



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk/ MSP	Vår semesteret, 2024
Forfatter: Nadia Ouaham Troky	
Veileder: Tanu Biswas	
Tittel på masteroppgaven: Inkludering i barnehagen ut fra barnehagelæreres- og spesialpedagogers perspektiv Engelsk tittel: Inclusion in the kindergarten from the perspective of kindergarten teachers and special- needs teachers.	
Emneord: Inkludering og inkluderende fellesskap. Spesialpedagogikk og inkluderende praksis.	Antall ord: 21675 Antall vedlegg/annet: 3 Stavanger, 24 mai 2024 dato/år

Forord

Det nærmer seg slutten av masterstudiet som har vært spennende og verdifullt for min utvikling i faget. Det å være en fulltid student, en fulltidsansatt og mor har vært krevende, men de ulike rollene har også vært den drivkraften for å fullføre studien. Reisen fra Oslo til Stavanger for å delta i forelesninger har tidvis vært slitsom, samtidig som har gitt meg ro og fred for å være student.

Studien ville ikke blitt gjennomført uten barnehagelærere og støttepedagoger, jeg er så takknemlig for deres bidrag. Takk til Aysha for korrekturlesning og takk til Isabel for engelsk korrektur.

Jeg vil takke min veileder Tanu Biswas for konstruktive og systematiske veiledninger. Du har alltid vært tilgjengelig og støttende i prosessen, samtidig at du har alltid stilt gode spørsmål som setter i gang gode refleksjoner.

En stor takk til mine venner, familien, kollegaer, min mann og mine barn som har vært tålmodige og støttende gjennom hele studieprosessen. Til slutt er det en spesial takk til min venn, medstudent og medkollega Valentina Cukic for at du har oppfordret meg til å søke på denne studien.

Oslo 24.05.2024

Nadia Ouaham Troky.

Innhold

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
MASTEROPPGAVE	1
Forord.....	2
Sammendrag.....	5
Abstrakt.....	6
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn.....	8
1.2 Inkludering i styringsdokumenter.....	8
1.3 Spesialpedagogikk historie i barnehagen og tidligere forskning.....	9
1.4 Studiens formål.....	11
1.5 Oppgavens struktur.....	11
2. Teoretisk perspektiv.....	12
2.1 Spesialpedagogikk og Spesialpedagogisk- undervisning/ hjelp.....	12
2.2 Inkludering.....	15
2.2.1 Fra integrering til inkludering.....	15
2.2.2 Inkludering, inkluderende fellesskap og deltakelse.....	16
2.3 Forutsetninger for å realisere inkluderende fellesskap.....	18
2.3.1 Felles visjon og felles forståelse.....	19
2.3.2 Plassering.....	19
2.3.4 Støtte og samarbeid.....	19
2.3.5 kompetanse og holdninger.....	20
2.3.6 Ressurser.....	21
2.3.7 Tilpassing.....	21
2.4 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i den daglige praksisen barnehagen.....	22
2.5 Oppsummering av teoridelen.....	23
3. Metode.....	24
3.1 kvalitativ tilnærming.....	24
3.2 Kvalitativ forskningsdesign.....	24
3.3 Vitenskapsteori.....	25
3.3.1 Hermeneutisk tilnærming.....	26
3.3.2 Fenomenologisk tilnærming.....	26
3.4 utvalg og rekruttering av informanter.....	27
3.5 Intervju som forskningsmetode.....	28
3.6 Transkribering og analyse.....	30
3.7 Reliabilitet.....	34

3.8 Validitet	35
3.9 Forskningsetiske vurderinger	36
4. Presentasjon av Resultater.....	37
4.1 Beskrivelse av inkludering i praksis i tråd med kravene fra rammeplanen.....	38
4.2. Deltakelse i fellesskapet gjennom tilpassing	40
4.3 Å legge til rette for et inkluderende fellesskap gjennom organisering	42
4.4 Inkluderende fellesskap i møte med utfordringer	44
4.5 Barnehagelærere- og spesialpedagogers refleksjoner for å utvikle en inkluderende praksis.	45
5. Drøfting	47
5.1. Realisering av inkluderingsprinsippet i barnehagen.	47
5.1.1 Deltakelse og tilpassing	48
5.1.2 Holdninger.....	51
5.1.3 Kompetanse	52
5.1.4 Organisering	54
5.1.5 Ressurser	57
5.2 Utvikling av inkluderende praksis.....	58
6. Avslutning	61
Litteraturliste:	65
Vedlegg 1	69
Vedlegg 2	70
Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt	70
Vedlegg 3	72
Informasjonsbrev og samtykke	72

Sammendrag

Tema i studien er rettet mot inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogiske hjelp i barnehagen. Mitt forskningsspørsmål er «*Hvordan beskriver barnehagelærere og spesialpedagoger inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?*». Temaets aktualitet er styringsdokumenter og tidligere forskning. Den ene forskningen er rapporten til Thomas Nordahl og ekspertene (2018) om inkluderende fellesskap. Den andre forskningen er Cochleaimplantat studien til Siv Hillesøy og Stein Erik Ohna (2014) om organisering av spesialpedagogisk hjelp for barn med Cochleaimplantat i barnehagen. Hensikten med studien har vært å undersøke dagens inkluderende praksis ut ifra perspektiver til to ulike faggrupper; barnehagelærere og spesialpedagoger. Det ble benyttet en kvalitativ forskningsmetode og gjennom et semistrukturert intervju ble dataene innsamlet. Utvalget er tre barnehagelærere og tre spesialpedagoger. Ved bruk av en tematisk analyse ble dataene analysert og deretter drøftet mot teoriperspektiver som er presentert i oppgaven.

Studiens resultater viser til at det er et stort gap mellom dagens praksis og målsettingen om inkluderende fellesskap. Informantene beskriver at inkludering handler om deltakelse i fellesskapet og derfor er det viktig å tilpasse aktivitetene ut fra barnas forutsetninger og behov. Videre beskriver de at tilretteleggingen av den spesialpedagogiske hjelpen må skje i fellesskapet og at det må være en gjennomtenkning når hjelpen skal gis utenfor. Informantene beskriver at de store utfordringer de møter for å realisere målsettingen er mangel på spesialpedagogisk kompetanse, menneskelige ressurser og positive holdninger. Resultatene viser til at barnehagelærere og spesialpedagoger vektlegger samarbeid mellom seg for å utvikle en inkluderende praksis. Studien støttes til litteraturstudiet som belyser følgende temaer: inkludering, inkluderende fellesskap, spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

Abstrakt

The theme of the study is aimed at inclusion and at an inclusive community for children who receive special educational support in kindergarten. My research question is « *How do kindergarten teachers and special-needs educators describe inclusion and inclusive community for children who receive special educational support?* »

The currency of this topic is by steering documents and by previous research. One of the research is the report by Thomas Nordhal and the experts (2018) on inclusive communities and the other research is the Cochlear implant study by Siv Hillesøy and Stein Eirik Ohna (2014) on special educational support for Children with a cochlear implant in the kindergarten. The aim of the study was to examine current inclusive practices from the perspectives of kindergarten teachers and special-needs education teachers. A qualitative research method was used and the data was collected through a semi-structured interview. There were three special-needs educators and three kindergarten teachers chosen for the interviews. Using a thematic analysis, the data was analyzed and then discussed against the theoretical perspectives presented in the thesis.

The study's results show that there is a large gap between current practice and the goal of an inclusive community. The informants in the study describe that inclusion is about participation in the community and therefore it is important to adapt the activities based on the children's prerequisites and needs. Furthermore, they describe that the adaptation of the special educational help must take place in the community, and that there must be thought carefully when the help is to be given outside the community. The informants describe that the major challenges they face in order to realize the objective are a lack of special needs educational expertise, human resources and positive attitudes. The results show that the kindergarten teachers and the special needs education teachers emphasize cooperation between them in order to develop an inclusive practice. The study is supported by the literature study which sheds light on the following themes: inclusion, inclusive community, special needs education and inclusive practices.

1. Innledning

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norske barnehager, og det innebærer at det skal være plass til alle barn uavhengig av deres sosiale bakgrunn og funksjonsnivå. Dette samstemmer med Salamanca - erklæring (Unesco, 1994) som er et grunnlag for målsetting for en inkluderende skole. Inkludering blir sett som et begrep som følger det spesialpedagogiske kunnskapsområdet innenfor forskning og debatter om skolen (Haug, 2003, Nordhal, etal, 2018, s.27). Et inkluderende fellesskap er forankret i retten til å høre en gruppe og dette gjelder også barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. De skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet slik at barnehagetilbudet skal være helhetlig (Åmot & Ytterhus, 2019, s.597). Rammeplanen for barnehager beskriver barnehagen som den viktigste sosialiseringsarenaen og at inkludering i barnehagen dreier seg også om den sosiale deltakelsen der alle barn deltar ut fra egne forutsetninger. Dette forutsetter at personalet jobber målrettet og systematisk med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap. Barnehagen er pliktet til å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Støtten skal gis tidlig for den nødvendige tilretteleggingen slik at barnet får et inkluderende og likeverdig tilbud. Vurderingen og justeringen av tilretteleggingen skjer underveis i tråd med barnets behov og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 90). Retten til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i barnehageloven 31§ for barn som er under opplæringsplikt og har særlige behov og retten til hjelp er uavhengig om barnet går i barnehagen eller ikke. Spesialpedagogikkens hjelp har som formål å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter, og kan gis i gruppe eller individuelt (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette innebærer at personale i barnehagen skal ha kunnskap og kompetanse om barn som trenger spesialpedagogisk hjelp og hvordan de skal tilrettelegge for dem. Kunnskapen og kompetansen er helt vesentlig for barnets faglige og sosiale inkludering i barnehagen.

1.1 Bakgrunn

I løpet av flere års praksis i barnehagen har tema inkluderende fellesskap blitt mer sentralt i ulike dokumenter og realisering av prinsippet i praksisen kan være ulikt fra en barnehage til en annen og fra en avdeling til en annen. Forståelsen av inkludering for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp kan oppfattes ulikt ut ifra personalets holdninger, kompetanse og kulturen i barnehagen. Barnehagelærere og spesialpedagoger skal samarbeide for å fremme utvikling av inkluderende fellesskap for barn som trenger hjelp. Anne -Lise Arnesen, Tonje Kolle og Kjell-Arne Solli skriver at spesialpedagoger og barnehagelærere er fagfolk som ser barnet fra sitt faglige ståsted med utgangspunkt i den faglige tradisjonen de selv tilhører. Dette vil prege problemforståelsen, beslutninger og løsninger. Ofte er det nødvendig med spesialkompetanse for barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, men det må være en bevissthet på begrensninger som ligger i hver fagkompetanse. En tilnærming som er rettet mot det spesielle hos barnet, kan dekke det som er felles med andre barn (Arnesen, Kolle & Solli, 2012, s. 91). Forskning viser til at det er en stor øking av antall barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og dermed trengs det mer forskning på inkluderende fellesskap i barnehagen. Det finnes mer forskning som er skolerelatert, men mindre fra barnehagekonteksten (Nordhal et al, 2018, s. 23). Dette har påvirket min interesse for å forske på barnehagens praksiser. I denne studien vil jeg undersøke inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ut ifra barnehagelæreres- og spesialpedagogers perspektiv. Studien har tatt utgangspunkt i styringsdokumenter, tidligere forskning og relevante teorier om tematikken som er presentert under.

1.2 Inkludering i styringsdokumenter

Inkludering er et viktig prinsipp i utdanningspolitikk som er nedfelt både i nasjonale styringsdokumenter og i internasjonale erklæringer og konvensjoner. Fokuset på inkludering i utdanningssystemet relateres til Salamanca erklæringen som ble laget i 1994, erklæringen består av normative prinsipper for inkludering som anerkjenner institusjoner der hver student inkluderes, mangfold fremheves, og læring støtter og svarer på individuelle behov

(Unesco, 1994 i Rapp & Corral- Granados, 2021, s.1). Prinsippene er innrettet for opplæring av personer med særskilte behov, og senere ble det tydeliggjort at det handler om respekt for ulikheter mellom individer og at undervisningen skjer i inkluderende miljøer (Nordahl, etal, 2018, s.26). Ifølge St.meld.6. (2019-2020) vektlegger erklæringen at utdanningssystemene må ta hensyn til mangfoldet i barnas egenskaper, forutsetninger og behov. Samtidig skal utdanningen gis i inkluderende miljøer uavhengig av barnets fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, i tillegg til den sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Barnekonvensjonen artikkel 29 presenterer skolens støtte for å forberede barn og unge til å være i samfunnet et aktivt medborgerskap sammen med andre (Nordahl, etal, 2018, s. 26). I konvensjon for mennesker med nedsatt funksjonsevne artikkel 24 understrekes det retten til utdanning og inkluderende utdanningssystemer på alle nivåer skal være basert på respekt, likemuligheter og motarbeider diskriminering (Barn, likestilling og inkluderingsdepartementet, 2006). Dette samstemmer med det som er nedfelt i Barnehageloven §1 «*Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering*» (Kunnskapsdepartementet, 2005, Formål §1). I St. meld.6.(2019-2020) forutsetter inkluderingsprinsippet at barnehagene har fleksible løsninger og setter nok av ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle barn blir ivaretatt. Samtidig skal de oppleve et helhetlig tilbud som består av spesialpedagogiske tiltak og det ordinære tilbudet henger godt sammen (kunnskapsdepartementet, 2020).

1.3 Spesialpedagogikk historie i barnehagen og tidligere forskning

Juridisk rett til spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn kom i barnehageloven i 1975. Loven åpnet for å gi prioriteringer ved barnehageopptak for barn med nedsatt funksjonsevne, mens barnehagedekning var kun på 6%. Mellom 1982 -1983 ble barnehagedekningen økt til 30% og utbygging av flere barnehager ble pålagt. I 1984 fikk kommunen ansvar for barn med nedsatt funksjonsevne og det ble prioritert at de skulle gå i vanlig barnehage så lenge de fikk nytte av oppholdet. Barnehageloven ble erstattet i 1995 og det kom endringer i 1998 og 1999 som styrket rettighetene til barn med nedsatt funksjonsevne og ga foreldrerett til å uttrykke sin mening om deres barn hadde nytte av oppholdet i barnehagen eller ikke. I 2005

ble prioriteringer av barn med nedsatt funksjonsevne hjemlet i barnehageloven. Deretter kom rammeplanen for barnehager som en forskrift til loven og kunnskapsdepartementet har utgitt et hefte med tema om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Helland, 2018, s. 595).

Tidligere forskning av Nordhal og ekspertene viser til at barn og unge med spesielle behov som får særskilt tilrettelegging i over lang tid ikke er blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskapet og at de har i for liten grad fått realisert sitt potensial for læring. Ekspertene fant ut at de som har store utfordringer og trenger en form for tilrettelegging i barnehage og skole utgjør cirka 15- 25 prosent av barn og unge, mens i dagens system gis det kun hjelp til et mindretall av disse. Systemet har sterke krav til sakkyndige vurderinger og enkelte vedtak som medfører at det aldri kan gis hjelp til 15-25 prosent av barn og unge (Nordhal, etal, 2018, s. 261). Rapporten dokumenterer at spesialpedagogiske systemer ikke fungerer etter formålene og funnene i rapporten oppsummeres i de åtte punktene nedenfor:

- 1) Funn har vist det finnes ekskluderende systemer som innebærer segregering ut av fellesskapet i barnehage og skole.
- 2) Lave forventninger til barn med behov for særskilt tilrettelegging.
- 3) Barna møter personalet uten formell pedagogisk kompetanse.
- 4) Lang prosess for at barna får hjelp.
- 5) Tids prioriteringen, en del av fagpersoner disponerer mye av tiden til sakkyndige vurderinger.
- 6) En del får ikke den hjelpen de har krav på.
- 7) Kvalitetskrav til det opplæringen eksisterer ikke.
- 8) Avstanden mellom tjenester som den Pedagogiske og Psykologiske tjenesten (PPT) og Statped og skolen er stor (Nordhal, etal, 2018, s.232).

I Cochleaimplantat studien av Hillesøy og Ohna viser resultatene i studien at spesialpedagogisk hjelpsformen er segregerende fordi hjelpen gis utenfor det ordinære fellesskapet i barnehagen. Når spesialpedagogisk hjelp gis utenfor den ordinære virksomheten, reduseres det barnets fysiske tilstedeværelse og mulighet for deltakelse i

barnegruppen. En slik organisering kan skape et skille mellom spesialpedagogiske tiltak og det allmenntilbudet i barnehagen. Hillesøy og Ohna uttrykker at spesialpedagogisk kunnskap er viktig og verdifull, men den til synliggjør et eksplisitt fokus på enkeltbarns behov for hjelp og bryter den barnehagefaglige tradisjonen som vektlegger deltakelse i fellesskapet som ramme for barnets læring og utvikling (Hillesøy & Ohna, 2014, s.57). Ifølge Ingvild Åmot og Borgunn Ytterhus møter Spesialpedagogisk organisasjonsformer muligheter, utfordringer og dilemmaer, og dermed er det viktig at tiltakene skal være skreddersydd for barnets behov og i tråd med likeverd og likestilling som er nøkkelord i barnekonvensjon (Åmot & Ytterhus, 2019. s. 609).

1.4 Studiens formål

I utgangspunktet til styringsdokumenter og tidligere forskning som står over, vil jeg i denne studien undersøke hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger beskriver dagens praksis av inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Studien vil se på hvordan disse to gruppene legger til rette for et inkluderende fellesskap og hvilke utfordringer de møter i praksisen. I tillegg til deres refleksjoner for å utvikle en inkluderende praksis.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven består av 6 kapitler. Kapittel 1 inneholder innledningen, bakgrunnen for tema og sin aktualitet i styringsdokumenter og tidligere forskning. I kapittel 2 presenterer jeg forskningsspørsmålet og de relevante teoretiske perspektiver for å belyse tematikken i studien og som ligger til grunn for å besvare forskningsspørsmålet. Det teoretiske perspektivet er relatert til inkludering og spesialpedagogikk. Kapittel 3 er en metodedel som beskriver den kvalitative forskningsmetoden i studien, forskningsdesign, en detaljert fremgangsmåte for datainnsamlingen og behandling av datamaterialet. I tillegg blir kvalitetskriterier som er tatt hensyn til i denne forskningsstudien presentert i kapittel 3. I kapittel 4 blir det presentert analyse og funn i dataene som deretter blir drøftet i kapittel 5 mot det relevante innholdet som står i styringsdokumenter, tidligere forskning og teorier. Kapittel 6 er en avslutningsdel som vil være en oppsummering for hele oppgaven hvor jeg samler trådene fra oppgavens formål til resultater og å ta opp interessante temaer som kan undersøkes for videre forskning.

2. Teoretisk perspektiv

I teoridelen vil jeg redegjøre for teori som belyser sentrale begreper som presentert i forskningsspørsmålet *“hvordan beskriver barnehagelærere og spesialpedagoger inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?”*

Teorien som blir presentert vil danne et grunnlag for studiens tema og for mine refleksjoner i drøftingsdelen. Det vil legges vekt på spesialpedagogikk, spesialpedagogisk undervisning og spesialpedagogisk hjelp, inkludering og inkluderende pedagogikk og organisering av spesialpedagogikk i barnehagen. Til slutt presenterer jeg hvilke forutsetninger som er nødvendige for å realisere inkluderende fellesskap i barnehagen.

