

**«Inkludering i barnehagen
– barnehagelæreres synspunkter og
refleksjoner»**

*Hvordan beskriver og vurderer barnehagelærerne inkludering og arbeidet med dette i
barnehagen?*

Torhild Skårland

Utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk

Våren 2021

Universitetet i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Torhild Skårland (signatur forfatter)
Veileder: Anne Nevøy	
Tittel på masteroppgaven: «Inkludering i barnehagen – barnehagelæreres synspunkter og refleksjoner» Engelsk tittel: «Inclusion in early childhood education – preschool teachers` views and reflections»	
Emneord: Inkludering, fellesskap, deltakelse, samhandling sosial rettferdighet, praksisfellesskap	Antall ord: 27633 + vedlegg/annet: 5 vedlegg Stavanger, 11.07.2021

Førord:

To år med studier er snart ferdig. Verdifull kunnskap tas med videre som grunnlag for refleksjon og utvikling av egen praksis i barnehagen. Å balansere jobb og studier har tidvis vært krevende, samtidig som det har dannet grunnlag for et gjensidig engasjement.

Det har vært fysiske forelesninger, digital undervisning og en blanding av disse. Smittevernregler og restriksjoner har vært en del av det siste året. Dette har også vært hverdagen for barnehagelærere og jeg er uendelig takknemlig for dere som fant tid til å stille til intervju. Uten deres bidrag hadde denne studien ikke latt seg gjennomføre.

Uten konstruktiv og systematisk veiledning av førsteamanuensis Anne Nevøy ville jeg ha tatt enda flere omveier og avstikkere på vegen mot den ferdige oppgaven. TAKK for tålmodighet i møte med høye skuldre, der verdifulle innspill har motivert til videre arbeid med oppgaven.

TAKK også til gode kollegaer, venner og familie for å ha gitt meg rom til å være student og være i skriveprosessen.

Stavanger, 11.06.21

Torhild Skårland

Sammendrag:

Barnehagens innhold har endret seg over tid, og sett i lys av ambisjonen om full barnehagedekning så er det en viktig arena for alle barn. De politiske føringene og målsettingene for inkluderingsarbeidet er store. Det handler om barns muligheter her og nå men også om barns videre muligheter i et fremtidsperspektiv. Barnehagelærere innehar en viktig rolle i barnehagen og «(...)er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Sett i lys av dette var det sentralt å se hvordan barnehagelærerne uttrykker seg i sine refleksjoner og synspunkter i møte med inkludering. Hva handler deres vurderinger og beskrivelser om?

Formålet med studien er å få økt innsikt i hvordan inkludering forstås og håndteres i barnehagen. Forskningsspørsmålet er åpent for å kunne fange opp det som barnehagelærerne vektlegger i dette arbeidet:

Hvordan beskriver og vurderer barnehagelærerne inkludering og arbeidet med dette i barnehagen?

Forskning viser ulike måter å forstå inkludering på og at innholdet er tvetydig og komplekst. Ainscow og Miles (2008) sine ulike perspektiver på inkludering er beskrevet. Dette sammen med en teoretisk innramming av utvikling av en inkluderende pedagogikk danner rammen for studien.

Resultat av analysen viser at barnehagelærerne har en relativ lik forståelse for inkludering. Det var vanskelig å si noe om hva inkludering, men gjennom beskrivelsene og vurderingene ble det gitt et innhold. Barnehagelærerne synliggjør noen verdier i møte med alle barn, som også er vektlagt i rammeplanen. Ulike forståelser hos de ulike aktørene i barnehagen kommer frem i analysen noe som kan utfordre arbeidet i barnehagen. De ulike nivåene i utdanningssystemet vektlegger inkludering og barnehagelærerne opplever en sammenheng i nasjonale og kommunale planer og arbeidet i barnehagen. Men det blir også synlig noen spenninger mellom det nasjonale, kommunale og den enkelte barnehagen.

Innhold

Forord:	3
Sammendrag:	4
1.0 Innledning:	7
1.1 Studiens aktualitet:	8
1.2 Bakgrunn for valg av tema:	9
1.3 Temaets aktualitet:	10
1.4 Inkludering – hva sier barnehageloven og rammeplanen for barnehager:	11
1.5 Ulike forståelser av hva som menes med inkludering:	12
1.6 Oppgavens oppbygging og struktur:	16
2.0 Teoretisk referanseramme:	17
2.3 Inkludering og en inkluderende pedagogikk:	17
2.3.1 Å forstå læring som et språk om læring og deltakelse:	18
2.3.2 Å forstå forskjellighet og sosial rettferdighet:	19
2.3.3 Å bli en aktiv profesjonell:	20
2.4 Inkludering på de ulike nivåene i utdanningssystemet:	20
3.0 Forskningsprosessen:	23
3.1 Metode:	23
3.2 Et kvalitativ forskningsdesign:	23
3.3 Vitenskapsteoretisk grunnlag:	25
3.3.1 Hermeneutisk tilnærming:	25
3.3.2 Fenomenologisk tilnærming:	26
3.4 Egen førforståelse:	27
3.5 Det kvalitative forskningsintervju:	28
3.5.1 Planlegging:	29
3.5.2 Gjennomføring av intervju:	30
3.6 Utvalg:	31
3.6.1 Snøballmetoden:	31
3.7 Validitet:	32
3.8 Forskningsetikk:	33
3.9 Databehandling:	34
3.10 Bearbeidelse og analyse av innsamlet materiale:	34
3.10.1 Oversikt over koding:	36
4.0 Presentasjon av analysen:	37

4.1 Inkludering et elastisk begrep:	38
4.2 Å se og anerkjenne mangfoldet i barnegruppen:	41
4.3 Å legge til rette for inkludering:	45
4.6 Inkludering i barnehagens praksisfellesskap:	49
5.0 Drøfting:	56
5.1 Fellesskap og deltakelse i fellesskapet:	57
5.1.1 Læring som deltakelse:	60
5.2 Anerkjennelse og sosial rettferdighet:	65
5.3 Utvikling av praksisfellesskap:	72
5.4 Forslag til videre forskning:	79
6. Konklusjon:	80
7.0 Kilder:	82
Oversikt vedlegg:	89
Vedlegg 1:	90
Vedlegg 2:	92
Vedlegg 3:	94
Vedlegg 4:	96
Vedlegg 5:	97

1.0 Innledning:

I dagens samfunn er inkludering et verdiladet begrep og et prinsipp det er stor oppslutning om. Inkludering løftes frem som utelukkende positivt og noe det er vanskelig å stille seg kritisk til. Selv om man på utdanningsfeltet ikke alltid klarer å enes om en definisjon av begrepet (Ainscow og Miles, 2008) så er det få argumenter mot inkludering. Innholdet i begrepet er på ingen måte konstant med en endelig og gitt betydning (Lund, 2018, Arnesen, 2017, Solli, 2017). Forskere har gjort mange forsøk på å operasjonalisere og tydeliggjøre hva som menes med inkludering og inkluderende prosesser, uten å finne et klart og entydig svar (Sollie, 2017). Forskningen konkluderer i hovedsak med at det trengs mer forskning på feltet da det fremkommer ulike forståelser for hva inkludering er og hvordan dette kan arbeides med i praksis (Florian, 2013, Haug 2014, Gøransson og Nilholm, 2017).

Barnehagen er en lærings- og sosialiseringarena og blir av mange sett på som en samfunnsinstitusjon og et velferdsgode (Solli, 2017). Som en samfunnsinstitusjon er barnehagen en del av utdanningssystemet og arbeidet med inkludering (Solli, 2012). De fleste barn i Norge går i barnehagen og som en konsekvens av dette er kvaliteten og arbeidet med inkludering i barnehagen svært viktig og er med å legge det videre grunnlaget for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2009). Hvordan inkludering blir forstått og reflektert over vil prege arbeidet i praksis. Barnehagelærerens kompetanse vil derfor være avgjørende for barnehagens møte med alle barn. Solli (2017) fremhever kompetansen hos personalet i barnehagen som viktig for arbeidet med inkludering. Han sier at:

«De forskningsresultatene som inngår i forskningsoversikten fra de siste ti åra, viser at inkluderings- og ekskluderingsprosesser avhenger av personalets kompetanse og holdninger, samspillet mellom voksne, mellom voksne og barn og av interaksjonen mellom barn» (Solli, 2017, s. 61).

Barnehageloven beskriver juridiske rammer for arbeidet i barnehagen, den er ikke absolutt i sitt innhold, men den inneholder verdier som støtter arbeidet med inkludering. Disse rammene skal barnehagelærerne ta i bruk sammen med den faglige og pedagogiske kompetansen. Ved å bruke skjønn og etiske vurderinger, i blant annet arbeidet med inkludering, tar barnehagelærerne i bruk sin generelle kompetanse i de konkrete settingene i barnehagen. Disse avveielsene beskriver Gilje og Grimen (2013) som en kognitiv aktivitet gjennom refleksjon. Som en forskrift til loven, er de juridiske rammene, for pedagogisk praksis beskrevet i rammeplan for

barnehage. «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (rammeplanen) har status som forskrift og utdyper hva det pedagogiske tilbudet i barnehagen skal inneholde» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Innholdet i Rammeplanen er sentral i den pedagogiske planleggingen, samtidig så er det stort rom for tolkning av innholdet i denne. Barnehagelærere blir dermed gitt autonomi til å bruke sitt profesjonelle skjønn til å kunne handle slik de selv tenker er best. Gilje og Grimen (2013) beskriver det som en form for frihet til å gjøre egne vurderinger innenfor gitte grenser.

I denne studien er temaet inkludering i barnehagen. Nærmere bestemt er det barnehagelæreres forståelse og vurderinger av begrepet og prosessene i inkluderingsarbeidet som er i fokus. Tittelen på oppgaven er:

Inkludering i barnehagen – barnehagelæreres synspunkter og refleksjoner.

Med dette som bakgrunn, er målet med denne studien å få en dypere forståelse for hvordan inkludering forstås og håndteres i barnehagen. Derfor er mitt forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver og vurderer barnehagelærerne inkludering og arbeidet med dette i barnehagen?

1.1 Studiens aktualitet:

Inkludering er et prinsipp som har vokst seg inn i barnehagefeltet som et resultat av samfunnsendringer over tid (Haug, 2017, Solli, 2017). Verdien om inkludering vektlegges nå i større grad gjennom politiske diskurser enn for bare noen tiår siden. «Nasjonale planer og lovverk forutsetter at barnehage og skole bygger på verdier som likestilling, likeverd, sosial rettferdighet og medvirkning» (NOU 2009:18, s. 13). Barnesynet, i politiske dokumenter, er forankret i menneskerettighetene der verdien om likeverd står sentralt (Barnehageloven, 2005, Kunnskapsdepartementet, 2017). Fokuset på demokrati og likeverd er verdier som har stor støtte i dagens samfunn. I barnehagen, som i samfunnet for øvrig, er det et økende mangfold. Noe som stiller krav til hvordan barnehagelærere forstår og arbeider med inkluderingsprosessene i barnehagen.

Kvalitet for barnehage vektlegger at «alle barn skal få delta i et inkluderende fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 90). I barnehagen er det et mangfold av barn. En anerkjennelse av dette mangfoldet i barnegruppen kan sees i sammenheng med inkludering og verdier som demokrati, anerkjennelse, fellesskap og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det handler om gode lærings- og utviklingsmuligheter for alle barn slik at de kan nå sitt potensiale. Det krever sensitive barnehagelærere som er engasjerte og tilstedeværende for å på den måten fange opp og tilrettelegge for barns behov. Kvalitet i barnehagen er avhengig av kompetente barnehagelærere som reflekterer over egen praksis og jobber for et «felles mål og retning for det pedagogiske arbeidet» og som retter fokus på barnets trivsel i et trygt og godt barnehagemiljø (Alvestad, Gjems, Myrvang, Berger Storli, Espedal Tunglund, Lønning Velde og Bjørnstad, 2019, s.70).

Et inkluderende fellesskap er en viktig betingelse for barns trygghet. Kvaliteten i interaksjonene mellom barn og barnehagelærerne er med å legge premissene for opplevelsen av tillit og trygghet. Å bygge gode relasjoner er avgjørende for hvordan man, som barnehagelærer, kan legge til rette for vennskap og inkludering i en gruppe. Greve (i St. meld. nr. 41) retter søkelyset mot betydningen av tilgjengelig personale med kompetanse som støtter barn i å delta i fellesskapet og inngå i relasjoner med jevnaldrende (Kunnskapsdepartementet, 2009). St. meld.nr. 6 retter oppmerksomheten mot kompetanse og betydningen av å støtte barn der de er i utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

1.2 Bakgrunn for valg av tema:

Kan alle inkluderes og finnes det en grense for inkludering er spørsmål som kan dukke opp. I slike spørsmål er det distinksjonen mellom oss og de som ligger til grunn. Dette står i motsetning til at alle barn hører til i fellesskapet i barnehagen og at inkludering handler om å møte mangfoldet.

I politiske styringsdokumenter uttrykkes målsettinger for barnehagen som en pedagogisk virksomhet. Barnehagen er gitt et samfunnsmandat om å ivareta og legge til rette for god læring og utvikling for alle barn. I denne studien vil jeg se på hvilke tanker og refleksjoner barnehagelærere har om inkludering og hvordan de beskriver egne erfaringer. Studien handler

om å belyse inkluderingsbegrepet og hvilke dimensjoner ved begrepet barnehagelærere er opptatt av. Uavhengig av hva man arbeider med i barnehagen så er det de voksne sine holdninger, verdier og kompetanse som legger grunnlaget for praksis. Samtidig som inkludering har fått økt fokus, så er det et mangefasettert begrep som det kan være utfordrende å få en felles forståelse for. Personalet i barnehagen er mangfoldig med ulik erfaring, kunnskap og kompetanse. I møte med dette så vektlegger Florian og Spratt (2013) og Ainscow (2016) samarbeid i personalgruppen for å utvikle kunnskap om temaet.

1.3 Temaets aktualitet:

Ved inngangen til 2021 kom det en endring i barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 41-43) som legger føringer hvordan barnehagen skal arbeide aktivt med det psykososiale miljøet.

«Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser. Barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna» (Barnehageloven, 2005, §41).

Videre beskrives det i loven at alle ansatte har en aktivitetsplikt for å sikre at alle barn opplever trygghet i barnehagen. Denne aktivitetsplikten skal ivaretas gjennom observasjon, foreldresamarbeid og et ansvar som hvert enkelt i personalgruppen har for å skape et trygt og godt miljø (Barnehageloven, 2005, § 42-43). Det er omfattende begreper og handler om barnets trivsel i barnehagen. Arbeidet med inkluderende prosesser kan støtte opp om dette. Den pedagogiske ledelsen til barnehagelærere er viktig sammen med overordnet kommunal og nasjonal styring, der premissene legges. Struktur og organisering i barnehagen kan legger til rette for både trivsel og sosial inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Det er tilnærmet full barnehagedekning i Norge; 9 av 10 barn går i barnehage, og 97% av disse har et heltidstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2020). At barn opplever å høre til, bli sett, verdsatt, kunne bidra og ha en tilhørighet er viktig i et her og nå perspektiv, samtidig som det er viktig for barns videre utvikling og i et fremtidsperspektiv. En god barnehage varer livet ut og erfaringer barn gjør seg påvirker hvordan de møter verden senere. Kompetanse om barn og

barndom er viktig, Bae (2018) retter oppmerksomheten mot hvordan barn møtes og konsekvenser det kan ha. Alle opplevelser og erfaringer barn gjør seg er med på å løfte frem utvikling og læring og påvirker livskvaliteten i bred forstand (Bae, 2011). Å ha en opplevelse av seg selv som betydningsfull og en viktig deltager i fellesskap der det legges til rette for gode relasjoner og vennskap, vil være positivt.

1.4 Inkludering – hva sier barnehageloven og rammeplanen for barnehager:

Barnehagen skal «i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7, Barnehageloven, 2005). Barnehageloven vektlegger at barnets stemme skal bli hørt, dette finner man og igjen i FNs barnekonvensjon som Norge har sluttet seg til (Barnehageloven, 2005, § 3).

Barnehageloven vektlegger at barn skal ha et godt og trygt miljø preget av tilhørighet og gode relasjoner. «Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Barnehageloven, 2005, §1. Formål, 1. ledd). Arbeid med inkludering er en viktig del av arbeid med dette. En styrking av dette kom med de nye endringene i barnehageloven 1.januar 2021 der rettes fokus på at alle barn skal ha det trygt og godt. I kapittel 8 i barnehageloven er det uttalt en aktivitetsplikt som krever en mer systematisk tilnærming, der kompetanse er viktig, i arbeidet med et trygt og inkluderende barnehagemiljø (Barnehageloven, 2005, § 42).

Målet om barnehagen som en inkluderingsarena blir således løftet frem som en verdi i barnehageloven. Personalet skal «møte individets behov for trygghet, omsorg, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det handler om barns muligheter til å være i inkluderende fellesskap. Dette er element som det har vært rettet fokus mot tidligere, men som nå uttrykkes sterkere. Forståelsen for innholdet som beskrives i barnehageloven og i Rammeplanen for barnehager er med på å legge premissene for praksis. Samtidig blir det viktig å fange opp og redusere utestenging, krenkelser, mobbing, trakassering, diskriminering i barnehagen og på den måten legge til rette for økt inklusjon.

1.5 Ulike forståelser av hva som menes med inkludering:

Inkludering er et begrep som ofte blir løftet frem som sentralt og viktig. Det er et verdiladet begrep som det er vanskelig å være uenig i. Ainscow og Miles (2008) ser på inkludering som et elastisk begrep som defineres og forstås ulikt i fagmiljø og forskningsmiljø. Nilholm og Gøransson (2017) sier videre at det er gjort få forsøk på å løfte frem ulike forståelser, definisjoner og mønster i fag- og forskningsmiljøer. Ofte er det sett som et aspekt ved spesial pedagogisk støtte (Nilholm, 2020). Det handler ikke om inkludering eller ikke, det handler om prosessene og utviklingen av en mer inkluderende pedagogikk, og er i større grad knyttet opp til hele læringsmiljøet. En inkluderende pedagogikk handler om å utvikle både politikk og praksis, med en felles forståelse for at det er en menneskerett og grunnlaget for et mer rettferdig samfunn (Ainscow og Miles (2008)).

I følge Haug (2014) er det kompleksiteten ved begrepet som er utfordrende for praksis. Barnehagen som en samfunnsorganisasjon er organisert på ulike måter i Norden og andre deler av verden. Omdreiningspunktet i dette prosjektet er personalet og deres forståelse derfor tenker jeg at denne organiseringen av barnehage som samfunnsarena ikke er av betydning.

Inkludering blir definert ulikt internasjonalt (Ainscow og Miles, 2008, Nilholm og Gøransson, 2017). Nilholm og Gøransson (2017) finner i sin metastudie parallelle og overlappende forståelser i sin gjennomgang av forskningen, dette trer også frem innad i enkelte studier. Ainscow og Miles (2008) beskriver 5 perspektiver på inkludering. Disse perspektivene på inkludering er basert på forskning som i hovedsak er utført i en skolekontekst. Forskning som er utført i barnehagekontekster viser at de er aktuelle og relevante i barnehagesammenheng. Disse perspektivene bygger på en metaanalyse av forskningsartikler som ble gjennomført i 2008. Jeg har gjennomført en mindre litteratur review over forskning på inkludering i barnehagen, noe av det vil bli trukket frem her for å belyse bredden i forståelsen av inkludering i barnehagekonteksten (se vedlegg 2).

1. Inkludering som opplæring av barn med spesielle behov:

Inkludering kan forstås som spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp, der barn har utfordringer og behov for noe ekstra utover det ordinære tilbudet (Nilholm og Gøransson, 2017). Gjennom kategorisering av utfordringer hos det enkelte barnet identifiseres vansker med læring (Ainscow & Miles, 2008, Germeten, 2008). Som et resultat, blir «vansken» forstått som en statisk tilstand i barnet og oppmerksomheten rettes mot «vansken» heller enn mot å legge til rette deltakelse og læring. Det betyr et individrettet perspektiv med fokus på barnets utfordringer og spesifikke tiltak (Ainscow og Miles, 2008, Ainscow og Sandill, 2010). Innenfor dette perspektivet vil for eksempel barn få tilbud om barnehage i allerede etablerte og definerte tilbud uten at tilbudet tilrettelegges for barnet. Innenfor dette perspektivet finner vi klare skiller mellom «barn» og «barn med spesielle behov» og mellom ordinære tilbud og spesialpedagogiske tilbud. Dette kommer frem i studien til Purdue, Ballard og MacArthur (2011) der enkelte barnehager fremhevet at de var heldig og ikke hadde barn med spesielle behov. Disse holdninger vil danne en ramme for hvor ekskluderende prosessene i de ulike barnehagene kan være.

2. Inkludering – forstått som å redusere ekskludering på grunn av uakseptabel adferd:

Ainscow og Miles (2008) beskriver i det andre perspektivet på inkludering som å redusere skolens negative sanksjoner på uakseptabel adferd. Det kan handle om adferdsvansker, emosjonelle utfordringer eller andre ting som det kan være krevende å håndtere. Barns adferd kan ikke ses fragmentert, og denne måten å forstå inkludering på krever at det ses i sammenheng med konteksten den skjer i (Ainscow og Miles, 2008). Ainscow og Miles (2008) har forståelse for at det kan være krevende å legge til rette støttende læringsmiljø for barn som viser komplekse og sammensatte utfordringer, og at pedagogen kan distansere seg (Ainscow og Miles, 2008). Barns ressurser blir til i samhandlingen og ved å rette fokuset på disse, i motsetning til utfordringene, kan pedagoger være bedre rustet til å respondere på og støtte mangfoldet.

I studien til McAnelly og Gaffney (2019) beskrives det at et barn med barn med autisme opplevde å bli marginalisert og ekskludert. Barn innenfor autismespekteret kan respondere og ha et annet uttrykk i lek og interaksjoner enn barn uten dette.

3. Inkludering for sårbare grupper som står i fare for å bli ekskludert:

Ainscow og Miles (2008) sitt tredje perspektiv handler i større grad om sosial inkludering og den enkeltes plass i fellesskapet. Det handler ikke utelukkende om nedsatt funksjonsevne, men retter blikket på alle barn. Inkludering favner bredere i møte med mangfold og sårbarheter hos barn og grupper, der søkelyset i tillegg rettes mot krenkelser, diskriminering og utestengelse (Ainscow og Miles, 2008). Samtidig, innenfor dette perspektivet kategoriseres elever i «sårbarhetsgrupper», som blant annet tenåringsjenter som blir gravide, «travellers» og barn som er under barnevernets omsorg trekkes frem av Ainscow og Miles (2008, s. 18) som å stå i fare for å bli sosialt ekskludert. Ainscow og Miles (2008) beskriver et spekter av måter som ekskludering og utenforskap oppstår på, blant annet på bakgrunn av oppførsel, funksjonshemninger eller faglige vansker. Det løftes videre frem betydningen av å ivareta sosiale og faglige behov for alle elever. Personalets forståelse for ekskludering, på samme måte som inkludering, vil være viktige i møte med barn sårbare barn og grupper (Ainscow og Miles, 2008). Å kunne tilrettelegge for alle inn i læringsmiljøet vil være et sentralt element ved en inkluderende pedagogikk.

4. Inkludering som en skole for alle:

5. Inkludering som utdanning for alle:

I det fjerde og femte perspektivet så handler det om at skolen skal være for alle. I en norsk kontekst kan, vi se dette som en del av utviklingen av fellesskolen. I barnehagen kan vi se det i sammenheng med viktigheten av at barnehage er en arena som gjøres tilgjengelig for alle barn i verden, som en del av utdanningssystemet (Ainscow, 2016). Som nevnt tidligere, så er barnehagen i Norge sett på som et velferdsgode og i prinsippet, tilgjengelig for alle barn uavhengig av familiens sosioøkonomiske situasjon. Ainscow (2016) og Ainscow og Sandill (2010) problematiserer barns tilgang til utdanning i ulike deler av verden, der dette prinsippet om «utdanning til alle», står i skarp kontrast til situasjonen i en rekke land utenfor Norden. Inkludering handler om tilgang, deltakelse og utbytte (Ainscow og Miles, 2008). Disse prinsippene støttes av Florian et al. (2017) som ser det i et læringsfellesskap. Her rettes det videre fokus på mangfoldet og forskjellene i et ressursperspektiv, med læring og økt måloppnåelse for alle.

Det sistnevnte bryter med den spesialpedagogiske tradisjonen om at *noen* fremfor *alle* skal inkluderes. McAnelly og Gaffney (2019) gjennomførte en studie i en barnehage der inkluderende prosesser hadde stor oppmerksomhet. Personalet her var opptatt av miljøet, i motsetning til individet, som en viktig faktor i å skape møteplasser mellom barn og barn og voksne (McAnelly og Gaffney, 2019). Felleskapet trer frem som betydningsfullt og deltakelse i ordinære settinger blir sentralt for alle barn. Boldermo (2020) beskriver betydningen av at barnehagelærerne har kompetanse på å fange opp de små øyeblikkene som danner grunnlaget for fellesskapet i barnehagen. Det blir noe mer enn å bare være en del av selve barnehagen. I barnehagen der McAnelly og Gaffney (2019) gjennomførte sin studie var foreldresamarbeid en viktig kanal til å bli kjent med barn for å kunne legge til rette på best mulig måte. Det handler om læring og at alle har rett til å bli sett, hørt og møtt på sine behov i et perspektiv som rommer livslang læring (Ainscow & Miles, 2008). Det mellommenneskelige i samspillet og deltakelsen i samspillet blir sentralt. En studie som løfter frem dette er gjennomført av Boldermo (2020) som beskriver at barn som var i felleslek ute fikk velge å sitte sammen under måltidet, uten at personalet la føringer for hvem som skulle sitte hvor, og hvordan opplevelse av felleskap og være inkludert ble styrket.

