



**HØGSKULEN I VOLDA**

## **Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk**

**Hvordan blir det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak?**

Grete Malmedal  
Vår 2009

## **Forord**

Temaet for denne masteroppgaven er spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Jeg har lenge vært nysgjerrig på hvordan dette arbeidet organiseres og erfares i barnehagen med tanke på inkludering og tilpasset opplæring.

Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen er omfattende og mangfoldig, og jeg måtte derfor velge ut område innenfor temaet jeg vil studere. Jeg avgrenset prosjektet til å studere tilbudet til barn med enkeltvedtak ut ifra Opplæringsloven paragraf 5:7, der det formuleres at barn med enkeltvedtak har rett på et individuelt tilrettelagt tilbud ut ifra egne evner og forutsetninger. Oppgaven handler om hvordan en kan forstå organiseringen av dette tilbudet i lys av begrepene inkludering og tilpasset opplæring.

Jeg har intervjuet informanter fra to barnehager. Informantene er personale som arbeider tett opp til barnet, og som har stilt opp frivillig for å samtale om hvordan de opplever dette arbeidet. Jeg vil takke informantene for at de delte av sin tid, sin innsikt og sine erfaringer med meg. Uten velvilje fra informantene hadde denne oppgaven ikke vært mulig å få til.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Molde kommune, som har gitt meg mulighet til å fullføre videreutdannelsen og lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre prosjektet.

Til slutt vil jeg takke min veileder, Lidveig Bøe, Høgskulen i Volda, for oppmuntring, tro på prosjektet og en grundig og systematisk veiledning. Dette har vært helt nødvendig for å kunne greie å fullføre oppgaven i en ellers travel hverdag.

Molde, juli 2009

Grete Malmedal

# INNHold

## FORORD

<b>Kapittel 1</b> .....	<b>1</b>
-------------------------	----------

<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
-------------------------	----------

Bakgrunn for prosjektet.....	1
------------------------------	---

Oppbygging av oppgaven.....	1
-----------------------------	---

Problemstillingen.....	2
------------------------	---

<b>Kapittel 2</b> .....	<b>7</b>
-------------------------	----------

<b>TEORETISKE PERSPEKTIV</b> .....	<b>7</b>
------------------------------------	----------

Barnehage og skole – noen likheter og ulikheter.....	7
--	---

Ulike regimer i forskning om spesialundervisning.....	10
---	----

Inkludering.....	16
------------------	----

Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet.....	20
---	----

Tilpasset opplæring.....	24
--------------------------	----

Kollektiv skolekultur.....	26
----------------------------	----

<b>Kapittel 3</b> .....	<b>31</b>
-------------------------	-----------

<b>FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>31</b>
-------------------------------	-----------

Innledning.....	31
-----------------	----

Det kvalitative forskningsintervjuet.....	32
---	----

Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	34
-------------------------------------	----

Forberedelser og gjennomføring av intervjuene.....	36
--	----

Reliabilitet, validitet og generalisering.....	41
--	----

Etiske betraktninger.....	45
---------------------------	----

<b>Kapittel 4</b> .....	<b>48</b>
-------------------------	-----------

<b>PRESENTASJON AV EMPIRI</b> .....	<b>48</b>
-------------------------------------	-----------

Innledning.....	48
-----------------	----

Valg av presentasjonsform av empirien.....	48
--	----

Presentasjon av informantene.....	51
-----------------------------------	----

Organisering.....	53
-------------------	----

Inkludering og tilpasset opplæring.....	55
---	----

Fellesskap.....	56
-----------------	----

Deltakelse.....	58
-----------------	----

Demokratisering.....	59
----------------------	----

Sentrale funn.....	61
--------------------	----

<b>Kapittel 5.....</b>	<b>63</b>
<b>DRØFTING.....</b>	<b>63</b>
Innledning.....	63
Organisering.....	63
Individuell opplæring.....	67
Medvirkning.....	72
Kompetanse.....	75
<b>Kapittel 6.....</b>	<b>80</b>
<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>80</b>
Problemstilling og hovedfunn.....	80
Kritiske refleksjoner.....	81
Sammendrag.....	82
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>83</b>
<b>Innholdsliste for vedlegg</b>	
<b>Vedlegg</b>	

# Kapittel 1:

## INNLEDNING

### *Bakgrunn for prosjektet*

Bakgrunnen for valg av tema var en nysgjerrighet på hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organiseres med tanke på begrepene inkludering og tilpasset opplæring.

Barnehagen som offentlig instans har lang erfaring i arbeid med barn med særskilte behov, allikevel erfarer jeg at dette arbeidet er relativt lite diskutert utenfor barnehagen. Det gjenspeiler seg både i lite litteratur og lite forskning på feltet (Borg m.fl. 2008). Derimot erfarer jeg at det ofte pågår en diskusjon innad i barnehagen om hvordan en opplever organiseringen av barnets tilbud og i hvilken grad dette fremmer inkludering for barnet.

Diskusjonen har slik jeg erfarer det bakgrunn i det individuelle perspektivet, behovet for å ivareta barnets juridiske rett til spesialpedagogisk hjelp kontra det kontekstuelle perspektivet, behovet for at barnet skal være mest mulig i fellesskapet sammen med de andre barna. Dette kan erfares som et spenningsfelt i hverdagen, og det er dette feltet jeg ønsker å studere nærmere.

For å skape et opplæringstilbud som er tilrettelagt for barn med særskilte behov i barnehagen, arbeider det ofte personer med ulike profesjoner side om side. Førskolelæreren har gjerne det overordnede ansvaret for det pedagogiske arbeidet på avdelingen, mens assistenten i det daglige har det direkte ansvaret for barnet. I tillegg har spesialpedagogen, som ofte kommer utenfra barnehagen, ukentlige timer sammen med barnet alene eller i liten gruppe.

Målsetningen med studiet er å løfte frem personalet sine ulike erfaringer og tanker de har i arbeidet med barn med særskilte behov. Hvordan blir arbeidet organisert med tanke på at barnehagen er en inkluderende virksomhet for alle barn? Råder det ulike syn og tradisjoner på hvordan spesialpedagogikken skal utformes i det daglige?

### *Oppbygging av oppgaven*

Oppgaven inneholder 5 kapitler, der det første kapitlet inneholder presentasjon av tema, oppbygging av oppgaven og til slutt problemstillingen.

I kapittel 2 starter jeg først med å se på ulike teoretiske perspektiv som barnehagen og skolen representerer. Det finnes lite forskning på inkludering og tilpasset opplæring i barnehage, og jeg må derfor bruke forskning på begrepene fra skolen. I denne sammenhengen hadde jeg behov for å peke på noen likheter og ulikheter mellom institusjonene når det gjelder definisjon og syn på begrep som inkludering, tilpasset opplæring og ikke minst læring. Videre i kapitlet ser jeg på hvordan ulike regimer innenfor forskning på spesialpedagogikk har satt sitt preg på forståelsen av hva spesialundervisning er. Til slutt i kapitlet blir begrepene inkludering og tilpasset opplæring belyst i et historisk perspektiv og operasjonalisert.

Valg av forskningsmetode, datainnsamling og bearbeiding av datamaterialet blir presentert i kapittel 3. Dette kapitlet omhandler også kvalitetskriteria for kvalitativ forskning og etiske betraktninger i forskningsprosessen.

I kapittel 4 blir datamaterialet presentert. Innledningsvis i kapitlet tar jeg for meg valg av presentasjonsform av empiri, dernest kriterier for valg av informanter og presentasjon av informantene. Til slutt i kapitlet blir empirien presentert under temaene organisering, inkludering og tilpasset opplæring, økt fellesskap, økt deltakelse samt økt demokratisering. Kapitlet avsluttes med en kortfattet oppsummering av sentrale funn.

Kapittel 5 er drøftingskapitlet, der jeg trekker trådene fra innledningen og problemstillingen, for å se om studien har gitt svar på de spørsmålene jeg stilte. Sentrale funn fra empirien blir drøftet i lys av teori og min egen tolking av de sentrale begrepene.

Kapittel 6 inneholder en konklusjon, hvor jeg vurderer om jeg har svart på problemstillingen, kommer med kritiske refleksjoner og til slutt et sammendrag av oppgaven.

### ***Problemstillingen***

Et barnehagetilbud skal være tilrettelagt for *alle* barn, og blir beskrevet i Lov om barnehage (2006) som et likeverdig opplæringstilbud. Barn er ikke en ensartet gruppe og møter barnehagen med ulike evner og forutsetninger. Noen barn trenger en særskilt tilrettelegging av tilbudet. Inkludering og tilpasset opplæring er sentrale begrep innenfor spesialpedagogisk arbeid. Begrepene er lite brukt, og det viser seg at det er forsket lite på begrepene i barnehagen.

For å finne forskning på inkludering i barnehagen måtte jeg gå noen år tilbake i tid. For ti år siden gjennomførte Tøssebro og Lundeby (2002) en stor undersøkelse der de ønsket å se på hvordan hverdagslivet til førskolebarn med funksjonshemming var. Et av funnene i undersøkelsen var blant annet at funksjonshemmede barn ofte ble tatt ut av gruppen i barnehagen. Dess flere timer de hadde med spesialpedagog, dess oftere var barnet ute av fellesskapet (Befring og Tangen 2004). Ser en til nyere forskning om tilpasset opplæring i skolen, ser en også her at det stilles kritiske spørsmål til både kvaliteten på spesialundervisningen, ved utbyttet, og om den i det hele har særlig effekt (Bachmann og Haug 2006). Med bakgrunn i min forforståelse som mor til et funksjonshemmet barn og som tidligere spesialpedagog finner jeg funnene interessante, og får derfor behov for å stille spørsmål ved organiseringen av og kvaliteten på tilbudet til barn med enkeltvedtak. Samtidig finnes det sterke argumenter for en tenking om at barnet lærer best utenfor fellesskapet, og ikke minst blir barnets juridiske rett til et individuelt tilbud vektlagt som et viktig argument. Når tradisjonen med å ta barn ut av fellesskapet fortsatt eksisterer, er det fordi dette erfaringsmessig fungerer best for barnet, eller eksisterer denne tradisjonen fordi personalet opplever at ”det er slik vi har pleid å gjøre det”?

Med bakgrunn i egen forforståelse, der både studier og egne erfaringer inngår, kom jeg frem til følgende problemstilling for oppgaven min:

*Hvordan blir det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak?*

Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen omfatter både barn med og uten enkeltvedtak.

Jeg ønsker i denne oppgaven å se på opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak, det vil si barn som etter Opplæringsloven § 5:7 har rett på et individuelt tilrettelagt tilbud.

Jeg er nysgjerrig på hvordan dette tilbudet til barnet organiseres, og hvilken forståelse av begrepene inkludering og tilpasset opplæring ligger bak valg av organisering?

Begrepene inkludering og tilpasset opplæring kan ofte bli brukt om hverandre, og av og til kan de erstatte hverandre. Med bakgrunn i at begrepene er uklart definert og det ikke finnes et entydig svar på hva inkludering og tilpasset opplæring er, har jeg behov for å gjøre et valg når det gjelder hvilke operasjonalisering jeg ønsker å studere nærmere i oppgaven. Jeg har valgt å bygge på operasjonaliseringen av begrepene inkludering og tilpasset opplæring som

Bachmann og Haug (2006) viser til. Jeg har nedenfor kort tatt for meg operasjonalisering av tilpasset opplæring og inkludering, sett i forhold til problemstillingen. Kapittel 2 vil gi en grundigere framlegging av teori vedrørende begrepene, der jeg vil undersøke hvordan disse begrepene blitt forstått i et historisk lys og hvordan praksisfeltet kan være preget av den forståelsen.

*Tilpasset opplæring* er ikke et begrep som brukes i barnehagens planverk eller i praksisfeltet, men et skolefaglig begrep. I barnehagen brukes det formuleringer som ”å legge til rette for et tilbud ut ifra barnets evner og forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet 2006a). Denne formuleringen kan kanskje ligge nærmest opptil begrepet tilpasset opplæring. Grunnen til at jeg likevel ønsker å se på begrepet tilpasset opplæring i barnehagesammenheng, er at det ofte blir brukt i den offentlige debatten om spesialundervisning i skolen. I kjølvannet av denne debatten blir begrepet operasjonalisert og sett på fra ulike ståsteder, og jeg er nysgjerrig på om dette kan gi interessante innspill til diskusjonen som foregår i barnehagen. Hva forstår en med begrepet tilpasset opplæring? Dreier diskusjonen om spesialpedagogisk arbeid seg hovedsakelig om organisering av et tilbud til enkelte barn eller drøftes det hvilket innhold begrepene inkludering og tilpasset opplæring generelt skal ha for alle barn og for hele den allmennpedagogiske tenkningen?

Videre pekes det i ulike sammenhenger på at tilpasset opplæring ikke er et begrep som kan forstås som statisk, men et begrep som gis ulik mening og betydning i ulike samtaler og diskusjoner. Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. I en smal forståelse av tilpasning vektlegges ofte en individualisert undervisning med bruk av ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Denne tilnærmingen blir ofte plassert i en individorientert og klinisk orientert tradisjon, da den er knyttet til diagnostisering av barnets vanske og valg av tiltak med bakgrunn i å begrense denne vansken.

Innenfor den vide forståelsen av tilpasset opplæring vektlegges i større grad fellesskapet, og dette er mer å forstå som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele organisasjonen og all virksomhet der. Denne forståelsen av tilpasset opplæring er opptatt av kvalitet på all undervisning og opplæring for alle elever innenfor fellesskapet i skolen, og det kollektive får større betydning enn i den smale forståelsen av tilpasset opplæring. Denne tilnærmingen blir plassert i en mer samfunnsvitenskaplig og omgivelsesorientert tradisjon



(Bachmann/Haug 2006). Dette synes jeg er en aktuell og interessant forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og ønsker å se nærmere på den i lys av funnene fra praksisfeltet. Hvordan forstår informantene begrepet tilpasset opplæring i lys av disse tilnærmingene, og hvilke tradisjoner blir vektlagt?

Jeg ønsker videre å studere begrepet *inkludering*. Begrepet inkludering finner vi i styringsdokumentene til barnehagen, men det er uvisst om begrepet blir brukt i hverdagen og hva de ansatte legger i begrepet. Er det en sammenheng mellom forståelsen av begrepet og praksisen som gjennomføres i hverdagen? Inkludering blir i ulike studier sett på som en prosess som aldri tar slutt og gjelder alle elevene i skolen. Jeg ønsker å få belyst funnene fra praksisfeltet i lys av operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet som Bachmann og Haug (2006) viser til. Det trekkes frem fire ulike områder som skolen eller barnehagen må gå inn på med det som sikte å oppnå en mer inkluderende virksomhet. utfordringene er hvordan organisasjonen skal arbeide med å øke fellesskapet, øke deltakelsen, øke demokratiseringen og øke utbyttet for alle barn. Slik jeg ser det, kan den overføres til barnehagen, der målsetningen er den samme, en inkluderende barnehage for alle barn.

Etter pilotintervjuet hadde jeg behov for å gjøre egne operasjonaliseringer av begrepene i omarbeidelsen av intervjuguiden. Begrepene inkludering og tilpasset opplæring brukes lite i praksisfeltet, derfor ba jeg informantene fortelle historier fra egen hverdag, med utgangspunkt i fellesskapsaktiviteter som *måltid, lek, turer og samlingsstund*. Her ble informantene spurt om de kunne fortelle om barnet *var tilstede* sammen med de andre barna, om de *deltok* og om de *medvirket* i aktiviteten. Det ble også samtalen om hvordan de *tilrettela* det spesialpedagogiske arbeidet, og hva de tenkte om opplæringen med tanke på om barnet var en del av fellesskapet.

Spørsmålene i intervjuguiden omfatter alle de fire sentrale arbeidsområdene som Bachmann og Haug refererer til, men jeg velger å legge hovedvekten på de tre første områdene, fellesskapet, deltakelsen og demokratiseringen. Sier informantene noe om hvordan det spesialpedagogiske tilbudet blir organisert i lys av disse områdene? Hvordan tilrettelegger en det spesialpedagogiske arbeidet for å øke fellesskapet? Er det å tilrettelegge tilbudet utenfor fellesskapet det samme som tilpasset opplæring, og hvordan forstås det med tanke på økt deltakelse og økt demokratisering?

Det fjerde området er å øke utbyttet for barnet. Informantene fikk spørsmål ”om barnet hadde utbytte av tilbudet”, men ved bearbeidelsen av intervjuene ser jeg at svarene ikke blir pålitelige da informantene henviser til hvordan de selv oppfatter at barnet har det, og hva de tror foreldrene tenker om tilbudet. Studiet omfatter ikke barna eller foreldre sine perspektiver på problemstillingen, men jeg ser at dette kunne ha vært et interessant perspektiv som kanskje kunne ha gitt en større dybde til empirien og en større forståelse av problemstillingen. Problemstillingen min blir drøftet i lys av personalets perspektiv, da jeg ønsker å undersøke hvordan de erfarer og forstår arbeidet med barn med særskilte behov i barnehagen. Jeg har valgt å intervjuer pedagogisk leder, assistent og spesialpedagog med begrunnelse i at det er de som arbeider nærmest barnet og har førstehåndskunnskap om hvordan arbeidet organiseres.

Med organisering mener jeg hvordan tilbudet praktisk blir tilrettelagt i hverdagen. Er tilbudet organisert i fellesskapet, i grupper eller enetimer? Jeg ønsker også å undersøke hva informantene forstår med begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Blir begrepene brukt, diskutert og drøftet i hverdagen? Hvordan forstår de begrepene med tanke på valgene de tar når de organiserer tilbudet for barnet? Gjelder begrepene bare barn med særskilte behov eller blir begrepene tatt i bruk også ved tilrettelegging for de andre barna? Dette vil jeg belyse ved å drøfte funn opp mot ulike teori om inkludering og tilpasset opplæring. Jeg ønsker også å undersøke om en kan finne ulike tradisjoner og syn på temaet spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, om dette kan påvirke arbeidet og i så tilfelle, på hvilken måte? Jeg har derfor tatt med teori om ulike kunnskapsregimer i forskningsfeltet som kan ha påvirket synet og utformingen av spesialpedagogikken i Norge.

De teoretiske perspektivene som jeg velger å bruke vedrørende inkludering og tilpasset opplæring, er utviklet med grunnlag i skolens planverk, og jeg har derfor valgt å peke på likheter og ulikheter ved barnehagen og skolen som institusjoner. De har ulike tradisjoner og kulturer både med tanke på opplæring generelt og syn på læring spesielt. Skolen bruker ord som klasse, læring og undervisning der barnehagen bruker gruppe, lek og tilrettelegging for læring. Dette kan være en utfordring i forståelsen av begrepene og i bearbeidelsen og tolkningen av datamaterialet. Allikevel har de to institusjonene lik målsetning om en likeverdig opplæring for alle barn, og spørsmålet om hvordan denne opplæringen skal organiseres, er slik jeg ser det relevant for både barnehagen og skolen.

## Kapittel 2:

# TEORETISKE PERSPEKTIVER

### *Innledning*

Det finnes lite forskning på begrepene inkludering og tilpasset opplæring i barnehagen. Jeg har derfor hentet teorien i dette kapitlet fra forskning om inkludering og tilpasset opplæring i skolen. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg derfor se på likheter og ulikheter mellom institusjonene barnehage og skole. Bakgrunnen for denne sammenligningen er om en kan overføre begrepene inkludering og tilpasset opplæring, som er typiske skolefaglige begrep, til barnehagen, eller om det er for store ulikheter mellom institusjonene. Kapitlet tar hovedsakelig for seg teori og forskning som har betydning for forståelsen av begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Begrepene blir studert i et historisk perspektiv og dernest operasjonalisert. Til slutt i kapitlet har jeg valgt å ta med forskning fra enkelte studier som gir noen indikasjoner på at inkludering og tilpasset opplæring kan relateres til forhold ved skolekulturen. Jeg kunne kanskje ha brukt andre perspektiv og operasjonaliseringer på begrepene inkludering og tilpasset opplæring, men etter mine vurderinger er denne teorien aktuell og interessant med tanke på problemstillingen og hvordan en kan forstå begrepene i praksisfeltet.

### *Barnehage og skole – noen likheter og ulikheter*

Retten til spesialundervisning er i dag nedfelt i Opplæringslova, og er gjeldende for barn under opplæringspliktig alder til og med videregående skole. For både barnehage og skole gjelder denne retten for de som ikke kan gjøre seg nytte av den allmennpedagogiske opplæringen alene (Stette 1999). Formuleringen på den spesialpedagogiske retten er ulik for de to institusjonene. I loven brukes ordlyden spesialundervisning når det gjelder skole, mens formuleringen spesialpedagogisk hjelp brukes for barn under opplæringspliktig alder. Med formuleringen "hjelp" kan en tolke det slik at loven åpner for en videre definisjon på hvilken type hjelp barnet kan få og hvordan denne hjelpen kan gis ut ifra hvilke behov barnet har. En kan se at loven videre sier at den spesialpedagogiske hjelpen i tillegg til ulike trenings- og stimuleringstiltak, også omfatter lekotekvirksomhet, veiledning av personalet i barnehagen og foreldrerådgivning. Hjelpen er ikke rettet mot barnet bare i form av individuelle tiltak, slik

begrepet spesialundervisning i større grad kan gi en indikasjon på. "Undervisning" er tradisjonelt knyttet til kunnskapsmål og læring, mens "hjelp" i større grad kan omfatte en totalvurdering av hvilke behov barnet har, og tilrettelegge tilbudet der behovet er størst. Samtidig kan kanskje formuleringen spesialpedagogisk hjelp tolkes for vid og virke utydelig. Ansvar for hva en skal legge i formuleringen kan bli overlatt til de ansatte i barnehagen, og kan dermed variere i kvalitet og omfang.

De overordnede målsetningene for barnehage og skole har mange formelle likheter. Likheten mellom barnehage og skole er først og fremst en likhet på formuleringsplan. Grunnleggende for institusjonene er at begge gjennomfører en opplæring, og at de fleste barn og unge i dag får denne opplæringen i disse institusjonene. For begge institusjonene er opplæringen formulert som et likeverdig, pedagogisk tilbud til alle uansett evner og forutsetninger. Begrepene inkludering og tilpasset opplæring er først og fremst skolefaglige begrep, som er knyttet til områdene kunnskapsformidling og læring. Tilpasset opplæring er et hovedprinsipp i skolens læreplan som vi ikke finner i Rammeplanen for barnehagen. Her brukes formuleringen individuell tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet 2006b). Inkluderingsbegrepet kan en finne i begge instansene sine planverk.

Begrepet likeverdig opplæring finner en også i begge planverkene. Formuleringen i planverket sier at begge instansene skal fremme "et likeverdig opplæringstilbud av god kvalitet med individuell tilrettelegging", samtidig at en trekker frem "fellesskapets betydning for enkeltindividet". Inkluderingsbegrepet er knyttet til likeverdig opplæring, og likeverdig opplæring er et kriterium for å gi et individuelt tilrettelagt tilbud for begge instansene (Kunnskapsdepartementet 2006a, 2006b). Begrepet opplæring blir ulikt definert i barnehage og skole. I barnehagen vil en tenke at opplæringen gjelder både omsorg og læring, med vekt på omsorg, mens en i skolen vil ha størst fokus på læring (Haug 1991). Ut ifra dette ser en at grunnverdiene som barnehagen og skolen skal bygges på er like, men ulike tradisjoner og rammer er med på å definere hva en legger i begrepene.

Når det gjelder de pedagogiske tradisjonene i barnehage og skole ser en at rammene i forhold til innhold, læreplan, organisering og ikke minst synet på læring er forskjellige. På spørsmålene om hva barnet skal lære og på hvilken måte opplæringen skal organiseres, vil en få ulike svar. Ved overgangen til nytt departement, understreket departementet at barnehagen skulle bevare sin egenart som omsorgs- og læringsarena (Kunnskapsdepartementet 2006b).

At barnehagen har et omsorgsmandat er kjent for alle, men hva som ligger i at barnehagen skal tilby et læringsmiljø, er nok vanskeligere å svare på. Det finnes lite forskning på læring i barnehagen. Ut ifra den forskningen som finnes, viser det seg at førskolelærerne er usikre på skillene på formell og uformell læring. Noen førskolelærere er også usikre på om formell læring skal finne sted i barnehagen. Andre har en fleksibel og proaktiv tilnærming til begrepet (Borg m.fl. 2008). Læring er et skolefaglig begrep som er definert av skolen, og det kan derfor være vanskelig å se begrepet i andre kontekster. Barnehagen har i stor grad gjennom tidene hatt behov for å adskille seg fra skolen læringsbegrep, men har samtidig manglet en tydelighet på hva en som instans selv legger i begrepet (Haug 1991). Samtidig ser en at den nye Rammeplanen for barnehagen (2006) retter sterkere fokus på styrking av enkeltbarnets sosiale og språklige kompetanse samt at innholdet i barnehagen skal være preget av ulike fagområder. Er førskolelærerne usikre på om dette rokker ved barnehagens tradisjonelle syn på hva læring er, eller kan begrepet få tilført ny betydning ved å studere det på nytt ut ifra nye perspektiv?

Allmennpedagogikken i barnehagen og skolen bygger på normalutvikling og på hva som forventes av individet på ulike alderstrinn. Prinsippet er i begge instansene at det allmennpedagogiske tilbudet skal favne alle, men skal tilpasses hvert enkelt individ. Utfordringen i begge instansene blir hvordan dette skal organiseres med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for individet. I barnehagen følger alle barn de ulike aktivitetene som skjer på avdelingen i løpet av en dag, men med naturlige differensieringer hovedsaklig i forhold til alder (Befring og Tangen 2004). For å sikre at barn med særskilte behov skal være en del av barnehagens fellesskap, har bemanningen blitt tilført ekstra ressurser for å støtte barnet i de daglige aktivitetene. Dette tilbudet kan sees på som tilpasset opplæring for barnet. På den måten kan barnet være en del av fellesskapet med individuelle tilpasninger med hjelp fra en voksen. Men der barnet i tillegg har hatt spesialpedagogiske behov og hjelpen er gitt av en spesialpedagog, kan en se at jo flere timer barn med enkeltvedtak får sammen med spesialpedagog, dess flere timer er de ute av fellesskapet (Tøssebro og Lundeby 2002). Hjelpen blir da gitt som en-til-en-tiltak, som kan minne om hvordan en tilrettelegger den tradisjonelle spesialundervisningen i skolen. En kan med dette si at når det blir snakk om spesialpedagogisk hjelp, har barnehagen og skolen lik tradisjon på at denne hjelpen stort sett skjer utenfor fellesskapet.

Mens Læreplanen for skolen har fokus på hva den enkelte elev skal tilegne seg av kunnskap, har Rammeplanen for barnehagen fokus på hva barna som gruppe skal oppleve og erfare. Barnehagen skal ikke "vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier". Dette skiller kanskje i størst grad synet på hvilke funksjoner barnehage og skole skal ha. Samtidig skal barnehagen som instans ha et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov og eventuelt gi disse barna et spesielt tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet 2006b). I dette ligger det at barnehagen skal oppdage skjevutvikling hos barnet, og sette inn hjelp for å kompensere for dette. Dette gjelder også for skolen. En kan kanskje si at selve pedagogikken i både barnehage og skole har vært preget av et utviklingspsykologisk perspektiv på læring, der det har vært viktig med kompetanse om barnets utvikling og normalitet, og at avvik fra normaliteten må reduseres ved hjelp av kartlegging, testing og individuelle tilpasninger (Haug 2003). Hvilken betydning har dette hatt for barnet og eleven når det gjelder praktisering av inkludering og tilpasset opplæring?

Det kan tenkes at det er enighet om at spesialpedagogikkens formål er og har vært et ønske om å sikre at barn som ikke kan gjøre seg nytte av allmennpedagogikken alene, får hjelp til å nå sine mål med en tilrettelegging som tar utgangspunkt i barnets evner og forutsetninger. Derimot har synet på hva denne tilretteleggingen skal være og hvordan den skal organiseres, vært kimen til ulik forståelse av begreper som spesialundervisning, inkludering og tilpasset opplæring. Historisk førte dette blant annet til at fagmiljøet innenfor pedagogikk delte seg, og en fikk to søyler innenfor opplæringen, allmennpedagogikken og spesialpedagogikken. Hva kan det bety for vår forståelse av begrepene spesialundervisning, inkludering og tilpasset opplæring?