2.1 Spesialpedagogikk og Spesialpedagogisk- undervisning/ hjelp

Spesialpedagogikkens definisjon er et fag som bidrar til verdige vilkår for læring, utvikling og livsutfoldelse for barn, ungdom og voksne som møter en funksjonshemmende barriere. Samt skal faget også bidra med kunnskap om et mer inkluderende samfunn. Faget spesialpedagogikk blir stilt på lik linje med allmennpedagogikken (Befring & Tangen, 2008, i Arnesen & Simonsen, 2011, s.120). Spesialpedagogikk blir beskrevet som et fag med fokus på ulike vansker, diagnostisering og tidlig intervensjon. Barnehagen og skole er en arena for utvikling av faget som kan føre til inkluderende pedagogikk (Skogen, 2005, i Arnesen & Simonsen, 2011, s.120). Anne-Lise Arnesen og Eva Simonsen påpeker at hensikten med spesialpedagogikk er å få frem kunnskap om menneskets behov og å kunne utvikle kunnskap som motvirker ekskluderende prosesser (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 121).

Spesialpedagogikk er omtalt som en del av velferdsstaten (Befring, 2012 | Morken, 2013, s. 34). Mens Peder Haug hevder at begrepet velferdsstaten er et samlende overordnet perspektiv på spesialpedagogisk undervisning (Haug, 1999 i Morken, 2013, s. 34). Det er et hierarkisk forhold mellom spesialpedagogikk og spesialundervisning. Spesialpedagogikk karakteriserer det faglige kunnskapsfeltet med sine ideologiske og teoretiske diskusjoner som gir grunnlaget for spesialundervisning. Begrepet spesialundervisning er et uttrykk for didaktiske strategier og den kommer til uttrykk i form av planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialpedagogisk hjelp (Thygesen, etal, 2011, s.104).

Lani Florian definerer spesialpedagogisk undervisning som en pedagogisk intervensjon og støtte som er laget for å møte spesialpedagogiske behov (Florian, 2013, s.3). Haug skriver at

spesialpedagogisk undervisning skal sikre rett til læring for elever som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen skal gi gode vilkår for læring, bedre vilkår for den ordinære opplæringen og bedre resultater som den ordinære opplæringen ikke makter alene (Haug, 2014, s.2)

Begrepet spesialpedagogisk hjelp benyttes for barn som er under skolepliktig alder, og retten til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i barnehageloven (Pedersen 2015, s.33). Hjelpen blir tildelt til barn som trenger ekstra ressurser ut fra en sakkyndig vurdering, og den kan være en del av det allmennpedagogiske tilbudet eller i tillegg til det (Nilsen, 2014 b, i Pedersen, 2015, s.33). Hjelpen gis til barn med en definert funksjonssvikt som bygger på en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til barnet som kan handle om å redusere barns lærevansker eller for en manglende eller sen utvikling. Det er den pedagogiske psykologiske tjenesten som skal utarbeide den sakkyndige vurderingen og ta et standpunkt om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp og i hvilken form som bør være. Den spesialpedagogiske hjelpen skal utføres av kompetente personalet, som pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse, psykologer, medisinsk personalet eller andre relevante faggrupper (Nilsen, 2016, s.26).

Spesialpedagogisk hjelp er beskrevet som en gren av pedagogikken med både et allment og et individuelt perspektiv. Det er et uklart skillelinje mellom spesialpedagogisk hjelp og allmennpedagogisk virksomhet. De spesialpedagogiske oppgavene vil omfatte hele spekteret fra organisasjonsperspektiv til et individuelt perspektiv og den allmennpedagogiske virksomheten skal utvikle et inkluderende miljø som skal forebygge og hjelpe barn som er i utfordrende situasjoner. Begge virksomhetene jobber mot et felles mål om å hjelpe det individet fra ulikt ståsted og perspektiv (Arnesen, kolla & Solli, 2012, s.85).

Spesialpedagogikk og pedagogikk er fag som er knyttet til læring og undervisning. Pedagogikken omfatter læren om oppdragelse og undervisning og spesialpedagogikk handler om læreren eller vitenskapen om oppdragelse og undervisning av mennesker med lærevansker, funksjonshemming eller funksjonsnedsettelse (Befring, 2012, Mørken, 2012 i Pedersen, 2015, s, 19).

Haug presiserer at fagene pedagogikk og spesialpedagogikk har flere felles utgangspunkt, fordi fagene er knyttet til pedagogisk praksis og har som mål å legge til rette for utvikling og

mestring for enkeltindividet gjennom ulike læringsformer. Videre karakteriserer Haug tre sentrale perspektiver i fagene:

- 1 Ideologi perspektivet som setter respekten for enkeltindividet og dets ressurser høyt i tillegg til at det sikres like rettigheter for alle barn og voksne som en politisk og ideologisk målsetting.
2. Individperspektivet handler om at pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid bidrar til en enkeltes opplevelse av mestring og deltakelse i fellesskapet.
3. Samfunnsperspektiv dreier seg om at institusjonene har klare krav om å tilpasse seg til det enkelte individ (Haug, 1995, i Pedersen, 2015, s.19).

Morken argumenterer for at forholdet mellom det allmenne og det spesielle handler om at læring og læreprosesser må forstås i sin alminnelighet for å kunne forstå lærevansker, og dermed må det legges allmennpedagogikken til grunn for spesialpedagogikken. Morken trekker frem skolepolitikken og utviklingen av tilpasset opplæring og en inkluderende skole for alle, fører til at skillet mellom opplæringstiltak og spesialpedagogiske tiltak viskes ut. Dette gir elever mulighet for å dekke sine opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet, men det krever at allmennpedagogikken åpner for spesialpedagogikken slik at lærere og førskolelærere får styrke sin spesialpedagogiske kompetanse (Morken, 2012, s.19). Dette er også et ønske fra regjeringen, og står beskrevet i St.meld. 6 (2019-2020) at regjeringen har en vilje for å styrke samarbeidet på tvers fagområder slik at kompetansen er mer tilgjengelig for barna som trenger den. Dette kan danne et sterkere lag rundt barna og lærere som vil gi gode helhetlige tilbud for barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Kristin Pedersen beskriver at inkluderende pedagogikk i barnehagen dreier seg om inkluderende prosesser som retter seg først og fremst mot barnehagelærere og mot andre faggrupper som jobber med pedagogiske og spesialpedagogiske problemstillinger i barnehagen. Samtidig påpeker hun at barnehagen er en arena for pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet. Dermed er det nødvendig at pedagogene må ha kjennskap til allmennpedagogiske og spesialpedagogiske temaer, problemstillinger og bred kunnskap om barns -utvikling, psykologiske og filosofiske grunnlagsproblemer og didaktiske problemstillinger slik at de skal kunne et godt pedagogisk tilbud for barn i barnehagen(

Pedersen , 2015, s. 19). Ifølge Eva Simonsen og Ann -Elise Kristoffersen er etablering av inkluderende praksiser i barnehagen et felles ansvar for pedagoger og spesialpedagoger. Selv om det eksisterer motkrefter i et slikt utviklende arbeid som jobber mot to atskilte profesjonelle og faglige systemer. Disse handler om å etablere en praksis med allmennpedagogikk for majoriteten og spesialpedagogikk for minoriteter (Arnesen & Simonsen, 2011 b, i Simonsen & Kristoffersen ,2017, s. 231). Videre beskriver Simonsen og Kristoffersen at spesialpedagogen ikke bør være kun ekspert på “vansker”, men en ekspert på å ta med sine faglige kunnskap inn i utvikling av relasjoner barn og voksne i barnehagen. Dette krever et samarbeid og arbeidsdeling med allmennpedagoger slik å tjene samme formål om å forbedre utviklingsmuligheter og praksisfellesskap for alle barn i barnehager (Simonsen & Kristoffersen, 2017, s.248).

2.2 Inkludering

2.2.1 Fra integrering til inkludering

Inkludering som et prinsipp erstatter de tidligere prinsippene integrering og segregering. I 1951 var segregering et rådende prinsipp da det ble innføring av spesialskoler for elever som ikke var tilpasset den vanlige folkeskolen. Det er elever med evner som avviker normalen med hensyn til syn, hørsel, språk, tale og atferd. Integreringsprinsippet tok over og omfanget til spesialskoler gikk ned og spesialundervisningen tok plass i den ordinære fellesskolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 14). Integrering ble kritisert fordi den var fokusert på de segregerte elever, samt at den funksjonelle, fysiske og sosiale integreringen hadde et problematisk skille. Den sosiale integreringen foregikk ikke og integreringsprosesser ble festet i det fysiske integreringens nivå (Nordahl & Overland, 2015, s. 14). Med integrering var ambisjoner om at elever med spesielle behov skulle fungere i den ordinære opplæringen. Sammenhengen mellom begrepet inkludering og integrering er nære, og grunnlaget for prinsipper er at det er en del barn og unge som ikke passet inn i det normale fellesskapet i skolen (Haug, 2014, 17). Inkludering som begrep og som prinsipp er utviklet og blir tatt i bruk etter integreringsprinsippet utspilte sin funksjon. I dag framstår inkludering som den beste tilnærmingen for å kunne realisere en god opplæring for alle elever (Nordahl & Overland, 2015, s. 15).

2.2.2 Inkludering, inkluderende fellesskap og deltakelse

Internasjonalt er begrepet inkludering sentralt og viktig i utdanningsystemet, men begrepet inkluderende opplæring skaper en uklarhet og den blir definert på en rekke måter (Ainscow & Miles, 2008). Mel Ainscow og Susie Miles i sin studie karakteriserer inkludering i fem perspektiver:

1. Inkludering som opplæringsbehov for barn med spesielle behov,
2. Inkludering som motarbeider ekskluderingsprosesser
3. Inkludering handler om ekskludering for sårbare elever
4. Inkludering som fremmer skole for alle og i de lokale skolene elevene hører til
5. Inkludering som utdanning for alle, og det omhandler at alle sårbare elever som er utsatt for ekskludering får være til stede og deltar i skoleprestasjoner (Ainscow & Miles, 2008).

Arnesen beskriver at inkluderingsbegrepet innebærer fire dynamiske dimensjoner;

1. samfunnsmessig og politisk dimensjon dreier seg om hvordan inkludering defineres og aktualiseres i samfunnet.
2. Institusjonell dimensjon handler om hvordan aktører er plassert i det institusjonelle samfunnet.
3. Relasjonell dimensjon består av den sosiale og pedagogiske dimensjonen som kan stå i dilemmaet mellom ambisjoner (det som er ønsket) og realiteten (forutsetninger i virksomheten).
4. Etisk dimensjon handler om aktøren som subjekt og opplevelsen av mestring, tilhørighet og deltakelse.
5. Samspillet mellom disse dimensjonene skaper en forståelse for inkludering (Arnesen, 2012, s.21).

Solli og Andersen påpeker at sosiale relasjoner er spenninger mellom inkludering og ekskludering, og de virker samtidig at barn kan være ekskludert i en sammenheng og kan være inkludert i en annen. Dette er avhengig av situasjonen og tid (Solli & Andersen i Arnesen 2012, s. 173).

Begrepet inkluderende fellesskap er knyttet til demokratiske verdier og mangfold som ideelt sett karakteriserer barnehager og skoler (Arnesen & Simonsen, 2011, s.123). Ifølge Holmberg & Ekeberg omfatter inkludering deltakelse i fellesskapet og individuell tilpasning. Samtidig inneholder begrepet inkludering likeverdig opplæring for alle, opplevelse av tilhørighet og motvirke ekskludering, der elevene tas ut av fellesskapets opplæring (Holmberg & Ekeberg, 2017, s.23). Ifølge Lars Qvortup (2012) operasjonaliserer inkluderingsbegrepet på tre ulike nivåer:

- Fysisk inkludering er relatert til barnehagens arena og fysiske omgivelser som gjør barnehagen til et møtested for mangfold, samt det tilbyr hver og en i mangfoldet et tilbud som fremmer barns samhold.
- Sosial inkludering består av relasjonell forståelse av barnet, og omhandler det å kunne få mulighet til å erfare meningsfulle opplevelser og aktiviteter i hverdagen på egne premisser og å kunne erfare lek, livsutfoldelser, samspill og vennskap med jevnaldrende.
- Opplevd inkludering er en avgjørende dimensjon og den er koblet til det enkelte barns subjektiv, opplevelse av tilhørighet og muligheter for å bli oppfattet som et verdsatt subjekt i hverdagen (Qvortup, 2012, i Åmut & Ytterhus, 2019, s. 593).

Haug deler inkluderingsbegrepet i fire elementer, fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Et fellesskap innebærer tilgang til et sosialt fellesskap med jevnaldrende i det allmennpedagogiske tilbudet i eget nærmiljø. Deltakelse er en toveis prosess, og handler både om å bidra inn i fellesskapet og samtidig ta imot fellesskapet. Medvirkning innebærer mulighet til å bli hørt og til å påvirke egen situasjon, og læringsutbyttet dreier seg om at det skal gis mulighet til faglig- og sosial læring og utvikling (Haug, 2014, s.13-14).

For å sikre at alle har mulighet til meningsfulle deltakelse i fellesskapet i klasserommet kreves det et tankeskifte som handler om hvordan man kan utvide det som er generelt tilgjengelig i klasserommet (Florian, 2013, s. 10). Ifølge Florian består deltakelse av fire kvaliteter som vil karakterisere en reell deltakelse i en inkluderende skole: 1. Å få tilgang til det ordinære klasserommet og andre skolens læringsarenaer, 2. Å legge til samarbeid slik at barnet kan få lære og samarbeide med andre. 3. Læringsutbytte og det handler om at barn får et positivt læringsutbytte gjennom støtte under all opplæring. 4. Anerkjennelse som

dreier som å anerkjenne og akseptere barn som likeverdige aktører. Disse kvalitetene kan beskrives som vilkår for inkludering (Florian, 2015 i Tveitnes, 2022, s. 27).

Booth og Ainscow benevner at deltakelse brukes i forbindelse med inkludering og læring (Booth & Ainscow, 2002, i Tveitnes, 2022, s. 29). Denne forbindelsen kommer frem i rammeplanen for barnehager som påpeker at barnehagen skal være et sted for barnas deltakelse og læring i et inkluderende fellesskap sammen med jevnaldrende barn (Utdanningsdepartementet, 2014, i Hillesøy & Ohna, 2014, s. 47). Barnas deltakelse i relasjon med jevnaldrende har en stor betydning for barnas livs- og lærings situasjoner og som betegnes kvalitativt annerledes enn interaksjoner mellom voksne og barn (Corsaro, 2011, Frønes, 2010, i Hillesøy & Ohna, 2014, s. 47). Deltakelse omfatter mer enn å være fysisk til stede, den innebærer å bli anerkjent som en reell deltaker av andre barn og å ha tilgang til de nødvendige ressursene for å kunne delta i aktivitetene. Personalets rolle i barnehagen er avgjørende for barns vilkår for deltakelse og tilhørighet i barnefellesskapet i barnehagen (Hillesøy & Ohna, 2014, s. 47). Solli trekker frem at samspill mellom barn og mellom barn og voksen har en viktig betydning for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og at inkludering i barnehagen er avhengig av barnehagens evne og muligheter til å være inkluderende for alle barn (Solli, i Arnesen 2012, s. 39).

Ulike forskeres perspektiver om inkludering peker mot deltakelse og opplevelse av å være en del av fellesskapet. I neste del vil jeg undersøke hvilke forutsetninger som kan fremme og realisere det inkluderende fellesskapet for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

2.3 Forutsetninger for å realisere inkluderende fellesskap

Målsettingen for inkluderingsprinsippet understreker at barn skal få mulighet å gå i nærskolene, de skal delta i fellesskapet, og at opplæringen skjer i sammenholdte klasser. Dette utfordrer barnehagene og skolene til å utvikle en inkluderende pedagogikk som gjenspeiler miljø, holdninger og praksis og ikke bare undervisningsmetoder og læringsaktiviteter (Rygvold & Ogden, 2017, s. 20). David Mitchell (2014, 2015) har utarbeidet en rapport som er forskningsbasert og som omfatter forutsetninger for å realisere visjonen om en inkluderende skole. Forutsetningene som er oppsummert i rapporten er felles visjon, optimal plassering, varierte og tilpassete undervisningsmetoder, grunnleggende aksept av elever med spesielle behov, faglig og profesjonell støtte og en god ledelse for å

implementere disse forutsetningene. Samtidig stilles disse forutsetningene høye krav til ressurser, organisering og kompetanse (Mitchell, 2014- 2015 i Rygvold & Ogden, 2017, s.20).

2.3.1 Felles visjon og felles forståelse

Mitchell skriver at en inkluderende barnehage og skole forutsetter at alle ansatte på alle nivåer fra assistenter til skoleeier har et forpliktende forhold til filosofien om at ingen elever skal ekskluderes på grunn av sin funksjonshemming eller sin lærevanske (Mitchell, 2015, s.390). Kjell Skogen påpeker at det er nødvendig med en konkret og felles forståelse av hvilke mål institusjonen og lærere vil oppnå. Dette er betydningsfullt for å skape et eierskap til målsettingene. Videre skriver skogen at det kan oppstå en utfordring med generelle og abstrakte visjoner som for eksempel en «tilpasset opplæring i en skole for alle». En slik visjon utfordrer kreativiteten, fleksibilitet og kompetanseutviklingen, i tillegg til at den krever kontinuerlig arbeid med operasjonalisering og konkretisering. For å realisere visjonen forutsettes det en dynamisk utvikling, prioriteringer og at det må avsettes tid for arbeidet med visjonen. En av de vanligste barrierene i forhold til utviklingen på arbeidsplasser er fraværet av en konkret og felles forstått visjon (Skogen, 2012, s. 206). Anne -Lise Rygvold og Terje Ogden skriver at felles verdigrunnlag viser til at både skolens ledelse og alle ansatte har en positiv holdning til inkludering og som vil gjenspeile hvilke normer, strategier og læring bygger på (Rygvold & Ogden, 2017, s.21).

2.3.2 Plassering

Det handler om at elever skal delta i aldersgrupper de hører til og det at skal være strengt nødvendig for å trekkes mer ut av grupper. Dette krever en evidensbaserte utviklingsmetode som innebærer klare målsettinger, klar struktur for innhold og gjennomføring. Strukturerte arbeidsmåter tar en sentral plass i spesialpedagogikk når det gjelder organiseringen og gjennomføringen av opplæringen (Mitchell, 2015, s.390).

2.3.4 Støtte og samarbeid

For å utvikle en inkluderende praksis forutsetter det internt samarbeid mellom personalet, foreldre og et tverrfaglig samarbeid mellom ulike profesjonsgrupper. Det er spesialpedagogen og pedagogenes ansvar for å samarbeide om opplæringen som vil handle om samarbeid om løsninger, metoder, oppgaver både i fellesskapet og for enkelte elever. Begge pedagogene kan skifte rolle mellom den som underviser og den som formidler. For å gi et godt pedagogisk tilbud for barn med spesielle behov krever det et samarbeid mellom

flere personer og yrkesgrupper med gode samarbeidsferdigheter som består av gjensidig tillit og respekt. et godt samarbeid forutsetter klare mål, rolleavklaring, og at deltakerne har gode problemløsningsferdigheter (Mitchell, 2015, s.394). Arnesen, Kolle og Solli benevner ansvarsforskyvning fra barnehagepersonell til spesialpedagoger når det gjelder ansvaret for barn som mottar spesialpedagogiske hjelp. Dette kan påvirke negativt samarbeidet mellom spesialpedagoger, personale i barnehagen og barnehagelærere som kan utvikle kategorisering av "mine og dine" barn, noe som kan videreføre til hindring for inkludering (Arnesen, Kolla & Solli, 2012, s.95).

