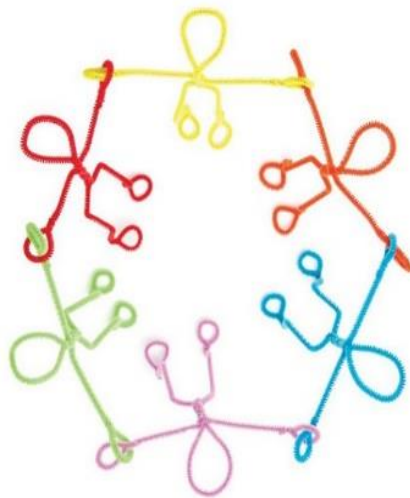


Inkluderingsdilemma i barnehagen

En kvalitativ studie knyttet til fem pedagogiske leders forståelse av inkludering og deres opplevelser av inkluderingsdilemma i barnehagen.



Masteravhandling i pedagogikk,
med vekt på spesialpedagogikk

Line Vabø Sæle

NLA Høgskolen Bergen
Høsten 2016

Forsidebilde: Hentet fra: <http://www.clipartkid.com/stick-people-holding-hands-clipart-best-lpV0FN-clipart/>

Bildet kan i oppgavens sammenheng være et symbol på inkludering. Først og fremst kan de ulike fargene representere mangfoldet av barn i barnehagen. I tillegg kan inkludering sammenlignes med en sirkel, som hverken har en klar begynnelse eller slutt. At sirkelen ikke har tydelig begynnelse kan sammenlignes med at en ikke ønsker at et barn skal føres inn i noe, en trenger ikke åpne sirkelen for å slippe enkeltbarn inn, det har allerede en selvfølgelig tilhørighet der (NOU 2001:22). At sirkelen ikke har en bestemt slutt, kan sammenlignes med at inkludering er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet, og som av den grunn ikke et mål som en kan si en har nådd eller ikke nådd (Solli, 2010).

Sammendrag

Bakgrunn og formål

I Norge i dag, lever vi i et samfunn som vektlegger velferd, likeverd, sosial utjevning og felles kultur (NOU 2009:18), noe som også kommer til syne i nasjonale føringer og styringsdokument for barnehage. Særlig blir et likeverdig tilbud av god kvalitet, samt et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn fremhevet, og det blir pekt på individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet (Rammeplanen, 2006). Like fullt viser det seg at å skape en inkluderende barnehage for absolutt alle barn, kan fremstå som en stor utfordring for barnehagepersonalet, særlig med tanke på barnehagens ressurser, fysiske utforming og barnehagepersonalets faglige kompetanse (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008). I tillegg viser det seg at selve inkluderingsbegrepet er så sterkt ideologisk, abstrakt og ubestemt at det blir vanskelig å få grep på, diskuterer og praktisere (Haug, 2003). Av den grunn vil jeg i denne undersøkelsen legge vekt på inkluderingsbegrepet og dilemma knyttet til inkluderingsarbeid i barnehagen. Oppgaven tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen, og hvilke dilemma opplever pedagogiske ledere i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov?

Teori

Teorien som er benyttet er knyttet til oppgavens forskningsspørsmål og er et utvalg av relevant teori og forskning når det gjelder inkluderingsarbeid i barnehagen. Særlig sentral er Peder Haugs (2003) og Mirjam Harketstad Olsens (2010) operasjonalisering av inkludering, samt Susan Tetlers (2000) fire dilemma lærere står ovenfor i arbeidet mot en inkluderende skole.

Metode

For å besvare forskningsspørsmålet benyttet jeg et kvalitativt forskningsintervju og intervjuet fem pedagogiske ledere. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide. Denne ble også utgangspunktet for analysearbeidet, der materiale ble kategorisert etter ulike fargekoder før relevant datamateriale ble plassert under de ulike kategoriene fra intervjuguiden. Fra et fenomenologisk perspektiv ønsket jeg å få tak i aktørenes egne perspektiver slik *de* forstår inkludering og opplever inkluderingsdilemma. Like fullt er en som forsker aldri nøytral, det vil si at enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse (Krogh, 2009). Fordi jeg hadde til

hensikt å tolke meninger bak informantenes svar, har jeg også benyttet en hermeneutisk tilnærming i forskningsprosessen.

Resultat og konklusjon

Undersøkelsen indikerer at *inkludering* ble sett på som et viktig ideal i barnehagen. Universal utforming, gode rollemodeller, tilpassede pedagogiske opplegg og tilrettelegging for lek ble trukket frem som forutsetninger for å skape en inkluderende barnehage. Like fullt fremsto det fra funnene at det manglet en felles definisjon av inkludering, samt en felles kunnskapsbase angående inkludering i praksis. Blant annet kommer det frem at i forbindelse med å sikre tilpassede pedagogiske opplegg ble tatt i bruk segregerende tiltak. Dette kan indikere at fordi inkluderingsbegrepet er så abstrakt og vagt, bli det også vanskelig å praktisere. Til dette trenger barnehager å få operasjonalisert inkluderingsbegrepet, slik at en er enig om hva *inkludering* betyr og hvilke praksis vi skal benytte i arbeidet med å skape en inkluderende barnehage (Olsen, 2010).

Videre viser studien at pedagogiske ledere møter utfordringer i inkluderingsarbeidet, der de står ovenfor dilemma som fordrer dem å ta valg som går på bekostning av andre. Blant annet viser det seg at det å skulle ta hensyn til både enkeltbarnet og barnegruppen på samme tid kan oppleves som å måtte velge mellom to valg som begge virker som det rette. Det samme gjelder også med tanke på å legge til rette for at pedagogiske opplegg favner både enkeltbarnets og barnegruppens forutsetninger og evner, samt det å legge til rette for at barn utvikler sosiale relasjoner på samme tid som respekten for forskjellighet opprettholdes. Til dette kan barnehagen trenge økt bemanning og kompetanseheving, slik at dilemmaene kan bli håndtert i ulike situasjoner, på ulike måter, for ulike barn. Like fullt forblir dilemma et dilemma. De kan ikke løses, men må arbeides med i form av reflekterte valg (Solli, 2010).

Kontaktinformasjon: line_208@hotmail.com

Forord

Først vil jeg si et stort "tusen takk" til alle informanter, de pedagogiske lederne, som har stilt opp og gitt av sin tid, kunnskap og refleksjon. Takket være dere har jeg fått kjennskap til forståelsen av inkluderingsbegrepet og innsikt i dilemma som kan oppstå i forbindelse med inkluderingsarbeid i barnehagen.

Det rettes også takk til veileder, Einar Reigstad, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger i arbeidet mitt. Han har vært imøtekomende, hjelpsom og bidratt med sin kunnskap.

Til slutt vil jeg takke alle rundt meg i det daglige. Takk til familien som har hatt tro på meg igjennom hele prosjektet. Til guttene mine, Filip og Jakob (som begge er født i løpet av skriveprosessen), som har gitt meg inspirasjon og motivasjon hver eneste dag. Og til samboeren min, Håvard, som raust har overlatt meg til prosjektet i mye av vår felles tid – og støttet meg i hele prosessen. Takk!

Å skrive masteroppgave har vært et spennende prosjekt å gjennomføre. Til tider har det vært både utfordrende og tidkrevende, men samtidig har det gitt meg ny kunnskap og utvikling både faglig og personlig, og ikke minst ny motivasjon som jeg tar med meg videre i arbeidslivet.

Bergen, oktober 2016

Line Vabø Sæle

Innhold

| | |
|--|----|
| 1.0 Introduksjon | 1 |
| 1.1 Prosjektets utgangspunkt | 1 |
| 1.2 Prosjektets hensikt | 3 |
| 1.3 Forskningsmessig plassering | 3 |
| 1.4 Forskningsspørsmål | 6 |
| 1.4.1 Begrepsavklaring | 8 |
| 1.4.1.1 Barn med særskilte behov | 8 |
| 1.4.1.2 "Tilpasset opplæring" i barnehagen? | 9 |
| 1.4.1.2 Inkludering | 11 |
| 1.5 Oppgavens oppbygging | 11 |
| 2.0 Teori | 13 |
| 2.1 En barnehage for alle – med rom for den enkelte | 13 |
| 2.1.1 Fra barneasyl til en pedagogisk virksomhet | 13 |
| 2.1.2 Tiltak for barn med særskilte behov | 15 |
| 2.1.3 Lover og forskrifter i en barnehage for alle | 17 |
| 2.1.3.1 Gjeldende bestemmelser | 18 |
| 2.2 Hva er inkludering? | 19 |
| 2.2.1 Inkludering – et komplekst begrep | 21 |
| 2.2.2 Operasjonalisering av inkludering | 22 |
| 2.3 Hvorfor inkludere? | 26 |
| 2.4 Hvordan oppnå inkludering? | 27 |
| 2.5 Inkluderingsdilemma | 29 |
| 2.5.1 Hensyn til individuelle behov eller gruppens behov? | 31 |
| 2.5.2 Ulike fagfelt, ulike tilnærminger | 33 |
| 2.5.3 Tilpasse enkeltbarnet eller tilpasse gruppen? | 34 |
| 2.5.4 Å legge til rette for utvikling av gjensidige relasjoner til tross for ulikhet | 34 |
| 2.6 Oppsummering | 35 |
| 3.0 Metodologi og metode | 37 |
| 3.1 Valg av metode | 37 |
| 3.1.1 Kvalitativ tilnærming | 38 |
| 3.2 Vitenskapelig grunnlag for kvalitativ metode | 38 |
| 3.2.1 Fenomenologi | 39 |
| 3.2.2 Hermeneutikk | 39 |
| 3.3 Kvalitativt forskningsintervju | 40 |

| | |
|---|----|
| 3.3.1 Intervjuguide | 41 |
| 3.3.2 Potensielle "fallgruver" ved kvalitativt intervju..... | 42 |
| 3.4 Valg av informanter..... | 43 |
| 3.4.1 Fremgangsmåte for kontakt med utvalg..... | 44 |
| 3.5 Gjennomføring av intervjuene..... | 45 |
| 3.6 Analyseprosessen..... | 46 |
| 3.6.1 Transkribering av datamateriale | 46 |
| 3.6.2 Analyse av datamateriale | 47 |
| 3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering | 48 |
| 3.7.1 Validitet..... | 48 |
| 3.7.2 Reliabilitet..... | 50 |
| 3.7.3 Generalisering | 50 |
| 3.8 Etske betraktninger..... | 50 |
| 3.9 Forskerrollen..... | 52 |
| 4.0 Presentasjon av resultater | 55 |
| 4.1 Presentasjon av informantene og barna "deres" | 55 |
| 4.1.1 Anne & Aksel | 55 |
| 4.1.2 Berit & Bea | 56 |
| 4.1.3 Carina & Cecilie | 56 |
| 4.1.4 Dag & Dina | 56 |
| 4.1.5 Eva, Eline & Erik..... | 56 |
| 4.2 Pedagogiske lederes forståelse av inkluderingsbegrepet..... | 56 |
| 4.2.1 Kort oppsummering | 58 |
| 4.3 Fremgangsmåter for en inkluderende barnehage..... | 58 |
| 4.3.1 Kort oppsummering | 59 |
| 4.4 Utfordringer i forbindelse med å sikre inkludering..... | 59 |
| 4.4.1 Samvær | 60 |
| 4.4.2 Deltakelse..... | 60 |
| 4.4.3 Samarbeid | 61 |
| 4.4.4 Utbytte..... | 62 |
| 4.4.5 Kort oppsummering | 63 |
| 4.5 Inkluderingsdilemma | 63 |
| 4.5.1 Hensyn til barnet eller hensyn til gruppen? | 63 |
| 4.5.1.1 Kort oppsummering..... | 65 |
| 4.5.2 Inkludering og spesialpedagogikk | 65 |

| | |
|---|-----|
| 4.5.2.1 Ulike fagfelt og tilnærminger | 67 |
| 4.5.2.2 Kort oppsummering..... | 68 |
| 4.5.3 Tilpasse enkeltbarnet eller tilpasse gruppen?..... | 68 |
| 4.5.3.1 Kort oppsummering..... | 69 |
| 4.5.4 Gjensidige relasjoner til tross for forskjellighet?..... | 70 |
| 4.5.4.1 Kort oppsummering..... | 71 |
| 4.6 Hovedoppsummering – funn | 72 |
| 4.6.1 Inkluderingsbegrepet..... | 72 |
| 4.6.2 Samvær, deltakelse, medvirkning og utbytte | 72 |
| 4.6.3 Inkluderingsdilemma | 73 |
| 5.0 Drøfting | 75 |
| 5.1 Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen?..... | 75 |
| 5.1.1 Operasjonalisering av inkludering | 78 |
| 5.1.1.1 Samvær..... | 78 |
| 5.1.1.2 Deltakelse | 79 |
| 5.1.1.3 Samarbeid..... | 80 |
| 5.1.1.4 Utbytte | 81 |
| 5.2 Oppsummering | 82 |
| 5.3 Inkluderingsdilemma | 84 |
| 5.3.1 Hensynet til barnet eller hensynet til gruppen?..... | 84 |
| 5.3.2 Inkludering og spesialpedagogikk – uforenelig? | 88 |
| 5.3.2.1 Inkludering – et allmennpedagogisk anliggende..... | 88 |
| 5.3.2.2 Samarbeidet mellom pedagogisk leder og spesialpedagog | 90 |
| 5.3.3 Tilpasning <i>til</i> eller tilpasning <i>av</i> barnet?..... | 90 |
| 5.3.4 Relasjonsbygging og respekt for forskjellighet | 92 |
| 5.4 Oppsummering | 94 |
| 6.0 Avslutning og konklusjoner | 97 |
| 6.1 Pedagogiske lederes forståelse av inkludering | 97 |
| 6.2 Dilemma i inkluderingsarbeid | 98 |
| 6.3 Uklar forståelse – dilemma i praksis | 99 |
| 6.4 Funnenes implikasjoner for praksis | 99 |
| 6.5 Kritiske sider ved egen forskning | 100 |
| 6.6 Mulige nye forskningsområder..... | 100 |
| Litteraturliste | 103 |
| Liste over vedlegg | 111 |

1.0 Introduksjon

Temaet for denne masteroppgaven er forståelsen av inkluderingsbegrepet og utfordringer knyttet til inkluderingsarbeid i barnehagen. Nærmere bestemt hvordan *inkludering* blir forstått i barnehagen, og hvilke dilemma pedagogiske ledere opplever i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov. Innledningsvis vil det redegjøres for bakgrunn av oppgaven, prosjektets hensikt, forskningsmessig plassering og forskningsspørsmål.

1.1 Prosjektets utgangspunkt

I Norge i dag, lever vi i et samfunn som vektlegger velferd, likeverd, sosial utjevning og felles kultur (NOU 2009:18), noe som også kommer til syne i nasjonale føringer både for skole og barnehage. I skolesammenheng er tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring de mest sentrale politiske intensjonene (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I barnehagesammenheng fremheves et likeverdig tilbud av god kvalitet, samt et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn (Rammeplanen, 2006).

I St. meld 41, *Kvalitet i barnehagen*, har kunnskapsdepartementet som et av hovedmålene at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Det påpekes videre at:

Barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå, og har et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging. Barnehagen er en viktig arena og har en unik mulighet til både å forebygge, oppdage behov og iverksette tiltak for barn som trenger særskilt oppfølging. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 90)

I følge Midtlyngutvalgets utredning, *Rett til læring*, er inkludering rammen for likeverdig og tilpasset opplæring, der en inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Videre hevdes det at inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte (NOU 2009:18). Det handler om å tilrettelegge for mangfoldet og å endre tilbudet, slik at enkeltindivid kan delta mer og få større utbytte av å delta i fellesskapet. Utvalget hevder at konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasses den enkelte person og gruppe. Inkludering kan ikke sees som en konkret handling, men som et grunnleggende prinsipp. Handlinger som kan være til hjelp i inkluderingsarbeid er konkretisert til relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte (ibid).

For å kunne oppnå et likeverdig tilbud av god kvalitet, samt et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn kreves det ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* 2006 (heretter forkortet til rammeplanen), individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpassing av innholdet. At barnehagen skal være et inkluderende og likeverdigt tilbud for alle, også for barn med ulike typer særskilte behov - kan fremstå som en stor utfordring for barnehagepersonalet, særlig med tanke på barnehagens ressurser, fysiske utforming og barnehagepersonalets faglige kompetanse (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008), men også når det gjelder dilemma knyttet til inkludering vs. segregering, individ vs. fellesskap, pedagogikk vs. spesialpedagogikk og tilpasset opplæring vs. spesialundervisning.

Samtidig med utfordringen i forbindelse med å skape en inkluderende barnehage for alle barn, ser en også en jevn stigning i andelen barnehagebarn som blir henvist til PPT og at stadig flere barn i dag får spesialpedagogisk hjelp etter enkelt vedtak (NOU 2009:18). Disse barnas rettigheter er (fra 1. august 2016) hjemlet barnehageloven § 19a (før opplæringslova § 5-7) hvor det står at førskolebarn som har behov for spesialpedagogiske hjelp, har rett på slik hjelp (Barnehageloven, 2005). I loven er det ikke gitt noen særlige kriterier, eller beskrivelser av omfanget og innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen, annet enn at hjelpen kan gis til barnet individuelt eller i gruppe og skal omfatte tilbud om foreldrerådgiving. Videre henvises det til den sakkyndige vurderingen hvor det blant annet skal tas stilling til hvilke type hjelp og organisering som kan bidra til barnets utvikling og læring, samt omfanget av spesialpedagogisk hjelp (Arnesen, 2012).

På samme måte som det å skape en likeverdig og inkluderende barnehage kan være utfordrende, ser også selve inkluderingsbegrepet ut til å by på utfordringer. Inkludering er nemlig så diffust at det som begrep nesten er umulig å gjøre rede for ved en formell definisjon, men kan forstås og beskrives på ulike måter. I følge Haug (2003) er begrepet så sterkt ideologisk, abstrakt og ubestemt at det blir vanskelig å få grep på, diskutere og praktisere. Nettopp dette, ble også oppgavens utgangspunkt - etter hvert som jeg prøvde å sette meg inn i inkluderingsbegrepet vokste forståelsen for begrepets kompleksitet, men også nysgjerrigheten for hva en "inkluderende barnehage" betydde i praksis og hvilke dilemma som kunne oppstå i forbindelse med inkluderingsarbeid og barn med særskilte behov.

1.2 Prosjektets hensikt

Formålet med studien er å få en bredere forståelse av fenomenet *inkludering*, samt økt innsikt i hvilke dilemma pedagogiske ledere opplever i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov. Studien har ikke til hensikt å generalisere informantenes svar til en større gruppe, men å gi et innblikk i deres *forståelse* og *opplevelse* av inkluderingsproblematikken i barnehagen.

Ved gjennomgang av litteratur og tidligere forskning kommer det frem i St.meld. nr. 41 og i NOVA rapporten til Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen (2008), *Kvalitet og innhold i norske barnehager*, at det finnes påfallende lite forskning på temaet inkludering av barnehagebarn med særskilte behov. På bakgrunn av dette er jeg av den oppfatning at avhandlingen kan være et bidrag når det gjelder undersøkelser på området. Kanskje kan studien bidra til at kunnskap om inkluderingsarbeid basert på pedagogiske lederes forståelse og opplevelse kan bli mer synlig og eksplisitt?

1.3 Forskningsmessig plassering

Selv om NOVA rapporten signaliserer at det finnes relativt lite forskning på temaet inkludering av barnehagebarn med særskilte behov (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008), er det utført flere studier av temaet inkludering i både skole- og barnehagesystem - både spesifikt av inkludering og mer generelt der inkludering har vært innlemmet i prosjekter. Et av disse er Olsens (2010) doktorgradsprosjekt, *Inkludering i et innenfor og et utenfor*. Forskningen er initiert av Høgskolen i Finnmark og inngår som et delprosjekt i høgskolens prosjekt *Tilpasset opplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter knyttet til innføring av Kunnskapsløftet*. For å avgrense oppdraget har Olsen (2010) valgt å forske på begrepet "inkludering", som er et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter innenfor skolesystemet. I doktorgradprosjektet er det tatt utgangspunkt i to ytterpunktet hva gjelder å forstå inkludering - et utenfra og et innefra. Det handler om å se på intensjonene for inkludering i styringsdokumenter i forkant av *Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK 06)*, og det andre om den erfarte inkluderingen sett gjennom en elevs fortelling (Olsen, 2010). I undersøkelsens slutt poengterer Olsen (2010) at hun ikke har en entydig og klar definisjon av begrepet inkludering, og at nye perspektiver er nødvendig for å ta diskusjonen om hva inkludering skal være eller ikke være videre. Hun mener dette bør først og fremst skje på samfunnsnivå, slik at inkludering kan bli en lovfestet rettighet for aktører på det personlige nivå. På den måten vil institusjons- og undervisningsnivået bli pliktig å utarbeide handlingsplaner som ivaretar inkludering av enkeltindividet. At en slik avklaring er nødvendig er ifølge Olsen (2010) et tydelig signal om at skolen og samfunnet ikke

makter å følge opp intensjonene i blant annet *Salamancaerklæringen*. "Samtidig skal inkludering være et mål, et prinsipp skole og samfunn skal jobbe for å nå fram mot" (Olsen, 2010, s. 63).

I rapporten *Forskning om tilpasset opplæring* har Bachmann og Haug (2006) gjort en grundig drøfting av inkluderingsbegrepet. Blant annet refererer de til Skogen, Nes og Strømstad (2004) som sier at inkludering handler om å gi skolen en organisering og et innhold som gjør den best mulig for alle, og at inkludering dermed er et begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming. I rapporten konkluderes det med at tilpasset opplæring i seg selv møter lite motstand og kritikk, det er først og fremst når begrepene skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis at problemene oppstår. Dette kan se ut til å støttes av Kjørholt (2009) som i forskningsartikkelen *Barnehagen som forskningsfelt* mener vi trenger mer kunnskap om hvordan inkludering "gjøres" i praksis. Det samme ønskes i kartleggingsundersøkelsen *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 for de 0-6 årige* der det etterspørres flere studier av hverdagslivet i barnehagen (Nordenbo, et al., 2009). I undersøkelsen vedgås det at det i hverdagen er vanskelig å forholde seg til mangfold og at uoverensstemmelser, dilemma og kryssende interesser oppstår.

Som det kommer frem har det tradisjonelt vært forsket mer på inkludering i skolen enn i barnehagen. En forklaring på det kan ifølge Giljes (2012) forskningsprogram, *Funn i praksis – Ny kunnskap om barnehagen*, være at forskning på barnehagen som lærings- og utdanningsinstitusjon er et relativt ungt forskningsfelt i Norge og Norden. Han hevder dette først og fremst skyldes at barnehagesektoren i seg selv har endret seg fra å være et margintiltbud for de få, til å bli en viktig del av de aller fleste norske barns og foreldres hverdag. Dermed skjer det nå også mer forskning i barnehagen.

I boken *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, tar Arnesen (2012) for seg en grundig gjennomgang av ulike faglige perspektiver på inkluderende fellesskap. Boken bygger på forskningsprosjektet "*Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv*". Prosjektet ble finansiert av Norges forskningsråd, der hensikten blant annet var å studere barnehagens forutsetning for inkluderingsarbeid (Sydnes, 2012). Et ønske for prosjektet var å se hvordan personalet oppfatter og utøver likeverd og inkludering i lys av samfunnsendringene på barnehageområdet. I undersøkelsen konkluderes det blant annet med at inkludering betyr å kunne møte utfordringer og problemer som i mange sammenhenger

setter vår vilje på prøve, og at personalet må avgjøre hvordan prinsippene skal forstås og etterleves. I tillegg påpekes det at barnehagens hverdag er fylt med situasjoner som krever nærvær, samt av små og store valg som på ulike måter er betydningsfulle for inkludering (ibid). Når det gjelder betydningen av inkluderingsbegrepet viser Arnesens (2012) prosjekt at personalet i barnehagen forbinder begrepet med vennskap, tilhørighet, gode relasjoner og deltakelse. På samme tid gis det et mer komplekst bilde når personalet skal beskrive hva de faktisk gjør (Gilje, 2012).

Korsvolds (2011) antologi, *Barndom. Barnehage. Inkludering* har også utspring i et forskningsprosjekt og bygger på forskningsprosjektet "*Barnehagen i endring. Inkludering i praksis*" ved Norsk senter for barneforskning. Boken utforsker og analyserer blant annet hvilke utfordringer og dilemma som oppstår når et mangfold av barn skal inkluderes i et større sosialt fellesskap og i hvilken grad idealer om inkludering oppfylles i praksis (Korsvold, 2011). Deltakelse i fellesskapet blir analysert både på strukturelt og mer spesifikt nivå. Blant annet konkluderes det med at "(...) den vanligste organisatoriske plasseringen for barn med nedsatt funksjonsevne er plass i den ordinære barnehagen, sammen med mangfoldet av barn som utgjør et større fellesskap" (Korsvold, 2011, s. 27). Samt at "(...) norske barnehager framstår som integrerende institusjoner gjennom å være relativt godt fysisk tilrettelagt for de fleste barn" (Lundeby & Ytterhus, 2011, s. 101). Det vises også til at barnehagens inkluderende fellesskap ikke bare handler om fysisk tilrettelegging eller det å legge til rette for spesiell praksis tilpasset barna. Selv om inkludering er ønskelig, er det likefullt ikke nødvendigvis en konstant eller normal tilstand – fordi ulike barn manøvrer innenfor de handlingsrom som til enhver tid utspiller seg. "Derfor vil inkludering være en kontinuerlig utfordring for førskolelæreren" (Ødegaard, 2011, s. 148).

Inkludering definert i vid betydningen, kan ifølge Strømstad, Nes & Skogen (2004) handle om å gi institusjonen en organisering og et innhold som gjør den best mulig for alle. Derfor er også inkludering et begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring (og ofte også organisering og spesialpedagogikk). I en masteroppgave i spesialpedagogikk fra høgskolen i Volda diskuterer Grete Malemadal (2009) hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen blir organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkelt vedtak. Blant Malmedals (2009) hovedfunn finner en indikasjon på at barn i ordinære barnehager får individuell opplæring ved å bli tatt ut av fellesskapet. Dette svarer til en undersøkelse av Tøssebro og Lundeby (2000) som viser at spesialpedagogene tar barn med behov for særskilt hjelp ut av gruppen (Helland, 2012). Videre i Malmedals avhandlingen, viser også funn at organisering av

det spesialpedagogiske arbeidet kan være styrt av barnets individuelle rettigheter og planer, samt behovet for å dokumentere tilbudet. "Dette kan stå i motsetning til økt fellesskap, deltakelse og medvirkning" (Malmedal, 2009, s. 80).

For noen år tilbake fant Trondheim kommune det nødvendig med en gjennomgang av hele det spesialpedagogiske tilbudet i kommunen og satte dermed i gang prosjektet; *Barn med særlige behov i Trondheimsbarnehagene* (Moe & Valseth, 2008). Et av målene med prosjektet var å skaffe en oversikt over barnehagens evne til å inkludere mangfoldet av barn - hvor barn med særskilte behov var hovedfokus i prosjektet. I rapporten *Effektevaluerte metoder i barnehagene i Trondheim* kan en lese at prosjektgruppen diskuterte hvorvidt det er behov for spesialbarnehager og spesialavdelinger. Gruppen kom fram til følgende:

Det er naturlig å gjøre skille mellom høy- versus lavfrekvente forekomster av vansker. Det er en klar føring i kommunen at alle tjenester i alle bydelene skal ha kompetanse på de høyfrekvente vanskegruppene. For lavfrekvente vansker bør man ha spisskompetanse i enkelte barnehager (og på enkelte skoler), samt i en eller to bydeler. (Kvello, Skybakmoen, & Behrens, 2006, s. 14)

Det er med andre ord stor interesse for å studere og diskutere inkludering som fenomen. Av den grunn var det også en utfordring å vurdere hva jeg ønsket å studere nærmere i inkludering. Likefullt mener Kjørholt (2009) at barnehagen er et underutviklet forskningsfelt og at volumet og ny forskning bør gi allsidig kjennskap til ulike sider av barnehagepraksis. På bakgrunn av at vi trenger mer kunnskap om hvordan inkluderingsprosesser fungerer i praksis, ble min nisje å se på pedagogiske lederes forståelse av inkludering og hvilke dilemma de opplever i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov (Kjørholt, 2009).

1.4 Forskningsspørsmål

Forskningen over viser at inkludering er et begrep med stor bredde og som vanskelig lar seg definere i praksis. Fordi inkludering kan forstås på ulike måter kan det også i arbeidet med en inkluderende barnehage oppstå utfordringer. På bakgrunn av dette ønsker jeg i avhandlingen å undersøke hvordan inkludering blir forstått i barnehagen og hvilke dilemma pedagogiske ledere opplever i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov. Jeg har dermed formulert følgende forskningsspørsmål og presisering av metodisk orientering:

Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen, og hvilke dilemma opplever pedagogiske ledere i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov?

En kvalitativ studie knyttet til fem pedagogiske leders forståelse av inkludering og deres opplevelse av inkluderingsdilemma i barnehagen.

Et viktig spørsmål som forskningsspørsmålet tar opp, er først og fremst hvordan pedagogiske ledere forstår begrepet *inkludering*. Som det vil komme frem i teoridelen (kapittel 2.2 -2.2.2) er inkluderingsbegrepet både vanskelig å oppfatte, diskutere og praktisere. Dermed kan det også tenkes at ulike pedagogiske ledere har ulik forståelse og praktisering av inkluderingsarbeid i barnehagen. Av den grunn ønsker jeg å finne nærmere ut av hva den enkelte pedagogiske leder legger i begrepet og hvordan han/hun arbeider for å inkludere barn med særskilte behov. På bakgrunn av dette har jeg valgt å intervju fem pedagogiske ledere fra fem forskjellige barnehager.

Den andre delen av forskningsspørsmålet spør om hvilke dilemma en kan møte i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen. Som vist i kapittel 2.2.1 er inkludering et komplekst begrep. Når inkludering samtidig skal praktiseres blir idealet satt under press, noe som igjen fører med seg dilemma. Blant annet er et sentralt dilemma:

(...) i hvilken grad egne grupper og tilbud for grupper av barn og unge skal kunne aksepteres. Den strenge forståelsen av inkludering vil ikke tillate det. Samtidig er det et press i barnehagen og skole om å skille ut barn og unge som avviker mye fra det "normale", og gi dem egne opplegg. (NOU 2009:18, s. 17)

Et annet dilemma kan være om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen bør gis i enetimer eller ikke. Ved første øyekast vil de fleste kanskje svare nei, men ser en videre at ferdighetstrening i enetimer kan hjelpe barn i senere samhandling kan svaret bli et annet. Men da har en vel i prinsippet gått vekk fra tanken om en inkluderende praksis og gitt barnet spesialpedagogisk hjelp i segregerte enetimer? Ett annet moment ved dette dilemma er i hvilken grad det er enkeltbarnet med særskilte behov som skal ferdighets-trenes for å tilpasse seg fellesskapet, eller om fellesskapet i stedet burde tilpasse seg enkeltbarnets og dets særskilte behov? Enkelte dilemma som oppstår i barnehagen i forbindelse med inkludering og ivaretagelse av forskjellighet, ligner på etiske dilemma. Når en ikke *vet* hva som er den etiske riktige handlingen har en

et etisk dilemma (Reindal, 2010). Med bakgrunn i lovverket for barnehagen har vi en viss forståelse av hva likeverdighet og inkludering er; at alle har rett til å være forskjellig og ikke bare rett til å være i fellesskapet (Rammeplanen, 2006). Barn skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehagen, og virksomheten skal organiseres på en slik måte at den fungerer godt for alle. Blant annet har regjeringen, i St. meld. 41 (2009), som mål å sikre at alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen som bidrar til barnets utvikling og læring innenfor et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2009). Likefullt kan det se ut til å ligge en uvisshet i hvordan dette skal realiseres på en forsvarlig måte i barnehagen. Et sentralt dilemma kan være hvordan vi møter barnet med særskilte behov. Vil det å tilby barn ulike tilbud i barnehagen være med å synliggjøre forskjellene og dermed komme til å stigmatisere dem? Eller vil det å overse forskjellen og behandle alle likt være med på å stigmatisere (Norwich, 2008)? Et viktig poeng ved dilemmaet blir tydelig ved at man ved å identifisere forskjellighet, og for eksempel gir spesialpedagogisk hjelp som enetimer, kan komme til å stigmatisere barn. Samtidig kan det å ikke ta hensyn til forskjellighet og barns behov for differensiering også føre til stigmatisering. Spørsmål som dukker opp i kjølvannet av slike dilemma handler blant annet om barnehagens organisering og innhold. Skal man slutte å identifisere forskjellighet når man planlegger barnehagens innhold? Eller skal man organisere barnehagen forskjellig etter barns behov? Hvordan vi nærmer oss slike problemstillinger har sammenheng med hvordan vi forstår og tenker om forskjellighet. Er forskjellighet noe individuelt som avviker fra fellesskapet? Eller er forskjellighet en spesifikk variabel som er relasjonelt forankret (Reindal, 2010)? I denne sammenheng mener jeg at det i tillegg til forskjellighet, også kan omhandle hvordan vi forstår *inkludering*, noe som igjen fører oss tilbake til første del av forskningsspørsmålet.

Etter forskningsspørsmålet har jeg her valgt å ha med et underpunkt med metodisk presisering. Dette er ment som en hjelp for å poengtere at det nettopp er en kvalitativ studie jeg sikter mot, da dette ikke kommer tydelig fram i forskningsspørsmålet.

1.4.1 Begrepsavklaring

Under vil jeg kort gjøre rede for sentrale begreper brukt i oppgaven.

1.4.1.1 Barn med særskilte behov

I forskningsspørsmålet har jeg valgt å bruke termen *barn med særskilte behov*. I og for seg kan en si at alle barn på en eller annen måte har særskilte behov. Det jeg likevel har i tankene når jeg i avhandlingen bruker termen, er barn det er fattet enkeltvedtak for. Det vil si barn som etter barnehageloven § 19a har behov og rett på spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005). I

offentlige dokumenter er disse barna ofte omtalt som *barn med særskilte behov*, eller *barn med behov for særskilt hjelp og støtte*. I følge NOU 2009:18 *Rett til læring* er termen *barn med behov for særskilt hjelp og støtte* en fellesbetegnelse for alle barn som av ulike årsaker har behov for oppfølging. Dermed finnes det ingen fasit på hvem disse barna er, hvor mange de er og hva slags hjelp de har behov for. Blant annet må det sees i forhold til standarden i det samfunnet barna befinner seg i (Sjøvik, 2007), da det er åpenbart at omgivelsene og miljøet spiller en stor rolle (NOU 2009:18). Imidlertid synes undersøkelser på feltet å vise et mønster i behovene for særskilt hjelp og støtte, der språk- og kommunikasjonsvansker og psykososiale vansker utgjør det største antallet, i tillegg er det relativt mange med generelle læreversker/utviklingshemning.

