

# MASTERGRADSOPPGAVE

## Inkludering i barnehagen - Etikk, tvil og anerkjennelse

*«Det skal være rom for alle»*

---

**Nina Selvaag Fosen**

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2015



## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hvilken forståelse barnehagelærere har av inkluderingsbegrepet, og hvilke erfaringer og kunnskap barnehagelærere sitter inne med i forhold til inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Jeg avgrenset oppgaven ved å ha hovedfokus på barn i barnehagen som mottar spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven, utenom minoritetsspråklige barn med vansker, da de for meg tilhører en egen gruppe. Med ovenstående som utgangspunkt, utviklet jeg denne hovedproblemstillingen:

*Hvilken forståelse har barnehagelærere av inkludering, og hvilke erfaringer har de i forhold til å skulle inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?*

Kvalitativ metode var best egnet til å belyse min problemstilling. Jeg ville stille meg åpen ovenfor hva barnehagelærerne kunne fortelle meg, igjennom samtale og diskusjon seg imellom. Valg av fokusgruppeintervju var derfor naturlig. Kriteriet var kun deltagere med utdanning som førskolelærer/ barnehagelærer. Fokusgruppeintervjuene ble foretatt i to ulike barnehager i en kommune i Østfold.

Undersøkelsens funn og resultater ble kategorisert inn i syv ulike temaer, ut ifra barnehagelærernes erfaringer og egne opplevelser knyttet til problemstillingen.

Dette er i korte trekk oppgavens hovedfunn og resultater:

- Barnehagelærere støtter opp om felles verdier for inkludering.
- Med sitt relasjonelle syn reflekterte de over deres kontinuerlige ansvar for å endre organisering og rutiner, slik at barnet blir sett, inkludert og får en verdig rolle i fellesskapet.
- Bevisst inndeling i smågrupper for alle barna brukes for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i fellesskapet, og gjøre de mindre «annerledes».
- Alle de ansatte sees som betydningsfulle og viktige i arbeidet med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne.
- Ut ifra en lyttende og kritisk pedagogikk verdsettes tvil, usikkerhet og ubestemmelighet.
- Barnehagelærerne står overfor daglige etiske dilemmaer. De møtes ved bruk av deontologisk etiske teorier.

- Ved etiske dilemmaer og vanskelige valg brukes kolleger som støtte og hjelp.
- Samarbeid med spesialpedagog verdsettes, men kan ses som utfordrende.
- Barnehagelærerne møter foreldre ut ifra et ressursorientert syn på foreldresamarbeid.

## Summary

The purpose of this thesis was to investigate the understanding that the kindergarten teachers have of the concept of inclusion, and what experiences and knowledge they possess in relation to the inclusion of children with disabilities. I committed my task by focusing on the children in the nursery who receive special educational assistance after the Norwegian Education Act, with the exception of the immigrant children with disabilities, as they for me belong to a separate group. With the above as a basis, I developed this main question:

*What insight do the kindergarten teachers have of the concept of inclusion, and what experiences do they have to include children who receive special educational support?*

I concluded that a qualitative method was best suited to illustrate my argument. I welcome anything that the kindergarten teachers could tell me, through conversation and discussion among themselves. Selection of a focus group interview was therefore a natural choice. The criteria for this was only that the participants attending, has passed the education of preschool / kindergarten teacher. Focus group interviews were performed in two different kindergartens in a local authority area in Østfold.

The findings and results were categorized into seven different themes, based on kindergarten teachers' experiences related to this issue.

This is in brief reports my main findings and results:

- Kindergarten Teachers supports the common values of inclusion.
- With its relational views reflected those of their ongoing responsibility to change the organization and procedures, so that the children are seen, included, and get a worthy role in the community.
- Deliberate division of the kids into small groups, is used to include children with disabilities in the community, and make them less “different”.

- All employees are significant and important regarding to the inclusion of children with disabilities.
- Based on a listening and critical pedagogy, doubt, uncertainty and indefinability are valued.
- Kindergarten teachers face daily ethical dilemmas they met by using the deontological ethical theories.
- During ethical dilemmas and difficult choices, they use their colleagues for support and help.
- Cooperation with a special educator are valued, but can be challenging.
- Kindergarten teachers meet parents of recognition based on a resource-oriented view of parental cooperation.

## Forord

Denne masteroppgaven har blitt skrevet i forbindelse med min avsluttende oppgave etter 3 års utdanning innen master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Siden ungdomsskolen har jeg engasjert meg i barn og unge og viktigheten av at de må sees og verdsettes som de er, uansett hvilke utfordringer og funksjonshemninger de måtte ha eller møte i vårt samfunn. Diktet som presenteres under er skrevet av meg selv i 10 klasse, år 2000.

### *Å VÆRE ANNERLEDES*

*De blir lei hvis noen går sin vei.*

*De har samme rett til å få omsorg og faktisk bli sett.*

*Noen kan gå, andre kan ikke en gang stå, men*

*Det må vi forstå.*

*De er som små barn, følger deg med hengivne blikk.*

*Samtidig som noen kjemper for å ta sitt neste skritt.*

*De føler trygghet hos dem de kjenner,*

*mens det ukjente atter en gang skremmer.*

*De ble utestengt fra samfunnet og sendt til institusjoner,*

*fordommene var mange mens tvangstrøyene var trange.*

*I dag får de hjelp de har sine egne verdier,*

*hvis du lytter til dem og hører på det de sier.*

*De gleder seg over småting, de har rett til å leve,*

*er dette for mye å kreve?*

*Noen av dem har ikke kontroll på hva de gjør*

*og kan slå seg så de blør.*

*Noen er vanskelige å ha med å gjøre,*

*noe de selv kanskje ikke kan føle.*

*Noen begynner til og med å brøle!*

*De fleste er gode og snille og kan til og med sitte stille.*

*De er annerledes, akkurat som meg og deg!*

*Nina*

Til slutt vil jeg takke alle som har bidratt på sin måte med støtte, forståelse og hjelp underveis i prosessen. Uten dere hadde ikke gjennomføringen av denne oppgaven vært mulig. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder ved høgskolen i Østfold, Nina Johannesen, videre til min tålmodige og støttende samboer, familie og venner. Videre vil jeg benytte anledningen til å takke de engasjerte intervjupersonene som i sin hektiske arbeidshverdag tok seg tid til å delta i undersøkelsen.

Nina Selvaag Fosen

Fredrikstad 06/10-15

## **Innhold**

Sammendrag.....	1
Summary .....	2
Forord.....	4
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Valg av tema og oppgavens aktualitet og formål .....	8
1.2 Egne problemstillinger .....	9
1.3 Utvalg og avgrensning.....	10
1.4 Begrepene jeg har brukt .....	10
1.5 Disposisjon av oppgaven.....	12
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Tidligere inkluderingsforskning .....	13
2.2 Forskning som har hatt betydning for mitt prosjekt .....	15
2.3 Et fenomenologisk vitenskapssyn .....	18
2.4 Hermeneutikken .....	19
2.5 Poststrukturalismen .....	20
2.6 Symbolsk interaksjonisme.....	21
<b>3.0 Teori om inkludering i barnehagen</b> .....	<b>22</b>
3.1 Anerkjennelse og medvirkning.....	23
3.1.1 En anerkjennende væremåte.....	24
3.2 Lek og læring.....	26
3.3 Etikk, tvil og ubestemmelighet i relasjoner .....	27
3.4 Inkluderende foreldresamarbeid.....	30
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>33</b>
4.1. Valg av metode.....	33
4.2 Kvalitativ tilnæringsmetode .....	33
4.3 Utvalg .....	34
4.4 Fokusgruppeintervju.....	35
4.5 Utarbeidelse av intervjuguide.....	36
4.6 Gjennomføring .....	39
4.7 Transkribering .....	43
4.8 Analyse av data .....	44
4.9 Rapportering.....	47
4.10 Forskningens kvalitet .....	48

4.10.1	Reliabilitet(Pålitelighet) .....	48
4.10.2	Validitet (Gyldigheten).....	50
4.10.3	Generaliserbarhet.....	51
<b>5.0</b>	<b>Etikk</b> .....	<b>52</b>
5.1	Informasjon til informantene .....	53
5.2	Informert og fritt samtykke .....	53
5.3	Konfidensialitet .....	54
5.4	Krav om å tilbakeføre resultater til deltagerne .....	55
5.5	Vurdering av informantenes deltagelse .....	55
5.6	Vurdering av forskerrollen .....	56
<b>6.0</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn</b> .....	<b>57</b>
<b>6.1</b>	<b>Hovedkategori 1: Inkludering i barnehagen</b> .....	<b>57</b>
6.1.1	Underkategori 1: Tanker om begrepet «Inkludering» .....	58
6.1.2	Drøfting av underkategori 1: Tanker om begrepet «Inkludering» .....	59
6.1.3	Underkategori 2: Se barnet med nedsatt funksjonsevne.....	61
6.1.4	Drøfting av underkategori 2: Se barnet med nedsatt funksjonsevne .....	63
6.1.5	Underkategori 3: Implementering av spesialpedagogiske tiltak.....	66
6.1.6	Drøfting av underkategori 3: Implementering av spesialpedagogiske tiltak .....	67
6.1.6.1	Delkategori 1: Samarbeidet de voksne imellom og barnehagelærerens rolle.....	70
6.1.6.2	Drøfting av delkategori 1: Samarbeidet de voksne imellom og barnehagelærerens rolle .....	72
6.1.7	Underkategori 4: Lek og inkludering .....	75
6.1.8	Drøfting av underkategori 4: Lek og inkludering.....	78
6.1.9	Underkategori 5: Barnehagelærerens etiske dilemmaer i arbeidet med inkludering.....	80
6.1.10	Drøfting av underkategori 5: Barnehagelærerens etiske dilemmaer i arbeidet med inkludering .....	84
6.1.11	Underkategori 6: Inkluderende foreldresamarbeid.....	88
6.1.12	Drøfting av underkategori 6: Inkluderende foreldresamarbeid .....	90
<b>7.0</b>	<b>Konkluderende oppsummering og videre forskning</b> .....	<b>93</b>

**Appendix A: Litteraturliste**

**Appendix B: Figurliste**

**Appendix C: Vedlegg**



## 1.0 Innledning

### 1.1 Valg av tema og oppgavens aktualitet og formål

I barnehagen møter vi et mangfold av barn. Inkludering er et overordnet mål for oppvekst politikken i Norge. I Stortingsmelding nr 41 (2008-2009) *Kvalitet i Barnehagen* står det at «alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende felleskap». På NRK sine nettsider 17.02.2015 kommer det frem at Norge ligger dårligst an i en internasjonal undersøkelse om antall utdannede lærere i barnehagen. Se forskning kapittel 2. Kunnskapsministeren ser svært alvorlig på resultatene. Øie-utvalget har i denne sammenheng kommet med en anbefaling til regjeringen om å satse på høyere kompetanse i barnehagene, og øke antall utdannede. For å sikre refleksjon, kompetanse og kvalitet i barnehagene, er vi derfor avhengige av kompetente barnehagelærere. Ingen kvalitet uten pedagoger. Solli(2010) henviser i sin artikkel «Inkludering og spesialpedagogiske tiltak-motsetninger eller to sider av samme sak?» til kunnskapsdepartement og deres undersøkelser, som viser at barnehagen er den institusjonen i opplæringsammenheng som virker mest inkluderende. Allikevel kan uklarheten i hva en legger i begrepet inkludering og hva det vil si å se alle barn, være med på å skape et skille mellom ideologi og praksis.

Inkludering berører flere områder, og begrepet kan belyses fra flere ulike synsvinkler. Jeg har allerede vært inne på den overordnede politiske og samfunnsmessige dimensjonen. Den institusjonelle handler om hvordan voksne og barn må forholde seg til barnehagen som virksomhet(Arnesen,2012). Jeg valgte å ha fokus på de siste dimensjonene i min undersøkelse som angår de relasjonelle og etiske aspektene ved inkludering i barnehage. Som støttepedagog er jeg opptatt av hva barn og voksne i barnehagen erfarer, må forholde seg til og er med på å utfordre i det daglige. Dette resulterte i en nysgjerrighet overfor barnehagelærernes etiske refleksjoner i utfordrende situasjoner og når vanskelige valg skal fattes. Solli og Arnesen(2009) setter søkelyset på en større grad av refleksjon hos de ansatte i barnehagen i sin fagartikkel allerede i 2009.

Gjennom mitt arbeid har jeg erfart at spesialpedagogisk hjelp til barn med funksjonsnedsettelse har hatt en tendens til å resultere i smågrupper. Solli(2010) mener dette over tid har holdt seg stabilt, og hovedmønsteret viser at spesialpedagogiske tiltak

organiseres på en slik måte at det fører barna bort fra fellesskapet. I løpet av de siste årene har det i den kommunen jeg jobber i vært en merkbar endring i organiseringen av spesialpedagogisk hjelp. Mer spesialpedagogisk hjelp foregår i fellesskapet, og inngår som en naturlig del av det pedagogiske opplegget. I følge Solli (2010) ligger utfordringen i å tenke helhetlig i organiseringen av spesialpedagogisk hjelp. På den måten utvikler både barn og voksne større toleranse for ulikhet i barnehagen (Solli, 2010; Arnesen, Kolle, Solli, 2012).

Undersøkelsen kan skape en større innsikt i barnehagelærere og deres erfaringer i forhold til det å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. En dypere innsikt i deres egne erfaringer og etiske refleksjoner kan bidra til større forståelse blant andre barnehagelærere, deres samarbeidspartnere, og et helhetlig samarbeid for barnets beste i fellesskapet. Spesialpedagogens kunnskaper kan berikes, noe som igjen kan bidra til å lette deres arbeid i å veilede barnehagelærere og øvrige ansatte i barnehagen.

## 1.2 Egne problemstillinger

Med utgangspunkt i ovenstående, og en stor tro på barnehagelærere og den kunnskapen de innehar, kom jeg fram til denne problemstillingen:

- *Hvilken forståelse har barnehagelærere av inkludering, og hvilke erfaringer har de i forhold til å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?*

### **Forskningsspørsmål:**

1. Hva legger barnehagelærere i begrepet inkludering? Hva legger de i det å skulle se barnet med nedsatt funksjonsevne?
2. Hvilken rolle har barnehagelærere overfor barn som mottar spesialpedagogisk hjelp?
3. Hva slags erfaringer har barnehagelærere når det gjelder organiseringen av spesialpedagogiske tiltak for barn med nedsatt funksjonsevne, utløst etter paragraf 5.7 i opplæringsloven?

4. Har barnehagelærerne opplevd noen etiske dilemmaer i arbeidet med å skulle inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Og i tilfelle hvilke?

### 1.3 Utvalg og avgrensning

Mitt utvalg bestod av åtte barnehagelærere fra to ulike barnehager i en kommune i Østfold. Av de totalt åtte informantene, var fire fra hver barnehage. Informantene i hver av de to ulike barnehagene er arbeidskolleger og kjenner hverandre godt. Alle informantene var kvinner. Jeg avgrenset undersøkelsen til å fokusere på barn med nedsatt funksjonsevne som får spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7 i opplæringsloven. På grunn av oppgavens begrensede omfang, valgte jeg å utelukke minoritetspråklige barn med funksjonsnedsettelse i denne oppgaven. De tilhører for meg en egen gruppe. Jeg valgte å innhente tilleggsopplysninger fra informantene, som alder og antall års arbeidserfaring. Opplysningene var viktige for den konteksten funnene senere skulle tolkes i, og vil kunne ha betydning for leserens bedømmelse av funn og resultater.

### 1.4 Begrepene jeg har brukt

I denne oppgaven ville jeg ha fokus på barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter opplæringsloven paragraf 5-7. Der står det:

» *Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp*» (Opplæringsloven kap 6.§ 5-7 første ledd.)

Betegnelsen barn med særskilte behov og termen nedsatt funksjonsevne brukes i opplæringsloven. Denne mangelfull definisjonen baserer seg på en individuell forståelsesmåte knyttet til funksjonelle begrensninger (Arnesen, Kolle & Solli, 2012). Barn med nedsatt funksjonsevne er en sammensatt gruppe. De kan ha skade eller avvik i psykologisk, kognitive eller fysiologiske funksjoner. For eksempel barn med nedsatt hørsel, syn, kognitive funksjoner, eller for tidlig fødte barn. Det kan dreie seg om barn som ikke har noen synlige tegn på sin funksjonsvanske, men de kan ha store og sammensatte vansker som skaper et gap mellom individets forutsetninger og behov, og barnehagens krav og forventninger, enten de er urolige og aktive eller mer innesluttet og stille (Gunnestad, 2011b). Jeg velger å bruke termen «nedsatt funksjonsevne» i oppgaven, ut ifra en relasjonell forståelse (Arnesen, Kolle & Solli, 2012). I følge Arnesen, Kolle & Solli (2012) gjelder denne forståelsen at nedsatt funksjonsevne og funksjonshemming blir sett på i samspill mellom person og miljø (Gunnestad, 2011b). Nedsatt funksjonsevne trenger ikke være vedvarende over en lengre

periode. Vårt samfunn er bygd opp rundt et støttesystem og regelverk som dessverre trenger medisinske diagnoser som merkelapper for å synliggjøre behov, sikre rettigheter og utløse ressurser for barn og foreldrene. Det viktigste i det daglige blir å ha fokus på hva funksjonshemmede barn kan og mestrer, at de er hele mennesker, individuelle og forskjellige. De kan ha og eller være i en vanske som medfører en del utfordringer (Gunnestad,2011b).

Spesialpedagogisk hjelp i barnehage innebærer at barnet først etter en sakkyndig utredning fra Psykologisk Pedagogisk Tjeneste får fattet et enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp(Gunnestad,2011b). Deretter utarbeides det en individuell opplæringsplan, tilpasset barnets behov og forutsetninger i nært samarbeid mellom PPT, foreldre og barnehagen. Spesialpedagog har hovedansvar for utarbeidelse av planen, men det er viktig at alle er med, slik at alle føler et ansvar og eieforhold slik at planen gjennomføres (Gunnestad,2011b). Planen skal inneholde konkrete mål som det skal jobbes med kontinuerlig i liten gruppe og i fellesskapet. Den skal evalueres to ganger i halvåret (Gunnestad,2011a). Spesialpedagogisk hjelp organiseres ved at barnehagen får tildelt ekstraressurser i form av en assistent eller støttepedagog og spesialpedagog et visst antall timer i året (Gunnestad, 2011a). Hjelpen hentes utenfra. Når hjelp og arbeidsoppgaver overlates til ekspertene som kommer utenfra, er det ifølge Solli, Kolle & Arnesen(2012) mindre sannsynlig at barnehagene utvikler en inkluderende pedagogikk.

Avslutningsvis vil jeg fremheve et begrep om barn med nedsatt funksjonsevne som brukes innenfor den populære og lyttende barnehagepedagogikken som kalles Reggio Emilia, fordi begrepet er mer ressursfokustert. De kaller derimot barna «barn med spesielle rettigheter». Barnas forskjellighet blir møtt av de voksne, med barnas hundre forskjellige språk. Denne metaforen signaliserer det mangfoldet hvert barn representerer og møter de voksne med (Arnesen, Kolle & Solli, 2012).

### **Hva mener jeg med videreføring av spesialpedagogisk hjelp?**

Antonovsky henviser til i Andresen (2000) fremhever menneskets betydning av å oppleve sammenheng i sin tilværelse. Noen grunnforutsetninger må være tilstede, barnet må ha en forståelse av sin situasjon, en mulighet til å bruke sine ressurser og ressursene i sitt nettverk(Andresen,2000). Det er viktig at barn får oppleve en sammenheng i barnehagen. Derfor er det avgjørende at det spesialpedagogiske som blir jobbet med på avdelingen, ikke

avgrenses til arbeid i liten gruppe med spesialpedagog. Videreføring av spesialpedagogisk hjelp handler om hvordan avdelingen og barnehagen som helhet jobber spesialpedagogisk felles på avdelingen, slik at de spesielle tiltakene blir mer universelle (Solli & Andresen,2012).

### **Inkluderingsbegrepet**

Inkluderingsbegrepet er komplekst. Begrepet inkludering ble først presentert ved Salamanca erklæringen i 1994. Begrepet ble brukt som et prinsipp for alles rett til deltagelse i et kulturelt og sosialt fellesskap. Derfor er inkludering med på å ivareta og sikre alle barns deltagelse og tilhørighet i barnehagen. Inkludering er et prinsipp det hele tiden må jobbes med. Vi må jobbe for å oppnå større grad av toleranse og respekt for ulikhet og mangfold, og ikke strebe etter likhet. Inkludering er ikke likhet. Det innebærer en differensiering der vi møter hvert enkelt barn ut ifra hvor de er i sin utvikling (Mørland,2011).

### **1.5 Disposisjon av oppgaven**

Denne masteroppgaven inneholder syv ulike kapitler. Innledningsvis i kapittel en, redegjør jeg for oppgavens bakgrunn, tema, aktualitet, mitt primære forskningsspørsmål, samt delspørsmål og avgrensninger. I kapittel to presenteres tidligere forskning og den vitenskapsteorien jeg har latt meg inspirere av. I kapittel tre formidles teori om temaer som naturlig trådte fram etter at deltagerne hadde delt sine inkluderingserfaringer. Teori om anerkjennelse, lek og læring, etikk og foreldresamarbeid. Kapittel fire inneholder valg av metode, der kvalitativ tilnærming beskrives sammen med valg av fokusgruppeintervju, utvalg, gjennomføring, transkribering, analyse av data, rapportering og forskningens kvalitet. I kapittel fem formidles de forskningsetiske kravene i tråd med forskningsetiske retningslinjer. I kapittel seks formidles undersøkelsens funn og resultater, der jeg tar for meg disse temaene: Tanker om begrepet inkludering, se barnet med nedsatt funksjonsevne, implementering av spesialpedagogiske tiltak, samarbeidet de voksne imellom, barnehagelærerens rolle, lek og inkludering, barnehagelærerens etiske dilemmaer, og inkluderende foreldresamarbeid. I kapittel syv oppsummeres hovedfunn og tolkninger, videre forskning og undersøkelsens betydning og bidrag til forskningsfeltet.

## 2.0 Teori

I denne undersøkelsen har jeg blitt inspirert av ulike vitenskapsteorier og kilder som jeg har støttet meg til. Jeg er genuint opptatt av andre mennesker og i søken etter ny kunnskap. Mennesker lærer ved å lytte til hverandres erfaringer og opplevelser i en gjensidig dialog. I samtaler og møter bærer vi med oss vår egen referanseramme som består av egne erfaringer. Dette vil alltid påvirke hva vi tolker og legger i andres utsagn i vårt møte med barn og voksne. Det å stille seg undrende til det barn og voksne gjør og sier, er naturlig for meg. Ord som åpenhet, undring, refleksjon og usikkerhet skaper utvikling og nyansering innenfor pedagogikken. For å skape rom for alle og være rause, bør man utfordre seg selv til å tenke annerledes. Relevant forskning innenfor feltet og de vitenskapsteoretiske perspektivene presenteres kort nedenunder.

### 2.1 Tidligere inkluderingsforskning

Solli (2012) viser til forskningsresultater fra barnehagen de siste tiår der inkluderings og ekskluderingsprosesser i stor grad avhenger av personalets kompetanse, holdninger, samspillet mellom barn og voksne og samspillet barna i mellom. Det er aspekter ved forskningen som sier noe om det allmennpedagogiske opplegget, som påvirker hvordan de voksne oppfatter sin rolle overfor barn med nedsatt funksjonsevne. Det er behov for mer forskning på feltet «hvordan inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen» (Solli, 2012).

#### **Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne**

Arnesen og Solli (2009) belyser barnehagepersonalets oppfattelse av inkludering. De skriver at barn med nedsatt funksjonsevne ofte har blitt definert ut ifra vansker, forklaringer som er individuelle. De siste 30 årene har synet blitt utfordret av et annet syn som vektlegger miljøets betydning. En henvisning med utgangspunkt i barnets behov kan ved dette synet ha utgangspunkt i barnehagens mangler for eksempel uhensiktsmessige regler, manglende bredde i aktivitetstilbud eller for få ansatte. Fellesskapets måte å være fellesskap på, medfører at barna med nedsatt funksjonsevne ikke mestrer dette, slik fellesskapet kan akseptere. De ulike synene lever side om side i barnehagen, og selv om det ikke finnes noen motsetninger mellom dem, vektlegges det ikke i praksis. Det settes søkelys på dilemmaet som fellesskapet i barnehagen i kombinasjon med individuell tilrettelegging utgjør (Arnesen & Solli, 2009).

Barnehagene forbinder deltagelse, vennskap og tilhørighet med et inkluderende fellesskap (Andresen & Solli, 2012). Det jobbes aktivt med inkludering i hverdagen, der de voksne ser forskjellighet og mangfold som en ressurs i fellesskapet. Personalet står ofte overfor valg om å fokusere på individ og fellesskap. De mener barnehagen skal være et godt tilbud for hvert enkelt barn. Poenget er ifølge Solli og Andresen (2012) om barnehagen som helhet kan organiseres på en måte som gjør særskilte tiltak mindre spesielle og synlige i barnegruppa. På den måten mener de at fellesskapet i barnehagen kan romme alles deltagelse (Andresen & Solli, 2012).

Organisering i smågrupper nevnes som en viktig faktor for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne. Barna skal ha like muligheter til å delta i aktiviteter og samtidig bli sett og møtt av anerkjennende voksne. Fokuset på barnets sterke sider blir vektlagt ved å trekke frem barnet med nedsatt funksjonsevne i gruppa. Når det gjelder barn med utfordrende atferd, viser personalet til fordelene ved bruk av smågrupper. Dette skaper mer oversikt og gjør det lettere for barnet å leke (Andresen & Solli, 2012).

### **Forskning om organisering av spesialpedagogisk hjelp**

Solli og Arnesen (2009) hevder at vi må tenke på nytt om inkludering. De mener barnehagens valgte perspektiv på spesialpedagogiske tiltak, vil kunne påvirke organisering og innhold i de spesialpedagogiske tiltakene. Organisering av tiltak og innhold i tiltakene skjer ofte ureflektert i barnehagen. De setter søkelyset mot større grad av refleksjon hos de ansatte i barnehagen. Andresen (2010) mener denne refleksjonen er i ferd med å utvikles i barnehagene, men stadige krav og press fra innsiden og ytre hold stjeler tid til daglige refleksjoner (Andresen & Solli, 2012).

### **Personalets kompetanse er av stor betydning**

Ifølge Rambøll (2011) er nok personalressurser, kompetanse blant personalet, nært foreldresamarbeid og et godt tverrfaglig samarbeid i barnets tilbud, viktige forutsetninger for et godt spesialpedagogisk tilbud i barnehagen (Rambøll, 2011).

De siste årene har barns medvirkning fått mye fokus innenfor norsk barnehageforskning. I barnehageloven er barns rett til medvirkning lovfestet i paragraf 3 (Barnehageloven). Dette stiller ifølge Johannesen (2012) store krav til pedagoger og deres oppmerksomhet, overfor alle

barns uttrykk, ikke bare det verbale språket. Igjennom feltstudier, observerte hun barn i barnehagen fra ett til tre år. I etterkant har hun brukt tankene og begrepene til filosofen Levinas for å diskutere og reflektere over det unike i små barns uttrykk. Hennes forskning søker ikke svar på et bestemt spørsmål, men vil løfte fram diskusjoner og bidra til å nyansere hva vi forstår i hvert enkelt møte med barn (Johannesen,2012).

## 2.2 Forskning som har hatt betydning for mitt prosjekt

I en nylig forskningsrapport av Folkehelseinstituttet, kom det fram at god kvalitet i barnehager er forebyggende. Brandlistuen (2015) har sammen med forskerkolleger utført en spørreundersøkelse av 7000 femåringer, der mor og pedagogiske ledere har svart. Hovedfunnene viser at gruppestørrelsen i barnehagen henger tett sammen med utvikling av språk og atferd. Bruk av smågrupper minsker symptomene. I barnehager hvor læringsaktiviteter nedprioriteres, vises flere symptomer på språk og atferdsvansker. Utdannet personale i barnehagen er avgjørende. Dette understøttes ved at emosjonelle vansker som tristhet hos gutter, ses i sammenheng med få faglærte. Lite nærhet og konfliktfylt relasjon til pedagogiskleder, henger sammen med språk - og atferdsvansker. Manglende engasjement og samarbeid personalet i mellom henger sammen med språk -og atferdsvansker hos jenter. Hvis barna sjeldent får tilbud om kreative og utfoldende aktiviteter, resulterer det i flere symptomer på språk og atferdsvansker (Folkehelseinstituttet,2015). Barnehager med god kvalitet er altså forebyggende for alle barn, men spesielt de sårbare.

I en internasjonal forskningsrapport fra Oecd(2015) som bygger på tidligere forskning på området, nevnes tre viktige årsaker til at medlemslandene bør investere i gode barnehager. Det gir økonomisk og sosial avkastning på sikt og bidrar også til økt yrkesdeltagelse for foreldre. Rapporten viser at Norge er det eneste av 25 undersøkte Oecd land som verken har 50 prosent pedagoger eller 80 prosent ansatte med fagkompetanse (Oecd,2015). Dette er alvorlig i forhold til barnehagekvaliteten. Det er derfor viktig å ta vare på pedagogene i barnehagen de innehar mye kompetanse, og jeg vil igjen understreke hvorfor det er viktig at vi lytter til dem og deres erfaring.



I en tyrkisk kvantitativ undersøkelse skulle førskolelærere og deres kunnskap om inkludering testes. Funnene viste at tyrkiske førskolelærere hadde liten breddekunnskap om inkluderende praksiser i barnehagen. Deres testscore endret seg ikke i forhold til deres opplevelser, når de hadde barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen eller ikke. Det viste seg å være forskjell i testresultatene mellom lærerne med og uten videreutdanning innenfor faget spesialpedagogikk. Studien er unik fordi den belyser aspekter ved inkluderingen som lærerne trengte mer kunnskap om. Formålet var å se om variabler som alder, erfaring, bachelor utdanning, det å ha barn med nedsatt funksjonsevne på sin avdeling eller ikke, og eventuell videreutdanning i spesialpedagogiske fag hadde innvirkning på testresultatene (Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu Demir,2014). Jeg ønsket å undersøke barnehagelærernes kunnskapsbredde innenfor inkludering. I kriteriet for valg av informanter var det derfor ubetydelig om informantene hadde barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen eller ikke.