Praksis i barnehagen blir påvirket av mange faktorer, og en fortolkning av hvordan inkludering skal gjennomføres i praksis vil henge sammen med barnehagelærerens kompetanse og forståelse av begrepet. Dette kan sees i sammenheng med det Florian (2015) omtaler som en likeverdig deltakelse i fellesskapet for alle barn gjennom å verdsette ulikheter og mangfoldet. En kultur som støtter deltakelse ved å la barn få bidra på sin måte i fellesskapet, var i følge McAnelly og Gaffney (2019) sentralt for å legge til rette for tilhørighet. Det handler om «utdanning for alle»

Boldermo (2020) er opptatt av barns tilgang til fellesskap som de identifiserer seg med og har et ønske om å være en del av. De små øyeblikkene i hverdagen legger til rette for møteplasser der barn inkluderer og ekskluderer (Boldermo, 2020). Hun beskriver videre hvordan barns gester og handlinger ble verdsatt av personalet og la grunnlag for inkluderende prosesser. Gjennom vektleggingen av dette så rommer begrepet en tilhørighet som er av betydning for barnets opplevelse av seg selv og mestringstro.

1.6 Oppgavens oppbygging og struktur:

Masteroppgaven er delt inn i 6 kapitler.

Kapittel 1: I dette kapitlet inngår studiens tematikk og aktualitet sammen med oppgavens oppbygging. Her presenteres oppgavens tittel sammen med forskningsspørsmål. Inkluderings ulike forståelser er beskrevet sammen med tidligere forskning på inkludering i en barnehagekontekst.

Kapittel 2: Innledningsvis belyses barnehagen som forskningsarena. Videre blir oppgavens teoretiske referanseramme presentert. Her inngår teoretiske perspektiv på læring og deltakelse oppmerksomheten mot sammenhengen mellom intensjoner og føringer på statlig og kommunalt nivå og realisering av inkludering i barnehagens praksis.

Kapittel 3: I dette kapitlet gjennomgås forskningsprosessen. Kapitlet gir en oversikt over studiens forskningsdesign, vitenskapsteoretiske grunnlag og metodiske tilnærming. Prosessene med intervju og utvalg presenteres sammen med en beskrivelse av hvordan datamaterialet er bearbeidet. Valg og avveiiinger i forskningsprosessen er beskrevet som en del av dette for å styrke validiteten i studien. Herunder er forskningsetiske refleksjoner av beskrevet.

Kapittel 4: I dette kapitlet presenteres funn fra analysen. Av intervjuene med barnehagelærerne. De er delt inn i fire overtema som omhandler inkludering som et elastisk begrep, å se og anerkjenne mangfold, tilrettelegging for inkludering og inkludering i barnehagens fellesskap.

Kapittel 5: I denne delen diskuteres funn fra analysen i lys av tidligere forskning og den teoretiske forankringsrammen for oppgaven. Det vil bli løftet frem noen element det kunne vært interessant å forske videre på.

Kapittel 6: Med utgangspunkt i forskningsspørsmål og oppgavens formål og tematikk vil sentrale funn bli samlet. Interessante elementer det kan som forslag til videre studier vil bli kort beskrevet.

2.0 Teoretisk referanseramme:

Her vil det bli presentert teori som danner grunnlaget for og belyser prosjektets tema. En sentral del av dette er å rette søkelyset mot de ulike forståelsene samt perspektivene på inkludering som er presentert over. Det er vanskelig med en enhetlig definisjon samtidig er det et begrep som inneholder universelle verdier. Over tid har meningsinnholdet i inkludering endret seg som et resultat av ulike politiske ideologier og verdiorienteringer (Jenssen og Lillejord, 2009). Hvilken kontekst det ses i sammenheng med vil belyse ulike deler av innholdet.

Dagens ambisjoner om inkludering må sees i en historisk sammenheng. Synet på barn har endret seg, synet på barn med funksjonshemninger har endret seg og ikke minst så har synet på mangfold endret seg. Et paradigmeskifte i det ideologiske som Vislie (2003) beskriver, der segregering er byttet ut med integrering og mangfoldet som en del av det *normale*. Forskning i barnehage har hatt lite fokus, og inkludering i barnehagen har det vært rettet mindre oppmerksomhet mot (Solli, 2017). Samtidig så har det vært en endring på dette det siste tiåret, der forskningen ikke utelukkende retter fokus på skolen som en inkluderingsarena. Mye av forskningen har en individrettet tilnærming med fokus på barn med spesielle behov og hvordan disse kan inkluderes (Ainscow og Miles, 2008, Haug, 2017).

Det er lite forskning som har et tydelig svar på hvordan øke inkluderende prosesser, og ifølge Nilholm og Gøransson (2017) presiserer at det trengs tydeligere definisjon på hva som legges i inkludering. De finner parallelle og overlappende forståelser i sin gjennomgang av forskningen, både i de ulike artiklene men og innenfor enkelt artikler.

2.3 Inkludering og en inkluderende pedagogikk:

Florian, Black-Hawkins og Rouse (2017) retter søkelyset på deltakelse og måloppnåelse i inkluderingsbegrepet. Gjennom rammeverk for deltakelse synliggjøres muligheter og begrensninger for å kunne rette fokus på det elementet som er nødvendig i arbeidet med inkludering. Rammeverk for deltagelse er nyttig som et analyseverktøy i møte med læringsmiljøet, samtidig som det kan støtte evaluering, veiledning og videreutvikling av organisasjoner og lærere, i denne sammenhengen barnehage og barnehagelærere. «Gjennom inkluderende pedagogikk er siktemålet å øke elevers muligheter for læring og å redusere

ulikhetsskapende prosesser i skolen» (Nevøy, 2019, s. 36). Ved å kjenne igjen begrensninger rettes blikket mot mulighetene (Florian et.al., 2017). Blir ikke ekskluderingsprosesser identifisert og jobbet aktivt med å reduseres så vil man ikke kunne jobbe fullt ut med inkluderingsprosesser. Inkludering og ekskludering er med andre ord sammenvevde prosesser som påvirker hverandre gjensidig.

Videre vektlegger Florian (2013) tre prinsipper i arbeidet med inkludering. Disse tre prinsippene danner grunnstammen i inkluderende pedagogikk for Florian.

2.3.1 Å forstå læring som et språk om læring og deltakelse:

Overført til barnehagekonteksten handler det i stor grad om lek og læring. Det handler om hvordan barnehagelærere snakker og setter ord på og begrunner handlingene i eget arbeid. Diskursen er med å prege forståelsen av læring som en sosial aktivitet (Florian, 2014). Samspill og kommunikasjon er avgjørende for å skape et felles språk og diskurs samtidig som det er rom for parallelle diskurser å møtes (Wenger, 1999). Det handler om å kunne dele kompetanse, veilede hverandre for å kunne utvide egen praksis i møte med alle barn og ikke minst kunne se de sammenvevde praksisene i egen barnehage. «Språk, diskurs og makt er grunnleggende elementer som skaper dynamikk og bevegelse i et praksisfellesskap» (Simonsen og Kristoffersen, 2017, s. 234). Det kreves engasjement og det skapes gjensidige påvirkningsprosesser i praksisfellesskapene som er en del av barnehagen. Gjennom å utvide og utfordre egen forståelse om læring og deltakelse i interaksjon med andre kan en felles diskurs danne grunnlag for handlinger i praksis (Florian et.al., 2017).

Florian og kollegaer (2017) presenterer sentrale prinsipper knyttet til forståelsen av *rammeverk for deltakelse*. Rammeverket kan være et analytisk verktøy for å fange opp inkluderende og ekskluderende prosesser, og sammenhengene mellom disse. *Hva, hvem* og *hvor* er faktorer i møte med barns læring og utvikling (Florian et.al., 2017). Barns læring må sees i et transformability perspektiv der fokuset rettes mot potensialet (Hart & Drummond, 2014).

For å oppnå en inkluderende praksis er det viktig å se på ulikheter og mangfold der alle kan lære og alle kan oppnå ulike mål med best mulig støtte (Hart og Drummond, 2014). Det er ikke utelukkende en måte å definere måloppnåelse på og det er heller ikke et felles mål (Florian et.al.,

2017). Gjennom å utvide det som barnehagelæreren allerede gjør i møte med barn kan det skapes meningsfulle erfaringer og utbytte for alle. Det skapes prosesser som støtter alle barns læring. Inkludering handler ikke om at noen barn trenger noe mer, noe annet eller noe ekstra ifølge (Florian et.al., 2017). Fokuset rettes mot det som barnet kan mestre og oppnå heller enn det som er vanskelig og skaper barrierer (Hart & Drummond, 2014, Florian et.al., 2017). Deltakelse basert på det relasjonelle med en gjensidighet i anerkjennelsen og aksepteringen av mangfoldet (Florian et.al., 2017).

2.3.2 Å forstå forskjellighet og sosial rettferdighet

Hva legges i sosial rettferdighet og hva som legges i forskjellighet er avgjørende for hvordan dette møtes. Florian (2013) problematiserer (barnehage-) lærerens møte med mangfoldet, der det handler om å møte de fleste i kontrast til å møte alle. Det er av betydning at barnehagelærere har en forståelse for ulikheter som en del av mangfoldet. Forskjellighet og akseptering av dette, anerkjenne verdien i mangfoldet. For å kunne favne mangfoldet må man omfavne det. Anerkjennelsen og aksepteringen av dette gjelder i møter mellom barn og barnehagelærer, mellom personalet og mellom barn (Florian et.al., 2017). Honneth i Pettersen og Simonsen (2013) beskriver tre prinsipper for anerkjennelse. Det handler om anerkjennelse i de nære relasjonene, anerkjennelse gjennom lovverket og juridiske rettigheter og anerkjennelse som solidaritet (Pettersen og Simonsen, 2013). De nære relasjonene i familien handler om kjærlighet, og i en barnehagekontekst, så handler det om barnehagelærere som er varme og viser omsorg for barn (Pettersen og Simonsen, 2013). Rettighetene anerkjennes gjennom lovverket, men det er ikke tilstrekkelig. Solidariteten handler om hvordan omsorg og ivaretagelse av barnet er gjennomført i et læringsfellesskap (Pettersen og Simonsen, 2013). Disse tre prinsippene for anerkjennelse påvirker hverandre gjensidig og det sentrale i møte med alle nivåene er tillit.

Krenkelser ses i sammenheng med anerkjennelser, der mekanismene og prosessene som kan oppstå i møte med enkelt barn eller grupper (Pettersen og Simonsen, 2013). Barnehagelærerne må ha kunnskap om anerkjennelser for å forstå krenkelser, sammen med innsikt for å ta vekk krenkelsene (Pettersen og Simonsen, 2013). Å møte barn som likeverdige der forskjellene ikke definerer mulighetene, men det handler om tilrettelegging for mangfoldet i barnegruppen for å støtte ulikheter. Med en inkluderende pedagogikk kan barnehagelæreren rette fokus på

strategier som synliggjør ekskluderende praksiser, der det skapes skiller som vi ikke ønsker. Identifisering av hvem er det som blir anerkjent av hvem samtidig som blikket rettes mot hvem er det som ikke blir akseptert, og hvem er det som har denne definisjonsmakten (Florian et.al., 2017).

2.3.3 Å bli en aktiv profesjonell:

Et prinsipp handler om å legge til rette for inkluderende prosesser i samarbeid med kollegaer. Det er et krevende arbeid og et profesjonelt samarbeid i fellesskapet vil være essensielt (Florian, 2014). Barnehagelærere er en del av et praksisfellesskap som rommer et mangfold av erfaringer og kunnskaper. Felles møteplasser for diskusjon og refleksjon som en måte å utfordre forståelsene og handling i praksis vil være viktig (Wenger, 1999, Simonsen og Kristoffersen, 2017, Florian et.al, 2017). Det handler om samarbeid og få en felles forståelse om praksis og muligheter for å forbedre egen praksis i møte med barn. Persson og Persson (2012) beskriver betydninger av at personalet sammen kan konstruere og dekonstruere en felles forståelse som gir mening og danner grunnlag for deres praksis og inkluderende og ekskluderende prosesser. Utvikling om kunnskap som favner om mulighetsbetingelsene (muligheter og begrensninger) står og sentralt i Florian og Spratt (2013) sin grunntanke om inkludering. Å se på rammene og hvordan de støtter disse gjensidige prosessene samtidig som fokus rettes mot mulighetsbetingelsene som er tilgjengelige som medierende ressurser i fellesskapet (Florian, 2013).

Et sentralt element omhandler personalet (barnehagelærer) sin tro på at de har den kompetansen som trengs for å kunne møte alle barn på en best mulig måte (Florian, 2014). Men at det er et begrep med mange dimensjoner og barnehagelærere kan bli usikre på egen kompetanse i møte med ulikheter og mangfold.

2.4 Inkludering på de ulike nivåene i utdanningssystemet:

Inkludering er et komplekst begrep og preges av konteksten det diskuteres utfra. Det kan forstås som en tanke- og handlemåte som skal prege alle de valg som gjøres i barnehager (Nordahl mfl., 2018). «Den enkeltes nasjons historie, kulturelle verdier og økonomi er bestemmende for forståelsen av begrepet, og hvordan den er praktisert» (Haug, 2014, s. 26). Utfordringer oppstår ved at inkluderingsbegrepet brukt i ulike kontekster sjelden blir utdypet, konkretisert eller operasjonalisert (Andresen, 2017). Haug (2014) beskriver inkludering som

sammenvevd «i en serie med ulike sammenhenger fra det brede samfunnet, via lokalmiljøene, familiene, skolene og til klasserommene. Det kan handle om ideologi, struktur, handlinger og følelser» (Haug, 2014, s. 11). I alle delene av rammeverket for deltakelse er sammenhengen mellom politikk og praksis en sentral faktor, hvordan det organiseres og støttes for å legge til rette for utbytte for alle og motarbeide det som skaper barrierer på alle nivå (Florian et.al., 2017). Ved å se transformability begrepet i sammenheng med Florian et.al. (2017) sitt rammeverk, kan (barnehage-) læreren bli bevisst hvordan rammene kan prege tanker og refleksjoner i møte med praksis. Koherensen mellom politiske målsettinger og praksisen er viktig for å lykkes i arbeidet, men det kan og skape utfordringer (Haug, 2017).

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi og politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Tabell 1. «Dekonstruksjon av begrepet inkludering» (Haug, 2014, s. 12).

I denne modellen viser Haug (2014) en horisontal og en vertikal dimensjon. I den vertikale dimensjonen synliggjøres de ulike nivåene i forvaltningen, «fra topp nasjonal politikk, til lærernes undervisning og elevenes erfaringer og læring» (Haug, 2017, s. 209). Koherensen mellom nasjonal politikk, styringsdokumenter på ulike nivå og lokale praksiser, i denne sammenhengen barnehage som organisasjon, kan støtte opp om målet om inkluderende pedagogikk. Det kan oppstå spenninger på de ulike nivåene i tillegg til spenninger på kryss og tvers. Intensjonene kan være gode men hvordan disse forstås av barnehagelærere vil være avgjørende for praktisk handling i den aktuelle barnehage. Det kan oppstå et gap mellom idealet og realiteten (Vislie, 2003, Haug, 2017). I den horisontale dimensjonen løftes de ulike elementene i forståelsen av begrepet frem. Disse dimensjonene henger sammen samtidig som det skapes mulighetsbetingelser for hverandre. De ulike utdanningsnivåene henger sammen, påvirker og blir påvirket gjennom spenninger i blant annet verdier. Den vertikale tilnærmingen handler om inkludering men og i stor grad om evaluering (Haug, 2014, 2017). «Den vertikale dimensjonen gjelder sammenhengen mellom de ulike politiske og organisatoriske nivåene i samfunnet og skolen» (Haug, 2017, s. 107-108). Andresen

(2017) beskriver det hun kaller spenninger mellom politikk og barnehagefaglige praksiser. «Spenningene er knyttet til forskjeller mellom politikken og barnehagens inkluderingsbestrebelse» (Andresen, 2017, s. 117). Gjennom modellen så retter Haug (2014) fokuset mot systemet rundt heller enn på det enkelte individet.

3.0 Forskningsprosessen:

I denne delen vil jeg redegjøre for valg av metode og for forskningsprosessen. Prosjektets design vil bli beskrevet sammen med det vitenskapsteoretiske grunnlaget der hermeneutiske og fenomenologiske perspektiv står sentralt. Videre vil metodiske valg og avveiiinger bli presentert sammen med rekruttering av deltakere til studien og selve utvalget. Utviklingen av intervjuguide, gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen vil bli belyst. Deretter vil det bli gitt en gjennomgang av analyseprosessen. Til slutt vil jeg se på prosjektets reliabilitet og validitet i tillegg til forskningsetiske avveielser.

En kvalitativ tilnærming kan gi tilgang til fenomener det kan være vanskelig å få tilgang til med andre metoder (Silverman, 2011). I denne studien er forskningsinteressen konsentrert om barnehagelæreres forståelse av inkludering. Inkludering, som et fenomen, står sentralt i barnehagekonteksten og hvordan dette blir omtalt av barnehagelærere kan synliggjøre deres holdninger og verdier i arbeid med inkludering i praksis. Arbeidstittelen for masterprosjektet er «Inkludering i barnehagen – barnehagelæreres synspunkter og refleksjoner». Det handler om å få tak i det som ligger bak handlingene, det handler om å forstå barnehagelærernes tanker og meninger. Med dette som bakgrunn ble kvalitativt intervju valgt som tilnærming.

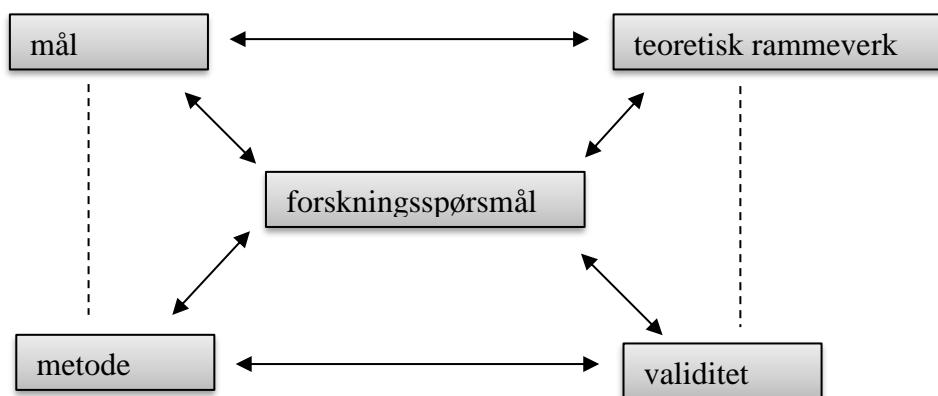
3.1 Metode:

Forskningsspørsmålet i denne studien er: hvordan beskriver og vurderer barnehagelærerne inkludering og arbeidet med dette? For å finne svar på dette vil en kvalitativ tilnærming være mest fruktbar. Målet var å få en dypere innsikt for barnehagelærerens forståelse over temaet inkludering i barnehagen. Valget ble derfor å benytte kvalitativ metode og semistrukturerte intervju for å svare på forskningsspørsmålet. Slik Kvale og Brinkman (2015) poengterer, henger metoden som benyttes sammen med spørsmålene som stilles i forskningen. Thagaard (2013) beskriver hvordan intervju kan danne et godt fundament for å få innsikt i en persons erfaringer, tanker og emosjoner. I følge Thagaard (2013) vil også kompleksiteten og dybden i sosiale fenomen, som i denne studien er inkludering, kunne fanges opp på en god måte gjennom en kvalitativ metode.

3.2 Et kvalitativt forskningsdesign:

Formålet med dette prosjektet var å fange barnehagelærernes subjektive forståelse av inkludering i barnehagen. Det å kunne gå inn i en samtale om dette med deltakerne i studien og

fange opp nyansene i deres synspunkt og refleksjoner og på den måten få en utdyping av perspektiv som de mener er viktige har styrt retningen på oppgaven. Gjennom intervjuet var det mulig å be deltakerne utdype svarene eller komme med eksempel på refleksjoner de hadde. Det ga meg og muligheten til å gå tilbake til noen av deltakerne og stille oppfølgings spørsmål i etterkant av intervjuene, dette er beskrevet nærmere under gjennomføring av intervju. Thagaard (2013) og Maxwell (2009) beskriver hvordan denne fleksibilitet og interaksjon er en styrke i kvalitativ forskning. Arbeidet med prosjektet har vært en prosess, der arbeidet med de ulike elementene, i Maxwell (2009) sin interaktive modell, har virket gjensidig på hverandre samtidig som de har overlappet hverandre. Arbeidet med de teoretiske perspektivene har gitt meg en større innsikt i inkluderingsbegrepet og det sammen med tidligere forskning på feltet støttet utarbeidelsen av forskningsspørsmålet. Thagaard (2013) beskriver og hvordan de ulike elementene påvirker hverandre og hvordan de ulike fasene står i forhold til hverandre.



Figur 1: Maxwell (2009, s. 217) «An Interactive Model of Research Design».

Slik det er beskrevet i innledningen, er formålet med studien å studere barnehagelærerens forståelse av inkluderingsbegrepet. Bakgrunnen for dette er den sentrale plassen inkludering har fått de siste ti årene i barnehagekonteksten. Videre er det teoretiske rammeverket beskrevet i kapittel 2.0. I den fasen var det å viktig for meg å ikke begrense begrepet til en forståelse, men ha en åpenhet til de ulike perspektivene som fremkommer i både tidligere forskning og teori på feltet. Hvordan kommer barnehagelærerens forståelse for inkludering til uttrykk gjennom synspunkter og refleksjoner? Det er dette som er bindeleddet mellom det som allerede er beskrevet tidligere i oppgaven og det som videre vil bli belyst i dette kapitlet. I denne

gjennomgangen av forskningsprosessen vil jeg legge vekt på den nederste trekanten av Maxwell (2009) sin modell, og gjennomgå metode, validitet og forskningsetikk.

I forberedelsene i de tre første faktorene, mål, teoretisk rammeverk og forskningsspørsmål, dannes det grunnlag for hvilken metode som egner seg. Det må være en koherens mellom disse faktorene og gjennomføring av prosjektet. Hvilke metodiske tilnærminger som er hensiktsmessige, hvordan samle inn data og analysere disse inngår i dette. Intervju står frem for å fange opp det subjektive i barnehagelærerens beskrivelser.

3.3 Vitenskapsteoretisk grunnlag:

Kvale og Brinkman (2015) definerer vitenskap som produksjon av ny kunnskap. Den vitenskapsteoretiske forankringen forskeren lener seg på blir betydningsfull for hvordan datamateriale konstrueres og hvordan man reflekterer over dette (Thagaard, 2013). I dette prosjektet så konstrueres det datamateriale gjennom interaksjonen i intervjuet. Samspillet mellom spørsmålene og svarene danner grunnlaget for innholdet. Hvordan jeg stiller spørsmålet kan være avgjørende for hva informanten svarer. Diskursen og meningsinnholdet som løftes frem av den som blir intervjuet er avgjørende (Thagaard, 2013). Gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming så er målet å kunne beskrive barnehagelærerens forståelse av inkludering. Samtidig så skaper jeg mening utfra det som fremkommer i intervjuene. Dette skaper en forankring til en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.

3.3.1 Hermeneutisk tilnærming:

Barnehagen som barns livsverden og barnehagelæreren som en del av en denne kan beskrives utfra ulike perspektiv, og hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming som velges blir betydningsfullt for hvordan konstruert data forstås og tolkes gjennom forskningen. «Hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si» (Widerberg, 2001, s. 24). Samtidig som det handler om å tydeliggjøre forståelsen av tekstens/samtalens meningsinnhold (Kvale og Brinkman, 2015). Gjennom intervjuene kommer barnehagelærerne sine subjektive perspektiver frem. Inkludering blir beskrevet, forklart og eksemplifisert. Jeg tolker dette og tillegger det mening gjennom analysering av datamaterialet. Det handler om å fange og utforske meningsinnholdet utover det som er det innlysende (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning omfatter et mangfold av data og fremgangsmåter der fortolkningen er av stor betydning (Thagaard, 2013). I dette prosjektet benyttes det intervju.