Jeg vil her presisere at selv om jeg i forskningsspørsmålet avgrensner oppgaven til å omhandle inkludering av barn med særskilte behov, ikke avgrensner inkludering til å bare dreie seg om denne gruppen. Like fullt har diskusjoner om inkludering i barnesammenheng mange referanser til spesialpedagogisk hjelp, noe som kan tyde på at inkludering er et svar på og et alternativ til måten spesialpedagogisk hjelp har blitt utført (Haug, 2003). Inkludering handler om å gjøre noe med helheten, slik at alle kan finne en naturlig plass der (Sjøvik, 2007).

1.4.1.2 "Tilpasset opplæring" i barnehagen?

I skolen er *tilpasset opplæring* et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i skolen. Det betyr at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. Prinsippet ble i 2008 nedfelt som egen paragraf (§ 1-3) i opplæringslova, der det heter at: "Opplæring skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og læringen (...)" (Opplæringslova, 1998). Barnehagen er første trinn i utdanningsløpet og fokuserer i likhet med grunnopplæringen også på læring og dannelse, om enn i vid forstand. At det i barnehagen (i utgangspunktet) ikke er vanlig å snakke om tilpasset opplæring kan ha sammenheng med at barnehagen ikke driver med opplæring på lik linje med skolen, men i stedet skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem (Barnehageloven, 2005). Like fullt har departementet vært opptatt av å se sammenheng mellom rammeplanen og skolens læreplaner. I St. meld 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* påpekes det blant annet at rammeplanens syv fagområder, i stor grad er de samme områdene som barn senere vil møte i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Også styringsdokumentene for barnehagen har formuleringer om tilpasning, og noen ganger ser vi at barnehagen kommer inn

under begrepet *tilpasset opplæring*, særlig i dokumenter som omhandler hele utdanningssystemet der både skole og barnehage er representert (NOU 2009:18). Eksempelvis kan en i St. meld. 18 (2010- 2011) kapittel 2.2 lese at: "Barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte. Dette kan sikres gjennom gode læringsmiljøer, tilpasset opplæring og tidlig innsats" (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 65).

Selv om tilpasset opplæring ikke er et prinsipp i barnehagen, har barnehagen like fullt et særskilt ansvar for å forebygge og å oppdage barn med særskilte behov. I følge rammeplanen kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud som kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. Blant annet står det at:

Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå (...). (Rammeplanen, 2006, s. 15)

Slik jeg ser det kan prinsippet om opplæring på mange måter sammenlignes med barnehagens rettesnor om et tilrettelagte tilbud. Selv om innholdet i virksomhetene er noe ulikt, ønsker de begge at det tilpasses enkeltbarnets forutsetninger og evner. Dermed tenker jeg også at mye av det som blir skrevet om tilpasset opplæring (som et skolebegrep) i styringsdokumenter, faglitteratur og forskning også kan brukes om barnehagen, men da gjerne i form av tilpasset hjelp og støtte. Av den grunn vil jeg enkelte steder i oppgaveteksten henviser til fagstoff og forskning som omhandler skolen og dermed også tilpasset opplæring, men like fullt mene at det kan være både relevant og sammenlignbart for min studie. Jeg støtter meg også til Sjøvik (2007) som hevder at det ikke bør "(...) herske tvil om at prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring er like aktuell i barnehagen som i skolen" (s. 44). Hun henviser til rammeplanen som bygger på et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler (Rammeplanen, 2006). Videre påpeker Sjøvik (2007) at barnehagens innhold omfatter både uformell og formell læring, og at prinsippet dermed må ligge til grunn både for den formelle og uformelle læringen som skjer i barnehagen.

Selv om prinsippet om *tilpasset opplæring* først og fremst er et "skolebegrep", tenker jeg at hensikten like fullt handler om å tilpasse det pedagogiske opplegget, enten det er i forbindelse med opplæring, læring, hjelp eller støtte – i både barnehage og skole.

Videre i oppgaven vil det i barnehagesammenheng i hovedsak være snakk om tilpasset hjelp og støtte (evt. pedagogisk tilrettelegging) og i skolesammenheng om tilpasset opplæring. Men fordi det altså ikke finnes et fastsatt prinsipp for barnehagens vedkommende, og fordi formell og uformell læring skjer i barnehagen, kan jeg komme til å bruke skoleforskning og litteratur der termen *tilpasset opplæring* blir brukt, men like fullt mene at det kan være aktuelt og sammenlignbart for læring som skjer i barnehagen. Det samme gjelder også der det i oppgaven er snakk om *faglig* utbytte i skolesammenheng, hvor jeg i barnehagesammenheng har valgt å se på det som den formelle og uformelle læringen som skjer i barnehagen. Blant annet er barnehagen forpliktet til å arbeide med rammeplanens syv fagområder. Dette gjøres både i planlagte og ikke planlagte lærings situasjoner sammen med barna.

1.4.1.2 Inkludering

Begrepet *inkludering* kan sies å være nøkkelbegrepet i studien, og kommer til syne allerede i oppgavens tittel og forskningsspørsmål. Vanligvis er gjerne slike nøkkelbegrep operasjonalisert allerede i innledningen, men fordi en del av studien omhandler nettopp hvordan en forstår og praktiserer begrepet, vil jeg komme nærmere inn på dets betydning og innhold i både kapittel 2.2 og 2.2.1 før jeg i kapittel 2.2.2 viser til Haugs (2003) operasjonalisering av begrepet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I første kapittel, *Introduksjon*, presenterer jeg tema for oppgaven, begrunner mitt valg og redegjør for sentrale begrep. I kapittel 2, *Teori*, fremstiller jeg teori knyttet til inkludering som jeg finner relevant for forskningsspørsmålet mitt og som avhandlingen videre bygger på. I kapittel 3, *Metodologi og metode*, foreligger den metodiske delen av oppgaven, der redegjør og begrunner jeg for metodevalg før jeg videre presenterer veien mot oppgavens mål. I kapittel 4, *Presentasjon av resultater*, presenterer jeg informantene og legger frem resultatene fra undersøkelsen. I kapittel 5, *Drøfting*, vil jeg drøfte resultatene opp mot teori fra kapittel 2. I Kapittel 6, *Avslutning og konklusjoner*, foreligger en oppsummering av resultater og implikasjoner av studien. Kapittelet, og oppgaven, avsluttes med forslag til videre forskningsarbeid.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis gi et historisk tilbakeblikk på barnehagens utvikling fra barneasyl til en pedagogiske virksomhet med fokus på et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn (Rammeplanen, 2006). Med denne utviklingen kom også inkluderingstanken og etter hvert inkluderingsbegrepet inn i barnehagen. Dermed vil jeg i andre del av kapittelet (fra kap. 2.2) ta for meg inkluderingsbegrepet og dets kompleksitet. Blant annet vil det gis et innblikk i inkluderingens *hva, hvordan og hvorfor*. Der vil vi blant annet lese at *hva* vi forstår med inkluderingsbegrepet vil påvirker *hvordan* en arbeider mot å sikre en inkluderende virksomhet. Jeg vil ta i bruk Haugs (2003) og Olsens (2013) operasjonalisering av begrepet. Siste del av kapittelet vil omhandle dilemma som kan oppstå i inkluderingsarbeid, der jeg har tatt utgangspunkt i Tetlers (2000) fire dilemma lærere står ovenfor i arbeidet mot en inkluderende virksomhet.

2.1 En barnehage for alle – med rom for den enkelte

Den norske barnehagens samfunnsmandat er å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste. "Den skal både være en pedagogisk virksomhet og et velferdstilbud for småbarnsforeldre" (Rammeplanen, 2006, s. 7). Videre vektlegges et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet, samt et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn. Det vil si at barnehagen skal være brukbar for alle og tilpasset den enkelte. Slik har det ikke alltid vært, og vi må nesten 200 år tilbake for å finne de historiske røttene når det gjelder å bringe til veie barnehageplasser for barn med særskilte behov.

2.1.1 Fra barneasyl til en pedagogisk virksomhet

Dagens barnehage har tradisjoner tilbake til asylbevegelsen på 1800- tallet. Bakgrunn for bevegelsen var i hovedsak sosiale forhold, først og fremst fattigdom. Det første norske asylet ble åpnet i Trondheim i 1837 og ble kalt *Byens Asyl*. I følge Blom (2004) var hovedanliggende for asylene å skape et omsorgstiltak for barn mens foreldrene var i arbeid, på den måten ville asylene forhindre at barn ble henvist til seg selv, til tigging eller andre uheldige aktiviteter. Derav kunne en også "(...) oppnå et "sunnere" og mer velordnet samfunn" (Blom, 2004, s. 20). Et annet viktig argument var at asylene skulle gjøre barna rustet til senere skolegang. På bakgrunn av dette fikk asylenes etablering både en pedagogisk og sosial begrunnelse (Sjøvik, 2007). Det pedagogiske programmet i asylene var strengt disiplinert og omfattet særlig moralsk og religiøs oppdragelse, intellektuell og fysisk stimulering, samt undervisning i nyttig praktisk arbeid.

Etter som tiårene gikk forandret asylenes karakter og innhold. I takt med utviklingen i skolen og allmueskoleloven av 1860, fikk etter hvert den religiøse påvirkning i asylenes mindre plass. For eksempel ble det i høytlesing gitt rom for mer verdslig stoff som for eksempel eventyr (Blom, 2004).

Fra 1920-årene skjedde det betydelige organisatoriske endringer og asylenes ble etter hvert inkludert i moderne barnehagevirksomhet med en klar sosial pedagogisk retning (Sjøvik, 2007). Blom (2004) forklarer at de frøbelske barnehagene i 1870-årene, med sin pedagogiske dominerte retning og med ønske om å ta utgangspunkt i barnets interesse, kom som en motpol til asylenes der en hadde tatt utgangspunkt i samfunnets interesse.

De frøbelske barnehagene har navn etter pedagogen Friedrich Frøbel (1782-1852), også kalt barnehagens far. Han var sterkt inspirert av Pestalozzis helhetssyn på oppdragelse og læring, og mente at hjemmet skulle være institusjonens forbilde og der "(...) både hode, hånd og hjerte skulle utvikles" (Blom, 2004, s. 24). Frøbel utviklet sine visjoner i romantikkens tidsepoke, og som mann av sin tid kom dette til å prege hans tanker om barneoppdragelse. Blant annet hadde han et ønske om å gjøre skolen til en enhetsskole, med rett til skolegang for alle barn. I motsetning til asylenes som hadde fokus på "skolsk" disiplin, skulle barnehagen bære preg av lek og omsorg i en hjemlig atmosfære. For Frøbel hadde lek en egenverdi i barnets utvikling (Sjøvik, 2007).

Fra den første frøbelske barnehagen ble opprettet i Trondheim i 1870 og frem til 1950-årene ble flere privatfinansierte barnehager stiftet rundt om i landet. I følge Sjøvik (2007) var "problemet" med disse barnehagene virkning av privatfinansieringen og dens høye kontingent. Det førte nemlig til at tilveksten av barn hovedsakelig kom fra bedrestilte familier, noe som brøt med Frøbels tanker om en barnehage for alle. Som svar på dette kom ideen om en allmenn barnehage. Først ut var folkebarnehagen som kom som en idealistisk bevegelse rundt 1920. Den bygde på Frøbels tanker om at barnehagen skulle være basert på barns premisser, men den hadde også som visjon at den skulle tilbys alle barn og ikke bare barn fra velstående familier. Selv om tanken var god, ble virkeligheten en annen, og barnehagene ble igjen brukt som et sosialpolitisk virkemiddel rettet mot vanskeligstilte småbarnsfamilier (ibid).

Det gikk nye tiår før sammensmeltingen av Frøbels tanker og den sosialpolitiske barnehagen oppstod i første halvdel av det 20. århundre. Ved fusjonen fikk barnehagen ifølge Sjøvik (2007),

et sosialpedagogiske siktepunkt der barnehagen tok utgangspunkt i både barnets, familiens og samfunnets behov. Videre bygget den også fortsatt både på Frøbels og folkebarnehagens visjoner om at barnehagen skulle være et pedagogisk tilbud for alle barn (ibid).

Fra barnehagevirksomheten startet, til politikere og offentlige etater rettet nevneverdig oppmerksomhet mot omsorg og opplæring av de yngste barna, gikk det over 50 år. Før vi i 1975 fikk den første loven om barnehager ble daginstitusjonene hjemlet under loven om barnevern av 1953. I 1954 fikk vi de første forskriftene for barnehager, men barn med særskilte behov ble aldri nevnt i disse. I følge Sjøvik (2007) tyder historien på at mens barn med særskilte behov, grunnet vanskelige forhold i oppvekstmiljøet, er blitt relativt godt tatt vare på, sier den lite om ivaretagelsen av barn i barnehagealder med ulike funksjonshemminger. Men så var det også, på den tiden, en alminnelig oppfattelse om at barn med funksjonshemminger i liten grad kunne nyttiggjøre seg et opphold i en barnehage (ibid).

Loven av 1975 gav også nye forskrifter for barnehagen, blant annet angående dens fysiske utforming og størrelse på barnegruppen. Lek og læring fikk også større plass og ble nå sett i sammenheng (Blom, 2004). På 80- tallet ble forskriftene videreutviklet og i 1982 kom en veiledende plan, *Målrettet arbeid i barnehage*, for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Denne inneholdt prinsipper og retningslinjer som skulle fungere som et grunnlag for det pedagogiske arbeidet (ibid).

Utover 1980-90-tallet økte antall ansatte i forhold til barnetallet og personalsamarbeid og organisering ble nye tema. Ikke minst skyldes det at innslag av barn med særskilte behov økte, noe som ifølge Blom (2004) krevde spesialkompetanse i personalgruppen, samt et mer omfattende regelverk for barnehagevirksomheten. Derav ble også barnehageloven i 1995 revidert, og det ble slått fast at "(...) barnehagen skal være en pedagogisk tilrettelagt virksomhet, og at departementet skal fastsette en rammeplan for barnehagens innhold" (Blom, 2004, s. 38). Rammeplanen skulle gi forpliktende mål for arbeidet i barnehagen og satte krav om at barnehagen skulle bygge på et helhetlig læringssyn, med fokus på lek, læring og omsorg (ibid).

2.1.2 Tiltak for barn med særskilte behov

Som vi så i kapittelet over, viser den tidlige historien at barn med særskilte behov i liten grad ble ivaretatt. For å følge utviklingen mot dagens barnehage, er det naturlig å starte med institusjonaliseringsbølgen som tok til i løpet av første halvdel av 1800-tallet. Fra tidlig på 1800 tallet

forandret institusjoner som fattighus, tukthus og arbeidshus karakter ved at de nå ble rettet mot spesifikke grupper (Tøssebro, 2003). Blant annet ble den første offentlige skolen for døve opprettet i 1825, den første for blinde i 1861 og den første for evneveike i 1874 (Sjøvik, 2007). Nordahl & Overland (2009) hevder at oppbyggingen av spesialskolene må sees i lys av både institusjonaliseringsbølgen og i betraktning av folkeskolens vekst i samme tidsrom.

For førskolebarnas vedkommende falt de stort sett utenfor både lovverk og opptak til spesialskolene. Som nevnt i foregående kapittel hersket det en alminnelig oppfatning om at små barn med funksjonshemming i liten grad var i stand til å ha nytte av opplæringen. Når de første hjelpetiltakene kom var disse i stor grad preget av medisinske årsaksmodeller, av den grunn bestod hjelpen ofte av behandling fremfor opplæring. Reparasjonsprinsippet ble rådende, og det ble arbeidet med det eleven hadde problemer med å lære, slik at faglige "hull" kunne tettes (Nordahl & Overland, 2009).

Etter andre verdenskrig oppstod en nytenking i skolen og som et resultat av dette fikk vi i 1951 lov om spesialskoler. Selv om det ifølge loven var statens ansvar å sørge for skoletilbud til elever med særskilte behov, falt fortsatt elever fra gruppen "ikke opplæringsdyktige" utenfor (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I ti år til lå segregeringstenkingen til grunn, før tankene om integrering og normalisering nådde fram.

For førskolebarna sin del ble det blant annet gjort endring i spesialskoleloven av 1951, der departementet fikk rett til å forandre aldersbestemmelsen i loven. På den måten kunne en tilrettelegge tiltak for førskolebarn. I de kommende tiår ble det opprettet flere tiltak for disse barna, men fortsatt var de i stor grad tilknyttet spesialinstitusjoner (Sjøvik, 2007).

Et viktig vendepunkt i opplæringen av barn med særskilte behov tok ifølge Sjøvik (2007) til i 1970-årene. I løpet av 70-tallet kom det flere offentlige utredninger og det ble vedtatt lover som førte til en nytenkning innenfor faget *spesialpedagogikk*. Blom-komiteens innstilling var først ute og foreslo vurderinger og lovregler for spesialundervisningen. Som resultat av tilrådingen ble spesialskoleloven av 1951 opphevet, samt at det i 1975 ble vedtatt en ny grunnskolelov som omfattet alle barn i opplæringspliktig alder (senere kalt "integreringsloven"). I den nevnte loven fikk førskolebarn for første gang rett på spesialpedagogisk hjelp etter sakkyndig vurdering. Hovedprinsippet til utvalget var at flest mulig barn fikk vokse opp i sitt eget hjem, og at institusjonalisering og bortsending av små barn ble unngått. Med komiteens forslag fikk

også politikken som mål å integrere barn med funksjonshemninger i både barnehager, skole og samfunn (ibid). Samme år som "integreringsloven" ble vedtatt kom også landets første lov om barnehager, der det blant annet ble slått fast at formålet med loven var "(...) å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem" (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 6). Det ble også vedtatt at barn med funksjonshemming skulle prioriteres ved opptak, i den grad en mente barnet kunne dra fordel av oppholdet. Tradisjonen for statlige institusjoner var brutt og kommunene ble pålagt å skaffe tilveie nødvendige ressurser for å hjelpe de som hadde behov for det, uansett om de gikk i barnehage eller ikke (Sjøvik, 2007).

På samme måte som 70- årene ble en milepæl i omsorgen for barn med særskilte behov, mener Sjøvik (2007) at også 90- tallet var et tiår av betydning for barn under opplæringspliktig alder med særskilte behov og for virksomheten i barnehagene. I løpet av perioden ble det samtidig som det kom det flere offentlige utredninger av betydning, vedtatt nye lover som sikret rettighetene for disse barna. Blant annet understreket *Lov om barneverntjenester* av 1992, at forebyggende innsats var grunnsteinen i barnevernets ansvarsoppgave. Videre i loven ble barnehageplass karakterisert som et viktig hjelpetiltak og barnehagens betydning som forebyggende instans understreket. I tillegg til at *Lov om barnevern* ble endret, ble også barnehageloven av 1975 erstattet i 1995, og på nytt i 2005 – sist endret 2016. Under vil jeg se nærmere på gjeldene bestemmelser før jeg i kapittel 2.2 tar for meg *inkludering*.

2.1.3 Lover og forskrifter i en barnehage for alle

En viktig endring i de ajourførte lovene på 90-tallet, var blant annet barnehagelovens § 13. *Prioritet ved opptak* som sier at "Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet ved opptak i barnehage" (Barnehageloven, 2005). Det er kommunens ansvar å sørge for at disse barna får plass i barnehagen.

Også skolen var preget av 90-tallets endringer og i 1998 ble grunnskoleloven av 1975 erstattet med opplæringslova. For førskolebarna vedkommende blir det i § 5-7. *Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder* vedtatt at "Barn under opplæringspliktig alder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp" (Opplæringslova, 1998). Denne rettigheten er fortsatt gjeldende, men ble i 2016 flyttet til barnehageloven § 19a. Endringen ble gjort på bakgrunn av at de fleste barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, går i barnehagen. Departe-

mentet mener derfor at det er en fordel at regelverket som omhandler barn under opplæringspliktig alder samles i én lov, for å gi en mer logisk plassering og brukervennlig regelverk (Jemtegaard, 2016).

I utviklingen videre inn i det nye årtusenet henviser Sjøvik (2007) til St.meld. nr. 27 (1999) der det understrekes at barn med særskilte behov vil få fordelaktig stimulering i lek og samvær med andre barn. I følge meldingen innebærer det å fokusere på det potensialet barnet har, og mindre på avgrensingene. I meldingen ble også barnehagen regnet som godt egnet som ramme for spesialpedagogiske tiltak til barn, slik det (den gang) var hjemlet i opplæringslova (Barne- og familiedepartementet, 1999).

I de første årene av 2000- tallet fortsatte endringene og fra 1. januar 2006 ble barnehagesektoren overført til Kunnskapsdepartementet (fra barne- og familiedepartementet). Dermed ble barnehagen til en del av landets pedagogiske system, og danner grunnmuren for hele systemet (Sjøvik, 2007).

2.1.3.1 Gjeldende bestemmelser

Dagens barnehagelov trådte i kraft i 1. januar 2006 (sist endret 2016). I loven er det blant annet slått fast at:

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur. (§ 2)

Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet ved opptak i barnehage. Det skal foretas en sakkyndig vurdering for å vurdere om barnet har nedsatt funksjonsevne. Kommunen har ansvaret for at barn med rett til prioritet får plass i barnehage. (§ 13)

Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. (§ 19a)

Med ny lov kom det også en ny rammeplan i 2006, den er senere blitt endret i 2011 og 2016. Både barnehagelovens bestemmelser og rammeplanens retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver er viktige nasjonale virkemidler for å sikre kvaliteten på de norske barnehagene (Sjøvik, 2007). I rammeplanen vektlegges et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet, samt et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn. (Rammeplanen,

2006). Dette gjelder også for barn med ulike typer særskilte behov. På samme tid vil også rammebetingelser som fysisk miljø, sammensetning av barnegruppen og personalets kompetanse være av betydning. Blant annet står det at:

Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. (...) Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas (...) Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende (...) Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. (Rammeplanen, 2006, s. 8)

Videre står det at:

Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet (...). Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. (Rammeplanen, 2006, s. 18)

Per dags dato gir denne rammeplanen fremdeles personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet.

Hittil i oppgaveteksten har vi sett at de historiske røttene til barnehagen fremstår som en sammenhengende og lang tradisjon når det gjelder å skaffe barnehageplass til barn med særskilte behov. I de foregående kapitlene kan en se at barnehagen via segregerte institusjoner og integrering, har gått fra å ekskludere barn man regnet for å være "ikke opplæringsdyktig" til å bli en virksomhet som vektlegger et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet, samt et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn. Men hva betyr dette egentlig i praksis?

2.2 Hva er inkludering?

For å klargjøre betydningen av begrepet inkludering, vil det i første omgang være avgjørende å sammenligne det med integreringsbegrepet. Mens prinsippet om integrering har røtter tilbake til 70-tallet, ble inkluderingsprinsippet først brukt i forbindelse med *Reform 97*, og da med referanse til UNESCOs Salamancadeklarasjon fra 1994 (NOU 2009:18). I erklæringen var begrepet integrering endret til "inkluderende opplæring" og det ble det konkludert med følgende:

Special needs education – an issue of equal concern to countries of the North and of the South – cannot advance in isolation. It has to form part of an overall educational strategy and, indeed, of new social and economic policies. It calls for major reform of the ordinary school. (UNESCO, 2009, s. 8)

Med det nye begrepet blir inkludering gitt både en læringsmessig, sosial og økonomisk begrunnelse, samtidig som det betraktes som noe som angår hele utdanningssystemet - som fra 2006 også omfatter barnehagen (Solli, 2010).

I følge Nordahl & Overland (2009) innebærer begrepskifte også et fokusskifte. De forklarer det med at integrering for mange har vært assosiert med assimilering, der integrere betyr å føye deler sammen til en helhet og hvor assimilering innebærer å bli lik flertallet. Det betyr at integrering av barn som tidligere gikk i spesialskole, kan oppfattes som en oppgave der målsettingen for opplæring i stor grad skjer på flertallets premisser (Nordahl & Overland, 2009). Bakgrunnen for integrering var den etablerte segregeringen av de barn som ikke passet inn i det "normale" fellesskapet. Segregering var ikke lenger i samsvar med grunnleggende verdier om likhet og likeverd, integreringens mål var sosial utjevning. De som stod utenfor fellesskapet skulle få komme innenfor. Særordningen for disse barna ble gradvis tatt bort, og barnegruppen fikk ta del i den ordinære opplæringen, men dog med et varierende omfang av kompenserende tiltak. Resultatet av dette (fysisk integrering) er at en del barn og som har hatt behov for ekstra støtte har tatt del i den vanlige opplæringen, men uten å ha hatt særlig utbytte av den (NOU 2009:18).

I dag mener de fleste at begrepet integrering både er uheldig og misvisende, i NOU 2001:22 *Fra bruker til borger* begrunnes det blant annet med at de fleste barn i dag ikke har vært segregert. Fordi barn med ulike funksjonshemninger i dag går i vanlige barnehager blir det ulogisk å snakke om noen som "integrerte barn" - de har aldri vært segregert (ibid). Videre underbygger utredningen skifte i begrepsbruken med at en ikke ønsker at et barn skal føres inn i noe, men at barnet allerede har en selvfølgelig tilhørighet som alle andre. Det nye begrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig og ikke bare som en rett til å være en del av fellesskapet (ibid).

I følge (Lundeby & Ytterhus, 2011) tar inkludering som begrep det for gitt at barnehagen som institusjon er integrert i samfunnet, og at mangfoldet av ulike "grupper" barn har en selvfølgelig plass der. Det vil si at inkludering først er gjeldene når fysisk, administrativ og organisatorisk

integrering er en realitet. De hevder videre at "(...) inkludering har som utgangspunkt at mangfoldet er på plass i utgangspunktet. Inkludering får dermed et mer individuelt og prosessuelt fokus, men vil knapt gi mening i et desintegrert samfunn" (Lundeby & Ytterhus, 2011, s. 78).

I følge Sjøvik (2007) handler inkludering "(...) om å gjøre noe med helheten, slik at alle kan finne en naturlig plass der" (s.36). For Solli (2010) innebærer begrepsskiftet et perspektivskifte "(...) fra å oppfatte integrering som en reform av spesialundervisning, til inkludering som en vid reform som gjelder skolen som helhet og utvikling av demokrati og en skole for alle" (s.32).

I avsnittene over har vi fått et innblikk i begrepsskiftet fra integrering til inkludering. Den lingvistiske vendingen representerer på mange måter et fokusskifte der en i stedet for *kun* å fokusere på enkeltindividet også fokuserer på omgivelsene. I stedet for å prøve å endre individet, ønsker en å endre helheten slik at alle har mulighet til full deltakelse. Men hva betyr egentlig dette i praksis, og hvordan kan en definere inkluderingsbegrepet?

2.2.1 Inkludering – et komplekst begrep

Inkludering er et begrep som kan forstås og forklares på ulike måter. Pedersen (2008) bygger på Morken (2006) og Tøssebro (2006) og definerer begrepet som å (...) "innbefatte, omfatte eller regne med, og oppfattes nærmest som et synonym for fellesskap, tilhørighet og delaktighet, livskvalitet og likeverd" (s. 377). I konklusjonene til *Salamancaerklæringen* beskrives inkludering som:

(...) a process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO, 2009, s. 8)

I *Index of inclusion*, på norsk oversatt og omarbeidet til *Inkluderingshåndboka*, går det frem at begrepet retter seg mot alle sider i skolen (Nes & Strømstad, 2001). Hovedpoenget er at alle medlemmer av skolesamfunnet skal få økte muligheter for deltakelse og læring. Særlig påpekes risikoen for at en i dette arbeidet er opptatt av noen grupper og dermed glemmer andre som kan bli marginaliserte (Bachmann & Haug, 2006). Inkludering gjelder alle elever i skolen, og er en vedvarende prosess (Nes & Strømstad, 2001). Vislie (2003) antyder samme sak. Hun skriver at inkludering ikke dreier seg om å assimilere elever med særskilte behov inn i den eksisterende

skolen, men at inkludering er "(...) a process (rather than a state), by which a school attempts to respond to all pupils as individuals (...)" (Vislie, 2003, s. 21). I følge St. meld. 18 betyr inkludering i den enkelte skole og barnehage "(...) at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og i pedagogikk" (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 8).

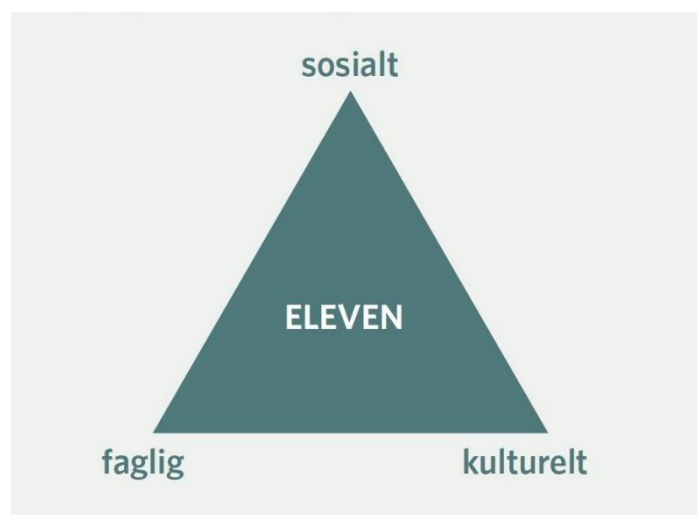
2.2.2 Operasjonalisering av inkludering

Som det kommer frem over, finnes det ulike måter å forstå og beskrive begrepet inkludering, av den grunn er det også nesten umulig å gjøre rede for begrepet ved én formell definisjon. Haug (2003) forklarer at fordi begrepet er så sterkt ideologisk, abstrakt og vagt, er inkludering vanskelig å få grep på, diskutere og praktisere (ibid). For å kunne operasjonalisere begrepet har han gjennomgått ulike forskningsrapporter og offentlige dokumenter for å se hvordan fenomenet blir brukt i skolesammenheng. Etter endt gjennomgang peker han på fire sentrale arbeidsoppgaver i skolens sitt arbeid med sikte på en mer inkluderende virksomhet. Disse trekkene er; samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte. Under vil jeg kort gjøre rede for disse.

- **Samvær** dreier seg om å øke fellesskapet slik at barn skal få gå på sin nærscole i en vanlig klasse og på samme tid får være en av alle i det sosiale livet på skolen.
- Ekte **deltakelse** er noe annet enn å være tilskuer. Det er ikke nok bare å være fysisk tilstede sammen med alle andre, en skal også kunne yte og nyte i samværet med andre.
- Fellesskapet, samværet og deltakelsen skal bygge på og opptre innenfor rammene og verdiene av en demokratisk deltakelse. Målet, gjennom **samarbeid**, er at alle sine stemmer skal bli hørt og en skal prøve å finne løsninger innenfor rammer som alle kan akseptere. Alle barn skal ha mulighet til å medvirke i egen hverdag; å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser (Haug, 2014). Dette er for øvrig også hjemlet i barnehageloven § 3, *Barns rett til medvirkning*. I *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* poengteres det at lovbestemmelsen også gjelder barn med nedsatt funksjonsevne, og at personalet her må være varsom og oppmerksom på de uttrykksmåter barn har (Mørland, 2000, s. 17).
- **Utbytte** handler om at alle elever skal få en tilpasset opplæring som de kan dra nytte av, både sosialt og faglig, samtidig som utfordringene rundt samvær, deltakelse og samarbeid blir ivaretatt (Haug, 2003).

Ut i fra Haugs (2003) analyse kan en si at inkludering handler om at elevene skal kunne ta del i det sosiale fellesskapet og oppleve tilhørighet i gruppen. "De skal være aktive deltakere som bidrar ut fra sine forutsetninger. Deres stemmer skal bli hørt og de skal ha opplæring de kan nyttiggjøre seg både faglig og sosialt" (Olsen, 2010, s. 58).

I NOU 2009:18 *Rett til læring*, heter det at inkludering er en ramme for likeverd og tilpasset opplæring. Blant annet forklares inkludering både som prosess og mål, og handler om hvordan skolen og/eller barnehagen kan møte barnets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette fordrer tilrettelegging for mangfoldet og endring i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Som en konsekvens av inkludering, ser utredningen at systemet må tilpasse seg både enkeltindividet og gruppen. Samtidig påpekes den enkeltes ansvar for å ville delta. I denne sammenheng er inkluderende opplæring sett på som et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. Hvilke handlinger som må til, er videre konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. Samtidig påpekes det at inkluderende opplæring har som følge "(...) at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte - faglig, sosialt og kulturelt" (NOU 2009:18, s. 15). Dette tresidige perspektivet støttes av Olsen (2013), som fra et inkluderende perspektiv argumenterer for at faglig, sosial og kulturell inkludering alltid vil være i symbiose, noe som forøvrig også fyller Haugs (2003) fire områder for inkludering. For å illustrere dette har hun konstruert "Inkluderings treenighet":



Figur 1. Inkluderings treenighet

(Olsen, 2010, s. 62)

Som figuren viser har inkluderingen tre dimensjoner; den faglige, sosiale og kulturelle. "Eleven beveger seg kontinuerlig innenfor disse dimensjonene. Fokus vil flytte seg, eleven vil ikke være i sentrum av disse dimensjonene til enhver tid. Dimensjonene vil likevel være der hele tiden" (Olsen, 2013, s. 56). I en analyse av læreplandokumenter viser Olsen (2009) hvordan begrepet inkludering i styringsdokumenter ved mange anledninger opptrer i par med begrepet tilpasset opplæring. Sannsynligvis kan det ifølge henne, begrunnes med at det ene forutsetter det andre, uten at begrepene av den grunn betyr det samme. For eksempel vil et inkluderende læringsmiljø benytte tilpasset opplæring (Olsen, 2010). Dette samsvarer med Bachmann og Haugs (2006) perspektiv i deres drøfting av inkludering og tilpasset opplæring, der de skiller mellom en smal og vid forståelse av begrepet inkludering. Mens den smale forståelsen oppfatter inkludering som et spesialpedagogisk begrep, og som et uttrykk for måter å organisere spesialundervisning på, handler inkludering definert i vid betydning om å gi skolen en organisering og innhold som gjør det best mulig for alle. "Derfor er også inkludering et begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming" (Bachmann & Haug, 2006, s. 71).