Ulla(2014) har funnet ut hvordan barnehagelæreren bruker blikket sitt i utøvelsen av sin profesjon. Barnehagelærernes utsagn drøftet hun ved å knytte de opp til filosofen Foucault og hans teorier. Resultatene viser at barnehagelærere hadde tillit til sitt skjønn, sin egen kunnskap og sine egne øyne. Ved veksling mellom kritiske og filosofiske perspektiv har studien vist hvordan kroppen er tett vevd sammen i profesjonsutøvelsen og konstruksjonen av kunnskap. Inspirert av denne forskningen ville jeg finne ut hva barnehagelærere legger i det å skulle se barn.

Åmot(2012) belyser i sin studie om barns medvirkning, at det er ekstra viktig for barn med samspillsvansker å bli sett og hørt. Personalet påpeker at det kan være vanskelig å tilrettelegge for barnet, slik at det får en synlig og verdig plass i fellesskapet. Selv mener de årsaken til dette kan være at de tar forhastede øyeblikksvurderinger og raske avgjørelser i en hektisk hverdag. De ansatte sliter med å ta individuelle hensyn til barna, samtidig som de skal ta hensyn til fellesskapet. Det fremheves at de lett havner i etiske dilemmaer i forhold til barn med samspillsvansker (Åmot,2012). Denne undersøkelsen hadde betydning for mitt valg av intervju spørsmål, som omhandlet hva barnehagelærerne tenker om det å skulle se barn med nedsatt funksjonsevne i fellesskapet.

Ytterbys og Lundebys undersøkelser om barn med nedsatt funksjonsevne henvist til i Korsvold (2011) viser at de fleste barn med funksjonsnedsettelse går i ordinær barnehage. Studien viser at innvandrerbarn med funksjonsnedsettelse har en tendens til å tildeles plass i spesialenheter, for eksempel spesialavdeling tilknyttet ordinær barnehage. Denne studien hadde betydning for mitt valg om å foreta undersøkelsen min i to ordinære barnehager. Studien fikk betydning for min avgrensning, da jeg utelukket minoritetsspråklige barn med funksjonsnedsettelse i min undersøkelse (Korsvold,2011).

Bratterud, Sandseter, & Seland (2012) har igjennom sin forskning om barns trivsel og medvirkning i barnehagen, latt barna selv si sin mening om hvordan de opplever barnehagehverdagen. De sier at det å være sammen med venner er det de liker aller best. Den viktigste årsaken til at barna ikke trives, er at de ikke blir sett av de voksne. Halvparten av de største barna uttrykker at det er vanskelig å få kontakt med de voksne, de har for dårlig tid. De savner også at voksne finner på morsomme ting og er med dem i leken. En tredjedel av barna sier at voksne aldri leker med dem. Barna ble snakket til av de voksne, ikke med. Barnas innflytelse omfatter at de ofte får bestemme i utelek, inne er det derimot de voksne som bestemmer. Hvis voksne har bestemt noe, føler barna at de ikke kan si imot (Bratterud, Å, Sandseter, E & Seland, M, 2012).

I artikkelen «Potensialer i ubestemmelige øyeblikk» beskriver Larsen(2014) resultater basert på samtaler med personalet i tre barnehager. Resultatene viser hvordan ubestemmelighet kan betraktes som betydningsfylt for å kunne gjøre etiske vurderinger i pedagogisk arbeid i barnehagen. Det belyses hvordan de håndterer, setter pris på og respekterer den uvissheten som oppstår i situasjoner i barnehagehverdagen(Larsen,2014). I forskningsspørsmålene stilte jeg derfor spørsmålet som omhandlet etiske dilemmaer i arbeidet med å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne.

Johannesen(2013) formidler i sin artikkel «Tvil som drivkraft» hva som skjer i møtet mellom filosofen Levinas, og materialet hun har samlet fra samtaler med førskolelærere. Hun konkluderte med at tvil, eller det å stille seg åpen for barna og det de viser med kroppen, øker deres mulighet til å kunne påvirke i sin barnehagehverdag. Førskolelærerne lar seg utfordre av

barna og hverandre, og dette skaper engasjement. Førskolelærerne ønsker å åpne seg for det barna kan bidra med (Johannesen,2013).

Nome(2015) har bidratt i det større forskningsprosjektet «Hele barnet – hele veien» som i hovedsak handler om mobbing og vennskap i barnehagen, prosjektet pågår ennå i 2015. Foreløpige hovedfunn viser at de minste barna knytter annerledes vennskap enn de større barna. De minste barnas vennskap kan ifølge Nome(2015) deles i to kategorier: Åpne, flyktige og fleksible vennskap som ofte er knyttet til en aktivitet, og mer lukkede, stabile og varige vennskap der forhandlinger, konflikter og sosiale strategier preger vennskapet. Greve(2009) studerte hvordan vennskap for de minste barna i barnehagen kom til uttrykk. Dette resulterte i funn som viser at barna skaper en grunnleggende følelse av å være sammen i sine møter. To-åringene viser en spesiell interesse for ett eller flere barn. Det kan tyde på at ett-åringene ikke har denne interessen for noen spesifikke barn over tid. Ett-åringene er generelt mer entusiastisk i de andre barna, gjerne de som er eldre, men det peker seg ikke ut spesielt. Greve (2009) hevder at ett-åringene ikke har rukket å bygge opp mer stabile vennskap. Stabile vennskap er i ferd med å dannes igjennom deres felles erfaringer og ved at de danner mening sammen, igjennom humor (Greve, 2009).

### 2.3 Et fenomenologisk vitenskapssyn

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl omkring 1900 tallet. Ordet stammer fra logos som betyr «komme til syne» eller tre frem for oss(Fuglseth,2012). Den ble videreutviklet fra å ha fokus på menneskets opplevelse og bevissthet, til å omfatte personers livsverden (Kvale & Brinkmann,2012). Livsverden er den vanlige ureflekterte verden alle mennesker har. Kunnskapen om verden er uformidlet og det vi intuitivt vet om. Fenomenologi er en type analyse av livsverden. Ved at for eksempel voksne i barnehagen vender blikket og ser på det de vanligvis ser på i hverdagen vil en se ting en ikke så før. Videre må det settes ord på ut ifra en objektiv måte (Fuglseth,2012). Fenomenologiens fokus på livsverden, fører med seg et klart humanistisk perspektiv, der mennesket studeres med hovedvekt på deres ord, tanker og handlinger(Fuglseth,2012). Innenfor en kvalitativ studie som denne, vil fenomenologien beskrive virkeligheten slik den opptrer for mennesker ut ifra deres eget perspektiv, et aktørperspektiv (Kvale & Brinkmann,2012).

## 2.4 Hermeneutikken

Hermeneutisk vitenskapsteori er å fortolke, altså finne meningen i det en ønsker å finne ut av. Tolkerens forkunnskaper om tekst eller samtalens tema tillegges stor vekt. Et sentralt prinsipp i læren om å forstå en tekst, samtale eller handling handler om en vekselvirkning mellom del og helhet, dette kalles den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2011). Vi forstår delene med utgangspunkt i helheten, først når vi har en forståelse av delene forstår vi helheten (Kvale & Brinkmann, 2012).

Filosofen Hans-Georg Gadamer sin innvirkning på hermeneutikken, viser seg blant annet ved at Gadamer mener mennesker og barn er selvfortolkende vesener. Vi er utstyrt med redskaper til å forstå, som igjen blir påvirket av våre liv. Enhver tekst, handling eller utsagn får sin mening fra en kontekst (Gilje & Grimen, 1993). Kunnskap om det barn eller voksne i barnehagen sier vil derfor avhenge av dens kontekst med egne betydninger, verdier, og praksiser (Kvale & Brinkmann, 2012).

Hermeneutikerne mener at tolkeren alltid vil gå inn med visse forutsetninger. Forutsetningen om at våre fordommer kan fordreie tolkninger eller ødelegge for oss i vår søken etter ny forståelse er sentral. Forskerens bevissthet omkring dette skille er en forutsetning for å kunne gi en mest mulig uavhengig fortolkning. Gadamer mente mennesker ikke kan velge ut hvilke deler av forforståelsen som skal brukes, når vi prøver å forstå det som er utenfor oss. Forforståelsen avhenger av hvem jeg er som person, der erfaringer vil påvirke det som sies til meg. Vi tolker det andre gjør, sier eller skriver, ved hjelp av vår egen forståelsesramme. Vi trenger inn i det vi ser, leser eller hører samtidig som vi går tilbake til vår egen referanseramme. Vi utvikler oss selv ved at vår referanseramme berikes. Dette forutsetter åpenhet ovenfor det som er ukjent. Ellers kan det forhindre egen utvikling av forforståelsen. (Hjardemaal, 2011).

Evnen til åpenhet overfor det en forsker på, er i Gadamers ånd en forutsetning for å utvikle sin egen referanseramme (Hjardemaal, 2011). På den måten kan forskningsfeltet utvides. Det gir perspektiver til helheter, til deler og til sammenhenger mellom dem (Hjardemaal, 2011). Ut ifra hermeneutisk vitenskapsteori vil en tilegne seg kunnskap om barnehagelærerens handlinger og ytringer ved å se det i sammenheng med den konteksten de befinner seg i. En

søker å forstå delene for forstå helheten, slik som i den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2012).

Samfunnsforskeren stilles overfor det faktum at han eller hun må forholde seg til at mennesker allerede har fortolket hvem de selv er og deres handlinger, dette kalles dobbelhermeneutikk. Som forsker kan ikke deres egne tolkninger overses, uavhengig om tolkningene er feil eller riktige. Som forsker oppstår det problemer med å forklare deres handlinger, uten forståelse for hvordan de selv fortolker sin egen verden (Gilje & Grimen, 1993).

## 2.5 Poststrukturalismen

Poststrukturalismen som vitenskapsteori er preget av teoriene til filosofen Michael Foucault(1926-1984). Foucault ser blant annet på øyet som en kraft og kanal til å overvåke seg selv og andre(Ulla,2014). Han ville bryte med undertrykkende tradisjoner, og tenke på nytt (1966, Foucault). Ulla (2014) henviser i sin artikkel «Auget som arrangement» til Sandvik (2013) som sier at kombinasjoner av filosofiske og pedagogiske tilnæringsmåter er med på å utvikle en kritisk pedagogikk. Ulla (2014) påpeke at det å velge poststrukturalistiske tilnæringsmåter kan være med på å reise kritiske spørsmål når det gjelder språk og handling innenfor pedagogikken.

Filosofen Emmanuel Levinas arbeider kalles postmoderne etikk. Som i annen filosofi var han opptatt av møtet med den andre. Han beskrev sine prosjekter som filosofi der etikken hadde en sentral betydning i hans forståelse og tanken om menneskers relasjoner. Han hadde en forståelse av mennesket og samfunnet hvor det uforutsette er en forutsetning for et samvær basert på etikk. Dette innebærer å erkjenne at en ikke kan vite hva den andre vil, tenker eller føler. Ifølge Levinas er dette en forutsetning for at vi skal kunne ta eller få et ansvar (Johannsen, 2013). Johannesen (2013) henviser ytterligere til Levinas, der hun skriver at det viktigste premisset i hans filosofi er at vi aldri helt kan forstå den andre. Dette er en kritikk til den vestlige verdens tankegang, og ordtaket «gjennom deg selv forstår du andre».

## 2.6 Symbolsk interaksjonisme

Dette vitenskapsteoretiske perspektivet egner seg godt i studier hvor det finnes samhandling mellom mennesker. Hovedformålet ved denne tilnærmingen er å prøve å forstå verden slik den oppleves av de personene som studeres. Mening, interaksjon og fortolkning er sentrale begreper innenfor dette perspektivet. Mening handler om at vi som mennesker forholder oss til ting ut ifra den mening det har for oss. Igjenom sosial samhandling med andre utvikler vi det meningsinnholdet disse tingene har for oss. Tilslutt vil mennesker ifølge denne tilnærmingen utvikle vår mening, basert på en kontinuerlig prosess av fortolkning som vi benytter i samhandling med andre (Thagaard, 2013).

### 3.0 Teori om inkludering i barnehagen

Nedenfor presenteres teori og aktuelle kilder som belyser inkludering, anerkjennelse, medvirkning, lek og læring, etikk og tvil, samt foreldresamarbeid. Undersøkelsens funn viste at barnehagelærerne mener inkludering i barnehagen rommer disse temaene.

#### **Hva er inkludering?**

Inkludering handler om at alle barn uansett evner og forutsetninger har en opplevelse av å kunne bidra med noe, og tilhøre barnehagefellesskapet. Vi må flytte fokus fra barnets mangler til hvordan barnehagen kan romme alle barn, og med det gi dem mulighet til å oppleve seg som en del av fellesskapet i barnehagen (Clausen & Sørensen, 2012). Clausen & Sørensen (2012) velger å skille inkludering i barnehagen inn i to dimensjoner: den sosiale og den faglige. Selv om de i praksis henger sammen, er det lettere å skille de når en skal samtale om inkludering i barnehagen. Barnet opplever seg som en verdifull del av et person fellesskap, både mellom jevnaldrende og i relasjon med de voksne. De opplever å ha venner og det å ha troverdige voksne i nærheten. Barnet har ved faglig inkludering glede av å kunne bidra i aktiviteter og utfordringer som pedagogen i barnehagen planlegger (Clausen & Sørensen,2012).

Inkludering hindrer barn i å kategoriseres i en bestemt bås som skal behandles. Det må settes ytterligere fokus på barnets opplevelse av å føle seg inkludert. Det betyr at inkludering ikke skapes ved kun å plassere barnet i gruppa. Sett på en annen måte kan barnet føle seg inkludert uten å nødvendigvis å være i gruppen hele tiden. Inkludering handler om gjensidig justering, der en hele tiden tilrettelegger for de barn som er der nå. Personalet henger seg da ikke opp i hva de pleier å gjøre. Barnegruppas sammensetning bestemmer hvordan aktiviteter presenteres og tilrettelegges. Som pedagog må en forholde seg konstant utforskende og utprøvende til metoder og redskaper for at alle barna skal føle seg deltagende i det faglige og sosiale fellesskapet, det gjelder også de barn som befinner seg i en utsatt posisjon som følge av ulike vansker. I en inkluderende barnehage tenker en ikke barn vekk, eller i spesielle ordninger, en tenker på hvordan deltagelse kan skapes for alle barn i fellesskapet (Clausen & Sørensen,2012).

I følge Arnesen (2012) kan inkludering deles inn i flere dimensjoner. Den relasjonelle dimensjonen handler om relasjonene mellom barna og de voksne, barn- barn, og voksne med ulik fagprofesjon. Det som skjer i møtene med en annens ansikt. Den etiske dimensjonen handler om hva barn og voksne i barnehagen erfarer, skaper, må forholde seg til og utfordrer i sitt miljø (Arnesen,2012). Den etiske synsvinkelen handler om hvordan en snakker om at barnet skal inkluderes, at de skal være en del av fellesskapet og at en ikke kan tillate seg å ekskludere noen fra fellesskapet. Her vil en argumentere ut ifra en etisk synsvinkel. Hvis en argumenterer mellom det som man bør gjøre eller burde gjøre, og det man ikke bør, reflekterer vi etisk mellom gode og dårlige handlinger (Clausen & Sørensen,2012).

For at vi skal kunne snakke om inkludering, er det ikke nok å ha de rette ressursene, en må bli anerkjent for den en er. Likestilling og sosial rettferdighet er ofte begreper som snakkes om i forbindelse med arbeidet for å fremme inkludering. For barna i barnehagen er sosial rettferdighet og likestilling i hvilken grad barna greier å skape, og leve sitt liv sammen med andre barn og voksne ut ifra egne forutsetninger (Clausen & Sørensen,2012). Det handler om å se hele barnet som en ressurs, og se mulighetene fremfor problemene (Arnesen,2012).

Det kreves en balansegang mellom fellesskap og mangfold for at inkludering kan skapes. Mangfold verdsetter bredde og variasjon og anerkjenner alle barn som går i barnehagen. Mangfold må sees som en berikelse av fellesskapet ikke som et problem og en byrde (Arnesen,2012). Vi er et samfunn i stadig endring og Allan(2012) mener vi må tenke på nytt om inkludering. Med forskjells filosofene Foucault og Derrida som utgangspunkt mener hun vi som jobber med barn stadig må jobbe med oss selv, reflektere over vår egen væremåte og hva vi selv kan gjøre for å bidra til inkludering. Vi bør utnytte situasjoner som byr på usikkerhet og tvil, der nye tanker og refleksjoner oppstår, for å skape inkludering for alle barn (Allan, 2012).

### 3.1 Anerkjennelse og medvirkning

Inkludering i barnehagen handler om medvirkning. Medvirkning rommer barnas deltagelse og hvordan barnet blir møtt med anerkjennelse. I den norske barnehage har barnet rett til å bli hørt på lik linje med andre barn. Begrepet medvirkning har eksistert i barnehagene i flere år,



men det handler om mer enn å gi barna valg og at det fattes flertallsavgjørelser i hverdagen (Johannesen & Sandvik,2008). Johannesen & Sandvik(2008) påpeker at diskusjonen om medvirkning har hatt en tendens til å handle om den enkeltes rett og hvordan dette kan gå på bekostning av fellesskapet. Medvirkning handler imidlertid om inkludering, tanken om likeverdighet, og være en del av gruppa.

Johannesen & Sandvik(2008) ser medvirkning som et etisk møte mellom mennesker i barnehagen. De påpeker at begrepet utfordrer den voksnes rolle som tilrettelegger i barnehagen. Det er ingen motsetning mellom å legge til rette for utvikling og læring og samtidig la seg påvirke av barnas ideer. Hvert barn er unikt og må møtes på ulike måter i hvert enkelt møte. I følge Levinas kan en ikke forstå den andre fullt ut, i møte med den andre. Pedagoger må derfor tørre å slippe grepet og kontrollen. Det betyr ikke det samme som å miste ansvaret. Voksne må ha en tro på barna, og det de kan bidra med selv (Johannesen & Sandvik,2008). Det finnes mange forestillinger om barn som både kan åpne og lukke vårt blikk som pedagoger, disse lever side om side i barnehagen. Den ene forestillingen bygger på forskning blant de minste barna der de ses som kompetente, der «barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring» (Johannesen & Sandvik, 2008) (R. plan, 2006: 12). Betegnelser som starter med «kan» i barnehagens rammeplan antyder ifølge Johannesen & Sandvik (2008) en forståelse av at barnet kan utvikle kompetansene, mer enn de har dem fra før. Denne motsigelsen kan ha innvirkning på barnehagelærere og deres forestillinger om små barn, deres medvirkning og inkludering i barnehagen.

### 3.1.1 En anerkjennende væremåte

Carlson & Sørensen (2012) mener kravet om å arbeide ut ifra en anerkjennende måte i barnehagen, bygger på kunnskap om barn som kompetente og hele mennesker. En forutsetning for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne, er å la de få medvirke i sin barnehagehverdag. Det må lyttes til barna og det de har å formidle til oss, ved kroppslige eller språklige uttrykk. Spesielt avgjørende er dette i forhold til de minste barna eller barn med nedsatt funksjonsevne med begrenset talespråk, derfor må vi lytte med hele kroppen. Barn uttrykker seg først med kroppen. Johannesen & Sandvik(2008) henviser til Rinaldi (2005) som understreker at lytting knyttes til følelser, åpenhet, forandring, ulikhet og tvil. Å lytte til

barn er nært tilknyttet makt. Voksne kan velge å lytte til det de vil, velge hvordan man vil møte uttrykket, og hvordan det skal tolkes (Johannesen & Sandvik,2008).

Kinge(2006) henviser til Schibbye (2003) som mener anerkjennelse er en væremåte, en slags holdning. Uten erkjennelse, vil voksne og barn ikke kunne vise anerkjennelse. Dette vil igjen kunne påvirke barnets grad av inkludering i gruppa. Derfor er det viktig å fokusere på det barnet kan, fremfor å finne feil (Clausen, Sørensen,2012). Anerkjennelsens væremåte bygger på forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse og lytting (Kinge,2006). Akseptering innebærer å akseptere barnets rett til egne følelser og opplevelser. Barnet vil da lettere kunne utforske seg selv, gå mindre i forsvar og ta en korrigerende fra voksen uten å føle seg avvist. Allikevel skal en ikke akseptere alle barnets handlinger ( Kinge,2006).

Toleranse innebærer at voksne i hyppige konflikter i forhold til et barn med utfordrende atferd, tåler barnets væremåte. Ved manglende forståelse for atferden og årsaken til at den opptrer, er det lett å bli intolerant. Ved å «se» barnet ved å være åpen, vise anerkjennelse og empati er den voksne i stand til å sette denne følelsen til side. Da er det lettere å prøve å forstå barnets atferd. Bekreftelse handler om hvordan voksne registrerer blant annet følelsesmessige sider av barnet, og formidler dette videre til barnet. Lytting innebærer som tidligere nevnt noe annet enn å høre. I møte med barna handler det om å gi slipp på vår kontroll og styring over hva de kommer til å si eller gjøre. Greier de voksne det, kan de komme svært nær barna de jobber med, og skape inkludering og deltagelse i fellesskapet. Det innebærer å ta inn alle verbale og nonverbale uttrykk, og la den andre få tid til å uttrykke seg og snakke ferdig(Kinge,2006).

Det viktigste ved anerkjennelse er at barna opplever seg sett av de voksne. Det er avgjørende for en positiv selvoppfattelse og utvikling. Men hva betyr det egentlig å se barn? Å se barn innebærer noe mer enn å se det synlige, det innebærer å bli anerkjent, forstått bekreftet og akseptert for den du er som barn. Barn i barnehagen som av ulike årsaker strever med det sosiale, vil føle at de voksne ikke ser dem, selv om de kanskje sier at de har dem i øyekroken. Det samme gjelder de stille og tilbaketrukne barna, som de ansatte prøver å inkludere i barnegruppa (Kinge,2006).

Ulla(2012) er opptatt av blikkets kraft når det gjelder inkludering og anerkjennelsen av barn. Hun fremhever betydningen av de voksnes bevissthet omkring eget kroppsspråk, og hvordan det kan bidra til inkluderende eller ekskluderende prosesser i barnehagen. Hun fremhever personalets syn på barn som grunnleggende for all inkludering (Ulla, 2011). Ved å møte barna med anerkjennelse, får voksne selv større innblikk i barnet og dets verden. Barna bør møtes på en anerkjennende måte, for å sikre verdifulle observasjoner, som igjen kan brukes til å la det enkelte barn få medvirke. Voksne har dermed en unik mulighet til å utvikle seg selv både faglig og personlig (Bae,2012). Uten anerkjennelse mellom barn og voksne, er inkludering fraværende og ikke eksisterende (Clausen & Sørensen,2012).

### 3.2 Lek og læring

Inkludering handler om å bli inkludert i leken. Lek er for barnet et mål i seg selv, den er lystbetont og her og nå. Barnet går inn i en «som om verden», med spenning og utfordringer. Leken har stor betydning for utviklingen av barnets selvbilde, barnets læring, og inkludering i fellesskapet. Den psykologiske betydning omhandler hvordan barnet igjennom lek lærer å samhandle med andre. Barna er i sentrum i leken, det er viktig å være klar over at de voksnes oppfattelse av lek bærer preg av de voksnes erfaringer, kunnskaper og de begrensninger det da vil gi (Lillemyr,2001).

Lekens pedagogiske betydning handler om hvordan leken bevisst blir brukt i læringssammenheng i barnehagen (Lillemyr, 2001). Når det jobbes spesialpedagogisk i liten gruppe, brukes lek som et pedagogisk hjelpemiddel. Ofte for at barnet skal lære og inkluderes i det eksisterende lekedemokratiet, dette er ifølge Øksnes (2011) en vanlig oppfatning av lek. Lekeledemokratiet er den lek voksne anser som riktig, som regel rollelek. Utfordringen som voksen er derfor å lytte til barna og ta utgangspunkt i det de viser interesse for. Som voksen må man henge seg til lekens øyeblikk her og nå, være aktiv og involvere seg (Øksnes,2011). Øksnes (2011) henviser til Gadamer (2007) som sier at de som står utenfor lek, eller hever seg over leken, er lekefordærvere. Ved å involvere seg i lek får den voksne større innblikk i samspillet barna i mellom, og muligheter til å jobbe spesialpedagogisk (Øksnes,2011).

Bae(2012) mener personalet må observere barna med et åpent medvirkningsblikk, og være åpne for at barna selv kan skape innflytelse og inkludere hverandre i leken. Bae(2012) mener barna selv inntar egne posisjoner i gruppa, uten at de må velge. I de tilfeller der lekende samspill som tøys og morsomme kommentarer er en del av interaksjonen, gir det barnet større tillit til at den voksne kan ta deres perspektiv(Bae,2012). Undring over praksiseksempler bidrar til at personalet i større grad har en avventende holdning, og mer respekt for barnas lek. Dette innebærer blant annet at de i mindre grad avbryter barnas lek(Bae,2012).

Hvis voksne i barnehagen kan vise respekt for den innflytelsen som ligger i lekende samspill, kan barnehagene skape demokratiserende prosesser (Bae, 2012). Det essensielle i barnets lekeerfaringer er å delta i ulike handlinger som man spontant blir påvirket av underveis i leken. Det er en indre drivkraft i seg selv, derfor blir det viktig at de voksne ikke overstyrer leken. Da hindres barnas muligheter for deltagelse, egen kontroll og medvirkning i leken (Bae,2012).

### 3.3 Etikk, tvil og ubestemmelighet i relasjoner

I barnehagen vil pedagoger i arbeidet med å inkludere alle barn oppleve utfordrende situasjoner i samhandling med andre. Det vil kunne oppstå tilfeller hvor en kan komme til å tvile på sine vurderinger. Når pedagoger tar viktige beslutninger som gjelder seg selv og andre handler dette om etikk. Pedagoger har et etisk problem når de ikke vet hvordan de skal handle (Reindal, 2008). Hvordan pedagoger vil nærme seg det etiske problemet, kommer an på begrunnelsen for de etiske handlingene. Der finnes ulike etiske perspektiver med ulike posisjoner som fører handlingene ulike steder. Det vanligste er å dele de inn i teleologiske teorier, og deontologiske teorier. Teoriene har både sine sterke og svake sider. Hovedoppgaven innenfor teleologisk etikk er å skape det gode for sin egen del. Teleologiske teorier har i tillegg et hovedfokus på konsekvensene av våre handlinger. Konsekvens etikk er et eksempel på teleologisk teori, teoriens svakhet er vanskelighetene som kan oppstå når det er problematisk å forutse konsekvensene (Reindal,2008).

Som pedagog i barnehage kan en oppleve visse begrensninger i inkluderingsarbeidet som kan handle om hva som er tillatt å gjøre ifølge opplæringsloven. Når det legges visse begrensninger i forkant av våre handlinger og avgjørelser i barnehagen, støtter vi oss til deontologisk etikk. Innenfor deontologiske teorier knyttes kriteriene for om en handling er riktig eller uriktig til her og nå- situasjonen i barnehagen. Den mest kjente typen er sinnelagsetikken. Sinnelagsetikken tar for seg den indre motivasjonen for handlingen, den bryr seg ikke om regelen er fulgt men om hensikten med handlingen har vært av god mening (Reindal,2008). Det er ikke farlig om handlingen ikke endte godt, så lenge den var av beste hensikt (Kirkebæk,2012). Diskursetikken kalles en annen type deontologisk teori, der Jurgen Habermas er en kjent representant. Den vektlegger samtalsens betydning som et virkemiddel til å komme fram til etisk riktige beslutninger. Det krever åpenhet, slik at for eksempel kolleger i barnehagen kan samles og drøfte ulike handlingsalternativ og beslutninger (Reindal,2008).

Nærhetsetikk kjennetegnes av nærhet i relasjon til andre. Filosofen Emmanuel Levinas (1905-1995) er sentral innenfor denne type etikk, hans fremhevelse av den andres ansikt er sentral. Han mener ansiktet forteller oss at vi er ansvarlig for den andre, uten at dette er gjensidig. Teoriens svakhet er faren for å tro at en vet hva som er det beste for den andre, dette kan føre til at en overkjører for eksempel barna eller foreldrene i barnehagen (Reindal,2008). Kirkebæk (2012) stiller seg i denne sammenhengen det passende spørsmålet «Hvordan finder vi ud af, om det gode, vi vil, også er det bedste for den Anden? (Kirkebæk,2012 :180). Hvis man lever ved å late som en ikke er sårbar og avhengig av andre, er dette ifølge nærhetsetikken å leve i usannhet. De mener alle mennesker lever i et avhengighetsforhold til andre (Reindal,2008).

Våre handlinger begrunnes paradoksalt nok etisk i barnehagen, samtidig tviler vi ofte på om våre beslutninger er riktige (Kirkebæk,2012). I arbeidet med inkludering i barnehagen kan en havne opp i etisk vanskelige valg og situasjoner der profesjonelle pedagoger i etterkant kan føle tvil, anger og skyldfølelse. Kirkebæk (2012) påpeker at vi som profesjonelle bærer med oss en moralsk kraft som gir oss muligheten til å krysse både regler og plikter, hvis situasjonen ut ifra vår egen vurdering krever det(Kirkebæk,2012).

Igjennom sine oppgaver forventes det at personalet i barnehagen handler i tråd med noen verdier som jeg tidligere har vært inne på: deltagelse, tilhørighet, og felleskap. Verdiene involverer tillitt, skjønn og ansvar. Skjønnsmessige vurderinger kobles opp mot tillit. Som barnehagelærer har man igjennom sin utdanning en faglig tillit. Man skal inneha en spesiell fagkunnskap om barn, barns utvikling og inkludering. På den måten kan foreldre og det offentlige være sikker på at riktige beslutninger fattes når det gjelder barna.

