

En inkluderende barnehage for alle?

En kvantitativ undersøkelse av barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp

STINA SKEIE
MARTHE OLSEN

VEILEDER

Velibor Bobo Kovac

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Emnekode: PED538

Master

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet våren 2024, og er en del av masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Vi er to studenter som har samarbeidet om denne oppgaven, noe vi har satt veldig pris på at vi fikk lov til. Det har vært en utrolig lærerik prosess og vi har fått mye støtte av hverandre.

Vi ønsker først og fremst å takke vår veileder, Velibor Bobo Kovac, for hans uvurderlige støtte og veiledning gjennom hele prosessen med denne masteroppgaven. Hans faglige innsikt og konstruktive tilbakemeldinger har vært avgjørende for utformingen og gjennomføringen av vår studie.

En spesiell takk går til alle de barnehageansatte som tok seg tid til å svare på vår undersøkelse. Uten deres bidrag ville denne studien ikke vært mulig. Deres erfaringer og perspektiver er uvurderlige for å forstå kompleksiteten og dynamikken i inkluderingsarbeidet.

Til våre familier og venner: takk for deres tålmodighet, forståelse og oppmuntring gjennom hele denne våren.

Kristiansand 15.05.2024

Marthe Olsen

Stina Skeie

Universitetet i Agder

Sammendrag

Denne studien handler om barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Hensikten var todelt: for det første å undersøke barnehageansattes opplevelse av hvordan barn som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i barnehagehverdagen, og for det andre å undersøke sammenhengen mellom barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og ulike faktorer knyttet til deres arbeid som ut ifra et teoretisk ståsted kan påvirke dette arbeidet.

Gjennom en kvantitativ tilnærming, hvor spørreundersøkelse ble brukt som datainnhentingsmetode, ble korrelasjoner undersøkt og regresjonsanalyse brukt for å analysere datamaterialet. Resultatene indikerer at barnehageansatte generelt har positive opplevelser av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som tyder på at de føler seg vellykkede i sitt inkluderingsarbeid. Videre viser funnene at faktorer som vanskelighetsgrad i arbeidet, trivsel på arbeidsplassen, og positive holdninger til inkludering, har stor sammenheng med barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Disse resultatene kan ha praktiske implikasjoner for alle som arbeider med inkludering i barnehagen, inkludert støtteapparat, ledelse, og barnehageansatte selv, og peker på viktigheten av å fokusere på disse nøkkelfaktorene for å forbedre inkluderingsarbeidet. På den måten kan studien bidra med verdifull innsikt for forbedring av praksiser knyttet til inkludering i barnehagesammenheng.

Abstract

This study is about preschool worker's experience of including children with special education needs (SEN). The purpose was twofold: firstly, to examine preschool worker's experiences of how children receiving SEN are included in everyday preschool activities, and secondly, to explore the relationship between preschool worker's experiences of inclusion and various factors related to their work which, from a theoretical perspective, could influence this work.

Through a quantitative approach, using a survey as the data collection method, correlations were examined, and regression analysis was used to analyze the data. The results indicate that preschool workers generally have positive experiences of including children who receive SEN, suggesting that they feel successful in their inclusion efforts. Furthermore, the findings show that factors such as the difficulty of the work, well-being at the workplace, and positive attitudes towards inclusion, are strongly associated with preschool worker's experiences of including children who receive SEN.