Det å ikke forholde seg til en definert sannhet er et viktig element ved hermeneutikken. Konstruksjoner og fenomener kan forstås ulikt og bli gitt et meningsinnhold på flere nivå. Den hermeneutiske sirkelen beskriver hvordan fortolkningen er i stadig bevegelse mellom enkeltdeler og helheten (Gilje og Grimen, 2013, Hjordemaal, 2014). Det er en gjensidig påvirkningsprosess der enkeltdelene påvirker helheten som igjen påvirker enkeltdelene, dette er ikke statisk men en prosess som er i stadig endring (Gilje og Grimen, 2013, Thagaard, 2013). De enkelte spørsmålene mine og svarene på disse påvirkes av mine evner til å stille relevante oppfølgingsspørsmål for å kunne gi et bedre bilde og dypere forståelse og det som blir sagt. Ricoeur (1994) beskriver det som å forklare og forstå og ha en bevissthet i møte med det som blir sagt.

Et utsagn kan ikke stå alene da det vil være påvirket av kulturen i barnehagen samtidig som kulturen i barnehagen blir påvirket av språket eller diskursen den er en del av. Sammenhengen mellom egen forforståelse, tolkning og kulturen den tolkes i, belyses gjennom dette. Jeg tolker intervjuene som en helhet men gjennom transkripsjon og analyse av innholdet i disse vil enkeltdeler kunne stå ut og jeg tolker disse i lys av helheten samtidig som meningen i enkeltdelene påvirker hvordan jeg igjen forstår intervjuet. Mening konstrueres og dekonstrueres som en dynamisk prosess (Haug, 2017, Arnesen, 2017). Jeg har erfaring fra barnehagen som barnehagelærer og pedagogisk leder og er en del av kulturen og barnehagediskursen og tillegger denne mening ut ifra dette. Gilje og Grimen (2013) beskriver hvordan vi skaper mening og forstår fenomener utfra visse forutsetninger (Gilje og Grimen, 2013). Thagaard (2013) ser dette som et argument for å tolke fenomenet utfra sammenhengen den befinner seg i. I denne sammenhengen handler det om inkludering som en del av barnehagekulturen.

3.3.2 Fenomenologisk tilnærming:

Mens hermeneutikken er opptatt av fortolkningen av mening, så er fenomenologien opptatt av å beskrive personers opplevelser av ulike fenomener i egen livsverden (Kvale og Brinkman, 2015). Det handler om den subjektive opplevelsen og gjennom den er målet å få en forståelse for meningen og den enkelte gjennom deres perspektiv (Thagaard, 2013, Kvale og Brinkman, 2015). Samtidig som jeg skaper mening gjennom det uttalte så handler det gjennom samtalene/intervjuet med informantene å få en forståelse av hva de synes er viktig og hva de tenker om inkludering som fenomen. Kvale og Brinkman (2015) støtter det at det gjennom

intervju kan det synliggjøre og skape forståelse av sosiale fenomener. Merleau – Ponty (1962) i Kvale og Brinkman (2015) poengterer å beskrive så presist og omfattende som er mulig, heller enn å tillegge og forklare det som er uttalt. «Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale og Brinkman, 2009:45)» (Thagaard, 2013, s. 40). Gjennom å få en beskrivelse av inkludering som et fenomen fra flere deltakere i dette prosjektet kan det danne grunnlag for å utvikle en generell forståelse av essensen i fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). Meningsfortettingen krever at det er rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenet (Kvale og Brinkman, 2015).

3.4 Egen førforståelse:

Jeg tar med meg en forforståelse inn i prosjektet. Det handler om erfaringer og kompetanse som preger perspektiv om både barnehagekulturen og diskursen i denne. Slik Gilje og Grimen (2013) poengterer, går forskeren inn i prosjektet med noen forutsetninger. Diskursen man befinner seg i legger premisser for hva vi fanger opp og hva som forblir skjult (Gilje og Grimen, 2013). Fanger man opp det man ikke har en forventning om eller vil dette forbli skjult? Bevisstheten rundt dette er viktig i arbeid med datamaterialet. Mitt fokus i forskningsspørsmålet handler om deltakernes forståelse om inkludering.

I intervju situasjonen kommer det frem språklige ytringer som er tolkbare. Et ord kan forstås på flere måter og jeg kan legge en annen betydning i det sagte enn intervjuobjektet. For å få tak i meningsinnholdet må jeg som forsker ha en bevissthet om egen forståelse av inkluderingsbegrepet og barnehagen som en samfunnsinstitusjon. Teoriens betydning og bearbeiding av denne har gitt meg et «nytt» blick med en større forståelse for inkluderingsbegrepet. Verdien av gjennomgangen av tidligere forskning på feltet har også vært viktig for egen forståelse. Dette sammen med egen erfaring som pedagogisk leder i barnehage, der jeg en fortrolighet utover den teoretiske, og kan fange opp nyanser i kulturen som ville vært vanskelig for en utenforstående.

Denne hermeneutiske sirkelen viser til helhetstenkningen i møte med det som studeres og konteksten det studeres og tolkes i (Gilje og Grimen, 2013). «Gjennom sin vektlegging av forforståelsens betydning for enhver erkjennelsesprosess får Gadamer riktignok fram at

kunnskapen alltid må relateres til de personlige og sosiale/kulturelle forutsetninger den springer ut av» (Hjardemaal, 2014, s. 197). Den tause kunnskapen som ikke er uttalt men som ligger under overflaten og er en del av forskeren og virker styrende i hva som fanges opp og hvordan det tolkes (Gilje og Grimen, 2013). Helheten av det som fanges opp og gis mening er mer enn de enkelte svarene og det kan påvirke forskerens tolkning av inkludering som fenomen (Gilje og Grimen, 2013).

3.5 Det kvalitative forskningsintervju:

Intervju er en egen form for samhandling og interaksjon, der meningen skapes gjennom samspillet mellom spørsmål og svar. Kvale og Brinkman (2015) belyser også hvordan den koordinert interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt danner grunnlag for produksjon av kunnskap. Et mål med intervju er å få en mer inngående kunnskap om hvordan den andre, i denne sammenhengen barnehagelærere, forstår inkludering samtidig som deres refleksjoner rundt begrepet blir viktig. Utfyllende informasjon om deres refleksjoner om inkludering i tillegg til deres synspunkt og perspektiver. Å søke en forståelse for folks erfaringer og opplevelser er intensjonen i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkman, 2015). «Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2013, s. 95).

Säljö (2016) beskriver Lave (1988) sitt perspektiv på læring, der vi er aktive i situasjoner og samhandler og lærer sammen med omgivelsene. Barnehagelærere lærer i praksisfellesskap gjennom refleksjoner og erfaringer, det er samspillet mellom artefakter og det vi omgir oss med (Säljö,2016). Det handler om å få tilgang til og kunnskap om folks erfaringer, opplevelser, deres verdensbilde og den mening de legger i sine handlinger (Kvale og Brinkman, 2015). Det er ikke gitt at man fanger forståelsen til deltakeren, men man får tak i redegjørelser og refleksjonene. De ordene deltakeren velger å bruke er de man får tak i og selv om jeg ba deltakerne utdype hva de la i noen av beskrivelsene i inkludering, så er det ikke gitt at vi legger samme betydning i det uttalte. Kvale og Brinkman (2015) beskriver hvordan intervju ikke kan sees på som en ting, det må tilpasse konteksten den utføres i. Barnehagekulturen og samfunnet den er en del av vil være med å prege denne konteksten.

3.5.1 Planlegging:

Som forberedelse til intervjuet måtte jeg søke å utvide egen forståelse av inkluderingsbegrepet, uten å definere det i en spesifikk retning. Det å ha en god forståelse for fenomenet vil være en støtte i møte med informantene og kan hjelpe i det å stille gode oppfølgingsspørsmål samtidig som det vil være betydningsfullt for å fange opp nyanser i det uttalte (Thagaard, 2013, Kvale og Brinkman, 2015). Datamaterialet vil dermed være påvirket av konteksten og forskerens førforståelse. På denne måten vil førforståelsen i kvalitative intervjuer være viktig (Kvale og Brinkman, 2015). Forskeren må mestre møtet med den doble hermeneutikken (Gilje og Grimen, 2013). Der det som allerede er tolket og gitt mening gjennom det uttalte hos barnehagelærerne må videre tolkes av forskeren.

Intervjuguiden ble utarbeidet med åpne spørsmål for å gi barnehagelærerne rom til egne refleksjoner og synspunkter. Se vedlegg 5. Denne ble utarbeidet med utgangspunkt i et semistrukturert intervju, som Kvale og Brinkman (2015) beskriver som en god måte å fange deltakerens livsverden. Samtidig var det viktig å balansere spørsmålene og ikke lage disse for generelle, slik som Thagaard (2013) beskriver kan gjøre det utfordrende for deltakerne å fange opp hva det spørres om.

Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet utfra egen kjennskap fra feltet, den teoretiske rammen og litteratur gjennomgangen. Som en del av planleggingen og utarbeidelsen av intervjuguiden ble det gjennomført et prøveintervju. Formålet med prøveintervjuet var å se om intervjuguiden fungerte etter hensikten og å øve på selve gjennomføringen av intervjuet. Ved å høre på opptaket av dette ga det verdifull informasjon og en større bevissthet rundt egen rolle i konteksten. Ved å lytte til intervjuet kan man bli oppmerksom på samspillet mellom spørsmål og svar og eventuelt gjøre noen endringer i måten spørsmålet stilles. Thagaard (2013) vektlegger denne læringen i planleggingsfasen. Ikke minst var det viktig å se på om spørsmålene ga relevante svar i møte med forskningsspørsmålet. Utfra prøveintervjuet ble det notert flere oppfølgingsspørsmål.

3.5.2 Gjennomføring av intervju:

To intervju ble gjennomført i barnehage, og fire intervju digitalt via teams. De fysiske intervjuene opplevde jeg som veldig tett på og settingen ble veldig nær. Samtalene på teams fløt naturlig, noe som kan ha sammenheng med barnehagelæreres erfaring med bruk av teams. Varigheten på intervjuene varierte mellom 20 – 30 minutt. Jeg åpnet intervjuet med å presentere meg selv og min bakgrunn, før jeg videre informerte om taushetsplikt, konfidensialitet, frivillig deltagelse og hvem som ville ha tilgang til innsamlet materiale. Dette var og en del av informasjonene deltagerne hadde mottatt på forhånd. Intensjonen var å skape et grunnlag for samtale og kontakt og vise en ydmykhet i møte med barnehagelæreren sin kompetanse. Thagaard (2013) beskriver innledningen av intervjuet som viktig for etableringen av kontakt. Det ble videre presisert at det ikke var noen rett eller feil svar i møte med spørsmålene. Denne briefing som Kvale og Brinkman (2015) beskriver handler om den første fasen i intervjuet.

Spørsmålene som ble stilt var i utgangspunktet like, men oppfølgingsspørsmålene varierte noe siden deltakerne hadde ulike refleksjoner og beskrivelser. På forhånd hadde jeg reflektert over hvordan egen væremåte kunne påvirke deltakerne, hvordan plassere meg i rommet i forhold til deltakeren, hvor mye blick-kontakt og hvor jeg retter blikket, uavhengig av fysisk eller digitalt intervju. En notatbok var med der jeg noterte ned noen stikkord underveis for at deltakeren ikke skulle oppleve å bli observert konstant. Kvale og Brinkman (2015) beskriver hvordan intervju og datamateriale som produseres kan bli påvirket av samspillet mellom intervjuer og intervjuobjekt i den aktuelle settingen. Det vil alltid være knyttet en usikkerhet til om deltakerne opplever settingen som definert og at det er noen svar som er forventet eller rett. Kvale og Brinkman (2015) beskriver intervju som et praktisk håndverk, gjennom erfaring blir man bedre. Min erfaring med intervju er begrenset, og erfaringene jeg gjorde i de enkelte intervjuene tok jeg med meg videre til de neste.

På forhånd var intervjuguiden (vedlegg 5) gjort kjent for deltakerne. Dette kan ha bidratt til at flere snakket fritt og utdypet synspunkter som var viktig for dem. Disse intervjuene ble mer en samtale mellom barnehagelærer og intervjuer.

Intervjuene ble alle avsluttet med å gi barnehagelærerne mulighet til å stille spørsmål, utdype eller komme med tilleggs informasjon. Kvale og Brinkman (2015) beskriver denne

oppsummeringen som en debrifing. Samtidig så ble det spurt om det var greit at jeg kontaktet igjen om det skulle dukke opp noe og jeg eventuelt hadde oppfølgingsspørsmål eller noe som jeg ønsket de skulle si noe mer om. I etterkant av intervjuene, i bearbeiding av data og analysing av disse ble det tydelig at barnehagelærerne snakket om forskjellighet uten å utdype dette noe mer. Dette var gjennomgående for alle. Forespørsmål ble sendt til 3 av deltakerne om de kunne tenke seg å svare på et oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk tilbakemelding på mail av en av deltakerne på dette. Jeg tenker at dette kan ha sammenheng med den krevende og travle barnehagehverdagen personalet står i som et resultat av retningslinjer å forholde seg til.

3.6 Utvalg:

I all forskning er det viktig at utvalget er egnet til å kunne utforske problemstillingen (Thagaard, 2013, Brinkman og Kvale, 2015). I kvalitativ forskning er ikke målet å si noe om en hel profesjon. Men heller å gå i dybden og fange deltakernes forståelse og virkelighet som en kilde for å utvide kunnskap. Dermed blir det viktigere at deltakerne har fyldige og utdypende beskrivelser heller enn at de er mange. Det sentrale vil være å få deltakere som kan bidra til å belyse forskningsspørsmålet og at utvalget er troverdig (Thagaard, 2013). Målet var å rekruttere 6 – 8 deltakere til prosjektet og søke innsikt i deres synspunkter og subjektive refleksjoner om inkludering.

For å kunne si noe om barnehagelæreres forståelse i møte med inkludering så var kriteriet at deltakeren var barnehagelærer og arbeidet i barnehage. I denne sammenhengen var det ikke av betydning om barnehagelæreren var ansatt i stilling som pedagogisk leder eller barnehagelærer.

3.6.1 Snøballmetoden:

Prosjektet baserer utvalget på det som Thagaard (2013) beskriver som snøballmetoden og er en utbredt måte å rekruttere informanter på i kvalitativ forskning (Andrews og Vassenden, 2007). Denne metoden faller inn under det som beskrives av Thagaard (2013) som strategisk utvalg. Strategiske utvalg er basert på egenskaper og kompetanse hos deltakerne som forskeren tenker er relevant i forhold til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013, Andrews og Vassenden, 2007). Samtidig så må informantene i utvalget være tilgjengelige og kan på den måten beskrives som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Metaforen til snøball viser til et lite utvalg som gjennom de første informantene rekrutterer andre informanter og at utvalget vokser på samme måte som en snøball blir større når den ruller (Andrews og Vassenden, 2007). Jeg tok

utgangspunkt i mitt faglige nettverk og sendte mail til fem barnehagelærere med forespørsel om å delta i prosjektet. Disse personene hadde erfaringer og egenskaper som var sentralt for mitt forskningsspørsmål. Av disse fikk jeg 4 positive svar der tidspunkt for intervju ble avtalt. På forhånd ble informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide sendt på mail (se vedlegg 3,4 og 5). Thagaard (2013) belyser at prosjektet igangsettes gjennom deltakernes informerte og frie samtykke. Videre fikk disse barnehagelærerne spørsmål om de hadde noen i sitt faglige nettverk som de kunne tenke å formidle informasjonen videre til. Utvelgelsen ble videre gjort av informantene, faren her er at snøballen ruller i en retning som kan gi et snevert sammensatt utvalg (Andrews og Vassenden, 2007). Denne metoden å rekruttere på, krever en bevissthet om hele prosessen. Jeg valgte at de første jeg kontaktet videreformidlet informasjon om prosjektet og deres kontaktpersoner tok kontakt med meg eller samtykket til at jeg kunne kontakte dem. Dette for at det skal være et fritt og informert samtykke til forespørsel og deltakelse i prosjektet, som også Andrews og Vassenden (2007) vektlegger. Snøballen rullet ikke helt etter intensjonen men den rullet forsiktig, og ut av mitt faglige nettverk, og to deltakere takket ja og intervju ble avtalt. Dette kan handle om barnehagelæreres travle hverdag der intervju ikke ble mulig å prioritere, samtidig som de som sa seg villige til å delta i prosjektet kan være barnehagelærere som hadde en interesse for arbeidet med inkludering. «Systematiske forskjeller mellom dem som deltar og dem som ikke gjør det, får blant annet konsekvenser for kunnskapen som produseres» (Andrews og Vassenden, 2007, s. 160).

3.7 Validitet:

Gode beskrivelser er viktige gjennom hele prosessen for å skape transparens i alle deler samt støtte opp om troverdigheten til forskningen. I dette prosjektet er prosessen beskrevet ved bruk av elementene i Maxwell (2009) sin modell. Troverdighet er sentralt i kvalitativ forskning. Thagaard (2013) vektlegger forskningsprosessen og betydningen av at grunnlaget for denne gjøres eksplisitt. En intern sammenheng i hele prosjektets struktur kan støtte opp om prosjektets validitet. Dette kan gjøres synlig gjennom grundige beskrivelser for gjennomføring i alle deler av studien. Kvaliteten på prosjektet kan bli vurdert utfra troverdigheten. Silverman (2011) ser troverdigheten i sammenheng med reliabilitet og validitet.

Prosjektets gyldighet handler i stor grad om det undersøker det som er intensjonen (Kvale og Brinkman, 2015). Formålet med dette prosjektet var å undersøke barnehagelærerens forståelse av inkludering. Thagaard (2013, s. 205) presiserer validitetsbegrepet «... om de tolkninger vi

kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkelighet vi har studert». Ved bruk av en semistrukturert intervjuguide i møte med deltakerne ble det samlet inn og konstruert datamateriale. Tidsaspektet for utarbeidelsen av studien, gjennomføringen og ferdigstilling av oppgaven ble tatt med i vurderinger for hvor omfattende denne kunne eller skulle være.

Rammen for prosjektet er det sosiokulturelle perspektivet. Teorien som er beskrevet er den som fungerer som en god ramme til å belyse forskningsspørsmålet. Utvelgelsen av denne teorien utgjør tolkningsrammen av datamaterialet. Gjennom beskrivelsene i de ulike delene av oppgaven gjøres delene transparente og på den måten åpnes det opp for vurdering av andre.

Reliabilitetsbegrepet er tett knyttet opp mot gyldigheten og troverdigheten i forskningen (Kvale og Brinkman, 2015). Er beskrivelsene og tolkningene gjort pålitelige, slik at de skaper tillit og overbeviser slik Thagaard (2013) vektlegger. I dette inngår min kjennskap til feltet, og som utdannet barnehagelærer og erfaring med arbeid i barnehagen krever det en bevissthet i møte med feltet. Som Thagaard (2013) beskriver kan det være en styrke ved at jeg fanger opp det som ikke er så tydelig samtidig så kan det være vanskelig å fange opp nyanser jeg ikke har erfaring med. Jeg tok kontakt med deltakere i mitt faglige nettverk og relasjonen her kan ha preget innsamling av datamaterialet.

3.8 Forskningsetikk:

Gjennom hele forskningsprosessen så løfter Maxwell (2009) frem den etiske dimensjonen. Kvale og Brinkman (2015) poengterer også hvordan den etiske dimensjonen setter spor i hele prosessen, fra utarbeidelse av prosjektbeskrivelse til den ferdige masteroppgaven foreligger. I en studie som denne der informanter skal kontaktes og data samles inn blir det viktig å melde prosjektet til NSD for å få vurdert om behandlingen av personopplysninger er tilfredsstillende og i tråd med personvernopplysningsloven. «Forskningen må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, som personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysningene» (NESH, 2016, s. 12). Ved bruk av intervju vil det være direkte kontakt med deltakerne noe som krever en bevissthet i forhold til forskerens definisjonsmakt. Som beskrevet i gjennomføring av intervjuet, så var intensjonen å møte deltakerne på en anerkjennende måte. Deltagernes integritet har det vært viktig å opprettholde

gjennom hele prosessen. Fra hvem som ble kontaktet og hvordan denne kontakten ble initiert til hvordan barnehagelærerne ble informert om prosjektet. Det å gi tilstrekkelig med informasjon var viktig for å på den måten klargjøre og unngå misforståelser. Informasjonsskriv, intervjuguide og samtykke skjema ble sendt ut i forkant av intervjuet. Her blir det og informert om at barnehagelærerne når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten at det får noen konsekvenser, dette ble det og informert om muntlig i forkant av selve intervjuet. Konfidensialitet, som Kvale og Brinkman (2015) vektlegger, er viktig og deltakere og informasjon anonymiseres. Dette ble også tatt opp i forkant av alle intervjuene.

3.9 Databehandling:

I intervjuene ble det benyttet lydopptaker. Dette gir et godt grunnlag til å få med seg all informasjon videre. Fokuset ble i større grad rettet mot deltakerne, som Thagaard (2013) beskriver som positivt, i motsetning til at intervjueren har fokus på å notere. Som intervjuer kan man, som Kvale og Brinkman (2015) beskriver, i større grad rette fokus på innholdet og interaksjonen i intervjuet.

Lydfilene ble lastet inn i programmet Nvivo og oppbevart på en egen enhet der jeg var eneste som disponerte passord. Dette ble deltakerne informert om i tillegg til at all informasjon ville bli slettet når prosjektet var avsluttet, med sensur av oppgaven.

3.10 Bearbeidelse og analyse av innsamlet materiale:

Braun og Clark (2006) beskriver seks steg for å gjennomføre en tematisk analyse. Det handler om å identifisere, analysere og rapportere tema i datamaterialet (Braun og Clark, 2006). Samtidig så handler det om å finne hva som er en hensiktsmessig måte å ta det muntlig over til skriftlig presentasjon. Kvale og Brinkman (2015) belyser at det ikke er en universell måte å gjøre det på. I dette prosjektet har det blitt transkribert ordrett det som er sagt i intervjuene. Dette ble gjort fortløpende i etterkant av intervjuene for å holde fokus på det enkelte intervjuet. For å anonymisere deltakerne ble alt transkribert til bokmål og deltakerne er utelukkende referert til som barnehagelærere.

Transkribering, som det er benyttet i dette prosjektet, beskriver Braun og Clark (2006) som første steg er skape oversikt og bli kjent med innsamlet materiale. Intervjuene ble transkribert

og lest gjennom opptil flere ganger for å fange opp innholdet. Mønster og sammenhenger i datamaterialet ble synlig. Kvale og Brinkman (2015) belyser hvordan å lete etter sammenhenger og mønstre i dataene er med å danne grunnlag for meningsgenerering. Det lyttet, spolt tilbake for å lytte om igjen, pause for å lytte videre. Dette ga meg muligheter til å bli bedre kjent med materialet og element i intervjuet ble mer synlige. Gjennom å fange opp flere nyanser i intervjuet gjennom transkriberingen ble jeg mer bevisst på mulige oppfølgingsspørsmål ved nye intervju. Rett etter transkriberingen noterte jeg ned umiddelbare stikkord og tanker i forhold til tema og kategorier.

I analysen ble det utarbeide innledende koder for å fange opp det som fremstår som interessant. Barnehagelærernes forståelse trådte frem gjennom subjektive beskrivelser og refleksjoner om inkludering. Ved gjennomlesning ble ulike beskrivelsene kategorisert og kodet utfra en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Det handler om å identifisere og organisere mønstre og det som trer frem (Braun og Clark, 2006). Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger for å fortrolighet med materialet. Spørsmål som ble stilt til datamaterialet handlet om hva som var likt i det ulike og hva som var ulikt i det like. En utforskende tilnærming ble vektlagt i møte med tematikken, der forskningsspørsmålet er åpent: *Hvordan beskriver og vurderer barnehagelærerne inkludering og arbeidet med dette i barnehagen?* Jeg lette etter sammenhenger og fellesnevner i intervjuene for å skape en tydelig struktur og oversikt.

I denne delen av prosjektet vil jeg gi en oversikt over av mønster og funn fra analysen. Datamaterialet kan gjennomgås på flere måter, noe som kan gi ulike retninger og tolkningsmuligheter. Tabellen under (3.10.1 Oversikt over koding) viser en oversikt over koder og tema som ble synlig gjennom analyseprosessen. Gjennomgang av de ferdig transkriberte intervjuene identifiserte hva som var fremtredende og dannet grunnlag for kodene. Kodene ble dannet utfra en induktiv tilnærming i denne analysefasen, videre ble undertema og overtema utarbeidet for å få et tak på hva innholdet og betydningen av dette var i de neste fasene. Fire hovedkategorier ble utarbeidet. Disse kategoriene er presentert som overtema og er «inkludering som et elastisk begrep», «å se og anerkjenne mangfoldet», «tilrettelegging for inkludering» og «profesjonsfellesskapet». For å øke lesbarheten i sitatene som presenteres er det «ryddet» noe. I noen tilfeller er småord fjernet og en muntlig oppbygging av setninger er gjort om. Meningsinnholdet i sitatene er ikke endret.