Barnehagelærerens kunnskaper og evne til å foreta skjønnsmessige vurderinger tillegges stor vekt i arbeidet med å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne (Ulla,2012). Ulla(2014) belyser hvordan barnehagelæreren hele tiden bruker blikket sitt i løpet av en dag, blant annet som en del av skjønnsutøvelsen i blant annet vurderingsarbeid.

Johannesen(2013) fremhever at førskolelærere ikke følte seg truet av usikkerheten de opplevde i samtaler der deres kunnskap ble utfordret. Denne usikkerheten ble brukt som en pedagogisk drivkraft. Med utgangspunkt i dette siterer jeg Johannesen(2013) sitt passende utsagn: «tvil er ikke det å ikke vite, men tvil er et begrep på å vite at man ikke vet» (Johannsen, 2013: 13). Dette handler om pedagogens åpenhet ovenfor usikkerhet, og deres ydmykhet i forhold til pedagogisk arbeid. Johannesen (2013) henviser til Rihnaldis(2005) som skriver at lytting er en del av tolking, meningsskapning, åpenhet for sammenhenger, ulikhet og endring.

I barnehagen er barn og voksne i tett kroppslig kontakt, som involverer prosesser med makt. Dette kan være utfordrende å forholde seg til, for eksempel når situasjoner utvikler seg annerledes enn det vi tenkte på forhånd (Ulla, 2011). Da handler det om å se muligheter og det positive i et hvert øyeblikk. Larsen(2014) fremhever hvordan ubestemmelighet kan forstås som viktig for å skape kritisk refleksjon, kompleksiteter, og skape etisk riktige beslutninger og vurderinger. Dette er i tråd med filosofen Jacques Derrida og hans tanker om det uforutsigbare aspektet. Uforutsigbarhet og ubestemmelighet er med på å gjøre hvert enkelt møte med hvert enkelt barn i barnehagen spesielt. Ubestemmelighet kan ifølge Larsen(2014) være med på å sette søkelyset på det unike i hvert øyeblikk her og nå(Larsen,2014).

Ubestemmelighet og tvil hører inn under poststrukturalismen og det vi kan kalle lyttende pedagogikk. I lyttende pedagogikk vil voksne spørre seg selv hva barnet kan bli fremfor hva det er. Fokuset ligger i å ha en grunnleggende respekt for barnets tanker og lytte til dem. Lyttende pedagogikk er den tankegangen og filosofien som ligger til grunn for Reggio Emilia barnehagene i Skandinavia (Åberg & Taguchi, 2006).

### 3.4 Inkluderende foreldresamarbeid

Et relasjonelt perspektiv på inkludering i barnehagen forutsetter fokus på foreldre og foresatte. For å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, er det nødvendig å samarbeide tett med foreldre eller de foresatte. I barnehageloven er samarbeidet med hjemmet tillagt stor betydning. Når barnehagen som offentlig institusjon er så sammenbundet med familien, får samarbeidet en viktig funksjon, det er berikende, men kan by på utfordringer (Clausen, Sørensen, 2012). Foreldresamarbeidet er nedfelt i barnehageloven, der står det:

*«Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem» (Barnehageloven § 1 Formål).*

*«Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn» (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold).*

Kunnskap om pedagogikk er i dag ikke kun forbeholdt pedagoger. Pedagoger kan derfor oppleve foreldre som utfordrende fordi de har egne meninger og krav til barnehagen. Det kan videre sees utfordrende for pedagogen og møte foreldre som av ulike årsaker dømmer andre barn i barnehagen, fordi de med rett eller urette mener barnet har negativ innvirkning på deres eget barn. Forskjeller i sosial kultur kan skape forskjeller i barneoppdragelse, som igjen utfordrer samarbeidet mellom barnehage og hjem (Clausen, Sørensen, 2012). I følge Clausen & Sørensen (2012) kan det utgjøre en stor forskjell hvis pedagogen viser interesse og beveger seg ut av sin institusjon, og hjem på foreldrenes hjemmebane. Slik kan de vise anerkjennelse og forståelse for hvordan foreldrene opplever sitt barn hjemme. Det er spesielt viktig at

pedagogiske ledere møter foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne ved å være inkluderende og anerkjennende med utgangspunkt i hva vi vet om foreldre og den følelsesmessige prosessen de kan befinne seg i (Clausen, Sørensen 2012).

### **Å være forelder til et funksjonshemmet barn**

Når et funksjonshemmet barn blir født, fører det til en stor omveltning for foreldrene. De praktiske og følelsesmessige behovene endrer seg underveis for dem, alt etter hvilken fase de er i. De vet at de skal inn i et avhengighetsforhold til ulike fagfolk og spesialister resten av livet. De er på sitt mest sårbare, derfor prisgitt andres engasjement og interesse. I første fase foregår det meste på det indre planet, der foreldrene sliter med forbudte følelser som sorg og avvisning av barnet (Sætersdal m. fl 2008). Spørsmålene foreldre stiller seg kan være «hvordan skal det gå med oss?» eller «Blir det bare omsorg og ansvar resten av livet?» Menneskesynet de trodde var i orden, blir satt på prøve når de innser at de ikke ønsker seg dette barnet. Som igjen kan etterfølges av dårlig samvittighet. I følge Sætersdal m. fl (2008) er spesialpedagogens viktigste rolle i denne deprimerende fasen å bringe håpet opp og frem, de vet av sin erfaring at det nytter. De kan hjelpe foreldrene å innse at tidlig stimulering vil ha positiv innvirkning på samspillet med barnet.

I andre fase handler det om å venne seg til å leve med et funksjonshemmet barn. Barnet blir etterhvert elsket og akseptert. Det er viktig at foreldre får være foreldre, og ikke innehar en «trenerrolle», når omfattende mål og ulike treningsopplegg skal gjennomføres. Her må det fra spesialpedagogens side tas hensyn til foreldrenes totale situasjon og ressurser (Sætersdal m.fl. 2008).

### **Inkludering og anerkjennelse av foreldre**

Å være anerkjennende innebærer å kunne vise verbalt eller ikke verbalt at en prøver å forstå den andre. Sætersdal m. fl (2008) hevder at foreldre ofte legger et livsløpsperspektiv på sitt barns utvikling, ofte helt ulikt fagfolks diagnostiske og mer kortsiktige mål. Dette kan føre til at to ulike kulturer står mot hverandre, og misforståelser kan oppstå. Anerkjennelse vises ved å akseptere og ta foreldrenes perspektiv. Da anerkjenner vi foreldrene som viktige aktører i barnets liv og har et ressursorientert syn på foreldresamarbeid. Dette kalles Empowermentmetoden og er et prinsipp innen spesialpedagogisk rådgivning. Anerkjennelse



handler om å verdsette og bygge videre på foreldrenes styrker og ressurser (Lassen, 2008; Sætersdal m fl.2008).

Sætersdal m. fl (2008) henviser til Bø(2000) som fremhever at et godt samarbeide med foreldre, forutsetter at foreldrene ser en mening i samarbeidet, og de oppgaver det innebærer. De må videre ha en opplevelse av å ha innflytelse og få støtte når de har behov for det. Det andre synet på foreldresamarbeid legger vekt på fagfolk som eksperter på barns læring og utvikling, der foreldrenes rolle stort sett blir å være fagfolks forlengede arm i gjennomføringen av det spesialpedagogiske. Samarbeidet har da en fare for og foregå på ekspertenes premisser, som medfører at foreldrene umyndiggjøres og skaper ekstra utfordringer i samarbeidet. For en del eksperter kan det virke truende å omdefinere sin rolle, og se på foreldrene som selvstendige aktive bidragsytere i samarbeidet, slik Empowermentprinsippet krever (Sætersdal m fl. 2008; Lassen,2008).

## 4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg valg av metode, og forklare hvilke beslutninger jeg har tatt underveis i undersøkelsen.

### 4.1. Valg av metode

Mitt ønske om å ta i bruk intervju som metode i innhenting av materialet har vært tilstede helt fra begynnelsen. I min iver etter å finne ut av barnehagelærere og deres erfaringer knyttet til inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, var bruk av samtale et naturlig valg. Fordi jeg var interessert i barnehagelærernes samlede erfaringer, diskusjoner og refleksjoner som kan skapes ved at flere personer snakker om et tema, valgte jeg å ta i bruk fokusgruppeintervju. Metoden fokusgruppeintervju, er beskrevet nærmere under punkt 4.4.

### 4.2 Kvalitativ tilnæringsmetode

Hatch (2002) understreker i sin bok «Doing Qualitative Research in education settings» at forskere ved bruk av kvalitativ tilnærming innen utdanningsforskning vil søke etter informasjon hos brukerne, ved å fange opp deres perspektiver. Den prøver å innhente de perspektivene aktørene bruker, basert på deres handlinger i bestemte sosiale situasjoner. Denne orienteringen innenfor forskningen retter oppmerksomheten mot de dagligdagse aspektene som finnes innen læring, samtale, handling, samhandling, og hvordan vi forstår oss selv som mennesker i det samfunnet og konteksten vi er en del av (Hatch,2002).

I kvalitative forskningsmetoder består det empiriske materialet av menneskers samtaler og handlinger. En kvalitativ tilnærming er et godt valg når en ønsker å finne fram til spesielle erfaringer, meninger eller spesielle karaktertrekk ved et fenomen som skal studeres. I en kvalitativ metode som for eksempel intervju er en avhengig av forskerens ferdigheter og kvalifikasjoner i å gjennomføre et intervju. Det være seg hvilke spørsmål han eller hun skal følge opp, det å hjelpe deltagerne til å åpne seg, eller selv være språklig dyktig (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved denne tilnærmingen kan en bringe fram kunnskap, preget av nyanser og et større mangfold (Malterud, 2012). I tråd med det Malterud (2012) og Hatch(2002) skriver, var målet med denne undersøkelsen å finne fram til barnehagelærere og deres inkluderingserfaringer i barnehagen.

### 4.3 Utvalg

Jeg valgte å intervjuer to ulike fokusgrupper i to forskjellige barnehager i Østfoldsområdet. Barnehagene var fra samme kommune. Fokus gruppene mine bestod av fire deltagere i hver gruppe. Fokusgruppene ble intervjuet en gang. Når det gjelder valg av antall grupper, støtter jeg meg til Malterud (2012) som anbefaler fra 1-4 fokusgrupper. Malterud(2012) understreker at det er forskerens ambisjoner om overførbarhet som styrer valg av antall fokusgrupper(Malterud,2012). Deltagerne var alle utdannet barnehagelærer og jobbet alle som pedagogisk leder. Jeg ville ha en homogen gruppe, da de lettere kunne identifisere seg med hverandre og hverandres erfaringer (Malterud, 2012). Fire av de totalt åtte deltagerne i undersøkelsen hadde videreutdanning. Spredningen i antall års jobberfaring i barnehage er fra 7 til 33 år.

For å innhente deltagere til fokusgruppeintervjuene benyttet jeg det Malterud (2012) kaller et strategisk utvalg. Med bakgrunn i dette kontaktet jeg deltagere som var kjent for meg igjennom mitt arbeid i ulike barnehager igjennom ni år. Jeg kontaktet de jeg betegnet som ressurssterke, engasjerte og som kunne bidra med kunnskap for å belyse min problemstilling. Jeg var klar over den dobbeltrollen jeg kom til å få på grunn av en viss innsidekjennskap til deltagerens kontekst. På grunn av en viss nærhet til deltagerne, var det viktig å opptre profesjonelt for ikke å skade troverdigheten i undersøkelsen (Nilssen, 2012). Et annet inklusjonskriterium for valg av deltagere til undersøkelsen var deltagere som jobbet i en barnehage som hadde flere barn som mottok spesialpedagogisk hjelp. Dette fordi jeg håpet de ville ha bred erfaring i arbeidet med inkludering. Et annet kriterium var at deltagere i de to fokusgruppene skulle være kolleger, altså kjenne til hverandre fra før. Fordelen med dette er at samtalen og diskusjonen får bedre flyt, enn hvis deltagerne hadde møttes for første gang (Malterud, 2012).

For å rekruttere deltagerne ble det tatt direkte kontakt med daglige ledere i de respektive barnehagene. De fungerte som en portvakt og kontaktperson. Det var en klar fordel at de var kjent for meg fra før, da det medførte at de hadde tillit til prosjektet mitt(Malterud,2012). Jeg informerte om prosjektet mitt, og spurte om daglig leder kunne hjelpe meg med å videreformidle et infoskriv med informasjon om undersøkelsen, til aktuelle deltakere, der de

selv kunne skrive under på om de ville være med i undersøkelsen. Jeg dro til de aktuelle barnehagene og hentet inn skjemaene etter 14 dager og fikk avtalt tid, sted og dato for gjennomføring av intervjuene i samarbeid med deltagerne og daglig leder.

#### 4.4 Fokusgruppeintervju

Kort og enkelt sagt er fokusgrupper en type gruppeintervju, der en samler et visst antall deltagere for å diskutere og reflektere over et eller flere temaer (Tjora,2012). Noen forfattere mener at fokusgrupper må ha klare detaljerte formål når det er snakk om størrelse og sammensetning. Andre er mer åpne og mener det kan kalles fokusgruppe når det er en gruppediskusjon, hvor forsker aktivt støtter opp og oppmuntrer til samtale og diskusjon(Malterud,2012).

Det var en klar fordel å kunne samle inn data fra flere personer samtidig. På forhånd reflekterte jeg over at bruk av gruppeintervju ville kunne virke mindre truende og mer ufarlig enn enkeltintervjuer. Videre ville det kunne lette rekrutteringen av deltagere til undersøkelsen. Tjora(2012) understøtter dette ved å fortelle at gruppeintervjuer med flere informanter skaper en viss trygghet ved å sitte sammen i intervjusituasjonen. Fokusgrupper har den fordelen at samhandlingen mellom deltagerne i gruppeintervjuet drar diskusjonen framover og skaper spennende diskusjoner og refleksjoner mellom deltagerne. Tjora(2012) skriver:

*«Ved at informantene stimulerer hverandre, er det muligheter for å få fram mange aspekter av informantenes opplevelser av et fenomen de alle kjenner til «(Tjora, 2012: 123).*

I etterkant av begge intervjuene fikk jeg tilbakemeldinger fra informantene som understreket overstående sitat. Velger i den forbindelse å sitere det den ene informanten sa under avrundingen av intervjuet, hvor de kunne komme med tilbakemeldinger om intervjusituasjonen og det de hadde vært med på. Sitat under:

*«Jeg slappet av og ble glad da jeg forsto det var en gruppe vi skulle sitte å diskutere litt i, fordi det er annerledes enn at du må sette ord på alt selv. Så får du hele tiden tips når du sier det og det!»*

I følge Malterud (2012) ledes ofte intervjuet av en ordstyrer, som kalles moderator, i samarbeid med en sekretær. Som moderator var jeg ganske tilbakeholden, og sørget for flyt

isamtalen. Ved å stille utdypende spørsmål underveis, ble det sørget for at informantene fikk sagt litt hver under hvert tema. Se mer om moderators rolle under gjennomføring punkt 4.6. Deltagerne ble intervjuet i gruppen av kun meg, jeg hadde ingen sekretær underveis. For å sikre en forsvarlig analyse, ble lydopptak benyttet under intervjuet (Malterud, 2012).

Carson(2007) skriver om de utfordringer forskeren kan møte når han eller henne skal bruke fokusgruppeintervju som metode. Det fremheves at hun har positive erfaringer ved og la informantene få tilbud om å lese de transkriberte intervjuene. Informantene mine fikk tilbud om å lese igjennom transkripsjonene. Se nærmere under punkt 4.7 om transkribering og punkt 5.3 om konfidensialitet. Interaksjonen mellom deltagerne i gruppeintervjuet kan føre til endringer av deres oppfatninger underveis i intervjuet. Andre deltagere kan få deg til å endre oppfatning av det temaet som blir diskutert. På den måten får alle deltagerne større innflytelse enn ved individuelle intervjuer(Carson,2007). Gruppeintervju kan lett få karakter av en gruppeveiledning som igjen kan kunne skape et dilemma for forskeren(Carson,2007). For å unngå dette fulgte jeg et av Carsons(2007) tips, som innebar å ha klargjort for meg selv før intervjuene hva som var selve intensjonen og målet med intervjuene.

Jeg valgte å benytte ett semistrukturert fokusgruppe intervju. Det var verken helt åpent eller inneholdt lukkede spørsmål. Jeg benyttet en åpen intervjuguide med noen forhåndsdefinerte åpne spørsmål som berørte flere temaer innenfor inkludering (Kvale & Brinkmann,2012). Se nærmere under punkt 4.5 utarbeidelse av intervjuguide.

#### 4.5 Utarbeidelse av intervjuguide

De første innledende fasen i et intervju er helt avgjørende (Kvale & Brinkmann,2012). For å skape trygghet er det viktig at intervjuer viser interesse og lytter oppmerksomt til informantene.

Jeg støttet meg til Kvale og Brinkmann (2012) og laget en huskeliste for introduksjonen og avslutning av intervju. Se figur 1 under. Denne brukes for å opplyse kort om formålet med undersøkelsen, og intervjuers rolle (Kvale & Brinkmann,2012). Jeg var interessert i bakgrunnsopplysninger som alder og antall års arbeidserfaring i barnehage. Disse opplysningene kom til å bli vesentlig som kontekst for mine funn (Malterud, 2012). De fylte

derfor ut navn, alder og antall års arbeidserfaring på et ferdig utarbeidet skjema samtidig som de underskrev gjensidig taushetsplikt innad i gruppen. Skriftlig forpliktende gjensidig taushetspliktavtale innad i gruppen sikrer at det som fortelles i gruppen ikke deles med andre utenfor gruppen (Malterud,2012) Se vedlegg 4.

I utarbeidelsen av gode spørsmål til fokusgruppeintervjuet, tok jeg utgangspunkt i de kjennetegnene som Malterud (2012) beskriver ved å henvise til Krueger og Casey. Spørsmålene ble utformet med et språk som bidro til en hverdagslig tone. Spørsmålene ble

#### **Figur 1: Huskeliste til intervjuguiden**

- Presenterer meg selv, og takker for at de ville stille opp(Malterud,2012).
- Forteller at intervjuene skal tas opp på lydbånd(Malterud,2012).
- Intervjuer forteller hva som er formålet med intervjuet. Intervjuspørsmålene de har fått utlevert er ment som en støtte underveis i samtalen. Det er en fordel om de har sett på spørsmålene i forkant (Kvale & Brinkmann,2012).
- Forteller om min rolle. Jeg skal sikre flyt i samtalen og sikre at alle får sagt noe. Jeg kan be de utdype interessante innspill og svar
- Forteller at både gode og mindre gode historier/ fortellinger gir like verdifulle data(Malterud,2012).
- Forteller at konkrete erfaringer og fortellinger knyttet opp til spørsmålene gir mest verdifulle data(Malterud,2012).
- Jeg påpeker at alle har noe å bidra med(Malterud,2012).
- Opplyser om viktigheten av å overholde anonymiteten innad i gruppa og henvis til gjensidig taushetspliktskjema som de må undertegne før intervjuet starter(Malterud,2012).
- Opplyse om intervjuets varighet på 90 minutter. De siste 10 minuttene (avrunding der de kan komme med spørsmål og tilbakemeldinger om hvordan intervjusituasjonen har vært). (Malterud ,2012).

utarbeidet i en språkdrakt som barnehagelærerne kunne kjenne seg igjen i. Videre var det viktig for meg å lage tydelige åpne spørsmål som inviterte til utfyllende beskrivelser. Det var en utfordrende oppgave å lage åpne spørsmål. I arbeidet med spørsmålene og i rollen som

moderator, testet jeg ut spørsmålene og min rolle i en pilotstudie med to tilsvarende informanter. Det var nyttig å få øvet seg i rollen, og testet ut spørsmålene. I tillegg ble lydbåndopptaket av teststudien lyttet til. Da innså jeg viktigheten av å kunne lytte. Malterud (2012) henviser til Krueger som påpeker en vanlig nybegynnerfeil hos moderator som består i å snakke for mye, og fremme sine egne synspunkter (Malterud, 2012). Jeg satt igjen med nyttige tilbakemeldinger og erfaringer som jeg tok med meg inn i gjennomføringen av de to fokusgruppeintervjuene. Dette gav meg en viktig trygghet i rollen som moderator.

Ti forhåndsdefinerte åpne intervju spørsmål ble formulert, de ble laget konkrete og tydelige (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg startet med noen enkle mer beskrivende spørsmål i starten. Det første spørsmålet om begrepet inkludering var mer overordnet, og krevde litt refleksjon, det hang sammen med spørsmål to og tre som omhandlet hva en legger i det å skulle se alle barn. Det oppsto stillhet på spørsmål en, før informantene så hadde masse å fortelle. Ofte kan stillhet virke ubehagelig for oss, og kan skape trang til å måtte si noe. Tradisjonelt har stillhet innenfor utdanningssammenheng blitt regnet for passivitet, men det trenger derimot ikke bety det. Johannesen & Sandvik (2008) beskriver stillhet mer positivt i sin bok «Små barn og medvirkning» og kommer med en oppfordring til voksne i sitatet under. Dette hadde jeg i tankene ved utarbeidelsen av første intervju spørsmål. De skriver:

*«Stillhet handler om at en vender oppmerksomheten innover. Og i en slik innover vent modus stilner de synlige aktivitetene. Kanskje er det slik at flere voksne oftere skulle satt seg i en slik modus for å tenke etter og over ting vi opplever?»* (Johannesen & Sandvik, 2008: 76).

Spørsmålene fire til åtte ble utarbeidet for å få belyst hvilke tanker de gjør seg om organiseringen av spesialpedagogisk hjelp, spørsmålene krevde en viss grad av aktivitet og refleksjon. Spørsmål ti som omfatter etiske dilemmaer, krevde stor grad av refleksjon, åpenhet, tillit og diskusjon og derfor valgte jeg bevisst å avslutte med dette. Jeg ville bruke god tid på siste spørsmål. Det var lettere for informantene å åpne seg mot slutten, da de var trygge, og jeg hadde opparbeidet meg deres tillit igjennom intervjuet. Malterud (2012) understreker, at det er lettere å få svar på mer krevende spørsmål når deltagerne er mer avslappet og har senket skuldrene utover i intervjusituasjonen. Alle intervjuguidens spørsmål ble belyst. Vi vekslet litt fram og tilbake da de svarte på de ulike spørsmålene slik det passet

inn. Mange av svarene på spørsmålene gled naturlig inn i hverandre i løpet av intervjuet. For å sikre den fine flyten i samtalen og diskusjonen som moderator, hadde det positiv innvirkning, da det medførte at alle barnehagelærerne bidro og sa noe på hvert spørsmål (Malterud,2012).

I forberedelsen av intervjuguiden, brukte jeg god tid på å snevre inn de temaer som spørsmålene i intervjuguiden skulle inneholde. Det er en klar fordel at temaet som skal belyses og diskuteres er godt avgrenset før intervjuene gjennomføres (Tjora, 2012). Intervjuene varte i 90 minutter hver, det var for kort tid til avsporing. Derfor hadde jeg som moderator en viktig rolle, ved å holde den røde tråden i samtalen. En intervjuguide ble laget, målet var at den skulle fungere som en støtte for meg og informantene før og under intervjuet. Jeg hadde et ønske om å være så løsrevet fra intervjuguiden som mulig, under intervjuet, slik at jeg kunne fange opp og følge interessante svar videre, ved å ha et åpent sinn (Malterud,2012). Jeg ønsket å lytte til det barnehagelærerne hadde å si uten å tro at jeg visste alt, selv om jeg hadde forberedt meg grundig ved å lese litteratur og tidligere forskning på området. Intervjuguiden fungerte på en annen måte i forberedelsesfasen, enn under selve intervjuet. For informantene fungerte spørsmålene i intervjuguiden som en forberedelse til intervjuet de skulle være med på. Flere av informantene uttrykte i etterkant av intervjuet, at det føltes nyttig å få forberedt seg på denne måten. Under selve intervjuet fungerte intervjuguiden som en støtte for meg som moderator. Den hjalp meg til å huske det jeg skulle si og opplyse om før, under og etter intervjuet. Den sikret at alle temaene ble belyst, i tillegg hjalp den meg til å fordele og styre tiden (Malterud,2012).

I samråd med veilederen min delte jeg ut intervju spørsmålene samtidig med infoskriv og samtykkeskjema. På den måten visste deltagerne hva de gikk til, når de måtte ta stilling til om de ønsket å delta i undersøkelsen.

#### 4.6 Gjennomføring

I forberedelsesfasen til gjennomføring av selve intervjuet, gikk jeg til innkjøp av en ny lydbåndopptaker, som skulle fange opp flere stemmer samtidig. Da var jeg sikret at batteriet var nytt og fungerte slik det skulle, for å forhindre at data hadde gått tapt under intervjuene(Malterud,2012). Jeg gjorde meg godt kjent med opptakeren på forhånd, og



hvordan den fungerte, for å forebygge tekniske feil ved at noe kan gå galt med opptaksutstyret underveis i intervjuet (Malterud,2012).

De to intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene. Et ble gjennomført i arbeidstiden og et utenom arbeidstid. Begge intervjuene ble gjennomført på avskjermede rom uten støy og forstyrrelser. Jeg beregnet et kvarters tid til forberedelse før intervjudeltagerne ankom til avtalt tid. Barnehagelærerne ble samlet tett rundt et bord der jeg satt på enden, da det med fordel signaliserer en tydelig lederrolle. Jeg passet på at alle hadde lik avstand til opptakeren (Malterud,2012). Det ble hengt opp lapp utenfor døra der det sto «Intervju pågår med lydopptaker». Dette skulle forhindre at andre glemte at intervjuet foregikk, og braste inn og forstyrret intervjuet. Båndopptakeren ble lagt midt på bordet, uten ting rundt. Dette for å forhindre at lyd kvaliteten skulle bli dårlig, og kunne gjøre transkriberingen vanskelig i etterkant (Malterud, 2012). Kaffe ble servert, men ingen ting å spise, da det også kunne forstyrre lyd kvaliteten. Da den ene fokusgruppen ble holdt rett etter arbeidstid, tilbød jeg pizza og brus før intervjuet startet, men deltagerne takket pent nei til dette. Jeg utarbeidet en huskeliste over de praktiske punktene jeg måtte huske på under gjennomføringen etter å ha fått ideen da jeg leste Urtubia & Nilsson (2013) sin mastergradsavhandling om «demokrati og inkludering i barnehagen». Se huskeliste vedlegg 5. Jeg gjennomførte de to intervjuene med et par dagers mellomrom i samme uke.

I gjennomføringen av intervjuet var det viktig for meg å skape god kontakt, for oppnå deltagerens tillit tidlig i intervjusituasjonen. Ved å vise respekt og åpenhet ovenfor det de fortalte meg, kunne erfaringene deres «tre frem for oss alle» slik en tenker ut ifra et fenomenologisk perspektiv (Fuglseth,2012). Se teori 2.3. Det var mange viktige momenter å huske på under intervjuet. Momentene jeg hadde notert meg i huskelisten for gjennomføring, tok utgangspunkt i de ulike vitenskapsteoriene. Se vedlegg 5. Som en hjelp til selvhjelp utarbeidet jeg derfor denne listen.

Jeg var svært bevisst på å lytte til det informantene hadde å fortelle meg, det var deres erfaringer, virkelighet og opplevelser knyttet til spørsmålene jeg var interessert i. Fenomenologien er opptatt av virkeligheten slik den opptrer for den enkelte (Kvale &

Brinkmann,2012). Som moderator var det viktig å legge merke til det spesielle i de hverdagslige situasjonene som barnehagelærerne fortalte om. I fenomenologien er man opptatt av å vende blikket mot konkrete situasjoner i hverdagen (Fuglseth,2012). Jeg fortalte deltagerne innledningsvis at konkrete fortellinger fra praksis kom til å gi meg mest verdifulle data. Se figur 1, huskeliste intervjuguiden. Underveis ettersom intervjuet skred fremover, kom deltagerne med personlige fortellinger de hadde lyst til å dele i gruppen. Dette fenomenet kaller Malterud(2012) for mineralisering. Kommunikasjon som legger til rette for at deltagerne i en fokusgruppe kan komme med personlige erfaringer, er ifølge henne med på å redusere faren for mer generelle utsagn som kun bekreftes av alle, uten å tilføre noe nytt. Hensikten med fokusgrupper er ifølge Malterud (2012) å bidra til at samtalen i størst mulig grad inneholder internaliserende utsagn.

Min rolle som moderator var viktig for å skape god flyt i samtalen. Utfordringen var å la alle komme til orde, og unngå avbrytelser, da de ble ivrige og engasjerte. Til tider fungerte jeg som ordstyrer. Dette er i tråd med symbolsk interaksjonisme, og deres teorier om betydningen av interaksjonen mellom mennesker. Se teori 2.6. Malterud(2012) skriver at det er viktig for deltagerne at deres innspill blir tatt godt imot, for at de skal føle seg anerkjent. Jeg bekreftet det de sa enten verbalt eller nonverbalt, ved et blick eller et «Ja». Foucault er svært opptatt av blikkets kraft og blikkets betydning i forhold til makt og kontroll over andre, og seg selv (Ulla,2014). Jeg stimulerte til god samhandlingsflyt tidlig i intervjuet (Malterud,2012). Etter hvert som samtale og diskusjonen kom i gang, kommenterte barnehagelærerne hverandres innspill og kommentarer. Jeg sa da til dem: «Nå ser jeg at samtalen og diskusjonen går så bra at jeg kan trekke meg litt tilbake og lytte til det dere snakker om, så kommer jeg med innspill når vi trenger å gå over på neste spørsmål». Underveis opplevde jeg at deltagerne sporet av, men de var selv klar over dette, satte ord på det, og dro seg selv inn igjen. Malterud (2012) henviser til Morgan som har flere tips til fokusgruppen. Han understreket ovenstående ved å poengtere at gruppedeltagerne selv har et ansvar for å holde den røde tråden i samtalen (Malterud,2012).

