok utgangspunkt i barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse. I Sigrid sin IUP var et av målene at hun skulle få noen som hun kunne kalle sine venner. Et tiltak for å få dette til var å ha lekegruppe med et annet barn som de opplevde hadde mye å gi til Sigrid og Sigrid hadde på den andre siden også mye som kunne være en ressurs for det andre barnet. Som Frønes (2006, s. 22) sier: "Paradoksalt nok blir barn ikke kompetente voksne av å være sammen med voksne, men av å leve å utvikle seg sammen med andre barn". I Jonas sin barnehage hadde de også forståelse for hvor viktig det var at Jonas var i lek med andre jevnaldrende barn. De hadde dermed satt i gang med lekegrupper hvor fokus var å skape gode opplevelser og vennskap mellom barna.

Det at barnehagene hadde en kontinental barnehagetradisjon i sin daglige praksis, hvor fokus var på enkeltbarnet og dets behov, kan ha vært med på å bidra til sosial inkludering. Alle barnehagene fortalte om mindre lekegrupper som et tiltak som ble satt i gang for å skape vennskap. I en lekegruppe kan det være færre barn og dermed mindre å holde oversikt over, noe som vil gjøre at det ble lettere for barnet med synssvekkelse å få med seg detaljer som er viktig når man skal delta i det sosiale fellesskapet. Lekegrupper og mindre grupper vil dermed kunne bidra til at barnet skal kunne delta i fellesskapet og dermed være sosial inkludert.

I små lekegrupper vil det også gjerne være enklere for de voksne å vite hvordan de skal gi støtte til leken. Vi vet at det kan være vanskelig for andre barn å sette seg inn i hvordan det oppleves når man ikke kan få inntrykk og informasjon gjennom synet (Sjøvik 2002, s. 15). For at barnehagebarn skal få best mulig forståelse for barn med synssvekkelse sine utfordringer vil det være naturlig å tenke at de voksnes støtte og veiledning er avgjørende. I intervjuene kom det frem at flere av informantene syns balansegangen mellom hjelp og støtte var vanskelig. Den pedagogiske lederen/støttepedagogen til Sigrid fortalte en praksisfortelling hvor hun trakk frem viktigheten av å støtte og hjelpe som voksen. Sigrid var et barn som likte å leke med tog, men når hun kjørte rundt med togene langs togsjennene var det lett for at hun ikke så alle detaljene som var bygget langs toglinjen. Noe som igjen resulterer i at hun gjerne veltet og rev ned det som var rundt. Dette førte i frustrasjon og sinne hos de andre barna. Nina trakk her frem viktigheten av at det var en voksen tilstede som kunne forklare for begge parter hva som skjedde.

I Rammeplan for barnehagen står det at "barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23). For å få dette til vil det å ha forståelse for hverandre være avgjørende. "Å se hverandre gir signaler om interesse, oppmerksomhet og det å være nær hverandre" (Askland og Sataøen, 2006, s. 88). Når det å se blir en utfordring vil det være vanskelig å kunne lese andres interesser og oppmerksomhet, noe som gjør at det blir vanskelig å vite hva som forventes av en i ulike situasjoner. Ved å skape oversikt over barnehagedagen for barna med synssvekkelse vil det kunne bli lettere for dem å vite hva som forventes i de forskjellige situasjonene. Ola sin avdeling hadde en organiseringsform av frileken som

Ola benyttet seg mye av. Det hang fremme bilder av de forskjellige lekeaktivitetene og de ulike lekerommene. Under disse bildene plasserte barna bilde av seg selv hvis de ville leke der. På denne måten kunne barna ha oversikt over hvor de andre barna var å lekte. For Ola var dette et godt hjelpemiddel i barnehagen. Det er naturlig å tenke at en slik oversiktlig organisering av frileken vil kunne være med på å påvirke Ola sin opplevelse av sosial inkludering. Ved at han selv kunne orientere seg og se hvor de andre barna lekte, slapp han å få hjelp og støtte av de voksne hele tiden for finne de han ville leke med. Et slikt tiltak vil kunne være med på å gi Ola en opplevelse av at han mestret å delta i det sosiale felleskapet.

Under alle intervjuene både med foreldre, pedagogisk ledere og støttepedagoger kom det frem at barna deltok i alle aktivitetene i regi av barnehagen. I Ola sin barnehage fortalte Hilde om hvordan de opplevde at også andre instanser som teater, museum og svømmehall tilrettela for at Ola skulle kunne delta på alle aktivitetene som barnehagen deltok på. Når avdelingen skulle på utflukter, ringte de stedene først for å informere, og Hilde opplevde at det alltid hadde blitt positivt mottatt. Deltakelse i alle barnehagens aktiviteter, både i og utenfor barnehagen vil være med på å skape opplevelse av sosial inkludering.

### **Oppsummering sosial inkludering**

I følge Nordahl og Overland (2015, s. 16) sin forståelse av sosial inkludering, handler det om deltakelse i fellesskapet. Gjennom intervju med de forskjellige informantene fikk jeg innblikk i hvorvidt barna med synssvekkelse deltok i fellesskapet i barnehagen. Det var derimot ikke enkelt å få skikkelig innblikk i barnas egen opplevelse av deltakelse i fellesskapet. Derfor har jeg prøvd å ta utgangspunkt i utsagn og historier fra informantene som forteller noe om barnets deltakelse i fellesskapet. Hvorvidt man ut i fra disse utsagnene kan si om barnet med moderat og alvorlig synssvekkelse er sosialt inkludert avhenger av hvordan man forstår ordet deltakelse. Hva det vil si å delta i et felleskap kan forstås noe ulikt. Det vil være naturlig å tenke at også informantene i prosjektet har hatt ulike tanker rundt hva som ligger i ordet deltakelse. På den ene siden kan man tenke at når barna får muligheten til å være med på ulike aktiviteter så er de deltakende. Hvis vi ser på praksisfortellingen om Sigrid, hvor barna hun lekte med

oppdaget noe felles som de løpte for å utforske, hvorpå Sigrid ikke klarte å se hva de andre barna så og ble stående igjen uten å forstå hva som skjedde. I dette tilfellet kan man kanskje si at Sigrid var deltakende i fellesskapet helt til de andre barna løp fra henne for å utforske noe nytt. Synet hemmet henne dermed fra å være et fullverdig deltakende medlem i leken. Likevel vil kanskje noen hevde at hun var et deltakende medlem fordi hun i utgangspunkter fikk være med å leke. På den andre siden hvis vi legger Hammen, J. et al. (referert i Kissow og Klasson, 2018, s. 13) sin forståelse av deltakelse til grunn vil det kanskje være naturlig å tenke at Sigrid i denne situasjonen gjerne ikke hadde en følelse av å deltakelse når de andre barna løp fra henne.

Ola sin barnehage hadde de satt i gang et tiltak for alle barna slik at de skulle kunne ha kontroll over frileksituasjonen. Her fikk barna selv være deltakende i valg av hva de skulle leke og hvem de skulle leke med. Ut i fra hva Hilde sa kunne det virke som at dette var et tiltak som bidro til at Ola opplevde seg som et deltakende medlem i fellesskapet. Det ble oversiktlig for han å se hvor de andre barna var å lekte og han kunne orientere seg ut fra bildene.

Nina kom også med en historie fra barnehagehverdagen til Sigrid hvor hun selv sa at hun opplevde at Sigrid ble inkludert og deltakende i barnehagehverdagen. Etter et måltid skulle Sigrid rydde vekk sitt eget service, det ble mye for henne å bære og hun holdt dermed på å gå rett i en stol. Et annet barn leste da situasjonen og valgte å flytte stolen slik at ikke Sigrid skulle gå rett i den og miste alt hun bar på. Nina uttrykker at dette var slik hun ønsket at det skulle være i barnehagen. Her viste det andre barnet forståelse for at Sigrid har svekket syn og dermed ikke alltid klarer å se hvor alt er plassert, hun gikk videre inn å justerte situasjonen slik at Sigrid skulle kunne delta i forskjellige gjøremål i barnehagen.