3.10.1 Oversikt over koding:

Koder	Undertema	Overtema
Fellesskapet	Trygghet	Inkludering et elastisk begrep
Tilhørighet		
Relasjoner		
Muligheter	Potensiale	
Betydning		
Ulikheter	Mangfold	
Flerspråklighet	Robuste fellesskap	
Anerkjenne		
Likeverd	Mulighetsbetingelser/ Premisser	Å legge til rette for inkludering
Åpne/lukke for inkludering		
Ekskludering		
Felles forståelse		
Deltakelse	Ulike yrkesgrupper	Inkludering i barnehagens profesjonsfellesskap
Ulik kompetanse/erfaringer		
Felles forståelse	Kompetanseheving	
Plandager		
Utfordringer		
Veiledning	Refleksjon og læring	
Samarbeid		
Ressurser		

4.0 Presentasjon av analysen:

Formålet med denne studien er å utforske barnehagelæreres forståelse for inkluderingsbegrepet og hvordan de mener dette kommer til uttrykk i praksis. En utforskende tilnærming ble vektlagt i møte med tematikken, der forskningsspørsmålet er åpent: *Hvordan beskriver og vurderer barnehagelærerne inkludering og arbeider med dette i barnehagen?* I dette delkapittelet vil jeg presentere mønster og funn fra analysen av intervjuene med barnehagelærerne. Jeg har intervjuet 6 barnehagelærere med erfaring fra barnehagefeltet som delte sine refleksjoner, tanker og erfaringer fra praksis. Barnehagelærer er indikert som *Bl* etter sitat og det er brukt bokstaver fra *A* til *F* for å skille mellom intervjuene. Mitt forskningsspørsmål omhandler barnehagelærernes forståelse av inkluderingsbegrepet, og funnene som presenteres er hovedkategorier og underkategorier som kom frem i analysen.

Inkludering er et mangetydig begrep og barnehagelærerne snakker om *alle barna*. I barnehagen er det fellesskapet som vektlegges samtidig som tryggheten i å høre til står sentralt. Trygge voksne som kan tone seg inn og bygge gode relasjoner til alle barna og mellom barna, er noe som trekkes frem i intervjuene. Barnehagelærerne snakker om hvordan de, og det øvrige personalet, arbeider med å legge premisser for mulighetsbetingelsene for inkludering og deltakelse i fellesskapet. Det beskrives som vanskelig både å fange opp prosessene som åpner for inkludering og de som lukker for dette. Barnehagelærerne som deltok i studien arbeider i forskjellige barnehager, og alle beskriver et mangfold i barnegruppen, der fokuset i hovedsak rettes mot ulikheter i barnas bakgrunn og forutsetninger. Flere elementer trekkes frem, blant annet flerspråklighet. Beskrivelsene til barnehagelærerne handler om et raust fellesskap der ulikhetene anerkjennes. Ved å anerkjenne ulikhetene så støttes barna i læring og utvikling med en tanke om at de skal kunne få det best mulig.

Barnehagelærerne retter også oppmerksomhet mot profesjonsfellesskapet i barnehagen. Et aspekt ved personalet sitt arbeid med barns tilhørighet, er personalets egen opplevelse av tilhørighet til barnehagen. I barnehagen er det ulik kompetanse der forskjellige yrkesgrupper er samlet. Den faglige kompetansen og fokuset i de ulike yrkesgruppene varierer, noe som kan få betydning for forståelsen for arbeidet i barnehagen. Samarbeid er vesentlig for å få en felles forståelse for hvordan arbeide med inkludering i barnehagen. Gjennom refleksjoner og veiledning retter barnehagelærerne fokus på prosesser som støtter en inkluderende praksis, samtidig som dette oppleves som utfordrende og ressurskrevende.

4.1 Inkludering et elastisk begrep:

I intervjuene kom det frem ulike syn på inkludering. Flere av barnehagelærerne ga uttrykk for at det var utfordrende å beskrive og definere inkluderingsbegrepet. Svarene fra barnehagelærerne, på hva inkludering er, handlet ikke utelukkende om en ting. Det fremkom ulike aspekt ved fenomenet gjennom beskrivelser fra praksis og gjennom tanker og refleksjoner, og det kan virke som det var vanskelig å gi det et konkret innhold. En sa «...inkludering er jo, det blir feil å si et vanskelig begrep, for med en gang jeg hører det så vet jeg jo hva det innebærer. Det er så mye og det er vanskelig å sette ord på» (Bl:B). Denne barnehagelæreren beskrev og hvor omfattende begrepet er «...inkludering er et stort begrep så jeg føler jo egentlig at alt vi arbeider med i barnehagen er det det handler om» (Bl:B). Barnehagelærerne ga uttrykk for at inkludering var noe som inngikk i alle delene av barnehagehverdagen og ikke noe som kunne sees på som adskilt fra innholdet i barnehagen. Ulike dimensjoner i inkluderingsbegrepet ble løftet frem gjennom samstemte refleksjoner. En viste til barnehagelærerutdanningen og tok opp hvordan begrepene inkludering og integrering har ulikt innhold samtidig som det kan være utfordrende å skille disse. Hun sa «...jeg tenker at inkludering, når vi hadde om det på skolen, så var det jo snakk om – de sammenlignet de to begrepene inkludering og integrering. Så synes jeg inkludering er et riktigere ord enn integrering» (Bl:A). Alle barnehagelærerne trakk inn andre begrep i beskrivelsene og refleksjonene sine av inkludering, spesielt la de vekt på å se det i sammenheng med fellesskapet. Videre beskrev barnehagelæreren inkludering:

Det er ikke noen som står utenfor som skal tas inn i fellesskapet. Utgangspunktet er at barna allerede er inkludert. Inkludering er å være en del av fellesskapet uansett bakgrunn og forutsetninger og oppleve at en hører til (Bl:A).

Denne barnehagelæreren beskrev fellesskapet, samtidig som hun hadde tanker om hva det betydde at alle ble inkludert. Utsagnet kan tolkes som at barnehagelæreren ser på ulikheter i barnegruppen som det vanlige. Alle hører til heller enn at det skal arbeides for at enkelte skal få muligheten til å oppleve tilhørighet. Hun sa at «...når det snakkes om inkludering så er på en måte alle en naturlig del av et fellesskap» (Bl:A).

Alle deltakerne snakket om *alle barna* i sammenheng med inkludering. Tolkninger fra intervjuene viser at det var interaksjonene som var sentrale i fellesskapet, der trygghet og tillit blir beskrevet som vesentlig.

Barnas *tilhørighet* ble nevnt som et viktig element i fellesskapet. En barnehagelærer understrekte dette:

Jeg tenker at inkludering og tilhørighet er to begrep som hører ganske godt sammen. At barna må føle på den tilhørigheten i barnehagen og spesielt på avdelingen. For å legge grunnlaget for inkludering (B1:F).

Her snakket barnehagelærerne i stor grad om barna, men de satte også ord på at det var viktig for foreldrene å kjenne på en tilhørighet. En barnehagelærer understrekte betydningen av at foreldrene opplever tilhørighet til fellesskapet, og at dette påvirker barnets opplevelse av inkludering.

Det jobber vi jo med på forskjellige nivå i forhold til, -allerede i gangen så har vi hengt opp flaggene i forhold til de ulike nasjonalitetene vi har på avdelingen vår. Slik at familiene til barna skal se at her hører vi til. At vi tar en del av det inn på avdelingen da. Og når vi har samlinger så bruker vi sanger med navnene der hvert enkelt navn blir nevnt slik at de skal føle seg som en del av og bli sett som et enkelt individ, ikke bare som en del av gruppen da (B1:F).

Her viste barnehagelæreren at inkludering ikke er et avgrenset fenomen som utelukkende handler om individet og konteksten på avdelingen. Sitatet kan videre tolkes som at barnehagelæreren var bevisst spenningene som kan oppstå mellom individet og gruppen, der bevisste valg tas.

Det *relasjonelle aspektet* ble også nevnt som sentralt i inkluderingsbegrepet. Trygge og gode relasjoner til voksne og barn ble beskrevet som viktig i det å oppleve tilhørighet til fellesskapet. En sa at «*Det er viktig at de har noen å leke med og opplever vennskap*» (B1:A). Dette belyste også en annen barnehagelærer «*Det er jo der inkluderingen skjer, i blant relasjonene med barna*» (B1:F). I intervjuene fremkommer utsagn som kan tolkes at nærhet og tillit er sentralt for trygghet og gode relasjoner. Barnehagelærerne beskrev hvordan de var oppmerksomme og fanget opp små signal og initiativ hos barna og anerkjenne disse. Dette skapte en trygghet hos barna og en barnehagelærer beskrev at barna tørr å være seg selv og vise ulike følelser, stole på at det er aksept hos både personalet og andre barn, for at de er akkurat den de er.

En av barnehagelærerne utdypet betydningen av dette:

For vi vet jo gjennom erfaring og forskning at barn som blir inkludert, de lærer de sosiale spillereglene og de skaper vennskap. Det gir god utvikling i forhold til fysisk og psykisk helse. For fremtiden så vet vi hvor ekstremt viktig det er, å kunne føle seg betydningsfull, å ha venner som du tar med deg videre i livet. Det er forebyggende arbeid (Bl:C).

Barnehagelæreren presiserer her betydningen utover her og nå, det handler om barnets muligheter videre i livet.

Alle barnehagelærerne så dette i sammenheng med barnas trygghet. En sa:

Føle seg sett og hørt og jeg tenker i forhold til barna i barnehagen så er det jo å ha minst en voksen, trygg voksen. At barna opplever trygge og gode relasjoner til voksne og barn. At de blir tatt på alvor av de voksne (Bl:A).

På spørsmål om «*hvorfor det er viktig å oppleve å bli inkludert?*» svarte en barnehagelærer «*Om du ikke har et fellesskap så tenker jeg jo at du yter jo ikke ditt beste*» (Bl:D). En beskrivelse av inkludering som avgjørende for nå eget potensiale. Barnehagelæreren uttrykte at det var viktig for barns utvikling å bli inkludert, en annen barnehagelærer problematiserte dette, og fremholdt at inkludering krever en systematisk tilnærming for å være effektiv.

Vi har hatt litt kurs, veiledning og plandager der vi snakker om det. Men en ting er å få kurs, en annen ting er at det må leves ut i praksis. Ikke bare uken etterpå, men over lengre tid. Det er litt lett å glemme (Bl:C).

Alle barnehagelærerne snakket om inkludering som en del av det kommunale satsningsområde og «*det har vært mye fokus på det*» (Bl:B). Inkludering er sentralt på kommunalnivå og på barnehagenivå, og de nevnte endringer i lovverket i januar 2021. En barnehagelærer sa «*Vi jobber med satsningsområdet et trygt og inkluderende barnehagemiljø. Vi hatt om det på personalmøtene og vi har snakket mye om mobbing*» (Bl:A). Dette fokuset i planer og dokumenter nevnte flere av barnehagelærerne hadde skapt en økt bevissthet om fenomenet. Refleksjoner over egen praksis ble nevnt som betydningsfullt, blant annet så nevnes foredrag og faglitteratur om temaet som måter å gjøre dette på. En barnehagelærer beskrev hvordan hele personalet arbeidet med faglig påfyll gjennom refleksjonsoppgaver i møte med fagtekst/bok. I tillegg ble tidligere foredrag vektlagt som sentrale for forståelsen, der fokus på inkludering som tema, presiserte betydningen av arbeidet i barnehagen.

Men når vi hadde det foredraget så blir vi mer bevisst hvor viktig det er, det er kjempeviktig at barna er inkludert. For om de ikke føler seg bra og har det godt og føler seg som en del av fellesskapet så har det negativ innvirkning på alt det andre (Bl:A).

Nasjonale planer og lover ble i mindre grad nevnt av barnehagelærerne, men de hadde kunnskaper om lovverket og føringer og hvilken betydning dette har for barnehagen.

Ja det gjør vi og det er vi på en måte pålagt, kommunen jobber jo med dette og «alle med» og med det som står i rammeplanen. Inkludering det med at alle barn har rett til å bli sett og hørt og ha samme opplæringsmulighetene som det står om i barnehageloven (Bl:C).

Gjennom analysen av intervjuene synliggjøres barnehagelærernes forståelse for hva inkludering handler om. De beskriver små ting som er viktige deler av barns liv for å legge best mulig til rette for at alle barn skal oppleve å kjenne en tilhørighet til fellesskapet.

Flere av barnehagelærerne beskriver fellesskapet og inkluderingen som favner om mer enn barna.

For min del er inkludering mange ting, men noe av det jeg tenker først er at alle i en barnehagesetting skal oppleve å være en del av fellesskapet. Da tenker jeg på alle som er en del av barnehagen både barn, vi som jobber her og foreldre. Altså alle som er involvert, og at alle skal bli sett og hørt (Bl:B).

4.2 Å se og anerkjenne mangfoldet i barnegruppen:

Alle barnehagelærerne presiserte at alle skal inkluderes. En barnehagelærer snakket om mangfoldet i en barnegruppe og barnehage, der barn kan ha ulik bakgrunn og/eller kulturer, der disse må møtes med respekt. En annen barnehagelærer løftet også frem forutsetninger som betydningsfullt, «*men selvfølgelig, inkludering er å være en del av fellesskapet uansett bakgrunn og forutsetninger og oppleve at en hører til*» (Bl:A). Barnehagelærerne snakket om ulikheter, forskjeller, mangfold og forutsetninger der fokuset var å anerkjenne mangfoldet. Videre belyses det hvordan mangfoldet verdsettes som en del av fellesskapet.

Flerspråklighet ble nevnt som en stor del av dette sammen med religion og rutiner hjemme som søvn. På spørsmål om barnehagelærerne opplevde noen utfordringer i arbeid med inkludering så beskriver flere møte med barn og foreldre som er flerspråklige og som har et annet morsmål enn norsk. «...med flerspråklige, vi stiller oss jo spørsmål om hvor mye de forstår. I forhold til det arbeidet vi gjør» (Bl:F). En annen barnehagelærer beskrev også kommunikasjonen med foreldrene som utfordrende, der ønsket var å formidle små og store hendelser i hverdagen i hente-/leveringssituasjonen. Barnehagelæreren ønsket å kunne formidle i møte med de enkelte foreldrene «den fantastiske dagen og du har lyst å fortelle en fin historie» (Bl:E).

Samme barnehagelærer presiserte viktigheten av et godt *samarbeid* der foreldrene opplever en tilhørighet til barnehagen. Økt fellesforståelse for barns utvikling og læring var en del av dette arbeidet. «Vi bruker tolk både på foreldre møter og på foreldre samtaler, vi ønsker så gjerne å få frem det vi har lyst å si, slik at de skal forstå det på sitt språk» (Bl:E). En annen barnehagelærer løftet frem kulturelle forskjeller og at det må bli møtt med respekt, hun sa: «Det er ikke vanskelig å legge til rette for, men det er ting man må gjøre og ha i bakhodet» (Bl:B). Barnehagelærerne sa lite om spesielt sårbare grupper, selv om de anerkjente at det var et mangfold med ulikheter i større eller mindre grad i en barnegruppe. En barnehagelærer fremhevet at:

De skal få lov til å være seg selv, den de er. At vi skal ta hensyn og ha respekt for ulike kulturer, vi møter på forskjellige i en barnehage. Barn med forskjellig bakgrunn og fra forskjellige land (Bl:B).

Det beskrives *ulikheter* og mangfold som omfatter språk, kultur og sosioøkonomisk status. I tillegg så nevnte en barnehagelærer at det kunne være bekymring i forhold til barnets utvikling og konsekvensen av dette for personalet: «Alle utvikles jo forskjellig og vi må kanskje jobbe litt annerledes» (Bl:F). En annen barnehagelæreren snakket også om hvordan de møtte barna på ulike måter, blant annet vises det til bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. Det ble beskrevet hvordan det handlet om å utvide kommunikasjonen og språket uavhengig av morsmål, språket var viktig for alle barn. Betydningen i møte med alle barn ble løftet frem:

Jeg tenker og ser på en måte dette med tegn som vi har, «ferdig» og «stopp», det er så mange ord som kan hjelpe de i hverdagen. Så jeg tenker jo at det er en støtte for å videreutvikle deres språk, jeg tenker det er veldig positivt for alle i sammen (Bl:D).

Videre ble tryggheten barna kan oppleve beskrevet gjennom å ha alternative strategier på å gjøre seg forstått, barnehagelæreren sier «*Så om de ikke har så mye språk så vet de hvordan de skal nå hjem om de trenger hjelp*» (Bl:D). De eksemplifiserte at det handlet om å utvide kommunikasjonen og språket i møte med alle barn og ikke bare enkelt barn. Barnehagelærerne reflekterte over barnets læring og utvikling inn i fellesskapet, der samspillet mellom individet og gruppen ble vektlagt. En barnehagelærer beskrev utfordringer i dette arbeidet og hvordan det var en balansegang å kunne møte dette. «*Det er alltid noen barn som tar mer plass og trenger mer. Barn er forskjellige i forhold til hvordan de er og hvilke behov de har, det er ikke alle som blir sett og hørt like mye*» (Bl:C).

Denne barnehagelæreren løftet også frem betydningen av at de andre barnas møte med *forskjellighet*, der hun trakk frem autismespekterforstyrrelser. De andre barna må tone seg inn på en annen måte i møte med dette barnet i lek. Barnehagelæreren belyste dette: «*Vi har barn med utfordringer, der de har diagnoser, men det synes jeg har vært utrolig lærerikt for barna. De er veldig rause i forhold til at vi er forskjellig*» (Bl:C). Inkludering og et fellesskap handler ikke om at alt bare er «fryd og gammen», men at det er en raushet i fellesskapet der alle kan være seg selv og kjenne en aksept for å være akkurat slik de er. Samtidig som de opplever tilhørighet gjennom trygghet og aksept. Samme barnehagelærer sa:

Vi har et barn med utfordringer og en diagnose på avdelingen som blir veldig inkludert og faktisk er det litt stas å være sammen med dette barnet. Sånn at barna i seg selv ønsker jo å være sammen med alle (Bl:C).

Deltagelse i jevnaldringsfellesskapet krever at barn har de redskapene som er nødvendige og at de kan benytte seg av disse på en hensiktsmessig måte i det sosiale samspillet med hverandre.

Flere av barnehagelærerne var opptatt av *rettferdighetsdimensjonen*, der anerkjennelse og likeverd var verdier som ble fremhevet. En beskrev det som «*At vi voksne skal se på alle barn som likeverdige og de skal få like muligheter for lek, læring og utvikling*» (Bl:A). Barnehagelærerne fortalte hvordan det handlet om å se potensialet hos det enkelte barnet og kunne legge til rette for det barnet kan klare med best mulig støtte. Det handlet ikke om at alle skal behandles likt, men at de skulle få den støtten de hadde behov for.

Inkludering at vi blir sett og hørt, og i denne forbindelse tenker jeg at barn har like stor verdi uansett status, kultur og evner. At de har samme verdien men og at de skal bli sett på som likeverdige og at de har like stor rett til å ta plass og oppmerksomhet. Få lov å være seg selv (Bl:C).

Det handlet ikke om at alle skulle gjøre det samme, men det handlet om hvordan barn skulle bli gitt muligheter til å nå sitt potensial gjennom å bli møtt med forventninger og støtte, sosialt og faglig.

Anerkjennelse er en sentral faktor i relasjoner og et grunnleggende behov for alle personer. Anerkjennelse bygger på verdien om likeverd og er sentralt i inkluderingsbegrepet (Conell, 2012). På spørsmål om det er utfordringer i dette arbeidet så tar en av barnehagelærerne opp sosioøkonomiske ulikheter. Det blir beskrevet hvordan foreldrene sin status i møte med barnehagen kan være en faktor for hvordan de blir møtt. Denne holdningen hos andre oppleves som utfordrende for barnehagelæreren samtidig som det styrker betydningen av et godt foreldresamarbeid. Barnehagelæreren understrekte at det kan påvirke barnets grad av deltakelse og ikke minst tilhørigheten til fellesskapet i barnehagen. En annen barnehagelærer beskrev hvordan barn ser hvordan personalet møter de ulike foreldrene: «Om vi ikke har den samme forståelsen av ordet så ja så synes kanskje ikke de voksne at det er så viktig med å si god morgen eller ha deltakende samtaler rundt bordet» (Bl:D). Barnehagelæreren uttrykte hvordan noen barn kan se deres foreldre blir møtt på en anerkjennende måte der de er akseptert i fellesskapet. Samtidig som det ble uttrykt en bekymring for om dette var tilfelle for alle barn og hvordan det vil kunne påvirke egen opplevelse av inkludering om et barn opplever en forskjell på hvordan egne foreldre møtes i forhold til andres. Det å si god morgen og møte alle foreldre var en viktig faktor i arbeidet og en barnehagelærer svarte at hun er usikker på om alle i personalet har en forståelse for betydningen av dette. «Enten er det for at de ikke legger merke til det eller så er det noe de ikke tenker over i forhold til det med inkludering» (Bl:D).

Det er ikke noe enten eller, å anerkjenne og la det enkelte barnet få delta og medvirke handler om samspillet mellom individet og fellesskapet. En barnehagelærer beskrev mangfoldet som speiler samfunnet: «Folk er forskjellige og det er jo barn i barnehagen også. Vi vet jo at en del barn tar mer naturlig plass, så det å inkludere tenker jeg handler om at de som ikke blir så mye

sett, de blir og løftet frem» (B1:C). En annen sa «det å anerkjenne følelsene til barna er veldig viktig for meg. At barna skal få lov å føle på å bli lei seg, og se at andre blir lei seg» (B1:F). Der det er et raust fellesskap der barn får lov å være seg selv kan barna oppleve tilhørighet med hele seg. Barnehagelæreren beskrev hvordan hun anerkjente barnet, så barnets forutsetninger og potensial, og jobbet mot ekskluderende prosesser. Ved å støtte alle barns muligheter til deltagelse i ulik grad legges premisser for å ta kulturelle redskap i bruk i fellesskapet. Forskjellene vil ikke bli borte men det blir gitt rom for at alle kan være seg selv. Manglende deltagelse kan på sikt gi barnet en passiv rolle som tilskuer og vil sette barn på utsiden av fellesskapet.

4.3 Å legge til rette for inkludering:

Barnehagelærerne snakket om hvordan personalet kan legge til rette for samhandling mellom barna.

Det vi jobber med på avdelingen akkurat nå, da jobber vi mye med å snakke sammen rundt bordet. Spør – hva skal du leke med ute? Øve litt på sånne ting og spør om de skal leke det samme. Jeg har mange ganger spurt: da kan dere leke sammen ute? Om jeg vet at de har litt lik preferanse i lek (B1:D).

Det er utfordrende å kunne se hva som lukker og åpner opp for inkludering. En barnehagelærer satte ord på den faglige kunnskapen og hvordan hun var oppmerksom på hva som åpner og lukker for inkluderende prosesser. «Ved at barnet bare sitter i fanget, det hindrer jo barnet i å være med de andre i leken og få venner blant de andre barna» (B1:F). En annen barnehagelærer beskrev også hvordan de jobbet med å øke muligheter for deltagelse gjennom måltidet ved bordet. At de var oppmerksomme på hvor barna ble plassert i forhold til hverandre og i forhold til personalet.

For å tydeliggjøre hvordan personalet skulle arbeide med å legge til rette for inkludering så var dette synliggjort gjennom dokumenter. «Ja på avdelingen så har vi laget en sånn prosessplan om inkludering. Og så har vi jo skrevet mål og tiltak der vi har gått inn mer detaljert om det, hvordan vi jobber med det» (B1:A). Disse planene ble beskrevet som et verktøy for personalet om det var barn som ikke opplevde et trygt og godt barnehagemiljø. En barnehagelærer så det som en rød tråd i arbeidet, fra nasjonale- og kommunale føringer til hverdagen i barnehagen. I

nasjonale planer og rammer så er det relasjonelle perspektivet synlig og dette perspektivet ble beskrevet av barnehagelærerne som sentralt i kommunale planer og i arbeidet i de ulike barnehagen. En barnehagelærer presiserte dette «*Om vi går ned på avdelingsnivå så har vi på en utarbeidet en plan fra det som er satsningsområdet, som er et inkluderende barnehagemiljø i tillegg så har vi og fokus på at alle barn skal ha en venn*» (B1:B). En annen utdypet inkludering i fellesskapet og hvordan barna skal støttes i å oppleve det godt å delta utfra egne forutsetninger: «*Vi ser det er naturlig at noen vil være sammen med venner, men vi ser og prøver å hjelpe barna inn i lek. Det at alle skal få lov å høre til og kjenne at det er godt å være sammen*» (B1:C). Barnehagelærerne snakket om viktigheten av å observere og være tilstede for å fange opp barnas behov.

Barnehagelærerne beskrev refleksjoner fra praksis, der *ekskludering* kunne være vanskelig i en barnegruppe. Det opplevdes som komplekst av barnehagelærerne:

Ekskludering er jo noe som kan være utfordrende da i forhold til at det er ikke alle du klarer om du ikke har øyne oppe så klarer du kanskje ikke fange opp alle og får ikke alle til å være deltagende i samtalen (B1:D).

Ekskludering ble nevnt sammen med mobbing og barnehagens arbeid med dette. «*Vi jobber med satsningsområdet «trygt og godt barnehagemiljø», så vi har jo hatt om det på personalmøtene, vi har snakket om spesielt i barnehagen så har vi snakket mye om mobbing*» (B1:A). En sa «*at du har de som ikke blir inkludert om det skjer over tid kan det kvalifisere som mobbing*» (B1:D). I intervjuene ble barnehagelærernes oppmerksomhet på hvordan krenkelser påvirket barna synlige. Det kunne være små ting som, en barnehagelærer belyste, barn som tok lekene fra hverandre og at dette var betydningsfullt for barnet det gjaldt. Alle barnehagelærerne responderte bekreftende på spørsmål om de så ekskludering som en del av inkluderingsbegrepet og at dette ble det rettet fokus på for å kunne reduseres. En av barnehagelærerne fortalte hvordan det kunne komme til uttrykk på småbarnsavdeling.