Det var viktig å være oppmerksom på gruppesammensetningen og de ulike rollene de ulike gruppedeltagerne hadde, spesielt med fokus på at alle skulle komme til orde. Noen deltagere tok mer plass enn andre. I følge Malterud(2012) er det vanlig at samtalen vil ha en

hverdagslig karakter, ved allerede eksisterende grupper som på en arbeidsplass. Det er ikke like lett å få øye på de symbolske aspektene av kommunikasjonen om moderator ikke selv inngår i gruppen (Malterud,2012). Dette er i tråd med symbolsk interaksjonisme og dette synet på læring. Se teori 2.6. Jeg fikk raskt et inntrykk av at noen informanter hadde større respekt og autoritet i gruppa enn andre, da alle lyttet og aldri avbrøt den som kom med gode innspill og bød på sine egne erfaringer (Malterud,2012). Jeg la merke til det Malterud (2012) kaller for etterlevelse. Barnehagelærerne lette i starten av fokusgruppeintervjuene, etter de svarene de trodde jeg som moderator var ute etter. «Da svarte jeg bare tilbake ved å si:» Det viktige for meg, er hva dere tenker om dette begrepet?» I det ene fokusgruppeintervjuet tok deltagerne i bruk ordlyden «vi» når de snakket. Denne identifikasjonen kan ha til hensikt å sette for eksempel andre deltagere i samme båt, for å få medhold fra denne personen(Malterud,2012).

Før og underveis i intervjuet prøvde jeg å sette min forforståelse til side, ut ifra et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted (Hjardemaal, 2011). Se teori 2.4. Jeg hadde forberedt meg godt til intervjuene ved å lese aktuell forskning og teori. Jeg fant bøker på biblioteket og fikk anbefalt litteratur av min veileder. Ved å ha tilegnet meg ny kunnskap, var jeg i stand til å følge opp informantenes svar med relevante spørsmål. I følge hermeneutikken er det viktig å sette seg godt inn i temaet på forhånd (Hjardemaal, 2011). Utfordringen som moderator var å sette sine teoretiske kunnskaper, og erfaringer til side, for så å lytte åpent til det deltagerne hadde å si. Åpenhet ovenfor det en forsker på er en forutsetning for å utvikle sin egen referanseramme(Hjardemaal,2011).

Den poststrukturalistiske filosofen Levinas hevder det er avgjørende med en bevissthet omkring at vi aldri vet hva andre tenker (Johannesen,2012) se teori 2.5. Med den holdningen som utgangspunkt, var det utslagsgivende å stille oppklarende spørsmål underveis, for å sikre at jeg hadde forstått den sentrale meningen i deltagerens utsagn. Dette kalles ifølge Malterud (2012) for validering og letter analysen betraktelig, da det er lettere å finne mening i det talte. Kvale og Brinkmann (2012) er enige med Malterud(2012) som fremhever betydningen av å stille kontrollerende spørsmål underveis i intervjuet fordi det letter tolkningen i etterkant. Dette kommer jeg nærmere inn på under punktet om «validitet» senere i oppgaven.

Underveis i intervjuet passet jeg på tiden og opplyste om tiden vi hadde igjen (Malterud, 2012). I en hektisk hverdag viste jeg barnehagelærerne den respekten, når vi på forhånd hadde satt av et bestemt tidsrom til intervjuet. Underveis i intervjuet var jeg klar over at jeg som moderator og deltagerne ikke var likestilte parter. Som intervjuer hadde jeg definert spørsmålene, jeg bestemte hvilke svar jeg valgte å forfølge, og styrte når intervjuet skulle avrundes. Jeg er enig med Kvale og Brinkmann (2012) som mener det er viktig å overveie hvilken innvirkning dette maktforholdet kan ha på resultatene i etterkant. Dette kommer jeg nærmere inn på under punkt 4.10.2 om «Validitet».

#### 4.7 Transkribering

Begge lydopptakene ble transkribert etter gjennomføringen av intervjuene. Dette ble gjennomført av meg, uten hjelpemidler. Fordelen med å transkribere selv er mange (Malterud 2012). Først og fremst er det lettere å få med seg sammenhengen og de ulike nyansene i samtaler en selv har deltatt i. I tillegg gir transkriberingsprosessen en direkte vei inn til en helhetlig oversikt over data. I prosessen som var svært tidkrevende, tok jeg flere pauser. Jeg markerte med tid hvor jeg var i intervjuet, slik at det var lettere å fortsette arbeidet (Malterud, 2012). Jeg valgte å transkribere begge intervjuene ordrett, det resulterte i ca 40 sider transkribert tekst. I følge Kvale & Brinkmann (2009) er det to måter å transkribere på: enten ordrett eller redigert. Aksel Tjora (2012) henviser til Kvale (2009) som påpeker at det kan være praktisk å transkribere på et detaljert nivå. Årsaken er at en tidlig i prosessen ikke alltid vet hva som er de viktigste temaene. Da er det lettere å få med seg de ulike nyansene og eventuelle forskjellene i deltagernes meninger. Det nevnes av Kvale og Brinkmann (2012) at en poststrukturalistisk oppfatning av kunnskap er ha fokus på nyansene, forskjellene og kontekstens betydning. Se teori poststrukturalismen punkt 2.5.

Muntlige ord som «hmmm» og «eeee» ble tatt med. I parentes noterte jeg om de avbrøt hverandre, eller om det var en pause. Dette fordi folk avbryter andre eller skyter inn et innspill, hvis en er engasjert og ivrig i samtalen. Pauser og stillhet kan signalisere at informantene tenker, eller kan antyde usikkerhet. Følelser som ble uttrykt, ble registrert ved å notere latter eller sukk i parentes. Enkel linjeavstand og ekstra linjeskift ble brukt, ved ny replikk (Malterud, 2012). Under transkriberingsprosessen anonymiserte jeg direkte ved å unnlate å skrive ned navn i det transkriberte materialet. Ettersom hver setning skred fram når

jeg lyttet til båndopptakeren, skrev jeg bindestrek ved hver nye ytring. Det var uinteressant for meg å vite hvem av informantene som sa hva. Det var deres samlede refleksjoner og erfaringer jeg var interessert i, derfor valgte jeg å gjøre det på denne måten, etter anbefaling fra min veileder.

Jeg tilbød informantene å lese transkripsjonene før jeg startet med analysen. Tre av åtte leste igjennom en papirutgave som jeg fysisk hadde med meg i de respektive barnehagene. Med hensyn til konfidensialiteten sørget jeg for at kun jeg og deltagerne hadde tilgang til transkripsjonene, under og i etterkant av gjennomlesningen. Med utgangspunkt i det jeg lærte av sitatet under, fortalte jeg at de hadde blitt sitert ordrett, men at dette ikke var noe ferdig resultat. I tillegg gjorde jeg de oppmerksomme på at teksten kunne virke noe usammenhengende, fordi muntlig tale og skriftlig tekst er helt ulikt. Her velger jeg å sitere Kvale & Brinkmann (2012):

«Enkelte intervjupersoner kan få sjokk av å lese sine egne intervjuer. Det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale»  
(Kvale & Brinkmann, 2012: 195).

Det ble informert om at dette i etterkant skulle analyseres og tolkes av meg. Det er ifølge Malterud (2012) lettere å kunne gjennomføre en forpliktende analyse av det transkriberte materialet, når teksten er forståelig, lesbar og kan presenteres for de som har deltatt i intervjuet.

#### 4.8 Analyse av data

I analysen av datamaterialet har jeg tatt i bruk elementer av aksel Tjoras (2012) stegvis – deduktiv induktive metode. Det var et naturlig valg da jeg i forskningsprosessen både har jobbet fra data til teori, altså induktivt. Og motsatt fra teori til data, altså deduktivt. I startfasen av undersøkelsen, fant jeg fram til ulike teorier og tidligere forskning som var relevant for problemstillingen. Disse ble anvendt i utarbeidelsen av intervjuguide og intervju spørsmål. Dette samsvarer med en deduktiv metode. Under gjennomføringen av intervjuene, koding og kategoriseringsprosessen, stilte jeg meg åpen overfor hva materialet fortalte meg. Dette dannet nye kategorier. I etterkant av koding og kategoriseringen måtte jeg derfor sette meg inn i nye teorier, da benyttet jeg en induktiv metode (Tjora, 2012). Fordelen med bruk av

induktiv metode i denne undersøkelsen, var at deltageres stemme nådde fram. Med utgangspunkt i deres inkluderingserfaringer ble kategorier dannet og tolket ut ifra relevant teori. Dette kan styrke undersøkelsens troverdighet.

### **Åpen koding**

Jeg startet med en åpen koding av det transkriberte materialet. Åpen koding er en vanlig prosess i kvalitative analyser og er inspirert av metoden «Grounded theory». Metoden kjennetegnes ved at materialet blir møtt med et åpent sinn (Nilssen, 2012). I den første fasen var det viktig for meg å benytte tekstnær koding hvor en anvender begreper som allerede finnes i materialet. Jeg ville representere de empiriske data på en best mulig måte (Tjora, 2012). Målet ved bruk av tekstnære koder var å ikke benytte koder som allerede hadde sitt utspring i teori, eller planlagte temaer (Nilssen, 2012). I etterkant kan det ha resultert i mer troverdige funn og resultater. Resultater som andre barnehagelærere lettere kan kjenne seg i igjen i. Jeg så det videre som betydningsfullt å stille meg åpen til hva det empiriske materialet hadde å fortelle meg, allikevel var det umulig å legge sin forforståelse til side (Nilssen, 2012; Malterud, 2012). Nilssen (2012) skriver: «Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn til hva datamaterialet forteller deg» (Nilssen, 2012:78).

Etter å ha jobbet to år på småbarnsavdeling, og lest litteratur om små barn og utvikling av vennskap, påvirket dette min tolkning av deltageres utsagn innenfor temaet. Igjennom en omfattende lesing av transkripsjonene, fant jeg små meningsbærende enheter som jeg kodet og noterte meg i margin (Nilssen, 2012.) Jeg brukte markeringstusj og strøk over viktige sitater. De tekstnære kodene ble mange, og allerede da så jeg en viss sammenheng i materialet. Kodene og materialet ble lest flere ganger, og tilslutt utarbeidet jeg et tankekart, som ble brukt som redskap til å se sammenhenger og systematisere funn i ulike kategorier. Se vedlegg 2. I kategoriseringen samlet jeg kodene i grupper. Videre sorterte jeg de ulike tekstnære kodene inn under syv kategorier i en tabell, der jeg skilte mellom de to barnehagene (Tjora, 2012). Tabellen fungerte som en systematisering i analyse prosessen. Jeg fikk tips om dette tabelloppsettet i masteroppgaven til Nilsson & Urtubia (2013). Fordelen med tabellen var at jeg noterte meg koblingen mellom koden og hvor dette kom fram i transkripsjonene, ved å registrere sidetall. Dette lettet senere arbeid med å finne tilbake til viktige sitater, da jeg skulle presentere funnene. I figur 2 nedenfor presenteres

hovedkategorien inkludering, og hvilke tanker barnehagelærerne i den ene barnehagen har om begrepet inkludering.

<b>Figur 2: Et eksempel på tekstnær koding</b>	
	<b><u>Barnehage B</u></b>
<u>s.1</u>	Handler om å bli sett og tatt på alvor.
<u>s.1</u>	Like muligheter som de andre.
	Viktig at de ikke gjøres mer spesielle, de trenger et lite puff for å komme videre.
<u>s.1</u>	Prater mye i barnehagen om at alle barna skal inkluderes.
	Inkludering handler om barn som har vedtak på seg.
<u>s.2</u>	Alle barna på avdeling må lære det barnet lærer i smågruppe.
	Rom for å være seg selv!
<u>s.3</u>	Rom for alle.
<u>s.3</u>	Lære barna, ved å snakke om det, at vi alle er forskjellige og har ulike behov.
<u>s.10</u>	Barna er rause, inkluderer hverandre i lek.
<u>s.12</u>	Det er rom for å være forskjellig. Det er stort her!

Det er ifølge Malterud (2012) vanlig at forskeren allerede under kodingen begynner å danne seg et tydelig bilde av de ulike kategoriene. Neste trinn i prosessen var kategoriseringen. Under siteres Tjora(2012) som understreker at problemstillingen styrer hvilke koder en samler inn under de ulike kategoriene. «Kategoriseringen består i å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper» (Tjora,2012: 185).

Noen av underkategoriene jeg kom fram til sto i samsvar med de forhåndsformulerte spørsmålene i intervjuguiden, for eksempel inkludering og etiske dilemmaer. Funn som

omhandlet tvil, usikkerhet og ubestemmelighet havnet derfor innunder kategorien etiske dilemmaer. Se tankekart vedlegg 2. Flere av underkategoriene ble til etter transkriberingen, ut ifra hva barnehagelærerne synes var viktige temaer. Underkategorien inkluderende foreldresamarbeid var en av dem. Alle underkategoriene ble konstruert i et tankekart, se vedlegg 2. Funnene som tilhørte samme kategori ble satt inn i tankekartet, for eksempel trygging og anerkjennelse av foreldrene under kategorien foreldresamarbeid. Deltagerne pratet mye om lek i forhold til inkludering, dermed ble dette en egen underkategori. De så en sammenheng mellom lekens inkluderende muligheter og viktigheten av voksnes deltagelse i lek. Derfor ble disse funnene systematisert under kategorien lek. Nye kategorier krevde tilføyelse av ny teori, dermed ble min referanseramme utvidet. Dette er i tråd med hermeneutisk vitenskapsteori, der vår referanseramme berikes (Hardemaal, 2011).

Jeg fant følgende underkategorier under hovedkategorien inkludering:

- Tanker om begrepet inkludering
- Se barnet med nedsatt funksjonsevne
- Implementering av spesialpedagogiske tiltak
- Samarbeidet de voksne i mellom, og barnehagelærerens rolle
- Lek og inkludering
- Barnehagelærerens etiske dilemmaer i arbeidet med inkludering
- Inkluderende foreldresamarbeid

Flere forfattere, blant andre Kvale & Brinkmann (2012), Nilssen (2012), og Tjora (2012) anbefaler å ta i bruk et dataprogram som hjelp til å analysere datamaterialet. Jeg valgte å ikke anvende dette, fordi datamaterialet begrenset seg til kun 40 transkriberte sider.

#### 4.9 Rapportering

Når en skal presentere resultatene innenfor en kvalitativ undersøkelse kan en ifølge Tjora (2012) benytte ulike tilnæringsmåter, som for eksempel sitater og utdrag. Kvale & Brinkmann (2012) og Tjora (2012) mener begge at den vanligste måten å presentere resultater i en intervjuundersøkelse på er ved å gjengi utvalgte sitater. Ved bruk av sitater vil en som leser kunne komme «tettere på empirien», å få en større innsikt i undersøkelsens funn enn ved kun å lese intervjuerens tolkninger (Tjora, 2012). Tjora (2012) hevder at bruk av direkte sitater vil kunne styrke påliteligheten i undersøkelsen, da deltagerens «stemme» blir synligere, dette utdypes under punktet om reliabilitet og validitet. Sitatene vil kunne gi leseren en opplevelse



av hva som er innholdet i intervjuet, og gi eksempler på materialet som har dannet grunnlaget for forskerens senere tolkninger og analyser(Tjora,2012).

### **Sitater- deltagernes «stemme»**

Jeg valgte å ta i bruk utvalgte sitater for å belyse mine funn og resultater, og støttet meg til Kvale og Brinkmann (2009) sine retningslinjer for rapportering av intervjusitater. De påpeker hvilken betydning det har at sitatene relateres til den generelle teksten. Som intervjuer bør man sette leseren inn i konteksten for det aktuelle sitatet. Konteksten som intervjuer kjenner godt, er totalt ukjent for leseren. Det er ikke opp til leseren å gjette seg til hvilket synspunkt et sitat signaliserer. Det er forskerens oppgave å tydeliggjøre hvorfor det spesielle sitatet belyses. Det understrekes at sitatene bør være korte, de bør redigeres og gjøres forståelig i en skriftlig form (Kvale &Brinkmann,2012).

Tilslutt er det viktig å tenke på og kun bruke de beste og mest velformulerte sitatene. For å vise bredden ved å belyse svar på spørsmål som fremmer motstridende synspunkter, bør flere ulike sitater vises (Kvale & Brinkmann,2012). I rapportering av data er det viktig å tenke på det etiske aspektet. For meg var det vesentlig at personlig og privat informasjon om informantene og annen informasjon som kan være med på å gjenkjenne informanter og kontekst, ble usynliggjort og anonymisert(Tjora,2012).

## **4.10      Forskningens kvalitet**

Når det er snakk om kvalitet i forskning, er det vanlig å benytte kriteriene reliabilitet(pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet. Tjora (2012) og Kvale og Brinkmann (2012) støtter seg til disse tre kriteriene for å kunne forklare, og gjøre seg opp en mening om kvaliteten i forskningsarbeider. Tjora (2012) mener de norske kriteriebegrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet kan fungere vel så godt i denne sammenhengen. Dette støtter jeg meg til, og benytter derfor disse begrepene.

### **4.10.1 Reliabilitet(Pålitelighet)**

Pålitelighet kan sies å handle om en intern logikk som foregår igjennom hele forskningsarbeidet. Tjora(2012) mener en fullstendig nøytralitet som forsker for å forhindre påvirkning av resultatene og deres troverdighet er ikke eksisterende innenfor kvalitativ tolkende forskning. Det må vises direkte hvordan forskeren bruker sin kunnskap. Jeg velger å

sitere det Tjora(2012) sier for å tydeliggjøre overstående: «*Min holdning er ganske klar: Forskerens kunnskap er en ressurs, men hvordan denne brukes i en analyse, må gjøres eksplisitt*» (Tjora, 2012: 203).

I min rolle som forsker innså jeg at min tilegnelse av kunnskap på området, var viktig i utarbeidelsen av spørsmål. Det kunne være en ulempe fordi jeg måtte forsøke å legge mine antagelser til side. Jeg fikk tips og råd om overstående, av min veileder før gjennomføring av selve fokusgruppeintervjuene. I fokusgruppeintervjuene ble lydopptaker benyttet. Dette gav meg muligheten til å presentere informantenes stemmer igjennom sitater, samt en redegjørelse for hvorfor akkurat de sitatene ble trukket ut. Tjora (2012) hevder at det styrker undersøkelsens pålitelighet, når leseren selv får et innblikk i deltagerens stemmer da det blir mer nært og ekte.

Det som vil kunne være av betydning for påliteligheten og troverdigheten i denne oppgaven, er hvordan informantene ble valgt ut, og min forbindelse til dem. I følge Tjora (2012) vil relasjonen mellom informanter og forsker ha betydning for påliteligheten. Fordi konteksten og informantene var noe kjent for meg fra før, var jeg bevisst på den dobbeltrollen dette innebar. Derfor var det betydningsfullt å opptre profesjonelt (Nilsen,2012). Noe som innebar at jeg måtte avbryte noen under intervjuet, slik at andre deltagere slapp til. Jeg valgte å være tydelig i min rolle som leder under intervjuet, og tre ut av den mer vennskapelige rollen som det er lett å havne i.

I innhenting av informantene vil min kjennskap til informantene kunne ha påvirket påliteligheten. Det kan ha gjort det lettere å skaffe ressurssterke informanter, når de allerede var kjent for meg. Jeg visste hvilke barnehager og informanter jeg skulle ta kontakt med. Informantene kunne av den grunn føle seg forpliktet til å delta, selv om det var frivillig. Flere av de spurte takket nei til å delta. På en annen side kan de ha svart ja til å delta, ut ifra en spesiell tiltro og tillit til meg. Ved å være kritisk ser jeg i ettertid at påliteligheten i undersøkelsen min hadde vært styrket, om jeg hadde valgt informanter og kontekst som jeg overhodet ikke hadde kjennskap til fra før. Se mer om utvalg punkt 4.3. Det er muligens lite

sannsynlig at man hadde oppnådd samme forskningsresultater om en annen forsker hadde utført samme undersøkelse.

#### 4.10.2 Validitet (Gyldigheten)

Kvale & Brinkmann (2012) fremhever at validiteten bør sikres og prege hele undersøkelsens faser. Validitet vurderes ut ifra om benyttet metode egner seg til å undersøke det den skal. Videre om den undersøker det som var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann,2012). Mitt valg av fokusgruppeintervju for å svare på mine forskningsspørsmål var en passende metode i denne sammenhengen. Dette fordi forskningsspørsmålene etterspør deres erfaringer, som bidrar til refleksjon og diskusjon barnehagelærerne imellom, som vanskelig kan utvikles i enkeltintervjuer. Kvale & Brinkmann (2012) og Malterud (2012) nevner begge viktigheten av dialogisk validering i intervjugjennomføringen. I tråd med dette og fenomenologien, stilte jeg oppklarende spørsmål underveis i intervjuene. Dette ble gjort for å sikre meningen med det som ble sagt. Kvale og Brinkmann (2012) skriver» *Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis*» (Kvale & Brinkmann, 2012: 253).

Før gjennomførelse av intervjuene var det viktig for meg å sikre at jeg og deltagerne var klar over hvilke spørsmål som dannet utgangspunkt for samtalen. Dette er i tråd med Malterud(2012) sitt syn på intern validitet. Hun skriver:» *I en fokusgruppestudie er det avgjørende for den interne validiteten at deltagerne og forskerne har en felles forståelse av hvilke spørsmål diskusjonen skal gi svar på*» (Malterud,2012: 132).

I mine funn og analyser har jeg prøvd å identifisere barnehagelærernes ulike synspunkter knyttet til ulike historier som ble fortalt. Malterud (2012) tydeliggjør at variasjoner innenfor et tema, er med på å styrke den interne validiteten i undersøkelsen. Det andre spørsmålet om validitet dreier seg om ekstern validitet. Dette handler om overførbarhet, altså om studiens resultater kan sies å være gjeldende for andre barnehagelærere(Malterud,2012). Jeg mener deltagerne mine er relevante i forhold til å belyse min problemstilling. Malterud (2012) påpeker at dette kan øke sjansen for at diskusjonene som gruppene representerte, er erfaringer som andre barnehagelærere kan dra nytte av. Allikevel kan jeg ved et kritisk blikk innse at mannlige deltagere i fokusgruppene kunne bidratt til større overførbarhet.

Fokusgruppeintervjuet er preget av det asymmetriske forholdet mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg var hele tiden klar over den makten jeg som forsker hadde. Både i utarbeidelsen av intervju spørsmål og under intervjuet, der jeg blant annet styrte hvilke spørsmål som skulle følges opp videre. Det var vesentlig og ta etiske hensyn til den makten jeg satt med når jeg skulle tolke og analysere funnene.

#### 4.10.3 Generaliserbarhet

Innenfor samfunnsforskning preges forskningsmiljøet av en vanlig innvending mot kvalitativ forskning. Innvendingen går ut på at det er for få intervju personer innen denne metoden til at resultatene skal kunne gjøres gyldige for andre personer enn den målgruppen som er studert. Kvale (2012) skriver følgende:

» En vanlig innvending mot intervju forskning er at det er for få intervju personer til at resultatene kan generaliseres. Et første svar på denne innvendingen er: «Hvorfor generalisere?» (Kvale & Brinkmann, 2012: 265).

Det finnes allikevel ulike måter å generalisere på. En leserbasert analytisk tilnærming kan være den mest aktuelle i min studie. Ved en leserbasert analytisk tilnærming er det ifølge Kvale og Brinkmann (2012) leseren som vurderer om resultatene kan generaliseres med utgangspunkt i en godt beskrevet kontekst. Både Kvale (2012) og Tjora (2012) stiller seg spørsmålet om behovet for generalisering innenfor kvalitativ forskning.

Malterud (2012) er en av forskerne som heller har snakket om en overførbarhet av resultatene, altså den ytre validiteten. Dette er imidlertid avhengig av en forsker som gir grundige teoretiske diskusjoner. Jeg har gitt funnene i denne studien en grundig teoretisk diskusjon og fått belyst ulike teoretiske synsvinkler. Derfor mener jeg andre barnehagelærere i andre barnehager kan kjenne seg igjen i undersøkelsens resultater og tolkninger. Kanskje dette kan være med på å åpne opp for ny innsikt og pedagogiske refleksjoner i arbeidet med inkludering i barnehagen.

## 5.0 Etikk

Det stilles strengere krav til samfunnsforskning enn til normale sosiale relasjoner i det daglige. Disse forskningsetiske retningslinjene er derfor nedfelt i den nasjonale komité for all samfunnsvitenskap og humaniora (NESH,2014). I henhold til disse retningslinjene tok jeg kontakt med NSD- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste via telefon for å forhøre meg om prosjektet mitt var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven. I følge denne loven blir meldeplikten utløst om forskningsprosjektet inneholder behandling av personopplysninger, og om disse helt eller delvis lagres elektronisk (Personopplysningsloven). Personopplysninger regnes som opplysninger som direkte eller indirekte kan identifiseres eller knyttes til enkeltpersoner (Personopplysningsloven).

De jeg var i kontakt med, vurderte at det ikke var nødvendig og innmelde mitt forskningsprosjekt til NSD. Forutsetningen var at jeg ikke overførte lydbåndopptak fra båndopptakeren inn på dataen, oppbevarte de et forsvarlig sted og slettet lydbåndene etter at masteroppgaven er sensurert. I tillegg fikk jeg beskjed om at jeg måtte anonymisere alle deltagerne og deres personopplysninger, slik at identifisering av enkeltpersoner ble umulig. Mine lydbånd og samtykkeskjemaer ble sikkert oppbevart adskilt fra hverandre, for å forhindre at de kunne kobles sammen og komme på avveie. Videre ble det ikke stilt spørsmål i prosjektet mitt som kan identifisere enkeltpersoner eller deres arbeidssted.

Etikken i forbindelse med intervjuundersøkelser handler i hovedsak om hvordan data presenteres med tanke på anonymisering, for å sikre at deltagerne ikke kan gjenkjennes og person identifiseres av offentligheten. Malterud (2012) hevder at etiske betraktninger bør gjennomsyre hele undersøkelsen. Etikken handler først og fremst om verdier som gjensidig tillit, respekt og rettferdighet, som forsker bør en møte deltagerne med disse verdiene. I rekrutteringen av deltagere til undersøkelsen min var jeg varsom slik at ingen skulle føle seg presset til å delta(Malterud,2012).

Etter gjennomførelsen av intervjuet ble mine etiske betraktninger satt på prøve. En av mine informanter tok kontakt med meg i etterkant av intervjugjennomføringen. Hun angret på at hun hadde sagt for mye angående en sak hun fortalte om i fokusgruppeintervjuet. Jeg valgte derfor å ikke ta med noe om denne saken i undersøkelsen.

Underveis i intervjuet kom det fram enkelte opplysninger igjennom uttalelser som kunne identifisere enkelt personer og barn. Opplysningene ble anonymisert direkte da jeg transkriberte materialet, ved å endre navn og kjønn. I følge Tjora(2012) er det svært viktig å foreta etiske refleksjoner i presentasjon av funn og resultater. Jeg endret derfor direktesitater som brukes i presentasjonen noe, der det etter min vurdering var fare for at disse kunne knyttes til enkeltpersoner. Jeg tok etiske hensyn ved å bevare det sentrale innholdet og sitatets formål (Tjora, 2012).

### 5.1 Informasjon til informantene

Et informasjonsskriv til de aktuelle intervjupersonene ble utarbeidet etter retningslinjer fra NESH (se vedlegg 3). Jeg leverte dette ut til alle barnehagelærerne ved begge barnehagene allerede i rekrutteringen av informantene. Jeg ønsket at de som kom til å takke ja til å delta i undersøkelsen, skulle vite hva de takket ja til å være med på. Det inneholdt kort informasjon om formålet med undersøkelsen, og at informantene kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Videre opplysninger om navn og telefonnummer til meg og min veileder. Om de var usikker på noe eller hadde andre spørsmål angående undersøkelsen, kunne de ta kontakt. Vedlagt til dette infoskrivet la jeg ved en liste med de temaer/ spørsmål under hovedtemaet inkludering som skulle danne utgangspunkt for samtalen mellom informantene. Formålet med dette var at informantene på forhånd kunne lese igjennom temaene/ spørsmålene og så avgjøre om de ville delta. Fordelen med innsyn i spørsmålene før intervjuet, var i tillegg deltageres mulighet til å forberede seg til intervjuet i forkant.

### 5.2 Informert og fritt samtykke

Etter retningslinjene fra NESH(2014) utarbeidet jeg et informert og fritt samtykkeerklæringskjema i samme skriv som informasjonsskrivet. NESH(2014) krever at deltagerne i forskningsprosjekter som omhandler mennesker, må gi sitt informerte og frie samtykke før prosjektet kan igangsettes. Informert og fritt samtykke skal sikre at deltagerne i prosjektet deltar etter eget ønske og på forhånd er godt informert om hva prosjektet innebærer av deltagelse, mulige fordeler, og belastninger. Videre informasjon om deres frie mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen(NESH,2014). Barnehagelærerne har en hektisk hverdag, derfor var det vesentlig å opplyse om intervjuets tidsmessige omfang i infoskrivet. Se vedlegg 3.

Ellers informerte jeg muntlig om at jeg kom til å benytte anonymiserte direktisiter i oppgaven, for å belyse deres erfaringer. Kvale & Brinkmann(2012) konstaterer at informert samtykke tvinger frem spørsmål om hvor mye og hvilken informasjon som skal gis om prosjektet. Det ble informert så godt som mulig om både tema, selve gjennomføring av intervju, og innholdet i intervju spørsmålene. Jeg benyttet et kort skriftlig formular, som måtte signeres, i innhenting av informert samtykke fra deltagerne(Nilssen,2012). Betydningen av informert og fritt samtykke innebærer at deltagerne har avgitt samtykke uten press fra andre, og det at de er informert. Bruken av fritt informert samtykke gir forskere muligheten til å gjennomføre undersøkelser som kan innebære mulige belastninger for de som deltar(NESH,2014).