Som en oppsummering på hvorvidt barna med synssvekkelse er deltakende i det sosiale fellesskapet kan man kanskje si at en av tingene barnehagen la til rette for var at barna skulle få delta på alle barnehagens aktiviteter. Det vil likevel i løpet av en barnehagedag oppstå uventede situasjoner som kan føre til at deltakelsen blir hemmet i form av at barnet ikke får med seg alle detaljer på lik linje som de andre barna. Dette kommer også tydelig frem gjennom informantenes utsagn og det kan virke som at de er bevisst disse



uventede utfordringene som kan oppstå. Et tiltak de gjør er at de voksne prøver å være tett på for å kunne gi støtte i situasjoner som oppstår.

Det er likevel barna selv som sitter med en opplevelse av hvorvidt de deltar i felleskapet eller ikke. Dette vil jeg prøve å drøfte videre når jeg nå skal se på det som Nordahl og Overland kaller psykisk inkludering.

### 5.3 Psykisk inkludering

I følge Nordahl og Overland (2015, s. 16) handler den inkluderingsformen som de kaller psykisk inkludering om hvorvidt personen selv opplever å være inkludert. Aasebø og Melhuus (2005, s. 94) hevder at alle barn har et ønske om å bli en del av et felleskap og oppleve tilhørighet. Det er vanskelig å finne ut om barna med synssvekkelse selv opplevde at de er inkludert, uten å snakke med barna selv. Etter intervju med både foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger opplevde jeg likevel kanskje å ha klart å få innblikk i noen av barnas følelser.

I intervjuet med moren til Ola uttrykte hun at det å starte på stor avdeling opplevdes vanskelig for han. Ida brukte selv uttrykk som å bli sett ned på og mobbet om denne perioden. I den forbindelse fortalte hun om at Ola flere ganger hadde opplevd å få spørsmål fra vikarer og andre ansatte i barnehagen om hvorfor han gikk med solbriller inne. Ida sa selv at hun var bekymret for hva slike utsagn kunne gjøre med Ola sine tanker om seg selv. I følge Renlund (2010, s. 52) begynner barn i tre/fire års alderen å fundere rundt og stille spørsmål om sin egen funksjonsnedsettelse. Hvordan vil det da være for Ola å få slike uttalelser om et hjelpemiddel som han er avhengig av? Det vil kanskje være naturlig å tenke at mange slike utsagn og hendelser vil påvirke Ola sine tanker om seg selv. I Ola sitt tilfelle forteller både Hilde og Ida om flere litt småuheldige situasjoner. Blant annet fremhevet både Hilde og Ida en historie hvor Ola hadde forvekslet pedagogen med en annen voksen (en student). Ola hadde gått bort til studenten og fortalt masse. Når Ola til slutt oppdaget at han snakket til feil person, "ble han flau, lei seg og løp vekk". Hva vil en sånn opplevelse kunne gjøre med Ola?

Jesper Juul (1996, s. 78) definerer begrepet selvfølelse som "vår viten om og opplevelse av hvem vi er. Selvfølelsen handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi

forholder oss til det vi vet". Juul (1996, s. 78) hevder videre at en dårlig selvfølelse kan kjennetegnes ved usikkerhet, selvkritikk og skyldfølelse. I Ola sitt tilfelle uttrykte både Ida og Hilde at han hadde virket usikker når han oppdaget at han hadde snakket til feil person. Kan dette da være et uttrykk for dårlig selvfølelse?

Hilde fortalte ulike historier fra barnehagedagen som hadde vært med på å gjøre de ansatte mer bevisst på hva barnet faktisk så. Hun fortalte blant annet om en gang hvor hun hadde bedt Ola om å rydde. Ola ryddet en del leker, men noen av de droppet han å rydde. Den voksne ba han på ny om å rydde lekene, men Ola gikk bare rett forbi de. Etter at den voksne ble litt streng i stemmen og bad han om å rydde enda en gang, skjønte den voksne at Ola faktisk ikke så dyrene han ble bedt om å rydde. Dyrene lå på et mønstrete teppe noe som gjorde at det ble vanskelig for Ola å oppdage de. Kanskje det at Hilde i dette tilfellet ble bevisst på hvordan synssvekkelsen til Ola hemmet han hadde innvirkning på hvilke holdninger og tilbakemeldinger Ola fikk.

Juul (1996, s.93) hevder at for å få en god selvfølelse så trenger vi å bli anerkjent og sett for den vi er og vi trenger å ha en opplevelse av at vi er verdifull for andre, slik som vi er. Vil Ola kunne oppleve å være anerkjent og god nok i seg selv når den voksne gjentatte ganger sier at Ola må rydde og han prøver, men finner ingenting? Akkurat i denne situasjonen er det usikkert om Ola kjente på noen form for nederlag/udugelighet. Det er mulig at han ikke forstod hva situasjonen handlet om, da han selv ikke så lekene som lå igjen på teppet.

Under intervjuet med Nina kom det frem at hun tidligere hadde opplevd at Sigrid var et barn som alle skygget unna, og var redd. Hun opplevde aldri at Sigrid satt på fanget til noen voksne og hun ble heller ikke kost med. Det ble sagt mye NEI og STOPP til henne og de andre barna adopterte de voksne sine holdninger. Hvis man tenker fargeskalaen opplevde Nina at Sigrid var et "svart barn".

Hvis et barn opplever å bli sagt NEI og STOPP til, opplever lite kos og nærhet fra de voksne, ser jeg for meg at det kan bli vanskelig å føle seg verdifull, akkurat slik som man er. Å føle seg verdifull var et av de to momentene som Juul (1996, s. 93) mener må til for at man skal få en god selvfølelse.

Strandkleiv (2005) hevder at det er de personene som står oss nær som har størst innflytelse på selvfølelsen vår. Dette kan være foreldre, voksne i barnehagen og lærere (Strandkleiv, 2005). Hvordan vil tilbakemeldingene Sigrid får påvirke henne? Innenfor den tyske pädagogiske tradisjonen ses tidlig innsats på som et pedagogisk tiltak som settes i gang når andre pedagogiske tiltak ikke klarer å ivareta relasjonen mellom barn og voksne (Biesta, 2013). I Sigrid sin barnehage satt Nina i gang med tiltak for å fremme Sigrid sin status i barnehagen. Hun opplevde at relasjonen mellom Sigrid og de voksne ikke var slik den burde være og startet med tiltak for å bevisstgjøre de andre voksne. Dette gjorde hun ved at hun gikk inn og veiledet personalet gjennom observasjon i ulike situasjoner. En av observasjonene som hun hadde brukt med personalet var denne.

*Sigrid kunne sitte å leke, sant, og de andre barna snappet ting fra hun. Og da så vi at okei, en gang var greit, to ganger går greit, tredje gangen tar hun hestehalen eller biter. Jeg måtte forklare for de andre på avdelingen at det er grunnen til at hun biter, lugger og slår. Hvis de satt seg ned og observerte så de at når barna hadde tatt leker fra hun tre eller fire ganger, da er grensen hennes nådd. Dette gjorde at hun ble bøllen i gruppen. (Nina).*

Gjennom bevisstgjøring over lengre tid drev Nina med tidlig innsats rettet mot både Sigrid og de voksne. Noe som førte til at statusen til Sigrid etter hvert endret seg. Ved at hun så sin rolle ved å sette i gang tiltak for å bygge opp Sigrid sin status, kan det ha ført til at Sigrid følte seg sett og verdifull for den hun var. Noe som igjen var med på å bidra til at Sigrid skulle ha en god selvfølelse.

Når Nordahl og Overland snakker om den psykiske inkluderingen er det naturlig å tenke at selvfølelsen spiller inn på opplevelsen av å være inkludert eller ikke. Hvorvidt barna i prosjektet mitt opplevde at de var psykisk inkludert er vanskelig å si, det er det bare barna selv som har svaret på. Både hos Sigrid og Ola har det vært hendelser som kan ha påvirket i negativ retning for å skulle utvikle en god selvfølelse og føle seg psykisk inkludert. Jeg har likevel ikke et fullt bilde av barnas barnehagehverdag og vet dermed ikke hvor mye annen tilbakemelding barna har fått, både av positivt og negativt. Opplevelser som barnet har resten av barnehagedagen vil også ha innvirkning på om barnet føler seg psykisk inkludert eller ikke i barnegruppen.