### ***Ulike regimer i forskning om spesialundervisning***

Med bakgrunn i ulike studier viser det seg at det innenfor spesialpedagogikken har utviklet seg ulike kunnskapsregimer over tid, som har satt sitt preg på forståelsen av hva spesialundervisning er. Ved å bruke begrepet kunnskapsregimer viser en at det kan finnes ulike konstellasjoner av makt, kunnskap og verdier bak diskusjonen om hva spesialundervisning er og hvordan pedagogikken skal forstås og utøves (Haug 2003). Kan vår tradisjonelle måte å organisere det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen på være preget av de ulike kunnskapsregimene, og i så tilfelle på hvilken måte?

I arbeidet med barn med særskilte behov har barnehagen tradisjon for å samarbeide med ulike tverrfaglige instanser. Innenfor dette samarbeidet har det vært naturlig at det har kommet frem ulike syn på hvordan en skal tilrettelegge det spesialpedagogiske tilbudet til barnet.

Spesialpedagogen har også en særskilt posisjon i dette arbeidet. En kan se både blant personalet og foreldrene at spesialpedagogen får en slags ekspertrolle, og at deres kompetanse og avgjørelser i hvordan tilbudet til barnet skal organiseres, tillegges stor betydning. Med bakgrunn i disse betraktningene velger jeg å ta med denne presentasjonen for å vise at det er ulike syn på hva spesialpedagogikk er, og på hvordan den kan gjennomføres i praksis. I tillegg kan det være interessant å studere hvordan kunnskapsregimene har påvirket spesialpedagogens yrkesrolle frem til i dag. Jeg vil senere i oppgaven, i kapittel 5, drøfte om en ut fra funnene mine kan se om de ulike regimene kan ha påvirket det spesialpedagogiske arbeidet i praksisfeltet i dag.

Jeg bygger dette kapittelet på teori av Peder Haug, der han beskriver ulike regimer i forskning om spesialundervisning (Haug 2003). Han peker her på hvilken betydning dette kan ha hatt for forståelsen av spesialundervisningen frem til i dag. Haug har som bakgrunn for å karakterisere det han benevner som kunnskapsregimer brukt utviklingen innenfor forskning om spesialundervisning i Norge. Jeg har valgt å ta med denne artikkelen blant annet med bakgrunn i det historiske perspektivet på spesialundervisning som artikkelen gir, samt at utviklingen som har skjedd i Norge innenfor spesialundervisning blir sett i sammenheng med forskning på spesialundervisning fra andre land. Denne teorien blir i tillegg referert til som kilde i annen litteratur under emnet spesialundervisning, og derfor er interessant å ta med som et bakteppe til hvordan spesialundervisning kan bli forstått.

Norge blir av andre land beskrevet som et foregangsland når det gjelder å utvikle en politikk der målet er å skape en barnehage og en skole for alle. Regjeringen har de siste tiår, uavhengig av hvilket politisk parti som har sittet med makten, i større eller mindre grad arbeidet for å legge til rette for at barn og unge med særskilte behov skal gå i vanlig barnehage og skole. Selv om det har vært lagt ned mye tid og arbeid i utarbeidelsene av de ulike politiske styringsdokumentene når det gjelder spesialpedagogikk, har det ikke i tilsvarende grad vært forsket på hvordan dette arbeidet utføres i praksis og hvilken nytte det faktisk har for barnet. Forskning på spesialundervisning med en systematisk og institusjonell forankring har først vokst frem de siste 30 – 40 årene. På tross av den korte perioden med systematisk forskning er begrepet kunnskapsregimer brukt i denne sammenheng.

Regimene er forstått i denne artikkelen først og fremst som idealer. Idealene blir beskrevet som en samlet konsekvens av de utdanningspolitiske perspektivene og de vitenskapsteoretiske erkjennelsene som er rådende til enhver tid. Haug stiller spørsmål om ”hva slags kunnskapsidealene som gjelder for forskningen innenfor spesialpedagogikken på disse feltene, og hvordan realiseres disse idealene innenfor de tre regimene” (Haug 2003:182).

### *Det første regimet 1960–1970*

Fra 1960 og til i dag er forskningen innenfor fagfeltet spesialpedagogikk preget av tre ulike kunnskapsregimer (Haug 2003). I 1961 ble spesialpedagogikken formelt etablert i Norge ved opprettelsen av Institutt for spesialpedagogikk, Spesiellærerhøgskolen ved Universitet i Oslo. Dette markerte starten for det spesialpedagogiske fagfeltet i norsk utdanningsessammenheng, og lærere kunne nå få videreutdanning i spesialpedagogikk. Fra 1960 til 1970 hadde denne institusjonen tilnærmet enerett på utdanning av spesialpedagoger og på forskning innenfor det spesialpedagogiske feltet. Flere lignende utdanningsplasser både ved ulike universiteter og lærerhøgskoler vokste frem, og forskningen fikk et større og bredere omfang, men var likevel en nedprioritert oppgave innenfor utdanningsinstitusjonene (Haug 1999).

I denne perioden skilte allmennpedagogikken og spesialpedagogikken lag, og en kan ut ifra forskningsoversiktene lese at forskerne frem til 1970-årene var lite opptatt av forhold som hadde med barn med særskilte behov å gjøre. Av rådende fagpersoner på den tiden ble spesialpedagogikk og pedagogikk oppfattet som to atskilte felt med ulikt innhold og strategier. Pedagogikken hadde hovedfokus på å arbeide med ”vanlige” barn, der strategien var basert på kollektiv undervisning med felles læreplan. Spesialpedagogikken og forskningen rundt dette feltet var derimot preget av en naturvitenskaplig tilnærming til lærevanskeproblematikken, der strategien var individuell behandling etter grundig diagnostisering (Haug 1999). En kan undres over om kunnskapen om spesialpedagogisk arbeid hadde sett annerledes ut i dag, dersom pedagogikken og spesialpedagogikken ikke hadde skilt lag som egne fagfelt. Hadde ressursene blitt koblet til allmennpedagogikken og hevet den allmenne kompetansen, kunne en i dag da i større grad hatt et mer helhetlig og kontekstuellet perspektiv på vanskene, eller hadde vi stått fattigere tilbake uten den spesialpedagogiske kompetansen på opplæringsvanskene som er reell i dag, og at færre enkeltindivider på den måten hadde fått hjelp?



Datidens ideologi innenfor forskning var preget av positivistisk vitenskapsfilosofi. Denne retningen var preget av forestillingen om at forskningsbasert kunnskap ville bidra til å løse problemene. Gjennom bruk av kvantitative forskningsmetoder ble det søkt etter funn som var universelle, valide og objektive. Kunnskapen fra denne forskningen skulle gjøre det mulig å identifisere individuelle problem og finne løsninger på problemene. Ulike læringsprogram ble utviklet for ulike diagnosegrupper, ved hjelp av kartlegging og testing.

Spesialpedagogiske behov var definert som avvik, og ble forstått som resultat av individuell patologi. Dette ble kalt det kategoriske perspektivet på spesialpedagogisk virksomhet og forskning. Grunnlaget for diagnostisering hadde basis i utviklingspsykologien som i denne perioden stod sterkt som forskningsgren. Denne psykologien var preget av å forstå barnets læring ut ifra normalutvikling. Avvik fra normaliteten skulle reduseres ved hjelp av kartlegging, testing og individuelle tilpasninger (Haug 2003). Spesialpedagogen ble den fagpersonen som skulle effektivere denne kunnskapen som forskeren formidlet. Det ble dermed lagt et stort ansvar på spesialpedagogen som både skulle teste og diagnostisere eleven, og ikke minst finne en løsning på vanskene slik at opplæringen ble god for eleven. Denne spesialistmerkelappen på spesialpedagogen har, slik jeg erfarer det, vedvart til i dag.

Erfaringsmessig kan jeg se at mange foreldre og ansatte i barnehagen setter sin lit til spesialpedagogens synspunkter og kunnskap når det gjelder tilrettelegging og gjennomføring av tiltak, og stiller få spørsmål om hvordan dette fungerer i praksis. Kanskje kan dette bidra til at en skyver ansvaret for barnet over på spesialpedagogen, og at pedagogen selv dermed slipper å stille kritiske spørsmål til egen organisasjon og det helhetlige opplæringstilbudet til barnet. På den andre siden kan en også tenke seg at kunnskapen som ble ervervet i denne tidsepoken, eksempelvis om diagnoser og tiltak, kan ha ført til et kvalitativt bedre opplæringstilbud for barn med særskilte behov i dag. Fra å være et individ i mengden ble barnet nå sett og tatt på alvor, og spesialpedagogene hadde en faglig målsetning om å legge til rette for at eleven skulle få en optimal læring. Det en kanskje først og fremst i dag må stille seg kritisk til som pedagog, er det rådende synet på barn denne ideologien representerer. Kritikerne peker på at barnet blir sett på som et objekt en kan undersøke, utrede og til slutt diagnostisere (Haug 2003). Står dette i strid med vår tids syn på barn, der en ser barnet som en aktiv deltaker i samspillet med andre barn og voksne, og på den måten kan barnet være med å påvirke egen utvikling og læring?

### *Det andre regimet 1970–1990*

Allerede ved slutten av det første regimet ble forskningen kritisert for sin ideologi. Kritikken ble videre forsterket i det andre regimet. Noe av kritikken var rettet mot synet på den funksjonshemmede. Funksjonshemming ble sett på som en medisinsk og patologisk tilstand som eleven selv eide uavhengig av den sosiale konteksten. Med dette synet mener kritikkerne at skolen slapp å se kritisk på egen organisasjon og pedagogisk praksis (Haug 1999, Skrtic 1991). Ser en til ulike studier, er denne kritikken også aktuell i dag. Enkelte kritikere peker på at dagens skole i for stor grad er preget av en individualisert arbeidsform der eleven har for stort ansvar i forhold til egen læring, og at skolen dermed kan fritta seg fra ansvaret for å se på sammenhengene mellom det totale pedagogiske tilbudet og elevens vansker (Nordahl 2008).

Regimet under denne perioden var dominert av en anti-autoritær og anti-positivistisk bevegelse her i Norge slik som ellers i Europa. Idealene på den internasjonale forskningsfronten endres nå fra positivisme til langt på vei mot konstruktivisme og subjektivisme. Innenfor forskningen avviser en nå tanken om ”den objektive og universelle sannheten” som preget positivismen. Forskerne ser nå i større grad på kunnskap fra et konstruktivistisk perspektiv, som relativ og kontekstavhengig, der fokuset blir flyttet fra det individuelle perspektivet og egenskaper ved eleven selv, til skolens måte å håndtere elevens ulike forutsetninger på. Denne samfunnsvitenskaplige tenkemåten betrakter spesialpedagogiske behov som et subjektivt og sosialt definert fenomen, som var knyttet til institusjonens evne til å håndtere problemene og ikke først og fremst et problem som eleven selv eier (Fylling og Rønning 2007).

Det politiske slagordet ”en skole for alle” ble lansert, og Lov om grunnskolen ble vedtatt i 1975. Nå skulle det være rom for variasjoner og ulikheter elevene imellom, og om noe skulle endres, var det først og fremst systemene og strukturene i institusjonene. Begrepet likeverdighet kom inn i planverket både i barnehage og skole. Det finnes lite forskning på barnehage og skole generelt, og forskning fra barnehagen hadde hovedsakelig fokus på hvordan integreringen fungerte. Studiene var i hovedtrekk rettet mot de organisatoriske forholdene i barnehagene (Vedeler 1994). Kritikken mot forskningen var at den først og fremst studerte den organisatoriske delen av integreringen, og at det var lite forskning på konsekvensene av integreringen og innholdet i opplæringstilbudet til barnet (Haug 2003).

Synet på spesialpedagogen som ekspert ble nå svekket. Kunnskap generelt ble ikke lenger definert som en udiskutabel sannhet, men ble redusert til å være opplysende og måtte sees sammen med annen kunnskap og erfaringer fra praksisfeltet. Spesialpedagogen skulle nå i større grad se barnet i en kontekstuell sammenheng og ut ifra det definere barnets spesialpedagogiske behov.

### *Det tredje regimet fra 1990 til i dag*

Det tredje regimet er preget av omfattende reformer både når det gjelder spesialundervisning og tiltak for funksjonshemmede. De statlige spesialskolene og institusjonene ble bygd ned, og kommunen fikk ansvar for å gi funksjonshemmede gode oppvekstvilkår i barnehage, skole og i samfunnslivet ellers. Slagordene "en skole for alle" og "en inkluderende skole" var politiske idealer som ble tatt i bruk i de nye læreplanene (Haug 2003). Elevene skulle ikke bare være fysisk integrert i en klasse, men det ble stilt krav om deltakelse og medvirkning i fellesskapet med de andre elevene. Elever som trengte spesialundervisning, fikk juridisk rett til dette gjennom Opplæringsloven.

Regimet er preget av en økende grad av individualisering som også foregår i samfunnet generelt. Mangfoldet innefor de spesialpedagogiske fagmiljøet har økt, og de ulike forsknings- og fagmiljø lever og opptrer side om side uten å ha en felles forståelsesramme og definisjoner av faget og forskningen. På den ene siden finnes det et sterkt ønske om inkludering, medbestemmelse og deltakelse, mens det på den andre siden er en økende liberalisme og individualisering generelt i samfunnet (Haug 2003). Dette påvirker også i stor grad skolen. Den enkelte elevs rettighet står i fokus, og det blir større krav til dokumentasjon av læringsutbyttet. Barnehagene er også i endring med brukerens behov i sentrum, individuelle tilrettelegginger og et større omfang av kartleggingsmateriale av det enkelte barn.

Det kan være behov for å stille noen kritiske spørsmål etter denne presentasjonen av de tre kunnskapsregimene. Jeg oppfatter det slik at Haug med denne artikkelen ønsker å drøfte forholdet mellom pedagogikk og spesialpedagogikk, og å gjøre leseren oppmerksom på at det finnes idealer som preger utøvelsen av det spesialpedagogiske arbeidet vårt både i skole og barnehage. Når det gjelder det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, erfarer jeg at idealene fra det første regimet fortsatt står sterkt. Kan barnehagens nære samarbeidspartnere, som for eksempel PPT og BUP med instansenes individuelle perspektiv på barnet, ha påvirket dette? Er kritikken mot idealene i det første regimet for ensidig negativt, eller har

pedagogikken tjent på det individuelle perspektivet slik at det enkelte barn har fått et kvalitativt bedre opplæringstilbud?

En kan ut ifra presentasjonen av de tre kunnskapsregimene se at det eksisterer to parallelle, men prinsipielt forskjellige tradisjoner i norsk spesialpedagogisk forskning, på den ene siden det individorienterte og kliniske perspektiv og på den andre siden det samfunnsvitenskaplige perspektiv. Hva kan denne kunnskapen tilføre praksisfeltet? Som forsker kan jeg se at dette kan være med på å gi en større forståelse av hva som ligger bak de ulike argumentene i debatten om spesialundervisning. Et annet spørsmål er om en i praksisfeltet kan dra nytte av den ulike kompetansen som en har tilegnet seg innenfor de to retningene i inkluderingsarbeidet.

Jeg mener å se at disse to perspektivene er to sider av samme sak, selv om det finnes få koblinger mellom dem. Målet for begge er, slik jeg ser det, å skape optimale utviklings- og læringsmiljø for barn generelt og for barn med særskilte behov i særdeleshet. Spørsmålet blir hvilket perspektiv som skal være rådene i barnehagen og skolen, og hvordan påvirker perspektivet inkluderingsprosessen i praksis?

I de to neste avsnittene vil jeg ta for meg begrepene inkludering og tilpasset opplæring. En møter disse begrepene først og fremst som ideal og målsetninger i lovverket, og begrepene blir i liten grad operasjonalisert i praksisfeltet (Haug 2003). Begrepene overlapper hverandre, og det kan kanskje oppleves som kunstig å skille dem fra hverandre i ulike avsnitt, men med bakgrunn i begrepenes ulike historikk og operasjonaliseringer gjennom tidene, velger jeg å se på hvert enkelt begrep, selv om begrepene naturligvis blir brukt om hverandre i begge avsnittene.

### ***Inkludering***

Barnehagen skal være et likeverdig opplæringstilbud for alle barn. Rammeplanen for barnehagen legger vekt på at barnehagen skal ha et inkluderende fellesskap med individuell tilrettelegging av tilbudet (Kunnskapsdepartementet 2006b). Når inkludering blir referert til og diskutert i litteraturen, er det ofte som politikk og ideologi og i mindre grad sett i sammenheng med erfaring og empirisk forskning. Samtidig handler forskning om inkludering ofte om tilpasset opplæring, og disse begrepene beskrives ofte som forutsetninger for

hverandre. Ut ifra enkelte perspektiver kan begrepet inkludering derfor erstatte begrepet tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006). Kan en forstå inkludering mer som en ideologi som institusjonene skal strekke seg etter, mens tilpasset opplæring er et pedagogisk redskap en bruker i praksisfeltet for å nærme seg inkludering? Slik jeg erfarer det, brukes begrepene inkludering og tilpasset opplæring sjelden i det daglige livet i barnehagen. Når en diskuterer spesialpedagogiske utfordringer i barnehagen i dag, opplever jeg at en derimot fortsatt kan bruke begrepet integrering. Dette kan stemme overens med andre studier om inkludering, der en ser at begrepene integrering og inkludering i praksis fremdeles blir brukt om hverandre (Nes m.fl. 2004, Werner 2008). Hva er forskjellen på integrering, inkludering og tilpasset opplæring i det spesialpedagogiske landskapet? Hva forstår en med begrepene i praksisfeltet? Og ikke minst, har felles forståelse av begrepene en kvalitativ faglig betydning for det daglige arbeidet, eller er det andre forhold som i større grad påvirker praksisen?

### *Fra integrering til inkludering*

Ved Blomkomiteens innstilling i 1971 ble begrepet integrering aktualisert i norsk utdanningspolitikk. Det skjedde i sammenheng med at komiteen var blitt bedt om å legge frem forslag til nye lovregler som skulle erstatte loven om spesialundersvisning (Werner 2008). Begrepet integrering betyr ”å føre noe sammen til en helhet”, og fordrer da at noen har vært satt utenfor, altså segregert fra fellesskapet. Mange barn som trengte spesialundervisning hadde i denne perioden en segregert opplæring i ulike spesialskoler. Når det gjelder barnehagen, fantes det få spesialbarnehager.

Lov om grunnskolen av 1975 ga alle barn rett til å gå i en nærmiljøskole, samt rett til spesialundervisning for de som hadde behov for dette både i barnehage og skole (Tøssebro og Lundebj 2002). Dette var en milepæl i norsk integreringspolitikk. Forskingen og diskusjonene rundt integreringsbegrepet fra 1970- til 1990-tallet handlet først og fremst om hvilke organisatoriske grep institusjonene skulle ta for at barnet skulle bli sosialt integrert i fellesskapet. Det var et sterkt fokus på fysisk integrering, som ofte ble tolket som å være på samme sted som de andre, som var en forutsetning for sosial integrering. Sosial integrering ble i enkelte studier beskrevet som at det fantes relativt hyppig kontakt mellom personer med og uten funksjonshemming (Gulbrandsen et al. 2002, Vedeler 1994). Problemstillingen handlet i stor grad om den en fører inn, og mindre om *det* en føres inn i. Fokuset var på barnet som hadde vansker, og i mindre grad om endring av systemet. Når en ser på denne beskrivelsen av begrepet integrering, kan en undres over at begrepet fortsatt brukes i skoler og

barnehager, da barn med særskilte behov i dag vokser opp hjemme, går i vanlig barnehage og er således per definisjon integrert. Kanskje gjenspeiler fremdeles bruken av begrepet at det eksisterer få og kanskje overflatiske diskusjoner vedrørende temaet inkludering i dag, eller har det sin bakgrunn i vaner og tradisjoner?

### *Inkludering*

I Norge er inkluderingstanken mest kjent gjennom den internasjonale Salamanca-erklæringen som landet sluttet seg til i 1994. Kritikerne mente at erklæringen handlet om spesialpedagogiske tiltak, og på den måten kan den ha skapt en forståelse for at inkludering gjelder mest for elever som har særskilte behov (Haug 2004a).

Begrepet inkludering dukket opp i skolens styringsdokumenter i 1997, og intensjonen var at prinsippet skulle omfatte hele skolen. Integreringsbegrepet skulle erstattes med inkludering, men det nye begrepet var verken operasjonalisert eller diskutert på forhånd. Kjernen i begrepet var å øke deltakelsen i hele institusjonens virksomhet, slik at alle skulle få delta og ha utbytte av det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet i en klasse. Inkludering var en prosess som skulle gjelde alle elevene ved skolen, og på den måten skulle en dermed redusere ulike former for ekskludering eller stigmatisering (Haug 2004a). Slik sett hadde inkludering en langt videre betydning enn integrering.

Når det gjelder barnehage ble begrepet inkludering først brukt i barnehagens planverk, Lov om barnehage (2006) og Rammeplanen for barnehage (2006). Begrepet har ikke vært gjenstand for en like stor diskusjon i barnehagen som i skolen. Hva som kan være grunnen til det er vanskelig å si, men kanskje kan det ha noe å gjøre med at begrepet er relativt nytt og at det finnes lite forskning på barnehagen som instans generelt. Tøssebro og Lundebj (2002) oppsummerer i sin undersøkelse ”om hvordan det er å vokse opp med en funksjonshemning”, at barnehagen fremstår som relativt inkluderende, og at det kan se ut som om barnehagen på flere områder i større grad enn skolen fremmer inkludering. Undersøkelsen konkluderte blant annet med at omkring 80 % av barn med utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker går i en vanlig avdeling i en vanlig barnehage, sammenlignet med langt under halvparten i vanlig grunnskole. Det blir også pekt på at barnehagen har et miljø med et mangfold av barn, og at barn samhandler med dem som faktisk er fysisk til stede. Rapporten viste at de fleste funksjonshemmede barn deltar mye i barnehagens daglige gjøremål, samt opplever lite bevisst avvisning fra andre barn. Samhandlingen med andre barn var derimot

avhengig av graden av funksjonshemming, og kunne oppleves problematisk for de med sterkest grad av funksjonshemming. Beskrivelsen av denne samhandlingen var at de deltar ”på sitt vis”.

Jeg vil hevde at en svakhet med undersøkelsen er at det først og fremst er en undersøkelse der fokuset er foreldrenes perspektiv. Det er foreldrene som uttaler seg om hvordan de opplever barnehagetilbudet. Dermed kan det være vanskelig å få en korrekt beskrivelse av det som faktisk skjer i praksis. Jeg vil også stanse opp ved beskrivelsen ”delta på sitt vis”. Kan det være slik at det som av foreldrene ses som å delta på sitt vis, seinere i livet anses som å være utenfor? Undersøkelsen er også preget av tiden den ble gjennomført i. Med det mener jeg at forståelsen av begrepet inkludering passer mer inn under forståelsen av begrepet integrering. Fokuset i undersøkelsen, slik jeg oppfatter det, er på omfanget av hvor mye barnet fysisk er til stede i gruppen, mer enn selve kvaliteten på innholdet og i opplæringstilbudet til barnet generelt.

Det er de siste årene skrevet noen flere rapporter som omhandler begrepet inkludering i barnehagen (Gulbrandsen et al. 2002, Borg m. fl. 2008). Disse rapportene er kunnskapsoversikter på barnehage som institusjon generelt, og ikke spesielt i forhold til området inkludering. Kunnskapsstatusen for forskning som omhandler inkludering av funksjonshemmede og minoritetsbarn, påpeker at omfanget av forskning i forhold til funksjonshemmede har vært betydelig mindre enn forskning om minoritetsbarn (Gulbrandsen et al. 2002). Nyere forskning på funksjonshemmede barn i barnehage og skole, påpeker det samme, nemlig at forskningen er mangelfull i barnehagen. Det er spesielt to forhold som forfatterne trekker frem som kan være årsak til dette. Den ene årsaken kan være den individfokuseringen som kjennetegner spesialpedagogisk forskning, og den andre er at myndighetene kan ha slått seg til ro med at de politiske målsettingene for inkludering av funksjonshemmede i barnehagen er gjennomført og oppnådd. Rapporten påpeker at det trengs spesielt mer forskning på inkludering som fenomen (Borg m.fl.2008).

I mangel på forskning om inkludering i barnehagen vil jeg derfor gå til skolen og se om studier derfra kan kaste lys over emnet. Når en ser på forskning om inkludering i skolen i dag er oppsummeringen, slik jeg tolker Bachmann og Haug (2006), blant annet at tilslutningen til ideen om inkludering generelt er stor, men det er når begrepene skal operasjonaliseres og brukes i det daglige arbeidet at problemene starter. Idealene er høye, men de daglige vanskene

er komplekse. Det viser seg i tillegg at det er stor forskjell mellom skolene når det gjelder i hvilken grad de faktisk bruker begrepet i det hele tatt, og i hvilken grad de praktiserer inkluderingsidealene. Uenigheten blant lærerne når det gjelder inkludering, er størst når spørsmålene dreier seg om elevene skal tas ut av klasserommet for å ha spesialundervisning, om alle elevene bør få opplæring i klassen, om funksjonshemmede elever er klasselærerens ansvar, om graden av læringsutbytte for alle elever og elevens egen medvirkning i undervisningen (Haug 2004a). Spørsmålene ovenfor er knyttet til sentrale områder i inkluderingsprosessen som går helt ned til det daglige arbeidet i klasserommet, og det kan derfor være forståelig at det kan oppstå vanskeligheter når begrepet skal operasjonaliseres.

Jeg vil i neste avsnitt ta for meg en operasjonalisering av begrepet inkludering som Bachmann og Haug (2006) trekker frem. Operasjonaliseringen bygger på teori fra Ainscow og Booth m.fl. (2000) og Howe (1997), og er preget av debatten rundt dilemmaer og utfordringer ved praktisering av inkludering i skole. Det engelske analyse- og utviklingsverktøyet for skolen, Index for Inclusion (Booth m. fl. 2000) ble i Norge oversatt og omarbeidet av Nes og Strømstad, og ble kalt Inkluderingshåndboka. For å kunne nærme seg hvordan skolen skal arbeide med inkludering i praksis, har mange norske fagmiljø vært inspirert av denne håndboka. Innholdet i håndboka er bygd på en omfattende analyse av inkluderingsbegrepet, og tar for seg skolens kultur, strategi og praksis og påpeker at inkludering gjelder alle elevene på skolen, og er en prosess som aldri tar slutt (Nes og Strømstad 2001).

### ***Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet***

Inkludering er sammensatt og innfløkt når det kommer til praksis, og det kan derfor være behov for en operasjonalisering av begrepet med tanke på et tilnærmet likt meningsinnhold. En kan ikke se begrepet inkludering adskilt verken fra begrepene likeverdig opplæring eller tilpasset opplæring. Begrepet drøftes ofte i relasjon til disse begrepene. Kan en skole bli inkluderende uten at den gir en likeverdig opplæring? Er likeverdig opplæring avhengig av at eleven får en tilpasset opplæring? Samtidig pekes det på at inkludering på mange områder helt eller delvis kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. For å vise dette trekker Bachmann og Haug frem en operasjonalisering av begrepet som består av fire sentrale utfordringer som skolen må arbeide med for å kunne oppnå en mer inkluderende virksomhet. Forfatterne bygger operasjonaliseringen på analyser av sentrale styringsdokumenter for norsk skole, relevant litteratur og ulike studier av forskning på området. Innledningsvis nevnte jeg behovet



for en egen operasjonalisering i intervjuguiden, der inkludering og tilpasset opplæring ble sett sammen med tilretteleggingen av barnehagens aktiviteter som lek, måltid, samlingsstund og turer. Spørsmålene ble knyttet opptil om informantene erfarte at barn med særskilte behov var en del av fellesskapet, deltok og medvirket i fellesskapet sammen med andre barn og voksne.