Men det handler jo om å gå å ta lekene fra hverandre hos oss, det er jo det barna gjør. Men jeg har ikke sett noe gjennomgående mønster i dette enda, det er tilfeldig. Vi jobber jo med å veilede i de situasjonene slik at det skal begrenses når de skal opp på større avdeling (B1:F).

Mulighetsbetingelsene for *deltakelse* blir begrenset om det er gjentakende. Fokus rettes i stor og hvordan barnehagelæreren møter barnets handlinger, sammen med organisering av mindre grupper der aktivitet og lek er fokus. En barnehagelærer understrekte hvordan planlegging og organisering var viktig i møte med ekskluderende prosesser: «*Jeg ser jo at uten tiltak settes inn så kan barnet havne utenfor*» (Bl:A).

På samme måte som inkludering var ekskludering vanskelig å gi et konkret innhold for barnehagelærerne. Selv om de ikke satte konkret ord på hva ekskluderinger var så beskrev de hvordan de reduserte ekskluderende prosesser når de snakket om hvordan de jobbet for å fremme inkludering. «*Inkludering det er jo å være oppmerksom på barna som kan havne utenfor*» (Bl:A). Januar 2021 ble barnehageloven endret, og dette nevnte informantene på spørsmål om ekskludering er noe det rettes fokus mot, samtidig som dette også var noe kommunen har satt fokus på. En barnehagelærer fortalte hvordan kommunen rettet fokus på det gjennom eksterne foredragsholdere på blant annet planleggingsdager: «*...hun snakket veldig mye om inkludering og mobbing og alt som vi jobber med. Og hun hadde veldig gode eksempler, så vi fikk på en måte enda bedre forståelse*» (Bl:A). Barnehagelærerne, sammen med det øvrige personalet, arbeidet med en felles forståelse, i tillegg til at det handlet om økt kompetanse om inkluderingsbegrepet. Det støtter opp om arbeidet i barnehagen. «*Når vi hadde foredraget så blir vi litt mer bevisst om hvor viktig det er at barna er inkludert*» (Bl:A).

Mekanismer og prosesser som skaper ekskludering er vanskeligere å beskrive for barnehagelærerne. Det kan derfor være utfordrende å identifisere og redusere det som er årsaken til at enkelte barn står i fare for å falle utenfor. En barnehagelærer beskrev hvordan man gjennom støtte til barn kan gi de økte muligheter til å delta. «*Alt fra du sitter ved bordet og spiser og til å få fortelle sine fortellinger, det er ikke alltid bare de som vil snakke men at vi har et ansvar for å løfte opp egentlig alle barna*» (Bl:C). Dette synliggjør betydningen av personalet i barnehagen, noe også en av barnehagelærerne sa «*...det med inkludering og hvor mye jobb det ligger på oss voksne da. Å hjelpe alle inn i et fellesskap og legge til rette for hver enkel. Det er jo de tingene vi jobber mye med*» (Bl:E). Ingen barn er like, en barnehagelærer presiserte: «*alle utvikles jo forskjellig men at vi må kanskje jobbe litt annerledes*» (Bl:F). Gjennom dette utsagnet så anerkjennes forskjeller og et mangfold, samtidig som det ikke utdypes noe videre. En annen av barnehagelærerne beskrev hvordan de utvidet arbeidet med språk til å favne om alternativ og supplerende kommunikasjon, bildestøtte og enkle tegn, og på den måten støttet de opp om alle barn. Barnehagelæreren rettet fokuset på fellesskapet i motsetning til å arbeide med ASK utelukkende i møte med enkeltbarn. Videre ble leken vektlagt som en kilde til inkludering.

Gjennom lek kan det legges til rette for fellesskap, trygghet og tilhørighet. Samtidig er inkludering en subjektiv størrelse som krever at barnehagelæreren/personalet er involvert, gir støtte og skaper trygghet i samspillet. Barnehagelærerne fortalte om det å kunne være med i leken, og interaksjonene i denne, som en trygghet og aksept. Det handlet om hvordan barna opplevde deltakelsen i leken og erfaringene i samspillet. «*Noe av det vi gjør er å gi barna felles lekereferanser, det er på avdelingsnivå*» (Bl:A). Barnehagelæreren belyste betydningen av å gå inn i leken, være tilgjengelig og støtte i tilrettelegging for meningsfulle fellesskap som barna ønsket å inngå i.

Flere av barnehagelærerne beskrev utfordringene med å få en fellesforståelse om inkludering i personalet. «*Om vi ikke har den samme forståelsen av ordet så synes kanskje ikke de voksne at det er så viktig å si god morgen eller ha deltakende samtaler rundt bordet*» (Bl:D). Det gjensidige forholdet mellom inkludering og ekskludering stod sentralt hos barnehagelærerne og de mener det krevde en bevissthet og kompetanse i møte med disse prosessene. En barnehagelærer løftet frem barns forutsetninger i lek og hvordan de gjennom å organisere mindre grupper, evaluere disse og gjøre endringer kan legge til rette for deltakelse for barn i større grad.

I møte med foreldrene ble barnets opplevelse av fellesskapet løftet frem sammen med tryggheten av flere barnehagelærere. En barnehagelærer fortalte hvordan hun gjennom samtaler med foreldrene belyste viktigheten av barnas lek. «*At det ikke bare er «lek», men det har en verdi for barna den inkluderingen som skjer i leken*» (Bl:F). I disse samtalen beskrev hun at foreldrene fikk en større aksept for at å legge til rette for gode rammer som støtter leken er verdifullt.

Gjennom observasjon ble barnehagelæreren oppmerksom på begrensningene et barn hadde for å delta i leken med de andre barna, og dette førte til endringer i organiseringen for å øke barnets muligheter til å delta. «*...det handlet det ikke om at de andre ikke tok dette barnet med i leken. Det var at barnet hadde en annen måte å leke på enn de andre*» (Bl:B). Barnet hadde tilgang til fellesskapet i gruppen, men det handlet om prosessene som var i fellesskapet. Ingen lærer alene og betydningen av å være inkludert ble vektlagt: «*Det er kjempeviktig at de har noen å leke med og opplever vennskap ut fra alder, noen leker parallelt når de er de minste*» (Bl:A).

Flere av barnehagelærerne beskrev *deltakelse* som en viktig del gjennom lek og aktiviteter. «*At de da i samlinger, uformelle situasjoner og i løpet av dagen får komme med sine meninger. Og får lov til å ja bli sett og hørt*» (Bl:A). Videre ble deltagelse presisert som at barn skal få slippe til og ta plass i gruppen. «*Det handler jo for eksempel om det med samling at alle skal få si sin mening eller ønske sin sang*» (Bl:C). Samtidig så løftet de frem betydningen av at personalet var tilstede og «*...at vi er rundt de og at vi ser hva barna trenger*» (Bl:C). Beskrivelsen viste til en forståelse av deltagelse som noe mer enn bare fysisk tilstedeværelse. Refleksjoner og det som fremkommer i intervjuene viste hvordan barnehagelærerne er bevisste sin rolle i å legge til rette for barns muligheter for deltagelse. En av barnehagelærerne nevnte personalet sin støtte til barn som avgjørende for hvor deltakende barna er, og at hva som forstås som betydningsfullt var med på å legge premissene. Organisering av mindre grupper ble også belyst som en måte å legge til rette for økt deltagelse. «*Vi er jo på gulvet hele dagen men når vi er i en mindre gruppe er det enda lettere å være tettere på barna og se hva som skjer og legge til rette for at alle har noen å være med i leken*» (Bl:B). En barnehagelærer sa «*for meg er inkludering det at vi blir sett og hørt*» (Bl:C). På spørsmål fra meg/intervjuer «*det er noe med det at de blir sett og hørt, og de blir forstått og på den måten klarer du å åpne opp for at de får mer eller større mulighet for å delta og bli inkludert*» (I) så beskrev barnehagelæreren en konkret situasjon der hun tolket barnets intensjon og responderte på denne.

En annen beskrev det som «*...hvis de ikke føler seg bra og har det godt og føler seg som en del av fellesskapet så har det negativ innvirkning på alt det andre*» (Bl:A).

4.6 Inkludering i barnehagens praksisfellesskap:

På spørsmål om personalets praksisfellesskap er av betydning, svarte alle bekreftende. Det faglige fellesskapet i barnehagen var viktig for barnehagelærerne. På spørsmål om personalet sin opplevelse av tilhørighet i praksisfellesskapet er av betydning så svarte barnehagelærerne bekreftende på dette. Om barnehagelæreren selv opplevde tilhørighet sa en «*Jeg har ikke tenkt over det på den måten men jeg gjør jo det, veldig*» (Bl:F). Det ble beskrevet som en støtte å ha gode kollegaer som delte sin kunnskap. Videre løftet en barnehagelærer frem refleksjoner om ulike stillinger personalet i barnehagen har, og deltagelse i de ulike foraene i en barnehage.

For jeg tror fort de kan føle seg litt glemt, de er jo ikke med på alle møtene sånn som pedagogisk leder er og det gjelder jo også barnehagelærere. Jeg tror jo kanskje at ikke føler seg så viktige, da får du jo et litt negativt syn på deg selv (B1:D).

Barnehagelæreren beskrev betydningen av å delta og kjenne at eget bidrag verdsettes av medarbeidere. Pedagogisk leder deltok som en del av ledergruppen i barnehagen på møter der retning på arbeidet ofte ble lagt og beslutninger tas. Den samme barnehagelæreren rettet fokus på ekskludering om deler av personalets stemme/mening ikke ble lyttet til. Det handlet om mer enn bare meningsutveksling/erfaringsutveksling. «*Jeg tenker at du som voksen og vil føle deg veldig tilsidesatt, du føler deg ikke betydningsfull*» (B1:D). Ved uenigheter i møte med arbeidet i barnehagen kan det oppstå konflikter i personalgruppen. Dette ble nevnt som negativt og at det påvirket fellesskapet i barnegruppen. Barnehagelærerne sammen med resten av personalet er rollemodeller, «*...vi er rollemodeller og vi må ikke glemme hvordan vi snakker med hverandre*» (B1:A).

Personalet i barnehagen er mangfoldig med ulik erfaring, kunnskap og kompetanse og i intervjuene kommer det frem at støtte i pedagog gruppen og tilhørighet til denne oppleves som en trygghet. En barnehagelærer sa «*Det er viktig vi som personal snakker sammen slik at vi vet vi har et felles grunnsyn på barna og en felles forståelse for hva inkludering er*» (B1:C). Flere av barnehagelærerne presiserte noe om ulik kompetanse hos personalet, der det kan inngå ulike yrkesgrupper – assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, fagarbeider og ulike pedagogiske utdanninger, og betydningen av veiledning. De brukte samtaler og refleksjoner, i møte med øvrig personale, for å synliggjøre hva som lå bak egne handlinger. En av barnehagelærerne uttrykte hvordan det å møte alle foreldrene med et «*god morgen*» var en viktig del av inkluderingsarbeidet, samtidig som hun var usikker på om alle i personalet hadde en forståelse av dette. Det at et barns opplevelse av å høre til ble påvirket av hvordan egne foreldre ble møtt i forhold til andre barns foreldre. «*Enten er det for at de ikke legger merke til det eller så er det noe de ikke tenker over i forhold til det med inkludering*» (B1:D). En av barnehagelærerne beskrev veiledning som «*...en krevende del, men viktig del av jobben som barnehagelærer og pedagogisk leder*» (B1:F). Avdelingsmøter, plandager og kurs var også arenaer der personalet på de ulike avdelingene kunne arbeide konkret med inkluderingsarbeidet på egen avdeling/barnehage. Ved at alle i personalet på en avdeling fikk bidra med synspunkter og refleksjoner så skapte det en tillit og opplevelse av at alle var viktige deltaker i praksisfellesskap. Barnehagelæreren understrekte viktigheten av å anerkjenne personalets

arbeid i barnehagen, på samme tid som det var viktig å sette ord på konsekvensene måten de tilnærmet seg barn hadde. Ved at et barn blir sittende i fanget kan det oppleve trygghet, men det kan også være et hinder for barnet å delta i lek og inngå i jevnaldringsrelasjoner.

Samarbeid i personalgruppen ble vektlagt av barnehagelærerne. «Ja det er viktig det samarbeidet i personalet at vi har samme forståelse, det er ikke alltid på en måte vi har det. Og da er det noe ja, det er alltid noe å jobbe med» (Bl:A). Det kan være spenninger i en personalgruppe som preger arbeidet i møte med barna. Uten en felles forståelse og et felleskap i personalgruppen kan samarbeids kulturen være preget av ulike spenninger.

Ja det har jeg sett veldig i de årene jeg har arbeidet til nå har jeg sett at det har veldig mye å bety. Om det er en velfungerende personalgruppe som samarbeider eller om det er mye strid og konflikter så merkes dette på barnegruppen. Viss personalet ikke kommer overens eller snakker negativt om hverandre eller... (Bl:C).

Det blir ikke en tydelig struktur på det pedagogiske arbeidet om det mangler et felles fokus. Samarbeidet kan bli konfliktfylt om det ikke er en tillit i relasjonene og en opplevd tilhørighet i praksisfellesskapet hos personalet. «Jeg ser vi har en del konflikter på avdelingen og blant personalet» (Bl:F), videre beskrev barnehagelæreren at dette må settes ord på og at det må arbeides med inkludering i personalgruppen for å bygge opp tillit. Gjennom samarbeid uttaler barnehagelærerne at praksis kan utvides og danne grunnlag for en dypere forståelse for barnas utvikling og læring. Barnehagelærerne var bevisste det ansvaret «og det er som regel pedagogiske ledere som får være med på det, men da må jo vi være gode å ta det ut til avdelingen vår» (Bl:D). Barnehagelærerne var ikke i flertall på avdelingen i barnehagen og det krever en tydelig pedagogisk leder for at samarbeidet skal fungere.

Ved å få en bedre forståelse for enkeltbarn og fange opp prosesser i fellesskapet vil personalet kunne arbeide sammen for inkluderende prosesser. En barnehagelærer sa:

Vi har gått gjennom og diskutert barna og gått gjennom hvert enkelt barn. Og kanskje fortelle litt om hva vi opplever rundt de og hvem de leker med. Vi snakker hvordan vi fremtoner oss og hvordan vi snakker om barna (Bl:C).

Gjennom refleksjoner kan flere sider ved barnet løftes frem og danne helheten. Det er barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter som samarbeider på en avdeling og det kan oppstå spenninger mellom disse. Barnehagelærerne omtalte alle som viktige, samtidig som det kunne oppstå konflikter i faglige sammenhenger.

Tid og ressurser var en annen ting som ble nevnt som utfordring i dette arbeidet. «*Kvaliteten handler om at vi må få med oss hele personalgruppen og jevnlig ha møter. Men vi vet vi har et godt personale med oss, vi snakker jo om inkludering men vi får aldri nok tid*» (B1:C). Diskusjoner, refleksjoner og arenaer for ulike møter handlet om kontinuiteten i den profesjonelle utviklingen. Det fremkom av intervjuene at prosessplaner i forbindelse med satsningsområdet var en handlingsplan til støtte med arbeidet på avdelingen men det trengs en forståelse, av alle, for disse planene.

«*Vi snakker om ting på avdelingsmøtene, men jeg synes av og til vi får for lite tid med dette*» (B1:C). Tid og ressurser blir av flere nevnt som mangelvare i intervjuene.

Og i tillegg til det hvis det ikke er stabilt med de voksne som allerede er der, om en er sykemeldt eller av en eller annen grunn at det blir ustabil. Om det kommer inn vikar. Alt dette blir jo et hinder for å jobbe med dette systematisk. (...) Det blir utfordrende (B1:A).

Barnehagelærerne beskriver samarbeid viktig for kvaliteten i barnehagen. «*Kvaliteten handler om at vi må få med oss hele personalgruppen og ha jevnlig møter*» (B1:C). En barnehagelærer sa: «*...det er noe vi har fokus på og har peilet oss inn på gjennom kommunen sine satsningsområder*» (B1:E).

På spørsmål om barnehagelærerne opplever noen utfordringer i arbeidet så handler det om felles forståelse og at hele personalet samarbeider. En presiserte: «*ja det er jo det, men det handler jo mest om de voksne da og om vi legger det samme i ordet fellesskap*» (B1:D). Det var vanskelig å observere alt som skjedde i samspillet mellom barn, men gjennom å sette ord på det barnehagelæreren gjorde så kan prosesser synliggjøres sammen med kompetansen de har. En barnehagelærer eksemplifiserte dette «*Om vi ikke har samme forståelsen av ordet så ja så synes*

kanskje ikke de voksne at det er så viktig med å si god morgen eller ha deltagende samtaler rundt bordet» (Bl:D).

Gjennom å legge til rette for *refleksjon og læring* i hele personalgruppen i møte med kommunale satsningsområde og nasjonale føringer kan personalet legge grunnlaget for et trygt og godt barnehagemiljø. Tid og ressurser ble trukket frem som utfordringer i dette arbeidet. Ved å ha ulike stillingsprosenter og at det deltas på plandager og personalmøter utfra denne har barnehagelærerne/personalet ikke alltid felles møteplasser der de kan arbeide med dette sammen. *«Det er ikke en selvfølge at vi får med oss alt da, det er faktisk egentlig utfordringen vår til å på en måte nå ut til alle. For vi har så vanvittig forskjellige arbeidsdager og man får ikke være med på alt» (Bl:E).* Denne prioriteringen av tid og ressurser og betydningen av den snakket også en barnehagelærer om: *«At personalet skal kjenne seg viktig og inkludert uansett hvor stor prosent de jobber. Jeg tenker at personalet må kjenne seg inkludert for å kunne gi noe til barna» (Bl:C).* En barnehagelærer beskrev hvordan rammeplanen brukes som et verktøy for å synliggjøre og begrunne arbeidet i barnehagen i møte med foreldre gjennom årsplan og månedsskriv. *«Så rammeplanen den, når den var ny så jobbet vi mye mer med selve rammeplanen felles. Nå er det nok kanskje vi pedagoger som bruker den aller mest» (Bl:D).* Av dette fremkommer det også en usikkerhet om hvordan disse dokumentene er som et fundament for praksis i barnehagen. En av barnehagelærerne tok også med det juridiske aspektet ved lovverket og at dette var noe som alle måtte forholde seg til. *«...og ha de samme opplæringsmulighetene som det står om i barnehageloven. Så vi er jo på en måte pålagt ting utfra regelverket, det synes jeg er veldig bra» (Bl:C).* Nasjonale føringer og rammer for arbeidet i barnehagen er sammensatt, det er mange visjoner og betydningen av inkludering vektlegges. Samtidig så svarte en barnehagelærer at det oppleves lite konkret støtte i fra ledelse på de ulike nivåene i arbeidet på avdelingen, selv om det var fokus på faglig påfyll i den enkelte barnehagen. Barnehagelæreren utdypet hvordan det i større grad jobbes individuelt med faglig påfyll samt å lage sammenhenger mellom de ulike nivåene i møte med egen praksis. *«Vi snakker jo veldig mye i og om faglig påfyll, men i praksis på avdelingen så har vi kanskje ikke så mye ekstra. Så nei kanskje ikke så mye i praksis» (Bl:F).* Samme barnehagelærer opplevde hverdagen som travel og det ikke var nok tid: *«Jeg prioriterer å bruke plantiden min på det og jeg er nok en av de som bruker litt tid hjemme også, men jeg prøver å bli flinkere til å ikke gjøre det» (Bl:F).* En annen barnehagelærer kunne tenkt seg mer støtte i forhold til kurs men at det var mye som hadde stoppet opp på grunn av situasjonen vi står i med smitterestriksjoner og

pandemi. Tid og ressurser er og faktorer som blir sett på som sentrale i forbindelse med kompetanseheving. Flere barnehagelærere satte ord på at enkelt i personalgruppen ikke deltok på møteaktivitet eller plandager der fokuset var å lære noe sammen, kunne det skape utfordringer i det daglige arbeidet.

Flere av barnehagelærerne vektlegger den faglig kompetanse som viktig i arbeidet med inkludering. En barnehagelærer sa *«Du merker jo at det er ulike forutsetninger i personalet. De som har utdanning, der ligger det litt mer inn under huden enn med assistentene der må du jobbe med å bryte begrepet ganske godt ned for at de skal forstå verdien av det vi gjør»* (Bl:F). For å løfte frem verdien og betydningen/innholdet i begreper, som i dette tilfellet inkludering, må det brytes ned i mindre deler. En så på prosessplanen som en støtte i dette arbeidet, *«...vi har laget en prosessplan om inkludering for avdelingen, der vi har gått inn mer detaljert hvordan vi jobber med det. Hva som er målet, voksenrollen og hvem som har ansvaret»* (Bl:A). Barnehagelærerne belyste et felles språk om inkludering og innholdet som viktig i arbeidet i barnehagen og avdelingen.

Det snakkes lite i intervjuene om den teoretiske forståelsen og kunnskapen om inkludering. En barnehagelærer satte ord på hvordan inkludering kunne forstås på ulike måter og hvordan kompetanse og kunnskaper påvirker dette, men det ble ikke utdypet noe om hvilke kunnskaper de tenkte var viktige. Å bli trygg på egen faglig kompetanse i møte med praksis er krevende og krever at en er en del av et fellesskap og en forutsetning her er samarbeid. En barnehagelærer sa *«jeg er jo nyutdannet og er litt usikker på meg selv enda»* (Bl:F). Et viktig aspekt er at barnehagelærerne har tro på egen kompetanse og at de har kapasitet til å møte alle barn.

Samarbeidet kan styrke barnehagelæreren i egen rolle, og tro på at denne har kompetansen som trengs til å møte barna. *«Noen barn kan ha utfordringer med språkutviklingen, dette har jeg snakket med foreldre, styrer, fått innspill fra ressursgruppen i barnehagen og spesialpedagog. Jobber nå med dette mer bevisst og ser at det gir resultat»* (Bl:A). Det å oppleve mestring og tro på seg selv gjennom å ta i bruk verktøy og ressurser i fellesskapet kan øke mulighetsbetingelsene for både barn og personalet.

Barnehagelærerne sammen med resten av personalet trenger å kjenne en tilhørighet til avdelingen og barnehagen. Det som ligger til grunn for arbeidet med barna, ble beskrevet som en prosess av en barnehagelærer: «...verdiene som vi står for i barnehagen, disse må du innimellom dra frem og snakke om» (B1:A). En barnehagelærer sa i forbindelse med samarbeid at «ja det tenker jeg er kjempeviktig, samarbeid, jeg sier til de jeg jobber med at vi er avhengige av hverandre» (B1:B).

5.0 Drøfting:

Inkludering i barnehagen har vært det overordnede temaet for denne studien. Basert på barnehagelæreres beskrivelser av egne erfaringer i praksis, refleksjoner og vurderinger har målet vært å få en dypere innsikt i hvordan inkludering forstås og håndteres i barnehagen.

Slik det fremgår av analysen, uttrykker alle barnehagelærerne et stort engasjement med inkluderingsarbeidet i barnehagen og på avdelingen. De formidler en positivitet og vektlegger arbeid med inkludering som viktig. Det ses på som en del av barnehagehverdagen og selve innholdet i det barnehage handler om. Barnehagelærernes engasjement for inkluderinger er i tråd med slik det vektlegges i rammeplanen for barnehagen. «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette bekreftes også av Florian et al. (2017) som ser på engasjementet som en viktig drivkraft i å utvikle en mer inkluderende pedagogikk.

Videre i denne delen av oppgaven vil funnene fra analysen løftes frem og diskuteres. Det som trer frem vil bli presentert sammen med teoretisk referanseramme og i lys av tidligere forskning. Her vil Florian (2013, Florian et al., 2017) sine prinsipper om en inkluderende pedagogikk danne rammen for den videre diskusjonen. Dette kapittelet er delt inn i 3 delkapittel: «*fellesskap og deltakelse i fellesskapet*», «*anerkjennelse og sosial rettferdighet*» og «*utvikling av profesjonsfellesskapet*».

Til slutt vil det bli en avsluttende kommentar og refleksjoner over hva som kunne vært interessant å studere videre.

5.1 Fellesskap og deltakelse i fellesskapet:

Slik det fremgår av analysen, formidler barnehagelærerne en bred forståelse for inkludering. En bred forståelse handler om å møte alle barn, i motsetning til en smal forståelse som handler om å møte noen barn med spesielle behov/funksjonsnedsettelse (Florian og Black-Hawkins, 2011, Ainscow og Miles, 2008, Haug, 2017). En bred forståelse handler om at det legges til rette for både det sosiale og faglige behovet for alle barn (Haug 2014, Haug, 2017). Florian et. al (2017) knytter den brede forståelsen til det å kunne se ulikheter og kunne møte mangfoldet som er en del av en barnegruppe. Analysen viser at det handler om at alle har en naturlig plass i barnehagen, noe som er essensen i inkludering forstått som «utdanning til alle», slik det også er beskrevet i analysen til Ainscow og Miles (2008). Selv om de hadde mye å si om inkludering så var det vanskeligere å definere fenomenet. Nilholm og Gøransson (2017) finner at det er vanskelig å enes om en definisjon og operasjonalisering av hva inkludering er. Fortellingene fra praksis handlet om hvordan barn skulle få være seg selv og ha en plass i fellesskapet, og det synliggjøres en forståelse av flere dimensjoner i begrepet. Det handler om å skape et fellesskap som bygger på en gjensidighet der barn opplever seg som en del av noe.