2.3.5 kompetanse og holdninger

En viktig forutsetning er kompetente lærere og positive holdninger for inkluderende praksis. Ifølge Elisabeth Persson vises det til en forskning der lærere følte at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse for gjennomføringen av den inkluderende opplæringen. Videre påpeker hun at det som skapte mest begrensninger for deltakelse av elever i en inkluderende opplæring var voksnes atferd og negative holdninger (Persson 2013, s. 120). Mitchell trekker inn at en inkluderende opplæring bygges på at læreren og foreldre aksepterer at barn med spesielle behov har rett til å gå i en vanlig klasse og at den daglige ansikt- til ansikt -kontakten er den viktigste faktoren for å fremme positive holdninger. Videre tilføyer Mitchell at læreren med positive holdninger og som klarer å vise dem i utfordrende situasjoner, vil den spille en viktig rolle for at fellesskapet venner seg til å forholde seg til mangfold (Mitchell,2015, s.394). Et inkluderende miljø for alle barn i barnehagen krever at personale har kunnskap slik at de kan føre praksisen mot en mer inkluderende pedagogikk retning (Pedersen, 2015, s.154). Rygvold og Ogden hevder at det kreves å utvikle mer differensierte undervisningstilbud for kompetanseheving og forbedringer av læringsmiljøet og at lærere må ha minimum krav av spesialpedagogisk kompetanse som supplerer spesialpedagoger og andre faggrupper. I tillegg til dette må man også utvikle spesialpedagogisk praksis for å fange opp barn som trenger støtte og hjelp. For dagens praksis er ikke tilstrekkelig for å fange alle utsatte barn (Rygvold & Ogden, 2018, s. 24). Solli påpeker at forskningsresultater som er hentet fra forskningsoversikt fra de siste ti årene predikerer at inkluderende og ekskluderende prosesser er avhengig av personalets kompetanse, holdninger og samspill mellom voksne, voksne og barn og interaksjon mellom

barn (Solli i Arnesen, 2012, s. 50). Ifølge St.meld, 41, (2008-2009) er kvaliteten i barnehager avhengig av de menneskelige ressursene, blant dem er barnehagen personalet. Det har vært en økt satsing på kompetansetiltak for barnehagepersonalet fordi kravene for innhold og kvalitet har økt i den reviderte rammeplanen for å sikre at alle barn får et høyt nivå av kvalitet og et likeverdig barnehagetilbud. Personalet med relevant kompetanse er den viktigste innsatsfaktoren. For å drive en kontinuerlig kvalitetsutvikling, forutsettes det at hele personalet i barnehagen er i stadig utvikling av sin kompetanse, samt at de har kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.3.6 Ressurser

Å ha elever med spesialpedagogisk hjelp i en vanlig klasse koster det firedoblede av hva det koster for en ordinær elev. I dette perspektivet blir inkludering et spørsmål om økende kostnader og rettferdig bruk av ressurser (Mitchell, 2015, s. 394). Det trengs tilstrekkelige ressurser for å kunne gjennomføre tiltaksplaner. Ressursene må følge eleven når den bytter skole eller klasse. Ressursknappheten er en av de viktigste hindringene for inkluderende praksis (Mitchell, 2015, s. 395). Pedersen nevner den personalressursen som har en stor betydning for hvordan barnet har det i barnehagen. Det å fordele barn og personalet i smågrupper kan øke trivsel og gir gode betingelser for å ivareta det enkelte barnet og barnets behov (Pedersen, 2015, s. 154). Ifølge St meld 41, (2008-2009) er ledelsen i barnehagen ansvarlig for å ha tilstrekkelige personalressurser til enhver tid for å kunne drive barnehagen i tråd med nasjonale føringer. I tillegg har regjeringen økt tilskudd til barnehagene som skal være til gode for barna og ansatte for å sikre kvaliteten på barnehagetilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.3.7 Tilpassing.

Skolen har et lærestoff, pensum og undervisningen som skal være tilpasset elevens forutsetninger kalles for tilpasset opplæring (Mitchell, 2015, s. 391). I barnehagen brukes det begrepet tilpasset tilbud slik det står i rammeplanen at «*barnehagen skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted og sosial, kulturell og etnisk bakgrunn*» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 21). Et tilpasset tilbud i barnehagen forutsetter at det ordinære pedagogiske opplegget skal tilpasse det enkeltes barnets utviklingsnivå. Gjennomføringen av en slik tilpasning krever at personalet må skaffe seg en grundig og helhetlig informasjon om barnets utviklingsnivå på

forskjellige områder (intellektuell utvikling, somatisk, motorisk, språklig fungering). Informasjonen gir grunnlag for å tilrettelegge et tilpasset tilbud som vil omfatte mål for det tilpassete tilbudet som skal gis til barnet. Dette medfører å sette inn tiltak som er knyttet til organiseringen av tilbudet, pedagogiske arbeidsmåter og progresjon slik at det gis en sikkerhet for at barnet får best mulig utbytte av barnehagens tilbud. Organiseringen og arbeidsmåter må differensieres i sammenheng med de målene som er satt opp. Samt skal tilpasset tilbud for det enkelte foregå i det ordinære pedagogiske tilbudet i barnegruppe på avdelingen (Nilsen,2016, s 27).

Å realisere inkluderende fellesskap fra teori til praksis er avhengig av ulike forutsetninger som står over. Det inkluderende fellesskapet vil gjenspeiles i de hverdagslige aktiviteter og i barnehagens praksis som vil omfatte også organisering av den spesialpedagogiske hjelpen. Et tilpasset tilbud i fellesskapet i barnehagen er avhengig av hvordan den spesialpedagogiske hjelpen praktiseres.

2.4 Organisering av spesialpedagogisk hjelp i den daglige praksisen barnehagen

Pedagogiske institusjonene skal bidra til at hele mangfoldet av barn skal være sammen på tvers av forskjellige forutsetninger, språklig, sosial og kulturell bakgrunn, kjønn og funksjonshemninger (Helland,2018, s 595). For å fremme likeverd, likestilling og inkludering, bør oppmerksomheten være rettet mot hvordan spesialpedagogiske tiltak blir inkludert i den daglige virksomheten (Solli, 2010, i Åmot & Ytterhus, 2019, s.900). Åmot & Ytterhus skriver at den spesialpedagogiske hjelpen ofte er organisert innenfor den ordinære barnehagens rammer og at det finnes tre former å gjøre det på at disse kan kombineres:

- Organisering av spesialpedagogisk hjelp innenfor avdeling gir gode muligheter, det fører til at ansatte skaper et fellesskap og de får en felles holdning og tilnærming til barna.

Utfordringen med denne organiseringen oppstår når det er flere barn som får spesialpedagogisk hjelp på samme avdeling og samkjøring av vedtakstimene når barn har forskjellige vansker og behov. Dette gir ikke et reelt tilbud som imøtekommer til barnets behov.

-Organisering i små grupper, kan både være inkluderende for noen og ekskluderende for andre, og sammensetning av gruppene krever en refleksjon og god kjennskap til hvert enkelt barn. Rigide og bestemte små grupper kan være en hindring for å utvikle vennskap og det er ikke alltid barn har lyst til å være med samme gruppe. Det kan finnes flere faktorer som gir barna negative opplevelser av å delta i små grupper fordi barnets utfordring blir synlig for andre.

- En til - en organisering gis til barn som har behov for ferdighetstrening uten forstyrrelser og for skjerming som for eksempel barn med autisme. En slik organisering har flere fordeler, blant annet at det gir barnet ro og mulighet for å etablere relasjonen til voksne (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 608). Utfordringen er at organiseringen ikke er ønsket med tanke på en inkluderende praksis og en inkluderende barnehage, den gjenspeiler et individperspektiv som kan være en fare for en inkluderende praksis (Solli, 2010, Sjursen, 2014, I Åmot & Ytterhus, 2019, s.608). Med en-en organisering må det være en kontinuerlig vurdering for barnets beste. Formen av en slik organisering gjenspeiler ikke løsninger for hvordan man kan skape en spesialpedagogisk praksis og en inkluderende barnehage (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 608).

Åmot og Ytterhus presiserer at de organiseringsformene som er representert er ikke enkle løsninger på hvordan det kan skapes gode spesialpedagogiske praksiser og en inkluderende barnehage. Forfatterne konkluderer med at spesialpedagogikk generelt og ulike organisasjonsformer spesielt fører til ulike muligheter, utfordringer og dilemmaer og at barnets verdighet må være sentralt i tilrettelegging og tiltakene skal være i tråd med likeverd og likestilling som er nøkkelord i barnekonvensjon (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 610).

2.5 Oppsummering av teoridelen

I følge ulike teoretiske perspektiver vises det til at inkludering er et vidt, politisk og komplisert begrep som blir brukt i utdanningssystemer og i sammenheng med spesialpedagogikk og mangfold. Inkludering er et sammensatt begrep av ulike dimensjoner og perspektiver ifølge (Haug, 2014, Arnesen, 2012 & Qvortrup,2012). Hensikten med inkludering er at alle mennesker med ulike forutsetninger får delta i fellesskapet og det skal utvikles en barnehage og skole for alle. Dette stiller et stort ansvar til institusjoner for å realisere inkluderingsprinsippet. Mitchell påpeker hvilke forutsetninger som vil fremme

inkluderende fellesskap i en barnehage og skole; felles verdier i institusjonen, tilpasning av planer og aktiviteter, relevant kompetanse hos personalet, positive holdninger, tilgjengelige ressurser og plassering av barn i fellesskapet (Mitchell, 2015). Inkludering handler også om organisering av spesialpedagogisk hjelp og i hvilken form den gis til barn (Åmot & Ytterhus, 2019, Hillesøy & Ohna, 2014). For å fremme et inkluderende miljø i barnehagen forutsettes det at barnehagelærere har kjennskap til det spesialpedagogiske feltet og et godt samarbeid mellom faggruppene (spesialpedagoger og barnehagelærere) slik at barn for dekke sine opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Morken, 2012, Pedersen, 2015).

3. Metode

3.1 kvalitativ tilnærming

Forskningsspørsmålet i studien er *“hvordan beskriver barnehagelærere og spesialpedagoger inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?”* Hensikten med studien er å få en dypere forståelse og kvalitativ kunnskap ut ifra informantenes beskrivelser og erfaringer. På bakgrunn av forskningsspørsmålet og hensikten er kvalitativ tilnærming relevant i studien. Kvalitative tilnærminger gir en forståelse av sosiale fenomener og som et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærminger er at dataanalysen uttrykkes i form av tekst hvis det er brukt intervju eller observasjon som metode. Et kjennetegn ved en kvalitativ forskningsmetode er den nære kontakten mellom forskeren og informanten (Thagaard, 2018, s. 13-18). Ved å benytte intervju som metode kunne jeg få innsikt i barnehagelæreres og spesialpedagogers synspunkter om inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Deres beskrivelse om dagens praksis og om hvordan samarbeidet mellom spesialpedagoger og barnehagelærere påvirker en inkluderende praksis. Et semistrukturert intervju med barnehagelærere og spesialpedagoger har vært egnet for denne studien. Det har gitt mulighet for å utvikle forståelsen av det fenomenet som står i fokus.

3.2 Kvalitativ forskningsdesign.

John W. Creswell beskriver et forskningsdesign som en grov skisse til hvordan en undersøkelse skal utformes og nevner at det finnes mange typer design i kvalitative studier (Creswell i Ringdal 2020, s.115). Tove Thaggard betegner forskningsdesign som en redegjør

for retningslinjer i en studie. Retningslinjene innebærer undersøkelsens beskrivelse av problemstilling, deltakere, kontekst og metode (Thagaard, 2018, s.50). Ifølge Thagaard inneholder kvalitative metoder to viktige egenskaper: fleksibilitet og interaksjon. Fleksibiliteten handler om at man kan endre innsamlingsstrategien i løpet av studien, slik at informasjon og data gir en god fremgangsmåte og problemstilling. Interaksjon innebærer at ulike aspekter er knyttet til hverandre. Et kvalitativ forskningsdesign kjennetegnes som en reflekterende gjennom stegene og interaksjonen mellom aspektene (Thaggard, 2018, s. 16). Maxwells interaksjonsmodell er en forskningsdesign som er preget av fleksibilitet og interaksjoner. Modellen består av fem dimensjoner, mål, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet, som til sammen utgjør en integrert samhandlende helhet. Datainnsamling og analysering, utvikling og modifisering av teori, utdyping eller endring på forskningsspørsmålet og håndtering av gyldighet foregår mer eller mindre samtidig i en studie som er basert på kvalitativ forskningsdesign (Maxwell, 2009, s. 218 - 219).

Siden studien er basert på barnehagelæreres og spesialpedagogers ulike perspektiver, har prosessen vært preget av fleksibilitet i denne studien. For å belyse de viktige temaene som er relevante for fenomen inkludering, har det vært viktig å bevege seg frem og tilbake mellom aspektene. Intervjuene har vært i stadig utvikling for at deltakere kunne utdype sine svar. Etter hvert intervju ble det lagt til flere oppfølgingsspørsmål til intervjuguiden. Dette har resultert i forandringer og justeringer i innsamling av teori. Formuleringen av forskningsspørsmålet har vært preget av tidligere forskning og teoretisk innramming om inkludering og spesialpedagogikk. I intervju med informantene som en tilnæringsmetode og gjennom analysen har funn preget alle dimensjonene i studien.

3.3 Vitenskapsteori.

Vitenskap handler om ulike måter for å innhente kunnskap om ulike temaer.

Vitenskapsteoretiske forankring som forskeren støtter seg til har en stor betydning for hva det søkes informasjon om, hvordan data innsamles og danner et grunnlag for utvikling av forståelsen (Thagaard, 2018, s. 33). Formålet med studien er å få dypere innsikt i barnehagelærere- og spesialpedagogers perspektiver om inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Datamaterialet er konstruert gjennom intervju med barnehagelærere og spesialpedagoger. og utvikler et grunnlag for innholdet i

studien. For å beskrive barnehagelæreres og spesialpedagogers beskrivelser om inkludering og dagens praksis vil jeg støtte meg til hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.

3.3.1 Hermeneutisk tilnærming.

Hermeneutikken betyr fortolkningskunst og grunntanken i er at vår forståelse er basert på visse forutsetninger og forkunnskaper som kalles forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s.143). Thagaard påpeker at hermeneutikk tilnærmingen legger vekt på dypere meningsinnhold utover det som er innlysende fra fortolkninger av folks handlinger og fremhever at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018, s.34). Meningsdannelse skjer gjennom å forstå fenomen og sammenheng i lys av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). Gilje & Grimen viser til den hermeneutiske sirkelen som inneholder viktige deler for fortolkning av meningsfulle fenomener som forforståelse og kontekst. Den hermeneutiske sirkelen brukes som en dynamisk tolkningsprosess for å søke etter nye tolkninger og dypere forståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Ifølge prosessen i min studie viser det til at forskningen er bygd på en hermeneutisk tilnærming. Gjennom intervjuer av barnehagelærere og spesialpedagoger i studien, har det kommet frem deres perspektiver om fenomenet inkludering. Deres beskrivelser, tolkninger, meninger er et datamateriale som skal analyseres og fortolkes utover det som er synlig. Med min bakgrunn som barnehagelærer og spesialpedagog vil den forståelsen av fenomen i sin helhet være preget av min forforståelse. Kvale & Brinkmann beskriver at hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening, mens fenomenologer er interessert i å beskrive menneskets opplevelser i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

3.3.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologiske tilnærminger finnes innenfor sosiologi, psykologi og helsevitenskap (Creswell & Poth i Thagaard, 2018, s.36). Gjennom den sosiale filosofiske tilnærming vil det gis mulighet for at forskeren undersøker grupper av individer og hvordan deres meninger utvikles i en sosial interaksjon. Fenomenologi er basert på folkets oppfattelser og meningsdannelser av et fenomen (Kvaale & Brinkmann, 2015, s.45). Thagaard skriver at fenomenologi bygges på den subjektive opplevelsen og forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s.40). I et fenomenologisk perspektiv utvikles det kunnskap gjennom erfart virkelighet og virkeligheten til hvert enkelt menneske. Dette forutsetter å ta hensyn til alle virkelighetene for å beskrive hva som er sant for det enkelte I

perspektivet legges det vekt på bevissthet om livsverden, åpenhet overfor intervjuenes opplevelser, presise beskrivelser, forkunnskap settes i parentes, og søken etter viktige betydninger i beskrivelser (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 45 - 46).

Min studie kan relateres til fenomenologi tilnærming, siden jeg har vært klar over min rolle som forsker, jeg var bevisst på at informantenes beskrivelser, opplevelsen og deres perspektiver er i fokus. Mine meninger og forforståelse ble lagt til side i denne fasen.

3.4 utvalg og rekruttering av informanter

Thagaard påpeker viktigheten av egnet utvalget i forskning, for å belyse forskningsspørsmålet. Det riktige utvalget som kan gi en dypere forståelse og beskrive virkeligheten, kan være et grunnlag for utvidelse av kunnskap (Thaggard, 2018, s. 54). Utvalget i studien består av barnehagelærere og spesialpedagoger i barnehagen. Barnehagelærere jobber som pedagogiske ledere og spesialpedagoger har stillinger som støttepedagoger i barnehager. Utvalget av informanter ble bestemt på bakgrunn av tematikken i studien Rekruttering av utvalget var gjennom tidligere kjennskap til informantene. Informantene jobber i fire ulike barnehager i 3 ulike bydeler. Det som er felles hos informantene er at de har jobbet mer enn 10 år siden i barnehagen og alle er utdannet som barnehagelærere og har jobbet som pedagogiske ledere. To av spesialpedagogene har tatt videreutdanning og master i spesialpedagogikk. Den tredje spesialpedagogen er utdannet som barnevernspedagog i tillegg til barnehagelærerutdanning, og er en masterstudent i spesialpedagogikk. Informantenes alder varierer mellom 35 år og 66 år. Spesialpedagogene i barnehagene har stillinger som støttepedagoger og barnehagelærere har stillinger som pedagogiske ledere. Barnehagelærere jobber fast i sine avdelinger, men spesialpedagogene følger opp barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i forskjellige barnehager. Rekrutteringen av barnehagelærere har vært gjennom å sende en e-post med informasjonsskriv og samtykkeerklæring til en barnehagestyrer. Rekruttering av spesialpedagoger har jeg kontaktet dem direkte ved å sende dem informasjonsskriv og samtykke via e-post. Etter at jeg har mottatt bekreftelsen på at de vil delta, avtalte vi tid for gjennomføringen av intervjuer og det ble tilsendt intervjuguide på forhånd. Både barnehagelærere og spesialpedagoger som deltok i studien har jeg hatt en tidligere kjennskap til på grunn av tidligere arbeidsforhold.

3.5 Intervju som forskningsmetode.

Gjennom det å anvende intervju som forskningsmetode vil forskeren søke å forstå verden fra informantenes side for få fylldige og betydelige kunnskaper om deres opplevelser, synspunkter og perspektiver som omhandler temaer i intervjuet. Dette skaper et godt grunnlag for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Den forståelsen informantene har av sine opplevelser vil være preget av deres opplevelser og erfaringer som er bundet til deres livsverden (Thagaard, 2018, s. 89). I tråd med studien er informantene barnehagelærere og spesialpedagoger som er i hverdagslige praksis i barnehagen og gjennom intervjuer ville jeg få innsikt i deres beskrivelser, forståelse, erfaringer, opplevelser og synspunkter om hvordan inkludering som fenomen sees i praksis. Å bruke intervju som metode har gitt mulighet for at informantene kunne snakke åpent om inkludering i dagens praksis og de kunne utdype seg i de temaer som interesserer dem. For å gjennomføre et intervju er det viktig å bli kjent den fasene som forskningsintervjuet består av: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). På bakgrunn av mine kunnskap og erfaringer har jeg valgt studiens tema. Deretter startet jeg med å undersøke i styringsdokumenter og søke om tidligere forskning og relevante teorier, slik at jeg har fått oversikt over tematikken og kunne formulere både forskningsspørsmålet. Kartlegging om hva vi vet om tema fra før og hvordan det skal innhentes kunnskapen som forskeren etterlyser er en viktig faktor for planlegging av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140).