## Oppsummering psykisk inkludering

Å skulle drøfte hvorvidt barna med synssvekkelse var psykisk inkludert er vanskelig. I følge Nordahl og Overland (2015, s.15) handler den psykiske inkluderingen om hvorvidt personen selv føler den er inkludert eller ikke. Å få innblikk i barnas følelser kan være vanskelig. Over har jeg likevel prøvd å få innblikk i barnas følelser gjennom uttalelser som informantene kom med under intervjuene. Informantene som hadde de eldste barna, var de som fortalte mest hendelser og opplevelser som kan omhandle barnas følelser. Fokuset i disse intervjuene ble mye dreid mot samspill med andre og hverdagshistorier på godt og vondt, som gjenspeilet hvorvidt barnet var inkludert eller ikke. Informantene med tilknytning til de yngste barna derimot fokuserte mer på praktisk tilrettelegging og motorisk utvikling som viktig for at barna skulle være inkludert.

Det at fokuset til informantene var todelt kan forklares på flere måter. For de yngste barna i barnehagen dreier det seg hovedsakelig om å få dekket primærbehovene. Når barnehagebarn begynner å bli eldre endrer fokuset seg og barna blir gjerne mer opptatt med samlek og det sosiale samspillet. Dette kan ha vært med på å påvirke både foreldre, pedagogisk leder og støttepedagog i fokuset sitt. I tillegg er vi mennesker ulike, noe som gjør at vi fokuserer på forskjellige ting. Da det hovedsakelig var gjennom intervjuene med informantene som hadde de eldste barna at jeg fikk informasjon som kunne knyttes til den psykiske inkluderingen er det uttalelser om Ola og Sigrid som danner grunnlaget for drøftingen her.

Den psykiske inkluderingen handler om følelsen som en person har av å være inkludert. Å få innblikk i små barns følelser gjennom nærpersoner kan være vanskelig. I intervjuene mine kom informantene med en del historier og utsagn som omhandlet følelser. Hvorvidt disse følelsene faktisk er barnas følelser er vanskelig å si. Det kan være lett for at vi tillegger barna følelser som de kanskje ikke har fordi vi som voksne selv kjenner på vanskelige følelser rundt historiene. Uavhengig av både informantene og barnas følelser ble jeg i intervjuene fortalt historier som kunne være med på å påvirke barnas tanker om seg selv. For å ha en god selvfølelse trenger vi å bli anerkjent og sett for den vi er og vi trenger å ha en opplevelse av at vi er verdifull ovenfor andre, slik som vi er (Juul 1996, s.93). I intervjuene som omhandlet Sigrid og Ola fikk jeg høre historier

som ikke nødvendigvis var med på å bidra til god selvfølelse. Likevel vet vi at barn lever i "nuet", de går inn og ut av hendelser, noe som kan bidra til at både Ola og Sigrid kan ha forskjellige opplevelser av hvorvidt de er inkludert eller ikke. Det som likevel slår meg i historiene som er kommet frem under intervjuene er at det i mange av tilfellene er de voksne i barnehagen som skaper situasjonene som blir beskrevet. Nina oppdaget dette da hun var ny i barnehagen til Sigrid, hun ble bevisst på at de voksnes adferd og holdninger ble adoptert av barnegruppen. Dette understreker hvor viktig det er at de voksne i barnehagen er bevisst sin påvirkningskraft.

Når vi vet at det er nærpersionene som har størst innvirkning på selvfølelsen vår kan vi forstå hvor viktig rolle barnehageansatte har for å fremme inkludering. Om barna med synssvekkelse føler seg inkludert i barnegruppen eller ikke er vanskelig å si, den psykiske inkluderingen er vanskelig å få innblikk i. Gjennom intervjuene har jeg fått innblikk i hvor viktig det er at man som voksen er bevisst sine utsagn og sin utstråling i hverdagssituasjoner. Selv om ikke utsagn og handlinger er ment negativt kan det oppleves slik for motparten. Når vi vet at barn i tre/fireårsalderen begynner å stille spørsmål rundt egen funksjonsnedsettelse (Renlund, 2010, s. 52) er det ekstra viktig at de blir møtt på en god måte for at de skal kunne føle seg verdifulle og anerkjent. Det å føle seg verdifull og anerkjent vil kunne påvirke hvorvidt man føler seg inkludert eller ikke.

#### 5.4 Oppsummerende refleksjoner

I kapittelet så langt har informantenes utsagn blitt sett på i lys av Nordahl og Overland (2015) sin måte å tenke inkludering på. Som Terzi (2008), Hausstätter (2007), Reindal (2015), Berg (2009), Nordahl (2018) og Arnesen (2017) hevder, fins det mange forskjellige tolkninger av inkluderingsbegrepet. Hvordan informantene tenker om inkluderingsbegrepet vil påvirke deres svar. Alle informantene mente at barna med synssvekkelse var inkludert i barnehagen.

Til tross for dette viser intervjuene at informantene hadde ulik måte å forstå inkluderingsbegrepet på. Den pedagogiske lederen til Ola kom blant annet med denne uttalelsen:

*Jeg føler at han er virkelig inkludert, de gangene han ikke er det har han selv valgt det (Hilde).*

Med en uttalelse som dette vil det være naturlig å stille spørsmål med hvorvidt et barn selv velger å ikke være inkludert. Aasebø og Melhuus (2005, s. 94) hevder at alle barn ønsker å bli en del av et felleskap og oppleve tilhørighet. Det vil dermed være naturlig å tro at også Ola hadde et ønske om å oppleve tilhørighet og være inkludert. Hva Hilde hadde i tankene når denne uttalelsen kom er vanskelig å si. Det kan tenkes at hun i dette utsagnet mente at Ola av og til valgte vekk å leke med andre barn, kanskje hadde han behov for litt aleine tid eller en litt rolig stund og dermed valgte å trekke seg vekk. Hilde opplevde det da som at Ola ikke ville være inkludert i disse tidsrommene. I det store og hele mener hun kanskje likevel at Ola er en del av felleskapet og inkludert i barnegruppen på lik linje med de andre barna.

Nina hadde en opplevelse av at Sigrid ikke var inkludert i barnegruppen da hun var nyansatt. Hun opplevde at Sigrid fikk delta på alle aktivitetene, men likevel var hun ikke inkludert. Under intervjuet kom det frem at Sigrid var et barn som alle skygget unna, hun fikk lite kos av de voksne og ble møtt med mange NEI og STOPP. Sigrid hadde en pedagogisk leder/støttepedagog som satt i gang tiltak for at hun skulle føle seg inkludert. Det ble gjort tiltak både i forhold til å bygge opp statusen til barnet i personalgruppen og trening i ulike ferdigheter, både sosialt, fin og grov motorisk.

I tiltakene som Nina satt i gang ble det viktig å bygge opp Sigrid sin status for at hun skulle bli inkludert i barnegruppen. Barnehagen til Ola hadde også gjennomført en del tiltak, men disse omhandlet gjerne mer praktiske ting. For eksempel merking med kontrastfarger i trapper og overganger, oversiktlige planer og deltakelse ved alle aktiviteter var noen av tiltakene.

I Jonas sin barnehage var også mye av fokuset rettet mot praktisk tilrettelegging. Likevel viste Marit at deltakelse i det sosiale samspillet var viktig. Blant annet under turer viser den pedagogiske lederen at inkludering handlet om mer enn bare å være med på turen. Det er også viktig at han er deltakende i det sosiale felleskapet på turen.

Vilde gikk i en relativt liten barnehage hvor det var få voksne som jobbet. Små forhold bidro det til at Liv og Per kjente de andre barna, foreldrene og personalet på privaten. Å bo i nærmiljøet til barnehagen og kjenne barn, foreldre og personalet bidro til at Liv og Per opplevde at Vilde var inkludert i barnegruppen på lik linje som de andre barna.

Til tross for at informantene opplevde at barna var inkludert i barnehagen viser intervjuene spenninger mellom fellesskapet og individet. Eksempler og historier viser hvordan fellesskapet fokuserte på å tilpasse seg enkeltbarnet og hvordan barnet tilpasser seg fellesskapet.