### *Å øke fellesskapet*

Likeverdig opplæring handler i første omgang om å fjerne formelle barrierer som hindrer en i å få tilgang til for eksempel samfunnets opplæringsinstitusjoner (Howe 1997). En viktig målsetning for norske barnehager og skoler er en likeverdig opplæring. Den første utfordringen, og kanskje den viktigste, er da å lage en institusjon der det er mulighet for alle å være sammen. Alle elever skal få gå på sin nærmiljøskole, få være medlem av en klasse eller gruppe og få ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre (Haug 2004b). Disse aspektene kan også overføres til barnehagen, da 80 % av alle barn går i barnehage, og en kan regne med at en enda større prosent av dagens barn med funksjonshemming har barnehageplass i og med at de har hatt fortrinnsrett til barnehageplass siden 1975. Det kan bety at de fleste barn vil få en lik start, i et tilnærmet likt oppvekstmiljø. Dette elementet er et viktig aspekt i målsetningen om en likeverdig opplæring for alle.

Utdannings- og barnehagehistorien viser at en gradvis har greid å trekke de fleste inn i fellesskapet i en vanlig barnehage eller skole. Dette kan virke selvsagt i vår tid. Samtidig registreres det at flere kommuner etablerer forsterkede klasser og grupperinger både i skolen og barnehagen i dag. I tillegg kan en stille seg kritisk til om barn og elever med særskilte behov faktisk er en del av fellesskapet der mye av undervisningen skjer alene sammen med en annen voksen eller i grupper utenfor klassen.

### *Å øke deltakelsen*

Å øke deltakelsen kan virke mer komplisert da den forutsetter at den enkelte er i stand til å bidra først og fremst i forhold til egen utvikling og læring, og dernest har mulighet til å delta med egne bidrag inn mot fellesskapet. Ekte deltakelse handler om mer enn å bare være til stede i det samme rommet. En annen side av ekte deltakelse er å gi hver enkelt elev mulighet til å nyte det beste fra fellesskapet (Haug 2004b). Begge disse sidene må sees i sammenheng med hvem den enkelte elev faktisk er. Det vil si at alle må få bidra inn mot fellesskapet ut ifra egne forutsetninger og evner. Dette er verdier som både barnehagen og skolen er tuftet på, men som allikevel er utfordringer i praksis. For å få til en likeverdig opplæring blir det pekt

på at en må ta hensyn til de begrensningene og mulighetene som ligger både hos individet og/eller institusjonen (Howe 1997). Han sier videre at elevens individuelle begrensninger kan kompenseres med eventuelle tiltak som kan hjelpe eleven frem til måloppnåelse. Dette synet kan ligne på dagens praktisering av spesialundervisning i barnehage og skole, og kan sees på som et dilemma i utviklingen mot en inkluderende virksomhet. På den andre siden kan det for et funksjonshemmet barn være viktig og i tråd med likhetsprinsippet at det blir satt inn tiltak som reduserer vansken til barnet slik at opplevelsen av mestring øker. Utfordringene for personalet blir å se grundig på egen institusjon, og undersøke i hvilken grad en kan legge til rette for at hver enkelt med bakgrunn i egne forutsetninger kan gå fra å være tilskuer til deltaker.

Rett til å medvirke gjelder også foreldrene, og kanskje foreldre til barn som har behov for et tilrettelagt tilbud i særdeleshet, og som gjerne har et større behov for å være i dialog med barnehagen. Når det gjelder kompensierende tiltak, der barnet blir tatt ut av fellesskapet, har foreldre rett til å vite hva dette kan bety for barnet. Foreldrene skal være orientert om og delta i planene om hvordan barnehage og skole har tenkt å organisere opplæringen og hvilket innhold det skal ha. Pedagogene har ansvar for at det legges til rette for en god dialog begge veier, der foreldrenes synspunkt på opplæringstilbudet skal veie tungt. Forskning på relasjonen mellom foreldre og skole har blant annet vist at styrken av medvirkning er variabel for foreldre generelt og for foreldre med barn med særskilte behov spesielt (Nordahl 2004).

### *Å øke demokratiseringen*

For å kunne øke deltakelsen må hvert enkelt barn sin stemme kunne høres. Likeverdig opplæring er bygd på en interaksjon mellom individet og institusjonen (Howe 1997). Denne interaksjonen er tuftet på demokratiske verdier og rettigheter i samfunnet vårt, som respekt og medvirkning. Det finnes kanskje ingen ekte deltakelse uten at alle stemmer blir hørt og blir tatt hensyn til i den grad det styrker den enkelte og fellesskapet. Her kan en se at utfordringen kan bli å finne ut hvordan en best kan leve i spenningsfeltet mellom den individuelle medvirkningen og hva som tjener fellesskapet. Individets medvirkning er sterkt i fokus på mange ulike plan i samfunnet vårt i dag, og konkurrerer med verdier som tradisjonelt er blitt sett på som en styrke for fellesskapet og samfunnet for øvrig (Haug 2004b). Allerede fra barnet starter i barnehagen har det rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet 2005a). På den ene siden er dette en viktig rett sett ut ifra vår kulturs syn på barn. Barnet har en verdi i seg selv som menneske og er deltakende i egen utvikling og i samspill med andre. På den

andre siden kan dette lett misforstås ved å definere medvirkning som om barnet selv skal bestemme løsrevet fra fellesskapets verdier som er å lytte og ta hensyn til andre. Rett til medvirkning er kanskje ekstra viktig for barn med særskilte behov, som av ulike årsaker kan ha vansker nettopp med å bli sett og hørt. Dette kan stille store utfordringer til den enkelte som arbeider i institusjonen og måten den blir organisert på.

Det er ikke bare barnets stemme som skal bli hørt. Barnehagen er forpliktet gjennom loven til å samarbeide tett med foreldrene. Deres stemme skal høres individuelt i det daglige samarbeidet (Kunnskapsdepartementet 2005b). Gjennom ulike undersøkelser har barnehagen stort sett kommet godt ut når det gjelder samarbeid med foreldre til barn med særskilte behov. Det vil si at de fleste er ”fornøyd med samarbeidet, blir lyttet til og at deres stemme blir hørt når de eventuelt har kritisert opplæringen”. Det har selvfølgelig vært kritikk rettet mot barnehagen fra foreldre, men hovedvekten har ut ifra disse undersøkelsene vært ”stort sett fornøyd” (Tøssebro og Lundeby 2002, Vedeler 1994).

#### *Å øke utbyttet*

Alle barn skal ha en opplæring som er til gagn for den enkelte både sosialt og faglig i barnehage og skole. I skolen skal det utvikles system som kan dokumentere at eleven har fått et faglig utbytte av opplæringen. Læreren skal kunne si noe om resultat og hvordan opplæringen blir tilpasset elevens forutsetninger og behov. For å få utbytte av opplæringen forutsettes det at skolen er i stand til å beherske tilpasset opplæring og differensieringer innenfor fellesskapet når det er behov for det (Haug 2004b). Denne utfordringen er således bygd på alle de andre foregående områdene. Hvis tilhørigheten til fellesskapet mangler, og deltakelsen og demokratiseringen ikke ligger til grunn i opplæringen, kan en da snakke om et reelt utbytte? I barnehagen er spørsmålet om utbytte selve inngangsbilletten til en barnehage for barn med enkeltvedtak. I loven står det at ”barnet har rett til barnehageplass så fremt det har utbytte av tilbudet”. I Lov om barnehage av 2005 er det føyd til at det her skal legges stor vekt på foreldrenes syn. Å øke utbyttet har i stor grad, slik jeg ser det, med hvordan opplæringen blir tilpasset barnet og at denne tilpasningen blir sett i sammenheng med inkluderingsbegrepet. Tilpasset opplæring blir definert som en forutsetning for inkludering (Bachmann og Haug 2006).

## *Tilpasset opplæring*

Begrepet tilpasset opplæring kom inn i norsk skole på 1970-tallet, sammen med tanken om at skolen var for alle elever. For å kunne oppfylle ideen om en inkluderende barnehage og skole, må opplæringen være tilpasset hver enkelt barns forutsetninger, evner og behov. Prinsippet om tilpasset opplæring har hatt stor tilslutning opp gjennom tidene, og undersøkelser gjort av blant annet Skogen (2003), peker på at ansatte i skolen i dag viser en enda større tilslutning enn for 10–15 år tilbake.

Tilpasset opplæring blir beskrevet som et begrep som gis ulik mening og betydning i ulike diskurser, og som ikke kan forstås som statisk (Bachmann og Haug 2006). Hvordan en tolker begrepet og hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i praksis, har vært tema for mange diskusjoner opp gjennom skolens historie, og debatten har vedvart til i dag. En kan se i litteraturen at det blir brukt ulike benevnelser på begrepet tilpasset opplæring, og begrepet har utvilsomt ulike forståelser. Begrep som pedagogisk differensiering og spesialundervisning blir ofte brukt i denne sammenhengen. På samme måte som begrepet inkludering er uklart og komplekst når det skal operasjonaliseres i praksis, er det tilsvarende vanskelig å si klart hva en legger i begrepet tilpasset opplæring. Dette kommer frem blant annet gjennom forskning i dag, der en ser at gjennomførelsen av tilpasset opplæring ikke alltid samsvarer med lærerens ideal på formuleringsplanet, eller med det lærere sier at de gjør i praksis (Imsen 2003). I tillegg ser en at innholdet i begrepet gjennomgår endringer over tid, og har ulike definisjoner ut ifra ulik politisk tolkning av begrepet (Bachmann og Haug 2006).

Innledningsvis i dette kapitlet beskrev jeg noen ulikheter mellom barnehage og skole, og pekte på at det brukes ulike begreper om det spesialpedagogiske arbeidet i de to institusjonene. Tilpasset opplæring som begrep brukes ikke i barnehagens planverk eller i praksisfeltet, men ulike typer pedagogiske differensieringer skjer allikevel i løpet av en dag og blir omtalt som ”individuell tilrettelegging”. Den individuelle tilretteleggingen brukes med tanke på å gi barnet mulighet til å være med i fellesskapet på ulike aktiviteter og tema, ut ifra barnets egne evner og forutsetninger, og da med ekstra støtte fra en voksen. Denne beskrivelsen kan kanskje samsvare med tenkningen bak innføringen av begrepet tilpasset opplæring i skolen, der formålet var å sette inn ekstra ressurser i klassen, slik at elevene i større omfang kan få sin opplæring i klasserommet sammen med andre. Individuell tilrettelegging kan også omfatte spesialpedagogisk hjelp hjemlet i Opplæringsloven der barnet

blir tatt ut av fellesskapet for å ha enetimer med spesialpedagog eller en annen voksen i barnehagen. Denne organiseringen av individuell tilrettelegging minner om tradisjonell spesialundervisning i skolen.

Jeg ønsker å se nærmere på nettopp dette spesialpedagogiske tilbudet til barnet i lys av en forståelse av tilpasset opplæring, der en skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006).

#### *Den smale forståelsen av tilpasset opplæring*

I forarbeidene til opplæringsloven ble spesialundervisning sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring på. Dette gjaldt for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen (Bachmann og Haug 2006:63). Spesialundervisning kan derfor av noen forskere forstås som tilpasset opplæring. Denne forståelsen blir av andre forskere omtalt som en instrumentell forståelse av tilpasset opplæring. Med det menes det at tilpasningen skjer gjennom bruk av ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. En slik tilnærming fører ofte til at det overfor enkelte elever settes i gang direkte tiltak som både kan måles og registreres med sikte på å gi dem en god opplæring. Denne forståelsen av tilpasset opplæring kan være preget av en mer pragmatisk handling, med mer vektlegging på å lete etter gode løsninger enn etter de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på. Spesialundervisningen blir her beskrevet som en særegen form for tilpasset opplæring, og er preget av det individorienterte perspektivet som ble beskrevet i det første kunnskapsregimet (Bachmann og Haug 2006, Nordahl 2008). Ved bruken av den smale forståelsen av tilpasset opplæring i barnehagen, er barnet vanligvis tatt ut av fellesskapet, i gruppe eller alene sammen med en spesialpedagog eller en annen voksen.

#### *Den vide forståelsen av tilpasset opplæring*

Den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan sammenlignes med operasjonaliseringen av inkludering, nemlig at det innebærer at en må legge til rette for å øke fellesskapet, deltakelsen, demokratiseringen og utbyttet for alle elevene (Bachmann og Haug 2006). Denne forståelsen av tilpasset opplæring kan stemme overens med det andre og tredje regimets idealer, nemlig en inkluderende skole som omfatter alle elever. Målsetningen er at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og at hovedregelen er at undervisningen skal skje i klasserommet. I motsetning til den smale forståelsen, der den individuelle tilretteleggelsen av undervisningen er dominerende, vektlegger denne forståelsen mer omfattende og overordnede

strategier for skolen og hele virksomheten. Den blir betraktet mer som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all undervisning. Innenfor denne forståelsen vektlegges det i større grad fellesskapet og det kollektive, og det blir trukket frem områder som virksomheten må arbeide med, eksempelvis endringsprosesser, kollektive holdninger og tilføring av kompetanse.

## **Kollektiv skolekultur**

Enkelte studier innenfor forskning kan gi noen indikasjoner på at tilpasset opplæring relateres til forhold ved skolen som Bachmann og Haug (2006) beskriver som interessante. Forhold ved skolen blir ofte omtalt som skolens kultur. Kultur er et abstrakt fenomen som beskriver både institusjonens formelle og uformelle sider. De formelle sidene ved institusjonene kan eksempelvis omhandle ulik organisering av arbeidsplaner, fag- og timefordeling og lignende, mens de uformelle sidene omfatter uttalte og uuttalte regler for hvordan en forholder seg til hverandre og til avtaler og beslutninger som blir fattet i fellesskapet (Berg 1999).

Skolekulturen kan legge viktige premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole, og kan dermed utgjøre en viktig faktor i en skoleutviklingsprosess. Det pekes på at en viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen endres og at hele skolens virksomhet dermed må være delaktig i de endringsprosessene som skjer (Bachmann og Haug 2006).

### *Endringsprosesser*

Både skole og barnehage har de siste årene erfart store organisatoriske og faglige endringer i egen institusjon. Begge institusjonene står i et spenningsfelt mellom rollene som tradisjonsbærere og aktive aktører i samfunnsutviklingen, der de på den ene siden skal ta vare på og formidle tradisjonelle faglige og kulturelle verdier, og på den andre siden skal de være en aktiv pådriver i samfunnsutviklingen (Roland 2001). Endringer har kommet i form av nytt lovverk, nye læreplaner og tiltak som skal innføres. Dette kan føre til at institusjonene står ovenfor både interne og eksterne utfordringer, og de ansatte må ofte forholde seg til flere prosesser samtidig noe som kan erfares som komplekst og krevende.

En endringsprosess starter med at en definerer et problem, og at det deretter trekkes en slutning om at det er behov for en endring for at en organisasjon skal bli bedre. Dermed utvikler institusjonen en ide som fører til praktiske handlinger. I denne sammenhengen peker Lande (2008) på Brunsson (1990) sitt kritiske blikk på reformarbeid, der Brunsson beskriver

endringsprosesser som institusjonelle, og kan være initiert innenfor institusjonen eller av overordnede instanser. Endringsprosesser bør innebefatte både et individuelt og et systemisk forhold når en skal utvikle ny kunnskap der målet er en bedre skole for alle (Haug 2003). En utfordring kan være å sikre forankring nedover i organisasjonen, slik at nye forståelser og organiseringsmåter ikke forblir på lederplanet, men faktisk fører til endring i opplærings situasjonene, og at hver enkelt medlem i organisasjonen på den måten får et positivt eierforhold til beslutningene. Endringsprosesser som er initiert og pålagt av eksterne overordnede instanser eller myndigheter utenfor skolen, og som ikke er et resultat av indre beslutninger, kan erfares som belastende og det kan dermed bygges opp en motstand til endringen blant lærerne. Dette kan føre til halvhjertet oppfølging av beslutninger fra lærernes side og kan dermed resultere i variable resultater (Skogen og Holmberg 2002). Dette kan føre til at kun enkelte lærere ser behov for endring, og at bare noen i organisasjonen arbeider for å øke kvaliteten på opplæringen bare for sine elever. En slik lærer blir beskrevet som den privatpraktiserende pedagog, der det blir opptil hver enkelt å definere hva som er kvalitet i opplæringen (Roland 2003). I motsetning til den privatpraktiserende pedagogikk peker Bachmann og Haug (2006) på skoler som har arbeidet med å skape en felles pedagogisk grunntenkning. Denne felles grunntenkningen blir sett på som en viktig faktor i arbeidet mot en inkluderende skole.

Tanken bak den vide forståelsen av tilpasset opplæring er at tilpasset opplæring ikke er en metode for undervisning, men en kvalitet ved all opplæring. Dette skal bidra til at alle elevene skal få en så god opplæring som mulig innenfor fellesskapet.

### *Lærerrollen og læringsmiljøet*

Tilpasset opplæring og inkludering handler om grunnleggende verdier som tar vare på både individet og fellesskapet, og at relasjonen spesielt mellom eleven og læreren skal ha høyst prioritet (Nordahl 2005). Pedagogikken dreier seg i denne tilnærmelsen om interaksjon og kommunikasjon, og at læringen skjer i forholdet mellom elev, lærer og innholdet i undervisningen. Nordahl fremhever videre relasjonen mellom lærer og elev som helt sentral, og peker på at den kan være med på å redusere uønsket adferd, og dermed skape bedre forutsetninger for læring. I en annen studie fremhever han at lærerens forståelse av en elev kan gjøre eleven i stand til å forstå seg selv, som igjen kan danne identiteten hos eleven om hvem han eller hun er (Nordahl 2002).

Grunnleggende prinsipper i undervisningen, som respekt for eleven og gode tilbakemeldinger på elevens arbeid er elementer som bidrar til en større grad av trivsel i klasserommet og økt kvalitet på undervisningen. Lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen fremheves, og ikke minst at læreren gjennom egen refleksjon forsøker å endre egen praksis slik at han eller hun kan videreutvikle grunnleggende og allmenne pedagogiske ferdigheter som nevnt ovenfor (Bachmann og Haug 2006, Bjørnsrud 2005).

Et godt læringsmiljø blir av Imsen (2003) beskrevet som et miljø der lærere samarbeider konstruktivt med hverandre og der kollektive holdninger blir dannet. Ut ifra ulike studier kan det tyde på at skoler som har utviklet indre kollektive holdninger der en drøfter konkrete spørsmål vedrørende virksomheten med hverandre, og dernest fremstår samlet med felles reaksjonsmønstre for elevene, er med på å skape trygghet, struktur og forutsigbare rammer for alle elever (Nordahl 2005, Bjørnsrud 2004). Etableringen av kollektive holdninger ser ut til å ha betydning for lærerrollen, og hvordan lærerne arbeider med å skape endring i egen organisasjon. Disse holdningene utvikles ikke av seg selv, men av felles arbeid hvor lærerne sammen arbeider med å utvikle tiltak (Lande 2008). Gjennom kollektive holdninger legges det grunnlag for videreutvikling av lærerrollen og det totale læringsmiljøet. Flem (2000) har forsket på læringsmiljøet i klasserommet og har undersøkt lærerens funksjon i klasserommet. Her peker hun på noen viktige forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø, som blant annet lærerens holdninger til elevene, tid læreren har til disponering for hver enkelt elev samt kompetanse blant lærerne.

### *Kompetanse*

Noen studier fremhever kompetansetiltak som viktig område med tanke på skoleutvikling. I denne sammenhengen blir det blant annet drøftet hvilke kompetanse skolen trenger, allmennpedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse, eller begge deler. Spørsmålene er også hvilke kompetanse som finnes i skolen fra før versus hvilken kompetanse skolen trenger, og på hvilke områder.

Enkelte studier peker på behov for forskning på mikronivå, eksempelvis klasseromsnivå. Flem (2000) viser til studien av Clark et al. (1997) der en går i dybden for å undersøke hva som foregår i en klasseromskontekst der intensjonen er å inkludere elever med særskilte behov. Studiet omfattet ulike skoler, der forskerne avdekket flere trekk som var typisk for skoler som var opptatt av nytenkning og fornying av det spesialpedagogiske arbeidet. Noen av



temaene som var løftet frem var trekk ved skolens undervisning, ressursforvaltning, personalutvikling, samarbeid samt hvordan en håndterer forandringer og nye roller. Disse områdene ble trukket frem som faktorer som støtter opp under realiseringen av en mer inkluderende skole. Noen funn i dette studie viste til en undervisning som var preget av en pedagogikk som anvendte et vidt spekter av ulike arbeidsmåter for elevene. Det ble anvendt undervisningsformer der elevene samarbeidet i små grupper, bruk av drama og andre individuelle undervisningsprogram. Ved bruk av ulike tilnærminger til lærestoffet kunne undervisningen tilpasses flere. Det var også fokusert på bruk av støttelærer i forbindelse med forberedelse av undervisningen samt bruk av støttelærer i klasserommet.

En annen faktor som Flem viser var fleksibel ressursforvaltning. Fleksibel ressursforvaltning betød i denne sammenhengen at det ikke fantes et klart skille mellom ressurser til ordinær undervisning og spesialundervisning. For å øke den spesialpedagogiske kompetansen kunne en for eksempel ansette en spesialpedagog i personalgruppen. Dette tiltaket var ikke bare rettet direkte mot elever med særskilte behov, men ble også brukt til å støtte og veilede andre lærere, slik at de kunne forbedre sin egen undervisning og tilegne seg kunnskap. Denne ressursforvaltningen ble også sett i sammenheng med faktorer som personalutvikling og samarbeid (Flem 2000).

For å opprettholde en eventuell endring i virksomheten ble det lagt vekt på hvordan en skal håndtere forandringer og nye roller. Dette kunne gjelde både rektor sin nye rolle som hovedansvarlig for utviklingen, og spesialpedagogen sin nye rolle som veileder eller støtte i arbeidet sammen med kollegaene. Spesialpedagogen kunne få ansvar ikke bare for det spesialpedagogiske arbeidet, men også i stor grad for å utvikle allmennpedagogikken i sin helhet. Dermed kunne det medføre at den tradisjonelle forskjellen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning var i ferd med å endres (Flem 2000).

Kritikken som er rettet mot klasseromsforskning er at det er komplisert å studere inkludering på dette nivået (Bachmann og Haug 2006). Argumentene som blir brukt er at det er vanskelig å registrere klare og avgrensede hendelser i klasserommet, og ut ifra disse isolerte hendelsene vurdere hva som er tilpasset opplæring. I slike studier blir lærerens undervisning og elevens læringsarbeid studert. Inkludering kan da i for stor grad bli personliggjort og individualisert og gjort til en individuell mestring, mens andre forhold som kan ha betydning for inkluderingsprosessen blir holdt utenfor i analysene. Samtidig etterlyser Haug (2004b) økt

kompetanse gjennom større og flere omfattende studier fra arbeidet i og rundt klasserommet, der det kanskje kan være mulig å identifisere variabler og faktorer som kan øke kvaliteten på virksomheten.

Han trekker i tillegg fram behovet for økt kompetanse der en undersøker det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet i skolen i en nærmere sammenheng med hverandre. Videre peker Haug (2004) også på behov for økt kompetanse i et innovasjons- og organisasjonsutviklingsperspektiv. Dette blir sett på som sentrale områder for satsing, for å komme videre i inkluderingsprosessen. Undersøkelser viser at skoler som erfarer utvikling på et område, også kan erfare forandringer i positiv retninger innenfor andre områder.

I dette kapitlet har jeg drøftet begrepene inkludering og tilpasset opplæring som fenomen, med de ulike kunnskapsregimene som bakteppe. Denne teorien ligger til grunn for utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene. Begrepene inkludering og tilpasset opplæring beskrives i teorien som komplekse og uklare begrep. I intervjuguiden blir begrepene knyttet opp til kjente aktiviteter i barnehagen som lek, samlingsstund og turer. Inkludering og tilpasset opplæring blir sett i lys av hvordan de organiserer og tilrettelegger aktiviteter i hverdagen. Informantene får fortelle historier fra dagliglivet, som er knyttet til hvordan de forstår begrepene inkludering og tilpasset opplæring.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode, utfordringer ved gjennomføringen av intervjuene og kvaliteter ved empirien.

## Kapittel 3:

# FORSKINGSMETODE

### *Innledning*

I vitenskapelig arbeid betegnes begrepet metode det å samle inn og analysere datamateriale, der hensikten er å prøve å forklare og forstå ulike fenomen. Forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder beskrives ofte nettopp i dette skillet mellom å forklare og å forstå.

*In contrast to quantitative research, which takes apart a phenomenon to examine component parts, qualitative research can reveal how all parts work together to form a whole (Merriam 1998:6).*

Valg av forskningsmetode knyttes derfor opp til hvilke tema og type problemstilling som en ønsker å studere. De ulike forskningsmetodene har ulike styrker og svakheter. Hvilken metode en velger å bruke, er avhengig av hvor dens styrke ligger, og dermed kan valget mellom metodene bli vurdert i forhold til hva en ønsker å undersøke og metodens anvendelighet (Kvale 2001).

Ved starten av prosjektet stod valget mellom å sende ut spørreskjema til informantene og å gjennomføre intervju med hver enkelt informant. På den ene siden kunne kanskje bruken av spørreskjema ha lettet arbeidet mitt, samt gitt meg en større grad av nøktern distanse til informantene. På den andre siden var jeg redd for at denne metoden ville føre til at jeg mistet nærheten til informantene, og at spørreskjemaet ville gi liten grad av fleksibilitet.

Problemstillingen var ”hvordan oppleves og gjennomføres det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen med tanke på inkludering og tilpasset opplæring”. Formålet med studiet var å få tak i opplevelsene og erfaringene til informantene, og deres refleksjoner over dette arbeidet i barnehagen. Begrep som inkludering og tilpasset opplæring var sentrale faguttrykk i problemstillingen. Disse begrepene er lite anvendt i barnehagens hverdag og fordrer derfor god tid underveis i samtalen til refleksjon rundt temaet. Dette gjaldt kanskje spesielt de av informantene som var ufaglærte. Ved å velge intervju kunne jeg få flere utdypende svar enn ved bruk av spørreskjema. Ved bruk av spørreskjema er spørsmålene helt og holdent bestemt

av forskeren, og det er ikke mulighet for innspill underveis. En kan tenke seg at svarene i stor grad da ville være preget av dette, og dermed kunne jeg miste viktige korrigeringer og eventuelle oppklaringer både fra informanten og meg selv underveis.

Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Et særpreg ved denne type informasjon er at begivenheter som beskrives, er gjenfortellinger av hendelser slik informanten selv opplever det (Thagaard 2003). For å få frem informantenes fortellinger så jeg for meg at intervjuet ville kreve en åpen og ledig form, der informanten hadde mulighet til å stoppe opp og komme med innspill. Det ble derfor naturlig å tenke meg en kvalitativ tilnærming til innsamlingen av data.

### ***Valg av metode – det kvalitative forskningsintervjuet***

Systematikk og innlevelse er sentrale aspekter ved kvalitativ forskning (Thagaard 2003). Innlevelse er en viktig kvalitet hos forskeren for å oppnå forståelse. I interaksjonen mellom forskeren og informanten oppnås det en nærhet som fordrer at en har evne til både åpenhet og empati, slik at en kan være mottakelig for inntrykk som kan gi informasjon om informanten. For at dette ikke bare skulle være en vanlig løs samtale, er det nødvendig med systematikk. Det vil si at jeg som forsker måtte gjøre grundige og omfattende vurderinger med tanke på avgjørelser om hvilke spørsmål som skulle velges ut, hvordan materialet ble samlet inn, og hvordan det ble analysert og tolket. I og med at både jeg som forsker og informantene hadde en felles interesse i forhold til problemstillingen, hadde jeg tanker og håp om at samtalen kunne bli både åpen og uformell. Men jeg kunne også se en fare for at dette intervjuet kunne bli en utflytende samtale, farget av mitt engasjement og forforståelse, og jeg trengte derfor en struktur og en systematikk i intervjuet.