Det ble planlagt semistrukturerte eller delvis strukturerte intervju som bygges på en delvis strukturert intervjuguide, temaer i prosjektet er bestemt på forhånd, men rekkefølgen av temaene i intervjuguide justeres underveis etter behov. Et semistrukturert intervju er kjent med fleksibilitet og åpenhet gjennom tilpasning av spørsmål til informantenes beskrivelser og inkludering av nye spørsmål om temaer (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjutiden i studien er bygd på utvalgte spørsmål som belyser hovedtemaer i forskningsspørsmålet. Spørsmålene i intervjuguiden har vært åpne og tydelige slik at det ikke oppstår misforståelser samtidig får informantene rom for å uttrykke seg fritt om inkludering i dagens praksis sett fra sine perspektiver. Spørsmålene har oftest endret rekkefølge ut fra informantenes mønster i besvarelser gjennom å stille opp en del oppfølgingsspørsmål. Intervjuspørsmålene er et viktig redskap for å undersøke temaer i forskningsspørsmålet og kan føre til ulik informasjon

fra informantene som vil underbygge refleksjoner over temaer fra flere vinkler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). Intervjuene ble gjennomført fysisk i møte med informantene i sine arbeidssteder. Intervjutiden varte mellom 30 og 55 minutter. Det ble sendt en intervjuguide på forhånd slik at de kunne få informasjon om tematikken i studien og bli kjent med spørsmålene. Jeg startet intervjuene med presentasjon av meg selv, min bakgrunn, og jeg informerte om min forskning, hvem som har tilgang til datainnsamling og hvor lenge den bevares, taushetsplikt, anonymitet og frivillig deltakelse. Dette var for å skape en klarhet og bygge tillit hos informantene. Deretter fikk informantene rom for å fortelle om sin bakgrunn, utdanning og om sin rolle i barnehagen. Thagaard beskriver at spørsmål om informantens bakgrunn, utdannelse og yrkeserfaring er en velegnet start på intervju. I tillegg er det viktig å etablere en god intervjus atmosfære og utvikling av tillitsforhold til intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 93 -.105). Intervjusituasjonen blir preget av samspillet mellom forskeren og informanten. Det må være balanse mellom å stille spørsmål og å lytte til informantens uttrykk både det verbale og kroppslige, samt å gi tilbakemeldinger for å utvikle intervjuet videre. (Thagaard, 2018, s. 100). Dette hadde jeg en bevissthet om på forhånd. Informantene fikk rom for å uttrykke sine synspunkter uten at jeg avbrutt dem. Jeg var bevisst på min væremåte, hvor jeg viste interesse og engasjement i informantens utsagn, gjennom oppmerksomt, blikkontakt, og korte replikker som «Ja, ha, m, ok». Spørsmålene som ble stilt til informantene var åpne og like, men på bakgrunn av deres svar og bakgrunn stilte jeg en del konkrete oppfølgingsspørsmål som ville utdype informantens svar og som ville føre frem intervjuet. Kombinasjonen mellom generelle spørsmål og konkrete hendelser gir muligheter for forståelse av informantens vurderinger og meninger i lys av dere konkrete erfaringer (Thagaard, 2018, s. 98). Intervju-samtalen mellom forskeren og informanten ble både styrt av planlagte spørsmål fra forskerens side og innspill fra informantene (Thagaard, 2018, s. 91). Intervju samtalene ble tatt opp på lydopptak og på denne måten fikk jeg rette full oppmerksomhet mot informantene. Jeg brukte i tillegg et notatark hvor jeg noterte ned stikkord som jeg fikk komme tilbake til i intervjusamtalene uten å avbryte informantens samtaler i det øyeblikket. Thagaard vurderer at lydopptak vil gi den mest omfattende informasjonen om samtalen mellom forskeren og informanten i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 111).

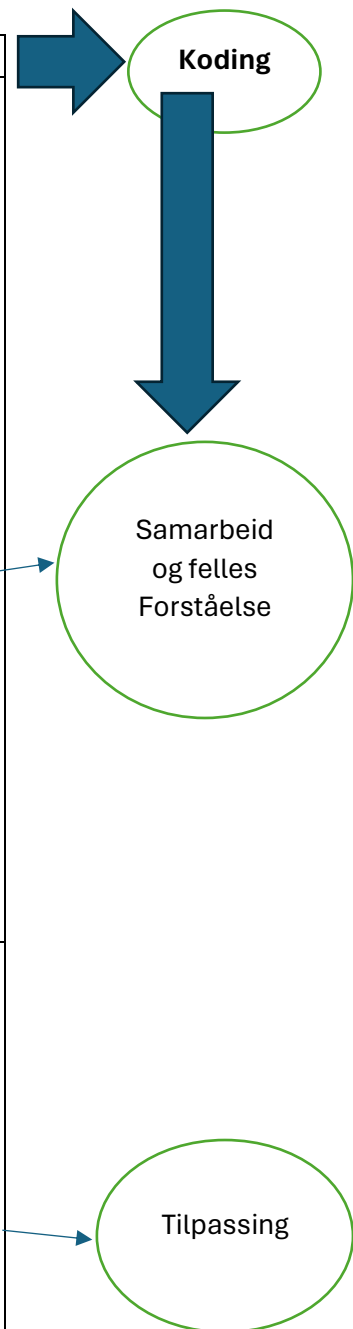
3.6 Transkribering og analyse

I studien benyttet jeg meg av en tematisk analyse metode som dreier om identifisering, analysering, og rapportering av temaer i data. Analysen består av seks faser som er i en dynamisk bevegelse frem og tilbake mellom alle stegene. For å gjennomføre en tematisk analyse er det nødvendig at dataene er transkribert i skriftlig form (Braun & Clarke, 2006, s, 79- s, 82). Transkribering er definert som en data-transformasjonsprosess fra den muntlige samtalen til en skriftlig tekst, slik at dataen blir egnet til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). Reismann (1993) sitert i Braun og Clarke og påpeker at transkripsjonsprosessen kan være en gunstig måte å bli kjent med dataene, selv om prosessen kan forestilles som tidkrevende, frustrerende og av og til kjedelig (Braun & Clarke, 2006. s, 87). Bird påpeker at innenfor fortolkende kvalitative metoder bør transkripsjonen sees på som en nøkkel fase i dataanalysen (Bird, 2005, i Braun & Clarke, 2006, s. 87). Transkribering er omtalt som den tidligere fasen i tematisk analyse som vil skape oversikt og kjennskap til data gjennom gjentatt lesing av data, og deretter søking etter betydninger og mønstre (Braun & Clark, 2006, s. 87). Transkribering av intervjuene ble gjort i etterkant av hvert intervju og dataene ble transkribert ordrett og i sin helhet. Jeg spilte lydfilen fram og tilbake flere ganger for å kunne skrive informantenes utsagn riktig. Jeg skrev transkripsjoner selv og den var til stor hjelp for nærlesing og tolkninger. Transkriberingene ble lest flere ganger for å få en helhetlig oversikt og for å finne mønster i dataene. Etter dette stadiet er dataene klare for en formel koding ifølge (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Med utgangspunkt i Braun & Clarke sine analysefaser ble datamaterialet analysert. Gjennom gjentatte lesninger av informantenes beskrivelser, synspunkter og refleksjoner, skrev jeg en liste med innledende koder som inneholder tanker over interessante temaer i dataene og som er relevante for fenomenet i studien. Informantene presenterer to ulike faggrupper og dette ga meg en interesse for å se etter sammenhenger, likheter og forskjeller i de dataene. Det ble utarbeidet en koding tabell for hver faggruppe, barnehagelærere og spesialpedagoger. I koding tabellene som er under vises det til koding metoden i studien. Jeg brukte manuell koding ved hjelp av Word funksjoner og gjennom en grundig analyse av ferdige skrevet transkripsjoner. Jeg brukte fremheving av teksten og ulike farger på skrift for å identifisere koder, mønster og interessante aspekter som var et grunnlag for fortolkning og utvikling av meningsfulle temaer om fenomenet (Braun & Clarke, 2006, s.89). Jeg hadde en bevissthet gjennom hele analysen at studien bygges på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Dette

innebærer forståelsen av informantens erfaringer og meninger om inkludering for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og mine fortolkninger av den forståelsen i lys av sammenhenger inkludering studeres i (Thaggard, 2018, s. 36 - 37). Dataanalysen ble behandlet på en systematisk fremgangsmåte hvor de enkelte kategoriene ble nedfelt og fortolket (Thaggard, 2018, s. 172).

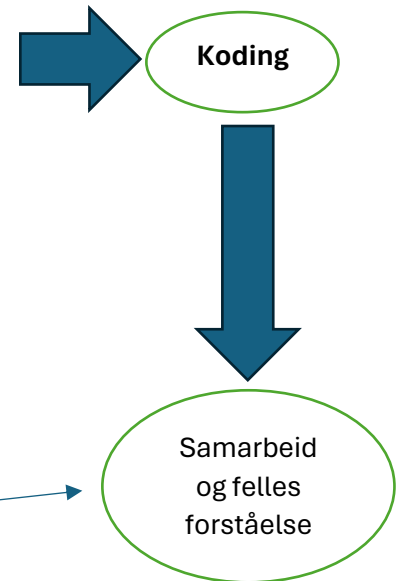
Koding tabellen for BL

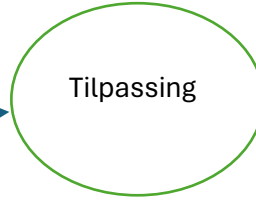
Sitater	Nøkkelord
<p>BL1: Når det blir uenigheter, finner vi gode løsninger, fordi både støttepedagoger og personalet jobber mot en god løsning for barnets beste. Støttepedagogen må samarbeide og forstå den situasjonen vi er i.</p> <p>BL2: Personalet i barnehagen ser på helheten, men spesialpedagogen er individrettet, ser bare på det enkelte barnet. Støttepedagogen må være en del av barnehagepersonalet for at vi kan ha et bedre samarbeid.</p> <p>Vi har oppstartsmøter, der vi snakker om rolleavklaringer, samarbeidet og planer</p> <p>BL3: Det som jeg har opplevd at de støttepedagogene og vi har felles forståelse for planer, de jeg samarbeidet med, de lager forsterket plan ut av de planene vi har på avdelingen og ikke forskjellige</p>	<p>gode løsninger, jobber mot en god løsning</p> <p>må samarbeide</p> <p>ser på helheten, være en del av et bedre samarbeid</p> <p>rolleavklaringer, samarbeidet</p> <p>felles forståelse</p>
<p>BL1: å dele barn i smågrupper, ha korte samlinger, aktiviteter i månedsplanen skal tilpasses barnet. Barnet skal få samme tilbud som alle andre</p> <p>BL2: barn er forskjellige, de deltar i musikkaktiviteter, gym og kunst og håndverk. Samlingen er tilpasset for ulike behov. Den inneholder sang, fortelling og dans. Der er det viktig at ressursene har kunnskap om barnet,</p> <p>BL3: Barn uttrykker sine interesser og ønsker for det de vil delta på. Vi deler barn i grupper ut av deres interesser og ønsker, da føler jeg at barnet blir hørt og inkludert.</p>	<p>tilpasses barnet.</p> <p>Samlingen er tilpasset</p> <p>deler barn i grupper ut av deres interesser og ønsker</p>



Koding tabell for SP

Sitater	Nøkkelord
<p>Sp1: Vi har oppstartsmøter og samarbeidsmøter hvor alle sammen snakker om forventninger og diskuterer hvordan samarbeidet skal være. Å ha samtaler om opplæringsplanen, hva vi skal fokusere på, for eksempel temaer som jobbes med i basen.</p> <p>SP2: bygges samarbeidet med avdelingen. Barnet trenger ikke forskjellige planer en fra barnehagelærere og en annen fra spesialpedagog. Barnet trenger kun en tilpasset plan for å bli en del av fellesskapet ut fra sine forutsetninger.</p> <p>SP3: Det viktigste er å sitte sammen med pedagogen og planlegge sammen hvordan vi kan gjøre det godt for barnet og gruppen. Lage konkrete planer, hvordan fellessamlinger skal funke for alle, hva vi kan justere for at alle kunne delta.</p>	<p>Samarbeidsmøter snakker om forventninger</p> <p>hvordan samarbeidet skal være</p> <p>bygges samarbeidet</p> <p>planlegge sammen</p>



<p>SP1: der hvor det jobbes virkelig med inkluderende fellesskap, da tilpasses det for barnet og resten av gruppe, de deler barn i grupper for eksempel samling med sang for å dekke alles behov, tilpasning, handler om vilje og kompetanse slik at de ansatte kan tenke riktig for å tilpasse pedagogiske aktiviteter for alle barn og å skape inkluderende fellesskap og gode holdninger.</p> <p>SP2: ... det kan hende at barnet ikke liker å være med mange andre eller ikke mestrer aktiviteten, men vi kan tilrettelegge slik at de får til det, for eksempel lære førskole sanger med bruk av bilder.</p> <p>SP3: Vi tilrettelegger for at barn får mulighet å delta i alle aktiviteter, for eksempel bruker vi forskjellige kommunikasjonsmetoder som er tilpasset for enkelt barn.</p> <p>Vi tilpasser aktivitetene for at barn blir alltid inkludert og at det ikke blir utestengt.</p>	<p>da tilpasses det for barnet og resten av gruppe</p> <p>tilpasning, handler om vilje og kompetanse</p> <p>for å tilpasse pedagogiske aktiviteter</p> <p>vi kan tilrettelegge</p> <p>Vi tilrettelegger for at barn får mulighet å delta i alle aktiviteter</p>	
--	--	---

Kodings tabeller format er en inspirasjon fra en figur av en tematisk tilnærming brukt i eksemplarisk studie ([Naeem & Ozuem, 2022a](#)).

3.7 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet i forskning omfatter prosjektets pålitelighet, og er et kriterium for å utføre forskningen på en troverdig og tillitvekkende måte. Reliabiliteten argumenteres gjennom beskrivelsen om hvordan data er utviklet i forskningsprosessen. Dette forutsetter at forskeren beskriver konkret og detaljert fremgangsmåten som ble tatt i bruk for utvikling av data. Reliabilitet handler om både datakvaliteten som er et grunnlag for prosjektet og hvordan de dataene anvendes og videreutvikles av forskeren. Som et viktig argument for reliabilitet har refleksjonen over intervjusituasjonen og relasjonen til informantene i feltet en stor betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 188). I studien jeg har gjennomført har jeg samlet dataene ved bruk av et kvalitativt semistrukturert intervju som var en samtale mellom informantene og meg som intervjuer. Samtalene var styrt av informasjon om de sentrale temaene i forskningsspørsmålet og de temaene som informantene tok opp.

Intervjuguiden var godt gjennomtenkt for å belyse tematikken i studien, men intervjusituasjonen var preget av fleksibilitet og improvisasjon. Jeg fikk endre på spørsmålenes rekkefølge, tilpasset spørsmålene til informantens beskrivelser, og la til andre spørsmål om uplanlagte temaer som informantene belyste. Spørsmålene var åpne, og jeg var bevisst på å være nøytral og unngå ledende spørsmål for å ikke påvirke informantens svar. Men i en slik intervjusamtale der både informantene og intervjuer jobber i samme felt og har et stort engasjement til forskningstemaet, kan det være vanskelig å garantere at jeg ikke hadde noe påvirkning på informantens svar. Dermed kan dette ikke garantere studiens høye reliabilitet. Som forsker forsøkte jeg å skape et intervju atmosfære hvor informantene følte at deres kunnskap er viktig for forskningen og for samfunnet. Som det ble nevnt over i metoddelen har jeg kjennskap til informantene fra tidligere arbeidsforhold. Dette har hatt en positiv påvirkning i intervjusituasjonene hvor informanten følte seg både trygge og å kunne være mer åpne og ærlige i sine beskrivelser og meninger. Gjennom mine beskrivelser og min refleksjon over intervjusituasjoner og min relasjon til informantene kan det styrkes studiens troverdighet. Troverdigheten styrkes også gjennom transparens i studien. Jeg presenterte hvilke valg det ble gjort for å gjennomføre studien og alle fasene som gjennomsyrrer forskningsprosessen.

3.8 Validitet

Validitet dreier seg om gyldighet av resultatene vi kom frem til og fortolkning av disse. Validitet styrkes ved å legge vekt på teoretisk transparens. Dette dreier seg om en prosessbeskrivelse som danner det teoretiske grunnlaget for våre tolkninger og hvor analysen gir et grunnlag til for konklusjoner og tolkninger vi kommer frem til. Validiteten styrkes ved å ha et kritisk blikk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). I studien har vært målet at forskningen viser validitet og transparens gjennom det å beskrive alle aspektene i forskningsprosessen detaljert. Dette gjelder også begrunnelse for de valgene som ble tatt. Jeg valgte å bruke elementene i Maxwell interaksjonsmodell i forskningsprosessen på grunn av fleksibilitet og muligheten til å bevege meg fram og tilbake mellom ulike aspekter. En tydelig og konkret beskrivelse av alle fasene gjennom studien vil styrke gyldigheten av resultatene. Samtidig vil det gjøre fasene i forskningen transparente, slik at den gir mulighet for at andre lesere kan vurdere forskningsprosessen. For å styrke validiteten i studien reflekterte jeg kontinuerlig over de valgene og deres relevans jeg har

tatt i bruk i studien. Dette gjelder valg av tema, problemstillingen, tidligere forskning, teorier, metoden, datainnsamlingen, informantene, transkriberingen, analyseprosessen, tolkninger og drøfting av resultatene. Dette vil føre til andre mennesker kan lese og vurdere studien i sin helhet. Studien kan bidra med kunnskap til andre lesere, men er ikke overførbart til andre kontekster. Thagaard beskriver at generalisering og overførbart handler om den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, samtidig som at den kan være relevant i andre sammenhenger (Thaggard, 2018, s. 182). Et fåtall av utvalget kan være en utfordrende faktor for å generalisere resultatene. Det å samle inn data fra noen få informanter vil ikke funnene kunne generaliseres til alle som er i samme «gruppe», men det tas hensyn til at det er resultater ut ifra et utvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Basert på dette kan ikke min studie generaliseres eller overføres siden utvalget i studien er kun seks informanter, der tre av dem presenterer en faggruppe. Studien handler om de gjeldende barnehagelæreres og spesialpedagogers beskrivelser og forståelser av inkludering og de funnene som kom frem er gyldige til deres opplevd virkelighet. Dermed blir det vanskelig å overføre funn fra studien til en annen kontekst. Studien kan være nyttig for informantene, og kan føre til å øke deres bevissthet og refleksjoner over inkludering.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Ifølge Thagaard krever all vitenskapelig virksomhet at forskeren må forholde seg til etiske prinsipper både internt i forskningsmiljøet og i relasjon med omgivelsene, i tillegg til behandling av personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 20). Hensikten med forskningsetikk er at forskeren utleverer en god og forsvarlig forskning, som fører til konstruering og sikring av vitenskapelig praksis (Nesh, 2021, s.5). Siden mitt forskningsstudium involverer informanter og data samles inn, ble prosjektet meldt inn og godkjent for gjennomføring av sikt.

Prosjektet ble gjennomført slik det er beskrevet i fremgangsmåten i metoddelen når det gjelder personopplysninger i datainnsamling, dataoppbevaring, transkribering og analyse.