Analysen viser at barnehagelærerne er opptatt av å skape et fellesskap. Selv om leken er en stor del av dette, så nevnes ulike settinger i løpet av barnehagehverdagen som betydningsfulle for fellesskapet. Den samme vektleggingen av fellesskapet kommer til uttrykk i studien til McAnelly og Gaffney (2019). De gjennomførte en studie i en barnehage som la vekt på en inkluderende pedagogikk i møte med alle barn. Samhandling og tilrettelegging for møteplasser var en del av det pedagogiske arbeidet for å øke mulighetsbetingelsene for deltagelse. Delaktighet er sentralt i det som Florian beskriver som en inkluderende pedagogikk. Analysen viser at barnehagelærerne har en forståelse for om barn ikke får tilgang til alle disse små møteplassene og fellesskapet kan det resultere i redusert mulighet til deltagelse og utbytte. Barnehagelærernes vurderinger kan ses i sammenheng med tidligere forskning, der barnehagens fellesskap er viktig i et her og nå perspektiv, men også i et fremtidsperspektiv (Ainscow, 2016, Nordahl et al., 2018). Kjernen i fellesskapet er samhandlingen, der å kunne *gi* noe og *få* noe som oppleves meningsfullt. Med hensyn til å forholde seg til ulikheter, retter barnehagelærerne fokus på et gjensidig utbytte. En forståelse som peker i retningen av at det utvikles noen ressurser i fellesskapet som deltakerne kan benytte seg av. I motsatt tilfelle vil de som ikke får tilgang til samhandlingen heller ikke få tilgang og kunne benytte seg av ressursene som er en del av og utvikles i samhandlingen. I rammeverk for deltakelse, retter Florian et al.

(2017) fokus på hvem det er som har denne tilgangen og hvem som ikke har den og hvem som gir eller ikke gir tilgang til fellesskapet.

Analysen viser at barnehagelærerne retter lite fokus på forskjellighet. Ulikheter hos barn verdsettes og barnehagelærerne beskriver hvordan barn lærer av hverandre gjennom å møte og forholde seg til ulikheter. I følge Florian (2014, 2015) handler det om å se ulikhetene som er en del av fellesskapet. I analysen kommer det frem at inkluderingsarbeidet i barnehagen er møtet med alle barn, og barnehagelærerne snakker lite om sårbare grupper/barn i intervjuene. Dette kan stå i motsetning til det Florian (2015) vektlegger om å identifisere og ivareta forskjelligheten i en gruppe, uten at det rettes fokus på diagnoser eller at barn kategoriseres. Denne tanken om en inkluderende pedagogikk har som mål å unngå marginaliserende prosesser som stenger noen ute fra fellesskapet. I en studie av McAnelly og Gaffney (2019) presiseres dette ved at det ikke rettes fokus på autismediagnosen, men heller på hvordan det best mulig kan legges til rette for barnet i læringsfellesskapet. Ifølge McAnelly og Gaffney (2019) bidro denne pedagogiske orienteringen til at barnet opplevde en større opplevelse av mestring og tilhørighet. På samme tid kan det tyde på at barnehagelærerne er trygge i sin rolle og sitt arbeid med inkludering og at den faglige tryggheten er en støtte for å unngå å kategorisere, slik Florian (2015) vektlegger. Det kan også ses i sammenheng med det Florian (2008) beskriver som grad av forskjeller heller enn kategoriske forskjeller. Noen barn kan trenge lenger tid uten at barnehagelærerne har en annen pedagogisk tilnærming av den grunn. Det kan nettopp henge sammen med barnehagelærernes kompetanse til å forstå og se mangfoldet og forskjellighetene hos barn, og å forstå hva som ligger bak handlingene og adferden. Germeten (2008) ser på inkludering på mikronivå, med prosessene i praksis, for at det som Ainscow og Miles (2008) beskriver som «utdanning for alle» skal bli en realitet. Mikronivået handler om relasjonene mellom mennesker i samhandlingen i fellesskapet. Dette sammenfaller med det forskning på feltet fremholder som sentralt i inkluderingsarbeidet, nemlig alle møteplassene som oppstår i løpet av en dag, der det relasjonelle samspillet danner grunnlaget for inkludering (Juutinen, 2018, Boldermo, 2020).

Slik det fremgår av analysen, enes barnehagelærerne om at det ikke er tilstrekkelig med fysisk tilstedeværelse. Barn må oppleve tilhørighet og inngå i meningsfulle samhandlinger i fellesskapet. Tilhørigheten handler om å bli møtt med en aksept og anerkjennelse for eget bidrag

inn i samhandlingen. Dette peker også Florian et al. (2017) på i sitt rammeverk for deltakelse. Og denne dimensjonen av inkludering sammenfaller med føringene som er i rammeplanen. «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagelærerne beskriver verdien av at barna opplever seg som betydningsfulle aktører gjennom samhandling. Lek og samhandling i jevnalderfellesskapet er en stor del av dette. Ved å gi barn rom for å bidra inn i fellesskapet, vil barnets mulighet for å kjenne seg som en betydningsfull og akseptert deltaker bli forsterket. Denne tilretteleggingen for barns mulighetsbetingelser er sentral i det Florian og Black-Hawkins (2011) beskriver som en inkluderende pedagogikk. Den samme opplevelsen av å være akseptert og tilhøre fellesskapet er beskrevet av Persson og Persson (2012) i studie fra en skole i Sverige. Her var det et økt fokus på opplæring i fellesskapet, heller enn individets behov på siden av dette, noe som resulterte i en økt opplevelse av tilhørighet for alle elevene. I denne studien ble det gitt rom for at alle elevene skulle bidra, elevene ble i større grad aktører i egen og andres læring (Persson og Persson, 2012). Aktørperspektivet handler om barn som kompetente bidragsyttere, noe som forutsetter at de blir gitt muligheter for dette (Solli, 2017). Det sammenfaller med det perspektivet som vektlegges i rammeplanen. «Personalet skal sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra til egen og andres læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

I analysen kommer det frem at barnehagelærerne ser på samarbeidet og de daglige møtene med foreldrene som betydningsfulle i arbeidet med inkludering. Synspunktene i forhold til dette synliggjør hvordan barnehagelærerne tillegger dette arbeidet en verdi og er opptatt av at foreldrene skal omfattes av arbeidet med inkludering. Synet på foreldresamarbeidet er i tråd med det Ainscow (2016) finner i sin forskning, der foreldrenes rolle trekkes inn i arbeidet som en viktig faktor i et demokratisk perspektiv. Sett i et perspektiv der inkludering handler om vilkår for deltakelse, er det viktig i møte med alle aktørene. Det handler om at barns vilkår for inkludering ikke utelukkende handler om barnehagen, men det handler om flere faktorer, blant annet sosioøkonomisk status, språk og kultur, som på ulik vis påvirker innholdet i barnehagen (Ainscow, 2016). Gjennom samarbeid kan barnehagen få en økt forståelse for barns behov og på den måten også en bevissthet for hvordan best kan legge til rette for inkluderende prosesser i et helhetsperspektiv. Den samme betydningen av foreldresamarbeid vises og igjen i en studie gjennomført av Owen (2019), der en gjensidig forståelse kan utvikles gjennom

erfaringsutveksling, og utvides til å handle om inkluderingsprosesser i spenningsfeltet mellom individet og gruppen. Det kan også være ulike syn mellom barnehagelærere og foreldre om hva som er det beste for det enkelte barnet. Dette problematiseres i en studie av Purdue et al. (2011), der foreldre ikke ønsket at eget barn skulle være på avdelingen i barnehage sammen med barn med funksjonsnedsettelse. Her var oppfattelsen at mangfoldet i barnegruppen ville kreve så mye av personalet at eget barn ville få mindre (Purdue et al., 2011).

Denne analysen indikerer at barnehagelærerne er oppmerksomme på egen definisjonsmakt, i møte med foreldrene. Barnehagelærerne verdsetter foreldrene som en ressurs i arbeidet, med en tilnærming der de ikke inntar en ekspert rolle. Barnehagelærerne har kompetanse om barns læring og utvikling, men anerkjenner foreldrene som «eksperter» på eget barn. En gjensidighet i relasjonen som støtter opp om tanken om likeverdighet. Ainscow (2016) peker i sin forskning på viktigheten av å anerkjenne foreldrenes stemme og øke deres muligheter for involvering. Betydningen av samarbeid, inkludert samarbeid med foreldrene, er i tråd med det Florian (2014) hevder er avgjørende for å arbeide med inkludering. En av barnehagelærerne beskriver at gjennom å avklare forventninger til barnehagens innhold i møte med foreldrene opplevde barnehagen en større aksept og forståelse for det som var fokus i barnehagehverdagen. En barnehagelærer nevner språk, som en barriere for deltakelse, der det oppleves utfordrende å ha en kontinuitet og gjensidig kommunikasjon selv om de utvider måten å kommunisere på med blant annet tolk. Refleksjoner rundt inkluderende og ekskluderende prosesser i dette arbeidet og konsekvenser dette har for en inkluderende pedagogikk er viktig for å legge til rette for mulighetsbetingelser.

5.1.1 Læring som deltakelse:

Slik det fremgår av analysen, tydeliggjøres det at barnehagelærernes praksis er avgjørende for i hvor stor grad får inngå som likeverdige deltakere i fellesskapet. Dette kan ses i sammenheng med Honneths (2008) sine tre anerkjennelsesprinsipper, der omsorg og trygghet må være tilstede sammen med opplevelse av likeverd og deltakelse i fellesskapet. Analysen viser at en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet er utfordrende for barnehagelærerne, noe som også synliggjøres i litteraturen og forskningen (Ainscow og Miles, 2008, Haug, 2014, Arnesen, 2017). Forskning viser hvordan meningsinnhold i inkludering kan bli mer håndgripelig om det ses i sammenheng med deltagelse (Florian et al., 2017, Florian og Spratt, 2013, Ainscow og

Miles, 2008). Å forstå læring og deltagelse er viktig for å skape inkluderende læringsmiljø (Florian og Spratt, 2013). Analysen viser at barnehagelærerne eksemplifiserer barns deltagelse gjennom små ting, som er store for barn, det å hilse på hverandre om morgenen, møte blikket og få velge en sang i samlingen. Det handler om glede, anerkjennelse og mestring, der opplevelsen av å være betydningsfull verdsettes.

Ulike måter å organisere og strukturere barnehagehverdagen på, vil kunne åpne opp eller lukke for inkluderende prosesser. Boldermo (2020) og Juutinen (2018) finner de små og flyktige møteplassene som oppstår spontant og organisert som betydningsfulle for barns tilhørighet. Analysen peker på at barnehagelærerne fanger opp og har et engasjement for å åpne disse møteplassene i praksis. Dette peker også Bae (2011) på, personalet sin forståelse for samhandlingen i disse møteplassene kan legge premissene for trange eller romslige samspillmønstre. Bruk av romslige samspillmønstre åpner i større grad opp for deltagelse og barn blir gitt større muligheter for læring. Ved å legge til rette for samhandling uten å definere en «rett» måte å gjennomføre vil det kunne åpnes opp for alle barn til delta på sin måte (Bae, 2011). Fleksible og kvalitativt gode barnehager, der organisering, struktur og innhold, som evner å møte barnets behov, kan ha et godt grunnlag for å utvikle en inkluderende pedagogikk.

Analysen viser hvordan kvaliteter ved samhandlingen mellom barnehagelærere og barn danner grunnlaget for barns mulighetsbetingelser. Som allerede beskrevet så er deltagelse og inkludering sterkt knyttet sammen, Florian et al. (2017) beskriver deltagelse som en konkretisering av inkludering. Som en konsekvens av dette, må barns bidrag bli anerkjent som likeverdige i samhandlingen ifølge Honneth (i Pettersen og Simonsen, 2013). Samhandlingen må tre frem som meningsfullt og på den måten skape motivasjon til å bidra igjen og igjen. Slik det fremgår av analysen, uttrykker barnehagelærerne en sensitivitet i møte med barn. De har kunnskaper om inkludering og er bevisste på dette i praksis. Denne kompetansen, og tro på den, peker Florian (2014) på at må brukes aktivt som et element i å utvikle en inkluderende pedagogikk. Beskrivelsene av det praktiske arbeidet med inkludering synliggjør en sensitivitet for de små tingene, blant annet hvordan de forbereder lekfellesskapet, støtter barn i samhandling med hverandre samtaler rundt bordet og samlingsstunden som en måte å synliggjøre barns initiativ og stemme på. Alle disse små praktiske tingene omhandler selve dagliglivet til barn i barnehagen.

Analysen peker på at barnehagelærerne anerkjenner barns uttrykk for å kunne støtte de inn i fellesskapsdimensjonen. Stern (2003) beskriver affektiv inntoning, der det emosjonelle uttrykket hos barnet tolkes av sensitive voksne. Der barnets uttrykk møtes med en aksept og deres bidrag blir fanget opp og gitt rom for selv om det kan skille seg ut. Dette er i tråd med det Florian (2014) beskriver som spenninger mellom individet og barnefellesskapet. Barnehagelærerne må anerkjenne det enkelte barnet, deres behov, og holde blikket på helheten som en avdeling og gruppe med barn er (Pettersen og Simonsen, 2013). Spenningen mellom individet og gruppen må anerkjennes, der den enkeltes behov for deltagelse i fellesskapet støttes inn i viktige læringsmiljø (Pettersen og Simonsen, 2013). Forskning peker i retningen av at barns opplevelse av eget bidrag i samhandlingen inn i fellesskapet, trenger å være preget av anerkjennelse og respekt, det har konsekvenser i et her og nå perspektiv men og utover det (Hart og Drummond, 2014, Nordahl et al., 2018, Ainscow, 2016). Det pekes på at barn fratras mulighet til å utvikle egne evner som også kan påvirke læring utover her og nå om det ekskluderes. Dette kommer også frem i studiene til Boldermo (2020) og Juutinen (2018), der kompetanse og tid til å se verdien i disse settingene som er hele barns livsverden er avgjørende for å identifisere ekskluderingsprosesser og kunne redusere disse. Analysen viser at barnehagelærerne ser på tryggheten som skapes i denne emosjonelle støtten som et bidrag til økt deltagelse og læring, noe som også Bae (2011) finner i sin forskning. Blir ikke barn forstått på sitt uttrykk og sine initiativ inn i samspillet så kan det oppstå en usikkerhet, der barnet kan trekke seg tilbake og delta mindre i samhandling og lekfellesskapet med andre. Inkludering og ekskludering er sammenvevde prosesser med gjensidig påvirkningskraft (Florian, 2013, Vislie, 2003, Pettersen og Simonsen, 2013).

Tillit trer frem i analysen som sentralt i relasjonene. Dette pekes på som sentralt på alle nivåene i møte med Honneth (2008) sine prinsipper om anerkjennelse, og er avgjørende i samhandlingen og et fundament for utvikling, lek og læring. Barn som er engstelige og utrygge i barnehagen vil ha alt fokus rettet mot å regulere og trygge seg selv. Aktivisering og stress skaper barrierer for å kunne forholde seg til samspill med andre og å kunne delta i lærende prosesser (Bru, 2019). Støttende relasjoner ved at personalet i barnehagen er tilgjengelige og engasjerte i leken eller i andre hverdagssituasjoner kan styrke barns deltagelse og læring. Barnehagelærerne nevner implisitt inkludering som en forutsetning for barns læring og som en del av barnets evne til å yte sitt beste. Ifølge Hart og Drummond (2014) er ikke barns evner noe statisk og gitt på forhånd. Møtes barn med antagelser om at de har mangler eller er svake og det legges til rette

for mindre samhandling som et resultat av det vil det danne barrierer for læring. Har barnehagelærerne derimot en forståelse av at barns evner er noe som kan endres med «rett» stimuli vil barna i større grad få muligheter til deltagelse og læring. Dette kan stå i motsetning til føringene i rammeplanen som retter fokuset på barnets behov og forutsetninger, heller å legge til rette for det barnet klarer hevder de barn vil ha best mulig utbytte om det legges til rette for det som de kan oppnå med best mulig støtte (Hart og Drummond, 2014).

Analysen viser at barnehagelærere vektlegger å møte barnet med aksept og anerkjennelse og ta deres uttrykk og bidrag på alvor noe som styrker barns opplevelse av meningsfull deltakelse. Florian et al. (2017) ser dette som et viktig aspekt ved rammeverket og faktoren mangfold. Mangfold er i motsetning til de andre faktorene i rammeverket vanskelig å observere. I motsetning til de andre faktorene som er sterkere knyttet til individet, handler mangfoldet i større grad om fellesskapet. Florian et al. (2017) retter søkelyset på samhandlingen og relasjonene mellom deltakerne som inngår i fellesskapet, der grad av aksept og anerkjennelse i relasjonene kan være vanskelig å observere. Honneths (2008) prinsipper for anerkjennelse kan være en måte å tilnærme oss denne problematikken. Analysen indikerer at barnehagelærerne ser deltakelse som knyttet til både inkludering og anerkjennelse. Bae (2010) hevder på samme måte som Florian at en forståelse for at deltakelse skal bli en realitet krever det et *vi/oss* i motsetning til et *de/oss*. Florian (2014) ser dette i sammenheng med hvordan barnehagelæreren tilrettelegger og ivaretar mangfoldet på en avdeling ved å støtte den enkelte innenfor rammen i en gruppe. Barton (1997) i Nilholm og Gøransson (2017) ser inkluderingsbegrepet i sammenheng med demokratisk deltagelse. Der barnets stemme blir tatt på alvor, i denne sammenhengen at barnehagelæreren både har kunnskaper til å se og forstå barnets kommunikasjon og uttrykk. Barnekonvensjonen (2003) uttrykker betydningen av at barn skal bli lyttet til. Erfaringer med demokratiske verdier kan ses i tråd med rammeplanen der blant annet gjensidig respekt og toleranse for forskjellighet i fellesskapet vektlegges. Som en konsekvens av dette handler det om mer enn bare plassering og tilstedeværelse, det handler om muligheter. Bae (2011) beskriver demokratisk deltagelse der barn gis muligheter til å være medskapere og aktører, at det åpnes opp og skapes rom for barn til å delta.

Som det fremgår av analysen så ser ønsker barnehagelærerne å åpne for læring for alle. Mulighetsbetingelsene, og barrierer, for barnets deltagelse ligger i det Bae (2011) beskriver

som romslige og trange samspillsmønstre. Personalet må åpne opp for romslige samspillsmønstre gjennom å anerkjenne ulike verdier, tradisjoner og forskjellighet, der barn opplever mestring og erfaringer som støtter demokratisk deltagelse (Bae, 2011). I møte med det *kjente* og trygge sammen med det *ukjente* som utfordrer denne tryggheten kreves det en balansegang. I følge Bae (2011) er det spenningene mellom de to diskursene som legger et grunnlag for demokratisk deltagelse for alle. Allerede i Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet for barnehage* ble deltakelse løftet frem som viktig uavhengig bakgrunn og forutsetninger, som en del av arbeidet med inkluderende prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2009). I analysen tyder det på at barnehagelærerne ser på tilrettelegging for inkluderende fellesskap og samhandling i disse er viktige for alle barn. Anerkjennes ikke dette vil det sette noen utenfor handlingsrommet som Ødegaard (2011) beskriver. Hun viser til et deltakende handlingsrom i barnehagen som omfatter både barn og barnehagelærere. Analysen antyder at personalet har et mindre handlingsrom, der det gjennom prosessplaner er beskrevet hvordan en skal møte ulike former for krenkelser og ekskludering. Som en konsekvens av dette kan det øvrige personalet oppleve deres bidrag som mindre viktig inn i samhandlingen, noe som kan påvirke deres opplevelse av tilhørighet og av barnehagen som et læringsmiljø.

Analysen indikerer ulike perspektiver på læring hos barnehagelærerne uten at det er eksplisitt uttalt. Det som kommer frem synliggjør en deltakelses orientering, der forståelse av læring i et fellesskap er viktig. Ulike læringsperspektiver handler om hvordan vi forstår kunnskap og læring (Säljö, 2016). Slik det fremkommer i analysen så formidler barnehagelærerne et sosiokulturelt perspektiv på læring sammen med et situert perspektiv på læring. Felles for disse er at de omhandler prosessene i læringen og samspillet, mellom den enkelte og fellesskapet, i et læringsmiljø som barnehagen utgjør (Wenger, 1999, Säljö, 2016). Som et resultat av dette så vil deltakelse i jevnalderfellesskapet sammen med interaksjonene med barnehagelærere og det øvrige personalet være sentralt, noe som også fremkommer i analysen. I et sosiokulturelt perspektiv så blir inkludering sett på som en sosial konstruksjon der samspillet, og kommunikasjonen i dette, er kjernen i læring og utvikling (Wenger, 1999, Säljö, 2016). Deltakelse i samspillet og de sosiale prosessene er viktige og noe som og vektlegges i møte med inkludering. Vi er mennesker med biologiske, kulturelle og sosiale forutsetninger og erfaringer som påvirker læring (Säljö, 2016). Dette kan kobles på transformability tenkningen som en dynamisk prosess, der alle disse forutsetningene kan påvirkes og utvikles ved best mulig støtte (Hart og Drummond, 2014).

Som analysen viser, er barnehagelærerne opptatt av å være tilstede, tilgjengelige og støtte barna i de ulike situasjonene i løpet av barnehagehverdagen. Barn lærer av hverandre i lek og aktiviteter, der de gjør seg erfaringer og tar med seg erfaringene videre i andre settinger og de utvikles videre (Säljö, 2016). Når barnet opplever eget bidrag som betydningsfullt og kjenner en tilhørighet til fellesskapet vil muligheter for økt deltakelse og medvirkning støttes. Finner ikke barnet sin plass i fellesskapet vil det miste muligheten til å delta og ta til seg læring, det vil bli en barriere for læring. Florian et al.(2017) ser på barrierer for deltagelse som en prosess som må arbeides med kontinuerlig. Arbeid med å redusere og fjerne barrierer på ulike nivå vil være positivt i møte med alle barn, ikke utelukkende for enkelt individ. Tendenser for læring som kommer frem i analysen omhandler både et her og nå perspektiv samtidig som det kan ses som i sammenheng med videre utvikling og læring.

5.2 Anerkjennelse og sosial rettferdighet:

Analysen viser en holdning hos barnehagelærerne der alle barn har en naturlig plass i barnehagen, der barnehagen skal møte barnets behov. Haug (2014) peker på en grunnholdning om at skolen, i denne sammenhengen barnehagen, er for alle som rett, naturlig og viktig. Han peker videre på dilemmaer knyttet til dette som får konsekvenser for praksis i barnehagen. Gjennom Florian et al. (2017) sitt rammeverk kan det bli tydeligere hva, hvem og hvor i forhold til hva som er rettferdig som en del av samhandlingen og et læringsmiljø inn i et fellesskap.

I denne analysen peker barnehagelærere på at alle barn er alles ansvar, samtidig som prosessene og innholdet i barnehagene vektlegges. Et slikt felles ansvar er i samsvar med Conell (2012) sin beskrivelse av rettferdig utdanning. Grunnlaget for inkludering er at barna er medskapere og aktører i samhandlingen og at (barnehage)lærerne responderer på barns deltagelse i samhandling. Av den grunn bli barnehagelæreres kompetanse om barn og barndom, og inkludering som en del av det, svært viktig. Dette samsvarer også med det Florian et al. (2017) beskriver i rammeverk for deltagelse, der kompetanse, engasjement og evner til å utvikle nytt innhold i samhandlingen i møte med mangfoldet er viktig.

I analysen kommer det klart frem at barnehagelærerne har med seg noen verdier i møte med ulikheter. Betydningen av å møte alle som likeverdige blir løftet frem. Det handler om å kunne se ressursene hos alle og at ulike bidrag løftes frem som betydningsfulle. Denne verdiorienteringen er også beskrevet av Haug (2017) og Arnesen (2017). De retter søkelyset mot det som kan ses på som en smal forståelse, der inkludering er en dominerende verdi som en mer statisk tilstand. Eller det kan forstås som ulike verdier som påvirker hverandre i prosesser, noe som sammenfatter med en bred forståelse av inkludering (Haug, 2017). Dette bekreftes av Florian et al. (2017) som gjennom rammeverk for deltakelse retter søkelyset mot spenningene som kan oppstå mellom verdier. Det kan oppstå konflikter mellom verdiene som gjør at barnehagelærerne må ta avgjørelser som kan ha negative konsekvenser. Dette sammenfaller med forskningen gjort av McAnelly og Gaffney (2019) der ulike dilemmaer dukket opp, men gjennom en bevisstgjøring av konsekvensene i møte mellom avveielene ble resultatet økt inkludering, samhandling og læring for alle barn. Både (Florian 2014) og (Haug, 2017) ser på kompleksiteten i at (barnehage)læreren skal ivareta enkelt barn og holde blikket på fellesskapet samtidig som fellesskapet skal ivaretas uten at enkelt barn krenkes eller ekskluderes. Haug (2014) belyser også hvordan spenninger mellom verdier kan oppstå i møte med nasjonale, kommunale og lokale praksiser. Der blant annet ressurser fordelt på politisk nivå er avgjørende for praksis lokalt og for den enkelte barnehagelærer. Sammen med en inkluderende pedagogikk hevder Florian et al. (2017) at dette må sees i sammenheng med evaluering og refleksjon. Verdiene som befinner seg i en barnehage og som formidles av barnehagelærerne danner grunnlaget for samhandling. Likeverd, som det kommer frem i analysen, der alle barn/aktørene i barnehagen er viktige deltakere, bekreftes ifølge Florian et al. (2017) å være viktig for best mulig måloppnåelse. Dette henger sammen med en bred forståelse av inkludering der en aksepterer at alle har et felles ansvar for alle barn (Florian et al., 2017, Conell, 2012).