Dette ser vi for eksempel når barnehagene velger å gå på tur til kjente steder eller når de legger til rette med å male kontrastfarger på overganger. I disse situasjonene velger barnehagene å tilrettelegge fellesskapet slik at det også blir tilpasset enkeltbarnet. Noen situasjoner viser også det motsatte. Når barnehagene ikke legger til rette det fysiske miljøet må barnet til tross for sine vansker tilpasse seg fellesskapet og de fysiske forholdene som er i barnehagen. I Sigrid sin barnehagen kommer det også frem hvordan hun ble "trent" på ferdigheter i små grupper eller aleine for at hun bedre skulle passe inn i aktiviteter i gruppen. Her øvde Sigrid på ferdigheter for å skulle tilpasse seg fellesskapet. Til tross for dette kan det virke som at Sigrid sin pedagog har vært bevisst på hvordan de burde jobbe i barnehagen for å få Sigrid inkludert i barnegruppen. Spesielt ser vi kanskje dette gjennom måten hun har jobbet med personalgruppen sine holdninger til Sigrid.

Det kan se ut for at disse fire barnehagene representerer ulike måter å tenke inkludering på. Den ene måten utelukker ikke den andre. I noen av barnehagene handlet det om å skape muligheter for at barna kunne delta på alle aktivitetene, mens i andre barnehager var fokuset mer på hvordan og på hvilke premisser barna deltok under de ulike aktivitetene.





## 6. Avslutning

### 6.1 Avsluttende refleksjoner

Som pedagog og menneske er jeg opptatt av at alle barn skal føle seg inkludert og som et deltakende medlem i fellesskapet. Derfor er inkludering bakgrunn for mitt valg av tema til prosjektet. Etter å ha lest en del litteratur om synssvekkelse fattet jeg interessen for barn med moderat og alvorlig synssvekkelse. Formålet med oppgaven ble dermed å skulle undersøke ”hvordan foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger opplever at barn med moderat og alvorlig synssvekkelse er inkludert i i barnehagen”. Jeg fikk hjelp av Syns- og Audiopedagogisk Teneste til å komme i kontakt med foreldre som har barn med moderat og alvorlig synssvekkelse.

Gjennom FNs konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne har Norge forpliktet seg til å skulle ”sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer, samt livslang læring som tar sikte på effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling i tråd med målet om full inkludering” (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013 , s. 21-22). Til tross for at FN bruker inkluderingsbegrepet flere steder i konvensjonen, kommer de ikke med noen tydelig forståelse av begrepet. Både gjennom teori og forskning vises det at det ikke fins noen universell akseptert definisjon av inkluderingsbegrepet (Terzi, 2008, Hausstätter, 2007, Reindal, 2015, Berg, 2009, Nordahl, 2018, Arnesen, 2017).

Ekspertgruppen i rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge* påpeker at en vanlig måte å misforstå inkluderingsbegrepet på er at man tenker at inkludering handler om at alle skal være i samme rom og undervises av den samme læreren (Nordahl, 2018, s. 25). Dette gjenspeiler Sjøvik sin forståelse av integrering. Hun hevder at integrering handler om at alle barn med særskilte behov skal være en naturlig del av fellesskapet (2002, s. 36).

I prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i Nordahl og Overland (2015) sin forståelse av inkludering. Gjennom tre måter å tenke inkludering på trekker de blant annet frem opplevelsen som personen selv har av å være inkludert som viktig.

Barna som har vært utgangspunktet for intervjuene er alle ulike. De har blant annet ulike diagnoser, ulik visus, ulikt syn, ulikt kjønn og ulik alder noe som gjør at de også har

forskjellige utfordringer. Det at de går i forskjellige barnehager og er en del av ulike miljø blant både barn og voksne har også innvirkning på opplevelsen av inkludering.

Da begrepet inkludering er vidt, og er definert på mange ulike måter er det selvsagt også utforende å måle i hvilke grad et barn faktisk er inkludert. Som Nordahl og Overland (2015) trekker frem i sin forståelse av inkluderingsbegrepet er det flere faktorer som spiller inn. Blant annet barnets egne opplevelser av å være inkludert. Dette er noe som ikke kommer med i prosjektet, barnas egne tanker og følelser om inkludering er ikke vektlagt. Derimot ved å intervju de personene som barnet tilbringer store deler av hverdagen sin med, foreldre, pedagogiske ledere og støttepedagoger har jeg prøvd å komme så nær barnets tanker og følelser som mulig. Til tross for at de voksne står barnet nær er det ikke barnas egne opplevelser jeg har fått tilgang til. Jeg har fått innblikk i de voksnes inntrykk av om barnet er inkludert eller ikke.

På bakgrunn av informantenes uttalelser er det tydelig at informantene sitter på ulike forståelser av begrepene deltakelse og inkludering. Noen av informantene har hatt mye fokus på fysisk tilrettelegging slik at barna skulle kunne delta på alt, mens andre har hatt mer fokus på hvordan og på hvilke premisser barnet kan delta i de ulike aktivitetene.

Underveis i prosjektet har teori, forskning og informantenes opplevelser vist at det er mange faktorer som spiller inn på en persons sin opplevelse av å være inkludert. Tilrettelegging, hjelpemidler, tidlig innsats, samarbeid, bevisste voksne, motorisk utvikling, evne til sosial samhandling, vennskap og selvfølelse er bare noen av faktorene som kan spille inn på en persons opplevelse av å være inkludert.

Til tross for at disse faktorene spiller inn på inkluderingen, ser jeg etter å ha gjennomført intervjuene tydelig at en del av historiene som blir trukket frem omhandler oppførsel og uttalelser fra voksne som kan virke uheldig på barna. Funnene i prosjektet viser dermed hvor viktig det er at man som voksen er bevisst sine utsagn og sin utstråling i hverdagssituasjoner. Det er viktig at de voksne i barnehagen er bevisst sin påvirkningskraft ovenfor andre barn og voksne.

Gjennom informantenes utsagn kan det virke som at barna i mange situasjoner i løpet av barnehagedagen har grunnlag for å skulle kunne føle seg inkludert i fellesskapet. Det er likevel ikke sikkert at barna selv opplever seg inkludert.

Denne oppgaven belyser ikke hva informantene i prosjektet legger i ordene deltakelse og inkludering.

Dersom full inkludering er et mål både i barnehage og skole vil det være behov for en mer tydelig og felles forståelse av inkluderingsbegrepet. For å skulle svare på om vi følger forpliktelsene som står både i FN's konvensjon om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne, barnehageloven og Rammeplan for barnehagen vil det være behov for at begrepet inkludering blir definert. Ved å sikre en felles forståelse av begrepet vil vi lettere kunne vite hvilke tiltak som må gjennomføres for å sikre at vi når forpliktelsene vi i Norge er gått inn på.

I denne oppgaven har det ikke vært noe mål for meg å skulle lage en sjekkliste for hva som skal til for at et barn med moderat og alvorlig synssvekkelse skal oppleve inkludering i barnehagen. Likevel har jeg en opplevelse av at jeg gjennom oppgavens teoretiske rammeverk og det empiriske materialet har fått innblikk i hva voksne i barnehagen bør være bevisst i forhold til inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse. Ved å skrive denne oppgaven hadde jeg et ønske om å sette fokus på temaet synssvekkelse. Til tross for at alle informantene i prosjektet trakk frem synspedagogen som en viktig samarbeidspartner vet vi at det å ha en synspedagog som kan veilede foreldre og barnehager ikke er en ressurs alle har tilgjengelig, dessverre. Når det kommer frem at det er utfordringer i de nordiske landene med å dekke behovet for synspedagogisk kompetanse opplever jeg det som ekstra viktig å sette fokus på inkludering av denne barnegruppen i barnehagene (Forskningsrådet, 2014, s. 114).

## 6.2 Vurdering av eget arbeid

Skal jeg se på svakheter ved prosjektet er det først naturlig å trekke frem svakheten ved at jeg ikke får innblikk i barnas egne tanker og opplevelser av om de er inkludert. I denne oppgaven er det voksenperspektivet av inkludering jeg får innblikk i. Barnas egne opplevelser uteblir. På denne måten er det ikke sikkert at historiene og svarene som informantene gir gjenspeiler barnas egne opplevelser.