Det finnes en del grunnleggende normer som forskningsetikken bygges på, og disse normene er utviklet i over tid og er festet i det internasjonale forskerfellesskapet En grunnleggende verdi i forskningens retningslinjer er respekt for menneskeverdet og den er knyttet til tre prinsipper: 1. respekt for likeverd, 2. frihet og selvbestemmelse, 3. beskyttelse mot skade og urimelig belastning (Nesh, 2021, s.5). Ved bruk av intervju som metode for datainnsamling i studien har jeg forholdt meg til de aktuelle forskningsetiske retningslinjer: informert

samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. I tråd med informert samtykke ble det sendt et informasjonsskriv som er utarbeidet etter mal fra sikt til alle informantene i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet inneholder tilstrekkelig informasjon om forskningstema, formål, hvem som vil få tilgang til informasjon, hva resultatene blir brukt og hva det medfølger å delta i prosjektet. I møte med informantene fortalte jeg om forskningen, samt om deres samtykke, frivillig deltakelse og muligheten for å trekke seg når som helst i forskningsprosessen. Når det gjelder konfidensialitet ble informantene informert om at dataene som samles inn vil være anonymisert, og i transkriberingen, analysen og presentasjon av funn blir det brukt en kode med både initialer fra profesjonen og nummer. Dataene ble lagret på mitt private område i min datamaskin. Informantene ble informert at dataene vil bli slettet etter avsluttende sensur av oppgaven. I forhold til prinsippet om beskyttelse og konsekvenser av å delta i prosjektet, får forskeren et ansvar for å unngå at forskningsdeltakere ikke opplever noe skade eller belastninger som følger av forskningen (Nesh, 2016 i Thagaard, 2018, s. 26). Prinsippet er også knyttet til respekt for menneskeverdet og at forskeren må vise respekt for deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Nesh, 2021, s. 12). I intervjusamtalen med informantene ble det hverken uttrykt at informantene er nervøse eller bekymret for å delta i forskningsprosjektet. De viste engasjement og interesse for tematikken i forskningen og fikk samtidig beskrive og reflektere over temaene som ble tatt opp. Som nevnt tidligere i metodedelens har jeg kjennskap til alle informantene fra tidligere arbeidsforhold. Dette fikk meg til å være hele tiden bevisst på å holde distanse, være nøytral og ikke trekke inn mine meninger. Fordelen med å ha kjennskap til informantene er at dataene jeg samlet var preget av åpenhet og ærlighet. Dette forutsetter en refleksjon over interaksjoner mellom forskeren og informantene, samtidig som at man må holde en balanse mellom vennsksrelasjoner og forskers tilknytning (Thagaard, 2018, s. 87).

4. Presentasjon av Resultater

I denne studien er formålet å undersøke hvordan inkludering og inkluderende fellesskap er i praksis gjennom barnehagelæreres og spesialpedagogers beskrivelser. Med utgangspunkt i intervjuene med barnehagelærere og spesialpedagoger, ble dataene innsamlet og analysert gjennom koding. Det ble brukt en tematisk analyse og det ble identifisert følgende temaer.

beskrivelse av inkludering i dagens praksis, deltakelse gjennom tilpasning, tilrettelegging og organisering, utfordringer i praksis som er knyttet til ressurser, kompetanse og holdninger og spesialpedagoger - og barnehagelæreres refleksjoner for å utvikle inkluderende praksis. I analysen er spesialpedagoger indikert og adskilt som SP1, SP2, SP3 og tilsvarende er gjort for barnehagelærere indikert og adskilt BL1, BL2 og BL3. I intervjuene brukte barnehagelærere og spesialpedagoger begrepene barn med spesielle behov og barn som trenger ekstra hjelp for å beskrive barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Dermed har jeg brukt de samme begrepene i analysen og presentasjon av funn.

4.1 Beskrivelse av inkludering i praksis i tråd med kravene fra rammeplanen.

«Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 90).

Både barnehagelærere og spesialpedagoger uttrykte at det er vanskelig å realisere målsettingen i den daglige praksisen i barnehagen og de mente at det er en lang vei å gå for å oppnå målet. Tross til at de prøver og strekker seg langt for å gjennomføre kravene fra rammeplanen i den daglige praksisen, er det likevel ikke nok. Både spesialpedagogene og pedagogene beskrev at manglende på ressurser er en av de utfordringene som møter inkludering i barnehagen. SP1 uttalte at det finnes en del barnehager som ikke tar initiativ for å inkludere barnet som trenger ekstra hjelp. Barnehagepersonalet syntes at det er vanskelig å tilpasse eller tilrettelegge for barnet. De venter på at spesialpedagogen kommer og tar ansvar for det. Tilretteleggingen skjer dermed når spesialpedagogen er til stede. Spesialpedagogen generaliserte ikke påstanden sin, og la til at det finnes andre barnehager hvor personalet er flinke for å tilrettelegge og tilpasse hverdagen til barnas behov. Andre spesialpedagogene beskrev at både ledelsen på fagsentret og barnehagen jobber hardt for å skape samarbeid mellom instansene. Det er mye fokus på kompetanse, løfting, kurs som er relatert til tema inkludering. De uttrykte at det er viktig med inkluderende og lignende praksis. SP2 påpekte at det har vært en økning av barn med spesielle behov i de siste årene

og at barngruppen ikke er det samme som den var for ti år siden. Samtidig som det finnes en del ansatte i barnehagen som er mellom 50 og 60 år og for dem har det vært en ekstrem endring og det ikke er lett å endre seg. Inkluderingsprosessen stiller mye større krav til barnehagepersonalet og de opplever krevende dager hvor de må vurdere hva som er godt nok og hva som skal prioriteres. SP2 beskrev at en klassisk barnegruppe i en avdeling består av tre barn med spesielle behov, to med barn med barnevernssaker, tre barn med atferdsvansker og åtte andre barn som ikke får mye ut av seg. Barnehagelærere må tenke hvordan de skal tilrettelegge for inkluderende fellesskap og hvordan det skal gjøres praktisk mulig for barn, for voksne og de kravene som finnes. SP2 nevnte at det er fint med kompetanseløftet, men at utfordringen er hvordan det skal gjennomføres i praksis når det er mangel på ressurser og sykdom blant personalet. SP2 trakk frem at det ble satt et tiltak med ekstra tilskudd for barnehager som hadde et stort antall barn med spesielle behov. Barnehagen kunne velge å ansette en ekstra ressurs eller å redusere antall barn i avdelingene. Det har vært veldig fint å ha den ekstra ressursen for å dele barn i smågrupper slik at de kan føle seg inkludert. Ifølge SP2 kommer dette tiltaket til å bli fjernet. SP3 uttrykte at barnehagen og fagsentret har mye fokus på inkluderende praksis. De jobber for tiden med et prosjekt hvor en veileder fra fagsentret, som også er utdannet som spesialpedagog er tilgjengelig i barnehagen for å veilede, hjelpe barnehagelærere hvis de har spørsmål om tilretteleggingen for barn som trenger ekstra hjelp. Veilederen lager også materialet som kan brukes som støtte og hjelp i hverdagen. SP3 fortalte om et oppstartsmøte med barnehagelærere hvor de snakket om hvordan de kan samarbeide om en inkluderende praksis. Som spesialpedagog bruker de mer tid i fellesskapet og mindre med en til en trening. SP3 avsluttet den delen med at barnehagen prøver å jobbe mot å realisere kravene og ambisjonen om at spesialpedagogikken skal være tilgjengelig for alle i barnehagen og skal være en del av helheten.

Barnehagelærere fortalte at det er et stort gap mellom idealet og praksisen og at mangelen på ressurser og bemanningsnormen er den største utfordringen for å skape et inkluderende fellesskap. BL1 sier *«tenk at du har ikke har nok ressurser til de barna du har ansvar, særlig hvis du jobber på store barneavdeling og har barn med så store behov»*. BL1 la til at de prøver så godt vi kan for å inkludere barn med spesielle behov, men at det da er på bekostning av andre barn. BL2 uttrykte at det er vanskelig å gjennomføre kravene fra

rammeplanen hvis barna har store vansker og at det ville vært godt at barna som har behov får mulighet til å gå i spesielle barnehager hvor det godt tilrettelagt. Det som skjer i barnehagen er at de fleste barn som har spesielle behov eller vansker oppdages når de på store barneavdeling og det tas lang tid for å identifisere vanskene gjennom kartlegging, setting av tiltak, henvisning til fagsenteret som skal vurdere om det skal være en videre henvisning til PPT. BL2 mente at den spesialpedagogiske hjelpen kommer altfor sent, og at dette påvirker barnas faglige og sosiale utvikling negativt. Hjelpen vil være en støtte til barnet i de ulike fellesaktivitetene. BL3 beskrev at det er utfordrende å iverksette kravene og fortsetter slik: *«Jeg kan forstå at disse politiske og styringsdokumenter er skremmende. Vi har det idealet, men det som skjer i barnehagen er at vi møter mennesker med forskjellig utdanning, bakgrunn og erfaringer. Det er veldig vanskelig å forandre holdningene fordi de er vant til å jobbe på samme måte, selv om vi får kurs og veiledning. det fokuseres mer på det teoretiske bakgrunner, men ikke noe på hvordan det kan gjennomføres i praksis».*

4.2. Deltakelse i fellesskapet gjennom tilpassing

Spesialpedagogene påpekte at det å tilpasse aktivitetene er en viktig faktor i et inkluderende fellesskap og at det finnes en stor mangfoldig barnegruppe med ulike behov i barnehagen. SP1 uttrykte at det finnes mange barn som ikke klarer å være med mange i en gruppe. Grunnen til dette kan være at barnet ikke liker å være med mange eller ikke mestrer aktiviteten. SP1 viste til et eksempel om førskolegrupper hvor det er ofte store krav, men det ligger en tanke at alle skal få være med i aktiviteten uansett ved å tilrettelegge og tilpasse aktiviteten. SP1 uttalte at det å legge til en del aktiviteter som barnet liker og mestrer, vil hjelpe til at barnet kan være med i gruppen. SP1 mente at gjennom planlegging med barnehagelæreren kan det justeres i planene slik at det kan gjøres det godt for alle barn, slik at de får delta i fellesskapet og at de føler seg en del av gruppen. SP1 beskrev at hun opplever ulike praksiser i barnehager, spesielt det at praktisering av inkluderende fellesskap er ulikt fra person til person fra en avdeling til en annen avdeling og fra barnehage til en annen. SP1 påpekte at det finnes en del barnehagelærere som tilrettelegger for at barn med spesielle behov skal være mer delaktige i ulike aktiviteter. Andre derimot jobber mot å ekskludere barna fra de aktivitetene som kan være belastende for personalet, for eksempel turer.

SP2 mente at det å være en del av fellesskapet kreves det at fellesskapet skal tilpasses slik at barna med spesielle behov skal være en del av. Spesialpedagogen beskrev at i den daglige praksisen er det ikke alle som jobber med barn som er flinke eller har kompetanse og erfaring til å tilpasse aktivitetene. De bruker mer ressurser for å ekskludere barnet og tilrettelegge aktiviteter utenfor fellesskapet, for eksempel i samlingsstund. *«Hvis det er et barn med utagerende atferd, blir barnet tatt ut fra samlingsstund sammen med en voksen, istedenfor for å kunne tilpasse innholdet i samlingsstund. Da blir det feil bruk av ressursen»*. Spesialpedagogen påpekte at i barnehagene hvor det jobbes virkelig med inkludering, tilpasses det for barnet som trenger ekstra hjelp og resten av gruppen. For å oppnå dette kreves det vilje og kompetanse fra de ansatte slik at de kan tenke riktig for å tilpasse pedagogiske aktiviteter for alle barn og for å skape et inkluderende fellesskap og positive holdninger. SP2 konkluderte sitt svar med at det er umulig å tenke at hele barnegruppen liker samme aktivitet, så tilpasning handler ikke bare om barn med spesielle behov. Dermed er det viktig å reflektere over voksenperspektiv i barnehagen. SP3 beskrev at aktivitetene tilpasses slik at barna blir alltid inkludert og at de ikke blir utestengt. Gjennom tilrettelegging får barn mulighet for å delta i alle aktiviteter, for eksempel det at det brukes forskjellige kommunikasjonsmetoder som er tilpasset for enkelt barn. Et eksempel er tegn til tale blir brukt i basen og både voksne og barn lærer seg det. Kommunikasjonsmetoden brukes i ulike aktiviteter og støtter barnas samhandling i fellesskapet.

Barnehagelærere var enige om at tilpasning er viktig for å skape et inkluderende fellesskap. BL1 beskrev at samlingene, sammensetning av små grupper og aktiviteter i månedsplanen skal tilpasses barnet. Tilpassing gjelder også aktiviteter i førskolegruppen, og at barn som trenger ekstra hjelp får det samme tilbudet som alle andre barn. BL2 uttalte at barn er forskjellige og at de deltar i musikkaktiviteter, gym, kunst og håndverk. Samlingens innhold er variert, det en sang, dans og fortelling slik at det er tilpasset ulike interesser. Det som er viktig er at spesialpedagogene og støtteressurser har nok kunnskap om barnet. BL3 formidlet at på store barneavdeling uttaler barna sine ønsker for de aktivitetene de vil delta på. Det kan gjøres ved å dele barn i små grupper og å tilpasse aktivitetene med utgangspunkt i deres interesser og deres forutsetninger vil skape et inkluderende fellesskap.

4.3 Å legge til rette for et inkluderende fellesskap gjennom organisering

Informantene var enige om at tilrettelegging for et inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp forutsetter at personalet skal ha kunnskap om barnets behov og utvikling. Samtidig må personalet ha kjennskap både til barnets interesser og sterke sider. SP1 uttalte at tilrettelegging avhenger av hva slags behov barnet har. Det er viktig å skape en smidig overgang til felles aktiviteter, og at de kan settes ut fra barns interesser. Barnet kan være deltakende i ulike felles aktiviteter, hvis det finnes andre alternativer, for eksempel: *«hvis maling er tema i kunst og håndverk og barnet ikke liker å male, da kan barnet få et alternativ for tegneaktivitet istedenfor å bli tatt ut av fellesaktiviteten»*. Spesialpedagogen mente at det er viktig å lage planer for aktiviteter med hensyn til barnets behov og interesse og dette også er en form for tilrettelegging. Det kan være et stigma å ta barnet ut av fellesskapet fordi barnet ikke kan delta i aktiviteten på bakgrunn av sine vansker. I en barnegruppe finnes det også barn som ikke klarer å delta i alle aktiviteter, men de får automatisk andre muligheter og de blir ikke tatt ut av fellesskapet.

SP2 fortalte at tilrettelegging krever en refleksjon og en god gjennomtenkt planlegging for aktiviteter. Det er viktig å stille seg spørsmålet hvem vi planlegger for og hvordan vi kan gjøre det. For eksempel i førskolegrupper, samlinger og turer er det lett at det kan skje en ekskludering av barnet. Derfor er det viktig å ha en plan slik at vi kan hjelpe med å forberede barnet til de ulike aktivitetene. I forhold til turene kan det legges til rette for korte turer og at barnet øver steg for steg, noe som dette vil styrke barnets opplevelse av fellesskapet.

SP3 beskrev at i den basen hun jobber i er de fleste ansatte bevisste på viktigheten av å tilrettelegge for inkluderende fellesskap. For eksempel i samlinger er det ofte nok ressurser som kan støtte de barna som trenger ekstra hjelp. Den ansatte som har ansvar for å organisere samlingen, må tenke godt på plassering av barn og voksne innholdet i samlingen og tidsrammen. For barn som er aktive eller for de som strever med oppmerksomhet er det fint å ha korte samlinger. Spesialpedagogen la til organisering av små grupper som har en stor betydning for å sikre at alle barn får delta i ulike aktiviteter. Den spesialpedagogiske hjelpen gis mest i fellesskapet. Det er kun få treningsøkter med en til en trening hvis barnet har behov for å øve på ferdigheter uten å bli distraheret av andre i miljøet. Den spesialpedagogiske hjelpen gis også i små grupper som for eksempel i rollelek, der prøver

det å inkludere både barnet som trenger hjelpen og de andre i gruppe. Spesialpedagogen konkluderer med at *«det er mye fokus på inkluderende fellesskap i de basene jeg jobber, nesten alle ansatte har det i bakhodet. De er flinke å tilrettelegge og de prøver å gjøre en del av det spesialpedagogiske oppgaver»*.

Sp1 og sp2 påpekte at det er viktig å bli kjent med andre barn i gruppe for å kunne tilpasse og tilrettelegge aktiviteter. barn med spesielle behov er individer og trenger forskjellig oppfølging. Noen barn trenger organisering med en til-en for å øve på grunnleggende ferdigheter, men det skal generaliseres i fellesskapet. Barn som trenger å øve på sosiale ferdigheter, da tilrettelegges det i grupper hvor spesialpedagogen gir støtte og hjelper med relasjonsbygging mellom barnet og andre barn i gruppen. SP2 uttalte at i vedtakene om spesialpedagogisk hjelp står det hvor mye tid som skal tilrettelegges for en til en trening og i gruppe, fordi det er stor forskjell mellom de behovene barna har. For eksempel barn med autisme trenger ofte skjerming hvis det blir for mye for dem i fellesskapet. Da er det tilrettelagt for at disse barna får lov til å trekke seg. Til slutt konkluderte SP2 med at barnet har en juridisk rett på tilrettelegging i fellesskapet.

Barnehagelærere mente at tilretteleggingen må skje i samarbeid med spesialpedagogen og at barna vil ha et godt nytte av å ha en støttende ressurs hele dagen og ikke bare i få timer. barnehagelæreren uttrykker at barnet trenger ikke bare en til en trening, men at treningen må være tilrettelagt slik at barnet får nytte av hjelpen i grupper også. Barn trenger å være i samspill og lære av å være sammen med andre. Barnehagelærere er kritiske til å jobbe med barnet alene utenfor fellesskapet. De syntes at det ikke vil være noe nyttig og at det ikke er noe hjelp for barnet. Barnehagelærerne mente at det trengs en gjennomtenkning for en slik tilrettelegging. BL1 uttalte at en -til en tilrettelegging er fint for å forberede barnet til de temaene som jobbes med i fellesskapet. Barnehagelæreren sier: *«for eksempel vi hadde samene som tema i februar og da var det fint å se at barnet var motivert og engasjert i samlingen fordi spesialpedagogen jobbet med tema i forkant»*. Barnehagelæreren beskrev at organiseringen med en til en er en slik tilrettelegging for å forberede barnet på det som skjer i fellesskapet, og gjør at barnet er mer delaktig i aktivitetene og føler seg inkludert. BL1 viste til en stor enighet med BL3 og beskrev den en til en organisering som en forberedelse som fører til at barna får forkunnskaper og en bedre forståelse for det som representeres i fellesskapet. BL3 mente at en til en organisering funker ikke for alle barn som trenger

spesialpedagogisk hjelp. Barnehagelæreren presiserte at det må legges til rette innenfor det inkluderende fellesskapet og sier *“for eksempel barn som strever sosialt og klarer ikke å være med i leken, da er det hvordan de sosiale ferdighetene utvikles med en til en organisering. Hjelpen må skje i fellesskapet og da trengs det mest hjelp fra spesialpedagogen.”* BL2 påpekte at tilretteleggingen gjelder også planer, rutiner, plassering og stabilitet. BL2 sier *“barn med spesielle behov trenger viktigst trygghet, de reagerer ofte når det er mye og nye folk, de reagerer på støynivå, forandringer og de har ofte behov for skjerming. Jeg tenker at barna kan få bedre tilrettelegging og oppfølging i spesielle barnehager”*.