*Forholdet mellom systematikk og innlevelse sees på som en veksling mellom refleksjon over metodiske beslutninger på den ene side, og fleksibilitet og åpenhet på den annen side (Thagaard 2003:14).*

Med bakgrunn i ønsket om en løs, men strukturert samtale valgte jeg et halvstrukturert kvalitativt intervju, eller det kvalitative forskningsintervjuet, som Thagaard kaller det. Intervjuet var laget med flere hovedtemaer samt ulike underspørsmål for å sikre meg at det jeg syntes var sentralt kom med. Det var viktig for meg at intervjuene kunne gi meg en mest

mulig helhetlig forståelse av de sidene ved problemstillingen som jeg skulle studere. Etter hvert så jeg at valg av forskningsmetode også hadde en sammenheng med hvilken analysemetode jeg kom til å velge. Jeg så ikke for meg at dataene egnet seg til å kunne analyseres og forstås ved kategorisering, men mer at jeg som forsker med ”lys og lykte” var på leting etter hva informantene ønsket å få frem gjennom fortellingene sine (Kvale 2001). Jeg antok at ved å bruke samtale som forskningsmetode, kunne mengden av data bli stor, og at jeg derfor ville bruke mye tid på gjennomlesning av datainnsamlingen senere i prosjektet. Dette måtte jeg ta hensyn til i det videre arbeidet i forhold til tidsfrist for prosjektet.

Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke som en hvilken som helst samtale, men en faglig samtale hvor data oppstår i den mellommenneskelige relasjonen. Intervjudata kan beskrives som en gjenspeiling av hvordan informanten forstår egne erfaringer, og hvordan informanten oppfatter forskeren (Thagaard 2003). Partene er i denne formen for samtale ikke likeverdige siden forskeren bestemmer tema for intervjuet, og har kontrollen i samtalen (Kvale 2001).

Før selve gjennomgangen av intervjuene hadde jeg et pilotintervju med en assistent. Begrunnelsen for at jeg valgte en assistent i pilotintervjuet, var for å undersøke om mine formuleringer i spørsmålene var forståelige og presise. I tillegg kunne intervjuet gi meg viktig informasjon med tanke på hvordan det kan oppleves for en ufaglært å samtale om faglige spørsmål i en formell situasjon. I starten av intervjuet med assistenten kjente jeg spesielt på dette asymmetriske forholdet. Hun ga uttrykk for at hun kanskje ikke kunne nok teori for å kunne svare tilfredsstillende på spørsmålene mine. Dette intervjuet ga meg viktige korrigeringer i forhold til bruk av faguttrykk og ikke minst ga det meg ideen om å stille åpne spørsmål under temaene inkludering og tilpasset opplæring, slik at informantene kunne fortelle episoder fra egen praksis.

På tross av at jeg på forhånd hadde forberedt meg på denne asymmetrien, kunne det underveis i pilotintervjuet allikevel skinne igjennom en usikkerhet både overfor meg og temaet for intervjuet. Denne usikkerheten ga seg utslag i at assistenten av og til kommenterte det hun selv sa med ”vet ikke om dette er riktig svar” eller ”skulle vel ha svart...”. På grunn av at jeg brukte nettopp den halvstrukturerte intervjuformen kunne jeg stoppe litt opp, åpne spørsmålene, repetere og omformulere spørsmålene mine slik at det ble tydeligere for informanten hva jeg egentlig spurte etter. Hovedinteressen i kvalitativ forskning ligger nettopp i å fortolke og å prøve å forstå, og det understrekes at det er den menneskelige

interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskaplig kunnskap (Kvale 2001). Forskerens evne med tanke på å lytte og støtte informanten gjennom intervjuet vil øke kvaliteten på relasjonen mellom informantene og forskeren, som igjen vil påvirke kvaliteten på svarene og funnene som skal anvendes videre i studiet.

### ***Vitenskapsteoretisk tilnærming***

Det kvalitative forskningsintervju knyttes til den postmoderne, hermeneutiske og fenomenologiske tankegang. *Den postmoderne filosofi* tar utgangspunkt i at det ikke finnes en enkel sannhet som en kan lete seg frem til, men at utvikling av kunnskap baserer seg på tolkninger og samtaler om observasjoner og erfaringer. Det kvalitative forskningsintervjuet blir i litteraturen beskrevet som en samtale hvor data oppstår i en mellommenneskelig relasjon, og at dette er en følge av et postmoderne perspektiv på kunnskapskonstruksjon. Samtalen blir da intervjuerens og informantens felles produkt, som er blitt påvirket av både fortid og nåtid (Kvale 2001). Postmoderniteten legger vekt på at samtalen er et resultat av interaksjonen mellom forsker og informant. Kunnskapen er farget av den konteksten den blir utformet i, og at forskeren også er med på å påvirke fortellingene til informantene. Som intervjuer var jeg ikke ute etter ”den universelle sannheten”. Derfor ville jeg i starten av hvert intervju påpeke at det var viktig at informantene brukte sine egne ord og sin vanlige måte å snakke på for å fortelle ”den subjektive sannhet”. Jeg ønsket derfor i starten av intervjuet å bruke god tid til å informere om hva som skulle skje og på den måten prøve å skape en trygg og avslappet atmosfære mellom meg og informanten. En kan tenke seg at det allikevel ville være naturlig at det tok en tid før informantene ble avslappet og med egne ord kunne fortelle om sin hverdag.

Intervjuet har likhetstrekk med en *hermeneutisk tilnærming*. Hermeneutikk defineres som læren om fortolkning og meningsutlegging. Begrepet ”den hermeneutiske sirkel” er en måte å beskrive vekselvirkningen mellom helhet og del, med den hensikt å skape samsvar for den som fortolker. I en intervjusituasjon kan dette ses slik at en gjerne forstår nye svar på bakgrunn av de tidligere svarene, eller en kan avklare hva en mente i tidligere svar (Wormnæs 1987). Bakgrunnen for problemstillingen min var at jeg var interessert i å fokusere på informantenes opplevelse, og som forskningsmetodisk tilnærming var det da naturlig å velge en hermeneutisk forståelsesramme for intervjuet. Jeg valgte å intervju tre personer fra samme arbeidsplass. Dette skulle gjennomføres innenfor en begrenset tidsramme, med kanskje en

opplevelse av samlebånd for både meg og informantene. Et mål for meg før intervjuene var å prøve å kunne nullstille meg for hvert møte med informanten, slik at hvert intervju kunne få stå alene som en sann fortelling fra hver enkelt av dem. Samtidig er det slik at intervjueren og informanten i en interaksjon lar seg påvirke av hverandre, derfor kunne jeg se for meg at enkelte spørsmål kanskje ble farget av hva den forrige informanten fortalte, som igjen kunne gi meg nye innfallsvinkler til det samme spørsmålet når neste informant startet på samtalen. Ved å gjøre bruk av et halvstrukturert intervju kunne dette medføre at jeg kunne tone ned eller blåse opp enkelte spørsmål alt ettersom jeg opplevde svarene som tilfredsstillende eller mangelfulle i forhold til den helhetlige forståelsen av temaet for prosjektet. På den andre siden var det viktig for meg at konfidensialiteten ble ivaretatt, ved at jeg ikke kommenterte noe som kunne tilbakevises til andre informanter. Det var også naturlig å tenke seg at informantene hadde ulike erfaringer, og at jeg derfor ikke utelukket viktige spørsmål selv om jeg muligens hadde fått svar på dette av de foregående informantene.

Det kvalitative forskningsintervju har også likhetstrekk med en *fenomenologisk tilnærming*. Det fenomenologiske perspektivet fokuserer på informantens livsverden, informantens subjektive opplevelse av et fenomen. Forskeren søker da etter å forstå den dypere meningen i informantens erfaringer, og informantens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne utgangspunkt for nye tanker rundt temaet for samtalen (Thagaard 2003). I denne interaksjonen er det viktig for en forsker å være seg bevisst sin egen forforståelse og livsverden, og at informantens livsverden beskrives så nøyaktig som mulig slik den erfares av dem.

Rammen for det kvalitative forskningsintervjuet er at all forståelse er bestemt av en forforståelse, og at måten noe blir forstått på er betinget av en allerede eksisterende forforståelse (Wormnæs 1987). Ulike erfaringer har gitt meg en porsjon forforståelse som jeg måtte være meg bevisst i intervjuprosessen, både når jeg laget intervjuguiden og ikke minst ved gjennomføringen av intervjuene. Ved å være "ekspert" på eget felt kan en lett komme til å vurdere og gradere svarene, heller enn å være bevisst på å fange opp de presise beskrivelsene av fenomenet (Repstad 1998).

I og med at jeg kjente godt til barnehagen som kultur, kunne jeg for eksempel erfare at det var vanskelig å lage spørsmål ved forhold som for meg syntes som selvsagte. For en utenforstående kunne "selvsagte" opplysninger være viktige. Utfordringen for meg var derfor

å holde fokus på et perspektiv der jeg som forsker kunne se barnehagen med andres øyne, og stille meg åpen og nysgjerrig til hva informantene hadde å fortelle. Denne utfordringen var kanskje størst i prosessen med å lage spørsmål til intervjuguiden. Hva var relevante spørsmål i forhold til problemstillingen? Var det aktuelle spørsmål som jeg hadde utelatt fordi jeg trodde de var for ”selvsagte”? Under selve intervjuene erfarte jeg derimot at informantenes erfaringer var både engasjerende og interessante, og min kunnskap om temaet kanskje kunne hjelpe meg til å stille mer presise og aktuelle spørsmål. Som forsker hadde jeg også tanke om at engasjement både kan hemme og fremme åpenhet hos informanten. For stort engasjement kan sette fokus på erfaringene forskeren har gjort seg, istedenfor informantenes erfaringer, og kan dermed føre til at informanten blir overkjørt og må begrense seg selv. For å unngå dette opplevde jeg at jeg underveis i intervjuene dempet mitt engasjement ved å legge inn korte pauser, slik at informanten ble sikret god tid til sine egne refleksjoner. På denne måten kunne jeg også bli mer åpen for nyansene i informantenes utsagn, og eventuelt stille oppfølgende spørsmål.

## ***Forberedelser og gjennomføring av intervjuene***

### *Tematisering*

Tematisering er en begrepsmessig klargjøring og en teoretisk analyse av temaet som skal undersøkes. Når formålet med undersøkelsen er beskrevet, blir spørsmålene etter hvert formulert (Kvale 2001).

Jeg visste i hovedtrekk tidlig i prosjektet hva jeg ville fokusere på. Tema for prosjektet var spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen er et vidt felt og kan gjelde ulike grupper barn, derfor måtte jeg arbeide mer med selve formuleringen av problemstillingen. For å avgrense oppgaven valgte jeg å undersøke det individuelt tilrettelagte tilbudet til barn med enkeltvedtak. Etter hvert som jeg studerte temaet i litteraturen, utkrystalliserte det seg noen områder som jeg ønsket å undersøke nærmere. Disse spørsmålene var knyttet spesielt opp mot begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Jeg ble nysgjerrig på hvordan barnehagen valgte å organisere det individuelle opplæringstilbudet til barnet med tanke på inkludering og tilpasset opplæring. Hva ligger bak dette valget og hvordan har de kommet frem til det? Det var spesielt tankene og refleksjonene rundt inkludering og tilpasset opplæring som fenomen jeg var opptatt av å få tak i, og ikke kun hvordan tilbudet praktisk organiseres og tilrettelegges.



### *Planlegging og utvelging av informanter*

Planlegging er den fasen hvor det etableres en struktur for undersøkelsen med tanke på å få frem den ønskede kunnskapen. Planene må inneholde hvordan og når en ønsker at de metodiske prosedyrene skal benyttes for å innhente data. En del av planleggingen er også å vurdere hvem forskeren skal få informasjon fra og hvor stort antall informanter en skal ha. I kvalitative studier kan en for eksempel velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen. Dette kalles strategiske utvalg (Thagaard 2003). En kan i beslutningen om hvem som skal være informanter, gjøre seg nytte av en seleksjonsmåte som sikrer en et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Denne fremgangsmåten betegnes som et tilgjengelighetsutvalg. Informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, og fremgangsmåtene for å velge ut informanter er basert på den tilgjengeligheten de har for forskeren (Thagaard 2003:54).

Valg av informanter avhenger også av studiets formål, og antallet må verken være for stort eller for lite. Når det gjelder utvalgets størrelse kan det vurderes i forhold til det Thagaard kaller et metningspunkt. Med det menes, slik jeg oppfatter det, at en kan betrakte utvalget som stort nok når en ikke oppnår ytterligere perspektiv ved å ta inn flere informanter. Størrelsen på utvalget er også avhengig av hvor mange kategorier utvalget skal representere.

Min begrunnelse for valg av informanter hadde sin bakgrunn i at problemstillingen min berørte flere yrkesgrupper i barnehagen. Utvalget bestod av: styrer, pedagogisk leder, assistent og spesialpedagog i to ulike barnehager. På den ene siden kan en stille spørsmål om flere informanter kunne gi en større innsikt i studiets formål. Ville jeg få ytterligere informasjon om temaet ved å velge en barnehage til? Jeg kunne valgt å ta med foreldrene til barn med særskilte behov. Det ville gitt meg et annet perspektiv, og kanskje gitt meg ytterligere kunnskap om fenomenet. På den andre siden ser en ut ifra kvalitative studier at et antall på sju informanter ikke er uvanlig når forskningen har et kontekstuellet perspektiv. Ved valg av nettopp dette utvalget var variasjonsbredden i svarene viktige, da utvalget bestod av informanter med ulike profesjoner. Et vesentlig poeng for meg var at informantene arbeidet nærmest barnet i hverdagen, og hadde førstehåndskunnskap om opplæringstilbudet til barnet. Valg av foreldre som informanter ville med bakgrunn i dette da gi meg et annet perspektiv enn det som var hensikten med studiet.

Ved å velge informanter fra samme arbeidsplass kunne utfordringen blant annet bli å få organisert intervjuene, både i forhold til bemanning og tid. Det var også viktig og avgjørende for meg at alle informantene ønsket å la seg intervju, noe som ville ha betydning for bredden på det innsamlede datamaterialet.

Videre fikk ikke utvalget noen fordeling mellom kjønn, noe jeg mener ikke har betydning for formålet med prosjektet, det innsamlede datamaterialet eller det videre arbeidet. I forhold til alder, utdanning og erfaring kunne utvalget derimot gi en fordeling som kunne være interessant spesielt i forhold til innsamlet data rundt begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Kunne ulik utdanning og erfaring gi ulik forståelse av begrepene?

Det neste steget i arbeidet var å få tilgang til informanter. Det viktigste kriteriet for valg av informantene var at barnehagen hadde barn med særskilte behov der det individuelle tilbudet til barnet var hjemlet i Opplæringsloven. Hvilke vanske barnet hadde var ikke relevant for problemstillingen, da det var informantenes refleksjoner rundt organiseringen av opplæringstilbudet til barnet som var i fokus. Det var barnets individuelle tilbud jeg ønsket å studere med tanke på inkludering og tilpasset opplæring.

Jeg tok kontakt med PPT i en kommune og informerte om temaet for prosjektet. Leder for PPT valgte ut to barnehager fra et tilfeldig utvalg barnehager i kommunen. Jeg tok senere muntlig kontakt med styrer for barnehagene og sikret meg informert samtykke fra øverste nivå, før styrer videre tok kontakt med pedagogisk leder og assistent på den avdelingen intervjuene skulle foregå. Før gjennomføringen av intervjuene sendte jeg skriftlig informasjon om arbeidet mitt til barnehagen via styrer, slik at de selv kunne se nærmere hva prosjektet handlet om. Det ble blant annet også informert om formaliteter rundt konfidensialitet og muligheten til å trekke seg fra intervjuene hvis de ønsket det.

Alle foreldrene ved disse to barnehagene der personalet var implisert, fikk informasjon om prosjektet via brev. I tillegg til å intervju pedagogisk leder, assistent og spesialpedagog, intervjuet jeg også styrer ved den ene barnehagen. Dette valgte jeg med bakgrunn i at assistenten var konstituert pedagogisk leder ved den avdelingen jeg foretok intervjuene. Det vil da si at styrer har et spesielt veiledningsansvar for pedagogiske ledere som ikke er utdannet førskolelærere, men er assistenter. Denne informasjonen kom ikke frem før jeg hadde gjort den første bestemmelsen for hvilke barnehager jeg skulle bruke som

informantgruppe. Barnehagen virket i tillegg interessant, da de hadde valgt en annen praksis enn andre barnehager i kommunene, nemlig å ansette en spesialpedagog i barnehagen som en del av personalet. Den vanlige praksisen i kommunen var at en spesialpedagog utenfra hadde enkeltstående timer med barna. Denne forskjellen kunne kanskje gi meg nyttige innspill i forhold til problemstillingen. Kunne denne forskjellen peke på ulike måter å forstå inkludering og tilpasset opplæring på?

Når det gjaldt den ene spesialpedagogen som hadde ansettelse utenfor barnehagen, kontaktet jeg barnehagesektoren i kommunen og informerte om prosjektet mitt. Jeg tok kontakt først via telefon og senere via et formelt brev når informantene hadde gitt sitt samtykke om å være med.

### *Intervjuguide*

En intervjuguide skal inneholde temaene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de kan ha. Guiden kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer eller en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes. Kvaliteten på det originale intervjuet er av betydning for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale 2001). Når problemstillingen, forskningsmetoden og utvalg av informanter var avklart, ble intervjuguiden laget.

Jeg valgte å bruke det Kvale (2001) kaller for et halvstrukturert intervju, der guiden inneholdt ulike emner med tematiserte underspørsmål. For meg var det viktig at guiden var systematisk og hadde en god struktur slik at den ga meg trygghet i forhold til mitt behov for å få med meg alle spørsmålene som jeg syntes var sentrale. Samtidig ønsket jeg ikke å følge systematikken slavisk, men ha mulighet til å stoppe opp og sjonglere med rekkefølgen av spørsmålene etter hvert som både jeg og informantene ble tryggere underveis i samtalen. Viktige kvalitetskriterier for et intervju er blant annet muligheten til å være spontan og fleksibel både for forskeren og informantene (Kvale 2001). Fleksibilitet og spontanitet gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for forskeren og rom for å utfylle svarene for informantene. Forskeren kan gå tilbake til tidligere spørsmål for å få utdypet et tema, eller tone ned enkelte temaer i guiden. Det kan stilles spørsmål tilbake til forskeren om hva en legger i ulike ord og begrep som er brukt i intervjuet. For informantene kan denne fleksibiliteten virke oppklarende og dermed skape en større grad av åpenhet og trygghet i samtalen.

For å få svar på problemstillingen min var de mest sentrale spørsmålene sentrert rundt temaene ”inkludering og tilpasset opplæring” og ”organisering av det spesialpedagogiske arbeidet”. Det var viktig for meg at disse spørsmålene både var enkle å oppfatte og ville gi svar som kunne kaste lys over temaet for prosjektet. Etter pilotintervjuet med en assistent, som ga meg indikasjoner på at faguttrykkene var vanskelig å svare på, måtte jeg åpne spørsmålene mer opp for samtale spesielt rundt begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Dette var en viktig endring, da jeg opplevde at bruk av disse faguttrykkene i deler av intervjuet hemmet svarene på spørsmålet. Spørsmålene ble derfor endret mer i retning av å be informantene om å fortelle om hverdagen sin ved å beskrive ulike aktiviteter som hadde betydning for om barnet var inkludert og om aktivitetene var tilpasset barnets forutsetninger og behov. Spørsmålene inneholdt begrep som deltakelse og medbestemmelse under barnehagens generelle aktiviteter som måltid, lek, samling og tur. Det ble også spurt om hvordan de oppfattet utbyttet av tilbudet for barnet. Dette var den største endringen jeg gjorde før intervjuene.

#### *Gjennomføring av datainnsamlingen*

Tidsplan for intervjuene ble i samarbeid med de to pedagogisk lederne ved barnehagene laget via telefon og bruk av e-post. Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker, i mai 2008. Jeg intervjuet tre informanter i samme barnehage den første dagen, og intervjuene varte fra cirka 1 til 1 1/2 time. De resterende fire intervjuene ble fordelt på to uker med gode pauser mellom intervjuene, da jeg erfarte at det var krevende å holde fokus på temaet og være en konsentrert lytter over så lang tid.

Under de to første intervjuene fulgte jeg guiden relativt slavisk. Dette førte til at jeg fikk mindre informasjon om sentrale tema gjennom disse intervjuene enn de resterende. Svarene i de to første intervjuene var i større grad preget av et spørreskjemaintervju enn en samtale. Som intervjuer var jeg også i større grad preget av min tidligere yrkesrolle som leder av et personale. Dette ga seg utslag i at jeg formulerte spørsmål på en forsiktig måte, med tanke på at de skulle føle seg vel i intervjusituasjonen. Det var en utfordring å ta på meg ”brillene” som forsker, der jeg skulle vri og vende på svarene informantene ga meg uten å virke for pågående. Dette preget måten jeg stilte spørsmålene på under de første to intervjuene, der spørsmålene var mer forsiktige og vage, og jeg ble raskt fornøyd med svarene.

Ved gjennomføring av de resterende intervjuene valgte jeg å ha kun et notat med overordnede temaer for samtalen som utgangspunkt, men med guiden i nærheten som støtte.

Spørsmålsformuleringene ble også i større grad spisset enn tidligere. Som intervjuer gikk jeg grundigere inn i enkelte spørsmål som var sentrale for å få med meg flere nyanser. Dette gjorde jeg ved å stille oppfølgende spørsmål. Jeg fikk også behov for å komme tilbake til enkelte spørsmål som jeg ønsket å utdype i større grad ved å fristille meg fra spørsmålene. Jeg valgte å benytte meg av korte pauser underveis både for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg de sentrale spørsmålene, og for å gi informanten tid til refleksjon over egne tanker. På den måten sikret jeg meg at spørsmålene ble besvart, og informantene kunne også bruke pausen til å korrigere egne utsagn eller utdype svarere ytterligere. Noen informanter kunne svare ”jeg vet ikke om jeg svarer riktig” eller ”dette høres kanskje dumt ut”. Disse svarene kunne være preget av at informantene svarer det forskeren ønsker å høre. Det asymmetriske forholdet som faktisk eksisterer mellom forsker og informant kan skape en utfordring for forskeren i forhold til troverdigheten i datamaterialet, samtidig er dette en side ved forskningen som en ikke kommer utenom. Forskeren må så langt som mulig legge til rette for en tryggest mulig ramme rundt intervjuet. Selv da vil intervjusituasjonen erfares ulikt av den enkelte informant, og svarene må bearbeides og tolkes i lys av dette dilemmaet.

### ***Reliabilitet, validitet og generalisering***

I kvalitative studier som er basert på intervju som forskningsmetode, kreves det gjennom hele studiet at en som forsker stiller seg spørsmål om forskningens kvalitet og sannhetsverdi.

Kvalitetssikring av forskning er et viktig aspekt gjennom hele prosessen, og ikke bare ved avslutningen av undersøkelsen (Kvale 2001). I den sammenhengen har reliabilitet, validitet og generalisering vært tradisjonelle og sentrale begrep i all forskning. Begrepene dreier seg i all hovedsak om å drøfte forskningsfunnenes sannhetsverdi, og er i stor grad knyttet til kvantitativ forskning der hensikten er å måle noe. Disse begrepene er lite brukt i vårt vokabular i hverdagen, og står derfor frem som fremmede og uklare begrep for meg når jeg skal knytte egne tanker og tolkninger til informantenes hverdagsfortellinger.

Tradisjonen i kvalitativ forskning er å undersøke et fenomen i en kontekstuell sammenheng, og noen forskere innenfor denne tradisjonen har tatt i bruk mer vanlige språkuttrykk for å diskutere sannhetsverdien i forskningsfunnene. Jeg har derfor i dette studiet valgt å benytte meg av disse begrepene, som er *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*, videre i min

vurdering av kvaliteten på dataene i prosjektet (Thagaard 2002). Disse begrepene fremhever særpreget til den kvalitative tilnærmingen og vil erstatte begrepene reliabilitet, validitet og generalisering.

### *Troverdighet*

I kvalitative studier er det viktig at den kritiske leser oppfatter forskningen som troverdig og pålitelig. Ikke minst blir troverdighet knyttet opp til fremgangsmåten for utvikling av data og videre graden av konsistensen av funnene (Thagaard 2002). Hvor gode data har forskeren fått? Finnes det en troverdig sammenheng mellom funnene og spørsmålene i prosjektet? Jeg erfarte at allerede ved valg av forskningsmetode var det viktig å være oppmerksom på å ivareta behovet for troverdighet. Ved bruk av et halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju må en sjonglere mellom struktur og fleksibilitet. På den ene siden kan intervjuet bli for løst, og det kan da være vanskelig å sikre seg at informanten svarer på de sentrale spørsmålene. På den andre siden kan en ved bruk av for sterk struktur binde opp informanten og dermed miste mye viktig informasjon.

Troverdighet er også knyttet til både relasjonen forskeren har til informantene og forskerens egne erfaringer til feltet en ønsker å studere (Thagaard 2002). Med min bakgrunn som tidligere førskolelærer og styrer kan en på en måte si at jeg forsker på eget felt. Allerede ved valg av tema for prosjektet stilte jeg meg spørsmål i forhold til min egen forforståelse. På hvilken måte kunne jeg være bevisst mine egne erfaringer fra tidligere arbeid i barnehagen når det gjaldt spørsmål til intervjuguiden, og ikke minst i møte med mine informanter? I hvilken grad ville min forforståelse sette sitt preg på gjennomføringen av intervjuene og kvaliteten på funnene? Å inneha erfaringer fra samme fagfelt kan både være en dimensjon og et dilemma, noe jeg erfarte både før intervjuet, underveis og ved transkribering av datamaterialet. Dimensjonen var at jeg på forhånd hadde kjennskap til både praksis og teori vedrørende temaet for intervjuet. Dette førte til at jeg fort sirklet inn sentrale hovedområder for intervjuet, samt at mitt engasjement og min kunnskap på feltet kanskje førte til en åpen og ledig kommunikasjon under selve samtalen. Det kritiske spørsmålet var i hvilken grad jeg ville greie å stille meg utenfor feltet som en fremmed, det vil si å være nysgjerrig nok, slik at spørsmålene og svarene ble erfart som innholdsrike og konsise både underveis i intervjuet og ved videre bruk i analysen.

Graden av troverdighet ligger også i hvordan muntlig tale blir til tekst, transkriberingen. For meg var det viktig i forhold til troverdigheten å gjennomføre all transkriberingen selv. Dette gav meg en nærhet til intervjuene, der jeg kunne registrere pauser, latter og kanskje fornemmelsen av usikkerhet i forhold til enkelte spørsmål. Samtidig er det viktig å stille kritiske spørsmål i forhold til troverdigheten når det gjelder transkribering generelt. Kan en si at det transkriberte intervjuet tilfredsstiller den grad av troverdighet som trengs når en må utelate viktig tilleggsinformasjon som for eksempel kroppsspråk?

Når det gjelder analyse og behandling av data, har forskeren ansvar for det komprimerte datamaterialet og hvilke områder som eventuelt skal blåses opp og hvilke svar som skal dempes eller utelukkes. Dette kan påvirke troverdigheten på datamaterialet ved for eksempel at enkelte sitat løsrives fra en større sammenheng for å drøftes i lys av teori. Dette er et etisk dilemma for forskeren som jeg vil komme tilbake til senere i avsnittet *etiske betraktninger*. Et annet moment i analyse- og drøftingsdelen er å gjøre tydelig rede for hva som er referat fra intervjusamtalene og hva som er forskerens egne vurderinger og kommentarer (Thagaard 2002). Ved bruk av lydbåndopptaker versus notatbruk ved intervju, kan en på en sikrere måte skille ut hva som er informantens utsagn og hva som er forskerens vurderinger. På den ene siden har troverdighet med alle sidene av prosjektet å gjøre, fra intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet, på den andre siden kan også en for sterk fokusering på troverdighet motvirke forskerens egen tenking og kreativitet (Kvale 2001).

### *Bekreftbarhet*

I kvalitativ forskning er bekreftbarhet eller gyldighet knyttet til tolkningen av resultatene. Her spørres det i hvilken grad en metode undersøker det en planla at den skulle undersøke, og om datainnsamlingen gir gyldige svar. Denne bevisstheten bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele arbeidet, og ikke vurderes bare i slutten av prosessen (Kvale 2001).