Inkludering fokuserer altså ikke bare på hvordan en kan hjelpe enkelteleven til å passe inn i normalundervisningen, men hovedsakelig mot hvordan det kan utvikles støttende læringsmiljø som imøtekommer alles behov. På bakgrunn av dette må inkludering sees som et allmennpedagogisk anliggende, og ikke kun som et spesialpedagogisk tiltak (Pedersen, 2008). Dette innebærer et perspektivskifte fra å ha fokus på det enkelte barn til å ha fokus på læringsmiljøet. I kapittel 2.2, så en at den lingvistiske vendingen representerte et slikt skifte. Tradisjonelt har spesialpedagogisk hjelp vært preget av en individualistisk retning. Fra et individperspektiv ble forventninger til barnet og tilbudet det hadde krav på ofte definert ut fra vanskene til barnet, da ofte basert på en diagnose. Som en motsetning til de individualistiske modellene kom de sosiale. Innenfor sistnevnte oppfattes vanskene utelukkende som forårsaket av måten vår kunnskap om samfunnet er konstruert. I Norge i dag er en relasjonell forståelse vanlig. Det betyr at en ikke ser individ og system isolert, men i en interaksjon med hverandre (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Bobo, 2011). Fra å ha fokus på en eventuell diagnose eller hvordan barnet "er", knyttes årsaksforklaringene også opp til systemet rundt, altså individ og system i en interaksjon med hverandre. Fra et relasjonelt perspektiv vil et læreproblem oppfattes som uttrykk for manglende overensstemmelse mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon, altså betinget både av biologiske og sosiale faktorer. Den relasjonelle forståelsen ligger tydelig til grunn for opplæringslova (1998) sitt kapittel om spesialundervisning (nå også barnehagelovens

(2005) kapittel om spesialpedagogisk hjelp). Det dreier seg om elevens behov i opplærings-situasjonen med særlig vekt på mulighetene for utvikling. Forståelsen harmonerer også med *Salamancaerklæringen* (jf. kapittel 2.2) for hvordan en skal skape en inkluderende virksomhet. Vi har altså fått et fokusskifte der en går fra å spørre om "Hva er galt med barnet?" til i dag å stille spørsmålet "Hva er galt med barnehagen/skolen?" (NOU 2003: 16).

Når det gjelder departementets skille mellom tilpasset opplæring og inkludering, er dette noe uklart. I opplæringslova § 1-3 er det fastsatt at elever har rett til tilpasset opplæring, men det er ikke lovfestet tilsvarende rettigheter til et inkluderende læringsmiljø. Likevel ser en at kriteriene for begrepene i stor grad er sammenfallende, og ifølge Olsen (2010) forutsetter begge en utvidet forståelse av systemperspektivet. En operasjonalisering av *tilpasset opplæring* vil handle om hvordan elever lærer best ut i fra sine forutsetninger, interesser og behov, og ved det faglige aspektet vil dette ivareta tanken om inkludering (ibid). Men som illustrert i Figur 1. retter inkludering seg mot et tresidig perspektiv. Dermed peker *Inkluderingens treenighet* på et skille mellom de to begrepene. "En tilpasset opplæring innebærer ikke nødvendigvis en inkludering av eleven ut fra et kulturelt eller sosialt perspektiv, gjennom for eksempel segregerende tiltak kan skolen oppfylle kravet til tilpasset opplæring, men gjennom tiltak miste de øvrige inkluderingssdimensjonene" (Olsen, 2010, s. 62). Som det fremstilles i Olsens (2013) figur vil en faglig inkludering alltid være i symbiose med en sosial og kulturell inkludering. I følge utdanningsdirektoratet ligger forskjellen i at en ved inkludering har fokus på fellesskapet med kunnskap om konsekvensene for den enkelte, mens en ved tilpasset opplæring har utgangspunkt i den enkelte med kunnskap om konsekvensene for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Hittil i oppgaveteksten har vi blant annet sett hvordan barnehagen har utviklet seg fra de tidlige barneasylene til å bli en barnehage for alle. Med denne utviklingen kom også inkluderingstanken og etter hvert inkluderingsbegrepet inn i barnehagen. Fordi inkluderingsbegrepet både er abstrakt og vagt og vanskelig lar seg forklare i en entydig definisjon, har jeg i dette kapittelet, i stedet for å definere *inkluderingens hva*, prøvd å peke på ulike implikasjoner begrepet gir ved å se på ulike forklaringer av og rundt begrepet. Videre i oppgaveteksten vil jeg ta i bruk både Haugs (2003) og Olsens (2013) operasjonalisering av inkludering. I neste kapittel vil jeg kort gjøre rede for begrunnelsen for å sikre en inkluderende barnehage, før jeg ser nærmere på hvordan en kan arbeide mot å skape en inkluderende barnehage.

2.3 Hvorfor inkludere?

Ut fra et sosialpolitisk perspektiv handler *inkluderingens hvorfor* om å analysere og vurdere hvilke begrunnelser som ligger til grunn for inkludering. På den måten kan en finne konteksten for inkludering og hvilke samfunnsmessige interesser som har fått virke. Som det kommer frem tidligere i oppgaveteksten har begrepet og dagens barnehage en lang utviklingsgang. Historisk sett, har vi gått fra barneasyl for vanskeligstilte barn, til en barnehage som har fokus på å støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og på gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Og som skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud uansett funksjonsnivå (Rammeplanen, 2006).

I alle demokratiske kulturer streves det etter et samfunn der alle har tilhørighet og der alle kan delta i fellesskapet ut fra sine premisser. I Norge handler dette om en politisk inkluderingstanke, med en bred støtte i befolkningen. På samme tid dreier det seg også om en tradisjon som vektlegger opplæring for alle som en selvskreven rettighet. At en ser på opplæring som en selvfølge viser seg i formuleringer som *Enhetsskole* og *En skole for alle*, og begrepene kan sies å ha en forankring i den norske folkesjela (Skogen, Nes, & Strømstad, 2003). Forståelsen bak slike uttrykk handler ifølge Skogen et al. (2003) om at et demokratisk samfunn forutsetter at alle får anledning dra nytte av sine utviklingsmuligheter. Det igjen forutsetter at det må legges til rette for at alle kan få utnytte sitte læringspotensial. Det er nettopp denne tilretteleggingen som er i søkelyset når en snakker om tilpasset opplæring. I et forsøk på å sikre at alle virkelig var *alle*, ble begrepet integrering innført som et ideal for hele skolevirksomheten - i den sammenheng, med forankring i UNESCO's *Salamancaerklæring* av 1994 ble også begrepet inkludering lansert (ibid).

I dag har integrering og etter hvert også inkludering i den norske skole og barnehage, vært en politisk målsetting i over 40 år (jf. kapittel 2.2.1). I tillegg er også inkludering blitt et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om:

(...) at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle. Det krever positiv diskriminering. I den enkelte barnehage og skole betyr inkludering at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk. (...) Den inkluderende barnehagen og skolen er basert på verdier og et menneskesyn med grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd. Dette er et verdigrunnlag som har sterk oppslutning i

samfunnet vårt og som er nedfelt i formålsparagrafen for både barnehage og skole. I dette ligger hovedbegrunnelsen for å sikre en inkluderende barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 8).

Hittil i oppgaveteksten har vi sett på inkluderingens hva og hvorfor. Vi har sett at inkludering kan være et komplekst begrep, men som likefult er et begrep som viser seg å være av så stor betydning at regjeringen har satt det som et nasjonalt mål å sikre at alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen som bidrar til barnets utvikling og læring innenfor et inkluderende fellesskap (NOU 2009:18). I neste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan en kan arbeide mot å sikre en inkluderende virksomhet.

2.4 Hvordan oppnå inkludering?

Litteratur og politiske styringsdokumenter jeg hittil har referert til i oppgaveteksten, gir få retningslinjer for hvordan inkludering kan oppnås. Selv om det ser ut til å være en bred enighet om å realisere en inkluderende skole og barnehage, kan det se ut til at det mangler en felles tolkning av en inkluderende opplæring. Enigheten ser ut til å omhandle visjonen om å redusere barrierer for deltakelse og læring, men når det gjelder for hvem, av hvem, og hvordan slike praksiser kan overføres til pedagogisk handling er det ingen konsensus (Kiuppis, 2011). En av grunnene til dette kan være at inkluderingens *hvordan* henger nøye sammen med inkluderingens *hva* (Olsen, 2010). Om en definerer inkludering ut fra en smal eller vid forståelse (jf. kapittel 2.2.2), vil påvirke hvilke tanker en har om hvordan, eller i det hele tatt *om*, en kan oppnå inkludering. I følge Bachmann & Haug (2006) kan den vide forståelsen oppfattes som en pedagogisk plattform som skal prege hele virksomheten, mens det fra en smal tilnærming handler om at inkludering og tilpassing er ulike former for konkrete metoder, tiltak og bestemte måter å organisere opplæringen på - de kan iverksettes og måles. Videre refererer de til Engen (2004) som hevder at pragmatiske handlinger vektlegges fremfor de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på. Av den grunn omtales den i ulike sammenhenger som en instrumentell forståelse og orientering. En smal tilnærming medfører ofte at en setter i gang tiltak ovenfor enkelte barn, for å gi dem en god opplæring (ibid).

At det smale perspektivet ser på inkludering som noe instrumentelt kan utdypes viderer ved å se på noen av Hans Skjervheims (1996) betraktninger. I artikkelen *Det intrumentalistiske mistaket* advarer han mot en pedagogikk som lover å gi sikre svar på hvordan ting bør gjøres. I Skjervheims hovedinnledning påstår han at: "innen den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlinger vert tolka etter modell av

tekniske handlingar" (Skjervheim, 1996, s. 241). For Skjervheim (1996) har instrumentelle handlinger en rettsmessig plass i pedagogikken, men alene kan de ikke være grunnleggende. Det vestentlige er å ikke overse etiske og moralske spørsmål og ikke minst kompleksiteten i sosiale situasjoner. Det instrumentalistiske mistaket beskrives som å se bort fra det kantianske skille mellom pragmatiske og praktiske (moralske) handlinger og på den måten gjøre pragmatiske handlinger til grunnmodell for relasjonelle handlinger generelt.

I følge Bachmann & Haug (2006) forstås inkludering ofte som et spesialpedagogisk begrep, og er et uttrykk for måter å organisere spesialpedagogisk hjelp. De påpeker at selv om begrepet for så vidt har en begynnelse i spesialpedagogikken, favner det mye mer enn det som gjelder spesialundervisning. I følge dem kan det være mulig å omtale begrepet brukt i en spesialpedagogisk sammenheng som en smal bruk av ordet, da som en term for hvordan spesialpedagogisk hjelp blir gitt ved hver enkelt barnehage og skole. Da blir inkludering en motsetning til segregering (ibid).

Med bakgrunn i Skjervheims tanker vil inkludering og tilpasset opplæring kunne plasseres innenfor en vid tilnærming. Inkludering i vid forstand, handler om å gi skolen og barnehagen en organisering og et innhold som gjør den best mulig for alle (Bachmann & Haug, 2006). Da er ikke måten undervisning er organisert og gjennomført på et tilstrekkelig kriterium for om opplæringstilbudet er inkluderende eller ikke. Det kreves en mer omfattende og overordnet strategi for virksomheten som helhet, med det mål at alle barn skal få en så god opplæring som mulig (ibid). At inkludering i dag blir mest brukt i vid form harmonerer med fokusskifte (jf. kapittel 2.2) fra å oppfatte integrering som en reform av spesialundervisning, til inkludering som en vid reform som gjelder virksomheten som helhet og utviklingene av demokrati og en skole/barnehage for alle (Solli, 2010). I den sammenheng påpeker Solli (2010) viktigheten av inkluderingsbegrepets dynamiske side. Inkludering er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet, og av den grunn er det heller ikke et mål som en kan si en har nådd eller ikke nådd. "Det handler om ALLE elever, menneskerettigheter, demokratiske verdier og deltakelse, og kvalitet på opplæringen for hver elev. Det finnes ingen riktig, enhetlig, måte å skape inkludering på (...)" (Bjørnarson, 2010, s. 72).

Som det kommer frem over kan inkludering definert i smal betydning være et uttrykk for differensiering og instrumentalisering, mens det i vid betydning handler om alle menneskene i hele virksomheten. Sistnevnte tilnærming er den som er mest brukt i dag (Bachmann &

Haug, 2006). Likefullt er differensierte, spesialpedagogiske tiltak ofte viktig og uunnværlige for å sikre et tilpasset, inkluderende og likeverdig miljø. I *Rett til læring* er dette spenningsfeltet omtalt som spesialundervisningens "Janus-ansikt" (NOU 2009:18). I denne sammenheng er ansiktet et symbol på tvetydigheten i integreringsbegrepet og dets positive og negative aspekter (Store norske leksikon, 2009a). Dilemma i dette spenningsfeltet er utfordringer som aktørene i barnehagen må håndtere. Av den grunn vil jeg i neste kapittel se nærmerer på hvilke dilemma personalet i barnehagen møter i forbindelse med at alle barn skal delta aktivt i et inkluderende fellesskap.

2.5 Inkluderingsdilemma

I boken *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighet* peker Tetler (2000) på fire dilemma lærere står ovenfor i arbeidet mot en inkluderende skole. I studien har hun tatt utgangspunkt i den danske skolen, men i denne sammenheng tenker jeg at poengene kan være like relevant både for den norske skolen og barnehagen (jf. kapittel 1.4.1.2).

Kjernen i Tetlers (2000) første dilemma handler om å skape rom for mangfold, slik at både den enkelte og gruppens rett til forskjellighet blir ivaretatt. En må ta hensyn til barnets særskilte behov, samtidig som en tar hensyn til hva som er til det beste for gruppen. Prinsipielt kan dilemmaet, ifølge Tetler (2000), løses på to måter. I vid betydning dreier det seg om hvordan læreren forholder seg til annerledeshet. Blir annerledeshet, ut fra fellesskapets utviklingsmuligheter regnet som et uunnværlig bidrag, eller blir det overveid som en negativ ressurs som virker hemmende for fellesskapet? I grove trekk går første løsningsstrategi ut på å behandle alle likt, og stille samme krav til alle i gruppen, og der de som ikke klarer å leve opp til forventningene blir tatt ut av gruppen og får undervisning alene. Den andre løsningsstrategien dreier seg om å imøtekomme barns særegne behov og interesser, noe som i sin tur krever differensiert undervisning.

Det andre dilemmaet, noe mer indirekte, utledes også fra kravet om mangfoldighet i gruppen. Når barn med særskilte behov utgjør en del av gruppen, tildeles ekstra ressurser for eksempel i form av en spesialpedagog i tillegg til læreren. For Tetler (2000) kan dette forholdet skape ytterlige dilemmaer for lærergruppen i hvordan partene kommer overens og for hvordan de får organisert *et felles pedagogisk arbeid*.

Videre forklarer hun at læringsmiljø med rom for mangfold fordrer at det arbeides både med sosiale og kunnskapsmessige aspekter. Det stiller læreren ovenfor utfordringen i å gi elevene kunnskap om og trening i å omgås annerledeshet, mens de på samme tid utvikler differensierte undervisningstilbud som imøtekommer mangfoldet i gruppen. Likevel påpekes det at det ikke alene handler om å tilpasse den ene eleven til skolens virksomhet, men stor grad også om å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Dilemmaet står dermed mellom det tradisjonelle synet der en prøver å tilpasse barnet, kontra mer innovative tiltak der en ser på undervisningens innhold og form.

Avslutningsvis peker Tetler (2000) på den sosiale dimensjonen og dens verdi for individets utvikling. Som enkeltindivider er vi grunnleggende sosiale, dermed er samspill med andre mennesker en forutsetning for individuell utvikling, av den grunn må læreren sikte mot å hjelpe elevene til å bygge gode relasjoner, samtidig som respekten for annerledeshet blir opprettholdt. Når ideen om en inkluderende skole skal settes ut i praksis tilspisses dette i Tetlers (2002) analyse til fire dilemma:

- når læreren må mestre mangfoldigheten i barnegruppen; hvordan en kan ivareta enkeltbarnets særskilte behov samtid som en tar hensyn til regler og normer i det som ligger i det som vurderes å være til det beste for fellesskapet.
- når læreren forventes å akseptere faglig mangfold blant profesjonelle fagfolk, i spenningsfeltet mellom allmennlærerens/ pedagogisk leders og spesialpedagogens fagfelt.
- Når læreren må løse inkluderingsprosessens innovative karakter, der tilpasning av det ene barnets særegne behov og særskilte forutsetninger kan stå i kontrast til tilpasningen av undervisningens form og innhold.
- Når læreren fordres til å utvikle sosiale gjensidig relasjoner, samtidig som en må ta hensyn til, og respektere barns forskjellighet (ibid).

Med utgangspunkt i Tetlers (2000) analyse vil jeg i neste kapittel se nærmere på pedagogiske dilemma som kan foreligge i arbeidsprosessen mot en "inkluderende barnehage for alle".

2.5.1 Hensyn til individuelle behov eller gruppens behov?

Som vi så i kapittel 2.3 er prinsippet om en inkluderende skole (og barnehage) og tilpasset opplæring viktige pilarer i norsk utdanningspolitikk. Begge begrepene svarer til tanken om enhetsskolen, der skolen er definert som en virksomhet for "alle". Imidlertid har vi også sett at idealene representerer et ambisiøst prosjekt som ikke enkelt lar seg gjennomføre i praksis. For å sikre at behovene til både de sterkeste og svakeste barna blir ivaretatt, kreves det i tillegg til de økonomiske og organisatoriske sidene god pedagogisk kompetanse. Likefullt er det en realitet at i "en skole for alle" alltid er noen elever med så særskilte behov at ordinær undervisning ikke strekker til (Thygesen et al., 2011). Når en retter oppmerksomhet mot opplæring for denne gruppen, er det avgjørende å reflektere over hvordan man i praksis kan ivareta behovene deres innenfor rammene av en likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring samtidig som er tar hensyn til regler og normer som ligger i det som vurderes å være til beste for fellesskapet (ibid). I forskningsprosjektet *"Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjons- evne i et profesjonsperspektiv"* kom det frem at en av de største utfordringene for personalet var hvordan de skulle balansere dette hensynet i forhold til barn med ulike varianter av "atferdsvansker". Blant annet svarte en informant at: "De kan påvirke en hel avdeling negativt, og det kan være utfordrende å finne praktiske tiltak i fellesskapet. Disse barna trenger jo å være sammen med andre barn for å lære regler, lek osv., men i praksis kan det bli vanskelig (...)" (Solli & Andresen, 2012, s. 179). Et sentralt dilemma i denne sammenheng kan være i hvilken grad egne grupper og tilbud for grupper av barn og unge skal kunne aksepteres. Kunne "løsningen" vært å gi barnet sosial trening i enerom, og på den måten lært regler for senere lek, samtidig som det blir gitt rom for at resten av gruppen kan leke ut i fra sine forutsetninger? Ifølge utvalget i *Rett til læring* vil den strengeste forståelsen av inkludering ikke tillate dette. Likefullt påpekes det at " (...) det er et press i barnehagen og skolen om å skille ut barn og unge som avviker mye fra det "normale", og gi dem egne opplegg." (NOU 2009:18, s. 17).

Ingvild Åmot (2012) har gjort en studie av barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. I undersøkelsen løfter de ansatte i barnehagene fram utfordringen knyttet til gjennomføring av pedagogiske opplegg med ett barn, når flere barn ønsket å være med. For de ansatte var utfordringen å velge mellom det barnet med særskilte behov ønsket og det personalet mente var til det beste for barnet, kontra det som ble vurdert å være til det beste for hele barnegruppen. I følge Åmot (2012) ligger det store utfordringer i på den ene siden å skulle ta hensyn til det enkelte barns forutsetninger og behov, opp mot de regler og normer som ligger i det som vurderes å være til beste for hele barnegruppen. I undersøkelsen poengteres det at: "Å usynliggjøre

eller tilsløre barnas særegne behov kan fra ett perspektiv oppfattes å være til barnas beste, samtidig vil en slik praksis fungere som en diskvalifisering av barnas autonomi og særskilte uttrykk" (Åmot, 2012, s. 9). Ved å identifisere forskjellighet, for eksempel ved å gi opplæring på enerom, kan en komme til å stigmatisere barn. Men på samme tid kan manglende hensyn til forskjellighet og barns behov for differensiert opplæring også føre til stigmatisering. Spørsmål som dukker opp i kjølvannet av slike utfordringer handler blant annet om barnehagens organisering og innhold. Skal man slutte å identifisere forskjellighet når man planlegger barnehagens innhold? Eller skal man organiserer barnehagen forskjellig etter barns behov? Minow (1990) problematiserer dette og spør:

When does treating people differently emphasize their differences and stigmatise or hinder them on that basis? And when does treating people the same become insensitive to their difference to stigmatise or hinder them on that basis? (Minow, 1990, s.20, sitert i Norwich, 2008, s.7)

I følge Solveig M. Reindal (2010) har hvordan vi nærmer oss slike problemstillinger sammenheng med hvordan vi forstår og tenker om forskjellighet. Er forskjellighet noe individuelt som avviker fra fellesskapet? Eller er forskjellighet en spesifikk variabel som er relasjonelt forankret? I denne sammenheng tenker jeg at det i tillegg til forskjellighet også handler om hva vi legger i begrepet inkludering. I dag er som nevnt (i kapittel 2.2.2), en relasjonell forståelse vanlig. Det betyr at en ikke ser individ og system isolert, men i interaksjon med hverandre. Ut i fra et relasjonelt perspektiv blir et læreproblem oppfattet som et uttrykk for manglende samsvar mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon. Dette kan innebære å følge et både - og - prinsipp i spesialpedagogisk arbeid: "En må ta hensyn til de individspesifikke begrensningene og mulighetene, samtidig som en endrer miljøbetingelsene" (Thygesen et al., 2011, s. 105). Dette både - og - utgangspunktet harmonerer med *Salamancaerklæringens* prinsipper for hvordan en skal organisere og planlegge den spesialpedagogiske hjelpen. Som vi så i kapittel 3.0 representerer erklæringen et perspektivskifte fra å ha fokus på det enkelte barn til å ha fokus på læringsmiljøet. På bakgrunn av dette påpeker Thygesen et al. (2011) at opplæringen må drøftes i spenningsfeltet mellom det spesielle og det allmenne. Målet er ikke å gjøre det spesielle allment, men å gi barna tilpasset opplæring gjennom spesialpedagogiske kompetanse, og å sikre dem like rettigheter ved lov.

2.5.2 Ulike fagfelt, ulike tilnærminger

Susan Telters (2000) andre dilemma ligger i spenningsfeltet mellom læreren (her den pedagogiske lederen) og spesialpedagogens fagfelt, der vi kan si at den pedagogiske lederen hører til allmennpedagogikk og spesialpedagogen til spesialpedagogikk. For å skille disse, kan en kort beskrive pedagogikk som læren om oppdragelse og undervisning generelt, mens spesialpedagogikk fokuserer på oppdragelse og undervisning av elever med lærevansker og/eller funksjonshemming (Morken, 2006). Det betyr at spesialpedagogiske tiltak og allmennpedagogisk hjelp må forstås i lys av hvem tiltaket er rettet mot – kun mot barnet som har et særlig behov, eller mot hele systemet? Et allmennpedagogisk tiltak vil være rettet mot alle barna i barnehagen, men det kan også ha fokus på enkeltbarn (Utdanningsdirektoratet, 2009).

For å forstå lærevansker må en forstå læring og læringsprosesser i sin alminnelighet, av den grunn kan en si at pedagogikken ligger til grunn for spesialpedagogikken. "Prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole betyr at skillet mellom ordinære og særlige opplæringstiltak viskes ut" (Thygesen et al., 2011, s. 108). Likefullt utfordres prinsippet av målsettingen om en inkluderende skole, det på bakgrunn av at hensynet til den faglige utviklingen treffer prinsippet om å delta i et inkluderende fellesskap. Tilpasset opplæring kan i den sammenheng bety differensiering i form av spesialundervisning (ibid). I følge Solli (2010) avhenger spørsmålet om spesialpedagogiske tiltak og inkludering er to sider av samme sak, eller om slike tiltak skaper barrierer for inkludering av den spesialpedagogiske forståelsen. Som vi har sett tidligere i oppgaveteksten (jf. kapittel 2.4) er spesialpedagogiske tiltak ofte et nødvendig tiltak for å sikre deltakelse og gi et tilpasset, individuelt og likeverdig opplæringstilbud. Samtidig som det kan være et uttrykk for differensiering og sortering (ibid). Solli (2010) viser til Skrtic (1991) som argumenter for at skille mellom spesialpedagogikk og pedagogikk er uheldig. Han mener at det ligger en slags "uskreven regel" om at oppgaven til spesialpedagogisk innsats er å håndtere de elevene som den allmenne pedagogikken ikke makter, og foreslår at vi i stedet for å se på spesialpedagogiske tiltak som individuelle læringsproblemer må rette søkelys mot systemet som er bygget opp rundt de spesialpedagogiske tiltakene (ibid).

På bakgrunn av at flere pedagoger, med ulik bakgrunn og fokus, er involvert og engasjert på avdelingen vil innholdet og organisering være avhengig av at pedagogene arbeider og planlegger seg imellom. I henhold til Telters (2000) andre dilemma oppstår spenningsfeltet mellom den pedagogiske lederen og spesialpedagogen i lys av hvem tiltakene er rettet mot. Mens den pedagogiske lederen, med sin allmennpedagogiske bakgrunn i hovedsak har hele barnegruppen

i fokus, har spesialpedagogen enkeltbarnet som viktigste sak. Like fullt kan, og har begge også fokus på den andres område.

2.5.3 Tilpasse enkeltbarnet eller tilpasse gruppen?

Skrtics (1999) forslag over, kan se ut til å stemme overens med Tetlers (2000) tredje dilemma der læreren utfordres til å arbeide i spenningsfeltet mellom det tradisjonelle synet der en prøver å tilpasse barnet, kontra mer innovative tiltak der en ser på undervisningens innhold og form. Hvordan vi forstår forskjellighet, vil vise seg i den enkelte institusjon. I følge Solli (2010) viser dilemmaene seg i hvordan barnehagen organiserer sin pedagogiske virksomhet. Bruker barnehagen ressurser på probleidentifikasjon eller på systemisk innsats som gir muligheter for alle barn? Organisering av spesialpedagogisk hjelp kan føre barn bort fra andre barn, samtidig som fokus på fellesskap og en pedagogikk for alle kan føre til usynliggjøring av enkelte barn. Behov for spesialpedagogisk hjelp kan oppstå fordi barnegruppens måte å være fellesskap på gir enkelte barn vansker med å delta ut fra egne forutsetninger. Kanskje er det nettopp den spesialpedagogiske innsatsen som minsker "gapet" mellom barns egne premisser og kravene fra gruppen, og akkurat det som muliggjør deltakelse i fellesskapet (ibid)?

I følge Askeland (2008) er det å delta i fellesskapet og det sosiale samspillet en forutsetning for at barn skal få en oppfatning av seg selv og utvikle et selvbylde. Det er gjennom sosialt samspill at barn lærer normer og verdier som legger føringer for hvordan de skal handle, og behandle hverandre. Det kan være vanskelig å vite når en på den ene siden skal være var for enkeltbarnet og gi oppmerksomhet og støtte og fokusere på barnets individuelle behov, og på den andre siden når en bør få barnet til å tilpasse seg reglene og normene som gjelder i fellesskapet (Askeland, 2008). Dette kan sies å være problematikken i Tetlers (2000) fjerde dilemma; når læreren skal mestre kravet om å utvikle gjensidige sosiale relasjoner i barnegruppen, samtidig som respekten for forskjellighet ivaretas. I neste kapittel vil jeg utdype dette.

2.5.4 Å legge til rette for utvikling av gjensidige relasjoner til tross for ulikhet

I følge Askeland (2008) må de ansatte i barnehagen alltid ta vare på, og ta hensyn til, både individet og gruppen. På samme tid er det å tilpasse seg en gruppe en viktig del av det å være menneske. "Mennesket er et sosialt vesen, som underkaster seg krav fra gruppa for å bli akseptert som et medlem. Det er et universelt behov å være medlem av en gruppe" (Askeland, 2008, s. 77). En betingelse for at barn skal utvikle selvbylde er at de deltar i sosialt samspill med andre barn. Mangelen på lekbarhet kan føre til at samspillet ikke kommer i gang. For barn som sliter

med å komme inn i leken kan spesialpedagogisk innsats være til hjelp for å trene på regler og normer for senere lek. I den forbindelse er det ifølge Solli (2010) også viktig at en reflekterer over hvorvidt spesialpedagogiske tiltak gir en verdsatt rolle, eller om de i stedet kan være med å "utdefinere" enkeltindividet fra fellesskapet. Barn som ikke mestrer aktivitetene som andre er opptatt av kan bli holdt utenfor leken og det sosiale samspillet. Barn som mister tilgang til en felles arena med jevnaldrende, mister også noe av grunnforutsetningene for sosial kontakt med jevnaldrende (Wendelborg & Ytterhus, 2009). På bakgrunn av dette har pedagogisk leder et ansvar for å legge til rette for sosialt samspill og sørge for at barna får mulighet til å bygge gode relasjoner. Tetler (2000) argumenterer for at læreren må tilrettelegge for utviklingen av sosiale relasjoner, som på tross av at gruppen ikke er homogen må preges av gjensidighet. På den måten utvikles evnen til å omgås annerledeshet. I et relasjonsrettet perspektiv handler det om å vektlegge det å utvikle vennskap og toleranse, og å arbeide med sympatiene og antipatiene barna i mellom (Askeland, 2008).

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg pekt på flere utfordringer når det gjelder å skape et inkluderende miljø i barnehagen. Dilemma knyttet til barn med særskilte behov i barnehagen, kan dreier seg om:

- Hensyn til barnet vs. hensyn til gruppen
- Pedagogikk vs. spesialpedagogikk
- Tilpasning av barnet vs. tilpasning av gruppen
- Utviklingen av gjensidige sosiale relasjoner vs. respekt for forskjellighet

Diskusjonen om inkludering gir et komplekst og sammensatt bilde. Solli (2010) hevder at en utfordring for pedagogikken er å tenke nytt om barnehagen. Den største utfordringen er ikke hvordan en kan arbeide med de som er annerledes, men hvordan en kan arbeide annerledes. Enkeltindividets behov kan stå kontrast til gruppens behov når det gjelder spesialpedagogiske tiltak. Hvilke forståelse den enkelte barnehage har vil påvirke innholdet i tiltakene, dessverre kan tiltakene spille en tvetydig rolle i spenningen mellom individets og gruppens behov og hensynet til arbeidet med å skape en inkluderende barnehage. Ut i fra en relasjonell tilnærming ser en likevel at tiltakene må inkluderes i barnehagens hverdag, innlemmet i den daglige virksomheten, ikke som noe spesielt eller noe som kommer i tillegg. Retten til å være en del av fellesskapet og barnegruppen må ikke bestemmes ut fra graden av særskilte behov (Braadland, 2003). Hellesnes (1975) skriver at jo mer en individualiserer et problem, jo mer uforståelig blir

det. Det er fordi en ved å individualisere et problem isolerer det fra konteksten hvor det er et problem. Ifølge Braadland (2003) er vi et stykke på vei hvis vi klarer vi å bevege oss vekk fra denne individualiseringen. "Hvis helhetsløsninger for klassen blir en rettesnor for hva som er best for barnet med særskilte behov, da nærmer vi oss en inkluderende skole" (Braadland, 2003, s. 81).

3.0 Metodologi og metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metode og hvilke metodiske valg som er foretatt i forskningsprosessen. Jeg vil gjøre greie for valg som er gjort før og underveis i arbeidet, hvilke redskap jeg har brukt i datainnsamlingen og hvordan arbeidsprosessen har funnet sted fra begynnelse til slutt. Det vil redegjøres for forskningstilnærming, samt oppgavens troverdighet og gyldighet. Avslutningsvis vil etiske hensyn som er lagt til grunn gjennom hele forskningsarbeidet skildres.

3.1 Valg av metode

Som nevnt i foregående kapittel lyder mitt forskningsspørsmål som følger:

Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen, og hvilke dilemma opplever pedagogiske ledere i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov?

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, formulerte jeg også følgende underspørsmål:

- Hva forbinder pedagogiske ledere med inkludering, og hvordan arbeider de mot å skape en inkluderende barnehage?
- Hvordan opplever pedagogisk leder å skulle ta hensyn til enkeltbarnet uten å sette gruppen til side, eller motsatt hvordan ta hensyn til hele gruppen uten å sette enkeltbarnet til side?
- Hvilke tanker har pedagogisk leder om den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt i barnehagen og om samarbeidet med spesialpedagogen?
- Hvilke tanker har pedagogisk leder om tilpasset opplæring i barnehagen? Hvordan gi barn trening i å omgås annerledeshet, samtidig som en utvikler pedagogiske opplegg som favner mangfoldet i barnegruppen?
- Hvordan opplever pedagogisk leder å skulle legge til rette for sosiale relasjoner på tross av at barn er forskjellige?

I følge John W. Creswell (2012) snevrer forskningsspørsmålet inn et vidt tema til mindre og mer spesifikke spørsmål forsker ønsker å undersøke. Videre peker han på at det er forskningsspørsmålet som gir de metodiske retningslinjene når en ønsker å utføre en undersøkelse. Dette støttes av Thor Arnfinn Kleven (2002) som fremsetter at forskningsmetode kan defineres som (...) "de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt" (s. 19).