4.4 Inkluderende fellesskap i møte med utfordringer

Barnehagelærer og spesialpedagoger beskrev at de møter ulike utfordringer i praksis. De var enige om at holdninger, ressurser og kompetanse er de største utfordringene i praksisen. Barnehagelærere uttalte at det trengs spesialpedagogisk kompetanse i barnehagene slik at det kan tilrettelegges bedre for barn med spesialpedagogisk hjelp og ikke minst for å avdekke og forebygge vansker. BL1 fortalte at kunnskap og erfaring er viktig og at man må ta initiativ for å søke om det ved å spørre andre som har kompetanse, lese seg frem og dele erfaringer med andre kolleger. Barnehagelæreren påpekte at det er viktig at folk med den riktige kompetansen er der barnet er og at de må være tilgjengelige for å støtte barnet og veilede ansatte i praksis. Barnehagelæreren la til at det ikke bare er den faglige kunnskapen som trengs, men også den personlige som positive holdninger. Det handler om å ha toleranse og å like å jobbe med mennesker. Barnehagelæreren sier *“ barn kjenner gode holdninger, de leser kroppsspråket. «Vi er mennesker og vi er forskjellige, hvis man ikke liker å jobbe med mennesker med spesielle behov, da må de være ærlige med seg selv og finne seg en annen jobb. For barn med spesielle behov trenger hjelp og de trengs først og fremst blir møtt med kjærlighet og positivitet»*. BL2 mente at det er viktig å ha støtteressurser med spesialpedagogisk kompetanse slik at de kan gi veiledning og riktig tilrettelegging. På grunn av mangel av spesialpedagoger i bydelen, ansettes folk fra vikarbyrå som ikke har noe kompetanse for å gjennomføre den spesialpedagogiske jobben. BL2 uttalte at de barnehagelærerne som jobber i barnehagen har ikke den spesialpedagogiske kompetansen, men vi har en god del av barn som har vedtak på spesialpedagogisk hjelp. BL3 påpekte at konsekvensen av å ha en barnehagelærer uten spesialpedagogisk kompetanse og med en negativ holdning er å påvirke barnets utvikling og den tidlige innsatsen negativt.

Barnehagelæreren beskrev at den problematikken som fortsatt står i barnehagen er at det finnes gammel tenkning og holdning både i barnehagen og fagsentret. Det er den som stopper utvikling og inkludering. Barnehagelæreren mente at det alltid vil være barnehagelærere og spesialpedagoger som ikke vil forandre seg og vil jobbe på samme måte som de har alltid gjort. Alle barnehagelærere påpekte en felles utfordring og det er menneskelige ressurser. BL2 oppsummerte med at «*det ikke er optimalt å gi en god praksis med kapasiteten som finnes nå*».

Spesialpedagogene beskrev at mangelen på spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen er en stor utfordring. Barnehagelærere har ikke kompetanse om ulike diagnoser og dermed blir det utfordrende å legge til rette miljøet for det barnet som trenger ekstra hjelp.

En av spesialpedagogen uttalte at allmennpedagogikken handler om tilrettelegging for alle, og dette krever at alle barn blir sett om de har spesielle behov eller ikke. Spesialpedagogikk vil gi mer kompetanse om diagnoser, men en stabil personalgruppe som har skapt en felles forståelse vil være viktig for å avdekke vansker hos barn, henvise og tilrettelegge tidlig før det utvikles andre problemer. Spesialpedagogen påpekte at det er mangel på ressurser i barnehagen og det må tenkes på folk med spiss kompetanse når det jobbes mot å øke den pedagogiske bemanningen.

4.5 Barnehagelærere- og spesialpedagogers refleksjoner for å utvikle en inkluderende praksis.

Barnehagelærere og spesialpedagoger reflekterte over dagens praksis og de har nevnt en del vilkår som kunne utvikle en inkluderende praksis. Alle uttrykker at et godt samarbeid, felles forståelse og rolleavklaring mellom profesjon gruppene er viktig for en god praksis. BL1 påpekte viktigheten av å samarbeide med spesialpedagogen for å finne gode løsninger slik at barnet trives og utvikler seg selv om det kan oppstå uenigheter og at vi har ulike syn på en del ting. BL1 tok frem et eksempel om uenigheten og uttalte slik: «*belønningssystem i ferdighetstrening som påkledning, spesialpedagogen kan finne andre strategier for å motivere barnet på istedenfor å dele kjeks eller popcorn. Spesialpedagogen må bruke den samme arbeidsmåten på avdelingen slik at både barnet som trenger ekstra hjelp og de andre barna øver på ferdighetene sammen, og vi sitter ved siden av barna, vi veileder, vi er tålmodige og vi bruker oss som rollemodeller. På denne måten føler barnet seg inkludert og*

er en del av fellesskapet». Barnehagelæreren la til at det er viktig at vi snakker sammen og har en dialog om barnet og omgivelsene rundt barnet. BL2 hadde en enighet med BL1 med tanke på samarbeid med spesialpedagogene, og supplerte med at i oppstartsmøtet snakker vi om rolleavklaringer, samarbeid og planer. Barnehagelæreren beskrev at personalet i barnehagen ser på hele barnegruppe, men spesialpedagogen er individrettet mot det enkelte barnet. Barnehagelæreren ønsker at spesialpedagogen blir en ansatt i barnehagen for å ha tilhørighet til hele barnegruppen og for å ha et bedre samarbeid. BL3 fortalte om sin positive opplevelse av samarbeidet med spesialpedagogen og sa *«vi har felles forståelse for planer og vi samarbeider om planene, spesialpedagogene lager forsterket planer ut av de planene vi har på avdelingen og ikke forskjellige»*. Barnehagelæreren påpekte viktigheten av rolleavklaringen og spesialpedagogens rolle både for avdelingen og barnet.

Barnehagelæreren mente at spesialpedagogen skal støtte barnet og tilpasse planene og aktiviteter, mens barnehagelæreren har hovedansvar for organiseringen og tilretteleggingen av den spesialpedagogiske hjelpen i fellesskapet.

SP1 uttalte at det er nødvendig å skape felles forståelse om *«hva er det vil og hva er målet?»* For dette er viktig for å lage tilpasset planer med tanke på behov, forutsetninger og interesser. Barnet trenger faste rutiner og forutsigbarhet. Det er også viktig med informasjon vekslende om barnet. Spesialpedagogen påpekte dette kan være vanskelig å få til på grunn av mangel av ressurser og bemanning og det kan lett føre til at barnet sklir ut av rutine.

Sp2 vektlegger at kommunikasjon og samarbeid med barnehagelærer for planlegging av aktiviteter vil være nyttig for å inkludere barnet som trenger hjelp. Det å kommunisere sammen om aktiviteter i forkant vil det gi mulighet for å tilpasse aktivitetene slik at barnet får være med i fellesskapet. Spesialpedagogen uttrykte at *«dette krever en planlegging og alt må være gjennomtenkt, det er viktig at man reflekterer med seg selv og sammen med barnehagelæreren om tema inkludering, hvem vi gjør dette for og hva vi kan gjøre neste gang»*. Spesialpedagogen fortsatte med å si at for å komme dit må vi kunne diskutere planlegging, vi må vite hva temaet er på avdelingen slik at vi kan planlegge bedre og for å forberede barnet godt. For noen ganger skjer det brått nye aktiviteter i dagsplanen, for eksempel å gå på tur. Det å kunne snakke sammen for å bli enige om den beste løsningen for barnet er viktig selv om man har ulikt synspunkt. Spesialpedagogen refererte til oppstartsmøtet hvor det snakkes om rolleavklaring, rutiner, fellesskap og samarbeid. Det er

viktig å forklare at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er ikke bare spesialpedagogers ansvar.

SP3 presiserte at samarbeid med barnehagelæreren og personalet på avdelingene er en viktig forutsetning for en inkluderende praksis. Spesialpedagogen mente at det å snakke sammen om forventninger til hverandre som fagpersoner er avgjørende for hvordan samarbeidet vil være. Det at spesialpedagogen får delta regelmessig i avdelingsmøtene der det kan diskuteres, planlegges og vurderes temaer sammen med hele personalet vil styrke samarbeidet for å utvikle en inkluderende praksis. Spesialpedagogen legger til at det kan være vanskelig å delta i avdelingsmøtene på grunn av organiseringen og ressurser.

5. Drøfting

Ifølge mønstre i dataanalysen og funn er det et stort fokus på ressurser, organisering, tilpassing, deltakelse, kompetanse og samarbeid som viktige faktorer for å realisere inkludering og inkluderende praksis i barnehagen. Med disse som utgangspunkt vil jeg drøfte det opp mot, styringsdokumenter, teorien og tidligere forskning som er presentert over slik at jeg fordyper meg mer i tematikken i studien.

5.1. Realisering av inkluderingsprinsippet i barnehagen.

Funn i studien viser til at inkludering i praksis for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ikke samsvarer med de kravene som står i rammeplanen. Informantene har beskrevet at det er nesten umulig å innfri de kravene med den kapasiteten som finnes per i dag. Dette viser til en av de dimensjonene som inkludering består av, ifølge Arnesen (2012, s. 21). Det er den relasjonelle dimensjonen som omfatter den sosiale og pedagogiske dimensjonen som kan stå i dilemmaet mellom ambisjoner (det som er ønsket) og realiteten (forutsetninger i virksomheten) (Arnesen 2012, s. 21). I Nordahl og ekspertene sin rapport vises det til at barn og unge med spesielle behov som får særskilt tilrettelegging i over lang tid ikke er blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskapet og at de i for liten grad har fått realisert sitt potensial for læring (Nordhal, et al, 2018, s. 232). Barnehagelærere beskrev at det er et stort gap mellom idealet og praksisen og at mangelen på ressurser og bemanningsnormen er den største utfordringen for å skape et inkluderende fellesskap. I tillegg er mangel på spesialpedagogisk kompetanse blant ansatte i barnehagen og at det tar enormt lang tid for at barn får den spesialpedagogiske hjelpen en annen utfordring. Barnehagelærere uttalte sin

misnøye av den spesialpedagogiske hjelpen som gis utenfor fellesskapet. Dette er også dokumentert i rapporten til Nordhal og ekspertene at spesialpedagogiske systemer ikke fungerer etter formålene med inkluderingsprinsippet og det er presentert funn som viser at det finnes ekskluderende systemer som innebærer segregering ut av fellesskapet i barnehage og skole. Barna møter personalet uten formell pedagogisk kompetanse og det gjennomgås en lang prosess for at barna får hjelp (Nordhal, et al, 2018, s.232). Til tross for dagens praksis som ikke imøtekommer inkluderingskravene, har Informantene en bevissthet rundt de sentrale forutsetningene for å realisere inkludering som deltakelse, tilpassing, organisering, holdninger, kompetanse og ressurser.

5.1.1 Deltakelse og tilpassing

Analysen viser at informantene knyttet inkluderingsbegrepet til deltakelse i ulike aktiviteter som skjer i fellesskapet, og at å tilpasse aktivitetene ut fra barnas forutsetninger vil føre til at barna føler mestring og får en positiv opplevelse av å være en del av fellesskapet. Dette sammenhenger med Lars Qvortrups dimensjoner, både den sosiale og opplevde inkluderingen. Den første omfatter en relasjonell forståelse av barnet og muligheten til å erfare meningsfulle opplevelser og aktiviteter i hverdagen på egne premisser og å kunne erfare lek, livsutfoldelser, samspill og vennskap med jevnaldrende. Den andre er en avgjørende dimensjon og den dreier seg om enkelt barnets subjektive, opplevelse av tilhørighet og muligheter for å bli oppfattet som et verdsatt subjekt i hverdagen (Qvortup, 2012, i Åmut & Ytterhus, 2019, s. 593). Den opplevde inkluderingen er beskrevet av Arnesen som en etisk dimensjon som omhandler barnet som subjekt, og opplevelsen av mestring, tilhørighet og deltakelse (Arnesen, 2012, s. 21). Barnehagelærere var enige om at tilpassing er viktig for å skape et inkluderende fellesskap. Samlingene og sammensetning av små grupper og aktiviteter i månedsplanen skal tilpasses barnet. Tilpassing gjelder også aktiviteter i førskolegruppen, og innebærer at barn som trenger ekstra hjelp får det samme tilbudet som alle andre barn. Dette sammenfaller med Jorun Buli-Holmberg og Torill Rønsen Ekeberg sin oppfatning om inkludering som er deltakelse i fellesskapet og individuell tilpassing. Samtidig inneholder begrepet inkludering likeverdig opplæring for alle, opplevelse av tilhørighet og motvirker ekskludering, der elevene tas ut av fellesskapets opplæring (Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 23). Det kom frem i analysen at en av spesialpedagogene påpekte at de barnehagene som tar inkluderingsbegrepet på alvor, tilpasser for både barnet

som trenger ekstra hjelp og resten av gruppen. For å oppnå dette trengs det vilje og kompetanse slik at ansatte kan tenke riktig for å tilpasse pedagogiske aktiviteter for alle barn. Dette bidrar også til å skape et inkluderende fellesskap og fremme positive holdninger. Informantene påpekte at det er umulig å tenke at hele barnegruppen liker samme aktivitet, så tilpasning handler ikke bare om barn med spesielle behov. Dermed er det viktig å reflektere over voksenperspektiv i barnehagen.

En slik tenkning samstemmer med Florian sin oppfordring om et tankeskifte som handler om hvordan man kan utvide det som er generelt tilgjengelig i klasserommet for å sikre at alle barn har mulighet til meningsfylte deltakelse i fellesskapet i klasserommet (Florian, 2013, s.10). Informantene fremhever at en god og tilpasset plan som kan gjøre det godt for alle barn, slik at de får delta i fellesskapet og at de føler seg en del av gruppen. Ifølge en spesialpedagog, det å være en del av fellesskapet kreves det at fellesskapet skal tilpasses slik at de barna med spesielle behov skal være en del av. Dette har en sammenheng med de kravene som pålegger barnehagen å gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og samtidig bidrar til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted og sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.21). I analysen vises det viktigheten av informasjonsutveksling om barnet for å lage tilpassede planer med tanke på barnas behov, forutsetninger og interesser. I tillegg trenger barn faste rutiner og forutsigbarhet. Dette er noe Nilsen vektlegger, en grundig og helhetlig informasjon om barnets utviklingsnivå på de forskjellige områder, for eksempel: intellektuell utvikling, somatisk, motorisk og språklig fungering som er en forutsetning for å kunne gjennomføre en tilpasset opplæring. Samtidig vil informasjonen gi grunnlag for å tilrettelegge et tilpasset tilbud som vil omfatte mål for det tilpassete tilbudet som skal gis til barnet. Dette i tillegg til organisering, arbeidsmåter og progresjon. Dette vil gi en sikkerhet for at barnet får best mulig utbytte av barnehagens tilbud. Videre presiserer Nilsen at organiseringen og arbeidsmåter må differensieres i sammenheng med de målene som er satt opp. Samt skal tilpasset tilbud for det enkelte foregå i det ordinære pedagogiske tilbudet i barnegruppe på avdelingen (Nilsen,2016, s. 27). Dette samsvarer med det informantene fortalte om at måten aktivitetene blir planlagt vil være nyttig for å inkludere barnet som trenger hjelp. Det å kommunisere sammen med barnehagelæreren om aktiviteter i forkant vil det gi mulighet for å tilpasse aktivitetene slik at barnet får være med i fellesskapet. En spesialpedagog uttrykker at det er viktig å stille seg

spørsmålet hvem vi planlegger for og hvordan vi kan gjøre det. For eksempel i førskolegrupper, samlinger og turer er det lett at det kan skje en ekskludering av barnet. Derfor er det viktig å ha en plan slik at vi kan hjelpe med å forberede barnet til de ulike aktivitetene. I forhold til dette kan det legges til rette for at barnet øver steg for steg og dette vil styrke barnets opplevelse av fellesskapet. I rammeplanen for barnehager påpekes at det at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den nødvendige sosiale, pedagogiske og fysiske tilretteleggingen som gir barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 90). Ifølge en spesialpedagog er de fleste ansatte i barnehagen klare over viktigheten av å legge til rette for inkluderende fellesskap. Videre beskriver spesialpedagogen at det er ofte nok ressurser i samlinger slik at de kan støtte barna som trenger ekstra hjelp. De er klare over organiseringen, plassering, innholdet og tidsrammen. Slik at barn som er aktive eller som strever med oppmerksomhet får være med i fellesskapet og for et godt utbytte av samlingen. Dette viser til at barn med spesialpedagogisk hjelp deltar sammen med sin jevnaldrende og de påvirker samlingen med tanke på innholdet og tidsrammen. En slik tilrettelegging henger sammen med Peder Haugs karakterisering av inkluderingsbegrepet som omfatter fire elementer, fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Et fellesskap innebærer tilgang til et sosialt fellesskap med jevnaldrende i det allmennpedagogiske tilbudet i eget nærmiljø. Deltakelse er en toveis prosess, og handler både om å bidra inn i fellesskapet og samtidig ta imot fellesskapet. Medvirkning innebærer mulighet til å bli hørt og til å påvirke egen situasjon, og læringsutbyttet dreier seg om at det skal gis mulighet til faglig-, sosial læring og utvikling (Haug, 2014, s. 13-14). Spesialpedagogers beskrivelse om tilrettelegging for at barna deltar i samlingen, predikerer til at barna blir respekterte og anerkjente som subjekter i fellesskapet. Dette samstemmer med de fire kvalitetene som karakteriserer en reell deltakelse i en inkluderende skole: 1. Å få tilgang til det ordinære klasserommet og andre skolens læringsarenaer, 2. Å legge til samarbeid slik at barnet kan få lære og samarbeide med andre. 3. Læringsutbytte og det handler om at barn får et positivt læringsutbytte gjennom støtte under all opplæring. 4. Anerkjennelse som dreier seg om å anerkjenne og akseptere barn som likeverdige aktører. Disse kvalitetene kan beskrives som vilkår for inkludering (Florian, 2015 i Tveitnes, 2022, s. 27). For å kvalitetssikre et inkluderende fellesskap og en reell deltakelse krever det nok kunnskap om barnas forutsetninger, deres interesser og høre til deres

stemme om de vil delta i de ulike aktivitetene eller ikke, uttalte en barnehagelærer. Dette viser at deltakelse omfatter mer enn å være fysisk til stede, men innebærer å bli anerkjent som en reell deltaker av andre barn. Dermed er personalets rolle i barnehagen avgjørende for barns vilkår for deltakelse og tilhørighet i barnefellesskapet i barnehagen (Hillesøy & Ohna, 2014, s. 47). Solli presiserer at inkludering i barnehagen er avhengig av barnehagens evne og muligheter til å være inkluderende for alle barn (Solli, i Arnesen 2012, s. 39). Videre påpeker Solli at forskningsresultater som er hentet fra forskningsoversikt i de siste ti årene predikerer at inkluderende og ekskluderende prosesser er avhengig av personalets kompetanse, holdninger og samspill mellom voksne, voksne og barn og interaksjon mellom barn (Solli i Arnesen, 2012, s.50).

Oppsummering

Ifølge det teoretiske perspektivet og informantenes perspektiver handler inkludering og deltakelse i fellesskapet, Dette krever individuell tilpassing for det enkelte individ. Effekten av å være reell deltaker med jevnaldrende vil fremme en positiv opplevelse hos barnet og en følelse av tilhørighet i fellesskapet. Dette forutsetter at personalet i barnehagen har den nødvendige informasjonen om barnet og at det har kjennskap til barnets forutsetninger og interesser. Å legge til rette for et inkluderende fellesskap som rommer alle barn er avhengig av personalets holdninger og kompetanse, i tillegg til barnehagens kapasitet om å være en inkluderende arena.