En annen svakhet i prosjektet kan være at man som foreldre til barn med en moderat og alvorlig synssvekkelse kanskje selv opplever en sorg over at barnet har denne ekstra utfordringen (Grønholt, Nordhagen, Heiberg, 1998, Bente & Strøm, 2012 og Kingsley, 1987). Dette vil kunne være med på å forme svarene og historiene som foreldrene kommer med.

På den annen side ser jeg det som en styrke for oppgaven at både foreldre, pedagogisk leder og støttepedagog har kommet med sine opplevelser rundt temaet. Å få opplevelser fra flere parter har bidratt til at jeg har fått mer utfyllende informasjon om de fire barna med moderat og alvorlig synssvekkelse sin hverdag i barnehagen.

### 6.3 Veien videre

Barna som har vært utgangspunkt for intervjuene i prosjektet har alle ulike alder og ulikt kjønn. Ut i fra funnene i prosjektet kan det virke som om alderen til barna kan spille inn på opplevelsen av å være inkludert. Det kunne derfor vært spennende i et videre arbeid å undersøke nettopp dette. Vi vet at barn i tre/fireårsalderen begynner å stille spørsmål rundt egen funksjonsnedsettelse (Renlund, 2010, s. 52). Har dette innvirkning på barnet sin egen opplevelse av å være inkludert? Det kunne vært spennende å få innblikk i om den kognitive utviklingen som barn har på ulike stadier har innvirkning på hvorvidt de opplever seg inkludert i barnegruppen. En slik studie ville vært relevant i forhold til hvordan man som voksne i barnehagene møter barn i ulike aldersgrupper og faser.

Jeg tror bevisstheten rundt temaet inkludering av barn med moderat og alvorlig synssvekkelse i barnegruppen i barnehagen er viktig. Kunnskap og bevissthet om fagfeltet synssvekkelse vil for disse barna kunne ha stor innvirkning på hvordan de blir inkludert i felleskapet i barnehagen. Å føle seg sett og anerkjent og oppleve at vi har en verdi for andre sånn som vi er, påvirker selvfølelsen vår (Juul, 1996, s. 93). Som ansatt i barnehage tenker jeg at en av de største oppgavene man har er å bidra til at barna skal utvikle en god selvfølelse. Med en god selvfølelse i bagasjen har man et godt utgangspunkt for å takle livets oppturer og nedturen på veien mot å bli den beste utgaven av oss selv.

## 7. Litteraturliste

Aasebø, T, S og Melhuus C, E. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aniridi Norge (2010, Desember). *Leve med aniridi*. Hentet fra

<http://www.aniridi.no/handbok/>

Arnesen, A-L (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Askland, L og Sataøen, S, O. (2006). *Å høre til. Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Augestad, L. B., Krokstad, E., Bye, E., & Jeremiassen, R. (2012). Bevegelsesglede for synshemmede. Praktisk-pedagogisk tilrettelegging. *Tambartun kompetansesenter: Statped skriftserie nr. 107*

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64) Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6)

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>

Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

- Berg, B & Strøm, A. (2012). Et annerledes og ensomt foreldreskap. *Fontene forskning*, 1. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/forskningsartikler/et-annerledes-og-ensomt-foreldreskap-6.19.264685.c64534fc1a>
- Berg, M. (2009). Hva er deltagelse for barn som har en funksjonshemming? *Ergoterapeuten*, 1/09
- Biesta, G. (2013). Å snakke "pedagogikk" til "education": Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. (T. Sævi, Trans.) (3), s.172 – 184.
- Borg, E., Kristiansen, I-H., & Bache-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt.* (NOVA Rapport 6/2008). Hentet fra [http://www.ungdata.no/asset/3297/1/3297\\_1.pdf](http://www.ungdata.no/asset/3297/1/3297_1.pdf)
- Brambring, M. (2000). Integration of children with visual impairment in regular preschools. University of Bielefeld. Germany. Hentet fra: [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_proquest230539040&context=PC&vid=NLA&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,Integration%20of%20children%20with%20visual%20impairment%20in%20regular%20preschools,AND&mode=advanced&offset=0](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_proquest230539040&context=PC&vid=NLA&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Integration%20of%20children%20with%20visual%20impairment%20in%20regular%20preschools,AND&mode=advanced&offset=0)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *INTERVJU som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving, 5. utgave.* Oslo: Gyldendal.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994) *Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Direktoratet for e-helse. (2019). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2019. (IE-1042) Hentet fra <http://www.blindforbundet.no/oyehelse-og-synshemninger/whos-definisjon-pa-blind-svaksynt>

- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=c8d8f945-fc38-465f-bcf1-c4d7adf0d324%40sessionmgr4008&vid=0&hid=4114&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGI2ZQ%3d%3d#AN=17805970&db=aph>
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014*. Oslo: Norges Forskningsråd. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped\\_rapport\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf)
- Frønes, I. (2006) *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grøholt, B, S, H & Gjørum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2007/02/originalartikkel/mestring-hos-foreldre-til-barn-med-funksjonshemninger>
- Grønmo, S. (2002). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kvalleberg (Red), *Kvalitativ metoder i samfunnsforskning*. (s. 73 – 108). Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet (2018). Bruk av kodeverk – internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF). Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/registrering-av-iplos-data-i-kommunen/om-funksjonsvurdering-og-skarinndeling/bruk-av-kodeverk-internasjonal-klassifisering-av-funksjon-funksjonshemming-og-helse-icf?fbclid=IwAR3sb0qiBAfau\\_wycfAEECTDRQNQgR58lVqXlRhqUt0RSMVqO8zLyauZQCg](https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/registrering-av-iplos-data-i-kommunen/om-funksjonsvurdering-og-skarinndeling/bruk-av-kodeverk-internasjonal-klassifisering-av-funksjon-funksjonshemming-og-helse-icf?fbclid=IwAR3sb0qiBAfau_wycfAEECTDRQNQgR58lVqXlRhqUt0RSMVqO8zLyauZQCg)

Høvding, G. (Red.). (2000). *Oftalmologi. Nordisk lærebok og atlas*. Bergen: John Grieg AS

IGUNE, G. W. (2009) *Inclusion of Blind Children In Primary Schools. A case study of teachers' opinions in Moroto district-Uganda* (Masteroppgave). University of Oslo, Norway. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32272/IGUNExThesisxFinalXPDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ipsos MMI. (2014). "Barn med synshemninger" Word – rapport utarbeidet for Blindeforbundet. Hentet fra: <https://www.blindeforbundet.no/om-blindeforbundet/undersokelser>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.Utgave). Oslo: Abstrakt forlag.

Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn. På vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.

Kingsley, E. P. (1987). Velkommen til Nederland. Hentet fra <http://veslaskoffert.com/onewebmedia/Velkommen%20til%20Nederland.pdf>

Kissow, A. M., og Klasson, L. (2018). *Deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, med særlig fokus på deltagelse i fysisk aktivitet – en systematisert kunnskapsoversikt* (Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse, Aktiv ung Rapport 1/18) Hentet fra <http://www.aktivung.no/deltakelse-for-barn-og-unge-med-nedsatt-funksjonsevne-med-saerlig-fokus-paa-deltakelse-i-fysisk-aktivitet.6066992-463834.html?fbclid=IwAR09hu-FcPhCLScSDt1G9pmKzM4ErHFVymvh1r5GsKOYwgSHt6O15JqfGOQ>