Kvalitetskontroll av arbeidet starter allerede ved valg av teori. Gyldighet har i stor grad med om spørsmålene en stiller og begrepene en bruker i samtalen er forståelige og relevante. Begrepet inkludering er brukt i barnehagens planverk, mens tilpasset opplæring er et skolefaglig begrep. I og med at det finnes lite forskning på dette området i barnehagen, valgte jeg å se på studier om inkludering og tilpasset opplæring fra skolesammenheng. Størstedelen av teorien er hentet derifra, og en kan da stille seg spørsmål om funnene da er gyldige. Kan en

overføre bestemte begrep fra en institusjon til en annen? Hvilken betydning har dette i så tilfelle for svarene informantene gir? På den ene siden kan begrep som ikke blir brukt til daglig i praksisfeltet skape uklare svar og hemme evnen til refleksjon hos informantene. De kan svare ut ifra det de tror forskeren ønsker å høre eller i verste fall erfare at de ikke greier å svare på spørsmålet, noe som kan gi informantene en følelse av mislykkethet.

På den andre siden kan bruk av nye faguttrykk gi en ny og spennende vinkling til egne erfaringer i et kjent praksisfelt. Det fordrer da en ramme rundt samtalen der en kan stoppe opp og bruke tid til å reflektere rundt begrepene sammen med informanten. Bakgrunnen for prosjektet var et ønske om å få en større innsikt i hva informantene forstår med begrep som inkludering og tilpasset opplæring i det daglige arbeidet med barn med særskilte behov, og om dette påvirket organiseringen og tilretteleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet i hverdagen.

Planverket for barnehagen peker på at opplæringen skal være tuftet på de samme verdiene som for skolen, en likeverdig opplæring for alle uavhengig av egne evner og forutsetninger. Opplæringen skal tilpasses hvert enkelt barn eller elev. Inkludering og tilpasset opplæring er sentrale begrep med tanke på at opplæringen skal være likeverdig for alle. Med disse felles overordnede målene for begge institusjonene vurderer jeg teorien som gyldig og overførbar. Inkludering er i tillegg et begrep som er kjent som et fenomen som blir diskutert og drøftet i det offentlige rom i ulike sammenhenger, både når det gjelder minoritetsgrupper, funksjonshemmede samt i tilknytning til tema som for eksempel mobbing. Jeg erfarte under pilotintervjuet at begrepene var relativt kjente, men var lite brukt i barnehagen. Ved å åpne spørsmålene rundt disse begrepene mestret vedkommende å fortelle historier fra hverdagen som handlet om inkludering og tilpasset opplæring. Med denne erfaringen valgte jeg å benytte meg av disse faguttrykkene videre i studiet, men omformulerte dem slik at de ble forståelige og dermed enklere å forholde seg til i samtalen. Dette var nødvendig for å sikre at informantgruppen forstod innholdet i spørsmålet. Begrepene var i tillegg operasjonalisert gjennom diverse spørsmål knyttet opp til ulike hovedområder som gjenkjennelige for informanten som lek, samling og turer, som er hverdagslige aktiviteter i barnehagen (vedlegg nr. 4).

For å få størst mulig variasjonsbredde i svarene, som også vil ha med gyldighet å gjøre, representerte utvalget av informanter tre ulike yrkesgrupper. Disse har, som jeg tidligere har nevnt i oppgaven, ulik erfaring og utdanning, og ulike funksjoner i forhold til barnet.



### *Overførbarhet*

Hensikten med kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse og en innsikt rundt et fenomen. Overførbarhet eller generalisering er knyttet til om den forståelsen og innsikten en har ervervet er kontekstavhengig. Tolkninger basert på studier i en bestemt sammenheng skal kunne ha relevans utover det enkelte prosjekt og/eller vekke gjenklang og gjenkjennelse hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres. Denne overførbarheten må forskeren være seg bevisst og argumentere for (Thagaard 2002).

Slik jeg forstår Thagaard, er spørsmålet om overførbarhet vurdert opp mot i hvilken grad jeg som forsker er i stand til å knytte funnene i studiet mot tidligere forskning og andre leseres gjenkjennelse. Mine vurderinger er at en del av funnene er gjenkjennbare fra ulike studier av arbeid med barn med særskilte behov både i barnehage og skole (Bachmann og Haug 2006, Borg m.fl. 2008). Dette gjelder spesielt funn knyttet til hvordan en forstår inkludering og tilpasset opplæring som fenomen, samt hvordan en organiserer spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Den overordnede målsetningen om inkludering, det vil si i hvilken grad en person er en del av fellesskapet, representerer et dilemma som trolig lesere i andre sammenhenger også kan kjenne seg igjen i.

### **Etiske betraktninger**

I kvalitativ forskning er både valgene en forsker foretar seg i løpet av forskningsprosessen og relasjonen mellom forsker og informant av stor betydning (Thagaard 2002). Med bakgrunn i forskerens valg og hvilke konsekvenser dette har for de personene som studeres, er etiske retningslinjer eller regler nødvendige. Viktigheten av å foreta etiske avgjørelser gjennom hele forskningsprosessen, og ikke bare ved enkelte deler av intervjuundersøkelsen fremheves. De etiske grunnprinsippene som blir fremhevet i denne sammenheng er: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2001)

Prinsippet om at forskeren må ha *informantens samtykke* er utgangspunktet for enhver forskningsstudie. Det betyr at informanten får informasjon om undersøkelsens mål og hovedtrekkene i forskningsplanen, samt om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informanten må også være informert om at deltakelsen er frivillig og at personen har muligheter for å trekke seg underveis. For å oppfylle dette prinsippet i dette studiet ble informasjon gitt per telefon og via skriftlig brev til leder i barnehagen, berørte

foreldre og informanter (vedlegg 2 og 1 ). I tillegg ble dette gjentatt i starten på hvert intervju med de sju informantene.

Et annet prinsipp i forskning er kravet om *konfidensialitet*. Konfidensialitet i forskningen medfører at man ikke går ut med opplysninger som direkte eller indirekte kan tilbakeføres til enkelte personer, og som dermed kan avsløre informantens identitet. Forskeren må innhente samtykke fra informanten hvis en skal offentliggjøre informantens data eller at opplysninger som dataene gir kan føre til gjenkjennelse av informanten (Kvale 2001). Det er viktig at informantene føler seg trygge på at de opplysningene som kommer frem i intervjuet, blir behandlet på en fortrolig måte. For å kunne skape en størst mulig trygghet understreket jeg dette allerede ved kontakten med barnehagen på lederplan, og ikke minst direkte til den enkelte informant per brev samt ved starten av intervjuet. Det ble informert om konfidensialitet, og at datamaterialet blir tolket opp mot informantens utdanning, yrkesgruppe og ansiennitet samt mot temaet for prosjektet. Det ble også informert om at datamaterialet ble oppbevart innelåst gjennom studiet, og til slutt slettet og makulert.

Konfidensialitet handler ikke bare om intervjusituasjonen, men også om hvordan en behandler datamaterialet. Konsekvensene av et intervju bør derfor vurderes med hensyn til eventuelle skader som informanten kan påføres. Forskeren har ikke bare et ansvar for konsekvensene overfor selve informanten, men også overfor den gruppen som informanten representerer (Kvale 2001). Dette kan representere et dilemma for forskeren, der ønsket om å komme frem med viktige resultater kan settes opp mot faren for å stigmatisere små og gjenkjennbare grupper (Dalen 2004).

Mine informanter kom fra samme barnehage, derfor ble svarene til informantene behandlet med konfidensialitet og sensitivitet ved å anonymisere sitat og tematisere svarene. På den måten ble kilden beskyttet samtidig som en lar informantens stemme tre frem anonymt. For meg som forsker ble det viktig å være bevisst på dette gjennom hele forskningsprosessen, og spesielt i forhold til en av mine informantgrupper, spesialpedagogene. Som yrkesgruppe i en kommune er de ofte få personer, samt at de ofte ikke er en del av selve personalet i en barnehage slik de andre informantene var. Dette medførte at deres stemme kunne bli mer synlig enn de andre yrkesgruppene i utvalget.

Sist men ikke minst handler konfidensialitet om formelle rutiner ved en forskningsstudie. I all forskning med personer stilles det med bakgrunn i Personopplysningsloven av 2001 krav om meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektronisk hjelpemiddel. Meldeplikten er gjennom bruk av meldeskjema rettet til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. I dette studiet ble meldeskjema sendt NSD i god tid før intervjuene, og prosjektet ble godkjent (vedlegg nr. 3)

Det tredje prinsippet er knyttet til de *konsekvensene* forskningen kan ha for informantene. Her trekkes det frem at konsekvensene av et intervju bør vurderes med hensyn til eventuelle skader som informanten kan påføres, og ikke bare eventuelt fordeler med å være med i et forskningsprosjekt (Kvale 2001). Prinsippet innebærer en forpliktelse til å beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen. Underveis i intervjusituasjonen var det for eksempel viktig at informantene ikke ble satt i et lys av utilstrekkelighet med tanke på spørsmålene som ble stilt, og faguttrykk som inkludering og tilpasset opplæring ble derfor operasjonalisert.

Videre i studiet kan en erfare at tolking av data i noen tilfeller kan oppleves som et dilemma for forskeren. Forskerens perspektiv kan være forskjellig fra informantens forståelse av sin situasjon. Siden perspektivet er basert på forskerens ståsted, som er en utenforstående, kan det oppleves som fremmedgjørende og provoserende for informanten (Thagaard 2002). På den ene siden har forskeren tilgang til alt datamaterialet, og kan fritt disponere det i studiet, på den andre siden må forskeren forsøke å få frem informantens perspektiv på en troverdig måte ut ifra intervjuets helhet. Som forsker er det mitt ansvar både å behandle og tolke datamaterialet, som innebærer at jeg som forsker for eksempel skiller mellom hva som er informantens perspektiv og hva som er forskerens perspektiv.

#### *Egen vurdering av kvaliteten på datamaterialet*

Selv om en i ettertid ser at innsamling av datamateriale kan gjennomføres på ulikt vis, vurderer jeg allikevel at dataene er gyldige og pålitelige til bruk i det videre arbeidet. Svarene er mangfoldige og nyanserte og ivaretar en bredde fra tre yrkesgrupper som arbeider nært barnet i det daglige. Slik jeg ser det, kan datamaterialet i lys av teorien gi meg en større innsikt og forståelse av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.

## Kapittel 4:

### PRESENTASJON AV EMPIRI

#### *Innledning*

Temaet for studiet er spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og formålet er å undersøke hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen blir organisert og tilrettelagt med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak. Bakgrunnen for valg av problemstilling var en nysgjerrighet på hva informantene forstår med begrepene inkludering og tilpasset opplæring, og hvordan det spesialpedagogiske arbeidet organiseres med tanke på dette.

I dette kapitlet vil jeg i hovedsak legge frem resultater av intervju med sju informanter. Innledningsvis vil jeg ta for meg hvilken presentasjonsform av empiri jeg har valgt, dernest kriterier for valg av informanter og presentasjon av barnehagene, og til slutt hovedområder med temaer der jeg presenterer empirien.

#### *Valg av presentasjonsform av empiri*

Intervjuene ga meg et stort omfang av tekst som jeg skulle arbeide videre med. Med respekt for det tekstmaterialet som jeg satt igjen med etter transkriberingen, brukte jeg lang tid på bearbeidelsen av materialet, slik at det kunne gi en mening og en forståelse i forhold til problemstillingen. Hva fortalte dataene om det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og hvordan kunne dette forstås i lys av teori og problemstilling? Under bearbeidelsen av dataene fremstod enkelte funn som jeg ønsker å undersøke videre og vil legge vekt på i presentasjonen av resultatene.

Datamaterialet kan sees på som en kvalitativ tekst (Thagaard 2003). Denne type tekst har som formål at den skal formidle en meningssammenheng som gir leseren en forståelse av de sosiale fenomenene teksten handler om. Den meningsbærende karakteren i den kvalitative teksten er knyttet til fortolkende teoretiske tilnærminger. Dette kan forstås slik at tekstens meningsinnhold gjenspeiler forskerens fortolkninger av de fenomenene som studeres. Fortolkende tilnærminger baserer seg på en antakelse om at virkeligheten ikke kan beskrives

uavhengig av forskerens forståelse av den samme virkeligheten. Kunnskapen som utvikles er influert av forskeren, og forskerens forståelse preger presentasjonen av kunnskapen. Dette perspektivet har en konstruktivistisk orientert tradisjon. Innvendinger mot dette perspektivet er blant annet utfordringen forskeren har når det skal skilles mellom egne tolkninger og informantens tolkninger. En etisk utfordring er forskerens store innflytelse på empirien og ansvaret forskeren har overfor informantene i forhold til presentasjonen av resultatene.

Et alternativ til denne retningen er den positivistisk orienterte tradisjonen, der en hevder at teksten kan atskilles fra den virkeligheten den beskriver. Informanten fremhever erfaringer fra den "ytre" verden. Objektivitet er idealet og fremhever tekstens nøytrale karakter, slik at de fenomenene som beskrives i teksten, kan atskilles fra forskerens fortolkning av de samme fenomenene (Thagaard 2003:193).

Disse to tilnærmingene representerer to ytterpunkter i forskningen. Jeg har i studiet valgt det Thagaard kaller en mellomposisjon i forhold til disse to ytterliggående standpunktene. Denne tilnærmingen oppfatter på den ene siden intervjudata som beskrivelser av hendelser i informantens liv. På den måten kan en si at intervjusituasjonen representerer den ytre verden. På den andre siden gjenspeiler intervjudata i tillegg hvordan informanten forstår egne erfaringer, og ikke minst hvordan informanten oppfatter forskeren (Thagaard 2003:83). Presentasjon av empiri kan ha ulike tilnærminger med bakgrunn i hva som skal undersøkes og hvorfor undersøkelsen skal foretas (Kvale 2001). Analysen i kvalitativ forskning skal føre frem til en helhetsforståelse av dataens meningsinnhold. For å oppnå en helhetlig forståelse er det viktig at de enkelte delene i empirien studeres i forhold til den helheten de er en del av. Et sentralt spørsmål i analyse av empirien er også hva en ønsker å legge vekt på når det gjelder fremstillingen av resultatene. Avveiningen går mellom fremstillingen som fokuserer på *temaer* som er viktige i undersøkelsen, og fremstillinger som omhandler *personer* (Thagaard 2003).

I denne studien kunne jeg velge mellom ulike tilnærminger til presentasjon av empirien, der både den tematiserte og den personsentrerte tilnærmingen kunne være aktuell. Personsentrert tilnærming innebærer at resultatene presenteres i tilknytning til typer av personer eller situasjoner som illustrerer viktige tendenser i dataene (Thagaard 2003:195). På den ene siden kunne denne tilnærmingen gi større grad av helhetlige perspektiver på temaet, der en kunne studere sammenhengen mellom de ulike temaene opp mot hvert enkelt svar informantene ga.

På den andre siden ville utfordringene i denne tilnærmingen være at tilfeldige utvalgte eksempler fra enkelte personer ble fremhevet på bekostning av helheten som representerte alle informantene. I tillegg ville anonymiteten være et problem, da eksemplene kunne gjenkjennes av leseren. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informantene har rett til beskyttelse, som medfører at teksten utformes slik at identiteten tilsløres (Thagaard 2003). Jeg ser at i denne studien med kun sju informanter, hvor noen av informantene i tillegg representerer samme barnehage, ville dette vært et etisk dilemma. På grunnlag av etiske vurderinger har jeg valgt vekk denne tilnærmingen.

En annen måte å presentere empirien på er en tematisert tilnærming. I denne presentasjonsformen er sentrale temaer i undersøkelsen i fokus, der informasjonen fra alle informantene om hvert enkelt tema blir sammenlignet. Et viktig poeng med denne tilnærmingen er å gå i dybden på de enkelte temaene, slik at en sammenligning av informasjon fra alle informantene kan gi en dypere forståelse av hvert tema.

For å kunne ivareta et helhetlig perspektiv er det viktig at informasjon fra hver enkelt informant settes inn i den sammenhengen som utskriften av teksten er en del av, det vil si en pendling fra å studere et enkelt tema og til å vurdere den sammenhengen som temaet er en del av (Thagaard 2003). En tematisert tilnærming er basert på at teksten deles inn i kategorier, som representerer temaer som er sentrale i undersøkelsen. I denne analysen er det da viktig at informasjonen fra de ulike informantene er sammenlignbare. Dette betyr at de kategoriene som skal analyseres, bør inneholde utfyllende informasjon fra alle informantene.

Jeg kan se at et etisk dilemma som er knyttet til denne tilnærmingen, er at informasjonen fra de ulike informantene kan betraktes som stykkevis og delt. Teksten deles opp, og de enkeltes utsagn kan løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Teksten er i utgangspunktet basert på et samarbeid mellom forsker og informant, og dette kan derfor betraktes som et etisk dilemma for forskeren. Forskeren vil gjennom hele forskningsprosessen møte på ulike etiske dilemmaer, og vil alltid ha det hele og fulle ansvaret både i forhold til innhenting og behandling av data.

Ut ifra egne innsamlede data ser jeg at valg av en tematisert tilnærming for presentasjonen av empirien vil være det mest hensiktsmessige. Det er temaet som er i fokus, ikke personene. Intervjuet er bygd opp under ulike hovedområder, med ulike tema som alle informantene er blitt presentert for. Det avsluttede datamaterialet er stort, og kan tematiseres under ulike kategorier som er sentrale for undersøkelsen.

Etter transkriberingen leste jeg gjennom intervjuene for å få en følelse av helhet. Intervjuene var preget av at jeg hadde valgt en halvstrukturert intervjuform, og de fremstod som noe uoversiktlige og springende i forhold til problemstillingen. Jeg fikk behov for å gjøre intervjuene kortere og mer oversiktlige ved å velge ut de viktigste delene av intervjuet som spesifikt var rettet mot problemstillingen min. Et slikt utvalg av intervjuet kalles meningsenheter (Kvale 2001). Intervjuene ble dermed kortere, innholdet mer spisset, og jeg satt igjen med et mer oversiktlig datamateriale å behandle enn tidligere. Jeg erfarte også at meningene til informanten, slik jeg forstod dem, kom tydeligere frem. Denne omarbeidingsformen av informantens data blir kalt for meningsfortetting, som medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser, som igjen gir kortere formuleringer (Kvale 2001).

Jeg valgte i tillegg å bruke sitat fra datamaterialet, for i enda større grad å få frem både nyansene og dynamikken i svarene. Sitatene er anonymisert uten bruk av navn, spesielle uttrykk eller dialektord. Innholdet i sitatene er ikke forandret, men kan være krympet, ved at jeg har satt sammen sitat om samme tema fra flere avsnitt, med tanke på å få med helheten i utsagnet til informanten. Dette gjelder svar fra spørsmål som jeg gikk tilbake til flere ganger i intervjuet for å få flere utfyllende svar. For å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg meningsinnholdet i informantens datamateriale, gikk jeg flere ganger tilbake til det opprinnelige intervjuet for å kontrollere dette. Allikevel blir det min tolkning og forståelse av dataene som til slutt blir avgjørende for hvordan jeg bruker teksten videre i bearbeidelsen av stoffet.

### ***Presentasjon av informantene***

Kriteriet for utvalget av informanter var barnehager som hadde barn med enkeltvedtak ut ifra Opplæringslovens § 5:7. Jeg valgte ut tre informanter fra hver av de to barnehagene: spesialpedagog, pedagogisk leder og assistent som daglig følger barnet. Begrunnelsen for valg av informanter var at disse tre personene representerer bredden i tilbudet til barnet, og er de viktigste personene i forhold til organisering og tilrettelegging av tilbud til barnet. Pedagogisk leder representerer den som har ansvaret for det totale allmennpedagogiske tilbudet for hele barnegruppen. Spesialpedagogen skal ha det faglige ansvaret for det individuelt tilrettelagte tilbudet til barn med enkeltvedtak. Dette tilbudet består ofte av tilrettelegging og gjennomføring av enkeltstående timer alene med barnet eller sammen med barnet og en

assistent. Assistenten er som oftest ufaglært og har ofte ansvaret for å overføre det barnet og spesialpedagogen gjør i enkelttimene til det totale opplæringstilbudet barnet har i gruppen.

Som et bakteppe for presentasjonen av empirien vil jeg si noe generelt om likheter og ulikheter i møte med de to barnehagene når det gjelder størrelse og erfaring fra arbeid med barn med særskilte behov. Deretter vil jeg presentere dataene under tre avsnitt som jeg har kalt organisering, inkludering og tilpasset opplæring og sentrale funn.

### *Likheter og ulikheter*

Det viste seg at barnehagene var omtrent lik i størrelse, med tanke på antall barn og personale. Informantene fra begge barnehagene var representert med ulik alder, ulik utdanning og kompetanse samt variasjoner i forhold til hvor lang erfaring de hadde i barnehageyrket. Begge barnehagene hadde lang erfaring med spesialpedagogisk arbeid og har per i dag et stort antall barn med særskilte behov. De hadde et bredt samarbeid med ulike instanser utenfor barnehagen i form av møter og veiledning. Felles for begge barnehagene var også at det var utarbeidet en individuell opplæringsplan, IOP, til alle barn med enkeltvedtak. Informantene i begge barnehagene var opptatt av at det hadde skjedd en endring i organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet til barn med enkeltvedtak.

Barnehage A hadde endret organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet for ett enkelt barn. Informantene beskrev dette som en endring som var vedtatt av en ekstern instans. Tidligere foregikk mesteparten av det spesialpedagogiske arbeidet med dette barnet på enerom sammen med en spesialpedagog som kom utenfra barnehagen, mens de nå beskrev at de hadde flyttet dette arbeidet mest mulig inn på avdelingen i fellesskapet. Denne endringen gjaldt kun for dette ene barnet.

Barnehage B hadde også endret organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet. Barnehagen hadde tilført spesialpedagogisk kompetanse i personalet ved å ansette en spesialpedagog, som hadde hovedansvar for det spesialpedagogiske arbeidet samt var delvis ansatt som førskolelærer. Informantene ga uttrykk for at kompetansen ble brukt direkte i arbeidet med barnet og i samarbeid med de ansatte gjennom veiledning. De hadde på denne måten valgt vekk den mest vanlige praksisen, der en ekstern spesialpedagog har enkelttimer i barnehagen med barnet alene, i små grupper og/eller i fellesskapet.



## **Organisering**

Informantene fra begge barnehagene fortalte om en endring de siste årene i forhold til organisering av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Endringen bestod i stor grad i å tilrettelegge og gjennomføre det spesialpedagogiske arbeidet til barn med enkeltvedtak i avdelingen og fellesskapet, istedenfor at det skulle organiseres som tiltak utenfor fellesskapet.

I *barnehage B* fortalte informantene at arbeidet tidligere ble organisert ved at en spesialpedagog som var ansatt i kommunen, kom inn i barnehagen og hadde enkelttimer med barnet alene utenfor fellesskapet. Spesialpedagogen arbeidet i ulike barnehager, der ulike metodiske opplegg ble gjennomført. Informantene fortalte at de ikke var fornøyd med denne praksisen. De erfarte at barn som trengte spesialpedagogisk hjelp, flere ganger i uken ble tatt ut av fellesskapet med de andre barna, noe som skapte frustrasjoner både hos barnet og personalet. En av informantene sa i denne forbindelse:

*Vi opplevde at når det kom en utenfra inn i gruppa, så måtte den personen etablere ny kontakt med barnet hver gang. Det er ofte unger som krever litt tid for å komme på banen og når de først hadde oppnådd kontakt, så var ofte tiden gått. Det som slo meg med den praksisen, hva skal jeg si, det ble ikke virkelighetsnært. Det ble virkelighetsfernt på grunn av at de ikke kjente ungen.*

Informantene beskrev her en praksis der spesialpedagogen gjennomførte et opplegg på enerom alene med barnet eller flere andre barn. Assistentressursen til barnet ble beskrevet som liten og dekte ikke opp den tiden barnet var i barnehagen. Det var derfor et stadig spørsmål om hvordan de skulle bruke ressursen, om assistenten skulle være med sammen med barnet og spesialpedagogen i det individuelt tilrettelagte tilbudet, eller om hun skulle være på avdelingen. De diskuterte ofte hvordan spesialpedagogen skulle overføre informasjon og metoder når de fikk liten tid til samarbeid. Informantene opplevde at med den tidligere praksisen ble barnet fort lei og kunne bli frustrert når det var alene på eget rom sammen med bare en av personale.

Det ble fortalt at bakgrunn for endring for barnehagen var behovet for å øke den spesialpedagogiske kompetansen i barnehagen generelt og mot barn med særskilte behov spesielt. Kompetansen var ønsket inn mot arbeidet direkte med barnet på avdelingen samt at kompetansen skulle finnes i barnehagen i form av blant annet veiledning av personalet.

Barnehagen ansatte en spesialpedagog som hadde hovedansvaret for alt det spesialpedagogiske arbeidet. Om denne endringen fortalte en av informantene:

*Vi diskuterer nå mye direkte i situasjonen med en fagperson på huset. Følelsen som jeg har her og nå, blir tatt med i diskusjonen. De blir ikke lagret og glemt. .... Hvis en ikke får diskutert dette på en måned... da blir det vanskelig... Det blir mer realistisk, og en tenker løsning på en annen måte. I en situasjon der og da så tar du det, og slipper å vente til neste gang spesialpedagogen skal komme til barnehagen.*

Endring i barnehage A hadde sin bakgrunn i at de ansatte fikk beskjed av ekstern instans om å gjøre om på tilbudet til et bestemt barn og organisere det på en annen måte med tanke på barnets behov og forutsetninger for læring. Det spesialpedagogisk arbeidet som både assistent og spesialpedagog hadde ansvar for, ble nå tilrettelagt og organisert i fellesskapet sammen med de andre barna, og ikke utenfor fellesskapet. En informant fortalte om endringen på denne måten:

*Etter at de fra den andre instansen kom og observerte barnet, fikk vi beskjed om at alt arbeidet med barnet skulle foregå inne på avdelingen. Det de så, var at han lærte mest sammen med andre unger. Med den tryggheten det var å være på avdelingen sammen med dem han kjente best. Det var det, å lære sammen med de andre som var viktig.*

Informantene fortalte at endringen gjaldt spesielt for dette ene barnet, mens andre barn med enkeltvedtak i samme barnehage fikk tilbudet organisert ut ifra den tradisjonelle praksisen, alene eller i liten gruppe sammen med spesialpedagog utenfor avdelingen.

På spørsmål om hva som var bakgrunnen for at de praktiserte to ulike måter å organisere det spesialpedagogiske tilbudet på, svarte en av informantene:

*Det kommer an på hva barnet har behov for. Jeg ser andre barn som det ikke hadde fungert å ha inne på avdelingen i det hele tatt. For enkelte er mye mer sensitiv for aktiviteter rundt seg og klarer ikke å konsentrere seg, det blir for mye som skjer rundt dem. Jeg ser at det fungerer helt ypperlig for de som fungerer godt, og nærmer seg skolealder.*

Begge barnehagene har altså gjort en endring i organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet. Barnehage B har valgt vekk den tradisjonelle organiseringen og har økt kompetansen innad i barnehagen ved å ansette en spesialpedagog som har hovedansvaret for

det spesialpedagogiske arbeidet. Et spørsmål er om det kan være en fare for at spesialpedagogikken kommer i forgrunnen på bekostning av allmennpedagogikken ved å øke den spesialpedagogiske kompetansen. Kan spesialpedagogen i for stor grad få en ekspertrolle, eller kan den økte kompetansen tvert om føre til at alle barn får et kvalitativt bedre opplæringstilbud?

I barnehage A ble endringen, slik jeg ser det, initiert utenfra, og har ikke ført til endring for alle barn med enkeltvedtak. Hva kan være årsaken til at en organisering som alle på avdelingen erfarte som vellykket, ikke ble overført til å gjelde alle barn med enkeltvedtak? Kan informantens erfaringer om at ”enkelte barn ikke greier å være i fellesskapet” være et argument for at det må finnes ulike måter å organisere tilbudet på? Hvilke begrunnelser ligger bak en avgjørelse om at et barn ikke greier å være i fellesskapet?