5.1.2 Holdninger

Ifølge utsagn fra både barnehagelærere og spesialpedagoger er gode holdninger viktige for å praktisere inkludering i barnehagen. Det ble påpekt at en negativ holdning hos personalet påvirker negativt barnas utvikling. En spesialpedagog uttalte at det har vært en stor økning av barn med spesielle behov i de siste årene og at barnegruppen ikke er det samme som den var for ti år siden, og det finnes en del ansatte i barnehagen som er mellom 50 og 60 år. Dette har vært en ekstrem endring for de ansatte og det ikke er lett å endre seg. En annen barnehagelærer beskrev at den problematikken som fortsatt står i barnehagen er at det finnes gammel tenkning og holdning både i barnehagen og fagsentret. Det er den som stopper utvikling og inkludering. Barnehagelæreren mente at det alltid vil være

barnehagelærere og spesialpedagoger som ikke vil forandre seg og vil jobbe på samme måte som de har alltid gjort. Dette er noe Persson påpeker i en studie der voksne atferd og negative holdninger skapte mest begrensninger for deltakelse av elever i en inkluderende opplæring (Persson 2013, s. 120). I analysen kom det fram at det er vanskelig å gjennomføre kravene om inkluderende fellesskap fra rammeplanen hvis barna har store vansker og det ville vært godt at de barna får mulighet i spesielle barnehager hvor det godt og bedre tilrettelagt. Dette viser at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp møter en negativ holdning der de ikke blir akseptert i å gå i en ordinær barnehage. Mens David Mitchell refleksjon i rapporten vises det at et inkluderende fellesskap bygges på at læreren og foreldre aksepterer at barn med spesielle behov har rett til å gå i en vanlig klasse og at den daglige ansikt- til ansikt kontakten er den viktigste faktoren for å fremme positive holdninger. Videre tilføyer Mitchell at læreren med positive holdninger og som klarer å vise dem i utfordrende situasjoner, vil den spille en viktig rolle for at fellesskapet venner seg til å forholde seg til mangfold (Mitchell, 2015, s. 394).

Oppsummering

Positive holdninger hos personalet er en avgjørende forutsetning for å fremme inkluderende fellesskap i barnehagen. Dette omfatter å ha en anerkjennende holdning, som er bygget på å respektere og akseptere de spesielle behovene hos barnet. Fraværet av en positiv holdning hos ansatte i barnehagen vil skape begrensninger for deltakelse i fellesskapet.

5.1.3 Kompetanse

For å legge til rette for inkluderende fellesskap krever det at både barnehagelærere har kunnskap og kompetanse i spesialpedagogikk, og at spesialpedagoger har den riktige kompetansen ifølge informantene. Spesialpedagogene beskrev at mangelen på spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen er en stor utfordring og at barnehagelærere ikke har kompetanse om ulike diagnoser og at det dermed blir utfordrende å legge til rette for det barnet som trenger ekstra hjelp. En av spesialpedagogen uttalte at allmennpedagogikken handler om tilrettelegging for alle, og at dette krever at alle barn blir sett uavhengig om de har spesielle behov eller ikke. Spesialpedagogikk derimot vil gi mer kompetanse om diagnoser. Dette samsvarer med det Pedersen påpeker om at personalet i barnehagen må ha kunnskap som legger til rette for et inkluderende miljø for alle barn for å føre praksisen mot en mer inkluderende pedagogikk retning (Pedersen, 2015, s. 154). En av

barnehagelærerne påpekte at det er viktig å ha støtteressurser med spesialpedagogisk kompetanse slik at de kan gi veiledning og riktig tilrettelegging. På grunn av mangel på spesialpedagoger i bydelen, ansettes folk fra vikarbyrå som ikke har noe kompetanse for å gjennomføre den spesialpedagogiske jobben. Dette samsvarer med funn som står i rapporten fra Nordahl og ekspertene, som viser til at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp møter personalet i barnehagen uten formell pedagogisk kompetanse (Nordahl, et al, 2018, s.232). En av barnehagelærere uttalte at fleste av de ansatte i barnehagen ikke har den nødvendige spesialpedagogiske kompetansen og de har en god del av barn som har vedtak på spesialpedagogisk hjelp. Ifølge Nilsen skal den spesialpedagogiske hjelpen utføres av kompetente personalet, som pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse, psykologer, medisinsk personalet eller andre relevante faggrupper (Nilsen, 2016, s. 26). En spesialpedagog uttalte at spesialpedagogikk er mer kompetanse på diagnoser, og at denne kompetansen vil være viktig for personalet for å avdekke vansker hos barn, henvise og tilrettelegge tidlig før det utvikles andre problemer. En av barnehagelærere er også klar over denne utfordringen og uttalte at de fleste av barn som har spesielle behov eller vansker ikke blir oppdaget før de begynner i store barneavdeling og det tar for lang tid å identifisere vanskene gjennom kartlegging, vurdering av tiltak og henvisning til fagsenteret som skal vurdere om det skal være en videre henvisning til PPT. I tillegg mente barnehagelæreren at når den spesialpedagogiske hjelpen kommer altfor sent, vil dette påvirke barnas utvikling negativt både faglig og sosialt. Rygvold og Ogden beskriver at dagens praksis er ikke tilstrekkelig for å fange alle utsatte barn. Dermed er det viktig for å utvikle en spesialpedagogisk praksis slik at man klarer å fange opp barn som trenger støtte og hjelp. For å oppnå dette ligger det klare krav for å utvikle mer differensierte undervisningstilbud og forbedringer av læringsmiljøet. Dette forutsetter at lærere må ha minimum krav til spesialpedagogisk kompetanse som supplerer spesialpedagoger og andre faggrupper (Rygvold & Ogden, 2018, s. 24). Videre påpekte spesialpedagogen at det er mangel på ressurser i barnehagen og at man må finne folk med spisskompetanse når det jobbes mot å øke den pedagogiske bemanningen. Dette er i tråd med stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen, der det legges vekt på at personalet med relevant kompetanse er den viktigste innsatsfaktoren i tillegg til å øke satsing på kompetansetiltak for barnehagepersonale. Dette er for å sikre at personalet i barnehagen er i stadig utvikling av sin kompetanse. Samtidig som at de har kunnskap om barn, barndom og barnehagens

samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2009). Noe av dette samstemmer med en spesialpedagogens beskrivelse av sin praksis hvor det er mye fokus på kompetanseløfting, kurs som er relatert til tema inkludering.

Oppsummering

Med utgangspunkt i tidligere forskning, forskrifter, teori og innsamlet data er spesialpedagogisk kompetanse en nøkkelfaktor for å legge til rette for et inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Den relevante kompetansen er viktig for å avdekke tidlige vansker og differensiere aktivitetene slik at barnet får en positiv utvikling både sosialt og faglig. Selv om spesialpedagogisk kompetanse er fremhevet i ulike dokumenter, viser dagens praksis og funn fra tidligere forskning at spesialpedagogisk hjelp utføres av ansatte som ikke har den relevante kompetansen.

5.1.4 Organisering

Når det gjelder organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen i hverdagen, beskriver en informant at det kan være et stigma å ta barnet ut av fellesskapet fordi barnet ikke kan delta i aktiviteten på bakgrunn av sine vansker. Videre presiserer informanten at det alltid finnes barn som ikke klarer å delta i alle aktiviteter i en barnegruppe, men at de bør automatisk få andre muligheter slik at de ikke blir tatt ut av fellesskapet på grunn av at de ikke har et vedtak for spesialpedagogisk hjelp. Å ta barnet ut av fellesskapet er en motsetning til inkluderingsprinsipper. Ifølge Ainscow og Miles sine perspektiver handler inkludering om opplæringsbehov for barn med spesielle behov, motarbeider ekskluderingsprosesser og ekskludering for sårbare elever. Samtidig fremmer inkludering en skole for alle og utdanning for alle slik at alle sårbare elever som er utsatt for ekskludering får være til stede og deltar i skoleprestasjoner (Ainscow & Miles, 2008). En slik beskrivelse om organiseringen fra informanten samstemmer med funn fra ekspertgruppens rapport som viser til at spesialpedagogiske systemer ikke fungerer etter formålene og at det finnes ekskluderende systemer som innebærer segregering ut av fellesskapet i barnehage og skole (Nordahl, et al, 2018, s. 232). utfordringer med en slik organisering som foregår utenfor fellesskapet er at den ikke er ønsket med tanke på en inkluderende praksis og en inkluderende barnehage. Samtidig gjenspeiler et individperspektiv som kan være en fare for en inkluderende praksis (Solli, 2010, Sjørnsen, 2014, I Åmot & Ytterhus, 2019, s.608). Spesialpedagoger og to av barnehagelærere forteller at noen barn har behov for treningsøkter med en til en trening for

å øve på ferdigheter uten å bli distraheret av andre i miljøet. Videre påpeker de at en til en organisering virker som en forberedelse som fører til at barnet får forkunnskaper og en bedre forståelse for det som representeres i fellesskapet. Denne forberedelsen er en del av tilretteleggingen som bidrar til at barnet blir mer delaktig i aktivitetene og føler seg inkludert. Åmot & Ytterhus skriver at en- til en organisering gis til barn som har behov for ferdighetstrening uten forstyrrelser og for skjerming som for eksempel barn med autisme. videre hevder de at en slik organisering har fordeler, blant annet at det gir barnet ro og gir mulighet for å etablere relasjonen til voksne (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 608). Hillesøy og Ohna påpeker at en - til en organiseringsform kan ses på som segregerende fordi hjelpen gis utenfor det ordinære fellesskapet og at den reduserer det barnets fysiske tilstedeværelse og mulighet for deltakelse i barnegruppen. Dette kan skape et skille mellom spesialpedagogiske tiltak og det allmenne tilbudet i barnehagen. Videre uttrykker Hillesøy og Ohna at spesialpedagogisk kunnskap er viktig og verdifull, men den til synliggjør et eksplisitt fokus på enkeltbarns behov for hjelp og bryter den barnehagefaglige tradisjonen som vektlegger deltakelse i fellesskapet som ramme for barnets læring og utvikling (Hillesøy, & Ohna, 2014, s.57). En av barnehagelærere påpekte at en -til en organisering fungerer ikke for alle barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, og stiller et spørsmål om hvordan de sosiale ferdighetene utvikles med en til en organisering for barn som strever sosialt og ikke klarer å være med i leken. Barnehagelæreren presiserte at det må legges til rette innenfor det inkluderende fellesskapet og at den spesialpedagogiske hjelpen gis også i små grupper for eksempel i rollelek, der det fokuset er å inkludere både barnet som trenger hjelpen og de andre i gruppen. Barnehagelæreren konkluderte med at treningen må være tilrettelagt slik at barnet får nytte av hjelpen i gruppen fordi barnet trenger å være i samspill med andre barn og lære av å være sammen.

Åmot og Ytterhus påpeker at fordelen med organisering av spesialpedagogisk hjelp innenfor avdeling gir gode muligheter, og fører til at ansatte skaper et fellesskap og de får en felles holdning og tilnærming til barna. Forfattere trekker fram at det kan oppstå utfordringen med denne organiseringen når det er flere barn som får spesialpedagogisk hjelp på samme avdeling. Samkjøring av vedtakstimer når barn har forskjellige vansker og behov er et eksempel på en slik utfordring. Dette gir ikke et reelt tilbud som imøtekommer til barnets behov (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 608). Ifølge data fra informantene vises det at en klassisk

barnegruppe i barnehagen består av ulike barn med ulike behov innenfor autismspekteret, språk og psykososiale sosiale vansker. Dermed blir det vanskelig å realisere dette idealet. Alle informantene viser til en enighet om at organisering av spesialpedagogisk hjelp i smågrupper gir barnet mulighet til å bygge relasjon og vennskap med andre barn. Men ifølge Åmot & Ytterhus kan en slik organisering både være inkluderende for noen og ekskluderende for andre, og sammensetning av gruppene krever en refleksjon og god kjennskap til hvert enkelt barn. Rigide og bestemte små grupper kan være en hindring for å utvikle vennskap og det er ikke alltid barn har lyst til å være med samme gruppe. I tillegg finnes flere faktorer som gir barna negative opplevelser av å delta i små grupper fordi barnets utfordring blir synlig for andre (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 608). Informantene uttrykte at organisering av spesialpedagogisk hjelp handler også om planer, rutiner, plassering og stabilitet. En av barnehagelærere forteller at det viktigste barn med spesielle behov trenger er trygghet. Dette er fordi de ofte reagerer på at det kommer nye folk, støynivå, forandringer og de derfor ofte har behov for skjerming. Med utgangspunkt i Mitchell sine forutsetninger for inkluderende fellesskap skal barn delta og høre til sin aldersgruppe og det skal være strengt tatt ikke være nødvendig å trekkes dem mer ut av grupper. Dette forutsetter en evidensbaserte utviklingsmetode som innebærer klare målsettinger, klar struktur for innhold og gjennomføring. Strukturerte arbeidsmåter tar en sentral plass i spesialpedagogikk når det gjelder organiseringen og gjennomføringen av opplæringen (Mitchell, 2015, Rygvold & Ogden, 2017 s. 23). I følge barnehageloven §31 kan spesialpedagogisk hjelp gis individuelt eller i en gruppen (kunnskapsdepartementet, 2005), men i andre styringsdokumenter som barnekonvensjon, konvensjon for mennesker med nedsatt funksjonsevne og i stortingsmelding 6 oppfordres det sterkt til at spesialpedagogisk hjelp gis fellesskapet (Barne og familiedepartementet, 2003; Barn, likestilling og inkluderingsdepartementet, 2008; Meld.st. 6. (2019-2020); Unesco, 1994 i Rapp & Corral-Granados, 2021, s.1).

Oppsummering

Organisering av den spesialpedagogiske hjelpen har en stor betydning for et inkluderende fellesskap. Dette handler om planer, struktur, sammensetning av grupper, plasseringer, tilpassing og tilrettelegging av aktiviteter. Organiseringen av spesialpedagogisk hjelp

omfatter hvilken form hjelpen gis i. Både empiri og litteraturen viser til at det er foretrukket at den spesialpedagogiske hjelpen skal gis i fellesskapet og at den skal være en del av det ordinære tilbudet i barnehagen. Dette er for å unngå segregering ved å ta barnet ut av fellesskapet og sørge for at barnet får støtte i de normale situasjonene som i lek og i samspill med andre barn. Organiseringen av spesialpedagogiske hjelpen står i et dilemma mellom inkludering og ekskludering og det finnes både ulemper og fordeler ved ulike organiseringsformer. Dermed er det viktig at valget av organisasjonsformen som blir tatt er for barnets beste.

5.1.5 Ressurser

Den menneskelige ressursen ble predikert som en nødvendig forutsetning for å kunne realisere inkluderingsprinsippet i barnehagen, ifølge barnehagelærere. Spesialpedagoger beskrev at manglende ressurser er en av utfordringene som møter inkludering i barnehagen. Ressurser er en forutsetning for inkluderende praksis slik det er nevnt av Mitchell. Videre påpeker han at det trengs tilstrekkelige med ressurser for å kunne gjennomføre tiltaksplaner og at ressursene må følge eleven når den bytter skole eller klasse. Mitchell legger til at ressursknappheten er en av de viktigste hindringene for en inkluderende praksis (Mitchell, 2008 i Ogden, 2015 s.120). En av spesialpedagoger forteller at inkluderingsprosessen stiller mye større krav til barnehagepersonalet og at de står i krevende dager hvor de må vurdere hva som er godt nok og hva som skal prioriteres. Videre beskrev spesialpedagogen at en klassisk barnegruppe på en avdeling er en mangfoldig gruppe med ulike behov. Barnehagelærere må tenke på hvordan de skal tilrettelegge for inkluderende fellesskap og hvordan det skal gjøres praktisk mulig for barn, for voksne og de kravene som finnes. Dette viser til at den personalressursen har en stor betydning for hvordan barnet har det i barnehagen. Det å fordele barn og personalet i smågrupper kan øke trivsel og gir gode betingelser for å ivareta det enkelte barnet og barnets behov (Pedersen, 2015, s.154). Ifølge Stortingsmelding 41 er kvaliteten i barnehager avhengig av de menneskelige ressursene, blant disse inngår barnehagens personale. Det har vært en økt satsing på kompetansetiltak for barnehagepersonalet fordi kravene for innhold og kvalitet har økt i den reviderte rammeplanen for å sikre at alle barn får et høyt nivå av kvalitet og et likeverdig barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet, 2009). Hensikten med kompetanseløftet er god, men utfordringen er hvordan det er å få til dette i praksis når det er mangel på ressurser og

sykdom blant personalet, påpeker en av spesialpedagogene. Barnehagelærere fortalte at det er et stort gap mellom idealet og praksisen, og at mangelen på ressurser og bemanningsnormen er den største utfordringen for å skape et inkluderende fellesskap. Dette viser til at praksisen motstrider med det som står i St meld 41, (2008-2009) om at barnehagen uansett skal ha de tilstrekkelige personalressurser som kreves for å drive barnehagen i tråd med nasjonale føringer (Kunnskapsdepartementet, 2009). En spesialpedagog trakk frem at det ble satt et tiltak med ekstra tilskudd for barnehager som hadde et stort antall barn med spesielle behov. Barnehagen kunne velge å ansette en ekstra ressurs eller å redusere antall barn i avdelingene. Videre beskrev spesialpedagogen at det har vært veldig fint å ha den ekstra ressursen for å dele barn i smågrupper slik at de kan føle seg inkludert. Dette er i tråd med det økte tilskudd fra regjeringen som skal bidra til at barnehagene skal være gode for barna og ha gode ansatte for å sikre kvaliteten på barnehagetilbudet (St. meld, 41, (2008-2009)). Dette tiltaket kommer derimot til å bli fjernet, ifølge spesialpedagogen.

Oppsummering

For å gi et godt pedagogisk tilbud til barn som er i tråd med målsettingen om inkluderende fellesskap forutsetter at man har nok tilgjengelige ressurser. Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp trenger hjelp og støtte rundt seg for å delta i lek, og aktiviteter som skjer i fellesskapet. Når det ikke er nok ressurser for å støtte og å følge opp barnet i aktiviteter, kan det fort skje at barnet trekker seg eller blir ekskludert. Ifølge empiri og teori er ressursmangel en utfordring for å gjennomføre tilrettelagte planer og en hindring for en inkluderende praksis. Tross at det ble satt et tiltak fra regjeringen for denne problematikken i barnehagene, er det likevel ikke nok for å sikre et godt pedagogisk tilbud i barnehagen.