Kjeldstadli, K. (2000). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Barnehager i Soria Moria-erklæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform\\_soriamoria.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform_soriamoria.pdf)
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, R, M. (2011). Samarbejde og strid om børn I vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen. (Doktoravhandling, Roskilde Universitet). Hentet fra [https://viden.sl.dk/media/5362/samarbejde\\_og\\_strid\\_om\\_boern\\_i\\_vanskeligheder.pdf?fbclid=IwAR0qOdeSPzT7sa8hVLF9HL2D9yKYAkJRJ2rH5UJ57E8WLvEZ8A5joaR-ZzA](https://viden.sl.dk/media/5362/samarbejde_og_strid_om_boern_i_vanskeligheder.pdf?fbclid=IwAR0qOdeSPzT7sa8hVLF9HL2D9yKYAkJRJ2rH5UJ57E8WLvEZ8A5joaR-ZzA)
- Larsen, T, & Wilhelmsen, G. B. (2012). Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 408-425) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Løkken, G. (2006). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Noddings, N (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nordahl, T, & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Nordahl, T, mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon (2017). Vedtekter. Hentet fra <https://www.bindeforbundet.no/om-blindeforbundet/vedtekter/#--2-form-1>
- Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon (u.å., a). Grå stær (katarakt). Hentet fra <https://www.blindeforbundet.no/oyehelse-og-synshemninger/gra-staer-katarakt>
- Norges Blindforbund Synshemmedes organisasjon (u.å., b). WHO's definisjon på blind/svaksynt. Hentet fra <https://www.blindeforbundet.no/oyehelse-og-synshemninger/whos-definisjon-pa-blind-svaksynt>
- NOU 2009:18. (2009). Rett til læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/nou/pdf/s/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Pape, K. (2008). *Fra plan til praksis I. Prosessorientert arbeid i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2014). *Mestrer Mestrer ikke – jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Pladsen, K & Solevåg, I. (2015). Barn og unge som er svaksynte. Håndbok for PP-tjenesten. Oslo: Statped. Hentet fra <http://www.statped.no/contentassets/5ee31e16f26a49398f5a8447d324e457/barn-og-unge-som-er-svaksynte-web.pdf>
- Poryadina, A. (2013). Inkludering i barnehage i Norge og Russland: en komparativ studie av hvordan pedagoger i barnehage opplever at barn med særskilte behov inkluderes i

- barnehage. UIT Norges arktiske universitet. Tromsø. Hentet fra: [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS\\_ILS71471238780002201&context=L&vid=NLA&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default\\_tab&query=any,contains,Poryadina&mode=Basic](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71471238780002201&context=L&vid=NLA&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,Poryadina&mode=Basic)
- Postholm, M. B (2005). *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reindal, S. M. (2015, Sep 24.). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of special Needs Education*, s. 12
- Renlund, C. (2010). *Doktoren kunne ikke reparere meg. En bok om sykdom og funksjonsnedsettelse og hvordan vi kan hjelpe*. Bergen: SKAUGE FORLAG.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke A/S.
- Ryen, H. T. (2008). Midt i siktet. *Ungdomsskoleelever som er svaksynte og optiske hjelpemidler*. Masteroppgave, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sansetap (2012, 21. August). Synsfelt. Hentet fra <https://www.sansetap.no/barn-unge-syn/om/nedsatt-synsfunksjon/delfunksjoner-og-synstesting/synsfelt/?highlight=synsfelt>
- Sansetap (2015, 06. September). Aniridi. Hentet fra <https://www.sansetap.no/diagnoser-og-tilstander/syn/aniridi/>
- Sansetap (2018a). Grå stær (katarakt/ cataract). Hentet fra <https://www.sansetap.no/diagnoser-og-tilstander/syn/grastaer/>
- Sansetap (2018b). Fagpersoner – syn. Hentet fra <https://www.sansetap.no/smabarn-syn/om/nedsatt-synsfunksjon/delfunksjoner-synstesting/fagpersoner-syn/>

- Sansetap (2018c) Bruk av filterglass/ filterbrille. Hentet fra <https://www.sansetap.no/voksne-syn/deltakelse/bruk-av-hjelpemidler/bruk-av-svaksyntoptikk/filterglass/>
- Scheiman, M., Scheiman, M., & Whittaker, S. G. (2007). *Low Vision Rehabilitation. A Practical Guide for Occupational Therapists*. United States of America: SLACK Incorporated.
- Sjøvik, P. (2002). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L, Arnesen (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 36 – 68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet (2006a). ICF Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse. Aktietrykkeriet: Trondhjem. Hentet fra [https://helsedirektoratet.no/Lists/publikasjoner/Attachments/493/ICF\\_fullversjon-%20IS-0354.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/publikasjoner/Attachments/493/ICF_fullversjon-%20IS-0354.pdf)
- Sosial- og helsedirektoratet (2006b). ICF Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse. *Kort versjon*. AIT Trykk Otta AS. Hentet fra <https://ehelse.no/kodeverk/icf-internasjonal-klassifisering-av-funksjon-funksjonshemming-og-helse>
- Stadheim, S. (2014). *Å sjå gjennom rørsle (Masteroppgave)*. NLA høgskolen, Bergen.
- Statped (2016a, 14. Juni). Forstørrende tv. Hentet fra <https://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/syn/syn-og-teknologi/lese-tv/>
- Statped (2016b). Øyet. Hentet fra <https://www.sansetap.no/smabarn-syn/om/syn/oyet/>
- Statped. (2016c, 23.06). Å være blind. Hentet 22.08.2018 fra <https://www.statped.no/syn/oppdage-og-utrede-synsvansker/begrepene-blind-og-svaksynt/>

- Strandkleiv, O, I (2005). *Selvfølelse og selvtillit*. Elevsiden.no...pedagogisk-psykologiske råd på internett. Hentet 15. Juli 2019, fra <http://www.elevsiden.no/psykisk-helse/selvfoelse-og-selvtillit/>
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I P. O. Brunstad, M. S. Reindal, & H. Sæverot, (Red.), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (s. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Terzi, L. (2008). Chapter 1: spesial and inclusive education: Incoherence in practice and dilemmas in theory. I L. Terzi, *Justice and Equality in Education* (s. 21). New York: Continuum.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tomtum, K. S. (2011). Evnen til å se mulighetene. Barn med utviklingshemning og vennskap i barnehagen. Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31386/Evnenxtilxxxsexmulighetene.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tøssebro, J & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Vik, S. (2014, 26, November). *Barns deltagelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. s. 1-14*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/647/1052>

Wendelborg, C. (2006). Full deltakelse for alle? Delrapport opplæring og utdanning. I Sosial- og helsedirektoratet, *Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001 – 2006. Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne (s. 180 – 235)*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Hentet fra [http://www.troshandboka.no/Bilder/News/Full+deltakelse+for+alle+del+2\(1\).pdf](http://www.troshandboka.no/Bilder/News/Full+deltakelse+for+alle+del+2(1).pdf)

Wilhelmsen, G, B. (2014). Syn eller forstyrret syn? I B, I, B Hvidsten (Red), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ytterstad, G. (2010). Inkludering av svaksynte elever i felleskapet. Høgskolen i Finnmark. Hentet fra: [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_nora\\_new10037%2F6296&context=PC&vid=NLA&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,inkludering%20av%20svaksynte%20elever,AND&mode=advanced&offset=0](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_nora_new10037%2F6296&context=PC&vid=NLA&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,inkludering%20av%20svaksynte%20elever,AND&mode=advanced&offset=0)

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1



Kjell Oppedal  
NLA Høgskolen AS  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51444 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51444</i>	<i>En kvalitativ undersøkelse om foreldre og pedagogisk leder sin opplevelse av inkludering av barn som er sterkt svaksynt i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Oppedal</i>
<i>Student</i>	<i>Sunniva Heimli Øvrebo</i>

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, 01.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

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



#### FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke foreldre og pedagogers opplevelse av hvorvidt og hvordan barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse blir inkludert i barnehagen.

#### REKRUTTERING

Utvalget skal rekrutteres ved at Syns- og audiopedagogisk tjeneste i Hordaland viderefremidler informasjon om prosjektet til aktuelle kandidater. Dersom disse samtykker til det kan studenten da kontakte dem, eller de kan ta direkte kontakt med deg. Det skal ikke opprettes kontakt mellom informanter og student før de har ytret ønske om å delta i prosjektet. Personvernombudet mener rekrutteringsformen er tilstrekkelig for konfidensialitet og at frivilligheten ved deltagelse ivaretas gjennom prosessen.

#### UTVALG

Utvalget vil bestå av foreldre som har barn med synssvekkelse og som går i barnehage, og pedagogiske ledere som jobber med de aktuelle barna.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Etter avtale per telefon 18.01.17 skal informasjonsskrivet til foreldrene redigeres slik at det tidligere i teksten fremkommer at du også ønsker å snakke med barnets pedagog(er) om hvordan de opplever barnets trivsel i barnehagen ift. synssvekkelsen.

#### SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om barnets helseforhold.

#### PEDAGOGENES TAUSHETSPLIKT

I utgangspunktet vil de ansatte ha taushetsplikt om barna de jobber med. Du må derfor gi informasjon og be om eksplisitt samtykke fra foreldrene til at pedagogene kan snakke om sitt eget barn i intervjuet.

#### OPPLYSNINGER OM TREDJEPERSON

I intervjuguidene har du inkludert spørsmål som vil kunne samle inn personopplysninger om venner av barnet/tredjeperson (intervjuguide til foreldrene, spørsmål 2.2). Per telefon 18.01.17 er det avklart at dette spørsmålet, og eventuelle andre spørsmål som vil kunne samle inn identifiserende opplysninger om tredjepersoner, skal omformuleres slik at de samler inn mer generell, ikke-identifiserende informasjon om tredjepersoner.

#### PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

I meldeskjema og av informasjonsskrivene går det frem at du vil publisere oppgaven anonymt. I



informasjonsskrivet til pedagoger og foreldre fremkommer det at du vil publisere opplysninger om barnets kjønn, alder og diagnose/synsforstyrrelse. For at publiseringen fortsatt skal være anonym er det viktig at du ikke publiserer navnet på barnehagen, da barnet lett vil kunne gjenkjennes mtp. bakgrunnsvariablene som du vil inkludere. Videre bør du gjøre en grundig vurdering av hvilke bakgrunnsopplysninger som kommer frem om barnehagen, barnet og de ansatte, for at det reelt sett ikke skal være mulig å identifisere barnet/enkeltpersoner i oppgaven.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.01.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg 2

### **Forespørsel om hjelp til å komme i kontakt med informanter i forbindelse med en masteroppgave.**

Mitt navn er Sunniva Heimli Øvrebø. Jeg er utdannet førskolelærer, og er nå student ved Norsk Lærerakademi, NLA høgskolen i Bergen, hvor jeg tar master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk.

Jeg skal skrive en masteroppgave hvor jeg vil se på om barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen i barnehagen. Ønsket er at masteroppgaven i den forbindelse kan være til hjelp for pedagogiske ledere som får barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse på avdelingen sin, og at jeg gjennom pedagogene kan bidra til at disse barna blir inkludert i barnegruppen. For å få dette til, ønsker jeg å intervju noen barns foreldre og deres pedagogiske ledere om hvorvidt barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen i barnehagen.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, NSD. Som forsker har jeg taushetsplikt. Alle opplysninger som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Båndopptaker og notater vil bli oppbevart forsvarlig og utilgjengelig for andre. Underveis i arbeidet vil opplysninger anonymiseres og ved endt oppgave vil disse makuleres/ slettes. Ingen vil kunne kjenne igjen hvem som har sagt hva i den ferdige oppgaven.

Deltakelse i intervjuet er selvsagt frivillig, og det er mulighet til å trekke deltakelsen når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette. Hvis deltakelsen trekkes vil alle opplysninger/data bli makulert/slettet.

Mitt spørsmål til Syns- og Audiopedagogisk Teneste er om dere kan være behjelpelig med å sette meg i kontakt med foreldre til barnehagebarn med moderat eller alvorlig synssvekkelse. Til prosjektet trenger jeg 3 – 5 foreldreinformanter. Ønsket mitt er at dere tar kontakt med aktuelle foreldre og spør om det er greit at jeg kontakter dem i

forbindelse med prosjektet. Hvis foreldrene er åpen for dette, er det fint om dere meg beskjed slik at jeg kan kontakte dem.

Vedlagt ligger skriv til foreldre om forespørsel til deltakelse i intervju.

På forhånd takk for hjelpen!

Hvis dere har spørsmål er det bare å ta kontakt på e-post eller telefon:

E-post: [sunniva.heimli@gmail.com](mailto:sunniva.heimli@gmail.com)

Tlf: 92656163

Med vennlig hilsen

Sunniva Heimli Øvrebø

### Vedlegg 3

#### **Til foreldre.**

Forespørsel om å delta i et intervju i forbindelse med en masteroppgave om hvorvidt barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse blir inkludert i barnehagen.

Mitt navn er Sunniva Heimli Øvrebø. Jeg er utdannet førskolelærer og jobber nå som ressurspedagog i Fjell kommune. Ved siden av jobb er jeg student ved Norsk Lærerakademi, NLA høgskolen i Bergen, hvor jeg tar master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk.

I masteravhandlingen min vil jeg å se på om barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen i barnehagen. Ønsket er at masteroppgaven i den forbindelse kan være til hjelp for pedagogiske ledere som får barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse på avdelingen sin, og at jeg gjennom pedagogene kan bidra til at disse barna blir inkludert i barnegruppen. For å få dette til, ønsker jeg å intervju noen barns foreldre og deres pedagogiske ledere om hvorvidt barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen i barnehagen. Gjennom å intervju både foreldre og pedagogiske ledere vil jeg få opplevelser fra begge grupperes perspektiver og roller. Derfor henvender jeg meg til dere med forespørsel om dere vil delta i intervjuundersøkelsen. Intervjuet med dere vil dermed handle om hvordan dere som foreldre opplever at barnet har det i barnehagen. For å få vite hvordan barnet deres har det i barnehagen ønsker jeg også å intervju pedagogisk leder på avdelingen i barnehagen hvor barnet ditt går.

Barnets kjønn, alder og synsfunksjon/ diagnose er informasjon som kommer til å bli spurt om i intervjuet. Dette vil kunne bli brukt i oppgaven, men vil ikke bli knyttet til navn eller andre identifiserbare opplysninger.

Intervjuet vil ta cirka en time og blir gjennomført ved et personlig møte. Sammen kan vi bli enige om tid og sted for intervjuet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Jeg som forsker har taushetsplikt. Alle opplysninger som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Båndopptaker og notater vil bli oppbevart forsvarlig og utilgjengelig for andre. Underveis i arbeidet vil opplysninger anonymiseres. Prosjektet skal etter planen avsluttes vinteren 2017, da vil opplysninger makuleres/ slettes. Ingen vil kunne kjenne igjen hvem som har sagt hva i den ferdige oppgaven.

Deltakelse i intervjuet er selvsagt frivillig, og du har mulighet til å trekke din deltakelse når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette. Hvis du trekker deg vil alle opplysninger/data bli makulert/slettet.

Hvis dere har gitt Syns- og Audiopedagogisk Teneste tillatelse til at jeg kan kontakte dere vil jeg ta kontakt med dere på telefon etter at dere har fått dette brevet. Da kan dere stille ytterligere spørsmål hvis dere ønsker det, og gi tilbakemelding på om dere ønsker å delta i prosjektet.

Dersom dere er interessert i å delta som intervjuinformant ønsker jeg at du skriver under på samtykkeerklæringen som står til slutt i skrivet. Denne kan jeg få når vi møtes.

Hvis du har spørsmål er det bare å ta kontakt på e-post eller telefon:

E-post: [sunniva.heimli@gmail.com](mailto:sunniva.heimli@gmail.com)

Tlf: 92656163

Med vennlig hilsen

Sunniva Heimli Øvrebø

## Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og vil delta i intervju som en del av et masterstudium. Ved at jeg samtykker til intervju gir jeg også tillatelse til at pedagogisk leder i mitt barns barnehagen kan intervjues om spørsmål knyttet til mitt barns inkludering i barnehagen.

Jeg er innforstått med å gi informasjon om barnets diagnose/ synsfunksjon. Dette kan brukes i oppgaven, men ikke knyttes til navn eller andre identifiserbare opplysninger.

Navn: .....

Dato: ..... Tlf:.....

Signatur: .....

## Vedlegg 4

### **Til pedagogiske ledere.**

Forespørsel om deltakelse i en intervjuundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave om hvorvidt barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse blir inkludert i barnehagen.

Mitt navn er Sunniva Heimli Øvrebø. Jeg er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder i barnehage. Nå jobber jeg som ressurspedagog i Fjell kommune. Ved siden av jobb er jeg student ved Norsk Lærerakademi, NLA høgskolen i Bergen, hvor jeg tar master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk.

I masteravhandlingen vil jeg se nærmere på i hvilke grad barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen i barnehagen. Ønsket er at masteroppgaven i den forbindelse kan være til hjelp for pedagogiske ledere som får barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse på avdelingen sin, og at jeg gjennom pedagogene kan bidra til at disse barna blir bedre inkludert i barnegruppen.