For Knut Kjelstadli (1999) handler metoden om å velge. Ved å velge metode, velger vi et forskningsopplegg, det vil si en måte å komme frem til svar på spørsmålene våre. "Når vi gjør et valg, velger vi samtidig vekk andre måter å gjennomføre undersøkelsen på" (Kjelstadli, 1999, s. 47).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode. Fordi kvalitative metoder egner seg best når en søker å gå i dybden og er ute etter informantenes meninger, intensjoner og holdninger (Befring, 2002), ser jeg det som hensiktsmessig å velge denne retningen for å besvare mitt forskningsspørsmål.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Innenfor metoder for forskning finnes to tradisjoner; den kvantitative- og den kvalitative metodetradisjonen (Kleven, 2002). Til felles har begge en strukturert og systematisk fremgangsmåte for å komme frem til ny kunnskap om ulike fenomener. Likefullt innebærer de ulike tilnærmingene vesentlige ulikheter i hvordan forskningene legges opp, og opplysningene undersøkelsene fører til. I følge Thagaard (2013) søker kvalitative metoder å gå i dybden, og legger vekt på betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall. Videre referer Thagaard (2013) til Neuman (2006) som hevder kvantitative metoder konsentrere seg om variabler som er relativt uavhengig av den samfunnsmessige konteksten, mens kvalitative metoder innebærer prosesser som tolkes i lys av den konteksten de inngår i. Derfor kan kvantitative undersøkelser omfatte store utvalg, mens kvalitative undersøkelser kan gi mye informasjon om få enheter. Kvalitativ forskning er særpreget av at vi søker en forståelse av sosiale fenomener. (Thagaard, 2013). I følge Postholm (2005) innebærer kvalitativ forskning å forstå deltakernes perspektiv. Hensikten med metoden er altså ikke å kunne generalisere til en populasjon, men mer en utforskning av et sentralt fenomen (Creswell, 2012).

3.2 Vitenskapelig grunnlag for kvalitativ metode

Innenfor kvalitative metoder representerer fortolkede teoretiske retninger et viktig grunnlag. Ofte kan fortolkning av den kvalitative teksten knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, men på samme tid kan også tendenser i datamateriale gi grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Det vil si at det mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i dataene er et gjensidig påvirkningsforhold. Likefullt har forskerens vitenskapelige forankring betydning for hva det søkes informasjon om og danner et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2013).

3.2.1 Fenomenologi

Med en fenomenologisk tilnærming søker en å få tak i intervjupersonenes beskrivelse av egen livsverden. Når det er snakk om kvalitativ forskning beskriver Kvale og Brinkmann fenomenologi "(...) som et bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter" (2009, s. 45). Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (ibid).

I overensstemmelse med et fenomenologisk perspektiv ønsker jeg at det er den pedagogiske lederens livsverden som skal stå i sentrum av studien, det vil si den pedagogiske lederens forståelse av inkludering og dilemma som eventuelt oppleves i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov (Van Manen, 2003).

3.2.2 Hermeneutikk

Selv om undersøkelsen forankres i et fenomenologisk perspektiv, der hensikten er å få tak i pedagogiske lederes opplevelser av inkludering og dens dilemma, er en som forsker aldri nøytral, enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse (Krogh, 2009). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivåer, og at det dermed ikke finnes en egentlig sannhet. Tilnærmingen bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng den vi undersøker er en del av. Delene forstås i lys av helheten (Thagaard, 2013).

I følge filosofen Hans Georg Gadamer er forforståelsen det grunnlaget vi har for å forstå en tekst vi leser. Det vil alltid avhenge av hvem som leser teksten. Vår personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan man forstår hva som blir sagt til oss. I min avhandlings sammenheng betyr det at mine bakgrunnserfaringer alltid vil prege min forståelsesmåte og mine tolkninger av hva informantene beretter (Kleven, 2002). Disse bakgrunnserfaringene kan vi kalle *fordommer*. I følge Sheratt (2006) forstår Gadamer fordommer som er et positivt begrep og er det som i det hele tatt gjør forståelsen mulig. For han handler forståelsesprosessen om sammensmeltingene av teksten og fortolkeren i det han kaller "The fusion of Horizons". Denne sammensmeltingen skjer i den hermeneutiske sirkelen der deler sees i lys av helheten, og der forståelsen for helheten økes ved at en får større innsikt i

delene. Forskeren starter med et sett med fordommer av det han tenker å undersøke, fordyper seg i materialet, tolker og oppdager nye antakelser (Sheratt, 2006).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ metode finnes det flere ulike fremgangsmåter og metoder, blant annet finner en intervju, observasjon og analyse av dokumenter og audiovisuelt materiale inne for tilnærmingen (Thagaard, 2013).

I følge Thagaard (2013) egner intervju seg godt til å få tak i informasjon om personers opplevelser og synspunkter. Peräkylä & Ruusuvuori (2011) sier at: "By using interviews, the researcher can reach areas of reality that would otherwise remain inaccessible such as people's subjective experiences and attitudes" (s. 529). Ved å bruke intervju som metode sikter jeg mot å få opplysninger om informantens subjektive forståelse av inkludering og hvilke pedagogiske dilemma han/hun opplever i arbeidet med inkludering.

Innenfor intervju finnes det flere ulike tilnærminger, Creswell (2012) viser blant annet til en-til-en-intervju, fokusgruppeintervju, telefonintervju og åpne spørsmål i spørreundersøkelser. Slik forskningsspørsmålet mitt retter seg, er jeg ute etter informantenes forståelse og opplevelse. På bakgrunn av dette vurderer jeg at et en-til-en-intervju med informantene best ville kunne generere materiale til å besvare mitt forskningsspørsmål. Ved at intervjuet utføres ansikt til ansikt, med bare en informant, får informanten anledning til formulere sine egne svar og fortelle om *sin* forståelse og opplevelse, uten påvirkning fra andre informanter. At jeg som forsker møter informanten ansikt til ansikt kan også gi rom for å gå i dybden når det er nødvendig og dermed gi mulighet for en bedre helhetsforståelse. Dette kan jeg blant annet gjøre ved å stille oppfølgingsspørsmål, samt avklare eventuelle misforståelser underveis i intervjuet (Larsen, 2007). Ulempene med å velge en slik intervjuform er at den kan være tidkrevende, at man er avhengig av at informantene ikke er redd for å snakke, er flinke til å formulere seg, samt komfortabel med å dele ideer (Creswell, 2012). I tillegg kan det være vanskeligere for informanten å være ærlig, i motsetning til for eksempel avkryssing på et anonymt spørreskjema (Larsen, 2007). I den forbindelse vil det være viktig at jeg som forsker opplyser om kravet om konfidensialitet. Det innebærer at informantene har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt (NESH, 2014), kort fortalt betyr det at "All personal data ought to be secured or concealed and made public only behind a shield of anonymity" (Christians, 2011, s. 66).

Som Creswell (2012) påpeker, kan intervju være tidkrevende, samtidig er en også avhengig av at informantene er komfortable med å dele informasjon og ideer. Av den grunn har jeg også vurdert å bruke fokusgruppeintervju som alternativ intervjuform. Her ville jeg hatt anledning til å samle relativt mye informasjon, på relativt kort tid (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). Utfordringen med denne type intervju ville likevel vært at det skjer mye på en gang og det er vanskelig å holde kontroll på diskusjonen, samt skille mellom de ulike stemmene ved lydopptak (Creswell, 2012). I tillegg ville det vært flere å forholde seg til i henhold til taushetsplikt og hva de pedagogiske lederne kan si om barna. På bakgrunn av dette og med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål velger jeg å benytte en- til- en- intervju. Det er blant annet fordi jeg ønsker å undersøke informantenes egen forståelse av fenomenet og hvilke dilemma de opplever i forbindelse med dette. Ved å velge fokusgruppeintervju er jeg redd for at deres personlige forståelse og opplevelse kanskje ikke kommer tydelig frem, men at jeg i stedet får en beskrivelse av "gruppens forståelse og opplevelse". Samtidig vil jeg i et en- til- en- intervju kunne stille oppfølgingspørsmål uten fare for å avbryte gruppedynamikken.

3.3.1 Intervjuguide

Når det gjelder selve intervjuet vil jeg benytte en halvstrukturert intervjuform. I slike intervjuer er det vanlig at forsker bruker intervjuguide. Det er en liste med stikkord eller tema og brukes som en veiledning under intervjuet. Tanken bak en slik intervjuform er at informanten i stor grad skal få prate fritt om temaene som blir tatt opp. Den som intervjuer skal stille oppfølgingspørsmål og passe på at samtalen dreier inn på det en har interesse av at informanten prater om (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuguiden ble utarbeidet i forkant av intervjuene, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og tilhørende underspørsmål. Jeg satte opp en liste med stikkord som jeg ønsket at vi skulle omtale i løpet av samtalen. Øverst på listen satte jeg "informasjon om studien", før jeg fulgte opp med åpningsspørsmål som dreide seg om informasjon om informanten (og barnehagen og barna). Deretter satte jeg opp tema som blant annet omhandlet informantens tanker om inkluderingsbegrepet og eventuelle utfordringer og dilemma i inkluderingsarbeidet (se vedlegg 2). Under temaet om inkluderingsbegrepet satt jeg opp en kort liste med hjelpeord for å være sikker på at jeg fikk informanten til å fortelle om inkludering på tross av at de selv kanskje ikke hadde reflektert så mye rundt selve begrepet. Eksempler på hjelpeord var Haugs (2003) operasjonalisering av inkludering, der han bruker begrepene: samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte.

Ved bruk av intervju som metode, er det anbefalt at en på forhånd har foretatt prøveintervju for å teste intervjuguiden og seg selv som intervjuer i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Rådet ble fulgt og jeg foretok to prøveintervju, først med en venninne - mest for å teste meg selv som intervjuer og for å se til at båndopptakeren fungerte som forventet. Det andre prøveintervjuet var med en klassevenninne som også kom med faglige innvendinger. Prøveintervjuene gjorde at jeg foretok noen justeringer av intervjuguiden, i tillegg følte jeg meg tryggere i rollen i forhold til de forestående "ekte" intervjuene.

3.3.2 Potensielle "fallgruver" ved kvalitativt intervju

Som med alle metoder følger utfordringer, det gjelder også ved bruk av kvalitativt intervju og også i mitt prosjekt. En utfordring i forbindelse med metoden jeg har valgt, kan være når det gjelder hvordan jeg selv påvirker informantenes svar. I noen situasjoner kan det være vanskelig for informanten å være "ærlig" når en sitter ansikt-til-ansikt med intervjuer (Larsen, 2007). I mitt tilfelle hvor jeg har valgt nettopp en slik intervjuform er det viktig at jeg reflekterer over hvordan det informanten forteller kan være preget av relasjonen til meg som forsker. "Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Hvis forskeren ikke lykkes i dette, får intervjuet en dårlig kvalitet" (Thagaard, 2013, s. 113). For å få til dette er det viktig at forskeren møter informanten med et åpent sinn, og at en så godt det lar seg gjøre, prøver å unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen utilbørlig. Målet er at informantene ikke skal påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra hvilke oppfatning de har av forskerens synspunkter. Forteller informanten det han/hun tror jeg ønsker å høre, eller hvordan ting faktisk er? Her tror jeg det blir viktig å fremstille seg selv som en ydmyk gjest som ønsker "å spille på lag" med informanten. For å komme forbi slik "det bør være" til slik "det faktisk er" kan det være lurt å fortelle informanten at en er ute etter "slik det faktisk er", og ikke etter å få "riktige svar" som informanten kanskje tror forsker vil høre.

Et annet dilemma som kan oppstå, er ifølge Dalen (2011) hvordan en gjengir svarene en har innhentet. Hvis en siterer informantene ordrett vil en selvsagt få med nøyaktig hva som ble sagt, men dette kan virke mot sin hensikt. Å sitere informantene ordrett med ord som "ehe", "hmm" og "nja" kan få informanten til å virke stotrete. På en annen side kan også slike ord være et virkemiddel som viser at informantene tenker seg om før svaret kommer. Videre hevder Dalen (2011) at det i en tekst som ikke består av sitater, vil være forfatterens stemme som høres. Det gjelder altså å kunne bearbeide stoffet og gjengi informantenes stemmer, uten at informantene fremstår som stotrete og uten at en som forsker "manipulerer" svarene (ibid). En skal sikte mot

at opplysningene en gir er korrekte, slik at en unngår å fremlegge hverken uredelig materiale, unnlater eller innretninger (Christians, 2011). På samme tid er det viktig at en er klar over at det skjer fortolkninger i hele forskningsprosessen, ikke bare med tanke på å gjengi informan- tene, men i valg en tar under hele prosessen. For Gadamer er fortolkning en del av vår eksistens og ikke et valg eller en metode som vi kan bruke ved spesifikke situasjoner, å fortolke verden rundt oss er en del av hvem vi er (Sheratt, 2006).

3.4 Valg av informanter

Når en som forsker skal undersøke et fenomen, velges et utvalg. Stort sett snakker en om å enten bruke et tilfeldig utvalg eller et formålstjenlig utvalg. I førstnevnte vil alle ha lik mulighet til å delta, mens det i sistnevnte velges informanter ut fra det en tror kan være tjenlig i undersø- kelsen. I følge Creswell (2012) handler det om at forskeren i et formålstjenlig utvalg intensjo- nelt velger individer og steder som en tror kan gi best svar på forskningsspørsmålet. I mitt tilfelle hvor jeg ønsker å intervju pedagogiske ledere som har barn med særskilte behov på avdelingen, fordrer det at jeg på forhånd undersøker og finner barnehager som har dette, dermed vil det være hensiktsmessig nettopp å bruke et formålstjenlig utvalg i studien.

At valget endte nettopp på pedagogiske ledere i barnehagen, ble gjort på bakgrunn av at peda- gogisk leder har et helhetlig ansvar for:

(...) planlegging og vurdering, daglig omsorg for det enkelte barnet, for utviklingen av det sosiale miljøet og lærings- og dannelsesmiljøet i barnegruppen og for samarbeidet med barnas foreldre og et veilednings- ansvar overfor det øvrige personalet. (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 8)

I tillegg har pedagogisk leder også ansvar for forvaltningen av avdelingens disponible ressurser i henhold til lovverket og barnehagens årsplan (Bonnievie & Pålerud, 1998). På bakgrunn av dette tenker jeg at pedagogiske ledere kan besitte den informasjon jeg ønsker å undersøke.

I kvantitative studier, der en ønsker å generalisere datamaterialet til en populasjon bør en ha som tommelfingerregel at en har størst mulig utvalg (Creswell, 2012). I min kvalitative studie er som nevnt (jf. kapittel 3.1.1.) ikke hensikten å kunne generalisere til en populasjon, men mer å gå i dybden og oppnå en forståelse av inkluderingsaspektet. I overensstemmelse med et feno- menologisk perspektiv ønsker jeg at det er pedagogisk leders livsverden som skal stå i sentrum av studien (Van Manen, 2003). I følge Thagaard (2013) bør ikke antall informanter i kvalitative

studier være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser av datamaterialet. På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i et utvalg på fem informanter. Med et relativt lite utvalg, håper jeg å kunne gå i dybden på informantenes forståelse og opplevelser av inkluderingsbegrepet og dilemma i arbeidet omkring dette. Med tanke på tidsaspektet og oppgavens omfang, har jeg også vurdert det slik at dette antallet er overkommelig å gjennomføre, samtidig som det trolig er tilstrekkelig for å få frem de viktigste nyansene i pedagogiske leders forståelse av inkludering og utfordringer knyttet til tema.

Jeg satt også som kriterium at informantene ikke arbeidet i samme barnehage, men i fem forskjellige barnehager. Fordelen med en slik utvelgning er at informantene ikke har anledning til å påvirke hverandre, og at jeg dermed kan komme nærmere den enkelte informants forståelse og opplevelse. Samtidig får jeg også anledning til å sammenligne eventuelle forskjeller mellom hvordan informanter fra ulike barnehager svarer.

Følgelig har jeg for å undersøke pedagogiske leders forståelse av *inkludering*, samt hvilke pedagogiske dilemma de opplever i arbeidet med inkludering, valgt å intervju fem pedagogiske ledere, fra fem forskjellige barnehager.

3.4.1 Fremgangsmåte for kontakt med utvalg

Før jeg kunne begynne å innhente informasjon fra informanter måtte jeg søke Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (heretter forkortet til NSD) om godkjenning av prosjektet (vedlegg 3). Mens jeg ventet på svar fra NSD gikk jeg likevel i gang med å undersøke aktuelle informanter. For meg var det av interesse å finne pedagogiske ledere som hadde barn med særskilte behov på avdelingen. For å få hjelp til dette, kontaktet jeg "Fagavdeling barnehage og skole" i kommunen, som kunne gi meg opplysninger om barnehager som hadde erfaring med barn med særskilte behov. Fra kommunen fikk jeg en liste med fem barnehager. Etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD, kontaktet jeg disse per e-post hvor jeg la ved informasjon om undersøkelsen og samtykkeerklæring (vedlegg 2). På den måten visste jeg at informantene var informert om undersøkelsen, samtidig som de hadde med signert samtykkeerklæring ved intervjumøtet.

Kriterier for valg av informantene var at de var pedagogiske ledere og hadde barn med særskilte behov på avdelingen. I tillegg satte jeg som kriterium at barna skulle være i aldersgruppen 3 år og oppover. Det satt jeg fordi jeg blant annet ønsket å høre om relasjoner og lek barna i mellom, noe som kommer tydeligere frem i treårsalderen (fra parallell lek til rollelek). Jeg valgte å ikke

sette kriterier for hvilke særskilte behov barna hadde, annet enn at det var barn det var fattet enkeltvedtak for. Det gjorde jeg på bakgrunn av at barnehagene ikke skal gjøre forskjell, men skal være en barnehage for alle uansett forutsetninger (Skogen, Nes, & Strømstad, 2003).

Selv om jeg fikk en liste med fem barnehager fra "Fagavdeling barnehage og skole", var det bare tre av dem som lot høre fra seg, heldigvis sa alle tre ja. Til tross for at det ikke er noe fasit på hvor mange informanter en har, følte jeg at tre stykker var i minste laget, samt at jeg på forhånd hadde hatt et ønske om fem informanter. Av den grunn valgte jeg også å kontakte en nabokommune hvor jeg fikk jeg hjelp til å komme i kontakt med to informanter til - jeg hadde nå utvalget mitt på plass. En nærmere presentasjon av informantene kan en lese i kapittel 4.1.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Selve intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene. Alle hadde satt av grupperom, hvor vi kunne sitte uforstyrret. Likevel hendte det i to av intervjuene at ble vi avbrutt av annet personell som enten "måtte" gi en beskjed eller hente noe på rommet vi satt, heldigvis følte jeg at vi fort fant tilbake til tråden og at forstyrrelsene ikke påvirket intervjusituasjonen i særlig grad. Tidsaspektet på intervjuene lå på rundt en time, noen litt i underkant, og jeg brukte lydopptaker under samtlig. Jeg hadde også med en blokk til å notere på, men jeg prøvde å konsentrere meg om å høre etter i stedet for å skulle måtte flytte blikket ned i notatene "hele tiden". Av den grunn ble det lite notater, men for å sørge for at jeg kom meg gjennom alle spørsmålene, tok jeg meg like vel tid til å krysse ut spørsmålene etter hvert som de ble besvart.

Ved samtlig intervjuer prøvde jeg innledningsvis å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen. Det gjorde jeg ved kort å fortelle om studiens hensikt, informere om taushetsplikten min og minne dem på at de når som helst i prosessen kunne trekke seg. Jeg informerte også om diktafonen og hva lydopptakene skulle brukes til. Samtidig sørget jeg for at samtykkeerklæringen var signert før jeg gikk over til å spørre relativt enkle spørsmål som for eksempel hvor lenge de hadde jobbet som pedagogisk leder, eller hvor mange barn de hadde med særskilte behov. Tanken bak dette var å ufarliggjøre situasjonen, samt å få informantene til å åpne seg ved at jeg startet med spørsmål som de raskt hadde svaret på, før jeg etter hvert beveget meg mot sakens kjerne.

Selv om jeg hadde satt temaene opp i rekkefølge i intervjuguiden, fulgte jeg ikke denne slavisk under intervjuene. I stedet prøvde jeg å stille spørsmålene der de følte mest naturlig, noe som førte til at jeg hoppet frem og tilbake i intervjuguiden. Tanken bak dette var at intervjuene skulle få bedre samtaleflyt slik at informantene ble mer avslappet. Jeg opplevde da fordelen ved at svaret på mitt neste spørsmål noen ganger kom naturlig i samtalen (før jeg fikk stilt det), fordi vi allerede var kommet inn på temaet. Imidlertid erfarte jeg også at å gjøre det på denne måten gav meg mer arbeid i transkriberingsprosessen og det å plassere utsagnene i kategorier.

3.6 Analyseprosessen

I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan transkriberingen er gjort, samt hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt.

3.6.1 Transkribering av datamateriale

I transkriberingsprosessen der en omgjør materialet til skriftlig form, mister en verdien som ligger i tonefall og kroppsspråk til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Av den grunn, selv om jeg hadde alt intervjumateriale lagret som lydopptak, valgte jeg å gjøre transkribering i relativ kort tid etter intervjuene slik at samtalene fremdeles var friskt i minne. Med diktafon av god kvalitet ble prosessen med transkriberingen en god, men likevel tidkrevende prosess. Til alt hell fant jeg et program på datamaskinen som kunne spille opptakene i ulikt tempo, særlig fant jeg "slowmotion"-funksjonen til stor hjelp, da rakk jeg å lytte og skrive samtidig, uten at jeg for hver setning måtte trykke på pause eller spole tilbake. Likevel innså jeg at lydopptakene var råmaterialet, og flere ganger måtte jeg spole tilbake for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg det informanten virkelig sa.

Gjengivelse av informasjon kan gjøres på ulike måter, blant annet må en ta stilling til om en skal ha med pauser, intereksjoner og intonasjoner eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009). I kapittel 3.3.2 kan lese om valg en må ta når en skal gjengi svarene en har innhentet. For å få en oversikt over materialet og i frykt for ikke å få med alt, valgte jeg i første omgang av gjengivelsen å skrive intervjuene helt ordrett fortonet (inkludert pauser og utropsord), før jeg i en andre-omgang renskrev materialet, og mer fokuserte på hva informanten rent faktisk fortalte. Samtlige dialekter ble her omgjort til bokmål, det både for å unngå utfordringer med rettskriving og dialektformer, men også for å begrense mulighetene for å identifisere barnehagene og informantene. Ellers når det ble brukt navn eller opplysninger som kunne føre til at informanter eller

barn ble gjenkjent brukte jeg NN. Når transkriberingsprosessen var fullført og datamaterialet anonymisert, ble lydopptakene slettet.

Prosessen med å lytte til opptakene og omgjøre dem til skriftlig form, gav meg en ny og god oversikt over materialet.

3.6.2 Analyse av datamateriale

Å analysere betyr å dele noe opp i biter (Kvale & Brinkmann, 2009), i kvalitativt materiale dreier det seg om å ordne, kategoriserer og komprimere datamaterialet. Analysen i et kvalitativt intervju kan gjøres på flere ulike måter og det finnes forskjellige teknikker for å analysere datamaterialet (Larsen, 2007). Likefullt vil mange intervjuanalyser gjennomføres uten at en tar i bruk spesielle teknikker, eller ved at en benytter flere teknikker i samme analyse. Å ha kjennskap til analysene og deres former, er viktigere enn å ta i bruk bestemte analytiske fremgangsmåter (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg er viktig å være bevisst det fortolkende aspektet, uansett hvilke teknikker en tar i bruk. I den sammenheng vil hermeneutikken som vist i kapittel 3.2.2 danne et godt vitenskapsteoretisk grunnlag, der forskerens førforståelse og fortolkning er sentralt. Av den grunn har jeg i analyseprosessen vært bevisst dette forholdet, og har etter beste evne prøvd å vise respekt for informantenes egne uttalelser ved å synliggjøre dem i drøftingskapittelet. Det som kan virke utydelig har vært drøftet ut fra ulike tolkninger og satt i relasjon til helheten i intervjuet.

Hvordan en velger å analysere materialet, avhenger av hvordan intervjuet er lagt opp. I noen tilfeller, for eksempel ved "grounded theory" som ofte har veldig åpne intervjuer, vil gjerne svarkategorier og rekkefølgen på resultatpresentasjonen vokse frem av analyseprosessen. Man starter på en måte med "blanke ark" i et forsøk på å utvikle en teori som kan forklare et fenomen, i motsetning til tradisjonell hypotesetesting som ofte tar utgangspunkt i en bestemt teoretisk basert antakelse om forklaring som deretter testes ut (Store norske leksikon, 2009b). I forskning med utgangspunkt i "grounded theory" foregår datainnsamling og analyse parallelt. I mitt tilfelle, hvor jeg i forkant av analysen utførte et semistrukturert intervju, valgte jeg å ta utgangspunkt i intervjuguiden og dens kategorier i analysen av mitt datamateriale. Materialet ble kategorisert etter ulike fargekoder og datamateriale som jeg tolket som relevant ble plassert under de ulike kategoriene fra intervjuguiden. Da uttalelsene var sortert under de ulike kategoriene prøvde jeg å trekke inn teori som kunne støtte informantens utsagn. I litteraturen blir begrepene

experience near og *experience distant* trukket frem i forbindelse med denne prosessen. Førstnevnte omhandler informantenes sentrale uttalelser og uttrykk, mens *experience distant* (tykke beskrivelser) kan sees som en mer overordnet kategori hvor ord og uttrykk i informantenes utsagn er slått sammen. Forløpet handler om at en prøver å nå det bakenforliggende budskapet ved å løfte informantenes uttalelser fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). I følge Thagaard (2013) fremhever Geerts (1973) at tykke beskrivelser må være et mål for forskeren. Mens en tynn beskrivelse bare gjengir det som observeres, inkluderer en tykk beskrivelse også utsagn om hva informantene kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkning de gir og den fortolkningen forskeren har. En tykk beskrivelse inneholder alltid et meningsaspekt og forskeren vil med sin forforståelse alltid ha innflytelse på teksten (Thagaard, 2013).

Det at jeg under intervjuene ikke hadde kronologisk rekkefølge på spørsmålene og i stor grad lot informantene snakke fritt, gjorde at analysearbeidet krevde en god del tid til leting og sortering. Likefullt førte den grundige gjennomgangen til at jeg tilegnet meg en god oversikt over datamaterielt og dets innhold. Det kan være verdt å merke seg at selv om funnene blir presentert under atskilte kategorier, står ikke kategoriene og deres tema uavhengig av hverandre.

3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for faktorer som kan ha styrket eller svekket kvaliteten i undersøkelsen. Når en snakker om kvalitet i kvalitative metoder snakker en ofte om validitet og reliabilitet. Validitet og reliabilitet handler om metoden som ble brukt faktisk undersøkte det den var ment å undersøke, og om hvorvidt forskerens funn er pålitelig. Kort fortalt kan en si at validitet handler om forskningens gyldighet, mens reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet. (Andersen, Brante, & Korsnes, 2008). Under vil jeg ta for meg hvordan jeg har prøvd å sikre oppgavens validitet og reliabilitet.

3.7.1 Validitet

Validitetsbegrepet dreier seg om vi har undersøkt det som vi tror vi har undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre kan begrepet deles i indre- og ytre validitet. Førstnevnte dreier seg om funnene fra undersøkelsen samsvarer med virkeligheten, og hvor sammenfallende de er i forhold til virkeligheten. Sistnevnte spør om funnene fra undersøkelsen kan bli overført til andre situasjoner – om funnene er generaliserbare (ibid).

I hele forskningsprosessen har jeg vært oppmerksom på ulike omstendigheter som kan ha påvirket validiteten av undersøkelsen. Validitet handler om å innta en kritisk rolle til eget arbeid og til å stille spørsmål underveis i arbeidet. Det handler ikke bare om hvordan en tolker funn, gjengir informanter eller hvordan jeg har relatert det tilbake til teorien, men også om intervjuguiden har vært funksjonell med tanke på å besvare forskningsspørsmålet.

For å sikre intervjuguidens funksjonalitet når det gjelder forskningsspørsmålet mitt, satt jeg meg inn i tidligere forskning, aktuell teori og metodelitteratur i forkant av intervjuprosessen.

Videre måtte jeg, før selve intervjuene, vurdere hvordan jeg ved best mulig metode kunne få innsikt i de pedagogiske ledernes forståelse og opplevelse. Fordi troverdighet er en viktig faktor i forbindelse med å fange opp det informantene egentlig mener, bestemte jeg meg for å utføre en-til-en intervju for å være sikker på at jeg fikk tak i hver av informantens egen opplevelse (og ikke en hel gruppes). For å skape en god og tillitsfull intervjusituasjon med informantene, prøvde jeg innledningsvis å skape en rolig og avslappet atmosfære. Det gjorde jeg blant annet ved å fortelle om studiens hensikt, informere om taushetsplikten og fortelle at jeg var ute etter å høre om informantenes opplevelser og hvordan ting faktisk er, ikke hvordan ting "burde være". I kapittel 3.3.2 så vi at dette underbygges av Thagaard (2013) som poengterer at "(...) betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Hvis forskeren ikke lykkes i dette, får intervjuet en dårlig kvalitet" (s.113). Selv om jeg tok hensyn til Thagaards (2013) bemerkninger kan jeg ikke garantere at informantene snakket sant. Likefullt vurderer jeg det som sannsynlig da vi ikke var inne på særlig personlige eller ømfintlige tema, samt at informantene var garantert anonymitet.

I analyseprosessen og gjengivelsen av informantenes uttalelser måtte jeg å bearbeide, sortere og forkorte materialet, like fullt hadde jeg som mål å gjengi informantenes stemme så nøyaktig som mulig i hele prosessen. Jeg fulgte rådet til Christians (2011) og siktet mot at alle opplysningene forble korrekte, det for å unngå å fremlegge uredelig materiale, unnlater eller innretninger (Christians, 2011). Likefullt må en som forsker være klar over at validitet ikke er objektivitet (Guba & Lincoln, 2011). I hele forskningsprosessen skjer det fortolkninger, også når det gjelder å gjengi informantene. Som nevnt i kapittel 3.3.2 er fortolkning en del av vår eksistens og ikke et valg eller en metode som vi kan bruke ved spesifikke situasjoner. Å fortolke verden rundt oss er en del av hvem vi er (Sheratt, 2006).

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler som nevnt om undersøkelsens pålitelighet og i hvilken grad man kan forvente at andre forskere hadde kommet frem til identiske resultat gjennom den samme undersøkelsen (Andersen, Brante, & Korsnes, 2008). I kvalitativ forskning kan likefullt etterprøvbarehet være komplisert, det er fordi det blant annet avhenger av forskerens rolle, tolkning og samspill med informanter (Dalen, 2011). Jeg opplevde selv at jeg hadde en god samhandling og dialog med samtlige av informantene, likevel ville en annen forsker kanskje fått andre svar av informantene og/eller tolket uttalelsene ulikt - nettopp på bakgrunn av interaksjonen mellom forsker og informant, og forskerens tolkning av utsagn.

Selv om etterprøvbarehet i kvalitativ forskning kan være vanskelig, kan en gjennom å gjøre rede for og begrunne hvilke valg, metoder og verktøy en har brukt, være med på styrke undersøkelsens pålitelighet (Ryen, 2002). Jeg har gjennom hele forskningsprosessen etter beste evne beskrevet hvordan undersøkelsen er blitt gjennomført fra start til slutt. Av den grunn opplever jeg at oppgavens pålitelighet er framstilt og ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

3.7.3 Generalisering

Som vi så i kapittel 3.1.1. innebærer kvalitativ forskning å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2005). Hensikten med metoden er altså ikke å kunne generalisere til en populasjon, men mer en utforskning av et sentralt fenomen (Creswell, 2012), der en søker å gå i dybden og er ute etter informantenes meninger, intensjoner og holdninger (Befring, 2002). Av den grunn vil funn som undersøkelsen avdekker, kun gjelde dem som var deltakere. Like fullt kan det hende at en kan funnene vil stille spørsmål som også kan påvirke andre. Et visst sammentreff i informantenes uttalelse kan like fullt være med på å belyse meningsinnholdet og dilemma knytte til inkludering i barnehagen, og dermed ha en mulig overførbarhet innenfor tema (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.8 Etiske betraktninger

Når en arbeider med forskning er det mange etiske spørsmål å ta hensyn til og forsvare gjennom hele forskningsprosessen. Etiske problemstillinger kan dukke opp både i planlegging av studien, i selve intervju situasjonene og i transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen har jeg forholdt meg til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (heretter forkortet til NESH) sine etiske retningslin-

jer for forskningsarbeid. Særlig har jeg tatt hensyn til punktene som er forbundet med å "utforske mennesker" ved intervjuforskning. I den forbindelse påpeker Kvale & Brinkmann (2009) fire viktige etiske regler: det informerte samtykket, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle, under vil jeg utdype disse.

Alle som er med i et forskningsprosjekt har krav om informert og fritt samtykke. Informert samtykke betyr at informanten er orientert om det som angår hans eller hennes deltakelse av studien (NESH, 2014, s. 14). Dette er ivarettatt ved at informantene mine, før intervjuene, fikk tilsendt et informasjonsskriv med relevante opplysninger og samtykke erklæringen som presiserer at det er frivillig å delta, at informantene når som helst har mulighet til å trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere og at informasjon som innhentes blir behandlet konfidensielt og alle opplysninger vil bli anonymisert.

Konfidensialitet betyr at opplysninger som er gitt holdes skjult for uvedkommende. I retningslinjene påpekes det at: "Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informantene" (NESH, 2014, s. 16). I arbeidet mitt har dette blitt tatt hensyn til ved at det er jeg selv om som har gjort intervjuene og oppbevart lydopptakene på en kodet brikke. I tillegg har jeg brukt fiktive navn på informantene, samt unnlatt å gi opplysninger om barnehagens navn eller tilhørende kommune.

For at deltakerne skal kunne danne seg et rimelig bilde av undersøkelsen og hvilke eventuelle følger deltakelsen vil ha for dem, må det gis informasjon om hvilket formål studien har, hvilken metode som vil bli tatt i bruk, samt praktiske følger av deltakelse. Det er også viktig at informasjonen blir gitt på et språk som blir forstått (ibid).

I forkant av intervjuene var jeg klar over at jeg naturlig nok ville komme i situasjoner hvor jeg fikk vite en del ting om enkeltbarn. I tilfeller hvor informantene kom med eksempler fra hverdagen har jeg vært nøye med å holde min taushetsplikt og anonymisere opplysninger, blant annet har jeg gitt alle informantene og barn de eventuelt forteller om fiktive navn. Jeg har unnlatt å oppgi barnas alder, annet enn at de er i alderen 3 år og oppover for å sikre deres anonymitet. Jeg har også latt være å beskrive spesielle kjennetegn som område/kommune de bor i og unnlatt å informere om barns spesifikke diagnoser eller andre særtrekk som kunne ha gjort dem

gjenkjennbare. I retningslinjene til NESH omtales dette (i punkt 13, s. 11) som "Hensynet til tredjepart".