### 5.3 Konfidensialitet

Et av NESH(2014) sine viktigste forskningsetiske prinsipper handler om konfidensialitet. Målet med konfidensialiteten er å beskytte de som deltar i forskning, og deres rolle som kilde(Nilssen,2012). Min studie handlet ikke om barn som forskningsdeltagere, det var barnehagelærerne og deres erfaringer jeg var ute etter. Det var viktig å tenke på at barna allikevel har vært målgruppen til barnehagelærerne, de kan dermed bli en tredjepart (Nilssen,2012). Dette innebar at de ble omtalt i fokusgruppeintervjuene. Ved å anonymisere direkte sitater der barn ble omtalt beskyttes de. Nilssen(2012) skriver:» *Som forsker må vi vise varsomhet, hvis tredjeperson kan identifiseres, spesielt igjennom episoder som ikke er fordelaktige*» (Nilssen, 2012: 152).

Det var viktig å tenke på konfidensialitetsprinsippet igjennom hele undersøkelsen. Når deltagerne mine fikk mulighet til å lese transkripsjonene, måtte jeg tenke nøye igjennom hvordan dette praktisk skulle løses for å sikre anonymiteten. Lesing av transkripsjonene foregikk derfor i barnehagene på papir, uten andres tilgang eller innsyn.

I rapportering og publisering av undersøkelsen offentlig, måtte jeg tenke nøye igjennom hvilke konsekvenser denne publiseringen kan få for mine deltagere og målgruppa (Kvale & Brinkmann,2012). Sett alt i alt kan det være en fordel for barnehagelærerne som deltok, fordi deres refleksjoner kan bidra til mer bevissthet rundt inkluderingsarbeidet i barnehagen. Publiseringen kan bidra til større kunnskap og respekt omkring barnehagelærerne som målgruppe. (Kvale & Brinkmann,2012).

#### 5.4 Krav om å tilbakeføre resultater til deltagerne

Etter anbefaling fra NESH(2014) har jeg lovet deltagerne å få tilbakemeldinger om resultatene, ved å oversende dem til deres mail etter oppgavens sensur. Bakgrunnen for mitt valg er klar, de la mye av sin energi og sitt engasjement i deltagelsen. Jeg mener resultatene vil være interessante for barnehagelærerne selv.

#### 5.5 Vurdering av informantenes deltagelse

Gjensidig taushetsplikt der deltagerne skrev under et skjema før gjennomføring av selve intervjuet, varen viktig forutsetning for deltagernes aktivitet, iver, engasjementet og åpenhet i fokusgruppene. Malterud (2012) skriver følgende «*Gjensidig taushetsplikt blir en viktig forutsetning for gruppediskusjon*» (Malterud,2012: 142).

Forskningsdeltagerne fortalte under avrundingen av fokusgruppeintervjuene, hvordan de synes det hadde vært å delta. De fortalte at det var interessant og lærerikt å kunne diskutere slike spennende, viktige og relevante spørsmål med sine kolleger. Malterud (2012) trekker fram betydningen av relasjonen mellom deltagerne og gruppedynamikken i et fokusgruppeintervju. Hun mener at forskning med bruk av gruppeintervju overskygges av et for stort fokus på samtalens betydning.

De medelte at det var en positiv og god opplevelse at jeg prioriterte dem. De var også inne på tanken om å benytte intervju spørsmålene til videre refleksjon med andre kolleger. Deltagerne mine valgte selv om de ville delta i undersøkelsen. De er oppegående, voksne mennesker som selv kan ta stilling til et slikt spørsmål. En deltager uttrykte at mye av årsaken til at hun ville delta i intervjuet, var bruken av gruppeintervju. Hun fortalte at hun så det som mindre belastende enn enkeltintervju. De kunne i større grad bruke hverandre, og følte mindre press når de ikke ble stående med alt ansvar alene slik som i et enkeltintervju.

Flere forfattere blant andre Kvale og Brinkmann (2012) & Tjora (2012) nevner det etiske aspektet ved den asymmetriske relasjonen, forsker og informant. Min kjennskap til informantene på forhånd kan ha hatt innvirkning på at de hadde vegret seg mot å «svikte» meg, ved å trekke seg fra undersøkelsen, selv om de var informert om sitt frie samtykke.



*Tjora (2012) skriver: «Selv om deltagerne i forskningsprosjekter er opplyst om sitt informerte samtykke og retten til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt, er det mye mulig at de etter det direkte møtet med forskerne vil vegre seg mot å «svikte» (Tjora, 2012: 41).*

### 5.6 Vurdering av forskerrollen

Nærheten jeg som forsker hadde til forskningsdeltagerne fordi jeg hadde kjennskap til dem og arbeidsplassen deres, kan ses som en styrke og en utfordring. Ved for stor grad av involvering i kulturen en forsker på, er det stor fare for å miste forskersynet (Nilssen, 2012). Dette reflekterte jeg over i samarbeid med min veileder, og sørget derfor for en nødvendig distanse til barnehagelærerne, og materialet. Bevisstheten angående min rolle i samhandlingen med deltagerne, materialet og mitt teoretiske perspektiv ble derfor helt avgjørende igjennom hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012). Nilssen(2012) skriver i denne sammenhengen:» *Det er derfor forskerens oppgave å forholde seg refleksivt til egen subjektivitet igjennom hele forskningsprosessen, hva den gjør deg i stand til å se og hva den hindrer deg i å se» (Nilssen,2012: 140).* Som et ledd i å styrke undersøkelsens troverdighet, er det ifølge Nilssen(2012) av betydning å gi leseren et innblikk i denne prosessen.

## 6.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil studiens funn bli presentert og drøftet. Formålet med intervjuene var å finne ut hvilken forståelse deltagerne har av begrepet inkludering, og de erfaringer de har i forhold til å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7 (Opplæringsloven).

Følgende underkategorier vil løftes fram og drøftes i forhold til teorien:

- Tanker om begrepet inkludering
- Se barnet med nedsatt funksjonsevne
- Implementering av spesialpedagogiske tiltak
- Samarbeidet de voksne imellom, og barnehagelærerens rolle
- Lek og inkludering
- Barnehagelærerens etiske dilemmaer i arbeidet med inkludering
- Inkluderende foreldresamarbeid

Jeg har valgt å dele inn noen av underkategoriene inn i delkategorier. For å styrke reliabiliteten er det viktig at det skilles klart mellom hva som er svar fra informantene, og hva som er forskerens egne tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2012). For å få frem funn og resultater presenteres direkte sitater fra deres uttalelser. Dette underbygger og synliggjør deltagerens synspunkter. Under hvert punkt vil jeg tolke, drøfte og diskutere datafunnene opp mot forskning og teori i kapittel 2.0.

I følge hermeneutikken forskeren fortolke en verden som på forhånd er fortolket av informantene. Dette fikk betydning for fortolkningen, da jeg måtte prøve å forstå en verden deltagerne selv hadde fortolket (Gilje & Grimen, 1993).

### 6.1 Hovedkategori 1: Inkludering i barnehagen

Generelt er inkludering i barnehagen et bredt område det finnes mange ulike synspunkter og erfaringer knyttet til. Ideologiske ord som toleranse, deltagelse og fellesskap er det inkludering handler om. I praksis kan faktorer som hvordan barnehagehverdagen organiseres og hvordan barnehagelærere møter inkludering i det daglige, være med på å antyde hvilke utfordringer og

dilemmaer de kan stå overfor i sitt arbeid med å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Under hver kategori presenteres funn med tilhørende drøftinger.

### 6.1.1 Underkategori 1: Tanker om begrepet «Inkludering»

På spørsmålet om hva barnehagelærerne tenker om begrepet «Inkludering», understreket begge barnehagene at det handler om å bli sett for den man er, og ha like muligheter som de andre barna. Barnehagelærerne ved begge barnehagene var svært opptatt av, at det skal være rom for alle barn til å være seg selv, og ingen skal måtte stå på utsiden.

I den ene barnehagen pratet de om hvordan de lærer barna å inkludere hverandre. Det snakkes om at alle er forskjellige og har ulike behov. De synes det var spesielt viktig at barn med nedsatt funksjonsevne ikke gjøres mer spesielle. De mente det kan bli verre ved å synliggjøre at et barn skal ha en spesiell behandling. For å illustrere dette siteres den ene barnehagelæreren:

*«Ja den balansegangen er jo veldig viktig, en kan fort gjøre ting verre ved å veldig synliggjøre at det er et barn som skal ha en spesiell behandling, det er en hårfin balansegang».*

De opplevde de andre barna som rause, der de inkluderer hverandre i lek. Sitatet under belyser hvordan de jobbet med inkludering av det enkelte barn i felleskapet.

*«Tenker i forhold til inkludering og, så er det viktig å tenke at det er 20 enheter i en gruppe. Det er ikke bare en gruppe! Det å lære barna og respektere at vi er forskjellige, barna har forskjellige behov, at en snakker om det da!».*

For å synliggjøre deres åpenhet overfor forskjellighet, velger jeg å presentere det den ene barnehagelæreren beskrev i sitatet under:

*«Det skal være rom for alle! Uten at det nødvendigvis skal leveres inn en rapport og en skal få en diagnose og det der. Vi må få lov til å være individuelle individer!»*

### 6.1.2 Drøfting av underkategori 1: Tanker om begrepet «Inkludering»

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen tenker at inkludering handler om deltagelse i lek, å bli sett for den man er. Videre at alle barna får like muligheter og mulighet til å være seg selv. Dette støtter seg til det Solli & Andresen (2012) fant ut i sin undersøkelse om barnehagelærernes oppfattelse og praktisering av inkludering, der deltagelse, vennskap og fellesskap var sentrale begreper i deres arbeid for et inkluderende fellesskap.

Barnehagelærerne viser stor åpenhet og toleranse ovenfor ulikhet og mangfold. De fremstår åpne overfor variasjon og ser det som en ressurs i fellesskapet. Direktesitatet til den ene barnehagelæreren «Det skal være rom for alle» tydeliggjør dette. Dette viser at deres arbeid med inkludering i stor grad innebærer å lære barna å utvikle respekt og toleranse ovenfor forskjellighet. Vi som mennesker lærer og forholder oss til ulike ting, igjennom samhandling, dette støtter seg til teorien om symbolsk interaksjonisme (Thaagaard,2013).

Videre er de opptatt av at det enkelte barn kan være seg selv og få dekket sine individuelle behov i fellesskapet. Dette støtter seg til det Andresen og Solli (2012) også fant ut i sin undersøkelse om barnehagelærere og deres praktisering av inkludering. Se kap.2.1.

Barnehagelærerne snakker om at det må være et stort rom for alle, og rom til å være seg selv. Dette handler om åpenhet, og bli anerkjent og respektert for den man er. Hvis en skal kunne snakke om inkludering og deltagelse er det ikke nok å ha de rette ressursene, det er helt avgjørende å bli anerkjent (Clausen & Sørensen,2012). I følge Schibbye (2003) henvist til i boka til Kinge (2006) er anerkjennelse en holdning, dette handler altså om at barnehagelærernes væremåte er anerkjennende. Anerkjennelse er blant annet nært knyttet opp til det å lytte til barn (Kinge,2006). Når en skal inkludere barn med nedsatt funksjonsevne, som har et begrenset talespråk, er det utslagsgivende å lytte med hele kroppen. Johannesen og Sandvik(2008) henviser til Rihnaldi (2005) som hevder at lytting er komplekst og omfatter

blant annet følelser og åpenhet, forandring, ulikhet og tvil. Lytting til barn med nedsatt funksjonsevne kan dermed sies å være mer enn å høre, det handler om at voksne gir slipp på sin kontroll og styring og åpner opp for det barnet vil fortelle i atferd eller språk (Kinge, 2006).

Barnehagelærerne ved begge barnehagene var opptatt av at ingen barn skal bli stående utenfor. Etter min tolkning støtter de dermed opp om barnehagelovens stortingsmelding nr 41(2008-2009) «Om Kvalitet i barnehagen», der det blant annet står at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Barnehagelærerne mente derfor at inkludering i hovedsak dreier seg om at alle barn uansett evner og forutsetninger kan delta og oppleve seg som en del av fellesskapet i barnehagen (Clausen & Sørensen,2012).

Ved den ene barnehagen reflekterte de over personalets felles verdi grunnlag. Det handler om at barn med nedsatt funksjonsevne i deres barnehage ikke skal gjøres mer spesiell enn de er. De jobbet for at det skal være minst mulig synlig i fellesskapet at barn med nedsatt funksjonsevne mottar spesialpedagogisk hjelp. Barnehagen som helhet fremstår svært bevisst, og har reflektert over begrepet inkludering og hva det kan innebære for barnet med nedsatt funksjonsevne. Min tolkning er at de voksne i denne barnehagen har et felles syn på barn som handler om at alle barn skal ses og lyttes til(Ulla,2012). Fordelen med en slik grunnholdning er at de voksne da selv vil få et større innblikk og innsikt i barnet med nedsatt funksjonsevne sin hverdag. Denne innsikten kan brukes til å la barnet selv få medvirke i sin barnehagehverdag(Bae,2012). Samtidig kan det diskuteres over hvilket syn på spesialpedagogikkens oppgaver barnehagelærere egentlig innehar, når de vil gjøre spesialpedagogiske tiltak mindre synlig. Solli(2008) setter fokus på noe jeg i denne sammenheng anser som viktig. Han betegner spesialpedagogikkens oppgave til å omfatte veiledning og bistand i det virkelige liv, ikke kompensasjon og ekskludering i synlige og usynlige tiltak(Solli,2008).

Barnehagelærernes arbeid i å gjøre barna mindre spesielle, viser at de har innlevelse i barnets allerede utsatte posisjon ved å være annerledes. I sin undersøkelse om inkludering i barnehage poengterer Andresen og Solli(2012) dette på et mer overordnet plan i barnehagen.

Se teori 2.1. De understreker at det viktigste for å romme alles deltagelse, er om barnehagen som helhet organiseres på en måte som gjør særskilte tiltak mindre spesielle og synlige i barnegruppa (Andresen & Solli, 2012).

### 6.1.3 Underkategori 2: Se barnet med nedsatt funksjonsevne

Barnehagelærerne i begge barnehagene var opptatt av at de voksne må se barnets styrker og mestringsområder for å hjelpe dem, det er der fokuset må ligge. Den ene barnehagelæreren mente de voksne ved å se barnets positive sider, er med på å påvirke barnet til selv å kunne benytte disse, ved å lære bort til de andre barna.

Hun sa:

*«Vi ser alle, og tenker det er viktig at alle barna føler seg sett da, hva er styrken deres, også kan de få lov å ha en samling da, der de kan få lede noe dem er gode på da, hva er interessefeltet til det barnet. Ja, det var kanskje dinosaurer, har du lyst til å fortelle litt om dinosaurer? Jeg tenker på det å la dem lære de andre barna noe, så det ikke bare blir vi som skal lære de noe da. Vi må få dem til å vise at de har noen styrker da».*

Som pedagogiske ledere har de ansvar for hva som fungerer og hva som ikke fungerer når det gjelder for eksempel samlingsstund, og den innvirkning dette har på barnet med nedsatt funksjonsevne. Sitatet under synliggjør denne erfaringen. Sitatet kom frem etter at pedagogisk leder først åpent har fortalt at de ikke har noen ekstraressurs. Barnet blir veldig urolig under samlingsstund, alle barna blir påvirket og det er vanskelig å hanke barna inn igjen.

*«Nå prata vi sammen på avdelinga i går da og har bestemt at samlingsstund akkurat når vi har den, skal vi slutte å ha. Nå skal vi heller dele gruppa på et annet tidspunkt på dagen hvor flere voksne er tilgjengelige, alle sammen. Noen ganger kan vi ha samlingsstund med alle barna, men da må alle voksne være tilstede. Ikke at en dekker bord og en har pause. For akkurat når vi har hatt samlingsstund før maten, er det ofte mye annet som skjer på den tiden. Det går vi bort fra nå».*

Flere barnehagelærere sa at de enkelte ganger erfarer at organisering med en tett ekstraressurs ikke fungerer optimalt. De ser at noe må endres, der ekstraressurs heller bør bli en støtte til hele avdelingen. Sitatet nedenunder underbygger dette:

*«Jeg tenker spesielt på et barn inne hos oss, som har ekstraressurs som er veldig tett på det barnet. Og det vi har sett er at det faktisk ikke fungerer så godt da i stor gruppe. Det fungerer derimot veldig godt i liten gruppe da, når det er konkrete oppgaver, og spesialpedagog også er inne i bildet, da fungerer det kjempegodt. I hverdagen generelt i barnegruppa er det bedre at han er en ressurs på hele barnegruppa. Så er det vi faste voksne som lettere kan få det barnet til å fungere, da barnet rangerer hvem voksne det hører på».*

Barnehagelærere ved begge barnehagene har sett at bruk av ekstraressurs kan være på godt og vondt. Årsaken er at barn med nedsatt funksjonsevne lettere utfordrer ekstraressurs. Dette fremheves i sitatene nedenunder:

*«Når støttepedagogen ikke er der, klarer barnet alt, de er passe utspekulerte da eller» De skjønner når de kommer til å få hjelp til alt liksom»*

*«Jeg ser at de veldig fort ser og søker den voksne som er tilgjengelig for dem. Vi andre voksne går rundt og ordner alt annet praktisk, de føler seg avvist og søker dermed de voksne som kommer utenfra».*

Barnehagelæreren i den ene barnehagen mener barna med nedsatt funksjonsevne ser og søker de voksne som er tilgjengelige for dem. Årsaken er ifølge henne at de føler seg avvist av personalet i barnehagen, og derfor søker de voksne som kommer utenfra.

Barnehagelærerne i den ene fokusgruppen, snakket mye om hvor viktig det er å se barnet i leken. Spesielt når leken er i ferd med skli fra hverandre. I tillegg nevnte de hvordan en aktivt kan være med å hjelpe barna til å holde på leken. Hun beskrev det slik:

*«Det å kunne lese barna er veldig viktig. Hvis en ikke greier å se det så, (...) jo vi må være oppmerksomme i leken (...).»*

Barnehagelærerne i den ene barnehagen fortalte hvordan barn som har vedtak ofte blir mer synlig i gruppa, og tar mye oppmerksomhet. I den andre barnehagen erfarte de det samme. De mente det er lettere å inkludere barn med synlige funksjonshemninger, i motsetning til barn med utfordrende atferd. I sistnevnte barnehage jobbet de kontinuerlig for at barn med nedsatt funksjonsevne skulle bli minst mulig synlig i gruppa. De ville heller å ha fokus på deres ressurser. Dette synliggjøres i følgende sitat:

*«Vi må hjelpe dem, til å bruke de ressursene som de har, det var det som var så fint med det kurset vi var på nå. Han skal få lov til å være den han er, vi må hjelpe ham så det ikke blir et «hemske» for han da!»*

Alle barnehagelærerne var opptatt av at alle barna skal bli sett, og understreket stadig viktigheten av dette. De trakk frem betydningen av å kunne se barnets behov, slik at de kunne tilpasse forventningene ut ifra barnets forutsetninger.

#### 6.1.4 Drøfting av underkategori 2: Se barnet med nedsatt funksjonsevne

Barnehagelærerne fortalte at de ser alle barn, og påpekte viktigheten av at alle føler seg sett. De har i stor grad en anerkjennende væremåte overfor alle barn, også de med nedsatt funksjonsevne. Det viktigste ved anerkjennelse av andre er at en føler seg sett (Kinge, 2006). Men hva innebærer det å se? Barnehagelærerne uttrykte med sine eksempler en forståelse for at det å se innebærer noe dypere og mer enn det vi kan se med det blotte øye. De fortalte om deres fokus på å se barnets styrker og mestringsområder. Videre hvordan de jobbet for å bevisstgjøre barna med nedsatt funksjonsevne i forhold til det de var gode på, for så å trekke de fram i gruppa. De fremstår som forståelsesfulle og bekreftende overfor barna med nedsatt funksjonsevne, der de blir akseptert for den de er (Kinge, 2012). Å bli sett på denne måten er helt avgjørende for barnets positive selvoppfattelse og utvikling (Kinge, 2006). I sin studie om inkludering i barnehagen fant Andresen og Solli (2012) liknende praktisering hos førskolelærere ved et stort fokus på det barnet kan og mestrer.



Barnehagelærernes anerkjennelse av barn med nedsatt funksjonsevne forteller at de lar barnet med nedsatt funksjonsevne få medvirke i sin egen barnehagehverdag. Bae(2011) har funnet ut at kvaliteten på samspillet mellom voksen og barn ga ulike rom for barnas medvirkning. Medvirkning har de siste årene fått økt fokus innen barnehageforskning, og barns rett til medvirkning er lovfestet i § 3 i barnehageloven(Barnehageloven). Barnehagelæreren sa:

*«Vi ser alle, og tenker det er viktig at alle barna føler seg sett da, hva er styrken deres, og så kan de få lov å ha en samling da, der de kan få lede noe dem er gode på da, hva er interessefeltet til det barnet. Ja, det var kanskje dinosaurer, har du lyst til å fortelle litt om dinosaurer? (...).»*

Her lar pedagogen barnet få medvirke ut ifra barnets forutsetninger og mestringsområder, hun vet at barnet kan masse om dinosaurer. Når det er snakk om medvirkning av barn med nedsatt funksjonsevne eller små barn med et begrenset talespråk, stiller det ifølge Johannesen(2012) større krav til pedagogene og deres oppmerksomhet overfor deres mange uttrykk.

Barnehagelærerne fremsto svært reflekterte og åpne i forhold til historien om en urolig samlingsstund. De hadde snakket om hvordan deres organisering på avdelingen indirekte kan ha positiv eller negativ innvirkning på barn med nedsatt funksjonsevne. Deres grunnsyn i forhold til spesialpedagogikk i barnehagen, vektlegger derfor miljøets betydning fremfor individuelle forklaringer (Arnesen & Solli, 2009). Barnehagelæreren og de ansatte innså at fellesskapets måte å være fellesskap på, medførte at barna ikke mestret dette, noe som videre medførte endring (Arnesen & Solli, 2009). De viste åpenhet for å endre på rutiner og organisering for at barnet med nedsatt funksjonsevne skulle bli inkludert i samlingsstund på lik linje med de andre barna. De var både selvreflekterte og anerkjennende overfor barnet, da de innså at barnet med urolig atferd ikke hadde noe utbytte av samlingsstunden. Dette støtter seg til det Johannesen (2013) fant ut i sin undersøkelse etter diverse samtaler med førskolelærere. Hennes konklusjoner var at tvil og åpenhet ovenfor det barna viser med kroppen, lar barna bidra og lærer de voksne noe nytt. De urolige barna i samlingsstunden bidro og medvirket ved sine kroppslige uttrykk, slik at de voksne fikk mer kunnskap og bevissthet omkring organisering og rutiner som ofte kan bli tatt for gitt.

Barnehagelærerne ved den ene barnehagen så at organisering med en tett ekstraressurs ikke alltid fungerer optimalt i en større gruppe, fordi barnet utfordrer ekstraressurs. De avgjorde at ekstra ressurs heller skulle bli en støtte til hele avdelingen. Barnehagelærerne ser barnet med nedsatt funksjonsevne sine individuelle behov i en større gruppe, og tilpasser og evaluerer spesialpedagogiske tiltak underveis. Ved begge barnehagene har de sett at bruk av ekstra ressurs kan være på godt og vondt. I den ene barnehagen forteller de at barnet får mer hjelp enn det trenger av ekstraressurs. Dette er ugunstig for barnets utvikling og selvstendighet, og feil utnyttelse og bruk av ressursen. De ga uttrykk for at de har sett at barna ser og søker til de voksne som kommer utenfra, eksempelvis støttepedagog, spesialpedagog eller ekstraressurs. En barnehagelærer mente årsaken kunne være at barna føler seg avvist av dem, fordi de er utilgjengelige når praktiske gjøremål prioriteres fremfor barna.

Barnehagelæreren fremstår som svært reflektert og åpen for det hun ser i hverdagen. Jeg støtter meg til barnehagelærerens mening om årsaken til at barn med nedsatt funksjonsevne søker de ekstraressursene som kommer utenfra, fordi følgende forskning underbygger dette. Bratterud m. fl. (2012) har igjennom sin forskning på barns trivsel og medvirkning i barnehagen blant annet kommet fram til at den viktigste årsaken til at barna ikke trives i barnehagen er at de ikke blir sett av de voksne. De forteller også at det er vanskelig å få kontakt med de voksne, at de voksne har for dårlig tid.

Alt i alt ble det ytterligere påpekt at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, ofte blir mer synlig i gruppa og tar mye av den voksnes oppmerksomhet. I den ene barnehagen fremsto barnehagelærerne som svært engasjerte og opptatte av at det er lettere å inkludere barn med synlige funksjonshemninger enn barn med utfordrende atferd. Dette forteller at den utfordrende atferden som gjerne kan være svært fysisk, utfordrer de voksnes verdier, toleranse og akseptering og dermed deres evne til å anerkjenne barnet med utfordrende atferd. Den voksnes toleranse kan ha bli satt på prøve når man er i stadige konflikter med et barn med utfordrende atferd, når vi er tolerante tåler vi barnets væremåte. Motsatt er det slik at vi står overfor en atferd som er uforståelig for oss, er det lettere å bli intolerant. Ved anerkjennelse kan denne utfordrende atferden i stedet settes til side for å skape rom for åpenhet til å prøve å forstå barnets atferd (Kinge,2006).

### 6.1.5 Underkategori 3: Implementering av spesialpedagogiske tiltak

Barnehagelærerne i de to barnehagene fortalte at det jobbes spesialpedagogisk i smågrupper. De ansatte i den ene barnehagen fortalte at de ser smågrupper som tiltak på vei mot noe annet, der de jobber spesialpedagogisk i liten gruppe for å utvikle leken til barnet i fellesskapet. Senere flyttet de så leken inn i en større gruppe. For å tydeliggjøre deres tanker og erfaringer med å skulle videreføre det spesialpedagogiske, presenteres dette sitatet:

*«Vi jobbet mye med det i fjor med det barnet som jeg da hadde, som hadde spesialpedagogisk vedtak. Vi jobbet i smågrupper, så førte vi inn et barn til inn i leken. Senere så kanskje en klarte å ha en gruppe til og med. Det beste er jo om en tilslutt klarer å flytte over leken inn på avdelingen da». For hvis en bare havner i tiltak der organiseringen er smågrupper, du må tenke videre, du kommer ikke noe sted hvis du bare klarer å leke i smågruppe».*

Barnehagelærerne i begge barnehagene tenkte på bruk av små grupper som inkludering i stedet for ekskludering. De delte mye inn i ulike smågrupper i løpet av dagen fordi bruk av smågrupper sees som bra for alle barn. Den ene barnehagen fortalte at det er populært å være med i smågruppe blant barna. Når grupper brukes på hele avdelingen, mener de dermed at grupper ikke blir så spesielt. Denne barnehagen nevnte viktigheten av å hele tiden evaluere og reflektere over gruppene, slik at de fungerer slik de er satt sammen. En av barnehagelærerne sa dette om evaluering av gruppene:

*«Det er viktig at det hele tiden på avdelingsmøter blir pratet om disse gruppene. Er de gruppene vi har satt sammen nå nyttige? Fungerer det?».*

Barnehagelærerne i den ene barnehagen trakk frem at god kommunikasjon mellom de voksne som jobber med barnet, er viktig og en klar forutsetning for å kunne dra i samme retning og arbeide med barnet i fellesskapet. For å kunne videreføre det spesialpedagogiske på avdelingen, uttrykte de et behov for veiledning, og samarbeid med støttepedagog/spesialpedagog. Den andre barnehagen fremhevet også stabilt personale,

voksne på jobb, og at barnet får de timene det har krav på som viktige forutsetninger for å kunne videreføre det spesialpedagogiske.

Flere barnehagelærerne fremhevet betydningen av at alle barna på avdelingen lærer det barnet med nedsatt funksjonsevne lærer i smågruppe. Dette implementeres naturlig inn i samling. Dette sees som avgjørende for barnets mulighet til å oppleve mestring, ved at de kan lære bort til de andre barna. Barnehagelærerne påpekte at barna som deltar i liten gruppe alle har noe å bidra med. På den måten bruker de hverandres evner og egenskaper og lærer av hverandre. En barnehagelærer fortalte at hun brukte «tegn til tale» som alternativ og støttende kommunikasjon til andre barn med dårlig utviklet språk på avdelingen, i samarbeid med foreldrene. Dette har ifølge henne medført mindre konflikter. Flere har god erfaring med å lære alle barna tegn til tale, for eksempel i tegnsamling, hvor det øves på aktuelle tegn.

### 6.1.6 Drøfting av underkategori 3: Implementering av spesialpedagogiske tiltak

Et av de viktigste funnene er at barnehagelærerne i begge barnehagene ser på bruk og inndeling i smågruppe hvor det jobbes spesialpedagogisk som et langsiktig tiltak. De mener bevisst jobbing i smågrupper kan lære barnet visse sosiale ferdigheter slik at de lettere kan delta i en større gruppe og bli inkludert av de andre barna. Her blir lek bevisst brukt i læringssammenheng, som et pedagogisk hjelpemiddel (Lillemyr,2001). Dette er en vanlig oppfattelse av lek ifølge Øksnes (2011). Faren ved bruk av smågrupper for å videreføre det spesialpedagogiske er at gruppene og det som gjøres der kan bli for voksenstyrte. Vi kan lett glemme og lytte til barna med nedsatt funksjonsevne, og tilpasse det spesialpedagogiske opplegget ut ifra barnets interesser(Øksnes,2011).

Barnehagelærerne ved den ene barnehagen fortalte at de tenkte på bruk av smågrupper som inkludering i stedet for ekskludering fra fellesskapet. Forskning på dette området har vært preget av en forståelse av organisering av barn med nedsatt funksjonsevne i små grupper som et tiltak som fjerner barnet bort fra fellesskapet, en ekskludering (Solli,2012). Solli (2012) henviser til Emanuellson, Persson og Rosenquist (2001) som beskriver det kritisk relasjonelle perspektiv på spesialpedagogiske tiltak ved å fremheve at spesialpedagogiske tiltak er inkluderende for alle barn. Her blir det viktig å ikke se så svart/ hvitt i forhold til denne type

organisering, det må bli tatt i betraktning hvordan barnehagen som helhet organiserer barnehagehverdagen for alle barna. Barnehagelærerne begrunnet inndeling i grupper som inkludering, ved at alle barna i barnehagen inndeles i mindre grupper i løpet av dagen fordi det er bra for alle barn. Barnehagelærerne fremstår mer reflekterte og bevisste omkring organisering av spesialpedagogiske tiltak i fellesskapet og betydningen av dette.