### ***Inkludering og tilpasset opplæring***

På spørsmålet om ”*de kjente til begrepene*” inkludering og tilpasset opplæring, svarte alle informantene fra begge barnehagen at de kjente til begrepene, men at de ikke brukte dem i hverdagen. Noen av informantene sa at de hadde kjennskap til begrepene fra utdannelsen, mens andre hadde møtt begrepene i forbindelse med skolen.

På spørsmål om ”*de har møteplasser der de snakker om inkludering og tilpasset opplæring*”, svarte begge barnehagene at de hadde for liten tid til å snakke om temaet.

Alle informantene nevnte avdelingsmøtene som møteplass der de snakket om hvordan en skal tilrettelegge for det enkelte barn. Alle informantene, spesielt assistentene, pekte på samarbeidet med spesialpedagogen som viktig når det gjaldt samtale om inkludering og tilpasning. Informantene fra barnehage B fremhevet at det var enklere å få tid til samtale etter at de hadde økt den spesialpedagogiske kompetansen internt i personalet. Barnehage A erfarte at det var viktig å ha en tidfestet plan for samarbeidet med spesialpedagog, da spesialpedagogen bare ”kom innom” av og til.

På spørsmål om ”*hva de la i begrepene*” inkludering og tilpasset opplæring, var det liten forskjell på hva informantene svarte. Begrepene inkludering og tilpasset opplæring ble brukt om hverandre av de fleste av informantene, mens noen svarte på hva de forstod med det enkelte begrepet hver for seg. På spørsmålet svarte de:

**Inkludering** er: - at barnet skal være med i gruppen, - at barnet må bli en del av en større gruppe, - når et barn er litt på utsiden, må en prøve å vise den personens sine sterke sider, at barnet mestrer ting, - at læring skjer i fellesskapet, - det med den sosiale biten og at de lærer seg å fungere i lag.

**Tilpasset opplæring** er: - at opplæring skal sees i forhold til den enkelte ungen og skal være tilpasset der ungen er der og da, - ta utgangspunktet i det barnet behersker og at opplæringa blir lagt opp ut ifra det, - legge opp løpet sånn at det passer for han, - noe som skal være nyttig for ungen, men også de som er i gruppen, du kan si at det gjelder alle, - hjelpen barnet skal ha ut ifra sine behov, slik at det kan utvikle seg best mulig.

Informantene viste til andre sammenhenger der de hadde lest om eller hørt om begrepene, og det var få informanter som hadde vansker med å fortelle hva de tenkte rundt begrepene. Uti fra svarene kan en tenke seg at informantene har noe kunnskap om inkludering og tilpasset opplæring. Svarene kan kanskje tolkes dit hen at de er preget av at begrepene ble lite brukt i hverdagen, da ingen av informantene for eksempel refererte til utfordringer begrepene kunne gi i praksis.

Informantene ble videre spurt om *”hvordan de selv opplevde at de arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring i hverdagen”*. Svarene på dette spørsmålet blir presentert i de neste avsnittene under operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet fra Bachmann og Haug (2006). Hovedvekten på spørsmålene var i forhold til de tre områdene, økt felleskap, økt deltakelse og økt demokratisering. Når det gjaldt spørsmål om økt utbytte for barnet, kan dette være vanskelig å bedømme når barnet eller foreldrene selv ikke hadde anledning til å svare. Perspektivet til barnet og foreldrene kunne ha gitt en interessant dimensjon til problemstillingen, men ligger utenfor oppgavens rammer.

### ***Fellesskap***

Begge barnehagene ga uttrykk for at de brukte mye tid på å samtale om dilemmaet ved at barnet skulle være en del av fellesskapet kontra behovet for individuelle tiltak utenfor gruppen. Alle informantene var opptatt av at barn med enkeltvedtak i løpet av en dag skulle ha mest mulig av oppholdstiden sin i fellesskapet, men at en måtte gjøre individuelle valg. Dilemmaet ble blant annet presentert i sammenheng med at det var laget individuelle planer

for hvert barn som skulle følges opp. De erfarte at de hadde et ansvar for å gjennomføre planene både i forhold til andre instanser og i forhold til ønske fra foreldrene. Informantene ga uttrykk for at det kunne være vanskelig å gjøre valg mellom fellesskapets aktiviteter og individuelle tiltak. I begge barnehagene hadde alle barn med enkeltvedtak individuell opplæringsplan (IOP) som ble drøftet jevnlig på møter med andre instanser. Ved begge barnehagene var det assistentene som var mest opptatt av om barnet fikk nok individuell trening i forhold til det som stod i planene for barnet. En informant sa:

*Det var et stort ønske fra familien at de aller helst ville at barnet skulle være mest mulig inne på avdelingen samme med de andre ungene. Men er vi mye inne sammen med de andre ungene, så får vi ikke gjort de særskilte tingene som barnet skal gjøre. Dette er nedfelt i IOP som jeg har ansvaret for å følge opp... Det er dette med å vite hva jeg skal gjøre og ikke gjøre, men vi velger å tro at det vi gjør er det beste...*

Vi kan her se at informantene opplever et dilemma når det gjaldt i hvor stor grad, eksempelvis IOP og det samarbeidet barnehagen har med andre instanser om å følge opp disse planene, påvirker deres vurderinger om hvor mye barnet skal være i eller utenfor fellesskapet. Hvor mye blir dagen for barn med enkeltvedtak styrt av individuelle planer kontra felles aktiviteter sammen med andre barn?

Et annet dilemma vedrørende fellesskap kontra individuelle tiltak som begge barnehagene presenterte, var vurderingen av barnets vanske. Begge barnehagene trakk frem at barn med store individuelle behov, som fysisk handikap, eksempelvis mangel på hørsel eller språk, kontra mindre vansker av sosial eller språklig karakter, avgjorde om barnet var mye eller lite i fellesskapet.

En av informantene beskrev det slik:

*For noen av barna vi har her, er det en utfordring i forhold til støy, og da må vi tenke på at vi må ha rolige stunder også, det vil si perioder på dagen da vi trekker oss helt ut. Dette er et valg vi må ta der og da, og vi "leser" barnet og prøver å tolke barnets reaksjoner...*

En annen informant har litt andre erfaringer:

*Tidligere hadde barnet enetimer, og vi så at det ikke fungerte i det hele tatt. Han trivdes ikke med å være alene på et rom sammen med bare en voksen. ...*

*Han er veldig sosial, og trives med å være sammen med de andre.*

Det kan se ut til at begge barnehagene gjør individuelle valg ut ifra det en voksen oppfatter er barnets behov, og på den måten kan organiseringen av tilbudet endres. Utsagnene tyder på at ikke alle barn kan gi tydelige signaler på hva som er egne ønsker og behov, og tolkningen må gjøres av en voksen. I hvor stor grad drøftes disse tolkningene av flere i personalet, og i hvor stor grad må for eksempel en ufaglært selv gjøre valgene? I andre tilfeller kan barnet gi tydelig uttrykk for hva de føler og tenker, og kan barn i slike tilfeller medvirke når det gjelder valg av organisering av det spesialpedagogiske tilbudet, eller er det personalet sitt valg uansett?

### ***Deltakelse***

Begge barnehagene var opptatt av at barnet skulle delta i fellesskapet ut ifra egne forutsetninger. For å ”nå alle”, som en av informantene formulerte seg, organiserte de den store barnegruppen ofte i små grupper.

*I små grupper er det mulig å komme inn og hevde seg, og barn som sliter blir lettere sett av andre barn. Statusen blir høyere.*

Denne organiseringen av gruppen ble av begge barnehagene beskrevet som et allmennpedagogisk tiltak med begrunnelse i at antallet barn i gruppene var økt de siste årene. Bemanningen ble beskrevet som liten, og at de ikke ”nådde” alle barna uten å dele inn i grupper. En av informantene påpekte samtidig at en på denne måten også lettere kunne se det enkelte barn og hvem som ”strevde”. Dette kunne igjen føre til at flere barn som hadde vansker ble ”oppdaget”. Dette ble betraktet både som et dilemma og som en styrke ved organiseringen.

En kan undre seg over om et allmennpedagogisk tiltak som å dele inn i grupper, kan føre til flere spesialpedagogiske utfordringer, og kan det eventuelt betraktes som et dilemma eller en dimensjon, eller eventuelt begge deler?

Begge barnehagene var opptatt av at alle barna i gruppen skulle ha mulighet for å delta på lik linje. Det var i begge barnehagene lagt vekt på at alle barna skulle følge den vanlige

dagsrytmen, med unntak der barnet hadde spesielle fysiologiske vansker og en måtte vurdere barnets tilstand ut ifra situasjonen.

Når det gjaldt spørsmål om ”*hvorvidt barnet deltok i fellesskapet*”, var svarene like i begge barnehagene. Deltakelsen var knyttet opp til barnets funksjonsevne, eksempelvis om det hadde et språk, motoriske vansker og/eller om det var sosialt. Der barnet hadde et språk og hadde venner var deltakelsen ”høy”. Når barnet derimot manglet språk og hadde vansker med motorikken, ble barnet betraktet som ”lite deltakende” og ”litt på siden av de andre”.

I denne sammenhengen kommenterte en av informantene:

*Barnet deltar, men det er litt spesielt når barnet snakker via en voksen. Men barnet blir medregnet. Vi kan høre at barna sier at vi for eksempel har glemt å telle med det aktuelle barnet i samlingsstunden. De har omsorg for vedkommende, men hvilken rolle barnet har vet jeg ikke å definere.*

På spørsmål om ”*hvordan barnet deltar i fellesskapet*”, svarte begge barnehagene at det var viktig ”at voksne var en støtte” i samspillet mellom barnet med særskilte behov og andre barn. Noen eksempler på den voksnes støtte var å ”hjelp barnet inn i leken” og å ”støtte barnet språklig”. Det ble også referert til ulike metoder som var tilpasset det enkelte barn som den voksne hadde ansvaret for å gjennomføre. Assistenten som fulgte barnet, hadde hovedansvaret for at barnet skulle delta i fellesskapet.

Det kan altså se ut som det er en utfordring å arbeide med deltakelse for barn som har vansker med å uttrykke seg, selv om alle informantene i begge barnehagene så på det som viktig. En av informantene sa om arbeidet sitt at ”vi velger å tro at det vi gjør er det beste”. Dette kan tolkes som om det ikke finnes noen absolutte svar på dilemmaet, at arbeidet er komplekst med ulike utfordringer, og at det kan føre til at en må stole på egne vurderinger i forhold til kvaliteten på arbeidet. Sitatet kan også gi en indikasjon på en frustrasjon over at det kan mangle nok kompetanse på feltet.

### ***Demokratisering***

På spørsmål om *barn med særskilte behov medvirker i fellesskapet*, svarte begge barnehagene at barnet medvirker, men med *ulik grad og styrke*. Med beskrivelsen *ulik grad og styrke* pekte de spesielt på barnets vanske i forhold til å meddele seg språklig. Barn med særskilte behov som deltok språklig i fellesskapet, tydeliggjorde i større grad sine behov, tanker og meninger.

I forhold til barn som hadde vansker med språket, ble den voksne i større grad brukt, som en informant sa, som en som skulle lese barnet. For å prøve å forstå barnet ble det brukt ulike praktiske og konkrete metoder der barnet selv for eksempel kunne peke på eller velge aktiviteter selv ut ifra bilder eller konkreter. En informant beskrev medvirkningen slik for et barn som hadde språkvansker:

*Barnet gir uttrykk i situasjoner der vi har valgt for henne. Da gir barnet uttrykk for om hun er fornøyd eller ikke. Vi prøver å forandre valget hvis vi ser at barnet ikke ønsker dette. Da finner vi andre løsninger eller gi barnet andre tilbud.*

En annen informant sa det slik:

*Vi gjør et utvalg på tre som barnet må velge i, så ruller vi, for vi har en bunke med aktiviteter. Vi har laget skjema om hva vi gjør, hvorfor vi gjør det og hva hensikten er med det. Så vurderer vi det etterpå. Hvis barnet fikk velge selv uten at vi hadde satt rammen først, så hadde ikke barnet greid å lære det barnet lærer i dag.*

Når det gjelder medvirkning, kan det altså se ut som valget mellom hva barnet selv ønsker og hva personalet mener de skal lære, kan være en utfordring. Utsagnene over gir tanker om at medvirkning for barn med særskilte behov dreier seg om å velge ut ifra et begrenset utvalg av aktiviteter som personalet på forhånd har valgt ut for dem. Personalets valg er gjort med tanke på hva de mener barnet skal lære, og kanskje i mindre grad ut ifra hva de tror er barnets egne ønsker. Samtidig kan det se ut som om personalet strekker seg langt i å prøve å skjønne hva barnet selv ønsker, ved å endre på valg når barnet viser at det er misfornøyd.

En av informantene påpekte spenningsfeltet mellom barns medvirkning kontra den voksne sitt behov for styring av aktiviteter som et dilemma. Informanten ble konfrontert med dilemmaet når et barn ble tatt ut av fellesskapet for å "trene" sammen med en voksen. Informanten ga på den ene siden uttrykk for at det for barnet ikke ga det store sosiale tapet å bli tatt ut to til tre ganger i uken når det skjer i den daglige rutinen i barnehagen, på den andre siden bemerket hun at:

*Når barnet er kommet godt i gang i leken med sine jevnaldrende og jeg kommer for å være sammen med barnet, da er det ikke alltid kjekt at jeg kommer styrkende. De andre barna sier: "åh, skal du gå nå?, hvorfor skal du...så uff, da kommer han i et dilemma, hva skal han velge? ... når han har kommet inn til meg er det greit, da har vi funnet en løsning på det.*



Jeg tolker det slik at informanten på den ene siden mente at det ikke ga noen sosiale tap å bli tatt ut av fellesskapet to til tre timer i uken, men på den andre siden var informanten ut ifra dette utsagnet allikevel usikker. Hva kan være styrende for hvordan en velger organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet? Informanten kan her være styrt av et ansvar for hva barnet ”skal igjennom av planer i dag”, og ikke hva barnets behov er der og da. Informanten påpeker at barnet kommer i et dilemma, men bør ikke dette også være et dilemma for den voksne? Eller er to til tre timer av barnets oppholdstid så lite at det ikke innebærer et dilemma for barnet, og derfor har liten innvirkning på barnets sosiale utvikling totalt sett? Og hvem kan avgjøre om det har stor, liten eller ingen innvirkning på barnets sosiale utvikling?

Intervjuene mine bestod av et stort antall sider, og dette kapitlet viser hovedtendensene i svarene fra sentrale tema i intervjuguiden. Funnene er løftet frem med utdrag og utsagn fra alle informantene. Som forsker er jeg klar over at materialet er fortettet, og funnene er på den måten valgt ut for å belyse viktige sider av problemstillingen og teorien. Jeg vil videre løfte frem og undersøke de funnene som etter mitt syn er mest interessante.

### ***Sentrale funn***

Informantene har gitt mange nyttige perspektiv på hvordan spesialpedagogisk arbeid blir organisert og forstått med tanke på begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Selv om utvalget av informanter var lite, er det likevel grunnlag for å velge ut noen funn som er mer sentrale enn andre.

*Det første funnet* viser at det individuelle opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak organiseres både som tiltak i små grupper, i fellesskapet og som enetimer utenfor fellesskapet sammen med spesialpedagog og/eller assistent. Datagrunnlaget bærer preg av at informantene opplever organiseringen som et dilemma i forhold til om opplæringen for barnet skal skje innenfor eller utenfor fellesskapet. Det kom også fram at det finnes ulike perspektiv på hvordan opplæringen skal organiseres.

*Det andre funnet* viser at barnets individuelle plan står sentralt i opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak. Funn viser at noen informanter erfarer at barn med enkeltvedtak har mange detaljerte planer med individuelle mål som skal følges opp i hverdagen. Dette blir oppfattet

som et dilemma i forhold til inkludering. Det empiriske grunnlaget viser at den individuelle opplæringen er preget av en skolerettet form for læring. Informantene var systematisk opptatt av at målene som var nedsatt i barnets individuelle plan skulle nås og dokumenteres.

*Det tredje funnet* viser at barn med særskilte behov kan ha vansker med å medvirke i forhold til ulike valg i hverdagen, og har i større grad enn andre barn et begrenset omfang av aktiviteter i hverdagen som de kan velge ut ifra. Informantene erfarte at de ofte begrenset utvalget av aktiviteter for barnet ut ifra tanken om hva de mente barnet trengte å lære. Valgene hadde også et organisatorisk og relasjonelt perspektiv. Ut ifra funnene kunne en se at noen barn kunne bli satt i en situasjon der de i lek sammen med andre barn ble tatt ut av fellesskapet for å ha enetimer sammen med en voksen. Dette ble oppfattet som et dilemma for både barnet og personalet, og informantene erfarte disse valgene som vanskelige og av og til krenkende for barnet.

*Det fjerde funnet* viser at informantene hadde behov for kompetanse i egen organisasjon med tanke på hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal organiseres. Datagrunnlaget viser at barnehagene hadde valgt ulik tilnærming til hvordan en skulle øke kompetansen. Barnehage B hadde økt den spesialpedagogiske kompetansen innad i barnehagen ved ansettelse av egen spesialpedagog. Barnehage A hadde den tradisjonelle praksisen, der en spesialpedagog utenfra, som oftest hadde timer med barn med enkeltvedtak i barnehagen, samt veiledet en assistent i arbeidet med barnet.

Jeg vil ta funnene videre inn i drøftingskapitlet, og se nærmere på hvordan funnene kan forklares og forstås i et større teoretisk perspektiv. Dette blir tema for neste kapittel.

## **Kapittel 5:**

### **DRØFTING**

#### ***Innledning***

Innledningsvis i dette kapitlet kan det være behov for å hente inn problemstillingen min igjen: ”Hvordan blir det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak”? Jeg vil nå forsøke å forklare sentrale funn i empirien opp mot teoretiske perspektiver og forskning innenfor områdene.

#### ***Organisering***

Retten til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Opplæringsloven § 5:7. Denne retten gjelder for barn som ikke kan gjøre seg nytte av den allmennpedagogiske opplæringen alene, og derfor har rett på et individuelt tilrettelagt tilbud (Stette 1999). Det individuelt tilrettelagte tilbudet blir omtalt som ”spesialpedagogisk hjelp” i loven, og kan omhandle ulike trenings- og stimuleringstiltak, samt veiledning av personalet og foreldrerådgivning. Spesialpedagogisk hjelp er dermed ikke knyttet bare til individuelle tiltak, og kan kanskje tolkes som et mer fleksibelt tiltak enn skolens tradisjonelle spesialundervisning. Med bakgrunn i dette har barnehagen som institusjon i samarbeid med foreldrene, slik jeg ser det, mandat til selv å vurdere hvordan den spesialpedagogiske hjelpen kan organiseres for barn med enkeltvedtak. Planverket til barnehagen beskriver ingen bestemt tradisjon som barnehagen skal følge når det gjelder organisering av opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak, men vektlegger både fellesskapet og barnets rett til individuelle tilpasninger (Kunnskapsdepartementet (2006b). Rammeplanen for barnehagen legger samtidig vekt på at alle barn skal ha en likeverdig opplæring i et inkluderende fellesskap, og at læring skal skje gjennom omsorg, lek og samspill med andre barn og voksne.

Bachmann og Haug (2006) peker på at begrepene inkludering og tilpasset opplæring først og fremst er politiske ideal og målsetninger i lovverket, og at begrepene i liten grad blir brukt og operasjonalisert i praksisfeltet. De peker på at forskning viser at lærere ofte er tro mot de politiske ideologiene som råder til ulike tider, men lærerne erfarer ofte at det er når begrepene

skal operasjonaliseres i hverdagen at problemene oppstår. Spenningsfeltet ligger mellom hvor vidt eleven skal få opplæringen som en individuell tilpasning innenfor eller utenfor fellesskapet. Diskusjonene innenfor skolen er preget av at det råder ulike perspektiv på hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal organiseres, det individ- og kliniske perspektivet på den ene siden og det kontekstuelle perspektivet på den andre siden (Haug 2003). Haug bruker begrepet kunnskapsregimer for å vise at det finnes ulike konstellasjoner av makt, kunnskap og verdier bak diskusjonen om hva spesialundervisning er og hvordan pedagogikken skal forstås og utøves. Begrepet inkludering er av Bachmann og Haug (2006) knyttet opp mot områdene fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte, og peker på at skolen må arbeide med disse områdene for alle elever for å styrke inkluderingsprosessen.

Alle informantene påpekte at målsetningen for opplæringen var at *alle* barn skulle være en del av fellesskapet. Empirien viser også at personalet pekte stadig på barnets juridiske rett til individuell opplæring, og at det var viktig at personalet dokumenterte retten gjennom individuell plan for barn med enkeltvedtak. Innenfor hver barnehage hadde personalet ulike måter å organisere opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak. Den individuelle tilpasningen kunne variere mellom opplæring i grupper, i fellesskapet eller som enetimer sammen med en spesialpedagog og/eller assistent. Det kom fram at valg av organiseringsform blant annet var knyttet opptil graden av vansker hos barnet. Avgjørelsene om barnet i det daglige skulle være med i felles aktiviteter sammen med de andre barna ble tatt av en av personalet alene eller i samråd med andre.

Organisering i *grupper* ble av informantene fremhevet som et godt allmennpedagogisk virkemiddel og en naturlig differensiering i forhold til de ulike aktivitetene i hverdagen. Informantene påpekte at de i større grad kunne tilpasse opplæringen mer individuelt ved bruk av mindre grupper, ved å gi hvert barn mer oppmerksomhet. Ulike studier viser at denne type organisering av opplæringen er vanlig i både barnehage og skole (Bachmann og Haug 2006, Befring og Tangen 2004). På den ene siden erfarte informantene at barn med særskilte behov i større grad ble sett av en voksen i en mindre gruppe, og at barnet dermed deltok, medvirket og hevdet egne behov i større grad i gruppen enn i det store fellesskapet. Bachmann og Haug (2006) viser gjennom operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet at deltakelse og medvirkning er sentrale elementer i arbeidet med inkludering. Slik sett kan en si at bruk av grupper kan virke inkluderende, da barnehagen kunne tilpasse opplæringen mer i tråd med barnets egne forutsetninger og evner. Det kunne også se ut som om relasjonen mellom den

voksne og barnet hadde en større grad av nærhet, da personalet i erfarte at de kunne gi hvert enkelt barn større oppmerksomhet. I denne sammenhengen peker Nordahl (2005) på relasjonen mellom lærer og elev som betydningsfull med tanke på å utvikle et godt læringsmiljø. En god relasjon kan ha direkte forbindelse med elevens læringsutbytte og utvikling. På den andre siden fremhevet enkelte av informantene, at ved å organisere opplæringen i mindre grupper, kunne flere barn med vansker bli ”oppdaget”. Flere barn blir sett og flere barn får dermed hjelp. Dette ble fremhevet både som et dilemma og en styrke ved organiseringen. En kan vise til lignende erfaringer fra andre studier, der en ser at når graden av individuell oppmerksomhet øker, kan også graden av utsortering til spesielle tiltak øke (Fylling og Rønning 2007). Det kan se ut som om denne organiseringsformen både kan styrke og begrense inkluderingsprosessen. Dette viser at inkludering er sammensatt og innfløkt når det kommer til praksis. Lov om barnehage peker på at personalet er forpliktet til å forebygge vansker og oppdage barn med særskilte behov, og eventuelt gi disse et spesielt tilrettelagt tilbud. Samtidig trekker loven fram fellesskapets betydning for den enkelte (Kunnskapsdepartementet 2006). Jeg vil anta at dette dilemmaet krever drøftinger blant personalet om hvilke organiseringsformer som styrker inkluderingsprosessen og hvordan dette skal organiseres, og at denne viktige avgjørelsen ikke blir overlatt til den enkeltes vurderinger. Bachmann og Haug (2006) peker på viktigheten av å skape en felles pedagogisk grunntenkning som sentralt i arbeidet med inkludering.

Empirien viser at organisering av opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak også kan skje i *fellesskapet*. Barnet følger de allmennpedagogiske aktivitetene sammen med andre barn med støtte vanligvis fra en assistent. Den voksne blir da beskrevet som en ”støtte” og en ”brobygger” for barnet. Denne formen for opplæring kan sammenlignes med tanken bak tilpasset opplæring i skolen, der eleven får differensiert undervisning i fellesskapet ved bruk av for eksempel en støttelærer (Bachmann og Haug 2006). Denne organiseringen kan, ut i fra mine tolkninger, bidra til å øke fellesskapet, deltakelsen og medvirkningen som blir fremhevet som forutsetninger for inkludering. Skrtic (1991) fremhever at ved å se på elevens vansker uavhengig av den sosiale konteksten, kan det føre til at skolen slipper å se kritisk på egen organisasjon og pedagogisk praksis. Jeg vil anta at jo mer barnet eller eleven er i fellesskapet, dess mer fremtredende blir begrensingene og eventuelt mulighetene til å arbeide med hele virksomheten. I motsatt fall kan individuell opplæring ute av fellesskapet være med på å ”skjule” begrensingene, og ansvaret for opplæringen kan bli overlatt til den som arbeider nærmest barnet i det daglige, som ofte er en assistent. Empirien viste at assistentene opplevde

et stort ansvar i forhold til opplæringstilbudet til barnet, og at de ofte måtte ta selvstendige avgjørelser vedrørende organisering og innhold. Dette kan være et dilemma både i forhold til barnets individuelle opplæring og vedrørende den pedagogiske helhetstenkningen generelt i virksomheten.

Funnene viste også at barn med store sammensatte vansker i mindre grad var en del av fellesskapet enn andre barn med "lettere" vansker. Informantene pekte på at deltakelse og medvirkning avtok parallelt med barnets grad av vansker. Det kom fram at informantene var usikre på hvilke organiseringsform som var best for barn med store sammensatte vansker, opplæring i fellesskapet eller individuell opplæring på enerom. Informantene beskrev at de tolket barnets behov gjennom å "lese" barnets kroppsspråk, og dernest valgte organiseringsform ut ifra hvordan barnet hadde det. På den ene siden må personalet gjøre valg for et barn som for eksempel mangler språk. Å gi uttrykk for behov gjennom kroppsspråk kan også ses på som deltakelse og medvirkning. På den andre siden antar jeg at dette kan være en kompleks problemstilling som stiller store krav til pedagogrollen og de andre ansatte i barnehagen. På hvilket grunnlag velger en organiseringsform? Hvilket perspektiv skal råde, det individorienterte eller det kontekstuelle perspektiv, eller en kombinasjon? Nordahl (2005) peker på at tilpasset opplæring og inkludering handler om grunnleggende verdier som skal ta vare på både individet og fellesskapet, og at relasjonen mellom eleven og læreren skal prioriteres høyt.

Empirien viste at barnet også kunne ble tatt ut av fellesskapet for å ha *enetimer* sammen med en voksen. Denne opplæringen, slik jeg ser det, kan minne om den tradisjonelle spesialundervisningen som skolen representerer. Her ble det brukt ulike metoder for å minske vansken til barnet. Innholdet var preget av en skolerettet form for læring, og bar preg av at ulike mål som skulle oppnås. Denne formen for opplæring kan i ulike studier forstås som en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006). Denne forståelsen er preget av at tilpasningen skjer gjennom bruk av ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Empirien viser at det er spesialpedagogen som har hovedansvar for denne opplæringsformen sammen med en assistent. Tøssebro og Lundeby (2002) viser til funn der en ser at jo flere timer barn med enkeltvedtak har med spesialpedagog, dess flere timer er de ute av fellesskapet. Jeg kan se at enkelte funn kan bekrefte denne påstanden. Dette var spesielt gjeldende der spesialpedagogen ikke var en del av personalet, men kom utenfra og hadde timer med ulike barn i barnehagen. Denne formen

for individuell opplæring ble av en informant beskrevet som ”virkelighetsfjern”. Med det tolker jeg at denne opplæringen kan virke fragmentert, der barnet tas ut av sin naturlige sammenheng med andre barn og trener på ulike tiltak sammen med en voksen, for deretter å gå tilbake til fellesskapet igjen. Empirien viste også at der spesialpedagogen var en del av personalet, kunne det se ut som om barn med enkeltvedtak i mindre grad var ute av fellesskapet, og tilpasningen av opplæringen i større grad fant sted i fellesskapet.