I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil forskerens rolle alltid ha innvirkning på kvaliteten av den kvalitative forskningen. Av den grunn stilles det også krav til hvordan en som forsker møter deltakerne av studien og hvordan en gjengir innhentet informasjon. I denne avhandlingen er alt datamateriell behandlet konfidensielt og er etter beste evne gjengitt slik de har blitt fortalt av deltakerne selv.

I forkant av arbeidet med å kontakte informanter og starte innsamlingen av datamateriell ble prosjektet meldt til NSD. Det på bakgrunn av at all forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes (NSD, 2015). Prosjektet ble godkjent i slutten av april 2014.

3.9 Forskerrollen

I rolle som intervjuer har jeg blandet erfaring. Generelt sett synes jeg intervjuene var greit gjennomført og at jeg gjennomgående var opptatt av å være en aktiv lytter og la informantene snakke så fritt som mulig. Etter hvert gjennomførte intervju ble jeg også bedre til å bruke stillheten som tenkepauser for informanten, jeg var mer redd for disse pausene i det første enn siste intervjuet. I de siste intervjuene var jeg mer varsom på dette og følte at informantene fikk tid til å reflektere før de svarte. Selv om jeg kjente at jeg vokste på oppgaven, hørte jeg på opptakene i ettertid at jeg enkelte ganger kunne ha vært klarere i spørsmålsformuleringen. I og med at jeg hadde spørsmålene i stikkordsform i intervjuguiden, ble de aldri stilt på samme måte. Noen ganger ble de nok for muntlige og lange, og kanskje ikke helt som jeg hadde tenkt i forkant. I midlertid tror jeg at jeg klarte å hente meg greit inn igjen, særlig ved bruk av oppfølgingsspørsmål og hjelpeordene fra intervjuguiden. At jeg også krysset av i intervjuguiden etter hvert som jeg fikk svar på spørsmålene var til hjelp når det gjaldt å holde oversikt over hvilke informasjon jeg til enhver tid i intervjuet hadde innhentet, og hvilke spørsmål jeg ennå ikke hadde fått svar på.

I kapittel 3.2.1 så vi at undersøkelsen ble forankret i et fenomenologisk perspektiv, der hensikten i studien var å få tak i pedagogiske lederes opplevelser av inkludering og dens dilemma.

I prosessen med intervjuene (før- og etterarbeid) har jeg prøvd å søke etter informantenes sentrale momenter i intervjuene, samtidig har jeg vært oppmerksom på at mine tolkninger er gjort

ut fra mine fordommer og dermed ikke er nøytrale. Til tross for dette har jeg i hele prosessen vært bevisst mitt eget utgangspunkt, og i møte med informantene og deres opplevelser har mine fordommer blitt bekreftet og avkreftet og ny forståelse har oppstått.

Særlig i analyseprosessen har hermeneutikken vært med å forme arbeidet mitt, der enkeltutsagn og intervjuer er blitt studert sammen og hver for seg. Det er gjort for å finne mulige sammenhenger og meninger i datamaterialet utenom det informantene eksplisitt forteller.

Når det gjelder egen bakgrunn i forbindelse med forskerrollen under selve intervjuene, har jeg fordi jeg forsker på eget fagområde vært bevisst på at jeg ikke har inntatt en ekstern forskerrolle. I informasjonsbrevet til informantene ble det informert om at jeg studerer pedagogikk (med vekt på spesialpedagogikk) og i møte med informantene fortalte jeg at jeg var utdannet barnehagelærer. Av den grunn ble det til informantene indirekte angitt at jeg er rimelig godt kjent på fagfeltet. En ulempe med dette kan være at informantene ikke har utdypet informasjonen sin tydelig nok, fordi de har tenkt at jeg som, utdannet, barnehagelærer forstår hva de mener. Like fullt kan slik informasjon også tenkes å være en fordel ved at informantene kan ha følt seg trygge på at jeg har en forståelse av deres situasjon som pedagogisk leder, og at de dermed ikke har holdt igjen informasjon.

4.0 Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av intervjuundersøkelsen gjort i studien. Disse svarene danner grunnlaget for oppgavens videre tolkning, analyse og drøfting. Hensikten med undersøkelsen var å undersøke følgende forskningsspørsmål:

Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen, og hvilke dilemma opplever pedagogiske ledere i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov?

For å få svar på forskningsspørsmålet har jeg intervjuet fem pedagogiske ledere i fem forskjellige barnehager.

Som vi så i kapittel 3.6.2 valgte jeg å ta utgangspunkt i intervjuguidens kategorier i analysearbeidet mitt. Materiale ble kategorisert og datamateriale som jeg tolket som relevant ble plassert under de ulike kategoriene fra intervjuguiden før jeg prøvde å trekke inn teori som kunne sette utsagnene inn i en større sammenheng. Denne tilnærmingen har jeg valgt å benytte videre i arbeidet og inn i resultatpresentasjonen. Det betyr at resultatpresentasjonen vil bygge på samme kronologiske prinsipp som intervjuguiden, noe som igjen innebærer at jeg først kort vil presentere informantene og "situasjonen deres", før jeg går over til forståelsen av inkludering og de fire utfordringene jeg har beskrevet i teoridelen. Hadde jeg valgt en mer induktiv tilnærming kunne dette fortonet seg annerledes, kanskje måtte jeg for eksempel laget ny temainndeling. Men fordi tema går igjen fra teoridel, via intervjuguide til analysen, ser jeg det som mest ryddig å fortsette fremstillingen slik.

Eventuelle sitater er hentet fra intervjuene. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn, hvor jeg har kalt dem Anne, Berit, Carina, Dag og Eva. De har fått tildelt forbokstav etter rekkefølgen intervjuene ble utført i. Barna som blir omtalt i intervjuene har også fått oppdiktete navn, med lik forbokstav som de pedagogiske lederne. Utvalget er fordelt over to kommuner.

4.1 Presentasjon av informantene og barna "deres"

4.1.1 Anne & Aksel

Anne er pedagogisk leder og har lang erfaring med yrket. På avdelingen hennes går Aksel. Aksel er diagnostisert innenfor autismespekteret. Han har fått utløst en støttepedagog mesteparten av tiden hans i barnehagen. Aksel får ikke spesialpedagogisk hjelp, men er fulgt opp av

Autismeteamet annenhver uke, der det blant annet blir gitt veiledning til pedagogisk leder og støttepedagog.

4.1.2 Berit & Bea

Berit er en pedagogisk leder med mange års erfaring i yrket. På Berits avdeling går Bea. Hun har utfordringer knyttet til blant annet språk og sosiale relasjoner. I tillegg noen timer spesialpedagogisk hjelp i uken, har Bea fått utløst støttepedagog i ca. halvparten av tiden.

4.1.3 Carina & Cecilie

Carina er utdannet pedagogisk leder og har lang erfaring fra yrket. På avdelingen har hun en multifunksjonshemmet jente, kalt Cecilie. Cecilie har støttepedagog mesteparten av tiden, i tillegg har hun noen timer med spesialpedagogisk hjelp i uken. Cecilie trenger mye ro, særlig i forbindelse med spising, av den grunn oppholder hun seg store deler av dagen på et eget rom med støttepedagogen.

4.1.4 Dag & Dina

Dag er pedagogisk leder og har mange års erfaring fra yrket. På avdelingen har han en multifunksjonshemmet jente, kalt Dina. I tillegg til en god del spesialpedagogisk hjelp i uken, har Dina støtteassistent i mesteparten av tiden. Dina er avhengig av mye ro og søvn og oppholder seg av den grunn mye av tiden på et eget rom som er laget til for henne.

4.1.5 Eva, Eline & Erik

Eva er pedagogisk leder og har noen års erfaring med yrket. På avdelingen hvor hun arbeider, har hun to barn med særskilte behov, her kalt Eline og Erik. Eline har utfordringer knyttet til sosiale relasjoner og motorikk. Erik har også utfordringer knyttet til sosiale relasjoner, men har i tillegg også språklige utfordringer. Begge er tildelt noen timer spesialpedagogisk hjelp i uken.

4.2 Pedagogiske ledes forståelse av inkluderingsbegrepet

At inkludering er et komplekst begrep som kan forstås og forklares på ulike måter, gjenspeiles i mine informanternes utsagn. Blant annet ser det ut til at de i ulik grad har reflektert over begrepet og dets innhold. Like fullt ser det ut til at informantene tenker at barn med særskilte behov har en selvfølgelig tilhørighet som alle andre. På spørsmål om hva de legger i begrepet går uttalelser som at "alle skal være en del av gruppen, uansett utfordringer", igjen hos samtlige informanter.

Det poengteres også at det pedagogiske opplegget må tilpasses og at det skapes aksept for annerledeshet.

Anne forteller at inkludering i utgangspunktet er for alle, ikke bare barn med særskilte behov:

(...) men når det gjelder i forhold til barn med spesielle behov er målet å få dem mest mulig inn i gruppen, selv om det da noen ganger må arbeides utenfor gruppen. (Anne)

For Berit sin del handler inkludering om å tilpasse opplegget slik at det passer alle, mens det for Carina og Eva ser ut til å handle om å bli akseptert for den man er. De forteller at inkluderingsspektet dreier seg om at:

(...) barn skal kunne delta i gruppen på sine premisser og bli akseptert for å være den det er. (Eva)

(...) barn blir akseptert i gruppen og at det selv føler at det er en del av gruppen. At de andre barna aksepterer og forstår at det er noen ting ikke alle kan være med på, men at de likevel blir regnet som en del av gruppen. Det handler om å godta, for det er jo ganske synlig at hun er annerledes, og at hun har andre behov. (Carina)

For Dag er det ikke nok at barn med særskilte behov "bare" er fysisk til stede i en ordinær barnehage eller avdeling. Barna må ha en selvfølgelig tilhørighet i barnegruppen og i leken. Han forklarer det slik:

Inkludering handler om å få et barn inn i gruppen. Det er nok mange barn som er utenfor, selv om de er inni gruppen, så det gjelder å få de med i leken og i barnegruppen. (Dag)

Som det kommer frem i informantenes utsagn finnes det ikke en enkel forståelse av inkludering. Likevel ser en at deltakerne sammenfattet forteller at inkludering handler om selvfølgelig tilhørighet, aksept for forskjellighet, å tilpasse barnehagen slik at alle kan delta ut fra sine premisser og at det ikke er nok fysisk å være til stede, en må også være aktive deltakere. Samtidig kan uttalelser, som Annes, om å få et barn mest mulig inn i gruppen ved første øyekast se ut til å harmonere med et ønske om å "føre barnet inn i noe", og ikke at barnet allerede har en selvfølgelig tilhørighet som alle andre. For å få klarhet i dette, spurte jeg Anne om hva hun tenkte om forholdet mellom begrepene integrering og inkludering:

Ja, hva kan nå det være? Man kan vel si at det er to sider av samme sak? Det å bli integrert er vel når en har evne og kunnskap til å delta på lik linje med de andre, mens med inkludering da jobber en med å få til en integrering, tror jeg! (Anne)

Utsagnet kan tyde på at Anne ikke har reflektert særlig over begrepenes forskjeller, likefullt tyder hennes videre uttalelser i intervjuet på at forståelsen likevel ligger inkluderingsbegrepet nært, særlig er hun opptatt av at barn med særskilte behov blir regnet med i leken med andre barn og de andre barna må forstå at selv om noen er annerledes hører de like mye til i gruppen som alle andre.

4.2.1 Kort oppsummering

Funnene viser at ingen av informantene har en klar definisjon av inkludering, samt at ingen av dem så ut til å ha en direkte lik oppfatning av begrepets meningsinnhold. Til felles har de likevel at samtlige mente at alle barn uansett utfordringer skal regnes med og ha en felles tilhørighet til gruppen. I tillegg blir også tilpasset opplæring nevnt som en viktig faktor.

4.3 Fremgangsmåter for en inkluderende barnehage

I arbeidet mot å skape en inkluderende barnehage har informantene til felles at de alle, på sin måte, arbeider aktivt for å inkludere alle barn. Til felles ser de ut til å ha fokus på at barnehagen skal ha en universell utforming, slik at flest mulig kan delta mest mulig ut fra sine forutsetninger. Blant annet blir det pekt på fleksible romløsninger, lyddempere i tak og vegger og tegntil- tale. I tillegg blir det brukt grupperom (sanserom) der barna kan få hvile og/eller (mer) tilpassede opplegg. Videre kan det se ut til at fremgangsmåter for en inkluderende barnehage er noe ulik. Eva og Berit fremhever betydningen av et godt planarbeid i forkant av opplegg slik at det er best mulig tilrettelagt for at alle kan være med. I tillegg er de begge opptatt av en åpen dialog og et godt samarbeid med spesialpedagogen/støtpepedagogen for en best mulig tilpassing. Carina og Anne er også opptatt av tilrettelegging og at alle barn får ta del i barnehagehverdagen og leken. Begge påpeker viktigheten av at de voksne legger til rette for lek, men i stedet for å nevne planer og samarbeid de voksne imellom, er de opptatt av at de voksnes holdninger og handlinger ovenfor barn i leken. Med ulike ord vektlegger de begge at de voksne må delta i lek og fungere som rollemodeller i forbindelse med inkludering. På den måten kan barn som "strever" få hjelp og støtte til å komme inn og bli værende i leken, samtidig som de andre barna lærer å ta alle med i leken. Anne forklarer det på følgende måte:

Vi jobber mye med å få barn til å ta andre barn med i leken, det gjør vi ved at vi voksne må delta i leken og vise dem. Våre holdninger må gjenspeiles i våre handlinger, slik at deres handlinger blir påvirket.
(Anne)

At informantene, her særlig Anne og Carina, er opptatt av at alle deltar i leken kan tyde på at de tenker at det ikke er nok at et barn er fysisk til stede i barnehagen, det må kunne nyte og yte i samværet med andre barn. At ekte deltakelse er noe annet enn å være tilskuer, kan også knyttet til Dags utsagn over, hvor han blant annet sa at:

Det er nok mange barn som er utenfor, selv om de er innenfor en gruppe. (Dag)

I tillegg til å tilpasse opplegget slik at de favner aller, er Eva opptatt av at så mye som mulig av den spesialpedagogiske hjelpen gis på avdelingen. Det begrunner hun med at Eline på den måten også får trening i sosial kompetanse. På den ene siden kan dette utsagnet tyde på at Eva har en smal forståelse av begrepet, der inkludering blir sett som konkrete metoder eller tiltak. Men på den andre siden er spesialpedagogiske tiltak ofte uunnværlig for å sikre et tilpasset, inkluderende og likeverdig miljø.

Berit poengterer at det å tilpasse opplegget til å favne alle, slik at ingen blir tilsidesatt, er viktig. Ikke desto mindre er hun bekymret for at dette sjelden lar seg gjennomføre i praksis, særlig med tanke på de begrensede ressursene barnehagen har til rådighet. Men for å tilpasse seg barns ulike forutsetninger har de tatt i bruk virkemidler som å tilpasse barnehagens fysiske utforming til å være funksjonell for alle, samt at de enkelte dager har fått ekstra bemanning (støttepedagog) for å sørge for at alle best mulig blir imøtekommet ut fra sine premisser.

4.3.1 Kort oppsummering

Utsagnene over viser at informantenes fremgangsmåter for å skape en inkluderende barnehage handler om å tilpasse barnehagens utforming og innhold til å passe alle. Både med tanke på å øke fellesskapet og legge til rette for deltakelse. Dette kan blant annet gjøres ved at de voksne er gode rollemodeller og legger til rette for at alle kan delta i lek.

4.4 Utfordringer i forbindelse med å sikre inkludering

Når det gjelder hvilke utfordringer informantene møter i arbeidet mot å sikre at barnehagen er inkluderende, har jeg tatt utgangspunkt i operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet slik det er beskrevet i kapittel 2.2.2. Dermed har jeg i de følgende spørsmål tatt utgangspunkt i fire

arbeidsoppgaver knyttet til barnehagens arbeid med sikte på en mer inkluderende virksomhet. Disse er; samvær, deltakelse, medvirkning og utbytte.

4.4.1 Samvær

For å sikre fellesskapet på avdelingen vektlegger Berit viktigheten av at alle føler at de er en del av den aldersgruppen de tilhører. For Berit handler det om at det ikke alltid er "det ene" barnet som blir trukket ut, men at alle skal føle at de får være med på ting, både i og utenfor gruppen.

For Dag handler fellesskap, i denne sammenheng om at Dina blir med inn på avdelingen til resten av gruppen. Han forteller at Dina stort sett er med når de jobber med prosjekter, har samlingsstund og måltider - så lenge hun er i form til det. Likefullt deltar hun i liten grad i samhandling med de andre barna. For det meste leker Dina med seg selv, mens de andre barna leker rundt henne.

Eva vektlegger at de gir Eline det samme tilbudet som de gir resten av barnegruppen og sier at:

Hun er med på samlingsstunder, turer og de andre tingene som alle andre, men så har hun spesialpedagogiske hjelp i tillegg. Da er spesialpedagogen flink å ta med andre barn også. Vi prøver å ha henne mest mulig sammen med de andre barna. (Eva)

Både Anne og Carina påpeker viktigheten av den voksnes rolle. For Anne er det viktig at barna har gode rollemodeller, slik at barna er oppmerksom på å inkludere andre i leken, selv om noen har ulike forutsetninger. Carina forklarer at:

Det er noe med at vi voksne sitter oss ned med henne inne på avdelingen og spiller spill eller leker med noe hun mestrer, da trekker en som voksen automatisk til seg andre barn og hun blir da mer attraktiv som lekekamerat. Det handler om å løfte henne frem, finne aktiviteter som hun mestrer, og at vi voksne fortelle for henne. Det er viktig når en tenker deltakelse også. At vi tilrettelegger for aktiviteter som vi vet at hun også mestrer. (Carina)

4.4.2 Deltakelse

Når det gjelder å sikre enkeltbarnets deltakelse ser det ut til at både Anne og Eva støtter Carinas uttalelse over, særlig der hun presiserer betydningen av den voksnes rolle og ansvar for å legge

til rette for syssel av verdifullt innhold. Blant annet forteller Eva at de bruker de voksne som støtte for at Eline skal komme inn og bli værende i leken.

For Berit og Dag fortøner deltakelsen seg noe annerledes, de forteller med ulike ord at ikke alle barn har kapasitet til å delta, og at det viktigste ikke alltid er at en både "nyter og yter" i samværet med andre, men at det noen ganger kanskje er nok "å bare være med":

Jeg tror det er viktig at en ikke blir tatt ut av gruppen fordi du ikke kan bidra. Jeg ser for eksempel at Bea trives i samlingsstunden, da sitter hun og observerer og føler tilhørigheten i gruppen, hun sitter i alle fall og smiler - selv om hun ikke deltar aktivt på lik linje med de andre. (Berit)

Selv om Dina er med på samlingsstunder, aktiviteter og måltider, så bidrar hun jo i liten grad aktivt i gruppen. De andre barna ser jo at hun er med, men det er vanskelig å vite hva hun forstår. For barnegruppen vil hun nok være mest fysisk tilstede, men hvordan hun opplever det selv det vet jeg faktisk ikke, men i samlingen for eksempel så kan vi se at hun liker sang og musikk, da smiler hun og veiver med armene - det tolker vi som gledes utbrudd. (Dag)

4.4.3 Samarbeid

Alle informantene i undersøkelsen er samstemte i at barn skal medvirke, men når det gjelder hvordan dette skal kunne oppnås har de noe ulike fremgangsmåter. Strategiene og grad av medvirkning er varierende. Ut i fra svarene ser det ut til å avhenge av i hvilken grad barnet kan gjøre seg forstått, samt den voksnes følsomhet ovenfor barnet. For Anne for eksempel, har det noen ganger vært vanskelig å forstå hva Aksel mener. For henne kan medvirkning også handle om sensitiviteten til den voksne og at den voksne er mottakelig for hva barnet forteller, enten det er med ord, gester eller kroppsspråk. Dette ser ut til å samsvare med Carinas utsagn, også hun er opptatt av å lytte og lese kroppsspråk. I tillegg forteller hun at de bruker en god del bilder av aktiviteter som Cecilie velger i. At manglende språk kan være en utfordring opplever også Dag. For han er det vanskelig å vite hva Dina tenker og vil, dermed blir også medvirkning en utfordring:

Medvirkning for Dina, handler om når vi rekker henne leker. "Vil du ha denne?" spør vi, så kjenner hun etter, før hun kaster den vekk, så må vi finne en ny ting, helt til vi finner den leken hun ønsker. Ellers har vi et godt samarbeid med foreldrene, med informasjon som går begge veier, ting hun har deltatt på eller ting vi ser at hun liker. Men den store medvirkningen har hun vel kanskje ikke. Hvis vi tenker "Barns medvirkning" liksom, så har hun nok ikke den nei. (Dag)

Berit og Eva uttaler begge at de føler at barna får medvirke og at de i planarbeidet tar ekstra hensyn til barna med særskilte behov, selv når de lager et opplegg som skal passe til alle. Berit forteller at hun alltid har Bea i bakhodet i planarbeidet, slik at hun kan sikre at hun får en god måned. I planene sørger hun for å få med ting som hun vet at Bea liker og opplegg hun vet hun kan mestre.

4.4.4 Utbytte

Når det gjelder barns utbytte av opplæringen, går det igjen hos informantene at det faglige og sosiale utbytte ofte henger sammen. For eksempel blir det sagt at det faglige utbytte kan legge til rette for det sosiale utbytte, og på forskjellige tider i intervjuene formidler alle at det noen ganger er uunngåelig å ikke ta enkeltbarn ut av gruppen, enten for å gi dem ro og hvile eller for å øve ulike ferdigheter og på den måten sikre at alle barn får utbytte av opplæringen. Carina for eksempel, fortelle at hun tror det har vært helt nødvendig å ta Cecilie ut av gruppen for å lære henne ting på enerom først:

Når det gjelder det faglige utbytte, så tenker jeg på alt vi har jobbet med på grupperommet; begreper, utholdenhet - det å holde på en aktivitet - hvis en kaller det faglig da, det er i alle fall en viktig del for å kunne være sosial og delta mer i gruppen. (Carina)

På Eva sin avdeling har de mye fokus på læring av sosial kompetanse, blant annet følger barnehagen et læringsprogram som omhandler dette, i tillegg bruker de mye primærgrupper og leker/øvelser for å styrke sosial kompetanse. For Dag er det vanskelig å vite hvilke utbytte Dina faktisk har. Han reflekter slik omkring temaet:

Faglig utbytte, i forhold til det andre barn med spesielle behov har, tror jeg ikke hun har. I og med at hun ikke har språk å uttrykke seg med, er det vanskelig å vite hvilke utbytte hun har. (...) Om påstanden "Alle skal være inkludert faglig og sosialt", så tenker jeg "de" glemmer hvor stort spennet er, og at dette er et barn med ekstra spesielle behov. Når det gjelder det sosiale så er hun ikke i stand til å ta initiativ til lek, så hvis det er et av kriteriene for å være inkludert, så er hun ikke det. (Dag)

For Berit sin del er det særlig utfordrende å skulle sikre både det faglige og sosiale utbytte, spesielt fordi spennet i en gruppe kan være så stort. Likevel prøver hun å sikre utbytte gjennom godt planarbeid og underveisevaluering. Ikke desto mindre ser hun at ting glipper hvis hun skal dekke alle tema på alle områder, inne som ute:

Her kjenner jeg at jeg gir meg på tap, for eksempel kan jeg tenke at "i år fikk jeg ikke prioritert fireåringene på utelek, da må jeg gjøre det til neste år", men da er det gjerne noe annet som glipper, men heldigvis kan vi drøfte dette ved evaluering til jul, slik at vi vet at alle har fått en bit av kaka. (Berit)

4.4.5 Kort oppsummering

Svarene over viser at samtlige informanter er opptatt av at alle barn får ta del i det sosiale livet og fellesskapet i barnehagen, selv om graden av deltakelse kan se ut til å variere.

Mens noen av informantene sikter mot aktiv deltakelse gjennom tett voksenstøtte i lek, synes andre at det er vanskelig å få alle til å delta og tenker dermed at det for noen barn er nok "å bare være med".

Alle informantene er opptatt av at barn skal medvirke, men på grunn av barns ulike forutsetninger og evner kan det se ut til at i hvilken grad de medvirker varierer – mye ser ut til å avhenge av i hvilken grad barna gjør seg forstått. Virkemidler blir da godt planarbeid og evaluering og lydhøre voksne.

For å sikre at alle barn får utbytte av opplæringen kommer det frem at det enkelte ganger er nødvendig å ta barn ut av gruppen for å øve på enkelte ferdigheter.

4.5 Inkluderingsdilemma

I forbindelse med dilemma knyttet til inkluderingsarbeidet i barnehagen, fortalte informantene her om sine erfaringer og utfordringer i arbeidet mot en inkluderende barnehage. Spørsmålene var knyttet opp til hensyn som måtte tas på vegne av gruppen og enkeltbarna, forholdet mellom inkludering og spesialpedagogikk, tilpasning av det pedagogiske opplegget og tilrettelegging av gjensidige relasjoner.

4.5.1 Hensyn til barnet eller hensyn til gruppen?

På spørsmål om hvordan pedagogiske ledere håndterer det å ta hensyn til hele gruppen kontra ikke å sette enkeltbarnet til siden, er informantene samstemte i at det er en utfordrende oppgave. Blant annet ble det sagt at vanskelige valg fort kunne oppstå når det gjelder å skulle møte gruppens mangfold, samtidig som det skal sørges for at enkeltbarna også blir ivaretatt. Særlig ble det pekt på dilemma i forbindelse med hvordan en skal få det pedagogiske opplegget til å favne alle, både de sterke og de svake, uten at noen faller utenfor, enten fordi det er for vanskelig eller fordi det blir for "enkelt". En faktor som så ut til å påvirke hvilke valg en tar med tanke på dette,

er hvilke ressurser avdelingen får tildelt. De av informantene som hadde støttepedagog/assistent i mesteparten av tiden, så ut til å ha "enklere valg" enn dem med mindre, eller ingen ekstra bemanningsressurser. Anne, for eksempel, som har en støttepedagog i mesteparten av tiden på avdelingen, illustrer det slik:

Med støttepedagogen som ekstra ressurs kan vi ha Aksel med i gruppen, samtidig som vi er sikre på at han får den oppfølgingen han trenger, dermed tenker jeg at både gruppen og barnet blir ivaretatt. Men uten ekstra bemanning ser jeg at svaret kunne bli et annet. Vi har for eksempel en gutt på naboavdelingen, som ikke har fått utløst ekstra ressurs. Der vet jeg at den pedagogiske lederen strever med å imøtekomme barnegruppens behov fordi dette ene barnet krever så mye av henne. Det kommer nok litt an på hvilke barn en har, og hvilke ressurser en får. (Anne)

I motsetning til Anne (og Carina og Dag) som mesteparten av tiden har en ekstra ressursperson på avdeling, har Berit ekstra hjelp i ca. halvparten av tiden, mens Eva har ingen. Av den grunn er både Berit og Eva nøye med å legge opp til førskolegrupper og samlingsstunder når støttepedagogen eller spesialpedagogen er tilstede. På den måten er de bemannet til å kunne ta hensyn til barnas ulike forutsetninger og evner under de aktuelle oppleggene. Berit forteller at de ofte deler gruppen i to, og har to ulike opplegg. For eksempel kan de lese samme bok, men at de i etterkant snakker om boken på ulike måter. Likevel meddeler hun at hun møter utfordringer når støttepedagogen ikke er til stede:

Da føler jeg at jeg ikke får gitt barn i "A4 boksen" det tilbudet de fortjener, jeg har rett og slett for mange hensyn å ta. Hun tar så mye tid av meg, og da ser jeg at det sitter 5-6 andre barn rundt bordet som mister sitt tilbud. Ja, sånn er det dessverre. Jeg vil jo så gjerne inkludere henne i gruppen, at hun skal føle at hun er med og at hun har tilhørighet til de hun skal begynne på skolen med, men av hensyn til fellesskapet er det ikke alltid hun får være med. Andre ganger har jeg hatt henne med også, uten at jeg har hatt anledning til å gi henne et eget opplegg, men det kan være tøft det. Hvis jeg bruker lange setninger for eksempel, så forstår hun ikke hva jeg snakker om, da kan jeg se at hun blir lei seg. Hun gråter ikke, men tårene er der. Da tror jeg hun kjenner at hun ikke når frem, at hun ikke klarer det de andre gjør. Da tenker jeg at jeg heller skulle tatt henne ut på forkant. (Berit)

For Carina og Dag som har støttepedagog stort sett hele tiden, er situasjonen noe annerledes. At både Cecilie og Dina blir tatt mye ute av gruppene, handler for Carina og Dag om nettopp å ta hensyn både til enkeltbarnet og gruppen. Carina forklarer at Cecilie har en del fysiske vansker i forbindelse med matsituasjoner og spising, noe som gjør at det kan bli en del søl som de andre barna synes er ubehagelig:

(...) de flytter seg gjerne vekk og vil helst ikke sitte ved siden av henne. Da tar vi hensyn til det ved å trekke henne vekk når hun får mat. Men det handler jo like mye om å ta hensyn til henne, å skjerme henne, slik at de andre barna ikke skal synes at hun er ekkel. Jeg ser jo at hun får det med seg. (Carina)

Ekstra bemanning blir nevnt som en viktig faktor for en inkluderende praksis, både av dem som har og dem som ikke har tilleggsressurser. Det kan også legges til at enkelte informanter har valgt å løse en del av utfordringene ved å la enkeltbarn bli tatt ut av gruppen for å få egne opplegg. På den ene siden kan dette tyde på at et press om å skille ut barn som avviker mye fra normalen (og gi dem egne opplegg) forekommer i barnehagen. På den andre siden kan det også tyde på at barnehagen ikke ser på inkludering som å dreie seg om å assimilere barn med særskilte behov inn i barnehagen, men at en i stedet aktivt tar hensyn til barns ulike forutsetninger og evner.

Selv om informantene opplever utfordringer knyttet til å skulle ta hensyn til, og ivareta alle barna, støtter alle seg til at det å ha barn med særskilte behov er en ressurs for avdelingen. Blant annet trekkes det frem at barna lærer å ta hensyn, vise toleranse og omsorg, å ha empati, akseptere annerledeshet og å hjelpe til.

4.5.1.1 Kort oppsummering

Disse uttalelsene viser at informantene i det daglige må ta hensyn og valg i forbindelse med å imøtekomme mangfoldet i barnegruppen. Noen valg kan gå på bekostning av andre, og det ser ut til at både gruppen og enkeltbarnet må ta hensyn til hverandre. Ekstra bemanning blir regnet som en ressurs i den grad at ekstra personell kan muliggjøre at alle deltar i felles prosjekter uten at noen faller "utenfor", enten fordi det blir for vanskelig eller for "enkelt" og at de av den grunn mister fokus og ikke henger med.

4.5.2 Inkludering og spesialpedagogikk

I forbindelse med spørsmål rundt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen meddeler alle at de tror den spesialpedagogiske hjelpen er nødvendig for å gi barn det tilpassede pedagogiske opplegget de har rett på. Informantene ytrer at de helst ser at den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt på avdelingen, samtidig som de tror det noen ganger er uunnværlig å øve på enerom. Anne forteller at:

Med tanke på selvfølelsen og det å bli tatt ut av gruppen, tror jeg ikke alltid at enerom er løsningen, men hvis de trenger det for å mestre noe senere i gruppen, så er det noen ganger nødvendig. Men jeg tror mest på det å være i gruppen, å la barnet lære i gruppen hvis det har forutsetninger for det. (Anne)

Også Carina ytrer at det å arbeide i gruppen er det mest ideelle, likevel føler hun at det enkelte ganger er nødvendig at Cecilie blir tatt ut av gruppen:

Når det gjelder det å ta henne så mye ut av gruppen er det nok det nødvendig. Kanskje kunne vi jobbet mer inni gruppen med enkelte ting, men hun har jo behov for tid til å roe ned og slappe av også, ellers kan det bli litt mye for henne. Vi må jo tenke ut i fra henne, hvor er det hun lærer mest for å fungere med andre? Og i dette tilfelle har det vært avgjørende å øve på lek og sosiale koder på enerom for å muliggjøre deltakelse i gruppen. Men det en kan jobbe med på avdeling sammen med andre, tenker jeg er det beste.

For Eva er situasjonen noe annerledes. Selv om det av ulike grunner ikke alltid lar seg gjøre foretrekker hun at den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt på avdelingen, hvor hun ser at Eline trenger støtte til å komme inn i leken. Hun tenker at Eline best kan øve på dette på avdelingen, i andre barns tilstedeværelse og lek.

Selv om informantene meddeler at den spesialpedagogiske hjelpen ikke alltid blir gitt på avdeling, forteller alle at spesialpedagogene også tar med andre barn ut av gruppen, slik at ikke barnet med vedtak er det eneste som blir tatt ut. I følge Berit er barn fordomsfrie så lenge de får forklart og "ufarliggjort" situasjonen, dermed trenger ikke det å ta barn ut av gruppen nødvendigvis å være negativt, så lenge barna får en god forklaring:

En kan godt fortelle de andre barna at "nå skal Bea øve litt på dette, du kan være med hvis du vil", og ofte så vil de det, det er veldig stas når spesialpedagogen kommer.

Dag forteller at fordi Dina store deler av dagen er ute av gruppen, går hun glipp av ting og at hun på den måten også blir "forskjelliggjort", likefullt spør han seg selv hvilket utbytte hun hadde hatt av å være med gruppen hele tiden og referer til at mye avhenger av dagsformen hennes:

Men det er vanskelig å vite, burde hun vært mer inne med oss kanskje? (Dag)

Utsagnene over viser at samtlige informanter foretrekker at den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt på avdelingen fremfor på enerom. Det kan tyde på at de vil unngå å forskjelliggjøre barna med særskilte behov mest mulig. At de også er samstemte i at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er nødvendig for "å minske gapet" og at opplæring på enerom kan være nødvendig for å delta i fellesskapet, kan gi inntrykk av at segregerende tiltak i noen tilfeller ser ut til å være uunnværlig. Ingen av dem nevner direkte identifisering av forskjellighet eller stigmatisering som et problem, men på samme tid gir Berit uttrykk for at hun har nettopp det i tankene når hun forteller om å ufarliggjøre situasjonene og om å være åpen med barna. Det er noe som går igjen hos alle informantene, på ulike tider i intervjuene ytrer samtlige at barn stort sett er fordomsfrie - så lenge de får ærlige og gode forklaring av de voksne.