I analysen kommer det frem en diskurs om praksis hos barnehagelærerne. Diskursen og ordene som brukes kan være med å forme virkeligheten, Gewirtz (2008) poengterer at diskursen påvirker de som er en del av fellesskapet. Ordene tillegges meninger og verdier som kommer til uttrykk i handlinger. Barnehagelærernes språk om inkludering sammenfaller med Honneths teori om rettferdighet som anerkjennelse (Pettersen og Simonsen, 2013). Analysen viser hvordan barnehagelærerne knytter anerkjennelse og likeverd tett opp til rettferdighetsdimensjonen, der de ser noen ulikheter og tillegger de like stor verdi. En åpenhet

og en innsikt for hva som støtter deltakelse og opplevelsen av tilhørighet i fellesskapet vil kunne åpne opp for inkludering i større grad.

Slik det fremkommer i analysen, så vektlegger barnehagelærerne anerkjennende relasjoner som en dimensjon i inkluderingsarbeidet. Barn er selvstendige subjekter som må møtes med respekt og anerkjennelse (Greve, 2017, Bae, 2011). Barnehagelærerens forståelse og kompetanse til å se ulikheter og forskjeller kan ses i sammenheng med å anerkjenne og verdsette individet (Honneth, 2008). Ved å møte barnet med et åpent sinn uten å definere det på noen måte, så er barnehagelærerne modeller for hvordan barn møter hverandre (Greve, 2017, Bae, 2011). «Gode relasjoner gir oss trygghet og verdi som mennesker» (Bru, 2019, s. 38). For å kunne utvikle seg og lære gjennom samhandlingen må barnet oppleve en aksept og anerkjennelse for deres deltagelse og uttrykk, og på den måten motiveres til å delta igjen og igjen. Motivasjon gjennom det meningsfulle henger sammen med det Florian (2014) ser på som fullverdig deltakelse. Bae (2011) beskriver det som å skape mulighetsbetingelser der barn kommer i posisjon til å bidra aktivt til egen inkludering. Forskning rettes i økende grad mot betydningen av personalet kompetanse og holdninger der de skaper rammer for inkluderingsprosesser (Solli, 2017, Florian og Black-Hawkins, 2010, Helgevold, 2016). Dette kommer og til uttrykk i studiene til Boldermo (2020) og Juutinen (2018), der flyktige/korte øyeblikk og anerkjennelsen av relasjonene i disse møteplassene er av stor betydning for barn. Disse kan oppstå spontant eller mer planlagt og Honneth sin solidariske sfære handler om hvordan man møter og åpner opp for disse for alle i barnehagemiljøet (Simonsen og Pettersen, 2013).

Analysen viser at barnehagelærerne ser på trygghet som grunnleggende for å støtte opp om barns tilhørighet. Opplevelse av trygghet er en subjektiv størrelse og kan knyttes opp mot emosjonell tilhørighet. En studie av Tillett og Wong (2018) retter fokuset på ulike dimensjoner av tilhørighet og de beskriver den emosjonelle tilhørigheten knyttet opp mot grad av aksept og tillit. Dette kan knyttes til rammeverket for deltakelse (Florian et.al., 2017) som kan støtte barnehagelærerne i dette arbeidet, der det å skape emosjonell trygghet og tilhørighet vil kunne åpne opp for mulighetsbetingelser. Som Ainscow og Sandill (2010) peker på, så ses inkluderende pedagogikk på som å redusere den sosiale ekskluderingen. Akseptering av barnets bidrag som fullt ut og likeverdig kan styrke tilhørigheten i fellesskapet og stress og frykt for å gjøre feil ikke blir et hinder for å delta. I analysen vises det et raust fellesskap der alle kan få

være seg selv. Ifølge Bae (2011) så er anerkjennelse flytende og situasjonsbasert og bygger på likeverd og respekt. Ingen settinger er like og ingen dager er like i barnehagen, og det at barnehagelærere evner å ha det doble blikket som Bae (2011) beskriver vil kunne styrke arbeidet. Å kunne rette blikket mot enkelt barn og fellesskapet for å ivareta samhandlingen og åpne opp for økt deltakelse. Barns muligheter for å la sin stemme bli hørt kan variere, de kan ha ulike utfordringer med språk og kommunikasjon. Den rettslige sfæren, som beskrives av Pettersen og Simonsen (2013) handler i like stor grad om hvordan man tilrettelegger som å se barns mulighet til å benytte seg av ulike ressurser. Flere av barnehagelærerne beskriver bilde som støtte i kommunikasjon, samtidig som det kommer frem i analysen hvordan det er samhandlingen i dette som skaper muligheter for kommunikasjon. Bildestøtte alene øker ikke barns muligheter men en forståelse for hvordan og hvorfor bidrar til det.

Analysen viser at arbeid med språk og sosial kompetanse verdsettes av barnehagelærerne og det rettes stort fokus på dette i settingene i barnehagen. Ved å legge til rette for et raust fellesskap der det er rom for å være seg selv vil barn kunne være trygge på at deres bidrag blir tatt imot som viktig. Er ikke dette tilstede vil det være en krenkelse for barnet og det skapes utenforskap, dette sammenfaller med Florian et al. (2017) sitt rammeverk der hun krever at blikket rettes mot hvem som ikke blir anerkjent. Realiteten skiller seg fra praksis, visjonen er omfattende og virkeligheten annerledes. (Vislie, 2003, Haug, 2017).

Slik det kommer frem i analysen, så ser barnehagelærerne sosial rettferdighet i sammenheng med deltakelse og like muligheter til å inngå i samhandling i jevnalderfellesskapet. Som det kommer frem i et av intervjuene så handler det om mer enn bare barnehagen. Ainscow (2016) løfter frem inkluderingsprinsippet til å handle om mer enn bare det som skjer i skolen, og i denne sammenheng barnehagen, «equity» handler like mye om barns muligheter. Analysen peker på at barnehagelærerne forstår det som sitt ansvar å legge til rette for alle barn i jevnalderfellesskapet. Ainscow og Miles (2008) poengterer at barn skal være i fellesskapet der ekskludering skal motarbeides. Barnehagelærerne sine beskrivelser favner om kunnskap om barns utvikling. Barna utvikler seg fra de starter som ettåringer i barnehagen til de er klar for overgang til skolen som seksåringer, og ulike uttrykk for krenkelser og ekskludering. Kompetanse til å se og arbeide med de ulike måtene krenkelser og utestenging kommer til uttrykk på nevnes i intervjuene. Forskning viser også betydningen av å kunne kjenne igjen disse

prosessene og arbeide for å fjerne eller støtte disse (Purdue, 2011, Boldermo, 2020, McAnelly og Gaffney, 2019). Haug (2017) ser på idealet om sosial rettferdighet der alle får best mulig støtte til å nå eget potensiale.

Barn kommer i barnehagen med ulike forutsetninger. Analysen peker på barnehagelærere ser barn som trenger ulik støtte for å inngå samhandling. I følge Hart og Drummond (2014) så handler det om å kunne se den støtten barnet trenger kunne inngå i meningsfulle samhandlinger i fellesskapet med best mulig læring. Å kunne variere støtten i møte med barn for å de skal få et best mulig utbytte, pekes også på som sentralt i Florian et al. (2017) sin tanke om økt måloppnåelse for alle barn. Mindre grupper nevnes som en arbeidsmåte der personalet kan være mer tilgjengelige og sensitive i møte med behov. I disse gruppene kan det være en større opplevelse av ro og ytre forstyrrelser som kan være positivt for alle. Befring(1997) ser det i et berikelsesperspektiv, der det som er essensielt for noen vil være bra for alle. De stille, forsiktige eller de som av ulike grunner trenger større handlingsrom kan bli en større del av samhandlingen. Barnehagelærernes forståelse og kvalitative møte med barn kan utgjøre en forskjell, skape en trygghet, bygge anerkjennende relasjoner og gi alle mulighet for å benytte seg av ressursene som skapes i handlingsrommet. Dette er i tråd med det som beskrives i rammeplanen, selv om ordet *oppmuntret* kan stå i motsetning til det Florian et al. (2017) vektlegger med å *sikre* deltakelse . I rammeplanen er perspektivet på deltagelse noe uklart og i denne henvisningen svakt. «Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Som det fremkommer av analysen, så arbeider barnehagelærerne på ulike måter i møte med barn, de har ikke en måte å møte barn på. I følge Florian og Spratt (2013) handler det ikke om barnets forutsetninger, men det handler om hvordan omgivelsene legger til rette for læring. Skapes det grenser i barnehagelærernes forestillinger om barn, vil det utfordre verdien med sosial rettferdighet. Dette kan sees i sammenheng med tanken om transformability der fokuset rettes mot potensialet heller enn begrensninger og utfordringer hos barnet (Hart og Drummond, 2014). Analysen viser at det i større grad handler om miljøet rundt barnet, og en barnehagelærer sier at det handler om å gjøre det på en annen måte, heller enn individet. Noe som samsvarer med det Florian (2013, s.15) peker på, hun setter også søkelyset på om dette ikke er tilfellet så vil noen stå i fare for å bli marginalisert basert på tanken «*about what they cannot do*». Hun

nevner videre at det er behov for endring i både holdninger og handling for å skape inkluderende og meningsfull læring for alle. Søkelyset må rettes på mot å utvide det som er tilgjengelig for alle, for å på den måten omfavne alle, i motsetning til tanken på at noe må inkluderes (Florian, 2013). På den måten handler det om “*alle*” i motsetning “*til de fleste*”. Barnehagen har ansvar for å møte mangfoldet som er i en gruppe, der fokuset ligger på miljøet rundt heller enn på individet. Rammeplanen (2017) vektlegger et inkluderende barnehagemiljø, der anerkjennelse av fellesskapet og medvirkningen i det skal verdsettes. Tilgang er ikke en garanti for inkludering, det handler i større grad om prosessene i samhandling. I et systemperspektiv tas fokuset på eventuelle utfordringer bort fra barnet og det handler om hvordan det legges til rette for økt deltakelse i fellesskapet.

Analysen peker på en anerkjennelse i møte med mangfold, der barnehagelærerne ser mangfold i et ressursperspektiv. Rammeverk for deltagelse kan brukes som et analyseverktøy av prosesser i praksis i arbeidet med en inkluderende pedagogikk. Tilgang, samarbeid og måloppnåelse er alle faktorer som er kan observeres av i barnehagen (Florian et al., 2017). Den fjerde faktoren, mangfold, kan være mer komplekst å fange opp. Mangfold ses i en fellesskapsdimensjon der kvaliteten på relasjonene og samhandlingen i fellesskapet står sentralt, (Florian et al., 2017). Anerkjennelse blir en del av rammeverket gjennom møtet med mangfold og kan ses i sammenheng med det Honneth beskriver i sin anerkjennelsesteori (Pettersen og Simonsen, 2013).

Analysen viser at barnehagelærerne gir rom for ulikheter. Det doble blikket som ivaretar helheten pekes det på av Bae (2011) for å åpne opp for muligheter. Det handler ikke utelukkende og alle ulikhetene men det handler i like stor grad om det som er likt uavhengig av forskjellene Florian et al. (2017). På samme tid kan mangfold være et komplekst begrep og kan gis ulikt innhold. Dette finner vi og i studien til Purdue et al. (2011) der mangfold blir sett på som ulike bidrag inn i fellesskapet, men det som rettes størst oppmerksomhet mot er mangfold som annerledeshet. Marginalisering blir av Florian (2013) pekt på som en krenkelse i møte med barnet og legger grunnlag for eksklusjon. Slik det fremgår av analysen, så viser barnehagelærerne en tilnærming til ulikheter og forskjeller som positive bidrag inn i fellesskapet. Alle skal få ta sin plass, og oppleve en trygghet i å være akseptert som de er. Rettferdighet i barnehagen, som en del av utdanningssystemet, handler om å ta ansvar for alle

barn (Conell, 2012). Like muligheter for alle barn til å nå sitt potensiale og en rettferdighet i læringen. Rettferdighet handler om hvordan spesielt barn møtes, og det ansvar barnehagelærere har i møte med barns muligheter for utvikling og læring (Conell, 2012). Ved å rette blikket på å møte noen barn med en tanke om de trenger noe ekstra så står en i fare for å marginalisere.

Som det kommer frem i analysen, så snakker barnehagelærerne i stor grad om det praktiske og konkrete som nasjonalitet (flagg) og språk som de ønsker å synliggjøre. Gjennom beskrivelsene for hvordan de møter de ulike barna trer det også frem hvordan de er opptatt av at barna skal få være seg selv med tilhørighet til et raust fellesskap. Forståelsen av det unike som en del av det som er en barnehage er viktig for å forstå prosessene i en inkluderende pedagogikk (Florian, 2013, Florian, 2014).

I 2019 så fikk 3,3% av alle barn i barnehagen spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2020). Retten til denne hjelpen og støtten er nedfelt i barnehageloven og det er det kommunale nivået som skal gjennomføre denne. En stor del av forskningen har omdreiningspunkt om en individrettet tilnærming med fokus på barn med spesielle behov (Ainscow og Miles, 2008, Solli, 2017). Som det kommer frem av analysen, så blir ikke spesielle behov og spesialpedagogisk hjelp snakket om av barnehagelærerne. Ressurser og organisering av disse, som et resultat av kommunale vedtak, blir heller ikke beskrevet. Realiteten kan være at praksis samsvarer med en inkluderende pedagogikk, der ulikheter identifiseres og alle inngår i samhandling i fellesskapet. Dette samsvarer med Florian (2015) sin tenkning der fellesskapet ivaretas uten å kategorisere enkelt individ. Her rettes fokuset mer på (barnehage)læreren sitt ansvar for å støtte heller enn på hva individet har behov for. Eller det kan være det Vislie (2003) peker på, at det er et «gap» mellom idealet om en inkluderende pedagogikk og praksis. Der forskjeller og sårbarheter ikke rettes oppmerksomhet på og identifiseres og heller ikke blir anerkjent som en del av det naturlige mangfoldet i en barnegruppe. Og som en konsekvens av dette oppstår det som Florian et al. (2017) poengterer i sin teoretiske innramming ekskluderende prosesser.

5.3 Utvikling av praksisfellesskap:

Vi er alle deler av ulike praksisfellesskap som vi identifiserer oss med. I barnehagen handler det om et felles faglig og pedagogisk ståsted, en felles plattform i møte med praksis. Dette engasjementet med et felles fokus kan ses i sammenheng med det Ainscow og Sandill (2010) belyser å omhandle utviklingen av inkludering på flere nivå. Analysen gir et bilde av barnehagelærere med en sterk tilhørighet til både profesjonsfellesskapet og praksisfellesskapet i barnehagen. Som en del av ledergruppen i barnehagen er barnehagelærere, i stilling som pedagogisk leder, en del av ledergruppen i barnehagen. Slik det fremgår av analysen så er de en del av et profesjonsfellesskap som er med og styrer retningen på arbeidet. Disse føringene ligger i rammeplan for barnehagen der «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Analysen synliggjør at barnehagelærerne har et stort ansvar for å utvikle praksisfellesskapet gjennom arbeidet med medarbeidere på avdelingen. Gjennom sin kompetanse har barnehagelærerne en autonomi til å lede det pedagogiske arbeidet etter føringer fra nasjonale og kommunale styringsdokument. Analysen indikerer at det er denne samhandlingen med kollegaer som er fundamentet for barnehagelærernes opplevelse av tilhørighet. Forskning viser hvordan barnehagelæreres opplevelse av tilhørighet er viktig sammen med alle medlemmene av praksisfellesskapet (Ainscow og Sandill, 2010, Tillett og Wong, 2018).

Som det kommer frem i analysen, så opplevde barnehagelærerne en tilhørighet til fellesskapet. Det kommer også frem at de stilte spørsmål ved om alle ansatte opplevde samme tilhørighet til fellesskapet i barnehagen. Dette kan ses i sammenheng med det Florian (2014) peker på, at personalet må ha tro på egen kompetanse til å kunne møte alle barn. Blir det øvrige personalet utrygge og tenker det er barnehagelæreren som er eksperten så vil ikke eget bidrag oppleves som betydningsfylt inn i fellesskapet, og personalet kan av den grunn kjenne på en utilstrekkelighet. Som en konsekvens av dette kan opplevelsen av tilhørighet bli svekket. Florian (2008) peker derimot på at det ikke handler om hvilken tittel man har, men det personalet gjør i praksis, som er avgjørende for inkluderingen.

I barnehagen er det ulik faglig kompetanse og erfaringer som danner grunnlaget i et praksisfellesskap. I følge Florian (2008) vil støtte og samarbeid i praksisfellesskapet være viktig

for å utvikle kunnskaper om hvordan øke alle barns deltakelse og læring. Som det fremgår av analysen, viser det at barnehagelærerne arbeider på to nivå. De utvikler pedagogiske kompetanse i tillegg til å drive kompetanse bygging med de andre aktørene. Kompleksiteten i å balansere mellom disse to nivåene er særegent for barnehagen. I forbindelse med bemanningsnormen som ble innført i 2018 har andel barnehagelærer i personalgruppen i barnehagen har økt med 43% fra 2016 til 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men de er fortsatt i mindretall og samarbeider med assistenter, barne- og ungdomsarbeidere i tillegg til andre fag- og yrkesgrupper. Samlet sett er det ulike kunnskaper og erfaringer som bygger på ulik teoretisk/faglig kompetanse. Ainscow (2016) ser på det å utvikle en felles diskurs og et felles språk som nødvendig for å reflektere over egne handlinger. I analysen kommer det frem hvordan barnehagelærerne satte ord på egne handlinger og det øvrige personalets handlinger som en del av veiledning for å synliggjøre inkludering og ekskludering. Personalet i barnehagen arbeider tett og er ofte sammen store deler av dagen. Florian (2008) ser på det som gode situasjoner for å lære av hverandre, på samme tid så er det vanskelig å fange opp det som barnehagelærerne gjør i arbeidet med inkludering. Det kan være intuitive tilnærminger, der det ordinære utvides for å kunne støtte alles læring.

Som det går frem av analysen, så virker barnehagelærerne å mangle et språk for å beskrive og synliggjøre hva inkludering er, det var lettere å eksemplifisere praksis. Betydningen av å utvikle et felles språk er noe som vektlegges av Ainscow og Sandill (2010) som et grunnlag for å utvikle egen praksis. Klarer de ikke å fange opp nyansene i arbeidet vil det oppstå ekskluderende prosesser. Å kunne utvikle kunnskap om hvordan utvikle ressurser er en sentral del i Florian (2014) sin tanke om en inkluderende pedagogikk. Det må være en enighet om hva en inkluderende pedagogikk er for å kunne si noe om hva det er og i hvilken grad det er en del av barnehagen (Florian, 2014). Dette bekreftes av Ainscow og Miles (2010) som peker på at å reflektere over egen praksis er fint, men i møte med en inkluderende pedagogikk må det også reflekteres over teoretiske perspektiver og forståelse av egen tilnærming i praksis.

Som det kommer frem i analysen, er det både formelle og uformelle arenaer i barnehagen for å samarbeide og utvikle et felles repertoar. Veiledning og samarbeid vil være en måte å øke kompetansen på, Ainscow (2016) kaller det «equity» som oversatt til norsk blir kapasitet. Det handler om samarbeid i barnehagen, samarbeid på tvers av ulike barnehager for å kunne styrke

arbeidet med å utvikle en inkluderende pedagogikk i hele kommunen. Ingen (barnehage) lærer alene, ingen utdanningsinstitusjon/barnehage lærer alene og heller ingen kommuner lærer alene, de er alle knyttet sammen for å skape best mulig rammer for alle barn (Ainscow, 2016). I intervjuene nevnes og arenaer der flere barnehager deltar sammen og reflekterer over praksis. Ved å snakke om det som skjer i praksis i praksisfellesskapet så vil en utvikle et felles språk og en felles forståelse for hva som ligger bak og er konsekvensen av egne, og andres, handlinger. Har ikke personalet et felles språk vil det være utfordrende å utvikle et kollektivt tankesett (Florian og Spratt, 2013). Å kunne sette ord på egne handlinger for å synliggjøre refleksjonene og avveielserne som ligger til grunn for det som gjøres er et sentralt aspekt ved å utvikle et felles språk for inkludering og deltakelse. I følge Grimen og Molander (2008) bruker barnehagelærerne skjønn og etiske vurderinger med bakgrunn i kompetanse i praksis. Ved å dele hvilke holdninger og verdier som ligger bak handlingene så kan det åpne opp for en utvidet forståelse for gjensidighetene i prosessene i arbeidet med en inkluderende praksis.

Slik det kommer frem i analysen, så er arbeidet med et trygt og godt barnehagemiljø innrammet i politiske styringsdokument både på nasjonalt og kommunalt nivå med mål om å støtte opp om inkluderingsarbeidet i barnehagen. Det kommer frem en koherens i den vertikale dimensjonen i Haug (2014) sin modell, der alle nivåene ser på inkludering som viktig. Intensjoner om inkludering er enklere enn gjennomføring i praksis (Haug, 2014). Analysen viser at vektleggingen av arbeidet med inkludering er med et mål om barnets beste har stor oppslutning i lovverket. I følge Florian (2014) så er felles visjoner, fra styringsdokument, diskurs og verdier med på å danne grunnlag for å reflektere sammen med mål om å utvikle egen praksis. En studie som så på sammenhengen mellom inkluderende pedagogikk og miljøet rundt barnet, fant en kobling mellom visjonen om et inkluderende barnehagemiljø sammen med et felles språk og felles verdier der refleksjoner over arbeidet i praksis som positivt (McAnelly og Gaffney, 2019). I arbeidet med å utvikle en mer inkluderende pedagogikk er det avgjørende å utvikle en felles forståelse for hva det betyr for egen praksis. «Det forutsettes både høy pedagogisk kompetanse og en høy grad av profesjonalitet skal en lykkes med å skape en ny måte å forstå opplæring på» (Haug, 2014. s. 10).

Slik det viser i analysen, så er det et uttrykt mål om samarbeid i barnehagen. Ainscow (2016) beskriver hvordan personalet i en organisasjon, som i denne sammenhengen barnehagen, er

pålagt å samarbeide. En koherens i dette samarbeidet vektlegges også i nasjonale og kommunale retningslinjer. I rammeplanen står det: «En forutsetning for en forsvarlig pedagogisk ledelse er et godt samarbeid med barnehageeieren, barnehagens pedagogiske ledere og barnehagens øvrige personale» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Alle barnehagelærerne vektlegger dette eksplisitt som betydningsfullt for arbeidet både i barnehagen som en helhet, men også som en forutsetning på avdelingen. Dette bekreftes av Ainscow (2016) som beskriver nødvendigheten av kollegial støtte i utvikling av praksis og fellesskapet. Analysen peker videre på tid som en faktor for samarbeidet. Ainscow og Miles (2010) peker på at hvilke vilkår og prioriteringer dette samarbeidet gis er avgjørende for utbytte. Analysen viser at barnehagelærerne ser at deltakelse inn i samarbeidet ble påvirket av faktorer utenfor det de kunne påvirke. Dette ønsket om å gjøre noe i praksis som ikke passer inn med politikken peker Ainscow (2016) på som utfordringer, noe som kan føre til at ambisiøse politiske mål ikke lar seg gjennomføre i praksis. På samme tid nevnes det uformelle samarbeidet implisitt som en del av hverdagen. Disse uformelle møteplassene peker Coburn (2001) på som produktive og kan i større grad være indre motivert av deltakerne i praksisfellesskapet. Det handler om både de formelle og de uformelle møteplassene som dukker opp i løpet av en dag. Coburn (2001) poengterer det uformelle samarbeidet som viktig, det som spontant kan oppstå mellom medarbeidere. Utvikling av kunnskaper, som her inkludering, er en dynamisk prosess som krever en systematisk tilnærming for å peke ut retningen.