Dette støtter seg til det Solli(2012) avslutningsvis konkluderer med i sin artikkel «Spesialpedagogiske tiltak- Inkludering eller to sider av samme sak». Han tydeliggjør at spesialpedagogiske tiltak i barnehagen ikke må bli noe ekstra, noe tillegg, men noe som innlemmes naturlig i barnehagens hverdag. Solli og Arnesen(2010) mener tiltak og organisering av tiltak ofte skjer svært ureflektert i barnehagen. Mine funn kan tyde på at barnehagelærernes refleksjoner omkring dette er i ferd med å forbedres.

Jeg mener barnehagelærerne i den ene barnehagen arbeider i henhold til lovverket som krever evaluering av den spesialpedagogiske hjelpen og den spesialpedagogiske planen to ganger i halvåret(Gunnestad,2011). Dette viser de ved å være svært opptatt av evaluering av gruppene hvor det jobbes spesialpedagogisk, for å sikre at de fungerer slik de er satt sammen. Dette har ut ifra et relasjonelt perspektiv på inkludering betydning for kvaliteten på det spesialpedagogiske, som arbeides med i gruppene og kan igjen være med på å påvirke barnets grad av inkludering i barnegruppa (Arnesen, 2012). Arnesen(2012) mener den relasjonelle delen av inkludering blant annet handler om relasjonene mellom barna i barnehagen og det som skjer i møtet mellom dem. Barnehagelærerne har derfor i denne barnehagen et relasjonelt fokus på inkludering, der de ser at forholdet barna imellom har betydning for inkluderingen av barn med nedsatt funksjonsevne.

Barnehagelærerne ved begge barnehagene trakk fram god kommunikasjon mellom de som jobber tett med barnet med nedsatt funksjonsevne som en av de viktigste forutsetningene for å kunne inkludere barnet i fellesskapet. De forstår og innehar kunnskap om viktigheten av barnets opplevelse av helhet og sammenheng i sin tilværelse (Andresen, 2000). Andresen (2000) henviser til Antonovsky som fremhever menneskers betydning av å oppleve helhet og sammenheng i sin tilværelse. Da må visse grunnforutsetninger være til stede. Barnet må ha en

forståelse av sin situasjon og en mulighet til å bruke sine ressurser, og ressursene i sitt nettverk (Andresen, 2000). Da sier det seg selv at et nært samarbeide mellom de som jobber med barnet, er nøkkelen for at de kan lære barnet å kjenne. Da kan alle være oppmerksomme overfor barnets behov, å ha fokus på barnets mestringsområder.

Funnene viser at barnehagelærerne i tillegg så et stabilt personale, nok voksne på jobb, og det at barn med nedsatt funksjonsevne får de timene de har krav på som forutsetninger for implementering. Dette er ytre faktorer som kan påvirke og kan gjøre det vanskelig å dele i smågrupper i det daglige, for eksempel ved sykefravær og vikarer som ikke kjenner til barnet. Dette vil igjen kunne få innvirkning på arbeidet med å videreføre den spesialpedagogiske hjelpen på avdelingen, og kan på lang sikt få alvorlige følger for barnet med nedsatt funksjonsevne og dets inkludering i fellesskapet.

Funnene indikerer at det er stor enighet om at implementering blant annet handler om å lære alle barna på avdeling det barnet med nedsatt funksjonsevne lærer i liten gruppe. De fremhever at de spesialpedagogiske tiltakene er utformet slik at de med fordel kan benyttes på alle barna. De tenker dermed helhetlig i forhold til spesialpedagogisk hjelp, og ser tiltakene som universelle og et gode for alle barna. I følge Solli (2010) ligger utfordringen i å tenke helhetlig i organiseringen av spesialpedagogisk hjelp, slik at de kan bli integrert i det daglige arbeidet på avdelingen. Men handler det om å tenke helhet når det spesialpedagogiske som arbeides med på gruppe føres inn på avdelingen i etterkant? Hvis spesialpedagogiske tiltak skal integreres, bør de vel allerede tenkes på i utarbeidelsen av månedsplaner, og aktiviteter som planlegges for hele avdelingen? Dette handler om faglig inkludering, og betydningen av at barnet i like stor grad som de andre kan bidra i aktiviteter og utfordringer som pedagogen planlegger i barnehagen og på avdelingen (Clausen, & Sørensen, 2012). Dette krever en tett dialog og samarbeid mellom spesialpedagog og barnehagelærer. Satt på spissen blir ikke et barn inkludert ved kun å plassere det i gruppa med andre barn. Det viktige blir barnets følelse av å være inkludert (Clausen & Sørensen, 2012). Clausen og Sørensen (2012) poengterer at barna kan føle seg inkludert selv om det ikke er tilstede i gruppa til enhver tid.

Funnene tyder på at barnehagelærerne ser det som avgjørende for implementering at barna lærer av hverandre i gruppa, der lek brukes som pedagogisk virkemiddel i det spesialpedagogiske arbeidet. De ser alle barna som en ressurs til å medvirke, for å inkludere barnet med nedsatt funksjonsevne. Videre er de svært bevisste og har kunnskap om lekens psykologiske betydning, som handler om hvordan barna lærer å samhandle igjennom leken (Lillemyr,2001).

#### 6.1.6.1 Delkategori 1: Samarbeidet de voksne imellom og barnehagelærerens rolle

Barnehagelærerne i begge barnehagene verdsatte og satte pris på samarbeidet med støttepedagog og spesialpedagog. Dette synliggjøres i sitatet nedenunder:

*«Veiledning med spesialpedagog er gull når en får det til!»*

De så det som viktig med god kommunikasjon mellom de som jobber med barnet. Den ene barnehagelæreren syntes det var lettere å veilede assistenter enn støttepedagoger. Det var allikevel utfordrende å få inn ufaglærte assistenter som ekstraressurs når de ikke kjente til barnet. Hun opplevde dette da det kom fra øvre hold at barnehagen selv måtte sette inn en assistent som da ble lønnet fra kommunen. Hun beskrev det slik:

*«En annen ting som jeg synes har vært vanskelig med det å jobbe med barn med spesielle behov er i de tilfellene hvor en har fått inn en ufaglært assistent og så er det jeg som skal gjøre all jobbingen i stedet for. Det synes jeg har blitt litt mye da. Eller alternativet har vært slik at assistenten skal gjøre det, som verken kjenner barnet eller barnegruppa. Da sitter jeg jo i hvert fall med mere kunnskap som har en førskolelærerutdanning da. Men der kommer det en annen utenfra uten noen som helst pedagogisk utdanning. Det blir som å velge mellom «pest eller kolera». Skal det gå utover barnegruppa eller skal det gå utover barnet med spesielle behov liksom?».*

Den ene barnehagen kunne oppleve at de voksne som jobber sammen med barnet verbalt kunne være på samme nivå og forstå hverandre, men i praksis var de veldig uenige, det kunne oppleves som utfordrende. De har samtidig reflektert over hvordan de må jobbe sammen om like mål selv om ting gjøres ulikt fordi de voksne har ulike personligheter.

Ansvarsgruppemøter opplevdes positivt da det kom frem forslag til hvordan det kan jobbes, fra ulike samarbeidspartnere som kjenner til barnet.

Barnehagelærerne i begge barnehagene trakk frem viktigheten av at alle voksne må være med, både pedagoger og assistenter når det gjelder å skulle inkludere barn med nedsatt funksjonsevne. Den ene barnehagen fortalte at de er gode til å snakke sammen i hele personalgruppa, og at de får veiledning fra PPT når de har behov for det. De fortalte at de ikke er redde for å innrømme at de trenger hjelp fra kolleger. På den måten brukte de hverandre, og sikret at kompetansen ikke blir sittende kun hos barnehagelærerne. De betegnet sitt samarbeid slik:

*«Det er viktig at vi ikke bare sitter på hver vår tue og kan innrømme ovenfor hverandre at nå trenger jeg faktisk litt hjelp. Eller sier til de andre hva gjør jeg nå. Jeg sliter. Så kan en få noen gode input. Det føler jeg vi er gode på, vi bruker hverandre. Det snakker vi mye om. Slik at ikke all kompetansen sitter kun hos oss barnehagelærere. Det er masse kompetanse på hele huset, de som har jobbet lenge med barn. Vi må ikke sitte der å tro at vi sitter på alle svarene. Det kan være at de som har jobbet lenge, sitter inne med mange ideer. Da snakker vi om inkludering av personalet».*

Barnehagelærerne ved denne barnehagen fortalte om et godt samarbeid fra småbarnsavdeling til stor avdeling. Det kunne være utfordrende at barn med nedsatt funksjonsevne behandles ulikt av andre voksne ute i barnehagen, altså voksne fra andre avdelinger. Derfor skulle de jobbe mer med dette, altså få til et samarbeide om barnet med nedsatt funksjonsevne på tvers av avdelingene.

Barnehagelærerne fortalte at det kunne oppstå uenighet innad i personale om hvordan en skulle jobbe med barnet med nedsatt funksjonsevne. Det kan for eksempel være fordi de legger forskjellig i hva ordet rettferdighet i barnehagen innebærer. Hun beskrev det slik:



*«Hvordan vi skulle jobbe var det litt uenighet om, det handler jo litt om det med barn med spesielle behov da. En skal til samme sted, men det er ikke sikkert veien dit er lik for alle. Det kan være vanskelig å fortelle barnet at det som er greit for en, kanskje ikke er greit for en annen. Det skal være rettferdig, vi legger forskjellig ting i hva vi voksne mener er rettferdig.»*

Barnehagelærerne i den ene barnehagen følte at hun manglet mye kunnskap i sin førskolelærerutdanning. En av barnehagelærerne mente en som nyutdannet har mye igjen å lære. Hun sa følgende:

*«Vi har i allmennpedagogikk bare fått litt drypp av alt, drypp av spesialpedagogikk, småbarnspedagogikk, og hvordan lede en avdeling, men ikke dybde i noe. Du tror du kan alt, men du kan nesten ingen ting når du er nyutdannet! Sorry! men du er en åpen bok, så har du igjen å skrive alle dine kapitler. Du har igjen å lære «.*

De hevdet at de ikke hadde noe om spesialpedagogikk i sin utdanning, derfor savnet de mer kunnskap om dette, slik at de kunne bli tryggere i sin rolle. Barnehagelærerne ved begge barnehagene sa de er gode på «normalen», og de ber om assistanse fra PPT når noe avviker fra normalen.

Når barnehagelærerne i den ene barnehagen fikk spørsmål om sin rolle, påpekte de at de kunne påvirke både innhold og organisering av spesialpedagogisk hjelp. De kunne i stor grad påvirke fordi de så barna med nedsatt funksjonsevne mer helhetlig i hverdagen. En av barnehagelærerne fortalte allikevel at det først og fremst er spesialpedagogen som kommer med anbefalinger om organisering av tiltak. Hun som barnehagelærer skulle ha gode grunner for å si imot spesialpedagogen.

#### 6.1.6.2 Drøfting av delkategori 1: Samarbeidet de voksne imellom og barnehagelærerens rolle

Den ene barnehagelæreren fortalte følgende:

*«(...) Det er viktig at vi ikke bare sitter på hver vår tue og kan innrømme ovenfor hverandre at nå trenger jeg faktisk litt hjelp. Eller sier til de andre hva gjør jeg nå? Jeg sliter (...)»*

Jeg tolker dette ut ifra poststrukturalistisk vitenskapsteori der tvil og usikkerhet er hovedfokus og skaper en lyttende og kritisk pedagogikk (Åberg & Taguchi,2006; Ulla,2014). I sitatet over fremstår barnehagelæreren som åpen, hun kunne innrømme overfor seg selv og andre når hun var usikker og tvilte på hva hun skal si eller gjøre i en bestemt situasjon. Når hun som pedagog skal ta viktige avgjørelser som omhandler seg selv eller andre, handler dette om etikk (Kirkebæk,2012). For å ta slike avgjørelser, kreves både selvrefleksjon og ydmykhet ovenfor de situasjonene som kan oppstå i arbeidet med å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne. Barnehagelæreren kan vise usikkerhet og tvil, det betydningsfulle er at hun kan dra nytte av det og tar dette opp som refleksjon med kollegene sine. På den måten brukes usikkerheten og tvilen deres som en drivkraft (Johannesen, 2013). Johannesen (2013) bruker dette passende utsagnet som jeg velger å sitere i denne sammenhengen: *Tvil er ikke det å ikke vite, men tvil er et begrep på å vite at man ikke vet»* (Johannesen,2013: 13). Barnehagelæreren ser det ikke som noe nederlag at man kan innrømme behov for hjelp i situasjoner der en ikke vet hva en bør gjøre.

På den måten lærer og utvikler ikke bare henne seg: alle i personalet drar nytte av hennes erfaringer og tvil i en konkret situasjon. I følge symbolsk interaksjonisme utvikler mennesker igjennom samhandling med andre en mening om ting, begreper eller situasjoner som omgir dem (Thagaard, 2013). Det er helt vanlig at vi mennesker begrunner våre handlinger etisk, men når beslutninger skal fattes slik som barnehagelæreren i eksempelet strevde med, tviler vi ofte på dem(Kirkebæk,2001). At barnehagelærerne opplever tvil og usikkerhet og ikke skammer seg over det, men bruker det produktivt til å skape endring, har Johannesen (2013) også funnet ut.

Et av hovedfunnene tyder på at barnehagelærerne i begge barnehagene ser på god kommunikasjon mellom de som jobber med barnet med nedsatt funksjonsevne som betydningsfullt. De verdsetter og setter pris på et nært samarbeide med spesialpedagog. Dette direkte sitatet understøtter dette:

*«Veiledning med spesialpedagog er gull når en får det til!»*

Samtidig la jeg merke til siste delen av sitatet, og tolker dette som at hun sjelden får satt av tid til samarbeidet med spesialpedagog i hverdagen. Eller at hun synes det kan være utfordrende å få satt av en fast tid. I den samme barnehagen fortalte en av barnehagelærerne at hun syntes det var lettere å veilede assistenter enn spesialpedagoger. Jeg syntes dette var en interessant uttalelse og spurte meg selv: Hva kan være årsaken til at det er vanskeligere å veilede spesialpedagoger? Kan det komme av maktforholdet mellom barnehagelæreren og spesialpedagogen, med utgangspunkt i ulike roller og posisjoner? Eller kan det komme av at barnehagelærer automatisk ser på spesialpedagogen som kommer utenfra som eksperten og ikke tør å ta opp ting med spesialpedagogen, som en vil gjøre ut i fra et individrettet syn på spesialpedagogikk? (Solli,2012). Eller kan det komme av at spesialpedagogen ser på seg selv som «eksperten» og kan alt. Som spesialpedagog vil en kunne virke lite åpen og ydmyk overfor barnehagelærerens synspunkter, og en anerkjennende dialog for barnets beste kan bli vanskelig.

Utfordrende situasjoner der de fikk ufaglærte assistenter hentet utenfra forårsaket vanskelige valg. Hun fortalte at hun blir stående i vanskelige valg mellom om hun som pedagog skulle gå inn og følge opp det spesialpedagogiske, eller overlate dette til ufaglært assistent. Jeg velger å sitere henne nedenunder for å tydeligere at eksempelet handler om det evige dilemmaet mellom individuell tilrettelegging og fellesskap i barnehagen. Arnesen og Solli(2009) setter søkelyset på dette dilemmaet i sin forskningsartikkel som tar for seg arbeidet med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv.

*«(...) Men der kommer det en annen utenfra uten noen som helst pedagogisk utdanning, og det blir som å velge mellom «pest eller kolera». Skal det gå utover barnegruppa eller skal det gå utover barnet med spesielle behov liksom?».*

Barnehagelærerne fortalte at alle de voksne i barnehagen bidrar til å inkludere barnet med nedsatt funksjonsevne, både assistenter, fagarbeidere og pedagoger. De fortalte i den ene barnehagen, at assistenter kan ha lang erfaring med å jobbe med barn og kan ha masse og bidra med. De verdsetter hverandres erfaring og kunnskap uavhengig av formell kompetanse

og stilling, og inkluderer hverandre i arbeidet med å inkludere barnet med nedsatt funksjonsevne. I den ene barnehagen ser det ut til at de har langsiktig perspektiv på inkludering. De innså viktigheten av at barnet må oppleve en sammenheng i sin tilværelse (Andresen, 2000). Bakgrunnen for denne tolkningen tar utgangspunkt i funn som viser at de opplevde et godt samarbeid fra småbarn til stor avdeling som avgjørende for barnet med nedsatt funksjonsevne.

Barnehagelærerne i den ene barnehagen så det videre som utfordrende når barn med nedsatt funksjonsevne behandles ulikt av voksne ute i barnehagen. De var engasjert i dette temaet, og forteller under intervjuet at de skal bli bedre på å samarbeide om barnet med nedsatt funksjonsevne på tvers av avdelingene. De har løftet opp og reflektert over hva det vil si å anerkjenne barnet med nedsatt funksjonsevne i fellesskapet, og erkjent at alle voksne er ulike. Samtidig har de kommet fram til at det beste for barnet er om alle kjenner til barnets utfordringer, slik at barnet kan bli anerkjent for den det er og bli møtt ut ifra tilpassede forventninger (Kinge, 2006).

På spørsmålet om hva de tenker om allmenn pedagogikk og spesialpedagogikk, kom de ansatte ved den ene barnehagen inn på at de manglet mye kunnskap i sin utdanning. De ønsket seg mer kunnskap om spesialpedagogikk. Dette sitatet understreker dette:

*«Du tror du kan alt, men du kan nesten ingen ting når du er nyutdannet! Sorry! Men du er en åpen bok, så har du igjen å skrive alle dine kapitler. Du har igjen å lære.»*

De ser verdien av alt de har lært igjennom praksiserfaring de årene de har jobbet. Barnehagelærerne har igjennom erfaring innsett at de trodde de kunne alt, noe som medførte lite ydmykhet til feltet da de var nyutdannet. Utsagnet tyder på at tilegnelse av kunnskap foregår igjennom daglige praksiserfaringer i feltet.

#### 6.1.7 Underkategori 4: Lek og inkludering

Barnehagelærerne ved begge barnehagene beskrev hvordan de voksne må være oppmerksomme på de barna med nedsatt funksjonsevne som trenger hjelp til å være med i

lek. De jobbet med at barna som leker for seg selv og sitter mye alene, skulle mer inn i sosial lek med de andre barna. Jeg velger å belyse dette med et passende sitat nedenunder:

*«Vi tror han kommer til å trives bedre på skolen hvis han knekker den koden, selv om han nå ikke føler han har behov for så mange venner».*

En annen barnehagelærer uttrykte i sitatet under hvordan man skal ha mer fokus på å få et barn inn i lek. Hun deler sin undring om årsaken til at barnet foretrekker å sitte for seg selv.

*«Veldig ofte er hun alene og sitter der for seg selv, hun trives med det. Ikke helt for seg selv da, hun kan sitte i et rom med flere, men holde på for seg selv, litt sånn lukket vet dere. Så nå har jeg snakket med de andre at på ettermiddagen, skal vi jobbe med at hun også skal inn i mer sosial lek med de andre barna. Det virker som hun velger det selv, men hvorfor velger hun det? Fordi hun synes det er vanskelig eller?».*

Barnehagelærerne i begge barnehagene snakket mye om lek, og viktigheten av at de voksne er aktivt med og starter en lek, verner om den, og utvikler den sammen med barna.

Barnehagelæreren i den ene barnehagen kom fram til at små grupper er nøkkelen. Da det er lettere for den voksne å være tilstede og ha fokus i lek med fire barn, fremfor 18 barn. De snakket om hvor viktig det er at de voksne er rollemodeller i lek. I tillegg ble det påpekt at det er de voksnes handlinger som barna i størst grad får med seg. De fortalte videre at voksne i sin iver ikke må ta over leken. En av barnehagelærerne beskrev det slik:

*«(...) Derfor er det viktig at jeg klarer å passe på at jeg ikke tar for stor rolle i leken, men er en sidespiller for å støtte opp om leken videre (...)»*

Når det gjelder arbeidet med å få barn med nedsatt funksjonsevne inn i lek er det den pedagogens jobb å få barna til å akseptere et barn som en likeverdige lekekamerat.

Barnehagelærerne brukte blikket sitt aktivt hele tiden for å få med seg det som skjer mellom barna i leken. Jeg velger å sitere det den ene barnehagelæreren sa om voksnes deltagelse i lek, fordi den synliggjør bruk av blikket og hensikten med bruk av mindre lekegrupper.

*«Det er lettere for meg som voksen å være med å starte, verne om, og være med å utvikle leken, når vi deler i smågrupper. Det er lettere for meg som voksen å være 100 prosent tilstede mentalt, med de fire barna jeg da har, enn hvis 18 stykker skal ha mitt fokus på*

*avdeling. Sitter jeg i en gruppe midt på gulvet, på avdelingen da, så er det noen som leker, og det skjer noe der borte. Så er øret mitt naturligvis der, jeg følger med automatisk der borte, hva skjer der! (...)*».

Barnehagelærerne i begge barnehagene fortalte om bruk av lekegrupper, der en voksen bevisst plukket ut barna for at barnet med nedsatt funksjonsevne skulle lære spesielle ferdigheter. Dette ble overført i større grupper. De sa at lekegrupper er tiltak på vei mot noe annet. I tillegg fortalte de om lekegrupper der barna i større grad fikk bestemme hva de selv ville leke med. De diskuterte og reflekterte i fokusgruppa om det var noen forskjell på gruppene ut ifra om barna selv valgte hva de vil gjøre, eller om de voksne på forhånd hadde bestemt hva som skulle gjøres. Jeg velger å sitere det den ene barnehagelæreren forteller om forskjellene:

*«Ja det er forskjell. Særlig i starten på en sånn type måte å jobbe på, synes jeg. Fordi du bevisst plukker ut det barnet med den utfordringen, så plukker du ut 2 barn som du tenker, det barnet er godt verbalt og det barnet er god til å leke. De kan komme med innspill, de skal samarbeide i en lek, så har du bestemt at i dag skal vi leke butikk. Så sier du at da må vi bytte på hvem som sitter i kassa, for det er mest gøy å sitte å trykke på det apparatet. Så er det dem barna som sier «kan vi få lov til å gå ut i gangen! Ja hva har dere lyst til å leke ute i gangen da?» Sier jeg. Vi har lyst til å leke med togbanen. Da kan dere fem gå ut i gangen og leke med togbanen. Så er det voksne der ute som sitter og støtter de i leken».*

Barnehagelærerne fortalte at barna er rause mot hverandre i lek, inkluderer hverandre og barnet med nedsatt funksjonsevne, selv om de kan knive om rollene. De opplevde at barna er mer rause i lek hvor barnet har en synlig funksjonshemming. En av barnehagelærerne fortalte om barnas raushet ovenfor et barn med synlige funksjonshemminger i sitatet under:

*«Jeg tenker på det du sier om raushet da, ved en synlig funksjonshemming, opplever jeg barna som mer rause da, enn med andre, fordi de forstår at det er et eller annet, selv om de aldri har spurt hva det er for noe da. Men det er veldig synlig at det er noe da. Om det barnet dytter eller noe sånt, blir det ikke på samme måte som om et annet barn hadde gjort noe. En gang rasa hun ned et helt perlebrett som en jente hadde laga, med flott mønster.*

*Hadde det vært et annet barn som rasa det, hun godtok det da, fordi det var det barnet, tenker jeg».*

Nedenunder deler barnehagelærer et nydelig eksempel på hvordan barna selv inkluderer hverandre i leken. Hun fortalte at dette barnet strevde med å gå inn i lek.

*«Hun klarte ikke gå inn i leken fordi der hadde hun bare et fokus, de andre var Sabeltann og Langemann, og det barnet her var bare dyr hele tiden. Hvor det ene barnet står og sier» hiv og hoi» og det barnet sier» jeg er dinosaur!», de kranglet. Tilslutt sier Sabeltann «kom igjen da dinosaur!». Da tenker jeg at en har oppnådd noe da, de tar henne bare med, selv om det ikke er noen dinosaur i Sabeltann liksom».*

En barnehagelærer på en småbarnsavdeling fortalte at foreldrene allerede der var opptatt av hvem ett- åringen deres leker med, ved at de får spørsmål om det i hentesituasjon. Alle i fokusgruppa lo litt av dette og var enige i at barnet i den alderen er mest opptatt av hvem de skal røske ifra leka.

#### 6.1.8 Drøfting av underkategori 4: Lek og inkludering

Det ser ut til at barnehagelærerne ved den ene barnehagen kan ha lite kunnskap om småbarn, vennskap og barns uttrykk, når de kan le under intervjuet av mammaen til ett-åringen som spør hvem barnet har som venn på småbarnsavdeling. Jeg mener foreldrene gjør rett i å spørre om dette, og mener det viser at de er oppdatert på forskning om små barn og utviklingen av vennskap. I følge et pågående større forskningsprosjekt «Hele barnet- hele løpet» har Nome(2015) med sitt bidrag allerede funnet ut at barn på småbarnsavdeling kan inngå i det han kaller åpne fleksible vennskap og mer lukkede stabile og varige vennskap. Se kapittel 2.2. Greve (2009) har i sine studier funnet ut at ett- åringens vennskap ikke ennå forholder seg til bestemte barn over tid, men baserer seg på en felles vi -følelse der humor kommer til uttrykk. Deres latter overfor denne mammaen kan skyldes den utfordringen det er for barnehagelærere som skal møte og samarbeide med oppegående foreldre som har satt seg godt inn i pedagogikken. Bo og Clausen(2012) understøtter denne utfordringen. De påpeker at

foreldresamarbeidet kan bli utfordret når pedagogikken nå til dags ikke kun er forbeholdt pedagoger.

Et av hovedfunnene er barnehagelærerne sin oppmerksomhet og undring knyttet til de barna som er stille og leker mye for seg selv. Den ene barnehagelæreren i eksempelet undret seg over hvorfor barnet hun forteller om i eksempelet trakk seg inn i seg selv og foretrakk å leke alene. Hennes undring tolkes som positivt, fordi hun med dette stiller seg åpen overfor det barnet uttrykker kroppslig (Johannsen,2013). Dette kan igjen være med på å skape en forståelse for barnets atferd, slik at barnet kan medvirke og delta i lek med de andre barna. Barnehagelærerens ubestemmelighet og tvil som vi ser her, kan ifølge forskningen til Larsen (2014) bringe med seg et godt utgangspunkt for å kunne gjøre de rette etiske vurderingene i arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne.

Et av de andre hovedfunnene viser hvordan barnehagelærerne ved begge barnehagene aktivt bruker sitt blikk for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i fellesskapet. Dette støtter seg til poststrukturalisten Foucault og hans oppfatninger av øyet som en kanal til å overvåking av seg selv og andre (Ulla,2014).

Barnehagelæreren fortalte om aktivt bruk av sitt blikk for å hele tiden få med seg mest mulig av det som skjer i leken. Hennes stadige blikk medførte at det var vanskelig å holde fokus og være deltagende i en liten gruppe på avdeling, med forstyrrelser rundt. Slik jeg tolker barnehagelæreren, har hun tillit til sine egne øyne og det hun ser i leken (Ulla, 2014). Hun viser en ydmykhet knyttet til sitt blikk som sveiper over alle på avdeling, og hvordan dette kan hindre henne i å samtidig være tilstede i en liten lekegruppe. Hennes refleksjon og selvinnsikt rundt dette, har medført praktiske endringer, der hun nå tar ut en liten lekegruppe på et avskjermet og rolig sted.

Funnene tydet på at barnehagelærerne mener barna selv inkluderer barnet med nedsatt funksjonsevne i lek. Samtidig var barnehagelærerne av den oppfatning at barna var mer rause i lek, der barna hadde en synlig funksjonshemming. Dette kan ha en indirekte konsekvens og sammenheng med at den samme barnehagen uttrykker under intervjuet at de synes det er



lettere å samtale om annerledeshet til barna på avdeling, når barnet har en synlig funksjonshemming. Jeg undrer meg da over, om dette kan ha sammenheng med at barna ovenfor barn med synlige funksjonshemninger er rausere i lek? Samtidig er barn veldig konkrete til det de ser her og nå. Dette er et aspekt som også kan påvirke deres toleranse og raushet, i motsetning til mer skjulte funksjonsnedsettelse som atferdsvansker. I direkte sitatet under hvor den ene barnehagelæreren påpeker at barna selv inkluderer hverandre ved å vise til eksempelet med Kaptein Sabeltannleken, lot jeg meg undre over sitatet. Min undring knyttet seg til fenomenologisk vitenskapsteori der mennesket studeres med fokus på deres ord, tanker og handlinger (Fuglseth, 2012). «(...) *Da tenker jeg at en har oppnådd noe da, de tar han bare med, selv om det ikke er noe dinosaur i Sabeltann liksom*».

Her tok hun på seg litt av æren for at barna inkluderte barnet med nedsatt funksjonsevne i denne situasjonen. Hun mener hun har lært dem å inkludere hverandre på denne måten. Dette viser at vi som voksne i vårt syn på barn lett kan undervurdere deres evne til selv å medvirke og inkludere hverandre uten læring, voksenhjelp og støtte fra en voksen (Johannesen & Sandvik, 2008). Hennes forestilling om barn ha lukket hennes blikk i denne situasjonen. Derfor er hun ikke åpen for at dette er barnas fortjeneste, og ikke nødvendigvis de kompetente voksne som står bak det de har lært (Johannesen & Sandvik, 2008).