4.5.2.1 Ulike fagfelt og tilnærminger

Alle informantene forteller at å samarbeide med spesialpedagogene stort sett går fint. Både Eva, Berit og Anne forteller at det samarbeides hyppig over e-post, hvor der utveksles planer og opplegg for å kunne tilrettelegge mest mulig. Anne har også jevnlig møter med spesialpedagogene i autisteteamet.

For Dag er det sjelden det oppstår utfordringer i forbindelse med planlegging av (spesial)pedagogiske opplegg fordi de på avdelingen er nok bemannet til å gi Dina et eget opplegg utenfor gruppen. Carina ser også ut til å støtte seg til en ekstra ansatt på avdelingen og forteller at fordi hun har mye hjelp i støttepedagogen trenger ikke gruppen alltid å ta "hensyn" til Cecilie. Likefullt forteller hun at det noen ganger kan føles som om hun og spesialpedagogen jobber mot ulike mål, spesielt hvis spesialpedagogen kommer med mange særlige hensyn som må tas med tanke på Cecilie, samtidig som Carina også har resten av barnegruppen og ta vare på og hensyn til. Også Berit og Anne påpeker at samarbeidet noen ganger kan være utfordrende og forteller at det noe ganger kan være utfordrende at spesialpedagogen "bare" har det ene barnet i fokus, mens de som pedagogiske ledere også har resten av barnegruppen og ta hensyn til. Anne illustrer med følgende eksempel:

En dag hadde vi en diskusjon på hvorvidt Aksel skulle vaske hender eller ikke. Det var nemlig sånn en dag vi skulle vaske hender før lunsj at Aksel satte seg ned på gulvet og nektet. Da mente autisteteamet at han ikke hadde forutsetninger for å forstå hva vi mente, og at han derfor skulle få sitte der til han fikk lyst å vaske hendene selv. Jeg på min side mente at han forstod hva vi forventet, men at han ikke ville. Siden det var seksten andre barn som også skulle vaske hender og spise, bestemte jeg meg for å løfte han rolig opp og på en måte forventet at: "nå skal du gå og vaske hender og så skal du gå og sette deg". Og så

gjorde han jo det, når jeg sa det, men de mente det var feil. Så vi har hatt noen diskusjoner på hvorvidt han skal følge gruppen eller ikke, men det har ikke vært noe traumatisk for han, da hadde vi jo aldri gjort det, sant!?. Mange barn er jo veldig rigide i det de gjør og det var jo ikke meningen at han skulle sette seg ned hver dag vi skulle vaske hendene, målet var at han skulle følge gruppen. Så det blir jo noen ganger diskusjoner mellom oss pedagogiske ledere og de som bare kommer innom noen timer i uken. Vi (i barnehagen) har jo det helhetlige bilde og kjenner barna på en helt annen måte. Da er det viktig at vi får være med å styre og diskutere faglig, og det får vi! (Anne)

4.5.2.2 Kort oppsummering

At samtlige informanter foretrekker at den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt på avdelingen fremfor på enerom, kan tyde på at de pedagogiske lederne i stor grad vil unngå å forskjelliggjøre barna med særskilte behov. At de også er samstemte i at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er nødvendig for "å minske gapet" og i at opplæring på enerom kan være nødvendig for å delta i fellesskapet, kan gi inntrykk av at de mener segregerte løsninger i noen tilfeller er uunnværlig.

Når det gjelder samarbeidet med spesialpedagogene tyder utsagnene på at det kan eksistere spenninger i samarbeidet, særlig fordi de har noe ulike fokus, spesialpedagogen på enkeltbarnet og pedagogisk leder på hele barnegruppen. Likefullt kan det se ut til at faglige diskusjoner ut fra deres ulike fokus og fagfelt kan gjøre begge parter gode og at "problemet" dermed ikke forekommer i stor grad.

4.5.3 Tilpasse enkeltbarnet eller tilpasse gruppen?

Når det gjelder hvordan de pedagogiske lederne har valgt å tilpasse opplæringen og det pedagogiske tilbudet, ser det ut til at noe avhenger både av hvilke ekstra ressurser en har fått innvilget og av hvilke behov enkeltbarn i gruppen har. For Anne, Carina og Dag er det sjelden gruppen må ta spesielle hensyn. Det kan tyde på at det er i situasjoner der ekstra ressurser i form av ekstra personale mangler, at det blir særlig krevende å lage et opplegg tilpasset alle barns evner og forutsetninger. Dette kan illustreres ved følgende uttale fra Anne:

I starten når vi ikke hadde støttepedagog, var det veldig krevende. Ikke bare med tanke på barna, men vi har også foreldrene å skulle ta hensyn til. Det er ikke alltid de forstår at ressursene til barnehagen ikke alltid er tilstrekkelig. Ofte kan det oppleves som et dilemma, der jeg føler at jeg må stille opp for disse foreldrene og deres barn, men samtidig så er det 16 andre barn med foreldre som jeg også må følge opp. (Anne)

Hos både Dag og Carina er det sjelden at gruppen blir påvirket eller går glipp av aktiviteter fordi en må innrette seg etter enkeltbarnet, men begge forteller at indirekte tilpasning forekommer ved at de for eksempel legger opp turer til asfalt i stedet for skog og mark. I tillegg forteller Carina at hun kvier seg for en annen utfordring hun vet snart står for tur. Det dreier seg om neste år, når de skal ha aldersinndelte grupper. Da synes hun det er vanskelig å vite hvor det er riktig å plassere Cecilie for å tilpasse alles behov:

Skal jeg for eksempel plassere henne med de eldste eller yngste? Det er jo med de eldste hun aldersmessig hører til, men ut ifra evner og forutsetninger passer hun nok bedre på den andre gruppen. Hva da med hensynet til de minste barna på gruppen? De er jo i tillegg nye på avdelingen og kan nok oppleve henne som litt skremmende, hun er jo litt voldsom og rett opp i ansiktet. Så hvilke gruppen vi skal plassere henne i, vet jeg ikke ennå. (Carina)

Både Berit og Eva, som ikke har fått tildelt de samme ressursene som de tre andre, opplever større utfordringer med å tilpasse opplæring. For Eva sin del vil det alltid, rent praktisk, være en konflikt når det handler om tilpasning og at det alltid er en utfordring å vite hva hun skal velge:

Alle barn har jo sine unike behov samtidig som gruppen som helhet har sine behov. Det er alltid vanskelig å vite hvor en skal legge listen, i tillegg til de svake, har en jo også de barna som er superflinke å ta hensyn til, også de skal få lov å strekke seg og føle mestring. (Eva)

Også Berit synes det er vanskelig å vite hvor en skal legge listen slik at alle kan profitere på opplegget. Hun tror at fordi en gjennom tett samarbeid med foreldre, støttepedagog og spesialpedagog, ofte har enkeltbarna i fokus og ofte også tilpasser opplegget mest etter dem:

(...) så får heller resten av gruppen henge på, det har de ikke vondt av. For eksempel bruker vi mye tegnetil-tale, det kan jo være bra for alle barna. Det er nok ingen som har vondt av å være med på spesialpedagogiske opplegg, men listen må jo legges høyere om de skal utvikle seg. Men der igjen har du faren med at barna med særskilte behov kan falle av, det er jo ikke til barns beste å bli tatt med i en gruppe der de vil føle nederlag. Derfor hender det at vi finner på andre ting med henne, hvis vi skal ha et opplegg der jeg vet hun ikke har forutsetninger for å forstå. Så da er det faktisk enkeltbarnet som tar hensyn. (Berit)

4.5.3.1 Kort oppsummering

Uttalelsene over viser at både enkeltbarnet og barnegruppen må ta visse hensyn til hverandre og at det å sikre et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud kan være utfordrende. På den ene siden ser vi at barnehagene bruker ressurser på systemiske tiltak. Blant annet kommer dette

frem hos Berit som eksemplifiserer at de bruker tegn- til- tale på avdelingen. På den andre siden kan det også se ut til at det finnes situasjoner og pedagogiske opplegg der det blir vanskelig for enkeltbarnet å delta, og at barnehagene dermed løser dette ved å splitte barnet og gruppen. Blant annet ser vi dette forekommer både hos Anne, Carina og Dag.

4.5.4 Gjensidige relasjoner til tross for forskjellighet?

På spørsmål om hvordan informantene opplever å skulle legge til rette for gjensidige relasjoner på tross av barns ulike forutsetninger, problematiserer samtlige informanter det å skulle legge til rette for at barn utvikler gjensidige relasjoner samtidig som respekten for forskjellighet ivaretas. Carina forteller at Cecilie med hennes utfordringer, har vanskeliggjort det å få henne med og værende i lek med andre barn:

Kommer du, vi venter på deg ute" sier de, men så når hun endelig kommer ut, er de så inni leken sin at glemmer henne (og at hun ikke kan løpe) og løper av sted, da ser jeg at hun blir veldig lei seg. (Carina)

Av den grunn poengterer hun viktigheten av å være en voksen tilstede som kan hjelpe leken i gang, og da med aktiviteter som Cecilie mestre. I tillegg til tilrettelegging av lek, har de også helt konkret øvd på hvordan man leker, hvordan holde leken i gang og hvordan en går frem når en vil leke med andre. Dette ser ut til å støttes av Anne, Berit og Eva som alle tre er opptatt av den voksnes rolle, og at en som voksen må hjelpe barn som strever inn i leken. På samme tid poengterer Anne at en noen ganger også må akseptere at barn ikke vil ha dem med, da uavhengig av særskilte behov eller ikke. Det forklarer hun med at det ikke alltid er slik at barn vil leke sammen og det også må respekteres:

Det er ikke lov å alltid svarer nei hvis noen vil være med i leken, slik at en konsekvent holder noen utenfor, men vi voksne må også respektere barns lek - og at det ikke alltid passer med en ekstra person i leken (Anne)

Også Carina ser at det kan være krevende for de andre barna å alltid skulle ta hensyn til, og ta med Cecilie i leken:

Noen ganger kan hun nok bli litt voldsom, og da må vi stoppe henne, hun må lære seg at når noen sier nei, så må hun stoppe. For eksempel kan hun gå bort å dunke i dem, og er veldig opp i ansiktet og vil holde dem i hånden. Men jeg synes det er blitt veldig mye bedre det siste året, og hun aksepterer stort sett at de sier nei, så hun tar jo hensyn på sin måte - hvordan en oppfører seg ovenfor andre. Hun skal jo

fungere i et samfunn hun også, og da trenger hun å lære seg regler og normer for hvordan en skal oppføre seg. Og det ser vi at hun gjør. (Carina)

Eva synes det å tilrettelegge for lek utenom normalforventning er vanskelig. Hun forteller at Eline, "som ikke har knekt den sosiale koden for lek", kan bli veldig fornærmet om hun ikke får være med (ofte ved å slå eller ødelegge leken for de andre). Samtidig røper hun at hun nærmest bli rørt av hvordan barn kan løse ting på sin egen måte, selv om de ikke har like forutsetninger for å delta i lek. Hun viser da til Erik (som ikke har verbalt språk) som hun sier på et unikt vis har fått gode venner:

Han har en enorm fantasi og er veldig glad i rollelek, og han klarer med sine brøl og hyl og skape en interesse for seg selv. For ikke så lenge siden var han "Hjertebarnet" vårt (hovedperson i samlingsstund), og da ble jeg helt rørt over så mye fint de andre barna hadde å si. (Erik)

Selv om flere av informantene har fokus på den voksnes rolle for å få i gang lek og skape relasjoner, påpeker Berit at ulike typer lek og vennskap også kan dukke opp på tvers av barns ulike evner, uten at en spesielt har tilrettelagt for det på forhånd. Blant annet forteller hun at de eldre barna i barnehagen synes det er gøy å tulle med Bea, for eksempel ved å gi henne fart på dissen eller ved "titt-titt-lek". Noe som kan indikere at barn, til tross for ulike forutsetninger kan oppleve å ha vennskap og sosiale relasjoner som begge parter nyter godt av. Likefullt kan dette se ut til å være med forbehold i Dags tilfelle. Han uttaler at:

Fordi Dina mangler språk, syn og motorikk, samt har mangler på det kognitive, er hun dessverre ikke i stand til å delta i lek eller gjensidige relasjoner. Men de andre barna tar hensyn ved å hente leker til henne osv. Men hun er ikke i stand til å "gi" noe tilbake i relasjonen. (Dag)

I tillegg kan det se ut til at de pedagogiske lederne opplever det som et krevende ansvar å legge til rette for sosialt samspill og sørge for at barna får mulighet til å bygge gode relasjoner, særlig når det gjelder barn som ikke mestrer aktivitetene som de andre er opptatt av.

4.5.4.1 Kort oppsummering

Utsagnene over viser at de pedagogiske lederne står ovenfor flere dilemma når de skal legge til rette for sosiale relasjoner fordi barn i en barnegruppe har ulike forutsetninger, evner og behov. Særlig kan det se ut til å være vanskelig å legge til rette for sosiale relasjoner og lek når det gjelder barna som faller utenfor "normalen".

4.6 Hovedoppsummering – funn

Jeg vil her foreta en kort oppsummering av funn. Hovedtendensene som kommer frem, vil jeg bygge videre på i drøftingskapittelet.

4.6.1 Inkluderingsbegrepet

Alle informantene har beskrevet egen forståelse av inkludering, samt hvordan de arbeider for å skape en inkluderende barnehage. I undersøkelsen kommer det frem at ingen av informantene hadde en klar definisjon av inkludering, og at ingen av dem hadde en lik forståelse av begrepet. Til tross for dette, kan det se ut til at de tenker at barn med særskilte behov har en selvfølgelig tilhørighet som alle andre. Uttalelser som "alle skal være en del av gruppen - uansett utfordringer", går igjen hos samtlige informanter. Det påpekes også at det pedagogiske opplegget må tilpasses slik at alle kan delta aktivt, ut fra egne forutsetninger og at barnet blir akseptert for å være den det er.

Når det gjelder fremgangsmåter for å skape en inkluderende virksomhet poengteres det at de voksne i barnehagen har et ansvar når det gjelder tilstedeværelse. Som gode rollemodeller kan de voksne sørge for at det skapes aksept for forskjellighet i barnegruppen. Samtidig vil voksenpersonenes nære tilstedeværelse også være til hjelp for barn som "strever" med å komme inn og bli værende i lek. I tillegg til de voksne og deres roller, ligger også de pedagogiske ledernes ønske om at barn med enkeltvedtak deltar mest mulig på avdelingen med resten av gruppen. Likefullt ser det ut til at informantene er av den forståelse at enkelte barn trenger et mer differensiert opplegg enn resten av gruppen. Av den grunn ser en at barn med særskilte behov, av ulike årsaker også blir tatt ut av gruppen og gitt opplæring og eller "skjermet" på egne rom.

4.6.2 Samvær, deltakelse, medvirkning og utbytte

Samtlige informanter er opptatt av at alle barn får ta del i det sosiale livet i barnehagen, og at barn med enkelt vedtak så mye som mulig er sammen med resten av barnegruppen. Likefullt kan det se ut til at graden av deltakelse varierer, blant annet blir noen barn skjermet på eget rom fordi de har behov for ro og hvile.

For å styrke fellesskapet i gruppen er informantene opptatt av at alle får være med å delta på avdelingen de tilhører. For at barn skal være aktive deltakere og få føle tilhørighet til gruppen påpekes blant annet voksenstøtte som en viktig faktor. Like fullt gjør enkelte oppmerksom på at selv om alle er fysisk tilstedeværende og får det samme tilbudet, er det ikke selvsagt at alle

nyter og yter i samværet med de andre. Hva informantene gir uttrykk for her ser ut til å avhenge av hvilke/hvor særskilte behov barna har. Mens noen informanter sikter mot aktiv deltakelse gjennom tett voksenstøtte i lek, synes andre det er vanskelig å få alle til å delta og tenker dermed at det for noen barn er nok "å bare være med". Særlig ser det ut til å være utfordringer knyttet til hva barn uten språk får med seg av fellesskap og deltakelse, men også når det gjelder barns medvirkning.

Alle informantene er opptatt av at barn skal medvirke, men på grunn av barns ulike forutsetninger og evner kan det se ut til at i hvilken grad de medvirker varierer – mye ser ut til å avhenge av i hvilken grad barna gjør seg forstått. Viktige virkemidler blir godt planarbeid og evaluering, samt at en som voksen er lydhør ovenfor hva barn prøver å fortelle enten med ord, gester eller kroppsspråk. Et godt foreldresamarbeid blir også nevnt som et viktig virkemiddel.

Hvilke behov de enkelte barn har, kan se ut til å påvirke informantenes tanker om utbytte. Mens noen ønsker å få tilpassede opplegg og spesialpedagogisk hjelp på avdelingen, ser andre det som nødvendig med trening på enerom for å tilrettelegge for senere samvær, deltakelse og sosialt utbytte, sammen med resten av avdelingen. I følge informantene henger ofte det sosiale og faglige utbytte sammen, og ofte kan det faglige utbytte legge til rette for det sosiale.

4.6.3 Inkluderingsdilemma

I forbindelse med inkluderingsarbeidet er det flere dilemma og utfordringer som går igjen. Blant annet synes informantene det er problematisk å håndtere det å skulle ta hensyn til hele barnegruppen samtidig som en ikke setter enkeltbarnet til side og omvendt. På bakgrunn av undersøkelsen kan det se ut til at noen valg går på bekostning av andre, og det ser ut til at både gruppen og enkeltbarnet må ta hensyn til hverandre. Ekstra bemanning er nevnt som en viktig faktor for en inkluderende praksis, både av dem som har og ikke har slike tilleggsressurser. Med ekstra bemanning kan barn som strever får ekstra oppfølging i barnegruppen, eller en kan ta barnet ut av gruppen i perioder for å gi det et tilpasset opplegg. For dem med færre ressurser er det vanskeligere å dele opp gruppen eller det pedagogiske opplegget, da forteller også informantene at de ser at ikke alle får "det opplegget som de fortjener".

Når det gjelder hvordan informantene forholder seg til annerledeshet, blir det uttalt at å ha barn med særskilte behov på avdelingen er en ressurs, særlig med tanke på å lære barn å ta hensyn, vise toleranse og omsorg og akseptere annerledeshet som noe naturlig.

Når det gjelder samarbeidet med spesialpedagogene er informantene samstemte i at dette fungerer bra til tross for noe ulikt fokus. Stort sett klarer de å tilpasse seg hverandres opplegg gjennom god planlegging og faglige diskusjoner. De er også enige i at spesialpedagogisk hjelp er nødvendig for å "minske gapet", samt at det noen ganger kan være nødvendig å gi spesialpedagogisk hjelp utenfor gruppen med tanke på senere deltakelse og når det gjelder å sikre tilpasset opplæring.

Hvordan de pedagogiske lederne tilpasser det pedagogiske opplegget slik at det passer alle barn, ser ut til å variere etter hvilke ressurser de er tildelt. Ut i fra mine informanternes utsagn kan det se ut til at de med ekstra bemanning mesteparten av tiden, i større grad splitter enkeltbarnet og gruppen under opplegg som krever ulike evner og forutsetninger. Informantene med mindre, eller ingen ekstra bemanning opplever større utfordringer med å gi alle barn et tilpasset opplegg. Et dilemma de opplever, er "hvor de skal legge listen". Hvis en sørger for å legge listen slik at alle har mulighet til å delta, oppstår faren for at en mister de "sterkeste" barnas fokus. Snur en på det og legger listen høyre slik at majoriteten får noe å stekkes seg etter, vil gjerne enkeltbarn falle fra når det ikke opplever mestring. Noe av tilpasningen løses ved at barnehagen har universell utforming, bruker tegn til tale, teleslynge osv., men i enkelte tilfeller gir informantene uttrykk for at segregerte løsninger likevel er uunnværlig for å sikre tilpasset opplæring.

Å legge til rette for sosiale relasjoner på tross av barns ulike forutsetninger problematiseres av alle informantene i undersøkelse. Det at barn ikke har språk, er dårlig motorisk eller sliter med å forstå sosiale koder ser særlig ut til å vanskeliggjøre tilretteleggingen av relasjonene. De pedagogiske lederne synes det er vanskelig å vite hvordan en skal legge til rette for lek utenom "normalforventningene", men for å få barn som strever inn i sosial lek pekes det særlig på tett voksenstøtte som virkemiddel. Likefullt påpekes også respekten for vennskap og barns lek - det er ikke alltid det passer å ta et ekstra barn med i leken, selv om voksen er tilstede og prøver å få alle til å delta.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg på bakgrunn av forskningsspørsmålet drøfte det empiriske materialet som er presentert i kapittel 4, hovedsakelig med utgangspunkt i teorien fra kapittel 2. Hensikten med oppgaven var å undersøke følgende forskningsspørsmål:

Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen, og hvilke dilemma opplever pedagogiske ledere i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov?

På samme måten som forskningsspørsmålet kan sies å være todelt, vil diskusjonen ta utgangspunkt i to hoveddeler. Overskriftene jeg benytter vil gjenspeile kategoriene som ble brukt i intervjuguiden og som utgangspunkt for analysen slik det er presentert i kapittel 4. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg forsøke å dra noen slutninger fra resultatdelen og hvordan forskningsspørsmålet er blitt belyst i datamaterialet fra undersøkelsen min. I tillegg vil jeg også peke på mulige alternativer for videre forskning. I førstkommende kapittel vil jeg dermed ta for meg forskningsspørsmålet som omhandler hva pedagogiske ledere legger i inkluderingsbegrepets meningsinnhold, før jeg etter en kort oppsummering (kapittel 5.2) vil belyse andre del av forskningsspørsmålet som omhandler ulike dilemma i arbeidet med en inkluderende barnehage (kapittel 5.3).

5.1 Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen?

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt tok mitt første underspørsmål utgangspunkt i å undersøke hva pedagogiske ledere forbinder med begrepet inkludering, og hvordan de arbeider for å sikre en inkluderende barnehage.

Som vi har sett tidligere i oppgaveteksten (kapittel 2.1.1 – 2.1.3.1), har barnehagens formål endret seg gjennom tidene. Den har via segregerte institusjoner og integrering gått fra å ekskludere barn man regnet for å være "ikke opplæringsdyktig" til å bli en virksomhet som ifølge rammeplanen vektlegger et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet, samt er et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn (Rammeplanen, 2006). Videre heter det at et likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpassing av innholdet (Rammeplanen, 2006). Selv om rammeplanen er rimelig klar på barnehagens visjon når det gjelder et likeverdig og inkluderende tilbud, finnes det få retningslinjer for hvordan inkludering kan oppnås i praksis. Dette gjenspeiles også i funn fra undersøkelsen som

viser at selv om informantene er opptatt av at alle skal føle seg inkludert og at barnehagen skal ha rom for alle, har de ulike tanker og virkemidler for hvordan inkluderingsarbeid praktiseres.

I kapittel 2.2.1 så vi at Pedersen (2008), der hun bygde på Morken (2006) og Tøsssebro (2006) definerte inkludering som å "(...) innbefatte, omfatte eller regne med, og oppfattes nærmest som et synonym for fellesskap, tilhørighet og delaktighet, livskvalitet og likeverd" (s. 377). Videre i teorikapittelet (jf. kapittel 2.4) kom det frem at selv om det (i litteratur og politiske styringsdokumenter) i utstrakt grad er enighet om at inkludering er viktig, kan se ut til at en felles tolkning av en inkluderende opplæring er uteblitt (Kiuppis, 2011). Dette viser også undersøkelsen min, der ingen av informantene hadde en klar framstilling av begrepet. At det ikke er konsensus omkring inkluderingsbegrepets betydning kan, som vi så i kapittel 2.4, gi inntrykk av at inkluderingsens *hvordan* henger nøye sammen med inkluderingsens *hva* (Olsen, 2010). På grunn av begrepets kompleksitet kan inkludering forstås og forklares på ulike måter, noe som igjen vil vise seg i inkluderingsarbeidet. Det betyr at hvordan en arbeider, hvilke valg og hvilke metoder en bruker for å skape en inkluderende barnehage, er tatt på bakgrunn av hvordan en tolker og forstår begrepet.

At ingen av informantene i undersøkelsen hadde en klar beskrivelse av inkludering, samt at ingen av dem så ut til å ha en direkte lik oppfatning av begrepet, kan tyde på at begrepskompleksiteten også forekommer i barnehagen og i pedagogiske ledes forståelse. Like fullt hadde informantene til felles at de mente at alle barn, uansett utfordringer, skal regnes med og at alle har en selvfølgelig tilhørighet til gruppen. Det ble også poengtert at det pedagogiske opplegget i barnehagen må tilpasses slik at det er rom for alle, selv om ikke alle barn er like. Slik jeg ser det kan dette illustrere at informantene uttalelser samsvarer med inkluderingstanken. Som vist i kapittel 2.2 har det vært et skifte i begrepsbruken angående integrering og inkludering. Informantene snakket ikke om å føre barnet inn i noe, men fortalte indirekte at barnet allerede hadde en selvfølgelig tilhørighet som alle andre. Som nevnt er det ikke nok å si at barn skal integreres i barnehagen når det aldri har vært segregert. I stedet forutsetter inkludering at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig og ikke bare en rett til å være en del av fellesskapet (NOU 2001:22). Informantene uttalelser tolker jeg som at de mener dette når de understreker at det pedagogiske opplegget må tilpasses på avdelingen og at det skapes aksept for annerledeshet. Blant annet ble det sagt at "*barn skal kunne delta i gruppen på sine premisser og bli akseptert for å være den det er*" (Eva, kapittel 4.2). For at barn skal kunne delta på egne premisser har informantene gjort forskjellige grep for å tilrettelegge barnehagen til å romme alle.

Blant annet blir det brukt grupperom (sanserom) der barna kan få hvile og/eller (mer) tilpasset opplæring. I tillegg blir det pekt på fleksible romløsninger, lyddempere i tak og vegger, og tegn-til-tale for å skape en universell utforming.

En barnehage med universell utforming kan tilsynelatende se ut til å harmonere med den vide definisjonen av inkludering. Definert i vid betydning handler inkludering om å gi barnehagen en organisering og innhold som gjør det best mulig for alle (Bachmann & Haug, 2006). Like fullt hevder Bachmann og Haug (2006) at det ikke er tilstrekkelig at barnehagen har en universell utforming for å skape en inkluderende barnehage, til det kreves en mer omfattende og overordnet strategi for virksomheten som helhet, med det mål at alle barn skal få en så god opplæring som mulig. Samtidig må det også poengteres at inkludering er en prosess som inngår i all pedagogisk virksomhet og av den grunn ikke er et mål en kan si en har nådd eller ikke (Solli, 2010). En tilnærming der en søker å gjøre noe med helheten, slik at alle barn kan finne en naturlig plass, indikerer at det ligger et relasjonelt perspektiv til grunn. Det betyr at en ser på et læreproblem som uttrykk for manglende overensstemmelse mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon, der spørsmålet blir hvordan en kan tilpasse barnehagen best mulig. Forståelsen ligger tydelig til grunn, både i opplæringslova og *Salamancaerklæringen* (jf. kapittel. 2.2.2).

Motsetningen til den vide definisjonen, er den smale forståelsen. Ut i fra en smal tilnærming ligger forestillingen om at inkludering og tilpasset opplæring er ulike former for konkrete metoder, tiltak og bestemte måter å organisere opplæringen på, det medfører ofte at en setter i gang tiltak ovenfor enkeltbarn for å gi dem opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

At informantene har gjort forskjellige grep for å gi barnehagen en universell utforming kan tyde på den oppfatning at det er noe som må ligge til grunn for å være en inkluderende barnehage. Når de i tillegg understreker at det pedagogiske opplegget må tilpasses, og at det skapes aksept for annerledeshet harmonerer dette med en vid forståelse av fenomenet. På samme tid er likevel flere av informantene av den oppfatning at enkelte barn må få opplæring utenfor gruppen for å sikre en tilpasset opplæring, noe som kan tolkes å tilhøre en smalere forståelse. Blant annet blir det argumentert for at enkelte nødvendige ferdigheter som senere kan være til hjelp for å inkludere barn i for eksempel lek, lar seg bedre lære på enerom. Den strengeste forståelsen av inkludering vil ikke tillate dette. Like fullt kan det se ut til at informantene også opplever presset

som påpekes i NOU 2009:18, om å skille ut barn som avviker mye fra det "normale", og gi dem egne opplegg for å være sikker på at alle får et tilpasset pedagogisk opplegg (jf. kapittel 2.5.1).

Videre i utredningen er spenningsfeltet mellom inkludering definert i vid og/eller smal forstand omtalt som spesialundervisningens "Janus - ansikt". Barnehagen skal i utgangspunktet være tilpasset alle, men likefullt ser en at spesialpedagogiske tiltak utenfor avdelingen, ofte er nødvendig for å sikre et likeverdig og tilpasset tilbud (NOU 2009:18). Dette er et av flere dilemma som kan oppstå i arbeidet mot å skape en inkluderende barnehage. Før jeg tar for meg inkluderingsfeltet og dilemma i kapittel 5.3, vil jeg i neste kapittel se nærmere på forståelsen av inkluderingsbegrepet og praksis rundt inkludering i barnehagen.

5.1.1 Operasjonalisering av inkludering

Som vi så i kapittel 2.2.1 kan inkludering forstås og forklares på ulike måter, noe som forøvrig også viser seg i informantenes uttalelser (jf. kapittel 4.2-4.4.). Definert i vid betydning handler det om å gi barnehagen en organisering og innhold som gjør den best mulig for alle (Bachmann & Haug, 2006). I tillegg omhandler det alle barn og er en vedvarende prosess heller enn en tilstand (Vislie, 2003), noe som vanskeliggjør å få grep på, diskutere og praktisere. For å få en dypere forståelse av pedagogiske lederes tanker rundt begrepet tok jeg utgangspunkt i Haugs (2003) operasjonalisering av begrepet når jeg i undersøkelsen neste forskningsspørsmål spurte hvordan de pedagogiske lederne arbeidet for å sikre en inkluderende virksomhet. I kapittel 2.2.2 så vi at Haug (2003) peker på fire begrep som tar for seg de mest sentrale arbeidsoppgavene i en inkluderende virksomhet. Disse er; samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte.

5.1.1.1 Samvær

Som beskrevet i kapittel 2.2.2 handler samvær blant annet om at alle barn har rett til å gå på sin nærscole/barnehage og få være en del av det sosiale livet i skolen. Ingen skal lengre ekskluderes og barn skal i dag få gå i den vanlige barnehagen/skolen der barnet bor. Ingen barn skal stigmatiseres og institusjonene skal tilpasses slik at det er mulig for alle barn å være en del av fellesskapet (Haug, 2003). I Haugs operasjonalisering omhandler dette *samvær*, der virksomhet har til arbeidsoppgave å øke fellesskapet. Utdanningshistorien i kapittel 2.1.1 viser hvordan de som tidligere ble oppfattet som "uegnet", stadig har blitt trukket inn i dette fellesskapet. Utfordringen er hvordan en best mulig kan legge til rette for at disse barna ikke faller utenfor samværet i dette fellesskapet. Det er ikke tilstrekkelig å være fysisk tilstede, en må også kunne yte til

fellesskapets beste. En kan dermed si at utfordringen er å hjelpe flest mulig barn til å komme i posisjon til å være deltakere i fellesskapets samvær (ibid).

Selv om barn med særskilte behov i dag går i ordinære barnehager i nærområdet, kan informan-
tenes uttalelser tyde på at ikke alle barnehager har kapasitet til å tilpasse seg alles behov og
skape en barnehage der alle barn til enhver tid kan delta ut fra sine forutsetninger. Blant infor-
mantene forteller to av fem at "deres" barn har så pass særskilte behov at de store deler av dagen
oppholder seg på et eget rom, separert fra resten av barnegruppen. Det forklares blant annet
med at barna har behov for å skjermes for støy og har behov for ro og hvile. Like fullt påpekes
det at så snart barna har overskudd til å være med på avdelingen så blir de nettopp det. Infor-
mantene var særlig opptatt av at alle barna fikk muligheten til å delta på felles aktiviteter, selv
om de kanskje ikke hadde kapasitet til å være med på alt. Som vi har sett i både kapittel 4.1 og
5.1 er et av inkluderingsdilemmaene i hvilken grad en kan akseptere egne grupper og/eller til-
bud for grupper av barn. Er barnehagen for dårlig tilpasset hvis en ikke klarer å skape rom for
alle, eller er det rett og slett ikke mulig å ivareta alles hensyn og behov uten segregerte løs-
ninger? Dette er tema som særlig vil bli belyst i kapittel 5.2.1.

5.1.1.2 Deltakelse

I Haugs (2003) operasjonalisering omhandler hans andre punkt *deltakelse*, der han hevder ekte
deltakelse er noe annet enn å være tilskuer. Barnehagens arbeidsoppgave blir her å hjelpe barn
med å komme i posisjon til å være aktive deltakere. I den forbindelse blir særlig den voksnes
rolle vektlagt av mine informanter. Det påpekes at som fungerende inkluderingsambassadører
må de voksne være gode rollemodeller for barna, samtidig som de må sørge for å løfte frem
enkeltbarn og gjøre dem til attraktive lekekamerater. Blant annet kan det gjøres ved at de voksne
selv deltar i lek og legger til rette for aktiviteter som alle kan mestre. Det blir også poengtert at
de voksne må fungerer som talerør for de av barna som mangler språk eller har vanskelig for å
utrykke seg. Like fullt opplever to av informantene det som ekstra krevende å skulle legge til
rette for deltakelse. De forteller at ikke alle barn har kapasitet til å delta aktivt i fellesskapet, og
at det for noen kanskje er nok å "bare" være med som tilskuer. Det kan tolkes som at informan-
tene mener barn må kunne være språklig aktiv (evt. kroppsspråklig aktiv) for å være ekte delt-
akere og at informantene bekymrer seg over hvilke utbytte enkelte barn har av det pedagogiske
opplegget ved å være tilskuere. På samme tid forteller de om bevegelser og smil som de tolker
som uttrykk for trivsel og glede, noe som i denne sammenheng kan se ut til å være tilstrekkelig
for Haugs (2003) prinsipp om å yte etter evne og nyte etter behov. Selv om det kan tenkes at

barn uten språk, sammenlignet med andre barn, påvirker og medvirker i mindre grad, tenker jeg at et smil eller en bevegelse nettopp kan være uttrykk for deltakelse – ut i fra sine premisser.