Min tolkning av den totale empirien vedrørende organisering av det spesialpedagogiske tilbudet til barn med enkeltvedtak, er at personalet er opptatt av og styrt av barnets juridiske individuelle rett til tilpasning av opplæringstilbudet, og at dette skaper en spenning i forhold til hvordan tilbudet skal tilpasses barnehagens allmenne aktiviteter. Enkelte funn ga indikasjoner på at informantene var redd for at barnet ikke fikk ”det de hadde krav på” når de deltok i fellesskapet sammen med de andre barna. Begrunnelsen for den individuelle organiseringen var ofte ” at da får de i hvert fall det de har rett på”. Informantene pekte gjentatte ganger på at tilbudet måtte dokumenteres gjennom ulike individuelle planer og fremlegges systematisk for foreldre og eksterne samarbeidspartnere. Det kom også fram at barnehagen, spesialpedagog og eksterne instanser representerte ulike perspektiv på hvordan tilbudet skal organiseres, spesielt vedrørende barnets individuelle planer. Dette vil jeg se nærmere på når jeg tar for meg det andre funnet.

### ***Individuell opplæring***

Den nye rammeplanen for barnehagen beskriver barnehagens mandat dit hen at barnehagen *ikke* skal ”vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier”, samtidig som barnehagen skal ha et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov (Kunnskapsdepartementet 2006b). Barnehagen skal også styrkes som læringsarena med fokus på fagområder og kartlegging av for eksempel barnets språkutvikling (Kunnskapsdepartementet 2009). I arbeidet med barn med enkeltvedtak er det vanligvis utarbeidet ulike typer individuelle planer for barnet, der ulike mål blir beskrevet, samt på hvilken måte disse målene skal oppnås gjennom ulike tiltak rettet mot barnet.

Empirien viser at alle barn med enkeltvedtak har en individuell plan, og informantene beskriver de individuelle planene som et viktig redskap i det daglige arbeidet. De individuelle planene var skrevet i et samarbeid mellom eksterne instanser, spesialpedagog, barnehagen og

foreldrene. Arbeidet med disse planene ble dokumentert og fulgt opp med jevne mellomrom i ulike møter. Spesialpedagog i samarbeid med assistent som var knyttet til barnet, hadde hovedansvaret for gjennomføring av planen. Informantene var opptatt av at opplæringen skulle dokumenteres og at planen måtte følges.

Hvordan kan operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet av Bachmann og Haug (2006) ses i lys av en individorientert opplæring? Kan en forene sterk fokus på måloppnåelse med økt fellesskap, økt deltakelse og økt medvirkning?

Howe (1997) beskriver det å være medlem av en klasse eller gruppe, og å delta i fellesskapet ut ifra egne evner og forutsetninger som viktige aspekt i målsetningen om en likeverdig opplæring. Howe peker videre på at barrierer som hindrer dette må fjernes. Funn fra begge barnehagene viser at personalet diskuterte ofte hvordan de skulle greie å tilrettelegge tilbudet til barn med særskilte behov i fellesskapet. For enkelte barn ble det satt inn ulike konkrete tiltak for å kunne gjennomføre dette. Informantene pekte på at den individuelle planen ble sett på som et viktig verktøy for å nå målet om økt fellesskap. Planene ble beskrevet som konkrete og enkle å praktisere i fellesskapet. For å kunne gi individuell tilpasning i fellesskapet ble også fokuset på den voksne sitt nærvær sammen med barn med særskilte behov fremhevet. Informantene beskrev seg selv som ”en støtte” og ”en brobygger” mellom barnet og de andre barna. Dette gjaldt spesielt i forhold til barn som ikke hadde språk. For å få til en likeverdig opplæring peker Howe på at en må ta hensyn til de begrensingene og mulighetene som ligger både hos individet og/eller institusjonen. Videre peker han på at individuelle begrensninger kan kompenseres med eventuelle tiltak som kan hjelpe individet fram til måloppnåelse (Howe 1997). Konkrete tiltak som for eksempel ”tegn til tale” som ble nevnt i empirien kan kanskje defineres som kompensatoriske tiltak, og kan være en måte å øke deltakelsen på.

I forbindelse med hvordan en kan øke fellesskapet og deltakelsen, viste funnene at samarbeidet med andre instanser var viktig, samt samarbeidet generelt mellom assistent, pedagogisk leder og spesialpedagog. Organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet ble diskutert systematisk på ulike møter, samt mer tilfeldig i det daglige arbeidet på avdelingen. Samarbeid blir i ulike studier fremhevet som et viktig element for å lykkes med inkluderingsprosessen.(Flem 2000). Barnehage B, som hadde ansatt en spesialpedagog i personalgruppen, pekte på viktigheten av å kunne samarbeide ved å jevnlig diskutere og



drøfte hvordan barnet kan delta i fellesskapet. Økt kompetanse som en dimensjon i inkluderingsprosessen vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

Andre funn pekte på at den individuelle planen faktisk kan virke hemmende i forhold til en målsetning om at alle barn skal være en del av fellesskapet. Empirien viste at planen kunne bestå av ulike aktiviteter som førte barnet ut av fellesskapet. Ut ifra operasjonaliseringen kan dette være med på å hindre inkludering, da barnet er ute av fellesskapet og kan da heller ikke delta og medvirke. Dette gjaldt spesielt aktiviteter der barnet skulle trene på ulike ferdigheter, som oftest barn med store sammensatte vansker, men empirien viser at dette også kunne gjelde barn med mindre språklige vansker. Jeg ser en fare for at en for sterk styring av planer der perspektivet blir rettet i større grad mot individet enn mot gruppen, kan virke segregerende. På den ene siden kan individuelle tiltak ses på som tilpasset opplæring, samtidig som denne type opplæring kan føre barnet ut av fellesskapet. Studier innenfor forskning på inkludering i skolen, viser at når den generelle undervisningen er god, blir stadig flere elever tatt vare på, og færre vil ha behov for spesialundervisning (Bachmann og Haug 2006). I denne sammenhengen kunne det være interessant å studere den generelle allmennpedagogikken i barnehagen, og undersøke hvilke aktiviteter som kan "føre" enkelte barn ut av fellesskapet og hva som kan være årsaken til det?

På den ene siden har barnehagen med sin aldersblandede barnegrupper kanskje en større mulighet for å differensiere det faglige innholdet i tilbudet enn det skolen har mulighet til, slik at innholdet dermed kan tilpasses alle. På den andre siden kan barnehagen med sin løse struktur og mange ulike behov nettopp på grunn av ulik alder på barna, være en mer kompleks og sammensatt pedagogisk institusjon enn skolen, og kan dermed føre enkelte barn ut av fellesskapet. En informant sa i denne sammenhengen at "det er umulig å rekke over alle barna sine ulike behov, dette er min daglige dårlige samvittighet." Dette viser at tilpasset opplæring og inkludering er komplekse og uklare begrep som personalet kan ha vansker med å finne løsninger på, og fordrer drøftinger mellom personalet i det daglige og i et mer overordnet perspektiv.

Selv om empirien viser at individuelle planer ble sett på som et viktig redskap i det spesialpedagogiske arbeidet, opplevde noen informanter dette allikevel som et dilemma, og beskrev det slik "at hvis barnet er mye inne på avdelingen sammen med de andre barna, så får vi ikke gjort de særskilte tingene som er nedfelt i IOP". Ut ifra dette utsagnet tolker jeg at

organiseringen av opplæringen for barn med enkeltvedtak kan være styrt av individuelle planer. En av begrunnelsene for det systematiske arbeidet i forhold til planen, var at personalet skulle gi jevnlig tilbakemeldinger om utviklingen til barnet både til foreldre og andre instanser via ulike møter. Informantene beskrev dette samarbeidet som viktig, men jeg ser en fare i at dette systematiske arbeidet med å legge til rette for en individuell opplæring kan hindre personalet i å se på det totale opplæringstilbudet som barnehagen skal gi til alle barn.

Et annet argument for bruk av individuelle planer var at barnet skulle "stå godt rustet" ved skolestart. Barnet kunne bli tatt ut av fellesskapet for å "trene på" ulike aktiviteter som skulle redusere vansken hos barnet. Det kan se ut som at synet på barn med særskilte behov i stor grad er preget av "hva barnet skal lære" enn "hva barnet selv ønsker å gjøre". Dette kan føre til et annet syn på barn med særskilte behov enn andre barn i gruppen. Funnene viser at hverdagen til barn med særskilte behov i stor grad kan være preget av individuelle planer og mål som skal oppfylles, og som kan føre barnet ut av deltakelsen i fellesskapet. Det var rettet mye oppmerksomhet mot hva barnet skulle lære og hvilken metode en da skulle bruke, og at dette måtte dokumenteres. Denne forståelsen blir i teorien beskrevet som en instrumentell forståelse av tilpasset opplæring, "der en er opptatt av å sette inn tiltak som kan måles og registreres med sikte på å gi barnet en god opplæring" (Bachmann og Haug 2006). Den ene informanten sa det slik "da krysser vi av for det barnet har greid å oppnå". Den spesialpedagogiske hjelpen ligner da i stor grad på det en vanligvis oppfatter som tradisjonell spesialundervisning i skolen, og blir i teorien betraktet som et individorientert perspektiv slik det blir beskrevet i det første kunnskapsregimet (Haug 2003). Dette perspektivet kan føre til segregering i motsetning av inkludering.

Ser en på skolens og barnehagens ulike tilnærminger og definisjoner på læring, strider kanskje det individorienterte perspektivet på læring på mange måter mot barnehagens tradisjonelle helhetstenkning på barns læring, der barnehagen ser læring i sammenheng med omsorg, lek og samspill med andre barn. Det kan se ut som om at læringsbegrepet blir definert på en annen måte i forhold til barn med særskilte behov sammenlignet med andre barn i barnegruppen. Det kan antas at det systematiske arbeidet med måloppnåelse er knyttet opp til den juridiske rettigheten barnet har for spesialpedagogisk hjelp med bakgrunn i at foreldrene har klagerett på tilbudet. Det kan da være forståelig at personalet har behov for dokumentasjon, som i empirien blir beskrevet som kvalitetssikring av tilbudet til barnet og

arbeidet deres. Jeg er redd for at denne begrunnelsen for å velge en individuell opplæring for barnet kan skygge for andre kontekstuelle organiseringsformer av opplæringen.

Samlet sett vurderer jeg funnene med tanke på individuell opplæring dit hen, at arbeidet med barn med særskilte behov i barnehagen i stor grad er styrt av et individorientert perspektiv. Innholdet og gjennomføringen av opplæringen er preget av et skolefaglig perspektiv på læring, og kan være påvirket av spesialpedagogens og de eksterne instansene sitt perspektiv. Det kan antas at det i dette samarbeidet råder ulike perspektiv på hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skal organiseres, og at barnehagen kan oppleve et dilemma mellom eget perspektiv og de eksterne samarbeidspartnere sitt perspektiv. Barnehagen sitt tradisjonelle syn på læring er at læring skjer i fellesskapet gjennom omsorg og lek mellom barn og voksne. Enkelte eksterne samarbeidspartnere kan i større grad ha et individ- og klinisk perspektiv på organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet. Dette perspektivet er preget av det en i det første regimet kaller et kategorisk perspektiv, basert på kartlegging, testing og diagnostisering av barnet, og som kan føre barnet ut av fellesskapet, som er en hindring i inkluderingsprosessen (Haug 2003). Organiseringen er også preget av det tredje regimets ideologi, der den enkelte elevs rettighet står i fokus, og at det derfor er større krav til dokumentasjon av læringsutbytte (Haug 2003).

Empirien viser at personalet var opptatt av at det individuelle arbeidet skulle dokumenteres for andre eksterne instanser og foreldrene. Kravet til dokumentasjon ble påpekt av alle informantene. Funnene kan tolkes som om barn med særskilte behov blir sett på som en som har en vanske som det skal legges til rette for, slik at vansken og problemene reduseres (Haug 2003). Slik jeg tolker funnene, viser funnene også en faglig usikkerhet om organiseringen en selv velger er det beste for barnet. En informant formulerte denne usikkerheten på denne måten: ”vi gjør vårt beste og en får vel bare tro at det en gjør er riktig”. Jeg tolker dette som en mangel på egen kompetanse blant personalet, og at det derfor blir vanskelig å inneha en faglig autonomi når en står ovenfor valg som kan representere ulike perspektiv i forhold til innhold og organisering av det spesialpedagogiske arbeidet.

Jeg etterlyser en debatt innad i barnehagen, samt mellom barnehagen og eksterne samarbeidspartnere om hva en forstår med begrepene inkludering og tilpasset opplæring sett i lys av både lovverket, forskning og praksis. Barnehagen er forpliktet gjennom Lov om barnehage (2006) å systematisere og å dokumentere opplæringen for barn med enkeltvedtak,

men kan den individuelle rettigheten og den systematiske dokumentasjonen bidra til å begrense muligheten til å tenke andre organiseringsmåter som i større grad kan føre barnet inn i fellesskapet? Loven åpner for eksempel opp for at den spesialpedagogiske hjelpen også omfatter veiledning av personalet.

### ***Medvirkning***

Et viktig prinsipp i en inkluderende virksomhet er at hvert enkelt individ sin stemme skal bli hørt i fellesskapet. Likeverdig opplæring er bygd på samspillet mellom individet og de andre, og tradisjoner innenfor institusjonen. Denne interaksjonen er tuftet på demokratiske verdier og rettigheter i samfunnet vårt som blant annet respekt og medbestemmelse (Howe 1997). Empirien viser at det var en utfordring å få løftet frem stemmen til barn med særskilte behov i fellesskapet. Utfordringene kunne være proporsjonalt med graden av barnets språklige og sosiale vansker. Personalet valgte derfor ut aktiviteter for barnet ved å "lese" barnet, som noen av informantene uttrykte det. Aktivitetene ble dermed ofte valgt av en voksen, noe som på den ene siden kan tolkes som en begrensning i omfanget av hverdagsaktiviteter for denne gruppen barn, sammenlignet med andre barn i gruppen. Funnene ga en indikasjon på at valgene av aktiviteter var preget av hva personalet mente barnet hadde behov for å lære. Det kan se ut som at barnehagens definisjon på læring i forhold til barn med særskilte behov er skolepreget, mens læring som et generelt begrep i barnehagen viser seg ut ifra ulike studier å være uklart og vanskelig å forklare, og når det blir forklart er det knyttet opp til begrep som omsorg, lek og samspill med andre barn (Haug 1991). Her viser funnene igjen at læringsbegrepet kan ha en likhet med skolens individrettede læringsperspektiv.

På den andre siden kan voksnes valg av aktiviteter for barnet være med på å øke demokratiseringen. Valg av aktiviteter kan være en form for tilpasset opplæring, som er en forutsetning for inkludering. Tidligere forskning på barn med særskilte behov i barnehagen har i stor grad vært preget av begrepet integrering. Studiene har da hatt fokus på begrepene segregering og integrering, der en har vært opptatt av å studere "i hvor stor grad barnet fysisk er til stede i gruppen", det vil si omfanget av deltakelsen i fellesskapet (Tøssebro og Lundeby 2002). Begrepet integrering ble byttet ut med begrepet inkludering, som i senere studier i større grad blir brukt som en beskrivelse av kvaliteten på hele opplæringstilbudet til alle barn.

Ut i fra de ulike definisjonene på begrepene integrering og inkludering, kan en anta at funnene viser at personalet ikke lenger bare er opptatt av *om* barnet skal være med i fellesskapet, men er i tillegg opptatt av *hva* barnet skal velge av aktiviteter og *hvordan* barnet skal medvirke i fellesskapet. Informantene pekte på det å delta i fellesskapet som nærmest en selvfølge, men hvordan det skulle organiseres og hva deltakelsen skulle inneholde, var mer komplekst. Dette stemmer overens med funn fra andre studier om inkludering fra skolen, der en ser at det er bred enighet om prinsippet om en inkluderende skole for alle, men det er når en kommer til hvordan dette skal praktiseres for den enkelte elev i hverdagen, problemene dukker opp (Bachmann og Haug 2006). Funnene viser allikevel at det blir lagt ned et stort arbeid i å observere barnet med den hensikt å finne ut hva barnet trenger å lære eller hva barnet interesserer seg for. Jeg vil allikevel hevde at det noen ganger kan det se ut som om spørsmålet om ”hva barnet har behov for å lære” kommer før og blir lagt større vekt på enn spørsmålet om ”hva barnet mestrer og interesserer seg for”. Allikevel virker det som om informantene drøfter barnets behov systematisk både i det daglige arbeidet seg i mellom og på ulike møter i barnehagen. Når de omtaler samarbeidet og samtalene rundt dette arbeidet bruker de begrepet å kvalitetssikre arbeidet for denne gruppen barn. Det kunne ha vært interessant å vite hvilke kriterier som ligger til grunn for begrepet kvalitetssikring og hva kvalitet er i arbeidet med barn med særskilte behov. Empirien viser at graden av læringsutbytte ofte blir knyttet sammen med begrepet kvalitetssikring, noe som igjen kan understreke den innflytelsen skolen og det individrettede perspektivet har i barnehagen.

Tilpasset opplæring og inkludering handler om grunnleggende verdier som tar vare på både fellesskapet og individet, og at relasjonen mellom eleven/barnet og den voksne skal prioriteres ( Nordahl 2005). Nordahl peker videre på at relasjonen skal være tuftet på respekt for hverandre. Lærerens forståelse av en elev kan være med på å gjøre eleven i stand til å forstå seg selv, og på den måten dannes identiteten hos eleven. For å kunne delta i en interaksjon er språket og kommunikasjon en sentral faktor. Språk og kommunikasjon kan for mange barn med særskilte behov være en utfordring, og kanskje være barnets største vanske både i samspill med andre barn og mellom barnet og de voksne.

Jeg vil trekke frem et funn der informantene beskriver et dilemma både hun og barnet står ovenfor, da barnet må velge mellom å være med henne på enerom for å gjennomføre ulike oppgaver eller å fortsette leken med de andre barna. Informantene beskriver denne hendelsen som et etisk dilemma som gjorde inntrykk på henne, fordi hun ser at dette er et vanskelig valg

for barnet. Barnet uttrykte, som informanten fortalte, både verbalt og med eget kroppsspråk et ønske om å være sammen med de andre barna i leken, samtidig som barnet av erfaring vet at møtet med informanten betyr en annen form for aktivitet som han *må* være med på.

Informanten pekte på at denne hendelsen også påvirket henne og hennes oppfatning av denne måten å organisere opplæringstilbudet til barnet på. Hennes løsning var å støtte barnet i å fortsette leken, og vente med ”timen slik at barnet fikk avrunde leken”. Samtidig sa hun at ”jeg er nødt til å gjennomføre de planene som vi har bestemt” og at denne ”timen var satt av til barnet.

Det kan antas at barnet og den voksne kanskje hadde ulik oppfatning av hva som var viktig der og da. Dette skapte et spenningsforhold som ga en slags løsning, men kanskje ikke styrt av hva barnet ønsket og barnets behov. Det er vanskelig å vite hva barn opplever og tenker i en slik situasjon der en blir tatt ut av leken sammen med andre barn. En kan tenke seg at barn kan bli ansvarlige for å løse dilemmaer som egentlig er den voksnes ansvar. Barns selvoppfatning og forståelse av seg selv er i sterk grad knyttet til å være en av del av fellesskapet, i dialog med andre og mestre ulike oppgaver sammen med andre (Vedeler 1994). Nordahl peker på at læreren har ansvaret for relasjonen mellom eleven og læreren, og at kvaliteten på denne relasjonen påvirker utviklingen av elevens selvoppfatning og elevens læringsutbytte (Nordahl 2002).

Min tolkning av funnet er at informantens tidsskjema og barnets behov for lek med andre barn kan være en utfordring som må løftes opp på et kontekstuel nivå, der virksomhetens pedagogiske plattform og verdier stadig må drøftes og vurderes på nytt. Studier viser at en vide forståelsen av tilpasset opplæring kan betraktes som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all undervisning. Hovedregelen innenfor denne forståelsen er at all undervisning skal skje innenfor fellesskapets rammer, på en slik måte at det ikke går på bekostning av deltakelsen og demokratiseringen i fellesskapet. Det settes også fokus på lærerens evner til egen refleksjon over egen praksis, og muligheten for å endre og utvikle den i drøftinger med andre kollegaer (Bachmann og Haug 2006, Flem 2000). I det ovenfor nevnte tilfellet kunne kanskje informantens brukte lekesituasjonen der og da som en arena for læring for barnet sammen med andre barn, og kanskje ville den situasjonen i tillegg bli en læring for den voksne. Dette dilemmaet kan løftes frem som en mulighet til å reflektere over og utvikle egen praksis med bakgrunn i tidligere erfaringer.

## *Kompetanse*

Barnehagen som institusjon har vært i stor endring de siste årene. Fra å være et gode for de få til å bli en rett for alle barn, har personalet gjennom ulike reformer opplevd store endringer. Alle informantene ga uttrykk for et sterkt press både fra sentrale og kommunale myndigheter om full barnehagedekning og økt fokus på kvalitet på opplæringen i barnehagen. De uttrykte derfor et behov for økt kompetanse innad i barnehagen.

Enkelte studier fremhever kompetansetiltak som et viktig område med tanke på skoleutvikling (Haug 2004, Nes, Strømstad og Skogen 2004, Flem 2000). Her trekkes det frem studier som omhandler forskning på læringsmiljøet i klasserommet, behovet for økt spesialpedagogisk kompetanse samt kompetanse innenfor innovasjons- og organisasjonsutvikling.

Et av funnene jeg ønsker å studere nærmere i lys av de teoretiske perspektivene er behovet for endring og økt spesialpedagogisk kompetanse som empirien fra begge barnehagene var preget av. Begge barnehagene erfarte at det hadde skjedd en endring i organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og at de hadde fått behov for økt kompetanse.

*Barnehage A* hadde endret den spesialpedagogiske opplæringen for et barn som tidligere var tatt ut av fellesskapet, ved at barnet nå hadde så godt som all opplæring i fellesskapet. Denne endringen var initiert utenfra. *Barnehage B* hadde endret organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet til alle barn med enkeltvedtak ved å ansette en spesialpedagog i virksomheten som skulle ha alt ansvaret for dette arbeidet. Denne endringen var initiert innenfra.

Endringsprosesser starter med et problem der det trekkes en slutning om at det er behov for en endring for at organisasjonen skal bli bedre. Begge barnehagene hadde foretatt en endring. I barnehage A, var endringen initiert utenfra, mens det for barnehage B var skjedd en endring som var initiert innenfra. Endringsprosesser som er initiert innenfra ser ut som å være mer vellykket, da den enkelte arbeidstaker i organisasjonen har et eierforhold til beslutningen.

Dette gjelder særlig der det over tid har vært uttalt et behov for endring, og at dette er drøftet grundig i organisasjonen (Solli 2005). Empirien fra *barnehage B* pekte på at avgjørelsen for å gjennomføre en endring ble tatt på ledernivå etter mange drøftinger og samtaler med alle pedagogiske ledere. Endringen bestod i at barnehagen ansatte en spesialpedagog, som skulle arbeide direkte med barnet samt ha ansvar for å veilede de ansatte i det daglige arbeidet på avdelingen og mer systematisk på ulike møter. Den tradisjonelle organiseringen av

opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak der en ekstern spesialpedagog kom for å ha timer med barnet, var da valgt vekk. Alle informantene fra barnehage B løftet frem denne endringen som de erfarte hadde ført til økt kompetanse hos personalet gjennom aktiv veiledning av spesialpedagog direkte i arbeidet, samt mindre bruk av spesialpedagogiske tiltak som førte barnet ut av fellesskapet. Dette var et interessant punkt i intervjuene og mange av svarene var knyttet opp mot ” det de gjorde før og det de gjør nå etter endringen”, som de formulerte det.

Endringene i *barnehage A* var derimot initiert utenfra, og bar preg av at de gjaldt bare deler av virksomheten. Endringer som er initiert og pålagt utenfra kan erfares som belastende og kan dermed føre til halvhjertede oppfølginger fra personalets side. Dette kan føre til variable resultater (Skogen og Holmberg 2002). Informantene var positive til endringen som gjaldt et spesielt barn, men endringen hadde allikevel ikke påvirket det spesialpedagogiske arbeidet generelt. Ut i fra funnene kunne det se ut som at spesialpedagog og assistent hadde hovedansvaret for barn med særskilte behov, og at resten av personalet hadde ansvar for de andre barna. Imsen (2003) beskriver et godt læringsmiljø som et miljø der lærerne samarbeider med hverandre og der kollektive holdninger til arbeidet blir dannet. Det kan se ut som at barnegruppen er delt mellom de barna som trenger særskilte behov og de andre barna, og at personalet har ansvaret for ulike grupper. Dette kan føre til at det kan være vanskelig å få et helhetlig pedagogisk grunnsyn og en faglig plattform som alle står sammen om, noe som den vide forståelsen av tilpasset opplæring fremhever som viktig (Bachmann og Haug 2006).

Informantene i *barnehage A* fremhevet samarbeid og tid til veiledning som en mangelvare og et område som en ønsket endring på. Spesialpedagogen ga uttrykk for at det var ønskelig med mer tid over lengre perioder i barnehagen, men at dette var et organisatorisk problem, da hun hadde ansvar for den spesialpedagogiske opplæringen til flere barn i andre barnehager. De andre informantene ga uttrykk for at de ønsket mer tid sammen med spesialpedagogen slik at de kunne diskutere og drøfte problemstillinger underveis, og ikke vente med dette til hun hadde ”timer” i barnehagen. Alle informantene i denne barnehagen pekte på at dette var et ressursproblem og en organisatorisk utfordring som låg utenfor deres ansvarsområde.

Når det gjelder ressursproblematikk kan en kan derimot se at funnene fra barnehage B kan ha likhetstrekk med det Flem (2000) kaller for fleksibel ressursforvaltning. Leder for barnehagen valgte å bruke ressursene på en annen måte enn det som var tradisjonelt for barnehagene i



kommunen. Det ble ansatt en spesialpedagog for å øke kompetansen innenfor det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Ressursen ble fleksibelt anvendt ved at spesialpedagogen fikk ansvar for å ”tenke nytt” som en av informantene uttrykte seg. Stillingen som spesialpedagog ble karakterisert som fleksibel, da vedkommende hadde mulighet både til å arbeide direkte med alle barn på avdelingen, og parallelt veilede og samarbeid med det øvrige personalet. Det ble trukket fram at denne måten å bruke ressursene på førte til økt evne til refleksjon, dernest personalutvikling og økt kompetanse.

Haug (2004) trekker frem behovet for å se det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske arbeidet i skolen i en sammenheng. Kritikkk rettet mot en øking av den spesialpedagogiske kompetansen kan være at en i enda større grad fokuserer på det individorienterte perspektivet, på en spesiell gruppe barn, istedenfor det kontekstuelle perspektivet, opplæringstilbudet til alle barna i skolen. En utfordring kan da være å arbeide med opplæringen til alle barn og alle sidene av virksomheten for å heve kvaliteten på alle områdene. Ved å øke den spesialpedagogiske kompetansen kan det også tenkes at spesialpedagogen får det en kan kalle en ekspertrolle, slik det første regimet beskrev spesialpedagogen (Haug 2003). En slik rolle kan oppleves som et dilemma da en i institusjonen kan utvikle en tro på at de valgene som tas av spesialpedagogen ikke kan påvirkes eller motsis. Dette kan kanskje gjelde spesielt for ansatte som er ufaglærte og foreldrene til barn med særskilte behov. Medvirkning eller demokratisering var en viktig faktor i operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet, og det vil fordre en sterk fokus på betydningen av retten til medvirkning for foreldrene både i forhold til innhold og organisering av opplæringstilbudet til barnet.

Funnene fra *barnehage B* hadde i stor grad fokus på det positive som denne endringen medførte, spesielt ble muligheten for å reflektere sammen med spesialpedagogen ”der og da” løftet frem som viktig. Tradisjonelt var de vant med å måtte vente med spørsmålene og tankene rundt arbeidet sitt til den eksterne spesialpedagogen kom til barnehagen noen timer i uken, og som en av informantene sa ”da er spørsmålet som regel glemt”.