Funnene viste betydningen av at de voksne i sin iver ikke tar over leken. Barnehagelærerne er klar over den indre drivkraften leken i seg selv er for barnet, og hvordan barna lett lar seg påvirke under lekens framdrift (Bae, 2012). Videre har de stor respekt for at deres styring og kontroll i leken kan komme til å ødelegge for barnet med nedsatt funksjonsevne og hans eller hennes muligheter for medvirkning og deltagelse i leken (Bae, 2012).

#### 6.1.9 Underkategori 5: Barnehagelærerens etiske dilemmaer i arbeidet med inkludering.

En barnehagelærer opplevde det utfordrende og vanskelig å snakke om når hun så at barnet klarer og mestrer alt når ekstraressurs ikke er tilstede. Hun mente barnet forsto at støttepedagog og assistent var tilgjengelig og utnyttet det. Dette medførte passivitet hos barnet ifølge henne. I den samme barnehagen hadde de opplevd at det virket som om støttepedagog/assistent glemte at barnet ikke hadde utfordringer på alle områder. Jeg vil

fremheve det etiske dilemmaet det var for barnehagelæreren å skulle ta opp dette, slik hun beskrev det i følgende sitat:

*«Jeg tenker litt sånn noen ganger at støttepedagogen glemmer litt at barna ikke har utfordringer på alle områder. Det er noen områder man må jobbe mer og pushe litt, men andre områder fungerer jo barnet veldig bra, kanskje bra grovmotorikk og kler på seg fint. Jeg ser at det glemmes noen ganger, og barnet får mer hjelp med påkledningen enn det har behov for. Barnet får egentlig et tilbakefall, og på den måten blir det nesten tatt ut av gruppa, det er egentlig litt ekskludering, fordi det tar bort barnets mestringfølelse. Så egentlig når støttepedagogen ikke er der så klarer barnet alt. Og de er passe utspekulerte og da eller. De skjønner når de kan få hjelp til alt liksom».*

En annen barnehagelærer i samme fokusgruppe fortalte derimot at hun ikke syntes det var noe vanskelig å ta opp med vedkommende, når hun så at barnet får mer hjelp enn nødvendig. Hun sa dette tydelig på sin måte, og derfor siteres hennes utsagn nedenunder:

*«Jeg tenker at hvis det er reelt og det skjer, og jeg ser at barna er flinke til å utnytte det, hadde jeg skutt inn: -Det der jobber vi med at han skal kunne greie å gjøre selv».*

Barnehagelærerne ved den ene barnehagen snakket og reflekterte over at det kan være vanskelig å innrømme overfor seg selv at det en gjorde med det barnet ikke var så bra. En barnehagelærer fortalte åpent om dette i sitatet under:

*«Så går det opp noen aha opplevelser for deg da, hele veien, styrken er jo det å kunne innrømme ovenfor seg selv da, at det jeg gjorde der ikke var så veldig ålreit, kanskje noe annet fungerer? En må hele tiden tenke hva er det beste for barnet? Og ikke være så redd for å innrømme at det en gjorde kanskje ikke var så bra da. Jeg har hatt mange sånne i fleisen liksom».*

Barnehagelærerne i den ene barnehagen fortalte at de synes det kan være et dilemma å vite hvor synlig det skal være at barn med nedsatt funksjonsevne får hjelp, overfor de andre foreldrene i barnehagen. Dette ble påpekt som vanskelig. En av barnehagelærerne fortalte om en episode som omhandlet akkurat dette dilemmaet, derfor velger jeg her å sitere det hun fortalte:

*«Jeg har et eksempel jeg synes var vanskelig. Som mor selv hadde jeg hatt litt vansker å gå til det skrittet å innse at barnet mitt trenger hjelp da. Det skjønner jeg er vanskelig og de er opptatt av hvor synlig det skal være at barnet får hjelp. Og så går man med på det, og når vi hadde avslutning for foreldre i barnehagen, så skulle jeg følge opp dette barnet, så det kunne stå foran foreldrene som skulle se på. Han hadde aldri gjort dette før, han sto foran men hadde en vanvittig uro i seg og fant på mye tøys, så skal du som voksen stå støttende bak, ikke så veldig synlig slik at ikke de andre foreldrene ser at» han trenger noe ekstra!». Så skal du også hjelpe det barnet. Det synes jeg var kjempe vanskelig. Da mener jeg at det ved en synlig funksjonshemming er det mer selvfølgelig at barnet har en ved siden av seg. Det andre er at det kan bli en «snakkis» rundt kveldsmaten etter avslutningen i barnehagen, som jeg ikke synes noe om».*

Barnehagelærerne opplevde at foreldresamtaler kan være vanskelige når de har barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen. De fortalte om det de betegnet som et stort etisk dilemma ved foreldresamtale. Det handlet om foreldre som nevner barn på avdeling som har negativ innflytelse på deres eget barn. Som pedagog synes de det er vanskelig å skulle forsvare barnet med nedsatt funksjonsevne, og samtidig møte deres forståelse. De stilte seg spørsmål om hvordan de best kan vise at de respekterer alle parter i slike situasjoner. En av barnehagelærerne uttrykte det etiske dilemmaet som kan oppstå ved foreldresamtaler på vegne av seg selv og kollegaen slik:

*«Jeg og Hildur har vært oppi noen etiske dilemmaer på noen foreldresamtaler. Barn som kan bli nevnt, foreldrene vet ikke helt hvordan de skal si det, men de merker at et barn har en negativ innflytelse på sitt barn. Det er vanskelig å møte forståelsen, fordi du forstår foreldrene, og vi ser det jo vi, at barnet har negativ innflytelse. Og det og skulle forsvare*

*det andre barnet og samtidig møte deres forståelse er veldig vanskelig. En må holde tunga beint i munn og vise at jeg forstår deg så godt. Det der er et stort etisk dilemma da, hvordan respektere alle parter».*

En barnehagelærer fortalte at hun bruker blikket sitt hele tiden, og hvordan dette kan oppleves som utfordrende. En kan oppdage blikk som vandrer mellom foreldre i garderoben uten at det sies et eneste ord. Blikket omhandlet et barn med nedsatt funksjonsevne. Det oppleves som et etisk dilemma hva en skal gjøre i slike situasjoner. Jeg velger å sitere det barnehagelæreren opplevde, hun fortalte det slik:

*«Det var fire til fem foreldre ute i garderoben, og jeg var der. Så roper barna at det har skjedd noe inne på avdelingen. Så bare ser jeg de blikka de har seg imellom, de kjenner hverandre godt, og jeg ser den der kommunikasjonen i kroppsspråket i foreldregruppa. Dette er daglige etiske dilemmaer da, hvor foreldrene kan si ting til hverandre i garderoben, og jeg kan si nå skal vi inn å ha litt sosial kompetanse. Det hender det går litt unna her, sier jeg. Det hender at en må bagatellisere det litt selv om man viser at en tar det på alvor».*

Barnehagelærerne ved den ene barnehagen reflekterte rundt dilemmaet, når skal du bruke navn på et barn og når du ikke bruke navn på barn, ved konflikter mellom barn som foreldrene bør vite om? De har erfaring med at barna selv forteller om konflikter hjemme fra en viss alder. De mener det kommer an på situasjonen hva en skal gjøre, men generelt kom de fram til at man bruker navn når det er noe positivt, og navn utelates ved negative konflikter. De kom fram til at det kan være lurt å være i forkant og fortelle foreldrene med bruk av barnas navn, hvis det er alvorlige konflikter. Det bør gjøres hvis barnehagelærer forstår at det kan komme ut litt feilaktig informasjon fra barna selv hjemme. En annet spørsmål de stilte seg selv i denne sammenhengen, var om de som voksen har taushetsplikt på navn, når barna selv snakker fritt hjemme og forteller om konflikter fra barnehagen. En barnehagelærer uttrykte dette dilemmaet med et barn som er i stadige konflikter slik:

«Med han hos oss som det skjer noe hver dag, kan vi ikke si navnet hans hver dag. Jeg har ikke fått spørsmålet om hvem det er ennå da. Men jeg tenker på det, hva sier jeg da? Hva hvis foreldene spør? «.

#### 6.1.10 Drøfting av underkategori 5: Barnehagelærerens etiske dilemmaer i arbeidet med inkludering

Barnehagelærerne ved den ene barnehagen opplevde det som utfordrende og svært vanskelig når ekstraressursen hjalp barnet mer enn nødvendig og støttet områder hos barnet som barnet allerede mestret. Barnehagelæreren i direktesitatet sier blant annet» (...) *Barnet får egentlig et tilbakefall, og på den måten blir det nesten tatt ut av gruppa, det er egentlig litt ekskludering, fordi det tar bort barnets mestringfølelse (...)*». Barnehagelæreren har brukt blikket sitt, har tillit til sitt skjønn og vurderer forholdet til ekstraressurs som uheldig for barnets utvikling, mestring og inkludering i felleskapet (Ulla, 2014). Dette kan ha sammenheng med at ekstraressursen hentes utenfor barnehagens virksomhet. Når hjelpen hentes utenfra av «eksperter» kan det medføre vanskeligheter i å utvikle en inkluderende barnehage (Solli, Kolle & Arnesen, 2012). Kan det være slik at støttepedagog og ekstraressurs i sin iver og rolle som «hjelper» bare ser problemer og mister fokus på hva barnet faktisk mestrer, som dermed fører til at de ikke ser barnets behov, og støtter opp om ferdigheter som allerede er på plass? I arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne er det viktig for barnets inkludering at ekstraressurs har hovedfokus på hva barn med nedsatt funksjonsevne kan og mestrer. Det kan være lett å glemme hvis barnet er i en eller flere vansker (Gunnestad, 2012).

Manglende pedagogisk utdanning og bevissthet rundt hva det vil si å anerkjenne barnet i praksis kan være av avgjørende betydning her. Anerkjennelse handler om at barnet selv får delta ut ifra sine forutsetninger og sitt nivå, men det forutsetter at voksne åpner opp for barnets mange uttrykk, slik ekstraressurs ikke kan ha gjort i eksempelet (Johannesen & Sandvik, 2008). Jeg stiller meg undrende til om ekstraressurs manglende anerkjennelse, har med manglende erkjennelse å gjøre. Det er umulig å anerkjenne et barn hvis en ikke først aksepterer og erkjenner alle barnets følelser og uttrykk. Det innebærer ikke at vi skal akseptere all oppførsel (Clausen, Sørensen, 2012; Johannesen, 2012). Ved slike situasjoner er det avgjørende at pedagogisk leder stoler på det de ser, og kan ta dette opp med

spesialpedagog og ekstraressurs. På den måten blir barnet anerkjent, forstått og får den hjelpen det har behov for, for å bli inkludert i fellesskapet.

En annen barnehagelærer i samme barnehage syntes derimot det ikke er noe problem å ta opp hvis hun ser at barnet får mer hjelp enn nødvendig. Hva slags kjemi man har med vedkommende ekstraressurs fra før av, kan her være av betydning. Det er lettere å ta opp slike ting hvis en er trygg og kjenner ekstraressursen godt.

Et av funnene handler om hvordan barnehagelærerne i den ene barnehagen reflekterte engasjert over hvordan det kan være vanskelig å innrømme ovenfor seg selv, at det en gjorde med et barn ikke var så bra. Den ene barnehagelæreren sier «(...) *Så går det opp noen aha opplevelser for deg da, hele veien, styrken er jo det å kunne innrømme dette overfor seg selv da (...)*» Dette tolkes som etiske overveielser og argumentasjon, der hun i ettertid tviler på og setter spørsmålsteget ved sine egne avgjørelser, og senere innser at hennes handlinger ikke var til det beste for barnet. Når en argumenterer ut ifra en slik etisk synsvinkel på inkludering, vil en slik som barnehagelæreren her gjør, argumentere ut ifra gode eller dårlige handlinger og konsekvensene av disse (Clausen & Sørensen, 2012). Hvis en i etterkant av en motivert handling tenker at den var av beste hensikt, snakker vi om den etiske posisjonen som kalles sinnelagsetikken. Om en derimot avgjør om en har gjort det riktige med fokus på konsekvensene slik som barnehagelæreren i eksempelet, snakker vi om konsekvensetikken (Kirkebæk, 2012).

Mine funn og tolkninger støtter seg til Larsens (2014) undersøkelse som konkluderer med at personalet i barnehagen setter pris på og viser stor grad av respekt overfor uvissheten og tvilen som oppstår i arbeidet med barna. Barnehagelæreren fremsto som åpen, engasjert og ydmyk da hun innrømte at hennes handlinger ikke alltid i ettertid viser seg å være til det beste for barnet. Hun brukte tvilen og usikkerheten som en pedagogisk drivkraft, til å senere foreta riktigere beslutninger og handlinger til det beste for barnet med nedsatt funksjonsevne. Dette støtter seg til Johannesens (2013) undersøkelser, der førskolelærerne lar seg utfordre av barna og voksne, noe som skaper engasjement, læring og utvikling.

Hovedfunn viste at barnehagelærerne opplevde det som vanskelig å vite hvor synlig det skal være overfor andre foreldre at et barn med nedsatt funksjonsevne får hjelp. De forteller om konkrete situasjoner hvor de har opplevd dette på kroppen. Barnehagelærerne fremstår svært bevisste og reflekterte, samtidig setter de kanskje for store krav til seg selv som pedagoger. Barn med nedsatt funksjonsevne vil uansett kunne skille seg ut litt, og bli lagt merke til i en gruppe med andre barn, fordi de har noen ekstra utfordringer og behov. Det viktigste blir å minimere hvor synlig denne ekstra hjelpen er, ved å gjøre de spesialpedagogiske tiltakene mest mulig universelle. Dette er et gode for alle, og ingen vil føle seg mer spesiell enn andre (Andresen & Solli, 2012).

Eksempelet der barnehagelærer forteller om en urolig jente på felles avslutning, må ses som en utfordring for alle barna, da det og stå stille krever mye konsentrasjon av barn i barnehage. Hvis en i tillegg har mye uro i kroppen, vil hennes forutsetninger for å kunne stå lenge stille være dårligere enn de andre. Kan en da snakke om faglig inkludering som handler om en glede av å kunne bidra i aktiviteter og utfordringer som pedagogene planlegger i barnehagen? (Clausen & Sørensen, 2012). Her er barnets opplevelse av å føle seg inkludert viktig. De voksne må i etterkant vurdere alle barnets uttrykk for å få vite dette. Det kan virke som om barnehagelæreren tror at denne jenta blir inkludert ved å plassere henne sammen med de andre barna i gruppa på scenen, og tilføre en ekstra voksen som står litt usynlig bak (Clausen, & Sørensen, 2012). Det tilføres noe ekstra for å kompensere for barnets utfordringer i fellesskapet, og minimere sjansen for at dette synes for foreldrene.

Hvis vi tenker på det Andresen & Solli (2012) sier om å gjøre spesialpedagogiske tiltak universelle og mindre synlige i fellesskapet, vil en kanskje, tenke på nytt og annerledes allerede i planleggingsfasen av avslutningen. Kunne det vært flere innslag av felles bevegelsesanger og dans innimellom? Eller kunne antall sanger reduseres slik at jenta og alle de andre barna hadde lettere for å holde konsentrasjonen oppe, og med det minske all uro som følge av dette. Inkludering handler om å hele tiden justere og tilrettelegge aktiviteter for de barna som er der nå. Det er da barnegruppas sammensetning på nåværende tidspunkt som bestemmer hvordan aktiviteter skal presenteres og tilrettelegges. Voksne må tørre å slippe kontrollen, la barna få medvirke ved sine behov og utfordringer, og slippe taket i fastlagte rutiner og det de pleier å gjøre (Clausen & Sørensen, 2012; Johannesen & Sandvik, 2008).

I forbindelse med foreldresamtalene på avdeling, nevnte barnehagelærerne ved den ene barnehagen et stort etisk dilemma. Det omhandlet situasjoner der foreldre nevner barn med nedsatt funksjonsevne som de mener har negativ innflytelse på deres barn. De undret seg over hvordan de best kan respektere alle parter i slike situasjoner. Barnehagelærerne tolkes som rettferdige og villige til å opprettholde et godt samarbeide med alle foreldrene. Det kan være ekstra utfordrende i de tilfellene hvor foreldrene med urette dømmer andre barn fordi de mener barnet hindrer utviklingen til deres barn (Clausen, Sørensen, 2012). Barn med nedsatt funksjonsevne kan ha ulike sammensatte vansker som blant annet kan medføre at de havner opp i hyppige konflikter med andre barn (Gunnestad, 2011). Med dette som utgangspunkt kan de få en syndebukkrolle, der de ofte får skylden for alt, både av foreldre og barn. Dette er viktig å være oppmerksom på i slike situasjoner.

Et av dilemmaene en av barnehagelærerne fortalte om handlet om barnehagelærerens profesjonsblikk (Ulla, 2014). Hun fortalte hvordan hun brukte blikket, og hvordan det kan være utfordrende fordi en kan oppdage negative blikk som veksles mellom foreldre i garderoben. Barnehagelæreren stolte på det hun sa ut ifra foreldrenes kroppsspråk, og sine tolkninger. Dette sitatet tydeliggjør overstående: «(...) *Det hender det går litt unna her, sier jeg. Det hender at en må bagatellisere det litt selv om man viser at en tar det på alvor (...)*». Hun viser en åpenhet ovenfor den usikkerheten hun opplever knyttet til hvordan en skal handle etisk riktig i denne situasjonen. Hun innrømmer at hun bagatelliserer dette litt ovenfor foreldrene, selv om hun samtidig viser foreldrene at hun tar det alvorlig. I etisk vanskelige situasjoner er det lett å innta en forsvarsposisjon der en kan komme til å bagatellisere problemene. Dette kan være meget uheldig i arbeidet med å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne. Barnehagelærerens bruk av blikk støtter seg til Ulla (2014) sine undersøkelser som viser hvordan barnehagelærere bruker sine øyne svært aktivt og har tillit til dem i sitt arbeide i barnehagen.

Funnene viste at barnehagelærerne syntes det var utfordrende og var usikre på i hvilke situasjoner en skal omtale barn med navn overfor andre foreldre. De diskuterte dette sammen i gruppa, etter deontologisk etikk, som vektlegger diskusjon og samtale, for å kunne komme fram til ulike handlingsalternativer og en samlet riktig etisk avgjørelse (Reindal, 2008). De



kom fram til at det er alvorligheten i konflikten og situasjonen der og da som blir avgjørende for hvordan en skal handle etisk riktig. Dette er i tråd med deontologisk etisk tankegang, der situasjonen her og nå i stor grad bestemmer om en handling er etisk riktig (Reindal,2008). De reflekterte over om taushetsplikts begrensninger ved å nevne navn kunne styre deres etiske valg. Erfaringene deres viste at barna selv ofte forteller historier ved bruk av navn hjemme. Her bruker de en begrunnelse for handlingene som baserer seg på deontologisk etikk, der loven om taushetsplikt kan legge begrensninger for deres bruk av navn på barn ved konflikter (Reindal,2008).

En av barnehagelærerne er i dette sitatet svært usikker og uforberedt på hva hun skal gjøre, hun sier følgende: *«Med han hos oss som det skjer noe hver dag, kan vi ikke si navnet hans hver dag. Jeg har ikke fått spørsmålet om hvem det er ennå da. Men jeg tenker på det, hva sier jeg da? Hva hvis foreldene spør? «.* Dette forteller hvilken etisk utfordring som kan oppstå hvis barnet med nedsatt funksjonsevne er i stadige daglige konflikter med de andre barna. Det blir et valg mellom å ta hensyn til barnet med nedsatt funksjonsevne, hennes eller hans foreldrene, og foreldrene til de barna som er berørt. Dette støtter seg til Åmot(2012) sin forskning om barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. Resultatene hennes viser at personalet synes det er vanskelig å ta individuelle hensyn og samtidig ta hensyn til fellesskapet, der de lett havner opp i etiske dilemmaer (Åmot, 2012).

#### 6.1.11 Underkategori 6: Inkluderende foreldresamarbeid

Barnehagelærerne i begge barnehagene snakket mye om viktigheten av å inkludere foreldrene i arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne. De fremhevet betydningen av at barnehagelærere ved møter med foreldre trår varsomt og riktig for å få frem budskapet. Foreldresamarbeidet betraktes som betydningsfullt, det ble påpekt at pedagoger må tenke godt igjennom hvordan de skal formulere seg før det legges fram ting for foreldrene. Den ene barnehagelæreren beskrev hvor viktig denne kommunikasjonen er i sitatet under:

*«Det er sånne ting som trengs og planlegges hva du skal si, og hvordan man legger det fram. Det er ikke bare å ta med seg veska si å ha et møte med foreldrene liksom. Det krever planlegging og refleksjon ikke minst, hva som er smart å si!».*

Den ene barnehagen fortalte at all dokumentasjon fra alle foreldresamtaler settes inn i et arkiv i barnehagen, der det blant annet står hvilke mål barna må jobbe med. Alle barnehagelærerne så foreldresamtaler som en sentral del av samarbeidet med foreldrene. I forberedelsene til disse samtalene, snakket alle på avdelingen sammen om barnet. Slik kan det komme frem ulike ting. Den ene barnehagen fremhevet viktigheten at et godt samarbeid innad i personalet, der alle ansatte på avdelingen skal kunne stå og formidle til foreldrene hva som har skjedd i løpet av dagen. En av barnehagelærerne fortalte hvor viktig det er at alle voksne kan kommunisere med foreldrene til barnet med nedsatt funksjonsevne i sitatet nedenunder:

*«Det er noe vi skal stå bak alle sammen, det er ikke bare jeg som møter disse foreldrene. Det er ikke bare jeg som forteller dem hva som har skjedd. Det er jo ikke bare jeg som har senvakt. Alle må kunne stå å fortelle dem det på en skikkelig måte».*

Barnehagelærerne i begge fokusgruppene synes det kan være vanskelig når foreldre i for eksempel oppmelding til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste har vansker med å innse at deres barn trenger hjelp. Barnehagelærerne i den ene barnehagen synes det er utfordrende når foreldrene ikke ser det samme barnet som dem. En av barnehagelærerne mente at årsaken kunne være at foreldrene ikke hadde sett barnet i barnehagesettingen. Hun sa det slik i sitatet nedenunder:

*«Jeg tenker at når det ikke er så konkret som med en spesiell diagnose, er det jo, det er feil å si kanskje men det er jo spekulasjon på mange måter. Ut ifra vår erfaring som pedagoger så har vi sett at dette strider imot det «normale» (Hun tegner anførselstegn i lufta med fingrene). Normalen er bred men vi ser at det spriker. Det er jo våre synspunkter som ligger til grunn for det som tas opp med foreldrene. Så har kanskje ikke foreldrene sett det samme. Hvordan skal du da si at det er noe i veien med barnet deres som for dem er det mest vidunderlige, og aldri har hatt noen feil. Det er jo ikke veldig morsomme møter.»*

I den ene barnehagen snakket de mye sammen i fokusgruppa om hvor viktig det er å trygge foreldrene på at det skal være usynlig på en avdeling at barn får spesialpedagogisk hjelp. De reflekterte over at deres største oppgave er å trygge foreldrene, ved å fortelle om barnets

utvikling og det som skjer i det daglige. Dette tok mye tid. De hadde opplevd at foreldrene ofte etterlyser hva som skjer med barnet deres. Bruk av beskjedbok ble etterlyst og satt pris på. Samtidig hadde de erfaring fra foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne som ønsket en slik beskjedbok, men som viste liten interesse i å lese i den.

Barnehagelæreren i den ene barnehagen snakket mye om hvor avgjørende det kan være for inkluderingen av et barn med nedsatt funksjonsevne at foreldrene viser åpenhet overfor andre foreldre på avdelingen om barnets utfordringer. De nevnte også en åpenhet ovenfor foreldre til barn som går på samme type idrett- eller fritidsaktivitet som barnet med nedsatt funksjonsevne. De mente dette er den beste måten for foreldre å inkludere sitt barn på. Det er da lettere for andre foreldre å møte barnet med respekt og forståelse. Den ene barnehagelæreren uttalte at hun hadde erfaring med at åpenhet overfor andre foreldre om barnets vansker åpner opp for dialog og inkluderer barnet i gruppa. Hun fortalte et konkret praksis eksempel som jeg mener belyser ovenstående. Deler av dette gjengis i sitatet nedenunder:

*«Vi hadde en mor i fjor som sikkert hadde brukt lang tid på å godta at det er noe annerledes med barnet sitt da. Men hun sa på foreldremøtet i fjor da: «Jeg er mammaen der og der og sånn og sånn er det». Da har du kommet et skritt videre tenker jeg. Selv om de andre foreldrene visste det fra før, men det å kunne sette ord på det da. Da åpner hun for dialog, og inkluderer barnet sitt mye mer da tenker jeg, i barnegruppa og overfor foreldrene».*

#### 6.1.12 Drøfting av underkategori 6: Inkluderende foreldresamarbeid

Funnene viser at barnehagelærerne har respekt og ydmykhet ovenfor foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. De synes foreldresamarbeidet er viktig, og det ses som betydningsfullt å forberede seg godt før viktige samtaler, for å ordlegge seg riktig. De er klar over den makten de besitter i sin rolle som pedagog og ekspert, og hvordan dette lett kan få foreldre til å føle seg overkjørt. Samtidig viser de ved å planlegge og forberede seg, at de tar samarbeidet og disse samtalene alvorlig og anerkjenner de som foreldre. Dette er i tråd med barnehagelovens formålsparagraf, det det står at «barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode

utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeide med barnas hjem»  
(Barnehageloven § 1, Formål).

Den ene barnehagelæreren anerkjenner, forstår og prøver å se foreldrenes ståsted i dette sitatet «(...) *Hvordan skal du da si at det er noe i veien med barnet deres som for dem er det mest vidunderlige, og aldri har hatt noen feil (...)*». Når en erkjenner foreldrene ved å prøve å sette seg inn i foreldrenes situasjon og reaksjoner, er det lettere å anerkjenne dem, og skape et godt samarbeid for barnets beste (Kinge, 2006). Alle barnehagelærerne mente det var en stor etisk utfordring når foreldrene ikke så det samme barnet som pedagogene i barnehagen, og mente at barnet ikke trengte hjelp. En av barnehagelærerne mente at årsaken kunne være at foreldrene ikke hadde sett barnet i barnehagesettingen. Hun viser stor grad av refleksjon. I følge Sætersdal mfl. (2008) har foreldre ofte et mer langsiktig mål for sine barn, de ser lengre fram i tid, enn fagpersoner som ofte har mer kortsiktige diagnostiske mål. Dette kan skape utfordringer i samarbeidet. Problemet er at man uten ydmykhet og åpenhet overfor disse forskjellige tankegangene, kan bli stående på hver sin side med hver sin oppfattelse av barnet. Derfor er det viktig å være bevisst at pedagogen har hovedansvar for samarbeidet (Sætersdal mfl.,2008). Det kan utgjøre en forskjell i samarbeidet hvis pedagogen beveger seg utenfor barnehagesettingen og prøver å vise interesse og forståelse for hvordan barnet med nedsatt funksjonsevne oppleves av foreldrene hjemme (Clausen & Sørensen, 2012).

Barnehagelærernes fokus på at alle voksne på avdeling må vite hvordan de skal ordlegge seg i forhold til foreldrene, tyder på at de har et helhetlig inkluderende fokus der alle voksne inkluderes i foreldresamarbeidet til barn med nedsatt funksjonsevne. Dette skaper mening, sammenheng og helhet i barnet med nedsatt funksjonsevne sin hverdag. Det kan i tillegg bidra til å ansvarliggjøre alle voksne i dette samarbeidet (Andresen,2000).

Barnehagelærerne i den ene barnehagen var svært ivrige og snakket om hvor viktig deres rolle i å trygge foreldrene til barn med nedsatt funksjonsevne var, og hvor tidskrevende dette er. Det å trygge innebar blant annet å fortelle om barnets utvikling og hva som skjer med barnet igjennom en barnehage- hverdag. Når det ble snakk om beskjedbok som et ledd i denne informasjonsutvekslingen mellom hjem og barnehage, hadde de varierende erfaringer. Noen

foreldre etterlyste boka når den ikke ble brukt lengre, mens andre foreldre viste liten interesse i å lese i boka i det hele tatt. Jeg ble svært opptatt av foreldrenes manglende interesse for å lese i denne boka. Dette kan tolkes som en passivitet fra foreldrenes side, som blant annet kan ha rot i følelsesmessige vansker med å akseptere at de har fått et barn som er annerledes (Sætersdal mfl.,2008). Kanskje foreldrene ikke ser noe mening i denne meningsutvekslingen? Eller føler at de ikke strekker til? Sætersdal mfl.(2008) henviser til Bø(2000) som viser at et fruktbart foreldresamarbeid krever at foreldrene opplever en mening i samarbeidet, de opplever å ha innflytelse, og få nødvendig støtte og trygghet.

Viktigheten av at foreldrene blir sett på som en ressurs og likeverdig bidragsyter for barnets inkludering har bunn i aktørperspektivet i Empowerment metoden (Sætersdal mfl.,2008). En barnehagelærer fortalte et eksempel om en mamma som åpent fortalte om barnets funksjonshemming på et foreldremøte, og hvordan hun som pedagog så dette som foreldrenes bidrag til selv å inkludere sitt barn i barnegruppa. Hun har et ressursorientert syn på foreldresamarbeid etter prinsippene i Empowermentmetoden. Barnehagelæreren så innspillet til mammaen som en styrke. På den måten verdsatte hun foreldrenes rolle i inkluderingen av barnet med nedsatt funksjonsevne (Lassen,2008). Barnehagelæreren sa:

*» Da har du kommet et skritt videre tenker jeg. Selv om de andre foreldrene visste det fra før, men det å kunne sette ord på det da. Da åpner hun for dialog, og inkluderer barnet sitt mye mer da tenker jeg, i barnegruppa og overfor foreldrene».*

Barnehagelæreren er fullt innforstått med at denne mammaen har slitt følelsesmessig med å akseptere at barnet hennes er annerledes. Hun erkjenner hennes sorgprosess, og er reflektert nok til å se at hun har jobbet med seg selv og nå bruker sorgprosessen til noe positivt. Dette viser at foreldre kan være en viktig ressurs og aktør i inkluderingen av sitt barn med nedsatt funksjonsevne.