5.2 Utvikling av inkluderende praksis.

Målsettingen for inkluderingsprinsippet understreker at barn skal få mulighet å gå i nærskolene, de skal delta i fellesskapet, og at opplæringen skjer i sammenholdte klasser. Dette utfordrer barnehagene og skolene til å utvikle en inkluderende pedagogikk som gjenspeiler i miljø, holdninger og praksis og ikke bare gjennom undervisningsmetoder og læringsaktiviteter (Rygvoid & Ogden.2017, s.20). Ifølge barnehagelærere og spesialpedagoger det mot målsetting jobbes. Begge grupper viste til en stor enighet om at

organiseringen av spesialpedagogisk hjelp skal skje i fellesskapet og det må bli tilrettelagt for det. Faggruppene er klare over at dette vises gjennom holdninger og praksiser, noe som kom frem i deres refleksjoner. Deres felles ambisjon er å skape en inkluderende praksis som fører til trivsel og utvikling for alle barn, selv om de kan ha ulike syn på ting fra deres fagfelt og det kan oppstå en del uenigheter. Til tross for uenigheter vil det alltid handle om barnets beste. Ut fra informantenes refleksjoner og deres ambisjoner vises det at de er i tråd med Haug sin individperspektiv som omhandler at pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid bidrar til en enkeltes opplevelse av mestring og deltakelse i fellesskapet (Haug, 1995, i Pedersen, 2015, s.19). Dette individperspektivet ble påpekt av en barnehagelærer, der hun beskrev at personalet i barnehagen ser på helheten, inkludert de barna med spesialpedagogisk hjelp, men spesialpedagogen er individrettet mot det enkelte barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp. Dette viser til at barnehagelæreren har et hovedansvar for hele barnegruppen, inkludert de barna som mottar spesialpedagogisk hjelp. I tillegg til har barnehagelærere ansvaret for å fremme inkluderende praksis i samarbeid med spesialpedagogen. I denne forbindelsen påpeker Pedersen at barnehagen er en arena for pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet. Videre beskriver hun at inkluderende pedagogikk i barnehagen dreier seg om inkluderende prosesser som retter seg først og fremst mot barnehagelærere og mot andre faggrupper som jobber med pedagogiske og spesialpedagogiske problemstillinger i barnehagen (Pedersen, 2015, s. 19). Barnehagelærere og spesialpedagoger som faggrupper er enige om viktigheten av inkluderende praksis og at det krever et godt samarbeid mellom faggruppene. Dette samstemmer med det Mitchell påpeker om at utvikling av en inkluderende praksis, forutsetter et internt samarbeid mellom personalet, foreldre og et tverrfaglig samarbeid mellom ulike profesjonsgrupper. Det er spesialpedagogen og pedagogenes ansvar å samarbeide om opplæringen som vil handle om samarbeid om løsninger, metoder, oppgaver både i fellesskapet og for enkelte elever (Mitchell, 2015, Rygvold & Ogden, 2017, s. 23). I tråd med Mitchells forutsetningen påpekte en av spesialpedagogene at veien for å fremme inkluderende praksis krever det at å kunne diskutere planlegging, og det å få informasjon om tema på avdelingen slik at det er mulig å planlegge bedre og forberede barnet godt. Enkelte ganger skjer det brått nye aktiviteter i dagsplanen, for eksempel å gå på tur. Det å kunne snakke sammen for å bli enige om den beste løsningen for barnet er viktig selv om man har ulikt synspunkt. Noe av det samme uttalte en av barnehagelærere om at det er viktig å snakke sammen og har en dialog om

barnet og omgivelsene rundt barnet. Dette viser til at både barnehagelærere og spesialpedagoger vektlegger kommunikasjon og samarbeid med hverandre for planlegging av aktiviteter som vil være nyttig for å inkludere barnet som trenger hjelp. Det å kommunisere sammen om aktiviteter i forkant vil det gi mulighet for å tilpasse aktivitetene slik at barnet får være med i fellesskapet. Informantenes uttalelser peker mot et godt samarbeid, felles forståelse og rolleavklaring for hverandre som viktige forutsetninger for en god praksis. I den sammenheng uttrykker Mitchell at et godt pedagogisk tilbud for barn med spesielle behov krever et samarbeid mellom flere personer og yrkesgrupper med gode samarbeidsferdigheter som består av gjensidig tillit og respekt. Et godt samarbeid forutsetter klare mål, rolleavklaring, og deltakerne som har gode problemløsningsferdigheter (Mitchell, 2015, s.394). En av spesialpedagogene presiserer at samarbeid med barnehagelæreren og personalet på avdelingene er en viktig forutsetning for en inkluderende praksis og legger til at det å snakke sammen om forventninger til hverandre som fagpersoner er avgjørende for hvordan samarbeidet vil være. Dette forutsetter at i praksis deltar spesialpedagogen regelmessig i avdelingsmøtene der det kan diskuteres, planlegges og vurderes temaer sammen med hele personalet. I tillegg vil det styrke samarbeidet for å utvikle en inkluderende praksis. Spesialpedagogen opplever at det kan være vanskelig å delta i avdelingsmøtene på grunn av organiseringen og ressurser. Disse utfordringene samsvarer med det Mitchell nevner i sine studier om at det stilles høye krav til ressurser, organisering og kompetanse for utvikling av inkluderende praksis (Mitchell, 2014-2015 i Rygvold & Ogden.2017, s. 20). I forhold til rolleavklaringer har informantene beskrevet det som er nødvendig i samarbeidet. Spesialpedagogene opplever i en del praksiser at det er viktig å forklare at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er ikke bare spesialpedagogers ansvar. En av spesialpedagogene forteller at tilretteleggingen for barn som trenger ekstra hjelp skjer bare når spesialpedagogen er til stede. En ansvarsforskyvning fra barnehagepersonell til spesialpedagoger når det gjelder ansvaret for barn som mottar spesialpedagogiske hjelp kan påvirke negativt på samarbeidet mellom spesialpedagoger og personale i barnehagen. Barnehagelærere som utvikler kategorisering av "mine og dine" barn vil kunne påvirke inkluderingen negativt (Arnesen, Kolli & Solli, 2012, s.95). I tråd med dette uttaler barnehagelærerne at spesialpedagoger er individrettet mot det enkelte barnet og de ser ikke helheten. Dermed ønsker de og oppfordrer til at det skjer en endring i barnehagens politikk og at spesialpedagoger blir en del av personalet i barnehagen. Slik at de

kan være tilgjengelige med kunnskapen deres for alle barn, samtidig for å bidra med deres kompetanse til personalet. Dette er også påpekt i St. meld 6(2019-2020) at regjeringen har et ønske for å styrke samarbeidet på tvers fagområder slik at kompetansen er mer tilgjengelig for barna som trenger den. Dette kan danne et sterkere lag rundt barna og resultere i lærere som vil gi gode helhetlige tilbud for barn og unge (Kunnskapsdepartementet,2020). Dette fører til at barn får mulighet til å dekke sine opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet, men det krever at allmennpedagogikken åpner for spesialpedagogikken slik at lærere og førskolelærere får styrke sin spesialpedagogiske kompetanse (Morken, 2012, s.19). En barnehagelærer fortalte om sin positive opplevelse av samarbeidet med spesialpedagogen, der felles forståelse og samarbeid var sentralt. Barnehagelæreren fortalte at spesialpedagogen lager forsterket planer ut av de ordinære planene og ikke egne planer uten å ta hensyn til de ordinære planene. Gjennom samtalene med spesialpedagoger og barnehagelærere viser det til at de jobber mot felles visjon som handler om å realisere inkluderingsprinsippet i praksis og at det skal legges til rette for at alle barn deltar i fellesskapet og å føle seg inkluderte. En spesialpedagog fremhever nødvendigheten av å skape felles forståelse om «*hva er det vi vil og hva er målet?*». Denne forståelsen er viktig for å lage tilpasset planer med tanke på behov, forutsetninger og interesser. Informantenes uttalelser om felles forståelse og felles visjon viser til dere holdninger til inkludering. Dette noe av det samme Mitchell påpeker i sin rapport. Det omfatter et felles verdigrunnlag som viser til at både skolens ledelse og alle ansatte har en positiv holdning til inkludering som vil gjenspeile hvilke normer, strategier og læring bygger på. I tillegg til dette må skolen strekke seg lenger for å imøtekomme alle barn selv om de har ulike behov og forutsetninger (Mitchell, 2015, s.390). Dette blir sett på som et samfunnsperspektiv som handler om klare krav til institusjonene om å tilpasse seg til det enkelte individ ifølge (Haug, 1995, i Pedersen, 2015, s.19).

6. Avslutning

Mitt forskningsspørsmål er *“Hvordan beskriver barnehagelærere og spesialpedagoger inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?”* Hensikten med studien er å undersøke inkludering og inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ut fra ulike faggruppers

perspektiver. I denne oppgaven er det valgt å undersøke perspektivet barnehagelærere og spesialpedagoger. Det ble benyttet en kvalitativ metode og det ble gjennomført et semi strukturert intervju med tre barnehagelærere og tre spesialpedagoger. Utvalget i studien har jeg hatt kjennskap til fra tidligere arbeidsforhold, og er noe som kan ha både gitt studien en styrke og svakhet. Styrken ligger i at dataene er preget av ærlighet siden det er allerede etablert en trygghet hos informantene. Svakheten i studien er at jeg ikke kan garantere min påvirkning i de intervjusituasjonene med tanke på min bakgrunn som førskolelærer og tidligere arbeidskollega. En annen svakhet i studien er den tidsmessige begrensningen, siden jeg har transkribert alle seks intervjuene i sin helhet i tillegg til at jeg har brukt manuell kodingen. Dette førte til at jeg har strevd med tiden for å analysere dataene.

Med bruk av en tematisk analyse kom det frem et fellestrekk fra faggruppene om at dagens praksis ikke er i tråd med kravene som står i styringsdokumentene. Faggruppene beskriver at det finnes en rekke utfordringer i barnehagene og de påpeker blant annet at mangel på menneskelige ressurser, spesialpedagogisk kompetanse og gode holdninger er de største utfordringene for å skape et inkluderende fellesskap. Både barnehagelærere og spesialpedagoger er klare over at den spesialpedagogiske hjelpen skal gis i fellesskap slik at det ikke skapes segregering. Samtidig at det skal være godt gjennomtenkt når det velges å ta barn ut av fellesskapet. Faggruppene omtaler at tilpassing av aktiviteter og grupper ut fra barnas interesser, utviklingsnivå og forutsetninger er en nøkkelfaktor for at barn får en reell deltakelse i fellesskapet. Ifølge analysen har spesialpedagogene omtalt at det finnes ulike praksiser fra en avdeling til en annen og fra en barnehage til en annen selv om barnehagene hører til samme kommune. Det finnes en del barnehager som allerede er i gang med å jobbe mot å skape en inkluderende praksis, hvor det er fokus på at det spesialpedagogiske arbeidet skal være implementert i det ordinære tilbudet. Mens andre barnehager strever fortsatt med dette. Faggruppens refleksjoner for å utvikle en inkluderende praksis, indikerer et godt samarbeid mellom seg, å jobbe mot en felles visjon, å ha felles forståelse for oppsatte mål og planer, og å avklare deres roller. Gjennom forskningsprosessen og litteraturstudien ble jeg mer bevisst på at det er lagt store ansvar på barnehagelærere i forhold til kapasiteten som finnes pr i dag. Det viser seg at det finnes en del barnehager som står i en utfordrende situasjon for å oppnå de kravene som stilles i styringsdokumenter eller for å realisere målsettingen om inkluderende barnehage. Dette er i tråd med det Palma

Sjøvik påpeker om at ideen om en inkluderende barnehage innebærer en stor utfordring i samfunnet. Det dreier seg om å skape et pedagogisk perspektiv som gir status til menneskelige variasjoner. Dette forutsetter at samfunnet bevilger de nødvendige ressursene og legger forholdene til rette, slik at det blir praktisk mulig å leve opp til en slik ideologi (Sjøvik, 2011, s. 37). Barnehagelæreres og spesialpedagogers beskrivelse om deres praksis samstemmer med funn fra tidligere forskningen til Nordahl og ekspertene (2018). Dette viser til at utfordringene for å implementere inkluderende fellesskap lever fortsatt i dagens praksis. Ifølge skogen forutsetter det prioriteringer og et kontinuerlig arbeid for å realisere målsettinger (Skogen, 2012, s. 206). Dette har blitt beskrevet i en praksis til en av spesialpedagogene der ledelsen, barn og personalet jobber kontinuerlig mot å utvikle en inkluderende praksis. Blant annet at det er prioritert at barn og personalet i en base lærer tegn til tale for å kommunisere med et barn i basen. Dette indikerer at *«allmennpedagogikk og spesialpedagogikk fungerer best sammen og ikke hver for seg»* (Simonsen & Kristoffersen, 2011, s.247). Min egen erfaring fra barnehagefeltet er at det finnes en del barnehager som strever med prioriteringer på grunn av at andre utviklingsprosjekter fra bydelen som det fokuseres mer på, istedenfor at det jobbes målrettet for å utvikle inkluderende prosesser og implementere målsettingen. Utviklingsprosjekter handler blant annet om språkutvikling, kosthold, musikk, osv. Det kunne gjerne vært prosjekter som handler om barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, ulike diagnoser og tilrettelegging i fellesskapet. Dette viser at barnehagen fungerer som en arena for kryssende interesser, intensjoner og er et felt som presenterer dilemmaer omkring fellesskap mot individualisering og ekskludering. Barnehagen har et ansvar for å tilfredstille barnas behov for omsorg, læring og danning ut fra en helhets filosofi. Samtidig blir barnehagen sett som en strategisk viktig institusjon for å forebygge vansker (Utdanningsdirektoratet, 2009, I Arnesen & Simonsen, 2012, s.116).

Forskning om inkludering i praksis for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp har vært et interessant tema. Den har gitt meg bedre innsikt i styringsdokumenter, forskning og litteratur. Utvikling av inkluderende fellesskap som felles visjon i barnehagen handler ikke kun om barnehagelærere og spesialpedagoger samarbeid, men det gjelder alle yrkesgrupper og foreldre. Det å inkludere flere yrkesgrupper i undersøkelsen som barnehagemedarbeidere og styrere, ville ha gitt en bredere innsikt om inkludering i barnehagen fra ulike perspektiver og styrket forskningen. Omfanget av informantene i

forskningen er ikke stort. Dermed er ikke denne studien overførbar til andre kontekster. Studien kan derimot være et bidrag til informantene og andre for å ta opp diskusjoner om inkluderende fellesskap og inkluderende praksis på deres arbeidsplasser. For en videre forskning kunne det være aktuelt å observere hvordan det blir lagt til rette for inkluderende fellesskap for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Litteraturliste:

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). *Making Education for All Inclusive: where next?*

file:///C:/Users/Mourad%20Ouaham/Downloads/Ainscow%20%20Miles%20(2008).pdf

Arnesen, A.L. (2012). *Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser-en innledning* I A.

L, Arnesen, (red.), *Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser* Universitetsforlaget.

Arnesen, A. L, Kolla, T & Solli, K.A. (2012). *Det problematiske kategoriene i institusjonelle*

sammenhenger. I A. L, Arnesen, (red.), *Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser.*

Universitetsforlaget.

Arnesen, A-L. & Simonsen, E. (2012). *Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift?*

Refleksjoner i et barnehageperspektiv. Norsk pedagogisk tidsskrift. Side (116-126)

De forente nasjoner. (2006). *konvensjon, rettighetene for mennesker med nedsatt*

funksjonsevne Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf

Braun, V. & Clarke, V. (2006.) *Using thematic analysis in psychology.* Qualitative Research in Psychology.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for*

samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Florian, L. (2013). *Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed.* I

Florian, L (ED). *The Sage Handbook of Special Education. Second edition* Vol.1. London SAGE Publ.

Gilje, N & Grimen, H. (1993). *Hermeneutikk. Forståelse og Mening*, Gilje, N. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Helland, S. (2012). *Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen*. I Befring, & R, Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk*. Side (594-608)

Hillesøy, S. & Ohna, S.E. (2014.) *Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat*. Tidsskrift Spesialpedagogikk. Side (47-59)

Holmberg, B, J. & Ekeberg, R. T. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

Meld. St. Nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

St meld. Nr 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. kunnskapsdepartementet:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) Gyldendal.

Maxwell, J, A. (2010). *Designing a qualitative study*. The SAGE handbook of applied social research methods.

Mitchell, D. (2015). *Inkluderende Læringsfællesskaber. Hvad der virker i inkluderende undervisning -evidensbaserede undervisningsstrategier*. Oversatt af Ole Lindegård Henriksen.

Morken, I. (2012). *Normalitet og Avvik: Spesialpedagogiske utfordringer-en innføring*. Cappelen Damm AS.

Naeem, M, Wilson, O, Kerry, H & Ranfagni, S. (2023). *A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research*

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/16094069231205789>

Nilsen, D. V, Haugen, R, Lie, B & Vogt, A. (2016). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Cappelen Damm AS.

Nordahl, T & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nordhal, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.

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

Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen. Fagbokforlaget

Persson, E. (2013). *Aising achievement through inclusion*.

<https://eu01.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/citation/6362798600002208/file/viewer>

Rapp, C.A & Corral -Granados, A. (2021). *Understanding inclusive education-a theoretical from system theory and constructionist perspective*. Tidsskrift: International Journal of Inclusive Education.

<https://eu01.alma.exlibrisgroup.com/leganto/readinglist/citation/6983917210002208/file/viewer>

Rygvold, A.L & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo. Gyldendal akademisk

Solli, K. A & Andersen, R. (2012). *“Alle blir sett og hørt”. Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering*. I A.L, Arnesen, (red.), *inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.

Solli, K. A. (2012). *Inkludering i barnehagen i lys av forskning*. I A.L, Arnesen, (red.), *inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser* Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2012). *Entreprenøriell skoleledelse -en forutsetning for inkludering*. I E, Befring, & R, Tangen, (red.). *Spesialpedagogikk*. Side (203-219).

Simonsen, E & Kristoffersen, A-E. (2017). *Fellesskapets fordeler og forutsetninger-utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen*. I A.L, Arnesen, (red.), *Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser* Universitetsforlaget.

Sjøvik, P. (2011). *En barnehage for alle med mangfold som ressurs*. I P, Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo. Universitetsforlaget AS. Side (34-57)

Thagaard, T. (2018). *Systematisk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5 utg). fagbokforlaget

Thygesen, R., Briaeud, I. G., Cameron, L. D & Velibor, K. (2011). *Er generell spesialpedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?*

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>

Utdanningsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). *Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen*. E, Befring, K-A. Næss, B. & R, Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk*. Side (589-614)

Vedlegg 1

Intervjuguide for master prosjektet.

«Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling» (utdanningsdirektoratet, 2017, s. 90).

1. Kan du fortelle om din bakgrunn og din rolle i barnehagen?
2. hvordan vil du tolke det utdraget over fra rammeplanen?
3. hva karakteriserer et inkluderende fellesskap i barnehagen?
4. hvordan fremtrer det inkludering i den daglige praksisen?
5. hvordan legger du til rette for et inkluderende fellesskap?
6. hva gjør du for å samarbeide med spesialpedagoger /barnehagelæreren når det gjelder inkludering for som mottar spesialpedagogisk hjelp?

Vedlegg 2

Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt

Referansenummer

308684

Vurderingstype

Standard

Dato

08.01.2024

Tittel

Inkludering i barnehagen fra barnehagelærere- og spesialpedagogers perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Tanu Biswas

Student

Nadia Ouaham Troky

Prosjektperiode

15.01.2024 - 20.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.12.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

SAMTYKKE SOM BEHANDLINGSGRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

BARNEHAGEANSATTES TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er derfor viktig at intervjuene/datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt barn eller foreldrene deres. Vi vil anbefale deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Eksempler på dette er: alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland eller diagnoser. Dere bør også være forsiktige med å bruke eksempler på spesielle hendelser under intervjuene.

Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet

Vedlegg 3

Informasjonsbrev og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Inkludering i barnehagen»

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

Formål

Mitt navn er Nadia Troky, jeg tar masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I denne studien vil jeg undersøke hvordan barnehagelæreren og spesialpedagoger beskriver praktisering av inkludering og inkluderende felleskap for barn med særskilte behov i hverdagen. For å kunne gjennomføre studien trenger jeg å intervju barnehagelærere og spesialpedagoger/ støttepedagoger i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Tanu Biswas (tanu.bswas@uis.no) er min veileder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 2 -3 barnehagelærere og 2-3 spesialpedagoger fra ulike barnehager om dere forståelse og erfaring med inkludering i barnehagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, blir du intervjuet. Jeg vil bruke intervjuguide med spørsmål. Spørsmålene vil være tilgjengelig for deg i god tid, etter avtalen om tid og sted for gjennomføringen av intervjuet.

Det vil bli brukt lydopptaker under selve intervjuet og den vil ta mellom 30-60 min. Intervjuet kan bli gjennomført i barnehagen hvis det lar seg gjøre. Dersom det blir vanskelig at gjennomføringen skjer i barnehagen, kan gjennomføringen være digitalt ved å bruke den digitale plattformen

Teams. Lyddopptak og anonymiserte transkripsjoner vil bli oppbevart kryptert på ekstern enhet. Når master er ferdig skrevet og godkjent av sensur, vil all 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. Studien er meldt i Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg har taushetsplikt og alt av innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet som brukes vil bli anonymisert slik at enkelte personer ikke gjenkjennes i masteroppgaven. Som ansatt i barnehagen er det viktig at det ikke fremkommer identifiserbare opplysninger om barn direkte eller indirekte i selve intervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent]. Etter prosjektslutt i 22.12.2024 vil alt innsamlet datamaterialet slettes.

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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Nadia Ouaham Troky, e. post: no.troky@stud.uis.no
- Universitet Stavanger ved Tanu Biswas, e post tanu.bswas@uis.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Student

Veileder

Nadia Ouaham Troky

Tanu Biswas

Tlf: 93886524

E: post: no.troky@stud.uis.no