Barnehagelærerne arbeider som tidligere nevnt på flere nivå og Florian og Spratt (2013) vektlegger samarbeidet inn i profesjonsfellesskapet. Som det kommer frem i analysen, så vektlegges det ikke i større grad å søke støtte og samarbeid med spesialpedagog, PPT eller andre aktuelle samarbeidsinstanser i noen deler av intervjuene. Å kunne dra nytte av ulik profesjonell kunnskap peker Ainscow og Sandill (2016) på som nyttig i utvikling av egen praksis. Profesjonsfellesskapet avgrenser seg ikke utelukkende til de man jobber daglig med. Å ha en kompetanse om hvor en kan hente støtte fra er også viktig. En av barnehagelærerne nevner hvordan innspill fra blant annet spesialpedagog skapte en bevissthet og endring på hvordan denne barnehagelæreren responderte og var mer fleksibel i sitt arbeid i praksis som et resultat av dette. Dette fremheves av Florian og Spratt (2013), som vektlegger utvikling av kunnskaper der disse tas i bruk for å kunne støtte samhandling, deltakelse og læring. Ifølge Haug (2014) er det nødvendig å søke støtte og hente inn kompetanse på de ulike nivåene der det trengs. Ved at PPT eller spesialpedagog blir en del av barnehagens praksisfellesskap der kunnskap utvikles,

vil blikket kunne løftes utover den enkelte avdeling og barnehage. Det er mange faktorer som påvirker arbeidet med å utvikle en mer inkluderende pedagogikk der samarbeidet blir fremhevet av Ainscow (2016), som beskriver kompleksiteten og fremmer inkluderingsprinsipper til å handle om mer enn bare det som skjer i skolen.

Slik det fremgår i analysen, så uttrykker barnehagelærerne at personalet er avhengig av hverandre. I barnehagen så arbeider ikke barnehagelærerne alene de er en del av en personalgruppe. Som det beskrives i rammeplanen så skal de arbeide mot et felles mål. I trivselsveilederen som er utarbeidet som støttmateriell til rammeplanen så er samarbeid sammen med et felles ansvar vektlagt i arbeidet med et trygt og godt barnehagemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det kreves en gjensidig tillit til hverandre som bygger på relasjonen mellom deltagerne inn i praksisfellesskapet. Trygge relasjoner kan åpne opp for spørsmål og kritisk refleksjon over egen og andres praksis. Florian (2014) påpeke, at støtte hos kollegaer og medarbeidere er sentralt i utvikling av egen praksis og i utviklingen av fellesskapet. En barnehagelærer beskriver hvordan det pedagogiske arbeide utfordres ved sykdom, fravær eller ved bruk av vikar. Erfaringene, kunnskapen og tryggheten som en har sammen utfordres og må skapes på nytt, noe som kan være krevende. På denne måten er personalet viktig som enkelt personer samtidig som de danner et felleskap der alle medlemmene er avgjørende for å danne helheten.

Som det kommer frem i analysen så er felles satsningsområde for barnehagene. Kommunen retter søkelys på et *trygt og godt barnehagemiljø*, og det poengteres, av barnehagelærerne, at dette er noe barnehagen (ledelsen) er svært opptatt av. Ainscow (2016) peker på betydningen at ledelsen legge noe rammer rundt og er involvert i arbeidet. Kommunale fortolkninger av de nasjonale styringsdokumentene styrer retningene i den enkelte barnehagen og den pedagogiske praksisen i barnehagen, som Haug (2014) synliggjør i sin modell gjennom den vertikale dimensjonen. Som beskrevet så arbeides det med dette i fellesskap, i barnehagene og blant alle barnehagene. Barnehagelærerne verdsetter arbeidet men det fremkommer allikevel i analysen en usikkert på om arbeidsmåtene er hensiktsmessige. For at det skal ha en effekt for barnehagehverdagen må det som tas opp og arbeides med i forhold til temaet ses på som nyttig av barnehagelærerne. Spenningene som kom frem i analysen handlet i stor grad om den

opplevde støtten til å lede arbeidet med inkludering i møte med barnehagelærernes opplevelse av autonomi.

Analysen peker på at barnehagelærerne synes det er vanskelig å utdype den teoretiske forståelsen av egen praksis. Videre fremkommer det at barnehagelærerne verdsetter arbeidet med faglig påfyll og inntrykket er at de kunne tenke seg mer. Kompetanseheving pekes det på av Florian og Spratt (2013) som viktig, der det utvikles kunnskap om hvordan utvikle muligheter i fellesskapet. Alle nevner det kommunale satsningsområde og at dette har hatt betydning for retningen for arbeidet i praksis. Alvestad et al. (2019) stiller spørsmål om barnehagelæreres autonomi, i å kunne definere eget behov for kompetanseheving, gjennom kommunale føringer er blitt mindre? Det er sammensatt og politiske styringsdokument på kommunale og nasjonale nivå vektlegger barnehagelærerens rolle i arbeidet i den enkelte barnehagen. «Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I visjonen om og betydningen av inkludering i barnehagen og det som er realiteten i praksis kan det oppstå et «gap» (Vislie, 2003, Haug, 2017).

Analysen indikerer at, barnehagelærerne har kunnskaper om de nasjonale føringene uten at dette utdypes noe videre. På spørsmål om rammeplanen og nylige lovendringene så svarer de at de ser det i sammenheng med arbeidet med inkludering i barnehagen. Det kommunale nivået har satt retningen på fokus gjennom et felles satsningsområde for barnehagene. Som det kommer frem i analysen så opplever barnehagelærerne i liten grad støtte fra de ulike nivåene, kommunalt og nasjonalt, i arbeidet på avdelingene. Det kommer ikke tydelig frem i analysen hva de ønsker mer støtte til eller hvordan denne støtten skal være. Dette sammenfatter med funn fra studien *Kvalitet i barnehagen* om usikkerhet hos barnehagelærer i å vite hvilken kompetanse de trenger eller hvilken støtte de trenger for å utvikle kompetansen (Alvestad et.al., 2019).

Strategiplan om kompetanse og rekruttering fra Kunnskapsdepartementet (2017a) *Kompetanse for fremtidens barnehage* legger et større ansvar på den enkelte barnehage i forhold til kompetanseheving. Som det fremgår av analysen, beskriver barnehagelærerne at det rettes fokus på de ulike politiske dokumentene i møte med barnehagene, men i koblingen mellom

nivåene oppleves det lite fokus på kvalifisering av barnehageansatte. Det kommunale nivået skal legge til rette for kompetanseheving for den enkelte barnehagen og pedagogiske ledere i møte med aktuelle fagmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Legges hele ansvaret for samarbeidet på den ene parten så er det mindre forpliktende for den andre parten. Så spørsmålet som kan stilles er om intensjonen i ReKom (*kompetanse for fremtidens barnehage*) og det nasjonale nivået møter det reelle behovet i kommunen og den enkelte barnehagen.

5.4 Forslag til videre forskning:

Som allerede nevnt så er inkludering i barnehagen noe det er forsket relativt lite på. Selv om det har fått et økt fokus så trengs det fortsatt mer forskning på området. I løpet av denne prosessen med masteroppgaven har det dukket opp flere tema og spørsmål som kan danne grunnlag for videre forskning.

Det er ikke utelukkende barnehagelærere som har ansvar for inkluderingsarbeidet i barnehagen. Som et resultat av funn i denne studien, så tenker jeg at det som kommer frem som ulikheter i forståelsen hos de ulike fag og yrkesgruppene som danner praksisfellesskapet i barnehagen kunne vært interessant og forsket videre på.

Det kunne også vært interessant å forske videre på dimensjonene i foreldresamarbeidet. Blant annet i møte med de ulike fag og yrkesgruppene i barnehagene og hvordan dette vurderes og beskrives og arbeides med i praksis. En annen side av dette er hvordan foreldrene opplever samarbeidet og hvilke tanker de har om inkludering. I studien av Owen (2019) så finner han en annen forståelse av inkludering hos foreldrene enn det som kommer frem hos barnehagelærerne.

6. Konklusjon:

Denne masterstudien har gjennom barnehagelærernes beskrivelser og vurderinger sett på deres forståelse for og erfaring med arbeidet med et inkluderende barnehagemiljø. Barnehagelærerne har en kompetanse som danner grunnlaget for arbeidet i praksis, men det er og innrammet i politiske føringer som styrer retningen på arbeidet med inkludering. Inkludering kan gis en bred forståelse eller en smal forståelse, men også alle nyansene mellom disse to forståelsene.

For å utforske dette så ble ulike forståelser og perspektiver for inkludering belyst sammen med tidligere forskning. Oppgavens teoretiske tilnærming om utvikling av en inkluderende pedagogikk ble videre presentert. For å få innsikt i barnehagelærernes synspunkter og refleksjoner ble det gjennomført en kvalitativ studie, med intervju som grunnlag for utarbeidelse av datamateriale. Analysen ble gjennomført ved hjelp av Braun og Clark (2006) sin tematiske analyse. Der det gjennom barnehagelærernes egne fortellinger blir gjennomgått for å identifisere mønster og tema for å fange essensen i barnehagelærernes forståelse.

Slik det fremkommer i analysen i denne studien så trer det frem en felles forståelse for arbeidet med inkludering selv om de er variasjoner i innholdet av beskrivelsene. Omfanget av denne studien er ikke så stor at den kan ikke si at det er utelukkende denne måten barnehagelærere generelt forstår inkludering på, men den kan belyse noen elementer som vil være gjenkjennbart for aktørene på barnehagefeltet. Barnehagelærernes forståelse handler om det som Ainscow og Miles (2008) beskriver som «utdanning for alle». Barnehagelærerne retter fokuset på faktorer ved miljøet heller enn på barnet selv, og i refleksjonene handler det om egen rolle og ansvar i møte med barn. Bae (2011) ser på kjernen i barnehagelærerens kompetanse som kjernen i en inkluderende praksis. Utvikling av kompetanse blir viktig som en del av dette arbeidet. Det gjennomgående inntrykket er at barnehagelærerne opplever en sammenheng fra egen barnehage til det kommunale nivået og nasjonale nivået, selv om de kommer frem noen spenninger her. Gjennom arbeid med satsningsområdet på det kommunale nivået blir verdier, ideologier og politikk forsøkt konkretisert i den enkelte barnehage. Min studie viser at barnehagelærerne i motsetning til hva som store deler av forskningen er opptatt av ikke retter fokus på det spesialpedagogiske feltet i møte med inkludering. Det kan indikere at det er velfungerende og implementert i det ordinære tilbudet, eller det kan stilles spørsmål om det er noe de ser på såpass

utenfor eget arbeid at det ikke fanges opp? Dette sammen med det som er nevnt under 5.4 kunne det vært interessant å undersøke videre.

Norge er som sagt i en særstilling, der barnehage ses på som et velferdsgode og er subsidiert gjennom nasjonale støtteordninger, med et mål om å være til barnets beste. Det handler om utdanning til alle som Ainscow og Miles (2008) peker på i sin analyse. «Alle» tar det som en selvfølge at barn som ønsker det får barnehageplass. Sett i sammenheng med Haug (204) sitt vertikale nivå, er det en koherens fra det nasjonale og kommunale nivået til barnehagen. Koherensen kan være som beskrevet, men det kan også være koherensen i barns læring og utvikling. Det er allikevel noe spenninger som blir synlige i møte med det som er målet beskrevet i politiske dokument og den støtten barnehagelærerne opplever i barnehagehverdagen.

7.0 Kilder:

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2).
- Ainscow, M. og Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38 (1), 15 – 34.
doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M. og Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Espedal, I. B, Tunglund, Velde, K. L. og Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (RAPPORT NR. 85, UIS). Hentet fra: [Rapport_85.pdf \(unit.no\)](#)
- Andresen, R. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering, Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (2.utg.). (s. 114 – 137). Oslo: Universitetsforlaget
- Andrews, T. og Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift* 15, (s. 151-163).
- Andresen, R. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering, Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (2.utg.). (s. 114 - 137). Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen, A.-L. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering, Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (2.utg.). (s. 19 - 32). Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen, A.-L. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering, Perspektiver på barnehagefaglige praksiser* (2.utg.). (s. 69 - 92). Oslo: Universitetsforlaget

- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehagen. I T. Korsvold, (red) (Ed.), *Barndom – barnehage – inkludering*. (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). Å se barn som subjekt. Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvens/id440489/>
- Barnehageloven. (2005) (sist endret 19.01.2021). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182–187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Boldermo, S. (2020). Fleeting moments: young children’s negotiations of belonging and togetherness. *International Journal of Early Years Education*, 28:2, 136 – 150.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77 – 101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru og P. Roland (Red.) *Stress og mestring i skolen*. (s. 19-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Coburn, C.E. (2001). Collective sensemaking about reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Conell, R. (2012). Just education, *Journal of Education Policy*, 27:5, 681-683. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710022>
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. (2013). Reimagining Special education: Why New Approaches are Needed. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Education Needs* (s. 9-21). London UK: SAGE.

- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational differences. *Scottish educational review*, 47(1), 5-14.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813 – 828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. (2. Utg.) London New York: Routledge.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- FN's barnekonvensjonen (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet 01.05.21
[FNs barnekonvensjon - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Germeten, S. (2008). Klassifiseringens makt. I K.-A. Madssen (Red.), *Pedagogikken i reformene- reformene i pedagogikken* (s. 96-115). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gilje, N. og Grimen, H. (2013). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2017, 12.februar). Hvert menneske er unikt og tilhører en intersubjektiv verden. Hentet fra: [Hvert menneske er unikt og tilhører en intersubjektiv verden \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn, i Molander, A. & Terum, L.I (red) *Profesjonsstudier* (s.179-196) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, S. & Drummond M. J. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability, *Sage Handbook of Special Education*. (s.439-458).
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Haug, P., 2017. Forstå inkluderende opplæring: idealer og virkelighet. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), s.206 - 217.
<http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation- establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(2), 315-328.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I F. Hjardemaal, K. Tveit og T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 179 – 221), (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Jenssen, E. S. og Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. Art Didacticia Norge
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools. Oulu: Oulun yliopisto, 30.04. 2018. Doctoral Dissertation.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I F. Hjardemaal, K. Tveit og T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s.9 – 24), (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St. Meld. Nr. 41 (2008 – 2009): *Kvalitet i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [St.meld. nr. 41 \(2008–2009\) \(regjeringen.no\)](http://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2013). St. Meld. Nr. 20 (2012 – 2013): *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [Meld. St. 20 \(2012–2013\) - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). St. Meld. Nr. 24 (2012 – 2013): *Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet frå: [Meld. St. 24 \(2012–2013\) - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Barns trivsel – voksnes ansvar. Hentet fra: [trivselsveileder.pdf](http://www.regjeringen.no)

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering (2018-2022)*. Hentet fra: [Kompetanse for - fremtidensbarnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2020). St. meld. Nr. 6 (2019 – 2020): *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2020a, 25. september). Hentet fra [Mobbing i barnehagen - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol 4. (s. 87-102).
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative study. Bickman, L., Rog, D. J. (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg.), (s. 214 – 250). Los Angeles: SAGE
- McAnelly, K. og Gaffney, M. (2019). Rights, inclusion and citizenship: a good news story about learning in the early years, *International Journal of Inclusive Education*, 23:10, 1084-1094.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentes fra: <https://www.etikkom.no/forskninsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nevøy, A. (2019). En skole for alle- og en pedagogikk for inkludering. I A. Nevøy og L. Helle (Red.). *Profesjonsrettet pedagogikk. Innspill til læreres arbeid for inkludering*. (s. 20- 39). Oslo: Gyldendal.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

- Nilholm, C. og Gøransson, K. (2017). What is ment by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of special needs education*. Vol 32, NO. 3 (437 – 451).
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra: [NOU nr. 18 2009 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nou/nou200918)
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C., Hennestad, B., Wang, M., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Owen, A. (2019). Diversity gain? An exploration of inclusive and exclusive perceptions in early years settings in England, *Early Child Development and Care*, 189:3. 476-487. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1326108>
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering og måluppfyllelse, att nå framgång med alle elever*. Stockholm: Liber.
- Pettersen, K-S. og Simonsen, E. (2013). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Rarere-Briggs, B., Stark, R. og Turnock, K. (2011). The exclusion of children with disabilities in early childhood education in New Zealand: Issues and implications for inclusion. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36:2, 95-103.
- Ricoeur, P. (1994). The model of the text: meaningful action considered as a text. I Thompson, J.B. (Red.) *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action, and interpretation*. Cambridge University Press. (s. 197-220)
- Simonsen, E & Kristoffersen, A.E. (2017). Felleskapets fordeler og forutsetninger-utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I Arnesen (red) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget. (s.229-250).
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4th ed). Los Angeles, California: SAGE.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*, Cappelen Damm Akademisk.

- Solli, K-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i arnehagefaglige praksiser*. (2. utg.) (s. 35 – 55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i arnehagefaglige praksiser*. (2. utg.) (s. 36 – 68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (2003). Spedbarnets interpersonlige verden. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tillett, V. & Wong, S. (2018). An investigative case study into early childhood educators' understanding about belonging. *Early Childhood Education Research Journal*, 26:1, 37 – 49.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fakta om barnehager. Henter fra:
[Fakta om barnehager \(udir.no\)](https://www.udir.no/fakta-om-barnehager)
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi – realitet? *Spesialpedagogikk*, 6 (3), 4-14.
- Wenger, E. (1999). En sosial teori om læring. Nielsen & Kvale (Red.), *Mesterlære, læring som social praksis* (s. 129 – 155). København: Hans Reitzels Forlag
- Widerberg, K. (2001). Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok. Oslo: Universitetsforlag.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.). *Barndom-barnehage-inkludering* (s. 130 – 150). Bergen: Fagbokforlaget.

Oversikt vedlegg:

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Søkeprosessen – tidligere forskning.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til barnehagelærerne.

Vedlegg4: Samtykke erklæring

Vedlegg5: Intervjuguide.

Vedlegg 1:

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 396217 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT Vi vil minne om at barnehageansatte har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. De kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere et nåværende eller tidligere barn på barnehagen direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at barna blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og

samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2:

Søkeprosessen – tidligere forskning:

Studiene som blir presentert er i hovedsak basert på søk i databaser som Universitetet i Stavanger har tilgang til i Oria. ERIC (Education Resources Information Center) og Academic Search Premier er databaser som omhandler pedagogikk og andre utdanningsrelevante temaer, og disse ble brukt. Academic Search Premier er en mer tværfaglig database. Jeg har begrenset søkene fra 2010 – for å på den måten få med forskning som speiler de siste 10 årene. Samtidig så har jeg krysset av på at forskningen og studiene skulle være fagfellevurdert, for å på den måten sikre kvaliteten i studiene og forskningen. Noen av forskningsartiklene har vært en del av pensum eller anbefalt tilleggslitteratur som en del av studiet master i spesialpedagogikk, disse kom ikke frem gjennom søk i databasene.

Det er ulike ord som brukes om barnehage i både nordisk og internasjonal forskning, det ble søkt på kindergarten, preschool og early childhood education. Der early childhood education så ut til å favne best relevant treff i forhold til barn fra 0-6 år. Alle treffene er gått gjennom for å se hvilke som kan være interessante. Hovedkriteriet mitt var å lete frem forskning som var opptatt av personalets forståelse og praktisering av inkludering i møte med barn. I land som Australia og New Zealand er det en annen organisering av barnehage og skole, der barna er tre år ved overgang til skole. De er relevante for mitt prosjekt ved at det er alle arenaer der voksne møter barn og deres forståelse for inkludering legger noen premisser for praksis. De som ut fra dette var aktuelle å ta med er presentert videre.

Søkene ble etter hvert mer systematiske og dette hjalp i å identifisere aktuelle studier og forskning som gir et bilde av inkludering. Forskningen og studiene er presentert kronologisk utfra publiseringsår.

Ulike søkeord ga ulikt antall treff, for å redusere mengden av tekster skummet jeg overskrifter for å lage en oversikt over det som kunne være aktuelt i møte med mitt prosjekt. Deretter ble abstract skummet og de som ikke var relevante ble lagt vekk. Jeg satt da igjen med 19 tekster som ble lest og de som var interessante i møte med mitt forskningsspørsmål ble valgt ut for å belyse tematikken i dette prosjektet.

Nr.	Søkeord	Database	Treff
1	Inclusion AND exclusion AND early childhood education «The exclusion of children with disabilities in early childhood education in New Zealand: Issues and implications for inclusion», 2011	Academic search Premier 2005-	11
2	Inclusion AND Nilholm What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact 2017	ERIC 2010-	12
3	Belonging AND_early childhood education «An investegate case study into early childhood educators' understanding about 'belonging'» 2018	ERIC 2010-	138/18
5	Inclusion AND preschool OR kindergarten OR early childhood education AND participation «Diversity gain? An exploration of inclusive and exclusive perceptions in early years settings in England», 2019	ERIC 2010-	143/17
6	Inclusion AND preschool OR kindergarten OR early childhood education AND participation «Rights, inclusion and citizenship: a good news story about learning in the early years», 2019	ERIC 2010-	148/15
7	Inclusion AND preschool OR kindergarten OR early childhood education AND belongingness OR connectedness OR belonging «Fleeting moments», 2020	ERIC 2010-	24

Vedlegg 3:

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Inkludering i barnehagen – en analyse av politikk og praksis.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere inkludering i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Torhild Skårland: jeg studerer for tiden ved Universitetet i Stavanger, og der tar jeg masterstudiet i utdanningsvitenskap profil– spesialpedagogikk. Jeg skal skrive masteroppgave der det overordnede temaet er inkludering. Jeg vil undersøke hvordan inkludering kommer til uttrykk i barnehagekonteksten, og i den forbindelse ønsker jeg å intervju barnehagelærere i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Anne Nevøy (anne.nevoy@uis.no) er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju barnehagelærere om deres meninger og erfaringer med inkludering i barnehagen. Jeg ønsker å intervju 6 – 8 barnehagelærere i ulike barnehager.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å bli intervjuet vil du delta i prosjektet. Under selve intervjuet vil jeg bruke en intervjuguide med spørsmål. Disse spørsmålene vil du få tilgjengelig i god tid før intervjuet, etter at tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuet er avtalt.

Det vil bli brukt lydopptaker under selve intervjuet. Selve intervjuet vil ta mellom 30 – 60 minutter og vil bli gjennomført i barnehagen om det lar seg gjøre, eller digitalt. Ved gjennomføring digitalt vil det bli benyttet den digitale plattformen Teams.

Lydopptak og anonymiserte transkripsjoner vil bli oppbevart kryptert på ekstern enhet.

Når masteroppgaven er ferdig skrevet og godkjent vil alle data bli slettet.

Det er frivillig å delta

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

Jeg har taushetsplikt og alt av innsamlet materiale og data vil bli behandlet konfidensielt.

Studien er meldt NSD (Norsk senter for forskningsdata). Alt datamateriale som brukes vil bli anonymisert slik at ingen gjenkjenner enkeltpersoner i masteroppgaven. Samtidig som taushetsplikten som barnehagelærer ansatt i en barnehage gjør det viktig med tanke på at det ikke fremkommer identifiserbare opplysninger og informasjon om barn direkte eller indirekte i selve intervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og når prosjektet avsluttes i november 2021, vil alt av innsamlet materiale og data bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Torhild Skårland, mail: t.skaarland@stud.uis.no
- Universitetet i Stavanger ved Anne Nevøy – mail: anne.nevoy@uis.no
- Vårt personvernombud:
personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Har du noen spørsmål angående studien eller deltagelse i denne ta gjerne kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

Torhild Skårland (student)
tlf: 90093045
mail: t.skaarland@stud.uis.no

Anne Nevøy
(Veileder)

Vedlegg 4:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

” Inkludering i barnehagen – en analyse av politikk og praksis”

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5:

Intervjuguide:

Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til innsamlet materiale og de transkriberte intervjuene. Det er selvsagt frivillig å bli intervjuet, og jeg vil presisere at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet, uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Jeg er underlagt taushetsplikt og alt av data og innsamlet materiale vil bli behandlet konfidensielt.

Som barnehagelærer og ansatt i barnehage er du underlagt taushetsplikten. I selve intervjuet er det viktig at det ikke fremkommer noe informasjon som er identifiserbart til enkelt barn direkte eller indirekte.

På forhånd er prosjektet meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Alt av informasjon som blir gitt vil bli anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det er ikke noen rette eller feil svar med tanke på spørsmålene i intervjuguiden. Det handler om hvordan din forståelse og oppfattelse.

Forskningsspørsmål:

Inkludering i barnehagen – en analyse av barnehagelæreres refleksjoner og synspunkter

Bakgrunn:

- 1. Kan du fortelle om din bakgrunn?**
- 2. Hvor lenge har du arbeidet som barnehagelærer?**

Hoveddel:

Inkludering er et begrep som har vokst seg inn i barnehagefeltet, ikke minst gjennom politikk men også gjennom pedagogikken. Inkludering er et begrep som rommer mye og det er ulike forståelsesmåter – det er ingen rett måte å forstå dette på og innholdet i det kan vektlegges ulikt.

- 3. Hva legger du i begrepet inkludering?**
- 4. Er inkludering et tema som dukker opp i barnehagen?**
- 5. Hvordan jobber dere med inkludering i barnehagen/på avdelingen?**
- 6. Er inkludering noe dere har fokus på i den daglige praksisen i barnehagen?
Hvis ja – kan du si noe om dette arbeidet?**
- 7. Hvordan opplever du betydningen av samarbeid i arbeidet med inkludering?**
- 8. Er det noe du ønsker å tilføye eller noe mer du ønsker å si noe om?**