## 7.0 Konkluderende oppsummering og videre forskning

I denne oppsummeringen vil jeg kort redegjøre for undersøkelsen, dens hovedfunn, samt videre forskning på området. Med min hovedproblemstilling som utgangspunkt, ville jeg finne ut av barnehagelærernes erfaringer i deres arbeid for å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Ut ifra et ønske om å bringe fram diskusjon, valgte jeg fokusgruppeintervju som metode. Inspirert av et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv, var det viktig for meg å stille meg åpen overfor barnehagelærernes erfaringer.

Barnehagelærernes inkluderingserfaringer ble møtt ut ifra et etisk og relasjonelt syn på inkludering. Dette påvirket kategoriseringen, analysen og tolkningen av mine funn, og de teorier og tidligere forskning jeg støttet meg til.

Hovedfunnene viser at barnehagelærerne støtter opp om felles verdier for inkludering som hovedsakelig dreier seg om at ingen skal bli stående utenfor fellesskapet, barna skal bli sett for den de er, og ha like muligheter. Barnehagelærerne arbeider for å gjøre spesialpedagogiske tiltak mindre synlige i fellesskapet i barnehagen. Deres erfaringer knyttet til å skulle se barnet med nedsatt funksjonsevne i fellesskapet, bærer preg av et relasjonelt helhetlig perspektiv der barnets positive egenskaper anerkjennes og trekkes frem i fellesskapet (Solli,2008; Andresen & Solli,2012). Ved sitt relasjonelle syn på inkludering, reflekterer de over hvordan endring av rutiner og organisering kan være nødvendig i arbeidet for å se og inkludere barnet med nedsatt funksjonsevne. Funnene viser at pedagogene ser utfordringer knyttet til bruk av tett ekstraressurs på avdeling, og hvordan dette samspillet i verste fall kan føre til at det hindrer barnets utvikling.

De fremmer barnas medvirkning og de voksnes kompetanse ved å vise stor åpenhet overfor barnas mangfoldige uttrykk (Johannesen,2013). Barnehagelæreren i den ene barnehagens observasjoner av barn som søker kontakt med de voksne som kommer utenfra fremfor faste ansatte, kan slik de ser det ha årsak i at barna føler de voksne ikke har tid til dem. Dette støtter seg til tidligere forskning om barns trivsel og medvirkning i barnehagen, som viser at årsaken til at barna ikke trives er at de voksne ikke ser dem (Bratterud mfl, 2012).

Når det gjelder implementering, viser hovedfunn stor grad av refleksjon og bevissthet når det gjelder spesialpedagogiske tiltak. Organisering i smågrupper er en del av inkluderingsarbeidet. Begrunnelsene handler om at inndeling i smågrupper er et gode for alle barna i barnehagen. Grupper brukes for alle barna, både mer frie lekegrupper, og grupper der lek brukes som pedagogisk hjelpemiddel i spesialpedagogisk øyemed. I tråd med et relasjonelt perspektiv er de opptatt av å evaluere gruppene, der gruppesammensetningen vurderes. Funnt viser at den viktigste forutsetningen for implementering, handler om godt og kontinuerlig samarbeid mellom de som jobber med barnet, og tilstrekkelig antall voksne på jobb. Implementering handler om å tenke helhetlig i organiseringen av spesialpedagogisk hjelp (Solli & Arnesen,2012).

Funnt viser at barnehagelærernes praksis når det gjelder implementering, handler om å videreføre det som først gjøres i liten gruppe ut på avdeling i etterkant. Dette er på ingen måte feil, men det spesialpedagogiske bør i tillegg innlemmes i månedsplaner i forkant av planlagte aktiviteter. Først da kan en snakke om faglig inkludering (Sørensen & Clausen,2012). De mener en sentral forutsetning for implementering er hvordan de andre barna kan lære av barnet med nedsatt funksjonsevne i gruppa, og hvordan de sammen lærer å samhandle. Pedagogene viser dermed kunnskap om lekens psykologiske betydning i forhold til det sosiale(Lillemyr,2001).

Barnehagelærerne ser det som avgjørende at alle voksne på avdeling og på tvers av ulike avdelinger, samarbeider i arbeidet med å inkludere barna med nedsatt funksjonsevne. Det oppleves mer utfordrende å veilede spesialpedagoger enn assistenter. De bruker og støtter seg til sine kolleger når de står oppi usikkerhet og etiske dilemmaer, dette skaper ut ifra en poststrukturalistisk vitenskapsteori en lyttende og kritisk pedagogikk (Åberg & Taguchi,2006; Ulla,2014). Samarbeid og fordeling av ansvar for det spesialpedagogiske betraktes som et vanskelig dilemma for pedagog, når ekstraressurs mangler utdannelse og kjennskap til barnet. Dette gjenspeiler slik jeg ser det det evige dilemmaet mellom hensynet til individet eller fellesskapet (Solli, Andresen,2012). Foreldresamarbeidet til barn med nedsatt funksjonsevne verdsettes, og pedagogene har et ressursorientert syn på foreldresamarbeid (Lassen,2008). Foreldrenes åpenhet om barnets utfordringer til andre foreldre er betydningsfullt for barnets inkludering i gruppa. Mye tid brukes på å opplyse og trygge foreldrene daglig i forhold til

barnets utvikling og fremgang. utfordringene oppstår i situasjoner hvor foreldre ikke ser det samme barnet som pedagogene i barnehagen. Lekens betydning og barnehagelærerens deltagelse i den er avgjørende for å inkludere barnet med nedsatt funksjonsevne. Blikket brukes aktivt i barnas lek, og støtter seg til Foucault og hans tanker om øyet som overvåkningskanal (Ulla,2014).

Funn i denne undersøkelsen viser at barnehagelærerne daglig står overfor etiske dilemmaer og vanskelig valg i arbeidet med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. Det er utfordrende å ta opp situasjoner når pedagogene ser at barnet bevisst utnytter ekstraressurs, eller spørsmål som angår hvor synlig det skal være i fellesskapet at et barn får spesialpedagogisk hjelp? Andre etiske dilemmaer inneholdt pedagogens selvinnsett, mot og ydmykhet til å kunne innse når en ikke gjorde noe som var til det beste for barnet. Videre vanskelige foreldresamtaler der foreldre med misnøye nevner at barnet med nedsatt funksjonsevne på avdeling, har negativ innflytelse på deres barn. Usikkerhet, tvil og etiske dilemmaer i hverdagen, ses ikke som et nederlag. Det brukes produktivt til å løfte fram ulike handlingsalternativer og komme fram til beste handling igjennom gruppediskusjoner, i tråd med deontologisk etikk (Reindal,2008). Handlingene begrunnes ofte etisk. Dette er i tråd med Larsen(2014), som viser at personalet setter pris på og viser respekt for den uvissheten som oppstår i arbeidet med barna.

### **Hva kunne vært gjort annerledes i undersøkelsen?**

I ettertid innser jeg at innhenting av opplysninger om deltagerens alder i undersøkelsen var unødvendig. Hadde jeg valgt å påpeke alderen deres, kunne det hatt negativ innvirkning på konfidensialiteten. Derfor valgte jeg bevisst å unnlate å bruke disse tilleggsopplysningene som kontekst for mine funn. Påliteligheten og den eksterne validiteten i undersøkelsen min kunne vært ytterligere styrket om jeg ikke hadde hatt kjennskap til deltagerne fra før. Hadde mitt utvalg i tillegg bestått av menn, ser jeg at dette kunne gitt mer nyanserte funn. Dette kunne styrket undersøkelsens overførbarhet.

### **Framtidig forskning og undersøkelsens bidrag**

Samarbeidet mellom spesialpedagog og barnehagelærer ses som verdifullt i undersøkelsen. Samtidig som noen barnehagelærere opplever det utfordrende å veilede spesialpedagog. Dette er av stor faglig interesse. Derfor kan forholdet mellom barnehagelærer og



spesialpedagog i barnehagen være et forskningsfelt for fremtiden. Ellers hadde det vært meningsfullt å gjennomføre observasjonsstudier i de samme barnehagene som jeg har undersøkt. På den måten kan en få bredere kunnskap om barnehagelærernes erfaringer og refleksjoner, og innsikt i om det finnes en viss overenstemmelse ut ifra det vi kan observere i praksis, og det de har fortalt i fokusgruppeintervjuene.

Undersøkelsen min kan bidra til at spesialpedagoger utvikler større respekt og mer ydmykhet overfor barnehagelærere og vise versa. Dette kan føre til et bedret samarbeid i arbeidet med inkludering av enkeltbarn i barnehagens fellesskap. Samtidig kan barnehagelærere dra nytte av denne kunnskapen i sitt inkluderings arbeide, slik at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp opplever seg som en verdig deltager i barnegruppa og barnehagen som helhet.

## Appendix A: Litteraturliste

Allan, Julie (2012) *Å tenke på nytt om inkludering*. I Arnesen, A-L (2012). Inkludering perspektiver i barnehagefaglige praksiser. Oslo: Universitetsforlaget.

Andresen, Ragnhild (2000) Perspektiver på og arbeid med felleskap og sammenhenger. I Andresen, R (Red.) *Felleskap og sammenhenger- yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag

Arnesen Anne Lise (2012) Perspektiver i barnehagefaglige praksiser- en innledning. I Arnesen A-L (red.) Inkludering. *Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen A-L, Kolle, T & Solli, K- A(2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger I. Arnesen A-L (red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen, Anne Lise, & Solli, Kjell Arne (2009) *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Første Steg,3/2009 36-38

Arnesen A-L & Solli K-A. *Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert*. Første steg, 09/ 2009.

Bae, Berit (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser- Muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I Korsvold T(red) Bae B, Dyblie Nilsen R, Lauritsen K, Lundeby H, Ytterhus B, Eriksen Ødegaard E. Øksnes M. *Barndom-barnehage- inkludering*. Oslo: Fagbokforlaget.

Bae, Berit (red)(2012) Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I Bae B, Fennefoss A-T, Grindland B, Jansen K-J, Johannesen N, Myrstad A, Sandvik N, Sverdrup T (2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Oslo: Fagbokforlaget.

Barnehageloven (2005) lastet ned 16.08.2014: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>  
[Opplæringsloven\(1998\) lastet ned 16.08.2014: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven\\*](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven*)

Brandlistuen Ragnhild Eek, Saugestad Helland Siri, Evensen Laura, Skjølberg Synnve, Tambs Kristian, Aase Heidi, og Wang Wage Mari (2015). Rapport 2015: 2. «Sårbare barn i barnehagen - betydningen av kvalitet. Folkehelseinstituttet. Lastet ned: 07.11.2015.  
<http://www.fhi.no/dokumenter/59ff16ba3c.pdf>

Bratterud- Å, Sandseter E-B, Seland- M (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn foreldre og ansattes perspektiv*. Rapport 21/2012. NTNU Samfunnsforskning AS Barnevernets utviklingscenter. Lastet ned 05.03.2015.

[http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen.pdf?epslanguage=no)

Clausen, B, Sørensen, K (2012) *Inklusion når det lykkes*. Fredrikshavn: Dafalo forlag

Carson, Nina(2007) *Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning*. Fagfelleurdert artikkel. Norsk pedagogisk tidsskrift Årgang 91/ s. 220-231.

Folkehelseinstituttet (2015) Rapporten 2015:2 *De sårbare barna i barnehagen- betydningen av kvalitet*. <http://www.fhi.no/dokumenter/59ff16ba3c.pdf> lastet ned 20.02.2015.

Foucault, M(1966) *Tingenes orden*. Oversatt til norsk av K-O Eliassen. Oslo: Spartacus Forlag

Fuglseth, Kåre (2012a) Fenomenologi og livsverdsanalyse. I Engen D-A & Fuglseth K (red) (2012). *Human Empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Fuglseth, Kåre (2012b) Fenomenologi og kvardagsverdsanalyse. I Engen D-A & Fuglseth K (red) (2012). *Human Empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Gilje, Nils og Grimen, Harald (1993). *Samfunns-vitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Gilje, Nils og Grimen, Harald(1993) Kap 7 Hermeneutikk: Forståelse og mening I: *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gunnestad, Arve (2011a) Planlegging og vurdering s.20-25 I Mørland (red.) *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Gunnestad, Arve (2011b). Barn med nedsattfunksjonsevne – hvilke rettigheter har de? Sider 14-19. I B. Mørland. *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne*. Kunnskapsdepartementet

Greve, Anne (2009) *Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen*. Høgskolen i Oslo.

Nordisk barnehageforskning 2009 2(2), 91-98. lastet ned 19.09.15

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/348/341>

Hatch, J –A, (2002) *Doing Qualitative research in education settings*. State of university of New York: Suny press.

Hjardemaal, Finn (2011) Kap 8 Vitenskapsteori I. Kleven T-A (red.)& Tveit, Knut (2011) *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2 utg. Oslo: Unipub

Johannesen, Nina og Sandvik, Ninni (2008) *Små barns medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Johannesen, Nina (2012) Å se det unike i små barns uttrykk- med Levinas som linse. I Bae B, Fennefoss A-T, Grindland B, Jansen K-J, Johannesen N, Myrstad A, Sandvik N, Sverdrup T (2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Oslo: Fagbokforlaget.

Johannesen, Nina (2013) *Tvil som drivkraft*. Nordic Early childhood education research Vol.6 Nr 11, s 1-17. Lastet ned 05.02.2015:

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/592/583>

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Kinge, Emilie(2006) *Barnesamtaler- Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag

Kirkebæk, Birgit. (2010). *Almagt og afmagt. Spesialpedagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk forlag.

Korsvold, Tora (2011). Barndom – barnehage – inkludering – innledning. I T. Korsvold (red.), *Barndom-barnehage-inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2015) Stortingsmelding nr 24 (2012 -2013) Framtidens barnehage

[http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/202478/St%20meld%2024%20\(2012-2013\)%20Framtidens%20barnehage.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/202478/St%20meld%2024%20(2012-2013)%20Framtidens%20barnehage.pdf) lastet ned 20.02.2015

Larsen, Ann –Sofi (2014) Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. Journal of Nordic early childhood education research vol. 8, nr 4 p 1-13, 2014. Lastet ned 05.02.2015.

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/888/1072>

Lassen, Liv, M (2008) Hvordan prinsippene i Empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I Tangen R, Befring, E (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Lundeby, Hege, Ytterhus, Borgunn (2011) «Barn med funksjonsnedsettelse i en «barnehage for alle» I T. Korsvold (red.), *Barndom-barnehage-inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lillemyr, Ole Fredrik (2001) *Lek på alvor*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget

Malterud, Kirsti (2012) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mørland, Bodil (red) (2011) Barn med nedsatt funksjonsevne hvem er de og hvem er vi? s 8-18 I temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. Tema hefte om barn med nedsatt funksjonsevne.

[http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Temahefter/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Temahefter/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf?epslanguage=no) lastet ned 20.02.2015

NESH(2014) *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Lastet ned.28.09.15:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Nrk nyheter (2015) *Ingen har færre lærere enn norske barnehagebarn*. Lastet ned 17.02.2015:

<http://www.nrk.no/ho/ingen-har-faerre-laerere-enn-norske-barnehagebarn-1.12197706>

OECD (2015) Forskningsrapporten: *Investing in high- quality early childhood education and care (ECEC)*. <http://www.oecd.org/edu/school/48980282.pdf> lastet ned 20.02.2015

Opplæringsloven (1998) lastet ned 22.03.15:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)

Personopplysningsloven lastet ned 28.09.15:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>

Rambøll, (2011) Kartlegging av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter opplæringsloven § 5-7. Rambøll. Oslo. Lastet ned 01.10.15:

[http://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging\\_av\\_spesialpedagogisk\\_hj](http://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging_av_spesialpedagogisk_hj)

Regjeringen(2006) Rammeplanen for norske barnehager lastet ned 15.09.15:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>

Reindal, Magnus Solveig (2008) *Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier*. I Befring, Edvard, Tangen, Reidun (red) (2012) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Solli, Kjell Arne(2012) Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L *Inkludering- Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solli, Kjell Arne(2008) *Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på fremmarsj eller på stedet hvil?* Spesialpedagogikk nr. 5 s. 16-24 I kompendium emne 1 Overbyggende tema master i spesialpedagogikk. Høgskolen i Østfold, utarbeidet av Andresen R & Solli, K (2013/2014)

Solli, Kjell Arne(2010) *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak motsetninger eller to sider av samme sak?* Tidsskriftet FoU i praksis 4 (1), s 27-45 I kompendium emne 1 Overbyggende tema master i spesialpedagogikk. Høgskolen i Østfold, utarbeidet av Andresen R & Solli, K (2013/2014)

Solli, Kjell Arne og Andressen, Ragnhild (2012) ”Alle skal bli sett og hørt”. Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.

St. Meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, (2014) «*Preeschool Teachers Knowledge Levels about Inclusion*» Educational Sciences Theory and Practice 14(4). Educational Consultary and Research Center. Hentet ut fra bibsys database

Sætersdal-Barbro, Dalen - Monika, Tangen-Reidun (2008) Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I Befring E og Tangen R, (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Thagaard, Tove(2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4 utg. Oslo: Fagbokforlaget

Tjora, Aksel (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Ulla, Bente (2014) «*Auget som arrangement- om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*». I Journal of Nordic early childhood education research vol. 8, nr 5 p 1-16, 2014. Lastet ned 05.02.2015 <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/774>

Urtubia- Sandra, Nillson Agneta (2013) «*Demokrati og inkludering i barnehage*». Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Østfold, avdeling Remmen.

Øksnes, M (2012) Lekens inkluderende muligheter. Et skjeft blick på inkludering og barns lek i barnehagen I: T. Korsvold (red.), *Barndom- barnehage- inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Åberg, A, Taguchi H-L, 2006. *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati I pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Åberg-I(2012). *Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen*. Nordisk barnehageforskning s.(18), 1-11. lastet ned 05.03.2015:  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/437/437>

Forskning Mobbing Slik knytter de minste barna vennskap i barnehagen: lastet ned 13.09.15  
<http://barnehage.no/forskning/2015/03/slik-knytter-de-minste-barna-vennskap-i-barnehagen/>

## **Appendix B: Figurliste**

Figur 1: Huskeliste for startfasen av intervjuet

Figur 2: Et eksempel hvor tekstnær koding presenteres

## **Appendix C: Vedlegg**

C1: Intervjuguiden med intervju spørsmål

C2: Tankekart kategorisering

C3: Informasjonsbrevet og samtykkeerklæring til intervju personene

C4: Taushetspliktskjema

C 5: Huskeliste for gjennomføring av intervjuet



## Vedlegg 1(side 1): Intervjuguide

- Fortelle kort om hensikten med intervjuet, og oppgavens problemstilling. Avgrensning.
- Minne om anonymiteten
- Fortelle om taushetspliktskjema og hensikten med dette. Be deltagerne undertegne før intervjuet starter.
- Fortelle dem at jeg er interessert i historier, opplevelser, og fortellinger.
- Konkrete eksempler fra praktiske situasjoner er mest verdt, og gir tyngde i oppgaven min.
- Fortelle dem at spørsmålene ikke bør svares på i kronologisk rekkefølge.
- Intervjuet skal være en samtale, og diskusjon/refleksjon mellom de som er med.
- Fortelle de at jeg vil kommentere, passe på tiden og være ordstyrer underveis. Jeg hjelper de på vei hvis de står fast. Aller helst vil jeg lene meg tilbake og lytte til det de har å si.
- Forklare at vi runder av de siste 5 minuttene. Der de kan tilføye det de vil, jeg oppsummerer kort det vi har snakket om. Til slutt vil jeg gjerne ha tilbakemeldinger om hvordan de synes det har vært å være med i intervjuet. Si også at de kan få lese resultatene når oppgaven er ferdig sensurert om de ønsker.
- Si at siteringer fra lydbånd til bruk i oppgaven, først vises til den enkelte, om jeg vurderer det som sensitivt for den det gjelder.

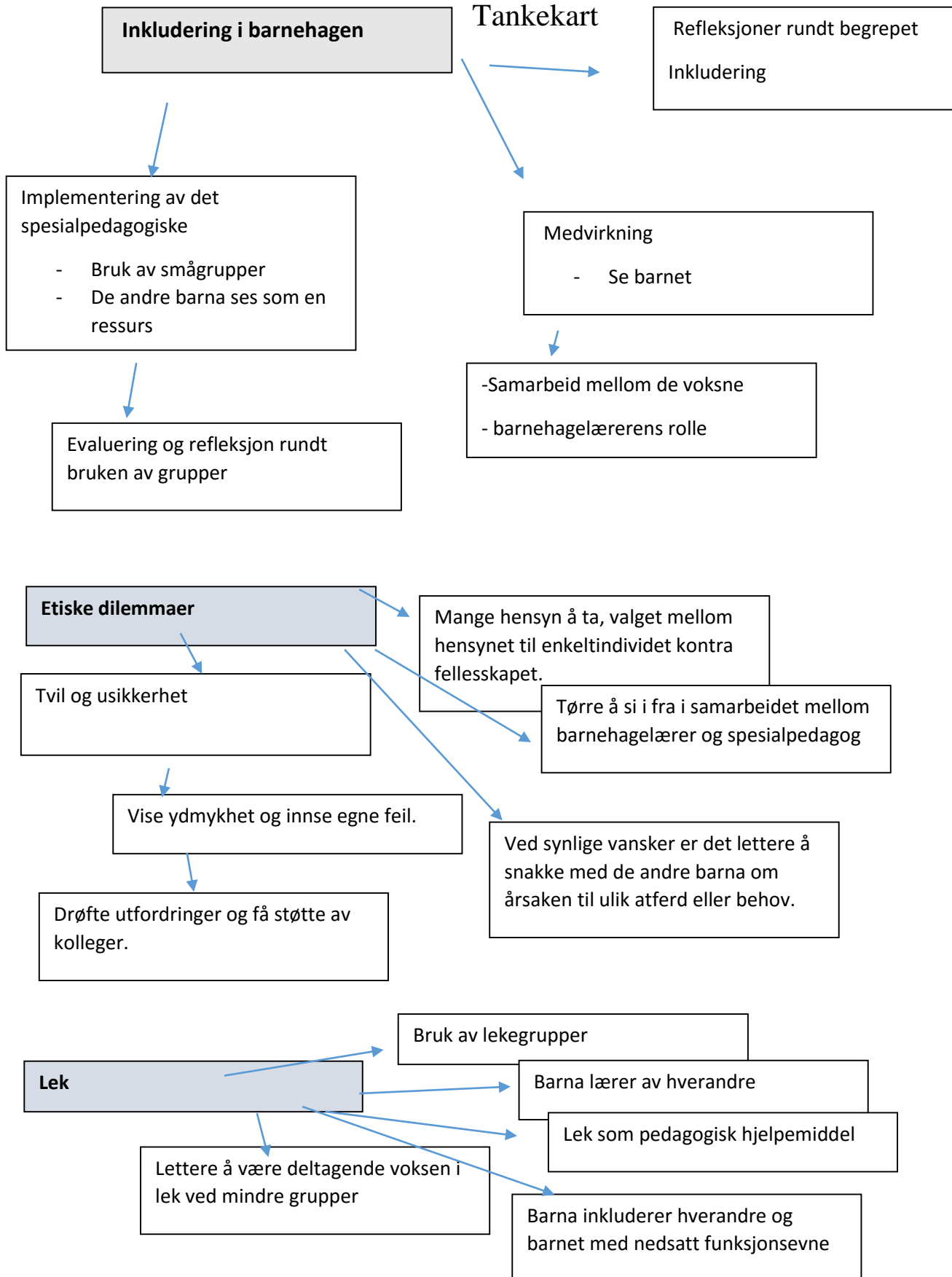
### **Fokusgruppe intervju spørsmål:**

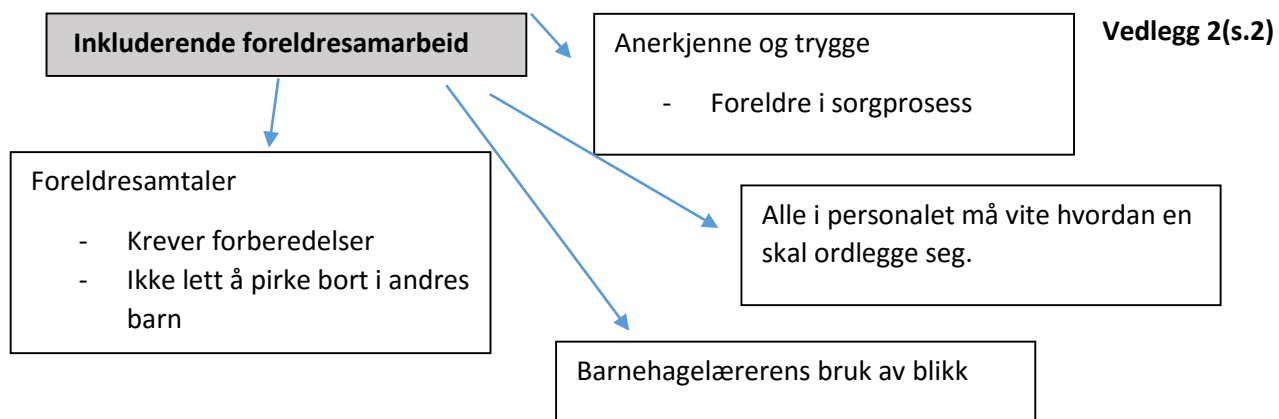
- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hva legger du i det å skulle se alle barn?
- Hvordan opplever du det i hverdagen og skulle se barna/ barnet med spesialpedagogisk vedtak?
- Hvilke arbeidsoppgaver/ ansvar har du/ har du hatt i forhold til barn med spesialpedagogiske vedtak?
- Hva tenker du om organisering av spesialpedagogisk hjelp?
- Hvem og hva kan eventuelt legge føringer for hvordan spesialpedagogisk hjelp organiseres på avdelingen?

## Vedlegg 1(side 2)

- Har du noen kriterier/ faktorer du mener er avgjørende for å kunne jobbe spesialpedagogisk i det daglige på hele avdelingen?
- Hva gjør dere i praksis for at disse barna skal bli inkludert. Planlegging, gjennomføring og evaluering.
- Hva tenker du/dere om allmenn pedagogikk og spesialpedagogikk?
- Hvilke etiske dilemmaer kan oppstå i arbeidet med å inkludere barn med spesialpedagogisk vedtak? Stikkord: felleskap, individ, deltagelse, ekskludering.

## Vedlegg 2(s.1) Tankekart





### **Vedlegg 3 (s.1)**

#### **Til Barnehagelærere ved ..... barnehage.**

Forespørsel om deltagelse i mastergradsprosjekt.

Jeg er masterstudent ved spesialpedagogikkstudiet ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold i Halden. Jeg er i gang med å skrive min masteroppgave. For å innhente relevant datamateriale til mitt mastergradsprosjekt, ønsker jeg å intervju 4-6 barnehagelærere hos dere i en gruppe. Overordnet tema i min oppgave er inkludering. Jeg fokuserer i hovedsak på barn med spesialpedagogisk vedtak. Det er selvfølgelig frivillig å delta på intervjuet, derfor ønsker jeg å innhente ditt samtykke. Du sier ved å gi ditt samtykke, deg villig til å bli med i intervjuet. Intervjuet vil vare i 1 time- 1,5 time. Intervjuundersøkelsen er anonym, og all informasjon som kommer fram under intervjuet vil bli anonymisert. Dette for å forhindre at informasjonen kan knyttes til enkeltpersoner. Gruppeintervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker. Båndopptakene vil være hos meg til oppgaven er levert og godkjent, etter sensuren vil de bli slettet. Jeg har taushetsplikt, som blant annet innebærer at kun jeg lytter til lydbåndene.

Veilederen min i arbeidet med oppgaven er..... Hun er ansatt ved Høgskolen i Østfold og kan kontaktes på mobiltelefon:

Med utgangspunkt i ovenstående informasjon, håper jeg at dere vil delta i undersøkelsen. Hvis du er interessert, følger det med et samtykkeskjema under som du kan undertegne og gi til din daglige leder i barnehagen.

Jeg vil igjen understreke at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og at dere når og hvor som helst kan trekke dere fra å delta i undersøkelsen.

Hvis dere lurer på noe i forhold til undersøkelsen eller spørsmål dukker opp underveis, er det bare å ta kontakt med undertegnede på mobiltelefon: .....

Med vennlig hilsen

Nina Selvaag Fosen

.....

.....

## **Vedlegg 3( s.2)**

### **Samtykkeerklæring**

Jeg gir med dette mitt samtykke til å delta i denne undersøkelsen.

Underskrift:

Dato:

Sted:

**Vedlegg 4**

# **Taushetsplikt**

**Det som fortelles under intervjuet blir der, og skal ikke deles med andre som ikke var der. Dette gjelder også hvem som har deltatt. Skriv navnet ditt under.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Vedlegg 5

### Min huskeliste under gjennomføring av fokusgruppeintervju

- Vær åpen, og lytt til dem
  - Skap tillitt og god kontakt
  - Vis forståelse og respekt for alle
  - Se det unike i det hverdagslige
  - Sikre god samhandlingsflyt
  - Oppmuntre barnehagelærerne til å snakke med hverandre, og stille hverandre spørsmål.
  - Ikke la stillhet skremme, det kan være produktivt.
  - Husk du vet ikke på forhånd hva den andre tenker
  - Vær forberedt på uforutsette ting kan skje.
  - Bruke øynene aktivt underveis.
  - Husk makten som ligger i blikket.
  - Være mest mulig bevisst egen forforståelse
  - Pass på tiden, og sørg for at du har 5-10 minutter til avrunding.
  - Pass på at alle kommer til orde.
  - Fortell dem hvor mye tid som står igjen underveis.
- Fenomenologien**
- Symbolisk interaksjonisme**
- Levinas etikk**
- Poststrukturalismen,  
Foucault**
- Hermeneutikken**
- Anbefalinger fra  
Malterud(2012)**