Jeg henvender meg derfor til dere med forespørsel om dere er villig til å delta i intervjuundersøkelsen. Intervjuet vil handle om hvordan du som pedagogisk leder opplever at baret er inkludert i barnegruppen.

Jeg har gjennom foreldrene til et barn med moderat eller alvorlig synssvekkelse i barnehagen fått lov til å spørre deg som pedagogisk leder om deltakelse ved et intervju. Foreldre til barnet vil informere meg om barnets kjønn, alder og synsfunksjon/diagnose. Dette vil kunne bli brukt i oppgaven, men vil ikke bli knyttet til navn eller andre identifiserbare opplysninger. I oppgaven vil det ikke komme frem hvilke barnehager som har deltatt i prosjektet. All informasjon som kommer frem i et intervju med deg som pedagogisk leder bli anonymisert.

Intervjuet vil ta cirka en time og vil bli gjennomført ved et personlig møte. Sammen kan vi bli enige om tid og sted.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Jeg har som forsker taushetsplikt. Alle opplysninger som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Båndopptaker og notater vil bli oppbevart forsvarlig og utilgjengelig for andre. Underveis i arbeidet vil opplysninger anonymiseres. Prosjektet skal etter planen avsluttes vinteren 2017, da vil opplysninger makuleres/ slettes. Ingen vil kunne identifiseres i den ferdige oppgaven.

Deltakelse ved intervjuet er selvsagt frivillig, og det er mulig å trekke seg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette. Hvis deltakelsen trekkes, vil alle opplysninger/data bli makulert.

Dersom du er interessert i å delta som intervjuinformant ønsker jeg at du skriver under på samtykkeerklæringen som står til slutt dette skrivet. Denne kan jeg få når vi møtes.

Hvis du har spørsmål er det bare å ta kontakt på e-post eller telefon:

E-post: [sunniva.heimli@gmail.com](mailto:sunniva.heimli@gmail.com)

Tlf: 92656163

Med vennlig hilsen

Sunniva Heimli Øvrebø



## **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og vil delta i intervju som en del av et masterstudium.

Jeg er innforstått med å gi informasjon om barnets situasjon i barnehagen. Dette kan brukes i oppgaven, men ikke knyttes til navn eller andre identifiserbare opplysninger.

Navn: .....

Dato: ..... Tlf:.....

Signatur: .....

## Vedlegg 5

### Intervjuguide – foreldre.

**1.1** Kjønn på barnet?

**1.2** Alder på barnet?

**1.3** Diagnose?

**1.4** Visus? Skarpsyn, evne til å se detaljer.

**1.5** Synsfelt?

**1.6** Bruker barnet briller?

**1.7** Får barnet ekstra støtte i tillegg til det ordinære barnehagetilbudet? Hvilke?

**1.8** Har barnet assistent/ støttepedagog?

**2.1** Virker det som om barnet liker seg i barnehagen?

**2.2** Opplever dere at barnet har gode venner som det er tilfreds med i barnehagen?

**2.3** Vet dere om noen spesielle tiltak som barnehagen gjør for å skape vennskap i barnegruppen?

**2.4** Blir barnet ditt invitert i bursdagsbesøk til andre barn i barnegruppen?

**2.5** Kan du komme på en positiv opplevelser hvor du føler at barnet ditt er en del av barnegruppen?

**2.6** Har du eksempler hvor du opplever at barnet ditt ikke er en del av barnehagefellesskapet? Hvilke?

**3.1** Er det noen aktiviteter fra barnehagen som barnet snakker mye om? Hvilke?

**3.2** Opplever du at barnet liker best å leke aleine, i små grupper eller store grupper?

**4.1** Kan du fortelle om hvordan barnet oppfører seg hvis dere er ute og leker, for eksempel på en lekeplass?

**4.2** Hvordan har barnet ditt blitt kjent med området i barnehagen?

**4.3** Vet du om det er blitt gjort spesielle tilrettelegginger med tanke på at barnet ditt har en synssvekkelse?

**5.1** Hvordan tenker du at det vil være ideelt å legge til rette for barnet ditt i måltidssituasjoner i barnehagen?

**6.1** Opplever du at barnet ditt får delta på alle aktivitetene som foregår i barnehagen?

**7.1** Hvordan opplever dere foreldresamarbeidet med barnehagen?

**7.2** Hvilke holdninger til barnet ditt synes du preger personalet?

**7.3** Er det noe dere tenker at det er viktig at barnehagen fokuserer ekstra på med tanke på barnet ditt?

**8.1** Er det noe du vil tilføye, som du mener er relevant med tanke på prosjektet mitt om inkludering som ikke har kommet frem av intervjuet/ samtalen?

Oppsummering av hva vi har snakket om.

Kan jeg få ringe deg eller be om mulighet til et intervju til dersom det er noe jeg ikke helt har fått med meg eller som jeg blir usikker på når jeg skal bearbeide intervjuet? Hvis det er noe du lurer på eller noe du selv mener er viktig som du ikke fikk sagt under intervjuet er det bare å kontakte meg

## Vedlegg 6

### **Intervjuguide – pedagogisk leder/ støttepedagog**

**1.1** Hvilke utdanning har du?

**1.2** Har du noe videreutdanning?

**1.3** Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

**1.4** Hvor tok du utdanningen din?

**1.5** Var det noe i utdanningen din som har betydd mer for deg enn andre ting i forhold til jobben din?

**2.1** Hvor mange barn er det på avdelingen?

**2.2** Hvor mange voksne er dere på avdelingen?

**3.1** Virker det som om barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse liker seg i barnehagen?

**3.2** Er det noen barn i barnehagen som barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse knytter seg spesielt til?

**3.3** Har barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse venner i barnehagen?

**3.4** Har dere noen spesielle tiltak som dere bruker for å skape vennskap mellom barna i barnegruppen?

**3.5** Har dere ekstra tiltak for å skape vennskap mellom dette barnet og andre barn?

**3.6** Hvordan er holdningene hos de andre barna overfor barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse?

**3.7** På hvilket grunnlag tenker du at du kan si om barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse er inkludert i barnegruppen eller ikke?

**3.8** Hvilke utfordringer ser personalet når det gjelder å inkludere barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse i barnegruppen?

**3.9** Kan du fortelle om en situasjon hvor du opplevde at samspillet mellom barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse og et annet barn var god?

**3.10** Og et hvor det ikke var så bra?

**4.1** Hvordan fungerer barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse i situasjonene

- Hente og leveringssituasjoner
- samling
- Garderobesituasjon
- Formingsaktiviteter
- Overgang fra en aktivitet til en annen
- Ryddesituasjoner
  - Har dere lagt til rette for at barnet skal kunne delta ved rydding?
- på turer
- måltider
- små lekegrupper

- store lekegrupper

**4.2** Hvilke aktiviteter liker barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse delta på/i i løpet av en barnehagedag?

**4.3** Opplever du at det er noen aktiviteter som barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse ikke kan delta i?

**5.1** Er det tatt spesielle hensyn til hvordan det fysiske rommet i barnehagen er bygget opp? Hvilke?

**5.2** Er det noen spesielle hensyn i forhold til barnet som barnehagen gjør i løpet av barnehagedagen?

**5.3** Har en måttet implementere andre ting i barnehagehverdagen etter at dette barnet kom på avdelingen?

**5.4** Hvordan har barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse blitt kjent med området i barnehagen?

**5.5** Når barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse er ute, hvordan leker det? Bruker det uteområdet?

**6.1** Hvordan føler du at holdningene til barnet med moderat eller alvorlig synssvekkelse er blant personalet?

**7.1** Er det noe du vil tilføye, som du mener er relevant og som ikke har kommet frem av intervjuet/ samtalen?

Oppsummering av hva vi har snakket om.

Kan jeg få ringe deg eller be om mulighet til et intervju til dersom det er noe jeg ikke helt har fått med meg eller som jeg blir usikker på når jeg skal bearbeide intervjuet? Hvis det er noe du lurer på eller noe du selv mener er viktig som du ikke fikk sagt under intervjuet er det bare å kontakte meg.