5.1.1.3 Samarbeid

I følge Haug (2014) er målet gjennom hans tredje punkt, *samarbeid*, at alle sine stemmer skal bli hørt og at en prøver å finne løsninger innenfor rammer som alle kan akseptere. I følge *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* skal alle barn ha mulighet til å medvirke i barnehagehverdagen, til å bli informert og uttale seg og påvirke det som gjelder sine interesser (Mørland, 2000). Selv om barns rett til medvirkning er hjemlet i barnehageloven (2005) finnes det ikke et entydig svar på hvordan dette lar seg gjøre rent praktisk. I temaheftet hevder Mørland (2000) at personalet i arbeidet med barn med store sammensatte vansker står overfor store faglige utfordringer. For å kunne iverksette alle barns rett til medvirkning må personalet må ta utgangspunkt i det mangfold av uttrykksmåter som barn har (ibid).

I undersøkelsen er alle informantene samstemte i at barn skal medvirke i egen hverdag, det som skiller svarene er hvordan og i hvilken grad de medvirker. Det kan se ut til at hvilken utstrekning medvirkningen har, avhenger av i hvilken grad barnet kan kommunisere og gjøre seg forstått. Selv om det er viktig å være sensitiv og lydhør overfor barnets signaler opplever flere informanter det som vanskelig å vite hva barnet signaliserer, noe som vanskeliggjør tilrettelegging av at alle får medvirke i hverdagen sin, samt at alle stemmer blir hørt. Dette kan tyde på at personalet møter på de nevnte utfordringene som påpekes i *Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne* i henhold til utfordringer knyttet til medvirkning og barn med store sammensatte vansker. Det som likevel kan sies å avvike fra teorien er at enkelte av informantene uttaler at barna deres ikke får medvirket i egen hverdag slik som temaheftet og barnehageloven sier, til tross for at personalet arbeider aktivt med å tilrettelegge for dette. Blant annet uttaler en pedagogisk leder som har en jente uten språk på avdelingen at "(...) hvis vi tenker "barns medvirkning" liksom, så har hun nok ikke den nei" (Dag, 4.4.3).

At de pedagogiske lederne meddeler at ikke alle barn får medvirket tilstrekkelig i egen hverdag, kan gi inntrykk av at kompetansen på området ikke alltid strekker til. Måten informantene uttrykker seg på kan tolkes dithen at de føler at dette er noe som ligger utenfor deres rekkevidde. Det kan se ut til at de selv føler de ikke får kommunisert godt nok med barna som mangler verbalt språk og at de dermed ikke får lagt til rette for medvirkning slik de gjerne skulle ønske. At de også selv uttaler dette kan tyde på at de føler de kommer til kort og kunne hatt nytte av

mer kompetanse på området. Kanskje kunne de i større grad ha reflektert over alternative hjelpemidler, tilnærminger og kompetanse, slikt at deres innsikt til å forstå barnets uttrykk ble styrket?

I følge Horgen (2006) har alle barn noe de skulle ha sagt, selv om måten de formidler det på kan være noe ulik. Det betyr at en må være ekstra lydhør ovenfor barn som ikke uttrykker seg verbalt for å se etter andre tegn og signaler. Med tanke på at den voksne må lære seg deres "språk" og tolke deres uttrykk, blir voksenrollen ekstra viktig. I stedet for å gå ut i fra at det er barnet som har problemer med å kommunisere, bør en ta utgangspunkt i at det er de voksne i barnehagen som har manglende kompetanse og innsikt til å forstå barnets uttrykk (Holmen, 2009). Dette gjelder også i forbindelse med multifunksjonshemmede barn, hvor det gjelder å bli bevisst hvordan "kropper reflekterer samfunnets tanker". Et eksempel på tilnærmingen er hvordan en ser barnets bevegelser – ser vi for eksempel bevegelsen med armen som en ufrivillig rykning eller en intendert handling? Ser vi de stramme musklene som en spasme eller som en reaksjon på det som skjer? Det handler om å være oppmerksom på det språket kroppen har, og å ta alle kroppslige uttrykk på alvor (Horgen, 2010).

5.1.1.4 Utbytte

Den siste utfordringen i Haugs (2003) operasjonalisering handler om å sikre barns utbytte gjennom tilpasset opplæring. På spørsmål omkring dette, går det igjen hos informantene at det faglige og sosiale utbytte ofte henger sammen. Blant annet blir det sagt at det faglige utbytte kan legge til rette for det sosiale utbytte. En av informantene forteller at det i hennes øyne har vært helt nødvendig å arbeide med enkelte ting utenfor gruppen, for å legge til rette for at barnet ved senere anledninger kan delta mer i gruppen. Nettopp det at barn blir tatt ut av gruppen for å øve på enkelte ferdigheter ser ut i fra min undersøkelse ikke ut til å være uvanlig. Flere av informantene forteller at det er uunngåelig ikke å ta barna ut av gruppen, enten for å gi dem ro og hvile eller drive med trening av ulike ferdigheter. Mens noen er opptatt av å arbeide i grupper med andre barn, argumenterer enkelte for at barnet rett og slett har behov for å være på enerom. Grad av funksjonshemming/ særskilte behov, kan se ut til å være en avgjørende faktor for hvor mye tid barnet tilbringer på enerom. Flere kommenterer at fordi spenningen i barnegruppen er så stort, vanskeliggjør det å sikre at alle til enhver tid har et opplegg som er både faglig og sosialt tilpasset.

Informantenes utsagn om sammenhengen mellom det faglige og sosiale utbytte, samsvarer til dels med Haug (2003) og Olsen (2013) sin operasjonalisering i teoridelen. Som vi så i kapittel 2.2.2 dreier utbytte seg om at alle barn skal få en tilpasset opplæring som de kan dra nytte av både sosialt og faglig, samtidig som utfordringene rundt samvær, deltakelse og samarbeid blir ivaretatt (Haug, 2003). Videre viste jeg til at Olsens (2013) konstruksjon, *Inkluderings trenighet* (der det argumenteres for at faglig, sosial og kulturell inkludering alltid vil være i symbiose) også fylte Haugs (2003) fire områder for inkludering. Det som likevel ser ut til å være et skille mellom teorien og informantenes uttalelser, er informantens utelukkelse av avhengighetsforholdet mellom det faglige og sosiale. Mens informantene er opptatt av at det faglige utbytte kan legge til rette for det sosiale, sies det ingen ting om at det faglige, sosiale og kulturelle drar nytte av hverandre. Dette kan tolkes som at informantene tenker det enkelte ganger kan være behov for å gi barn tilpasset opplæring i enerom, for å ruste dem til senere sosial omgang, og at de videre ikke har reflektert særlig over at en slik tilpasset opplæring ikke nødvendigvis innebærer en inkludering av barnet ut fra et kulturelt eller sosialt perspektiv. Dermed ser en at segregerende tiltak kan oppfylle kravet til tilpasset opplæring, men at en gjennom tiltakene mister de øvrige inkluderingsdimensjonene (Olsen, 2013). Igjen kan dette se ut til å føre oss tilbake til dilemmaet og spørsmålet om i hvilke grad en kan akseptere "midlertidig" segregerende, men samtidig tilpassede opplegg, for å legge til rette for mer inkluderende samvær, deltakelse og medvirkning senere.

5.2 Oppsummering

Hittil i kapittel 5 har vi sett at ingen av informantene hadde en klar definisjon av inkluderingsbegrepet, ei heller at noen av dem hadde en lik forklaring. Dette kan tyde på at begrepskompleksiteten vist i kapittel 2.2.1 også forekommer i barnehagen og de pedagogiske ledernes oppfatning. På samme måte som en felles, lik definisjon uteble, hadde informantene like fullt til felles at de mente alle barn har en naturlig tilhørighet i barnegruppen, og at barnehagen av den grunn må tilpasses slik at det er rom for alle barn. Ikke desto mindre hadde de noe ulike tilnærming og arbeidsmetoder i forbindelse med barn med særskilte behov, tilpasset pedagogiske opplegg og inkludering. Slik jeg ser det illustrerer den ulike tilnærmingen og praktisering begrepets kompleksitet. Når de pedagogiske lederne i barnehagen ikke har en klar definisjon av hva inkludering er og betyr, kan dette også by på utfordringer i det praktiske arbeidet med å komme nærmere målsettingen om en inkluderende barnehage.

I både stortingsmeldinger og rammeplanen poengteres det at barn skal få et likeverdig og inkluderende barnehagetilbud. I rammeplanen omtales barnehagen som et inkluderende fellesskap med plass for det enkelte barn (Rammeplanen, 2006) og selv om kvalitet er et hovedtema for St. meld nr. 41 (2009), så er kriterier for kvaliteten på et inkluderende fellesskap lite drøftet. Det er lite som forteller hva inkluderingsarbeid i barnehagen betyr i praksis, og felles retningslinjer for et slikt arbeid er fraværende. Dermed kan inkludering komme til å fungere som et "honnørord" som nær sagt alle er for, men som på grunn uklarheten gjør at det i praksis blir lite håndterbart (Bachmann & Haug, 2006). At inkludering både er vanskelig å forklare og praktisere kan by på utfordringer i arbeidet mot å skape en inkluderende virksomhet. Problematikken gjenspeiles også i informantenes utsagn hvor det kommer frem at selv om alle er samstemte i at inkluderingsarbeid i barnehagen er viktig, har en ikke en klar konsensus rundt hverken begrepets innhold eller praktisering. Felles uttalelser som "alle barn har en naturlig tilhørighet i gruppen" og "barnehagen må tilpasses alle" tyder på en vid forståelse av inkludering, der en ønsker å skape en utforming som passer for alle. På samme tid forekommer også utsagn om at segregerte løsninger noen ganger er uunnværlig, noe som på sin side kan tyde på en smalere forståelse av begrepet - like fullt er dette barn som av ulike grunner kan ha behov for å skjermes fra støy og inntrykk som forekommer i barnegruppen.

Slik jeg tolker det ut fra både styringsdokumenter og informantenes uttalelser ser tvetydigheten i inkluderingsbegrepet ut til å stå sentralt i inkluderingsproblematikken. Av den grunn burde kanskje inkludering nok en gang settes på dagsorden, slik at en kan få en felles forståelse og arbeidsplattform å arbeide ut i fra. Selv om en i kapittel 2.2.2 så at Haug (2003) har utarbeidet fire arbeidsoppgaver i barnehagen sitt arbeide med sikte på en mer inkluderende virksomhet, opplevde informantene arbeidsoppgavene som utfordrende. Dermed kan det se ut til at en enda nærmere analyse av innholdet er nødvendig, slik at "honnørordet" operasjonaliseres en gang for alle. Hvis det skal arbeides mot å skape en inkluderende barnehage må en på dette området vite hvilken vei en skal gå, og personalet i barnehagen må få retningslinjer å arbeide etter.

Samtidig er det viktig å understreke inkluderingsbegrepets dynamiske side: "Inkludering er ikke et mål som en kan si at er nådd eller ikke – det er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet" (Solli, 2010, s. 39). Inkludering gjelder alle barn i barnehagen. Og nettopp det at inkludering ikke er målbart kan se ut til å være kjernen i inkluderingsproblematikken. Hvis en knytter dette opp til spesialpedagogiske tiltak, tenker jeg at forståelsen av inkludering vil påvirke forståelsen av hvilke spesialpedagogiske tiltak som blir valgt i det gjentatte dilemmaet

mellom det generelle og det spesielle (jf. kapittel 4). "Hvor mye kan og skal barna delta i felles aktiviteter, og i hvor sterk grad er fellesaktivitetene tilrettelagt for mangfold og forskjellighet?" (Solli, 2010, s. 40). Tiltakene kan være inkludert i fellesskapet eller ekskludert ut av fellesskapet, samtidig som tiltakene kan være den innsatsen som minsker "gapet", og som muliggjør senere deltakelse (ibid).

I neste kapittel vil jeg se nærmere på denne problematikken og særlig belyse dilemma som kan oppstå i inkluderingsarbeid i barnehagen.

5.3 Inkluderingsdilemma

I dette kapittelet sikter jeg mot å belyse andre del av oppgavens forskningsspørsmål som spør om hvilke pedagogiske dilemma pedagogiske ledere opplever i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen. Jeg vil også her diskutere empiriens essensielle tendenser opp mot teorien som er presentert i kapittel 2.

Hittil i oppgaven har forståelsen av inkluderingsbegrepet og dets kompleksitet kommet til utrykk gjentatte ganger, og vi har sett at inkludering både er vanskelig å oppfatte, diskutere og praktisere. Blant annet kommer det frem at inkluderings *hva*, henger sammen med inkluderings *hvordan* (Olsen, 2010). Det vil si at hvilken tilnærming en har til inkludering vil kunne påvirke hvordan en arbeider for å skape en inkluderende virksomhet. Praktisering av inkludering vil sette idealer under press, noe som igjen vil føre med seg dilemma.

I de forekommende delkapitler har jeg tatt utgangspunkt i Tetlers (2000) fire sentrale dilemma en kan møte på i arbeidet mot en inkluderende virksomhet og diskutert dem opp mot informanternes utsagn.

5.3.1 Hensynet til barnet eller hensynet til gruppen?

Kjernen i det første dilemmaet omhandler kravet om at pedagogen må mestre mangfoldigheten i barnegruppen (Tetler, 2000). Barnehagen må ha rom for mangfold, slik at både enkeltbarnet og gruppens forskjellighet blir ivaretatt. Det må tas hensyn til barns særskilte behov, samtidig som en tar hensyn til regler og normer i det som ligger i det som vurderes å være til det beste for fellesskapet (Åmot, 2012). Forskningsspørsmålet her omhandlet dermed hvordan pedagogiske ledere mestrer det å ivareta enkeltbarnets særskilte behov, uten å sette gruppen til side, og motsatt hvordan ta hensyn til hele gruppen uten å sette enkeltbarnet til side.

I følge Tetler (2000) kan dilemmaet prinsipielt løses på to måter. I vid betydning handler det om hvordan en forholder seg til annerledeshet. Blir annerledeshet regnet som et uunnværlig bidrag ut fra fellesskapets utviklingsmuligheter, eller blir det anset som en negativ ressurs som virker hemmende for fellesskapet? Tetler (2000) hevder at første løsningsstrategi handler om å behandle alle likt, der en stiller de samme kravene til alle i barnegruppen, og der de som ikke klarer å leve opp til forventningene blir tatt ut av gruppen og får opplæring alene. Den andre løsningsstrategien handler om å imøtekomme barns særegne behov og interesser, noe som i sin tur krever differensierte løsninger (ibid).

Når det gjelder hvordan pedagoger forholder seg til annerledeshet, tolker jeg det som at informanternes uttalelser stemmer overens med Tetlers (2000) første alternativ, der annerledeshet blir sett på som noe ikke kan unnværes. Blant annet ble det sagt at å ha barn med særskilte behov på avdelingen ville være en ressurs med tanke på å lære barn å ta hensyn, vise toleranse og omsorg, å ha empati, hjelpe til og å akseptere annerledeshet som noe naturlig. Når det gjelder Tetlers (2000) beskrivelse av løsningsstrategiene på dilemmaet og hvilke valg en står ovenfor i tilrettelegging av opplæringen ser det ut til at dette også er reelle dilemma i praksis. Informantene fortalte hvordan vanskelige avgjørelse og valg oppstod i forbindelse med å sørge for at gruppens mangfold ble ivaretatt samtidig som enkeltbarn med særskilte behov også ble tatt vare på. Særlig ble det pekt på utfordringer i forbindelse med hvordan en skal få det pedagogiske opplegget til å favne alle, både de sterke og de svake, uten at noen "faller av" fordi det enten er for vanskelig eller "enkelt". Dette kan tyde at Tetlers (2000) første dilemma oppleves som reelt av de pedagogiske ledere i barnehagen. Særlig blir det fortalt om situasjoner der en er nødt å velge mellom to like ubehagelige muligheter, der en vet at en ikke klarer å gi alle barn den oppmerksomheten en ønsker. Blant annet meddeler en av informantene at hun enkelte ganger må ta så mye hensyn til, og bruke så pass mye tid på et enkeltbarn at hun ikke får gitt barn i "A4 boksen" det tilbudet de fortjener. Andre ganger opplever hun at det er motsatt, særlig hvis hun ikke har hatt kapasitet eller ressurser til å gi enkeltbarnet et tilpasset opplegg:

Hun tar så mye tid av meg, og da ser jeg at det sitter 5-6 andre barn rundt bordet som mister sitt tilbud (...) andre ganger har jeg hatt henne med også, uten at jeg har hatt anledning til å gi henne et eget opplegg, men det kan være tøft det. Hvis jeg bruker lange setninger for eksempel, så forstår hun ikke hva jeg snakker om, da kan jeg se at hun blir lei seg. Da tenker jeg at jeg heller skulle tatt henne ut på forkant. (Berit, s 63)

Indirekte velger jeg her å dra en parallell, fra Berits utsagn, til Tetlers (2000) første løsningsstrategi, samt Åmots (2012) poengtering om at på samme tid som å usynlig gjøre barns særegne behov fra et perspektiv kan oppfattes å være til barns beste, vil også en slik praksis fungere som en diskvalifisering av barns selvstendighet og særskilte uttrykk. Indirekte kan en kanskje si at barn som blir gitt det samme tilbudet som alle andre og der en stiller de sammen kravene til alle i gruppen, kan komme til å bli usynliggjort. Men om en på den andre siden tar hensyn til barns særegenhet og dermed tilbyr differensiert opplegg kan en komme å til stigmatisere enkeltbarn.

I følge Haug (2003) skal ingen barn stigmatiseres, i stedet må barnehagene tilpasses slik at det er mulig for alle barn å være en del av fellesskapet. Dette er også noe informantene ser ut til å støtte, særlig når de forteller at inkludering handler om at det pedagogiske opplegget må tilpasses og at det skapes aksept for annerledeshet. Samtidig ser det likevel ut til at enkelte også er av den oppfatning at segregerte løsninger noen ganger er nødvendig, både når det gjelder å øve på spesifikke ferdigheter og med tanke på å ta hensyn til og å skjerme enkeltbarn fra støy og lyder på avdelingen.

Spørsmål i forbindelse med dette kan være om barnehagene kunne lagt opp til mer tilpassede og pedagogisk differensierte opplegg slik at barn med særskilte behov kunne tilbrakt hele barnehagedagen i fellesskapet med barnegruppen? Eller har gruppen rett og slett for mange ulike behov å ta hensyn til at dette ikke lar seg gjøre og at organisatorisk differensiering i noen tilfeller er eneste utvei? I følge den strengeste forståelsen av inkludering vil en ikke kunne akseptere slike segregerende tiltak (NOU 2009:18). Like fullt tyder informantens utsagn på at det de gjør, er i beste hensikt med tanke på å sikre senere inkludering. Eksempelvis forteller en av dem om en jente som skilles fra resten av gruppen under lunsjmåltid, fordi hun på grunn av fysiske utfordringer kan skape litt søl i forbindelse med måltider. I følge informanten handler en slik organisering like mye om å ta hensyn til at gruppen synes det er ekkelt med sølet, som det handler om å skjerme jenten fra å oppleve at de andre synes hun er "ekkel" når hun spiser.

På samme tid kan en spørre om det ikke er i nettopp slike tilfeller at en i stedet for å drive med skjerming burde sett på dette som en mulighet til å lære at alle mennesker er forskjellig og at det må skapes rom og aksept for nettopp det? Eller skal en rett og slett aksepterer at segregerte løsninger i enkelte tilfeller er eneste alternativ?

Som vist i teorikapittelet kan en si at dilemmaet i stor grad handler om i hvilken grad en kan akseptere egne tilbud for grupper av barn. Blant annet så vi, i kapittel 2.5.1. at en slik oppfatning ikke er forenelig ut fra den strengeste beskrivelse av inkludering, men at det like fullt er et press i barnehagen om å skille ut barn som avviker for mye fra det "normale", og gi dem egne opplegg (NOU 2009:18, s. 17). Slik jeg tolker det forblir dilemmaet et dilemma. Selv om målet om fellesskap, samvær, deltakelse og medvirkning ser ut til å stå sterkt hos informantene, kan det også se ut til at idealet blir praktisert på ulik måte, avhengig av enkeltbarns behov og av barnehagens ressurser.

For noen av informantene kan det se ut til at opplæring på enerom i enkelte tilfeller kan være den eneste måten å gi tilpasset opplæring, fordi det ikke finnes ressurser som eventuelt kunne tillatt noe annet. I andre tilfeller der det ikke er mulighet for å ta barnet ut av gruppen, eller gi det ekstra støtte på avdelingen, kommer det frem at enkeltbarn ikke alltid får pedagogiske opplegg som er tilpasset sine ferdigheter. Ut i fra dette kan det se ut til at hvilke ressurser barnets vedtak utløser er med på å påvirke i hvilken grad enkeltbarn får tilpasset opplæring uten å bli tatt ut av fellesskapet. Med ressurser her, ser det ut til at informantene særlig snakker om hvor vidt de har ekstra bemanning på avdelingen eller ikke (jf. kapittel 4.5.1). Blant annet ble det fortalt at det på grunn av manglende ressurser ikke alltid er mulig at oppleggene til de pedagogiske lederne favner hele barnegruppen – både de sterke og svake. Særlig må de pedagogiske lederne være påpasselig med å planlegge "spesielle" opplegg, som for eksempel førskolegrupper, i de timene de har ekstra bemanning på avdelingen, slik at flest mulig får et tilpasset opplegg, med støtte til å oppleve mestring. Dette kan indikere at de av informantene som ikke har ekstra bemanning, bortsett fra noen timer i uken, kunne fått gitt et mer tilpasset opplegg og kommet nærmere inkluderingsidealet om barnehagen hadde fått utløst flere ressurser. Det igjen viser at den knappe bemanningsnormen en stadig kan lese om i media, også ser ut til å gjelde utover grunnbemanning og kan være med på å begrense arbeidet med å realisere en inkluderende barnehage. Hadde barnehagene og/eller barn hvor det er fattet enkeltvedtak fått flere ressurser til rådighet kunne kanskje svarene i intervjuene blitt noen andre. Kanskje kunne det løst en del av dilemmaene i inkluderingsarbeidet, der en særlig må velge noe(n) som vil gå på bekostning av noe annet, slik at flere hadde fått et opplegg tilpasset evner og forutsetninger? I midlertid viste også resultatene at de av informantene som hadde mest støtte på avdelingen også var de som i størst grad brukte segregerende løsninger, dog i den hensikt å gi både enkeltbarnet og gruppen et tilpasset opplegg.

5.3.2 Inkludering og spesialpedagogikk – uforenelig?

Det andre dilemmaet Tetler (2000) skildrer omhandler forventningen om at pedagogisk leder skal akseptere faglig mangfold blant profesjonelle fagfolk. Hennes undersøkelse hadde i hovedsak oppmerksomheten rettet mot spenningsfeltet mellom allmennlærerens/ pedagogiske leders og spesialpedagogens fagfelt og utfordringer som oppstod når disse skulle arbeide sammen om enkeltbarn. I tillegg til å belyse de ulike fagområdene har jeg valgt å se nærmere på skillet mellom tilpasset opplæring og inkludering.

Fagfeltene, pedagogikk og spesialpedagogikk, kan sies å skille seg på den måten at mens førstnevnte kan beskrives som læren om undervisning og oppdragelse generelt, fokuserer sistnevnte på oppdragelse og undervisning av barn med lærevansker/særskilte behov (Thygesen et al., 2011). Ofte er spesialpedagogiske tiltak nødvendig for å sikre alle barns deltakelse, samt et tilpasset, individuelt og likeverdig opplæringstilbud. På samme tid kan også tiltakene være et uttrykk for differensiering og sortering, særlig hvis tiltakene forekommer i segregerte former (ibid).

5.3.2.1 Inkludering – et allmennpedagogisk anliggende

I forbindelse med spørsmål rundt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen meddeler alle informantene at de mener den spesialpedagogiske hjelpen er nødvendig for å gi barn den (tilpassede)opplæringen de har rett på. Informantene ytrer at de helst ser at den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt på avdelingen, samtidig som de tror det noen ganger er uunnværlig å øve på enerom. Når det i materialet mitt viser seg at de pedagogiske lederne foretrekker at den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt på avdelingen fremfor på enerom, kan det tyde på at de vil unngå å forskjelliggjøre barn med særskilte behov. At de også er samstemte i at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er nødvendig for "å minske gapet", samt at opplæring på enerom kan være nødvendig for å delta i fellesskapet, kan gi inntrykk av at differensiert opplæring i segregerte former i noen tilfeller er uunnværlig. Ingen av informantene nevner direkte identifisering av forskjellighet eller stigmatisering som et problem, men like fullt gir en av dem uttrykk for at hun har nettopp det i tankene når hun forteller om å ufarliggjøre situasjonene og om å være åpen med barna (jf. kapittel 4.5.2.). Det blir fortalt at så lenge man forteller barna hvorfor noen blir tatt ut for å trene litt, ser det ut til at resten av barnegruppen ikke tenker noe særlig over at det er noe "spesielt" med det, men heller er vanlig prosedyre i barnehagen. Fra en annen side kan det at barna er vant

til at noen barn blir trukket ut av gruppen noen timer i uken, tolkes dithen at den spesialpedagogiske hjelpen i enkelte barnehager har fått et organisatorisk mønster som det tilsynelatende kan være vanskelig å komme ut av.

I kapittel 2.4 så vi at Bachmann og Haug (2006) skjelner mellom en smal og vid forståelse av inkludering. Skillet ble forklart med at mens den smale forståelsen ser på inkludering som et spesialpedagogisk begrep og måter å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på, dreier inkludering i vid forstand seg om å gi virksomheten et innhold og organisering som gjør den best mulig for alle. På bakgrunn av dette kan en si at inkludering regnes som et allmennpedagogisk anliggende, og ikke kun som spesialpedagogiske tiltak, noe som innebærer at en i stedet for å kun ha fokus på enkeltbarnet, også har fokus på læringsmiljøet (Pedersen, 2008). En slik tilnærming kalles ofte en relasjonell forståelse, og betyr at en ser på et læreproblem som uttrykk for manglende overensstemmelse mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon. Forståelsen ligger tydelig til grunn for opplæringslova (1998), og nå også barnehageloven (2005) sitt kapittel om spesialundervisning/hjelp. I loven(e) er det fastsatt at barn har rett til tilpasset opplæring, hjelp og støtte, men det er ikke fastsatt noen rett til et inkluderende læringsmiljø. Like fullt ligger begrepene nært hverandre da tilpasset opplæring handler om hvordan barn lærer best ut i fra sine forutsetninger, interesser og behov, og ved det faglige aspektet vil dette ivareta tanken om inkludering (Olsen, 2010). Ikke desto mindre så vi at Olsens (2012) figur i kapittel 2.2.2 peker på et tresidig perspektiv og dermed skiller de to begrepene. Tilpasset opplæring betyr ikke nødvendigvis at enkeltbarnet ut fra et kulturelt eller sosialt perspektiv automatisk er inkludert. For eksempel kan segregerende tiltak oppfylle krav om tilpasset opplæring, uten at de øvrige inkluderingsdimensjonene nødvendigvis opprettholdes. På bakgrunn av dette, samt tatt i betraktning at flere av informantene uttaler at det i enkelte tilfeller er uunnværlig med øving på enerom for å sikre en tilpasset opplæring, kan det tolkes som at informantene i liten grad har reflektert over inkluderingsens tresidige perspektiv.

Samtidig må det påpekes at enkeltbarnet (med vedtak) ikke alltid ble tatt ut av gruppen alene, ofte fikk andre barn også være med. I tillegg kan det også informeres om at de av barna som tilbragte mest tid utenfor gruppen var barna med mest sammensatte vansker. Like fullt kan dette gi en indikasjon på at selv om pedagogiske ledere har en intensjon om å skape en barnehage tilpasset alle barns utfordringer, forekommer det også tilpassede løsninger som ikke alltid er forenelig ut fra de øvrige inkluderingsdimensjonene. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å påpeke at inkludering ikke er en reform av spesialpedagogisk hjelp, men noe som

gjelder hele virksomheten og utvikling av demokrati og en barnehage for alle (Bachmann & Haug, 2006). Inkludering er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet (Solli, 2010).

5.3.2.2 Samarbeidet mellom pedagogisk leder og spesialpedagog

På spørsmål om hvordan de pedagogiske lederne opplever å samarbeide med spesialpedagogen rundt tilpasning og tilrettelegging, gis det uttrykk for at samarbeidet jevnt over fungerer fint. Det blir fortalt om hyppig veksling av planer og opplegg for best mulig å kunne tilpasse seg hverandre. Noen utfordringer ser likevel ut til å oppstå, særlig på grunnlag av at de pedagogiske lederne og spesialpedagogene har noe ulikt fokus – spesialpedagogen på enkeltbarnet og pedagogisk leder på hele barnegruppen, inkludert enkeltbarnet. På bakgrunn av dette, ble det i undersøkelsen fortalt at diskusjoner mellom pedagogiske lederne og spesialpedagogene kan forekomme. I følge en av informantene oppstod (faglige) diskusjoner på bakgrunn av at personalet i barnehagen har et mer helhetlig bilde og kjenner barna på en annen måte, enn de som "bare" er innom noen timer i uken (jf. kapittel 4.5.2.1). Videre blir det påpekt at de faglige diskusjonene har vært fruktbart når det gjelder å komme til enighet om hvordan ting kan løses. Til tross for at de pedagogiske lederne og spesialpedagogene hadde noe ulikt fokus, hadde de samtidig gode rutiner for å opprettholde og sikre et godt samarbeid, der eventuelle diskusjoner som oppstod ble sett på som fruktbare meningsutvekslinger. Dermed kom dilemmaet som Tetler (2000) så i sin undersøkelse, der pedagogen og spesialpedagogen skulle arbeide tett sammen i klasserommet med de utfordringene det bød på, forholdsvis lite til uttrykk i mitt materiale.

5.3.3 Tilpasning *til* eller tilpasning *av* barnet?

Det tredje dilemmaet Tetler (2000) påpeker er utfordringen lærerne møter i forbindelse med å gi elevene kunnskap om, og trening i å omgås annerledeshet mens de samtidig utvikler differensierte undervisningstilbud som imøtekommer mangfoldet i barnegruppen. Blant annet vil tilpasning av enkeltbarnets særegne behov og særskilte forutsetninger kunne stå i kontrast til tilpasningen av undervisningens form og innhold. I følge Tetler (2000) handler det ikke alene om å tilpasse det enkelte barnet til barnehagens virksomhet, men i like stor grad om å tilpasse opplæringen til enkeltbarnets behov. Dilemmaet står dermed mellom det tradisjonelle synet der en prøver å tilpasse enkeltbarnet versus mer innovative tiltak, der en prøver å tilpasse opplæringen (ibid).

Å skulle tilrettelegge for en tilpasset opplæringen til hvert enkelt barns unike behov, ser ut til å være en utfordring både i teori og praksis, blant annet fordi en barnegruppe består av mange individer, der alle på sin måte kan sies å ha ulike behov. Noen barn er nokså jevne i forhold til evner og ferdigheter, mens andre skiller seg mer ut og krever med tilrettelegging.

Som i Tetlers (2000) første dilemma, velger jeg også her å knytte dette til hvordan en forstår og tenker om forskjellighet. Spørsmål en kan stille seg i denne sammenheng er om forskjellighet er noe individuelt som avviker fra fellesskapet, eller om forskjellighet er en spesifikk variabel som er relasjonelt forankret (Reindal, 2010). Ut i fra en relasjonell forståelse, som er mest vanlig i dag, blir et læreproblem forstått som et uttrykk for manglende samsvar mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon. Det betyr at en ikke ser enkeltbarnet eller gruppen isolert, men at de har en gjensidig påvirkning på hverandre (Thygesen et al., 2011). Thygesen et al. (2011) hevder at det betyr at en må følge et både -og -prinsipp når det gjelder spesialpedagogisk arbeid. En må i tillegg til å ta hensyn til individuelle begrensninger og muligheter, samtidig endre på miljøbetingelsene. Hvis en knytter dette opp til Bachmann og Haugs (2006) definisjon av inkludering i vid forstand, som handler om å gi virksomheten en organisering og innhold som gjør det best mulig for alle, indikerer dette i forhold til Tetlers (2000) andre dilemma at innovative tiltak i form av tilpasset oppøring er løsningen. Like fullt ser det ikke ut til alltid å være like enkelt i praksis. I materiale mitt kommer det frem at flere av informantene opplever utfordringer og dilemma i forbindelse med nettopp å tilpasse det pedagogiske opplegget. Blant annet blir det fortalt at det rent praktisk alltid vil foreligge en konflikt når det handler om tilpassede tiltak, og at det alltid er en utfordring å vite hvordan en skal velge for å gi alle barna i gruppen et opplegg som treffer deres forutsetninger og behov. Det betyr at selv om en i teorien vet hva en bør gjøre, så lar det seg ikke alltid rent fysisk gjøre i barnehagen. Blant annet finnes det så store individuelle forskjeller i barnegruppen at barnehagen ikke har ressurser til å følge opp og til å gi enkeltbarn tilpassete opplegg, uten å noen ganger måtte ta i bruk segregerte løsninger. At løsningen blir enerom kan ut i fra et faglig perspektiv se ut til å være eneste alternativ for å sikre læring og utvikling, like fullt tar en slik løsning ikke særlig hensyn til relasjonsbygging, selvfølelse og selvbylde. Organiseringen strider også mot inkluderingstanken (Haug, 2003; Olsen 2010; NOU 2009:18), der en ønsker å øke deltakelsen ved nettopp å avskaffe organisatorisk differensiering. Samtidig ser det ut til å forekomme så store individuelle forskjeller i barnehagen at det vanskeligjør muligheten til å gi alle barn et tilpasset pedagogisk opplegg uten at en kanskje noen ganger må ty til segregerte løsninger. Det kan tyde på at

pedagogiske lederes utfordringer med å gi barn kunnskap om, og trening i å omgås annerledeshet, samtidig som det utvikles en differensiert pedagogikk som imøtekommer mangfoldet i barnegruppen sannsynligvis aldri vil kunne løses til det fulle. Noe som igjen kan indikere at der må inngås kompromisser til løsninger som ikke alltid er fullverdig for alle parter. På samme tid vil spenningene som oppstår i dette brytningspunktet kunne rette fokus mot, på den ene siden enkeltbarnets særskilte behov, og på den andre siden hvilke opplæringstilbud som imøtekommer mangfoldet i gruppen (Tetler, 2000).