For å opprettholde en endring i virksomheten la Flem (2000) vekt på hvordan en skal håndtere forandringer og nye roller i virksomheten. Informantene i *barnehage B* erfarte at det kunne være en utfordring for alle å være i endring, og at det tok tid å arbeide på en annen måte enn tidligere. Som en informant uttrykte seg ”vi måtte venne oss til den måten spesialpedagogen arbeidet på”. Spesialpedagogen uttrykte også at det ”tok tid å forme en helt ny måte å være

pedagog på”. Den nye praksisen hadde eksistert bare i en kort tid, så det er derfor vanskelig å si noe om hvilke erfaringer denne endringen har medført for den totale virksomheten og for det enkelte barns opplæringstilbud. Det kunne ha vært interessant og fulgt opp med en lignende studie over en lengre periode ved samme virksomhet, og studert hvordan dette påvirket personalets forståelse av inkludering og tilpasset opplæring og om denne endringen førte til økt fellesskap, økt deltakelse og økt demokratisering for alle barn, og barn med særskilte behov i særdeleshett.

Egne refleksjoner vedrørende dette avsnittet er, at disse faktorene som er referert til som nyttige i realiseringen av en inkluderende virksomhet, kan ses i sammenheng med den vide forståelsen av tilpasset opplæring og operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet som vi finner i kapittel 2. Den vide forståelsen er opptatt av kvalitet på all undervisning og opplæring for alle barn. Denne forståelsen innebærer en prioritering av en helhetlig skoleutvikling, der fokuset er på personalutvikling, utvikling av indre samarbeidskulturer og økt kompetanse. I denne forståelsen ligger også utfordringene om økt fellesskap, økt deltakelse og økt demokratisering for alle barn, for barn med særskilte behov i særdeleshett som viktige faktorer (Bachmann og Haug 2006). I *barnehage B* kunne jeg finne igjen noen av de samme elementene som preger den vide forståelsen av tilpasset opplæring, men utfordringene var allikevel mange når en kom til praksis.

Begrepene inkludering og tilpasset opplæring er blitt kritisert for å være overordnede prinsipper av politisk karakter, som er vanskelig å operasjonaliseres som pedagogisk praksis. Når begrepene skal defineres i forhold til formål, innhold og konkrete tiltak, oppstår problemene (Bachmann og Haug 2006). Forskingen på feltet omhandler i liten grad for eksempel konkrete undervisningssituasjoner, eller hvilke konkrete arbeidsformer som kan være nyttige når det gjelder realiseringen av den inkluderende skolen. Det er kanskje denne kompleksiteten personalet prøver å beskrive med utsagnet ” vi velger å tro at det vi gjør er det beste for barnet”. Dette utsagnet kan også tolkes slik at barnehagene og skolene arbeider slik en har gjort tidligere, med bakgrunn i at det ikke finnes fasit på hvordan en skal arbeide med inkludering og tilpasset opplæring, og at det dermed har skjedd få forandringer på dette feltet (Haug 1999). Det kan også tolkes som om den faglige autonomien innenfor for eksempel barnehagen er svak, og at det trengs faglig kompetanse og utvikling generelt innenfor virksomheten. Empirien er preget, slik jeg tolker det av, at det er flere perspektiver som

ønsker å påvirke arbeidet i barnehagen, og at personalet kanskje har vansker med å vite hva de selv forfekter av faglige perspektiv, og dermed lar seg påvirke av andre perspektiv enn det barnehagen tradisjonelt står for. Barnehagen er samtidig en relativt ung institusjon og det er behov for at en både innenfor og utenfor institusjonen i større grad løfter fram både det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet i form av drøftinger og refleksjoner.

Ulike studier viser at det ikke finnes noen entydige svar på hva som er den rette eller beste måten å arbeide på for å utbedre kvaliteten i opplæringen, men det tyder heller ikke på at det er umulig å komme nærmere inn på hvilke forutsetninger som må være oppfylt for at det skal skje god læring og utvikling i både barnehage og skole (Haug 2004).

## Kapittel 6

### Konklusjon

#### *Problemstilling og hovedfunn*

Problemstillingen min er: ”Hvordan blir det spesialpedagogisk arbeidet i barnehagen organisert og forstått med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak”? Bakgrunnen for problemstillingen var en undring over hvordan opplæringstilbudet til barn med enkeltvedtak organiseres i barnehagen, og hvordan erfarere og forstår informantene dette arbeidet i lys av begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Min intensjon var å studere problemstillingen i lys av personalets opplevelser da det er de som arbeider nærmest barn med særskilte behov i hverdagen.

Min forforståelse var at barn med enkeltvedtak ofte ble tatt ut av fellesskapet for å ha individuell opplæring alene sammen med en spesialpedagog og/eller en assistent, og at dette begrenset inkluderingsprosessen. Jeg hadde også en formening om at det fantes ulike perspektiv i barnehagen på hvordan det spesialpedagogiske arbeidet skulle organiseres, og som påvirket dette arbeidet, noe som jeg mener at oppgaven har bekreftet. De sentrale funnene kan forklares i fire hovedfunn.

Det første funnet bekrefter at barn med enkeltvedtak får individuell opplæring i barnehagen ved å bli tatt ut av fellesskapet. Dette ble oppfattet som et dilemma for informantene. Det andre funnet viser at organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet kan være styrt av barnets individuelle rettighet og barnets individuelle planer samt behovet for å dokumentere tilbudet. Dette kan stå i en motsetning til økt fellesskap, deltakelse og medvirkning. Det tredje funnet viser at barn med særskilte behov kan ha vansker med å medvirke i fellesskapet, har færre valg enn andre barn i barnehagen, samt at valgene tas av de voksne. Det kan se ut som at det er større fokus på hva barn med enkeltvedtak skal lære enn hva barnet selv har lyst til gjøre. Det fjerde funnet viser at det er behov for økt kompetanse i barnehagen, og at økt kompetanse kan bidra til utvikling av hele virksomheten.

De fire funnene besvarer problemstillingen og viser hvordan informantene opplevde arbeidet med barn med enkeltvedtak i barnehagen.

### *Kritiske refleksjoner*

Det er lite forskning på inkludering og tilpasset opplæring i barnehagen, slik sett kan dette studiet kanskje være et bidrag til mer kunnskap om det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Største delen av teorien og tidligere forskning er hentet fra skolen, og jeg var i starten av oppgaven redd for at det kunne sette et ensidig preg på studie. Spørsmålet mitt var om teorien var gyldig og overførbart til dette prosjektet. Som fagperson har teori og forskning om inkludering og tilpasset opplæring fra skolen gitt meg et bredere faglig perspektiv på problemstillingen, og som forsker mener jeg at teorien er overførbart til barnehagen. Samtidig ser jeg av empirien at det er store likhetstrekk mellom organiseringen av opplæringstilbudet til elevene i skolen og barna i barnehagen, og at problemstillingene kan være like. Med bakgrunn i tidligere erfaringer fra arbeid som spesialpedagog var jeg også kritisk til egen forforståelse vedrørende problemstillingen både ved utarbeidelsen av intervjuguiden, samt ved gjennomføring av intervjuene. Det kunne være vanskelig å inneha en faglig nøktern distanse til temaet. Samtidig ser jeg at eget engasjement og faglig kompetanse har ført til et stort og interessant datamateriale.

Utvalget i forskningen er begrenset, sju informanter fra to ulike barnehager. Generalisering kan være vanskelig med et så lite utvalg. Allikevel kan empirien vise til at informantene svarte nokså likt, og hadde mange felles erfaringer og opplevelser rundt problemstillingen.

Intervju som forskningsmetode ga et omfattende datagrunnlag, men dersom jeg skulle forske videre på feltet ville jeg bruke observasjon som metode. Problemstillingen i dette prosjektet var rettet mot det individuelle tilbudet som var hjemlet i Opplæringsloven paragraf 5:7. Dette tilbudet omfatter bare noen få timer i uken i forhold til barnets totale barnehagetilbud. Jeg kunne ønske å studere videre det øvrige tilbudet til barn med særskilte behov sett i sammenheng med allmennpedagogikken generelt. Hvordan blir det lagt til rette for fellesskap mellom barn generelt? Hvordan medvirker barn i fellesskapet? Hvilke perspektiv og valg i det daglige styrker eller hemmer inkludering?

## *Sammendrag*

Problemstillingen i dette prosjektet er å belyse hvordan det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen blir organisert, og hvordan de ansatte erfarer og forstår dette arbeidet i lys av begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Forskningen tar utgangspunkt i to barnehager der utvalget av informanter er pedagogisk leder, assistent og spesialpedagog. Kriteriet for de utvalgte barnehagene, var at de har barn med enkeltvedtak i barnegruppen. Problemstillingen var: ”Hvordan blir spesialpedagogisk arbeid i barnehagen organisert og forstått, med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak”?

Første del av teorigapitlet tar for seg likheter og ulikheter mellom institusjonene barnehage og skole. Dette som et bakgrunnstykke for resten av teorien, som stort sett er hentet fra forskning på inkludering og tilpasset opplæring i skolen, da det finnes lite forskning på begrepene fra barnehagen. Teorigapitlet belyser hvordan inkludering og tilpasset opplæring blir operasjonalisert i ulike studier.

Metoden for innhenting av data var gjennomført ved bruk av det kvalitative forskningsintervju. Jeg hadde et prøveintervju med en assistent fra en annen barnehage, for å undersøke om spørsmålene var tilpasset målgruppen, og om det ble svart på det jeg ønsket å få svar på. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert. Datamaterialet ble deretter analysert, systematisert og tematisert. Jeg satt igjen med fire sentrale funn som jeg tok med videre til drøftingskapitlet. Disse funnene viste at barnehagen organiserer det spesialpedagogiske tilbudet til barn som enetimer, grupper og i fellesskapet. Funnene viser også at det ligger ulike perspektiv og pedagogiske syn til grunn for hvordan tilbudet blir organisert, det individorienterte og det kontekstuelle perspektiv. Den individorienterte opplæringen er i stor grad styrt av bruk av individuelle planer, og er preget av en skolerettet form for læring. Det kan se ut som at dette synet på læring ikke representerer barnehagens tradisjonelle syn på læring, som tar utgangspunktet i at læring skjer gjennom omsorg og lek i fellesskapet. Empirien viste også at det kunne være vanskelig for barn med særskilte behov å medvirke i fellesskapet, og at personalet valgte mange av aktivitetene for dem, ofte med bakgrunn i hva barnet skulle lære, og ikke ut ifra hva de selv ønsket å leke med. Tilslutt viste empirien at begge barnehagene hadde behov for økt kompetanse. Det kunne ha vært interessant å forske videre på hvilke kompetanse en kunne ha behov for i barnehagen, og hvilke betydning dette kunne ha for det totale opplæringstilbudet til alle barn i barnehagen.

## LITTERATURLISTE

- Bachmann, K.E., og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*.  
Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E. og Tangen, R. (2004): Spesialpedagogikkens rolle i barnehagen. I. E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam
- Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Booth, T. m.fl. (2000): *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borg, E., Kristiansen, I. og Backe-Hansen, E. (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. og Skidmore, D. (1997): *New directions in special needs*. London: Cassell
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flem A., (2000): *Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Fylling, I. og Rønning, W. (2007): *Modellutvikling eller idédugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"*  
Bodø: Nordlandsforskning.

- Gulbrandsen, L., Johansson, J. og Nilsen, R.D ( 2002): *Forskning på barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haug, P. (1991): *6-åringane - i barnehage eller skule?* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- Haug, P. (2003): *Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 2/2003.
- Haug, P. (2004a): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2004b): Fins den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk* nr. 5/04, 5-11
- Howe, K.R. (1997): *Understanding equal educational opportunity. Social justice, democracy and schooling*. Colombia University: Teachers College Press.
- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen"*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a): *Lov av 17.juni 2005 nr 64 om barnehager (barnehageloven) med endringer, sist ved lov av 16.juni 2006 nr. 20 ( i kraft 1.juli 2006) : samt forskrifter*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Akademika
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.



- Lande, T. E. (2008): *Videreføring av Læringsmiljø og pedagogisk analyse – en studie med utgangspunkt i lærernes opplevelser*. Volda.  
Masteroppgave i spesialpedagogikk: Høgskolen i Volda, Avdeling for lærerutdanning.
- Merriam, B. S. (1998): *Qualitative research and case study applications in education*.  
San Francisco: Jossey-Bass.
- Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K. (2004): *Hva er inkludering?: Rapport 1 fra evalueringsprosjektet ” En vurdering av om innføring av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt”*.  
Vallset: Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- Nes, K., og Strømstad, M. (2001): *Inkluderingshåndboka*. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T.( 2002): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA Rapport 13/03.
- Nordahl, T.(2004): Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter.  
*Skolepsykologi*, 39 (4).
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP – modellen*. NOVA rapport nr.19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T (2008): Spesialundervisning i grunnskolen. *Spesialpedagogikk* nr. 9/08,14-15.
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Roland, K. (2001): *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner. Når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende fellesskap*. Bedre skole småskriftserie nr 5. Oslo: Bedre skole.
- Roland, K. (2003): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.

- Stette, Ø. (red.) (1999): *Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Skogen, K. og Holmberg, J. B. (2002): *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K., Nes, K. og Strømstad, M.(2003): *Reform 97 og inkluderingsideen. Synteserapport*. Oslo og Hamar: Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark.
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind special education: a critical analysis and professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (1997): Debatten om integrering av elever med sterk utviklingshemming – noen hovedtrekk, i J. Tøssebro (red.): *Den vanskelige integreringen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. og Lundeby, H. (2002): *Å vokse opp med funksjonshemming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L. (1994): *Integrering i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Werner, S. (2008): Inkludering som utdanningspolitisk ideal – hvordan står det til? *Spesialpedagogikk* nr. 9/08, 7-8.
- Wormnæs, O. (1987): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

## **Innholdsliste for vedlegg**

- Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til barnehagene
- Vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv til foreldrene
- Vedlegg nr. 3: Svarbrev fra Personvernombudet for forskning,  
Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.
- Vedlegg nr. 4: Intervjuguide

Grete Malmedal  
Kringstadvn 8e  
6411 Molde  
*grete.malmedal@molde.kommune.no*  
*tlf. 91124757*

vedlegg 1  
Molde, 07.03.08

Til barnehagen

Forespørsmål om å få gjennomføre intervju i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk.

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å få be om å kunne gjennomføre intervju i deres barnehage.

Tema for oppgaven min er tilpasset opplæring og inkludering av barn med enkeltvedtak, og hvilke spesialpedagogiske utfordringer dette kan gi i barnehagen.

Noen barn med enkeltvedtak får det spesialpedagogiske opplæringstilbudet sitt som ene timer sammen med spesial pedagog utenfor barnegruppen, mens for andre barn er tilbudet organisert i mindre grupper eller sammen med spesialpedagog i fellesskapet.

Målet med prosjektet er å se på hvordan barnehagen opplever og løser disse utfordringene.

Jeg ønsker å intervju en pedagogisk leder som har et barn med enkeltvedtak på sin avdeling, samt den assistenten som til daglig arbeider med barnet.

Barn med enkeltvedtak er barn som har timer med spesialpedagog.

Jeg ønsker også å intervju spesialpedagogen som har ansvar for tilbudet til barnet.

Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. Alle data og opplysninger som kommer frem av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet blir anonymisert og opptak som blir foretatt under intervju, slettes når oppgaven er ferdig og oppbevares innlåst under oppgaveskrivingen.

Jeg vil gjøre oppmerksom på at det er frivillig å delta på prosjektet, og at det er anledning å trekke samtykket sitt tilbake frem til planlagt anonymiseringsdato 31.12.2008.

Masteroppgaven skal være ferdig desember 2008.

Når det gjelder intervjuene, vil jeg gjerne gjennomføre de i barnehagen.

Jeg vil ta kontakt med barnehagen i løpet av mars, og håper at noen av personalet ønsker å være med på intervjuene. Intervjuene skal gjennomføres i løpet av april/mai.

Det hadde vært fint om du kunne kopiere brevet og gi det til de personene som kan være aktuelle.

Jeg er tilgjengelig for spørsmål fra dere på mobil eller mail.

Min veileder er:

Lidveig Bøe  
Høgskulen i Volda  
Joplassvn. 6100 Volda  
Tlf. 70 07 52 75

Med vennlig hilsen

Grete Malmedal

Grete Malmedal  
Kringstadvn 8e  
6411 Molde  
*grete.malmedal@molde.kommune.no*  
*tlf. 91124757*

vedlegg 2

Molde, 18.04.08

Til foreldre/foresatte

Samtykke til å gjennomføre intervju i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk av personalet i ...barnehage som arbeider med barn med enkeltvedtak.

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å få be foreldre/foresatte om samtykke til å kunne gjennomføre intervju av noen av personalet i ....barnehage.

Tema for oppgaven min er tilpasset opplæring og inkludering av barn med enkeltvedtak, og hvilke spesialpedagogiske utfordringer dette kan gi i barnehagen.

Noen barn med enkeltvedtak får det spesialpedagogiske opplæringstilbudet sitt som ene timer sammen med spesialpedagog utenfor barnegruppen, mens for andre barn er tilbudet organisert i mindre grupper eller sammen med spesialpedagog i fellesskapet.

Målet med prosjektet er å se på hvordan barnehagen opplever og løser disse utfordringene.

Jeg ønsker å intervju en pedagogisk leder som har et barn med enkeltvedtak på sin avdeling, samt den assistenten som til daglig arbeider med barnet.

Barn med enkeltvedtak er barn som har timer med spesialpedagog.

Jeg ønsker også å intervju spesialpedagogen som har ansvar for tilbudet til barnet.

Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. Alle data og opplysninger som kommer frem av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet blir anonymisert dvs. at det ikke blir spurt etter navn eller alder på barnet. Navn på barnehage eller personalet som blir intervjuet blir heller ikke nevnt i oppgaven. Opptaket som blir foretatt under intervjuet, slettes når oppgaven er ferdig og oppbevares innlåst under selve oppgaveskrivingen.

Jeg vil gjøre oppmerksom på at det er anledning å trekke samtykket sitt tilbake frem til planlagt anonymiseringsdato 31.12.2008.

Når det gjelder intervjuene, vil jeg gjerne gjennomføre de i barnehagen i løpet av april/mai. Jeg er tilgjengelig for spørsmål fra dere på mobil eller mail.

Min veileder er:  
Lidveig Bø  
Høgskulen i Volda  
Jopllassvn. 6100 Volda  
Tlf. 70 07 52 75

Med vennlig hilsen

Grete Malmedal



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

Lidveig Bøe  
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 25.03.2008

Vår ref: 18465 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 25.03.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18465	<i>Hvordan blir spesialpedagogiske utfordringer opplevd og løst i barnehagen med tanke på inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lidveig Bøe</i>
Student	<i>Grete Malmedal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

~~Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter.~~ Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

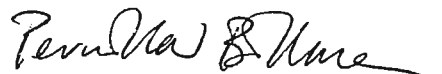
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Grete Malmedal, Kringstadvn. 8.E, 6411 MOLDE



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

18465

I prosjektet vil barnehagepersonalet intervjues om eget arbeid og om konkrete barn med enkeltvedtak og deres vansker. Det vil si at det vil bli innhentet og registrert sensitive personopplysninger om helseforhold (jf. POL § 2 pkt. 8 c) vedrørende 3. person.

Barnehagepersonalet er i utgangspunktet underlagt taushetsplikt. Det innhentes derfor et informert gyldig samtykke fra de foresatte til at barnehagepersonalet kan fortelle studenten om deres barn, hvilke vansker barnet har og om enkeltvedtakets innhold.

Prosjektet omfatter ikke registrering av direkte personidentifiserbare opplysninger (f.eks. navn). Senest ved prosjektslutt skal datamaterialet anonymiseres ved at lydfiler på pc slettes og alle indirekte personidentifiserbare opplysninger (bakgrunnsopplysninger mv.) slettes eller grovkategoriseres.

Det vises til revidert informasjonsskriv til de ansatte mottatt 25.03.2008. Ombudet finner skrevet tilfredsstillende. Skriv til foresatte mottatt samme dag bør endres noe. "Datamaterialet blir anonymisert dvs. at det ikke blir spurt etter navn.." er en påstand som ikke er helt i overensstemmelse med virkeligheten (jf. potensielt indirekte personidentifiserbare opplysninger). Ombudet foreslår formuleringen "Det blir ikke spurt etter navn eller alder på barnet. Datamaterialet blir anonymisert senest 31.12.2008". Eller lignende.

# INTERVJUGUIDE

vedlegg 4

## INNTONINGSDEL:

Si noe om arbeidet mitt, målet med prosjektet, taushetsplikt, tid og strukturen på intervjuet.

## INFORMANTENS BAKGRUNN:

### **Alder:**

Hva er din alder?(alle)

### **Utdannelse/stilling:**

Hvilken utdanning har du? (ped.leder/spes.ped)

Hvilke utdanning/stilling har du? ( ass.)

### **Videreutdanning:**

Har du videreutdanning?(ped.leder/spes.ped.)

Hvilke?

## ERFARING:

Hvor mange år har du arbeidet i barnehage?

Som ped.leder?

Som spes.ped.?

Som ass. for barn med særskilte behov?

Har du en fulltids- eller en deltidsstilling?

## ARBEIDSBESKRIVELSE: (alle)

Er det gjort avtale om hvilke arbeidsoppgaver som er dine?

Kan du beskrive dine arbeidsoppgaver?

Er det satt av tid til samarbeid, forberedelse og etterarbeid?

Hva er dine arbeidsoppgaver i forhold til barn med enkeltvedtak?



## SPESIALPEDAGOGISKE UTFORDRINGER (alle)

Har du et samarbeid med noen?

Hvem samarbeider du med?

- *hvordan opplever du samarbeidet?*
- *hvor ofte samarbeider dere?*
- *hva samarbeider dere om?*

Hva er dine erfaringer med dette samarbeidet?

- *hva er utfordringene i samarbeidet?*
- *hvorfor oppleves samarbeidet på den måten?*
- *hvordan løser dere disse utfordringene?*

## INKLUDERING og TILPASSET OPPLÆRING: (ass., ped.leder)

Kort introduksjon til temaet.

Kjenner du til begrepene **inkludering** og **tilpasset opplæring**?

Bruker dere disse begrepene i hverdagen?

Hva legger du i begrepene? Noen konkrete situasjoner du kommer på når du hører begrepet inkludering eller tilpasset opplæring?

### **Fellesskap**

#### **Måltid:**

Spiser barnet sammen med de andre barna?

Hvis ja – kan du beskrive et slikt måltid? Fortelle hvilke erfaringer du har med at barnet spiser sammen med de andre barna?

Støttespørsmål:

- *hvor ofte?*
- *hva er din rolle under måltidet?*
- *hvilke utfordringer synes du dette gir?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til det valget dere har gjort?*

Hvis nei -

- *hvorfor har dere valgt at barnet ikke spiser sammen med de andre barna?*
- *hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg ift. dette valget?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til dette valget?*

#### **Samlingsstund:**

Er barnet sammen med de andre barna i samlingsstunden?

Hvis ja – kan du beskrive en samlingsstund? Fortelle hvilke erfaringer du har med at barnet er sammen med de andre barna?

Støttespørsmål:

- *hvor ofte?*
- *hva er din rolle under samlingsstunden?*
- *hvilke utfordringer synes du dette gir?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til det valget dere har gjort?*

Hvis nei -

- *hvorfor har dere valgt at barnet ikke skal være sammen med de andre barna?*
- *hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg ift. dette valget?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til dette valget?*

**Turer:**

Er barnet sammen med de andre barna på felles turer?

Hvis ja – kan du beskrive en tur? Fortelle hvilke erfaringer du har med at barnet er sammen med de andre barna?

Støttespørsmål:

- *hvor ofte?*
- *hva er din rolle under turen?*
- *hvilke utfordringer synes du dette gir?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til det valget dere har gjort?*

Hvis nei -

- *hvorfor har dere valgt at barnet ikke skal være sammen med de andre barna?*
- *hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg ift. dette valget?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til dette valget?*

**Lek:**

Leker barnet sammen med de andre barna?

Hvis ja – kan du beskrive leken? Fortelle hvilke erfaringer du har med at barnet er sammen med de andre barna?

Støttespørsmål:

- *hvor ofte?*
- *hva er din rolle under leken?*
- *hvilke utfordringer synes du dette gir?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til det valget dere har gjort?*

Hvis nei -

- *hvorfor har dere valgt at barnet ikke skal være sammen med de andre barna?*
- *hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg ift. dette valget?*
- *på hvilken måte har dere kommet frem til dette valget?*

**Deltakelse og medvirkning/demokrati:**

(eks. tar barnet kontakt med voksne og barn verbalt eller kroppsspråk – gi uttrykk for og bli forstått ift. egne behov )

Når barnet er med under måltid, samlingsstund etc. hvilke erfaringer har du med at barnet deltar i fellesskapet?

Kan du beskrive samspillet mellom barnet og de andre barna under måltidet, samlingsstund..?

Hva er din rolle ift. barnets deltakelse?

Hva er utfordringene/vanskene med å få barnet til å delta i fellesskapet?  
Hvorfor er dette vanskelig?

**E)Læringsutbytte:**

Hva tenker du barna generelt skal lære i barnehagen?

Barn med særskilte behov – hva tenker du de skal lære?

Hvordan legger du til rette for barnets læring?

Er det laget en IOP eller tiltaksplan for barnet?

Hvem har samarbeidet om det?

Hvilke utfordringer ligger i å gjennomføre planen i praksis?

**ORGANISERING AV DET SPESIALPEDAGOGISKE ARBEIDET: (alle)**

Barn med enkeltvedtak skal ha et tilrettelagt tilbud i barnehagen.

På hvilken måte organiseres og utføres dette tilbudet til barnet?

- *alene timer?*
- *i liten gruppe*
- *i fellesskapet/barnegruppen*

Hvor ofte velger du å ta barnet ut av gruppen – ene timer?

Hvor ofte velger du å ha barnet i smågrupper?

Hvor ofte velger du å arbeide med barnet på avdelingen i fellesskapet?

Hvorfor organiserer du det på den måten?

Hva tenker du om den måten du organiserer tilbudet på ift. inkludering?

Hva påvirker dine valg når du skal organisere det spesial pedagogiske arbeidet?

Hvilke betydning er det for barnet slik du ser det at:

- *det er en del av fellesskapet,*
- *det deltar mer aktivt sammen med andre barn*
- *det medvirker ift. voksne*

På hvilken måte kan dette ha innvirkning på det totale utbytte barnet har av tilbudet?

## BARN MED ENKELTVEDTAK: (alle)

Hva er barnets vanske?

Hvor mange spesialpedagogiske timer har barnet fått pr. uke? Enkeltvedtak.

Hvor mange timer/stor prosent ekstra assistentressurs er barnegruppen blitt tilført?

Hvilken retningslinjer finnes i din kommune når et barn trenger spesialpedagogisk hjelp?

- *hvem samarbeider du med?*

Hvilken retningslinjer finnes i barnehagen når et barn trenger spes. hjelp?

- *hvem samarbeider du med?*
- *hvordan organiseres samarbeidet?*
- *hvorfor organiseres det på den måten?*

Hvordan forbereder barnehagen seg på å ta imot et barn med enkeltvedtak?

Hvilke erfaringer har du med samarbeidet mellom ass., ped.leder og spes.ped.?

- *hvilke utfordringer gir dette samarbeidet?*
- *hva kan være grunnen til det?*
- *hvordan kan dette etter ditt syn/erfaringer løses?*

Hvilken møteplass i barnehagen har dere for samtaler rundt temaet inkludering?

- *hva snakker dere om?*
- *hvor ofte samtaler dere om barnet?*
- *hvor ofte samtaler dere om organiseringen?*
- *hvem er med i samtalen?*

SLUTT refleksjon: Hvilke erfaringer generelt har du gjort deg når det gjelder temaene inkludering og tilpasset opplæring i barnehagen?

Hvilke dilemmaer ser du?

Hva tenker du om praksisen i barnehagene?

Noe du tilslutt vil si som du synes er viktig, som du ikke har sagt?