5.3.4 Relasjonsbygging og respekt for forskjellighet

Det fjerde og siste dilemmaet omhandler den sosiale dimensjonen og dens verdi for individets utvikling. Mens Tetlers (2000) utgangspunkt i stor grad ser ut til å bygge på hennes observasjoner i den danske skolen, mener jeg at dette også kan være relevant i forhold til barn med særskilte behov i barnehagen. Der dilemmaet for Tetler (2000) omhandlet elever som hadde større sosiale vansker og som hindret dem i å knytte kontakt med andre, velger jeg å tro at problemstillingen også kan være relevant sammenlignet med barnehagebarn som ikke mestrer aktiviteter som "A4 barna" er opptatt av, og av den grunn faller utenfor lek.

I barns lek ligger mye læring, og de av barna som faller utenfor leken mister blant annet muligheten til å lære seg normer og regler for senere lek og samspill. Askeland (2008) hevder at å delta i det sosiale samspillet er en forutsetning for at barn skal få en oppfatning av seg selv og utvikle selvbilde. I følge han er det gjennom sosial samhandling at barn lærer normer og verdier som legger føringer for hvordan de skal handle, og behandle hverandre. Han påpeker også at det kan være vanskelig å vite når en på den ene siden skal være varsom for enkeltbarnet og gi oppmerksomhet og støtte og fokusere på barnets individuelle behov, og når en på den andre siden bør få barnet til å tilpasse seg reglene og normene som gjelder i fellesskapet (Askeland, 2008). Dette kan trolig gjenspeile problematikken i Tetlers (2000) fjerde dilemma som handler om når læreren skal mestre kravet om å utvikle gjensidige sosiale relasjoner i barnegruppen, samtidig som respekten for forskjellighet ivaretas.

I undersøkelsen fremkommer det at de pedagogiske lederne stadig står ovenfor slike dilemma. På grunn av gruppens mangfold synes flere av informantene at det er vanskelig å skulle legge til rette for felles lek og sosiale relasjoner der alle hadde forutsetning for og ønsker om å delta. Det ble fremhevet at det var særlig krevende i forbindelse med barn uten språk, dårlig motorikk eller mangler ved sosial kompetanse.

For å skape relasjoner på tvers av barnegruppens mangfold trakk informantene frem den voksnes nære tilstedeværelse som et viktig virkemiddel. Det ble fortalt at gjennom å være gode rollemodeller kan voksne hjelpe barn som strever inn i leken. Videre ble det påpekt at voksne må engasjere seg og delta i lek, og støtte dem som trenger det. Det er ingen automatikk i at relasjoner dannes på det grunnlag av at barn går på samme avdeling. De må også ha felles treffpunkter ved at en eksempelvis organiserer aktiviteter som alle barna i gruppen har forutsetninger for å mestre. Det informantene her uttrykker tolker jeg å være i tråd med Haug (2003) som påpeker at i forbindelse med inkluderingsarbeid er det en viktig forutsetning å skape rom for at alle barn kan være aktive deltakere, og at de får et tilbud som de kan nyttiggjøre seg både faglig og sosialt (Olsen, 2010).

Like fullt presiserer informantene at å legge til rette for aktiv deltakelse og samvær til alle tider sjelden lar seg gjøre i praksis. Blant annet blir det påpekt at barn ikke alltid vil leke sammen, og at det også skal respekteres. Det kan være krevende for de andre barna å alltid skulle ta hensyn til enkeltbarnet med særskilte behov i leken. Av den grunn er heller ikke barn alltid nødt å svare ja når noen spør om å få leke med dem. Videre blir det fortalt at barn med særskilte behov ofte ikke blir regnet som særlig attraktive lekekamerater, blant annet på grunn av manglende språk, sosial kompetanse, motoriske ferdigheter eller annet (jf. Anne, Carina og Eva, kapittel 4.5.4).

På samme tid som Askeland (2008) beretter at de ansatte i barnehagen alltid må ta hensyn til både individet og gruppen, presiserer han at det å tilpasse seg en gruppe er en viktig del av å være menneske. Det vil si at selv om en legger forholdene til rette slik at relasjoner kan etableres på tvers av evner og forutsetninger, må en også respektere mangfoldet i gruppen og sørge for at barn tilpasser seg reglene og normene som gjelder i fellesskapet. Ikke desto mindre skal en også være oppmerksom på faren ved at samspillet ikke kommer i gang. Å delta i det sosiale samspillet er en forutsetning for utvikling av selvbilde, og det er særlig i lek og samspill at barn tilegner seg regler og normer. Mangelen på sosial kompetanse og lekbarhet kan føre til at samspillet ikke kommer i gang og at en dermed heller ikke får lært regler og normer for senere lek. I den forbindelse er det viktig at en reflekterer over hvorvidt segregerende tiltak kan være med på å gi en senere verdsatt rolle, eller om det i stedet kan være med å "utdefinere" enkeltindividet fra fellesskapet.

Som vi har sett tidligere i oppgaven, både i teoridelen og funn (jf. kapittel 2.5.3 – 2.5.4 og 4.4-4.4.4.) kan barn som ikke mestrer aktivitetene som andre er opptatt av bli holdt utenfor leken og det sosiale samspillet, og dermed også noen av grunnforutsetningene for sosial kontakt med jevnaldrende (Wendelborg & Ytterhus, 2009). I kapittel 4.5.2 så vi også at flere av informantene av den grunn mente at segregerende tiltak som trening på enkeltrom kunne være til hjelp i senere deltakelse og lek. Det informantene likevel ikke sier noe om er at barn som stadig blir tatt ut av fellesskapet i et betydelig antall timer per uke også kan ha innvirkning på deres muligheter til å delta i lek og knytte vennskap med andre barn. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at informantene i liten grad har reflektert over hvorvidt inkluderingen kan ha et tresidige perspektiv, hvor faglig, kulturell og sosial inkludering alltid vil være i symbiose (Olsen, 2010).

5.4 Oppsummering

I andre og siste del av kapittel 5, har jeg diskutert funn fra undersøkelsen opp mot Tetlers (2000) fire sentrale dilemma en kan møte på i arbeidet mot en inkluderende virksomhet. Vi har sett at dilemmaene som Tetler (2000) beskriver, i stor grad kan se ut til å samsvare med dilemma som de pedagogiske lederne opplever i arbeidet mot en inkluderende barnehage.

Tetlers (2000) første dilemma handler om at pedagogen må mestre mangfoldigheten i gruppen, der utfordringen er å ivareta enkeltbarnets særskilte behov, uten å sette gruppen til side, og motsatt å kunne ivareta hele gruppen uten å sette enkeltbarnet til side. I materialet mitt kom det frem at det for pedagogisk leder var særlig vanskelig å få det pedagogiske tilbudet til å favne alle, både de sterke og svake barna, uten å benytte segregerte tiltak for å sikre at alle fikk et opplegg tilpasset deres evne og forutsetning.

Når det gjelder Tetlers (2000) andre dilemma, som dreier seg om spenningsfeltet mellom pedagogens og spesialpedagogen ulike fagfelt, valgte jeg å også se nærmere på skillet mellom tilpasset opplæring og inkludering. Det på bakgrunn av at informantene fortalte at det i enkelte tilfeller ble benyttet segregerende tiltak for å oppfylle kravet om tilpasset opplæring. Dette kan tolkes som at informantene i liten grad har reflektert over inkluderingens tresidige perspektiv, og at selv om kravet om tilpasset opplæring ble oppfylt er det ingen automatikk i at de øvrige inkluderingsdimensjonene (sosial og kulturell) bli opprettholdt. Når det gjaldet Tetlers (2000) problematisering av pedagogens og spesialpedagogens ulike fagfelt kom dette forholdsvis lite til uttrykk i mitt materiale. Informantene oppga at utfordringer og diskusjoner kunne forekomme, men i en slik grad at de var fruktbare.

Kjernen i Tetlers (2000) tredje dilemma tar for seg utfordringene pedagogiske ledere kan møte i forbindelse med å gi barn trening i å omgås annerledeshet, mens de samtidig tilrettelegger for opplæring som imøtekommer mangfoldet i gruppen. I kapittel 5.3.3. viste det seg i både teori og praksis, å være utfordrende å tilrettelegge for et opplegg som passet både enkeltindividet og gruppen som helhet. Kjernen i dilemmaet kan se ut til å stå mellom å prøve å tilpasse enkeltbarnet til gruppen, eller å tilpasse gruppen til enkeltbarnet. Blant annet ble det fortalt at det rent praktisk i barnehagen, alltid vil foreligge en konflikt når det gjelder tilpasset opplæring, og at det alltid vil være vanskelig å vite hvordan en skal velge for å gi alle barna i gruppen et opplegg som treffer deres behov og forutsetninger. Videre så vi at selv om teorien og personalets intensjoner sier en ting, så lar det seg av praktiske og ideologiske grunner ikke alltid gjennomføre i praksis.

I det fjerde dilemmaet, som omhandler den sosiale dimensjonen og dens verdi for barns utvikling, tok Tetler (2000) utgangspunkt i den danske skolen der noen av elevene hadde sosiale vansker som hindret dem i å knytte kontakt med andre. I min studie bestemte jeg meg for et litt annet utgangspunkt og valgte å diskutere konsekvensen av at barn faller utenfor lek, og om det kan gjøre at de blir hindret i å lære regler og normer for senere lek og samspill.

For å skape relasjoner på tvers av barnegruppen trakk informantene frem den voksnes rolle som et viktig virkemiddel. Like fullt opplevde de også at selv om det ble lagt til rette for lek og vennskap, ikke alltid forekom i praksis. For eksempel ble det oppgitt at enkeltbarn, på grunn av særskilte behov, ikke alltid ble regnet som særlig attraktive lekekamerater. Det kunne være fordi de gjennom manglende språk, sosial kompetanse eller motoriske ferdighet ikke oppfylte normene for hvordan en oppfører seg i lek. Av den grunn stilte jeg også spørsmål om hvorvidt organisatorisk differensiering der en for eksempel øver på lekkoder på enerom kan være med på å gi en senere verdsatt rolle, eller om slike tiltak er med på å utdefinere enkeltindividet fra fellesskapet.

6.0 Avslutning og konklusjoner

Tema for avhandlingen har vært inkluderingsbegrepets kompleksitet og dilemma knyttet til inkluderingsarbeid i barnehagen. Jeg har av den grunn utarbeidet og drøftet følgende forskningsspørsmål:

Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen, og hvilke dilemma opplever pedagogiske ledere i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov?

På bakgrunn av forskningsspørsmålet har jeg intervjuet fem pedagogiske ledere som har reflektert over egen forståelse av inkludering og dilemma de opplever i inkluderingsarbeidet. I den følgende teksten vil jeg prøve å trekke konklusjoner for å svare på forskningsspørsmålet og samle de ulike trådene i undersøkelsen min.

6.1 Pedagogiske lederes forståelse av inkludering

Resultatene fra intervjuundersøkelsen viser at inkludering er et begrep som kan være vanskelig både og oppfatte og praktisere. På bakgrunn av både informantenes uttalelser, forskningslitteratur og styringsdokument kan begrepet inkludering se ut til å være et honnørord det er vanskelig å være uenig i. Like fullt kan det se ut til at *inkludering* i stor grad er uten et klart definert innhold og at mangelen på en felles forståelse gjør inkluderingsarbeidet mindre håndterbart i praksis. Samtlige informanter mente at inkludering var et viktig ideal for barnehagen, like fullt hadde ingen en direkte lik oppfatning av begrepet eller hvordan det skulle praktiseres. I forbindelse med begrepsinnholdet ble tanken om at alle barn, uansett forutsetninger og behov, skulle ha en naturlig tilhørighet til gruppen særlig vektlagt.

Videre viser undersøkelsen at begrepets tvetydighet kan være en svakhet når en skal arbeide med inkludering i praksis. Om en definerer inkludering ut i fra en vid ellers smal forståelse, vil påvirke hvilke tanker en har om hvordan, eller om inkludering i det hele tatt kan oppnås. At de pedagogiske lederne i undersøkelsen er opptatt av å øke barns deltakelse, samvær, medvirkning og utbytte tyder på at en vid tilnærming ligger til grunn. Samtidig oppgis det at på grunn av barnehagens knappe bemanning og barns ulike forutsetninger og behov, tas i bruk segregerte løsninger når de pedagogiske lederne streber mot å gi alle barn et tilpasset opplegg - noe som mer stemmer overens med en smal tilnærming. Det kan indikere at selv om en relasjonell forståelse ligger til grunn, med intensjon om å øke inkludering, arbeides det ofte på en måte som

ligger nærmere prinsippet om integrering, fordi en ikke har kapasitet til å endre virksomhetens helhet slik at alle barn har mulighet til full deltakelse.

Når det gjelder forståelse og praktisering av inkludering støtter jeg meg til Olsen (2010) som mener nye perspektiver er nødvendig for å ta diskusjonen om hva inkludering skal være eller ikke være videre. Hun mener dette bør først og fremst skje på samfunnsnivå, slik at inkludering kan bli en lovfestet rettighet for aktører på det personlige nivå (ibid). På den måten vil institusjons- og undervisningsnivået bli pliktig å utarbeide handlingsplaner som ivaretar inkludering av enkeltindividet.

Vi må passe på at inkludering ikke bare blir et honnør ord som alle er enige i, men som ingen egentlig kjenner innholdet av. Hvis barnehagen skal svare til rammeplanens (2006) oppfordring om å gi et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet, samt et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn, må inkludering operasjonaliseres en gang for alle, slik at vi vet hvilke tiltak som må gjennomføres.

6.2 Dilemma i inkluderingsarbeid

De erfaringene og opplevelsene som de pedagogiske lederne i undersøkelsen deler, tilsier at pedagogiske dilemma i inkluderingsarbeid i stor grad forekommer. Slik som Tetler (2000) beskriver dilemma i den danske skolen, opplever også pedagogiske ledere i norske barnehager å stå ovenfor valg mellom handlinger som av tungtveiende grunner framstår som riktige, men der valgene også kan få negative konsekvenser. Blant annet oppgis det som utfordrende å ta hensyn til både enkeltbarnet og barnegruppen på samme tid, kanskje særlig i arbeidet knyttet til samvær, deltakelse, utbytte og medvirkning. De opplevde også å stå ovenfor dilemma i forbindelse med å legge til rette for at pedagogiske opplegg favner både enkeltbarnet og barnegruppen på samme tid. Samt når de skal legge til rette for at barn utvikler sosiale relasjoner samtidig som respekten for forskjellighet opprettholdes. Til dette kan barnehagen trenger økt bemanning og kompetanseheving, slik at dilemma kan bli håndtert i ulike situasjoner, på ulike måter, for ulike barn. Like fullt forblir dilemma et dilemma. De kan ikke løses, men må arbeides med i form av reflekterte valg (Solli, 2010).

Det som ser ut til å kunne være en forskjell mellom Tetlers (2000) og min undersøkelse er at dilemma angående spenningen som kan oppstå i samarbeidet mellom læreren og spesialpedagogen i liten grad kom til uttrykk i mitt materiale. De pedagogiske lederne fortalte at de noen

ganger kunne oppleve at de hadde noe ulik fokus og at faglige diskusjoner kunne oppstå, men at ikke av mer alvorlig grad enn at de ble sett på som fruktbare meningsutvekslinger.

6.3 Uklar forståelse – dilemma i praksis

Et spørsmål jeg implisitt har forsøkt å stille i avhandlingen handler om forholdet mellom det generelle og spesielle, og om en forstår inkludering ut fra en smal eller vid tilnærming. Forståelsen av inkludering vil nemlig gjenspeiles i barnehagens praksis og i de gjentatte dilemmaene som omhandler det spesielle og generelle. Hvilke tilnærming den enkelte barnehagen og pedagogiske leder har, vil påvirke innholdet i tiltakene og hvordan barnehagen organiserer sin pedagogiske virksomhet og hvordan de møter dilemma i inkluderingsarbeidet. Blant annet vil forståelsen påvirke hvordan en nærmer seg problemstillinger om hvor mye et barn kan delta på felles aktiviteter, og i hvor stor grad fellesaktivitetene er tilrettelagt mangfoldet i gruppen. Det kan ut i fra undersøkelsen se ut til at inkludering er et honnørord de fleste er enig i, men som det trengs å reflekteres nøye over for hvordan det skal utøves i praksis. Paradoksalt nok kan det se ut til at segregerende tiltak inntreffer i den hensikt å sikre en likeverdig, tilpasset og inkluderende virksomhet.

Funn fra undersøkelsen indikerer at pedagogiske ledere mener at det for enkelte barn, i enkelte tilfeller foreligger et behov for å bli tatt ut av gruppen for å få (spesialpedagogisk) hjelp og støtte tilpasset sine evner og forutsetninger. Dette fordi fellesskapets måte å være et fellesskap på kan gi enkeltbarnet vansker med å delta ut i fra sine premisser. Hensyn må tas, og tilpassninger må gjøres. Like fullt blir det påpekt at disse tiltakene kan være nettopp den innsatsen som minsker gapet mellom krav og forutsetninger, og som muliggjør deltakelsen i fellesskapet. På samme tid viser mine funn at de pedagogiske lederne også er opptatt av å skape en barnehage som har plass til mangfoldet (både det generelle og det spesielle) gjennom en universell utforming, ved å skape aksept for forskjellighet og ved å tilpasse det pedagogiske innholdet – noe som fordrer at gruppen tilpasser seg og tar hensyn.

6.4 Funnenes implikasjoner for praksis

På grunnlag av de metodiske valgene som ligger til grunn for undersøkelsen, er studiens generaliserbarhet diskutabel. Studien hadde ikke til hensikt å generalisere informantenes svar til en større gruppe, men å gi et innblikk i pedagogiske lederes forståelse av inkludering, samt innsikt i pedagogiske dilemma de opplever forhold til inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen. Like fullt er mitt ønske at avhandlingen kan leses av spesialpedagoger og ansatte i

barnehagen for å reflektere over barnehagens inkluderingsarbeid og eventuelt andre sammenlignbare kontekster.

6.5 Kritiske sider ved egen forskning

Gjennom arbeidet med forskningsprosjektet har jeg blitt utfordret på mine egne refleksjoner når det gjelder temaet inkludering. Tema ble valgt ut fra vurderingen om at jeg vil komme til å få nytte av det i min videre yrkeskarriere i barnehagen. Samtidig innbefatter inkluderingsbegrepet så mye at det har vært vanskelig å gjøre temaet smalt nok. Dermed kan det ut i fra min vurdering se ut til at bredden har gått på bekostning av dybdenivået, noe som kan være en svakhet ved min studie. Samtidig ser jeg at om det hadde vært andre tidsrammer og omfang for studiet kunne en også intervjuet styrere, spesialpedagoger og foreldre (evt. barn). Det kunne bidratt til å belyse de ulike sidene av inkluderingsarbeid i større grad, og kanskje vært til hjelp i å kartlegge den enkelte barnehage samlede forståelse og opplevelse av å arbeide mot en inkluderende barnehage.

6.6 Mulige nye forskningsområder

Som det kommer frem i både teorikapitlet og i mine resultater, gjenspeiler uklarheten i meningsinnholdet seg i forholdet mellom ideal og praksis. I rammeplanen (2006) blir barnehagen omtalt som et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn, likevel er kriterier for kvaliteten på et inkluderende fellesskap lite drøftet. Derav kunne det vært relevant for dagens praksis om det hadde blitt kartlagt og nedfelt hva en inkluderende barnehage skal bety i praksis, slik at personalet i barnehagen hadde hatt flere retningslinjer å forholde seg til.

Ellers kom det i undersøkelsen frem at de pedagogiske lederne særlig syntes inkluderingsarbeid i forbindelse med barn med mer sammensatte vansker var krevende. Kanskje spesielt når det gjelder barn uten språk, der de ikke klarte å tyde hva barnet signaliserte. Av den grunn kan inkluderingsarbeid i forbindelse med barn med multifunksjonshemming tenkes å være et aktuelt forskningsområde.

Utenom det nevnte er min og mange andre undersøkelser rettet mot inkludering, spesialpedagogisk hjelp og barn med særskilte behov. Like fullt skal barnehagen sikre et oppvekstmiljø som gir utfordringer som er tilpasset alle barns alder og funksjonsnivå (Rammeplanen, 2006). Dermed kunne det også vært interessant å undersøke de "evnerike" barna, som i forhold til de nevnte pedagogiske dilemmaene muligens havner helt i den andre enden av skalaen.

Litteraturliste

- Andersen, H., Brante, T., & Korsnes, O. (2008). *Sosiologisk leksikon 2. utg.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser.* (ss. 56-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, L. (2008). *Kontakt med barn.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.* Hentet fra udir.no: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:3mCEtNyQvFgJ:www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf+forskning+om+tilpasset+oppl%C3%A6ring.+for+skningsrapport+nr.+62&hl=no&gl=no&pid=bl&srcid=ADGEESjDhEF3YWQGSPhdTDiDd0PzjivLC4g-sFka5UBbFaz8sRnn36T
- Barne- og familidepartementet. (1999). *St.meld. nr. 27 Barnehage til beste for barn og foreldre.* Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f3e9eee390254689baf836ddf24a14ec/no/pdf/a/stm199920000027000dddpdfa.pdf>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr.64, sist endret 01.08.2016.* Hentet fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Fagernes: Det norske samlaget.
- Bjørnarson, D. S. (2010). Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø. I S. M. Reindal, & R. S. Haustätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (ss. 72-87). Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- Blom, K. (2004). *Norsk barndom gjennom 150 år. En innføring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bonnevie, K., & Pålerud, T. (1998). *Tett oppfølging. Om den gode barnehagen og barn med spesielle behov.* Oslo: Gyldendal.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. NOVA Rapport 6/2008.* Hentet fra norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: file:///C:/Users/line/Downloads/3297_1.pdf
- Braadland, N. (2003). En skole for alle - alle inkludert. I J. T. (Red.), *Den vanskelige integreringen* (ss. 58-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Christians, C. G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative reasearch (4 utg.)* (ss. 61-80). London: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Reaserarch. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Bosten: Pearson.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2012). *Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen. Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning – PRAKSISFOU*. Norges forskningsråd. Hentet fra forskningsrådet.no:
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22FunnipraksisNykunnskapombarnehagenendeligversjonweb.pdf%22&blobkey=id&blobtab>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2011). Paradigmatic controversier, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research (4 utg)* (ss. 5245-562). London: Sage.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, ss. 86-94. Hentet fra idunn.no - nordisk tidskriftdatabase:
http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/02/har_spesialundervisninga_ein_plass_i_skulen_for_alle
- Haug, P. (2014). Dette vet vi om inkludering. I T. Nordahl, & O. Hansen, *Dette vet vi om ... Skolen. (samlepakke for skolen på 12 hefter)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 594-611). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og tekonokrati*. Hentet fra nasjonalbiblioteket.no:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/56e32ebc66f62199d8b662abdcfe726c?lang=no#0>
- Holmen, L. (2009). *Pedagogikk og kjærlighet: Undervisning av barn med multifunksjonshemninger*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket, språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2010). Å sette seg selv i spill: Om ansvar, moral, etikk og utfordringer. I K. Stensæth, A. T. Eggen, & R. S. Frisk (Red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming: Skriftserie fra Senter for musikk og helse* (ss. 5-22). Oslo: NMH - publikasjoner 2010:2.

- Jemtegaard, H.-C. G. (2016). *Nye regler om barns rett til spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra utdanningsforbundet.no: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Tema-A-A/Fagartikler/Barns-og-foresattes-rettigheter-og-plikter/Nye-regler-om-barns-rett-til-spesialpedagogisk-hjelp/>
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. I N. Denzin, & Y. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (ss. 545-562). London.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 02/2011, ss. 91-100.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2009). Barnehagen som forskningsfelt. I B. R. Nuland, B. S. Tranøy, & J. Christensen (Red.), *Hjernen er ikke alene* (ss. 199-216). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub Forlag.
- Korsvold, T. (2011). Barndom - Barnehage - Inkludering. I T. Korsvold (Red.), *Barndom. Barnehage. Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Ot.prp. nr. 47 Om lov om endringer i barnehageloven*. Hentet fra regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-47-2007-2008-.html?id=506030>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 41 Kvalitet i barnehagen (2008-2009)*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *St.meld. nr. 18 Læring og fellesskap (2010-2011)*. Hentet fra regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning i barnehageloven med forskrifter (Rundskriv F-04/2011)*. Hentet fra regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2011/rundskriv_f_04_11_veileder_om_kravene_til_pedagogisk_bemanning_i_bhg.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø., Skybakmoen, H., & Behrens, A. (2006). *"Effektevaluerte metoder i barnehagene i Trondheim"*. Hentet fra: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Cm6unQyIDUQJ:www.trondheim.kommune.no/content/1117629058/3.-Rapport-effektevaluerte->

metoder+%22Effektevaluerte+metoder+i+barnehagene+i+Trondheim%22&hl=no&gl
=no&pid=bl&srcid=ADGEEShaVY0eHQaB8Pllj0fR35af7givokia7ly

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundeby, H., & Ytterhus, B. (2011). Barn med funksjonsnedsettelse i en "barnehage for alle". I T. Korsvold (Red.), *Barndom. Barnehage. Inkludering* (ss. 76-103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malmedal, G. (2009). Hvordan blir det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkelt vedtak? *Masteroppgave i yrkesretta spesialpedagogikk*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Moe, M., & Valseth, M. L. (2008). En barnehage for alle - med inkludering som overordnet mål. I P. S. (Red.), *En barnehage for alle* (ss. 325-348). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen.
- Mørland, B. (2000). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapedepartementet.
- Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- NESH. (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T., & Overland, T. (2009). *Individuelle opplæringsplaner (2. utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2009). *Forskningsskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007: I institutioner for de 0-6-årige*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger*. Hentet fra regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20012001/022/PDFA/NOU200120010022000DDDPDFA.pdf>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

- NSD. (2015). *NSD Personvern. Skal du samle inn data om personer?* Hentet fra norsk senter for forskningsdata: http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/3191-14-NSD_Skal_du_samle_inn_data.pdf
- Olsen, M. H. (2009). Ideen om en inkluderende skole. I S. G. (Red.), *Kunnskapsløftet : fra læreplankst til læreres praksis*. Tromsø: Eureka forlag.
- Olsen, M. H. (2010). *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*. Hentet fra Utdanningsforbundet. Bedre skole nr 3, ss. 58- 63:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_3_10/Olsen_BedreSkole-3-10.pdf
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, sist endret 01.08.2016*. Hentet fra lovdata.no:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen - et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 376-387. Hentet fra idunn.no - nordisk tidsskriftdatabase:
http://www.idunn.no/ts/npt/2008/05/inkluderende_pedagogikk_i_barnehagen_-_et_samarbeidsprosjekt?highlight=Inkluderende%20pedagogikk%20i%20barnehagen%20-%20et%20samarbeidsprosjekt.#highlight
- Peräkylä, A., & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research (4 utg.)* (ss. 529-543). London: Sage.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplanen. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 1.mars 2006 nr.266, sist endret 01.08.2016*. Hentet fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Reindal. (2010). Dilemmaer om ulikhet: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærming som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I S. M. Reindal, & R. S. Haustätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (ss. 116-132). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sheratt, Y. (2006). *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjøvik, P. (2007). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Skjervheim, H. (1996). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ss. 241-250). Oslo: Aschehoug.
- Skogen, K., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). *Reform 97 og inkluderingsidéen*. Hentet fra forskningsradet.no:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZQieJCNgyf4J:www.forskningsradet.no/prognett-reform97/Sentrale_dokumenter/Satellite%3Fblobcol%3Durldata%26blobheader%3Dapplication%252Fmsword%26blobheadername1%3DContent-Disposition%253A%26blobheaderval
- Solli, K. A., & Andresen, R. (2012). "Alle skal bli sett og hørt." Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A. L. Arnesen (Red), *Inkludering. Perspektiver i barnefaglige praksiser* (ss. 170-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis 4:1*, ss. 27-45.
- Store norske leksikon. (2009a). *Janusansikt*. Hentet fra store norske leksikon.no:
<http://snl.no/janusansikt>
- Store norske leksikon. (2009b). *Grounded theory*. Hentet fra store norske leksikon.no:
https://sml.snl.no/grounded_theory
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Evaluering av reform 97*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sydnes, S. M. (2012). Inkludering i barnehagen. *Rom for læring. Et magasin fra Statped om inkluderende opplæring. Nr 02 2012.*, 13.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighet*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse (4 utg.): En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift Nr 02*, ss. 103-113.
- Tøssebro, J. (2003). Innledning. I J. Tøssebro (Red.), *Den vanskelige integreringen* (ss. 9-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2006). Å vokse opp med funksjonshemming - i kontekst. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (ss. 11-38). Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines in inclusion in education*. Hentet fra unesco.org:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Hentet fra [udir.no](http://www.udir.no):
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra [utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no):
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Van Manen, M. (2003). Lived experience. I M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing Liao (Red.), *Encyclopedia of social science research methods* (ss. 579-580). Oregon: Sage Publications.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing on global trends and changes in the western European societies Vol. 18, No. 1. *European Journal of Special Needs Education*, ss. 17-35.
- Wendelborg, C., & Ytterhus, B. (2009). Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: Barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (ss. 165-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Barndom. Barnehage. Inkludering*. (ss. 130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åmot, I. (2012, November 10). Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning vol 5 Nr 18*, ss. 1-11. Hentet fra nordiskbarnehageforskning.no:
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/437/437>

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev (inkludert samtykkeerklæring)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Forskningsprosjektets godkjenning fra NSD

Vedlegg 1:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

"Inkluderings dilemmaer i barnehagen"

" Hvordan blir inkludering forstått i barnehagen, og hvilke dilemma opplever pedagogiske ledere i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov?"

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved NLA Høgskolen i Bergen, og studerer pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. I den forbindelse holder jeg nå på å skrive min avsluttende hovedoppgave. Temaet for oppgaven er inkludering og utfordringer knyttet til inkluderingsarbeid i barnehagen. Hensikten med undersøkelsen er å belyse hvordan inkludering kan forstås i barnehagen, samt hvilke pedagogiske dilemma pedagogisk leder står ovenfor i forbindelse med inkludering av barn med særskilte behov.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju 4-6 deltakere i undersøkelsen. Fordi begrepet *inkludering* et komplekst begrep som nesten umulig lar seg definere gjennom *en* formell definisjon, vil en del av undersøkelsen handle om hva/hvordan dere pedagogiske ledere tenker om begrepet. Et annet relevant tema er hvilke tanker og erfaringer dere har gjort dere i arbeidet med barn med særskilte behov og eventuelle utfordringer i forbindelse med disse barnas deltakelse og utbytte av barnehagetilbudet. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker, samt gjøre egne notater. De vil ha en varighet på ca en time, men jeg ber med dette også om muligheten for å intervju dere en gang til senere, dersom jeg skulle finne det nødvendig i forskningsprosessen. Det er frivillig å delta, og du har mulighet til å trekke deg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Informasjon som innhentes blir behandlet konfidensielt, og alle opplysninger vil bli anonymisert. Opptakene slettes når prosjektet er levert og sensurert (innen utgangen av desember 2014). Deltakelsen vil ikke ha konsekvenser med tanke på arbeidsgiver eller arbeidsforhold om den enkelte velger å delta eller ikke. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på line_208@hotmail.com eller tlf. 92 43 62 12. Veileder og faglig ansvarlig for prosjektet er Einar Reigstad, amanuensis ved NLA Høgskolen, tlf. 55 54 07 53.

Med vennlig hilsen

Line Vabø Sæle
Øvre Krabbedalen 45
5178 Loddefjord

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg er informert om at deltakelsen er frivillig og at jeg uten videre begrunnelse kan trekke meg når som helst i prosessen. Både student og veileder har taushetsplikt og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Dato

Signatur

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Informasjon om studien

- Kort informasjon om undersøkelsen (utgangspunkt, formål, forskningsspørsmål)
- Informer om intervjuet, tidsrammen, lydopptak etc.
- Sørg for at samtykke er innhentet

Informasjon om informanten

- Utdanning
- Ansatt hvor lenge
- Relevant erfaring

Informasjon om barnehagen

- Størrelse
- Personale
- Oppstart
- Hvor lenge har barnehagen hatt barn med særskilte behov
- Antall barn med særskilte behov
- Hvilke særskilte behov
- Antall timer med spesialpedagogisk hjelp per uke
- Hvordan blir den spesialpedagogiske hjelpen organisert

Inkludering

- Begrepet inkludering
- Hvordan arbeider barnehagen for å skape et inkluderende miljø og "En barnehage for alle".
- Hvordan setter leder fokus på inkludering?

Hjelpeord (operasjonalisering av inkludering)

- Samvær, Deltakelse, Samarbeid, Utbytte (Haug)
- Tilhørighet, Delaktighet, Likeverd, Fellesskap (Pedersen)
- Toleranse, Variasjon, Respekt for ulikhet

Pedagogiske dilemma

Spør om "vanskelige situasjoner", eksempler fra praksis. utfordringer knyttet til:

- Ivaretagelse av både det enkelte barn og mangfoldet i barnegruppen.
- Tilpasning til barnet eller tilpasning av barnet
- Spesialpedagogisk hjelp eller tilpasset opplæring? Enetimer eller ikke?
- utfordringer knyttet til forskjellsbehandling (enetimer) og stigmatisering?
- utfordringer knyttet til "likhet" for alle og stigmatisering?
- Hva er målet med spesialpedagogisk hjelp?
- Ulike tilnærminger. Pedagogiske ledere vs spesialpedagoger
- Individ- og /eller systemperspektiv (Hvilket syn har barnehagen på barnet)

Vedlegg 3:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Einar Reigstad
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 24.04.2014

Vår ref: 38423 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.04.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| 38423 | <i>Inkluderings dilemmaer i barnehagen</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Einar Reigstad</i> |
| <i>Student</i> | <i>Line Sæle</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde-skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregis-terloven 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 pro-sjektet 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, 17.12.2014, rette en henvendelse angående status for be-handlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Line Sæle line_208@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no