These results may have practical implications for everyone involved in inclusion in preschool, including support staff, management, and the preschool workers themselves, highlighting the importance of focusing on these key factors to improve inclusion efforts. In this way, the study can provide valuable insights for improving practices related to inclusion in the context of preschool.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Tidligere forskning	8
1.3 Studiens formål og problemstilling	8
1.4 Oppgavens struktur	9
2. Teori	11
2.1 Argumenter for inkludering	11
2.1.1 Ideologisk argument	11
2.1.2 Historisk argument	12
2.1.3 Empirisk argument	14
2.1.4 Juridisk argument	15
2.2 Inkludering som begrep	16
2.3 Inkludering som prosess	20
2.4 Barnehageansattes mandat i forholdet mellom spesialpedagogisk hjelp og det ordinære tilbudet	21
2.5 Faktorer som påvirker inkludering av barn med spesielle behov	24
2.5.1 Holdning	25
2.5.2 Kompetanse	25
2.5.3 Samarbeid	26
2.5.4 Ansvarsfølelse	26
2.5.5 Trivsel	27
2.5.6 Systemarbeid	28
2.5.6 Vanskelighetsgrad	29
2.5.7 Innsats	29
3. Metode	30
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	30
3.2 Valg av metode	31
3.2.1 Metode for datainnsamling	31
3.3 Datainnsamling	32
3.3.1 Antall deltakere	32
3.3.2 Deltakere	32
3.3.3 Rekruttering	33
3.4 Spørreskjema	34
3.4.1 Avhengig variabel	34
3.4.2 Uavhengige variabler	35
3.5 Analytisk tilnærming	39
3.6 Reliabilitet og validitet	41
3.7 Etiske hensyn	42
4. Resultater	43
4.1 Deskriptiv statistikk	43
4.1.1 Korrelasjoner	46
4.2 Regresjonsanalyse	47
5. Diskusjon	50
5.1 Betydningen av innsats	50
5.2 Betydningen av vanskelighetsgrad	53
5.3 Betydningen av holdning	54
5.4 Betydningen av trivsel	57
5.5 Betydningen av ansvar	60
5.6 Andre interessante funn	61

5.6.1 Betydningen av kompetanse.....	61
5.6.2 Betydningen av samarbeid	64
5.6.3 Betydningen av systemarbeid	70
5.7 Oppsummering av viktigste funn	72
5.8 Begrensninger og implikasjoner	73
5.8.1 Begrensninger.....	73
5.8.2 Implikasjoner.....	75
6. Konklusjon	77
7. Litteraturliste.....	78
Vedlegg 1. Sikt-godkjenning	95
Vedlegg 2. Informasjonsskriv	96
Vedlegg 3. Beskrivelse av samarbeidsprosessen	99

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Inkludering representerer et viktig utdanningspolitisk prinsipp som er forankret i både internasjonale erklæringer og konvensjoner, samt i nasjonale styringsdokumenter relevant for både skole og barnehage. I Norge har inkludering vært en sentral målsetting innen utdanningspolitikken i over femti år, og er inspirert av globale tanker om sosial rettferdighet og likeverd. Dette engasjementet for inkludering har sin bakgrunn i historiske milepæler som arbeidet til Blomkomiteen i 1970 og innføringen av grunnskoleloven i 1969. Innenfor utdanning ble inkluderingsbegrepet introdusert internasjonalt med Salamanca-erklæringen for tretti år siden (UNESCO, 1994), noe som bidro til en anerkjennelse av begrepet. Likevel er inkludering et stadig aktuelt tema, som igjen ble trukket frem i *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Inkludering står for et ideal som de færreste vil si seg uenig i, inkludert de som jobber i barnehage. Likevel er det ikke en klar enighet om hva inkluderende praksis konkret innebærer, som kan begrunnes med at det finnes ulike definisjoner på inkludering som begrep (Ainscow et al., 2006). En slik manglende felles forståelse kan føre til konseptuell forvirring (Nilholm & Göransson, 2017), som kan være et hinder for videre utvikling innenfor fagfeltet. Med andre ord kan en slik manglende enighet og felles forståelse for hva inkludering faktisk innebærer, sannsynligvis også kunne føre til at det ikke eksisterer en felles forståelse for hvordan det bør jobbes for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i barnehagefellesskapet. Denne konseptuelle forvirringen kan også påvirke hvordan barnehageansatte opplever inkludering i møte med barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Dersom de ansatte har ulik forståelse av inkluderingsbegrepet, kan det føre til utfordringer med tanke på hvordan inkludering arbeides med i barnehagen. Det kan også bety at noen ansatte i barnehage opplever at disse barna er godt inkludert i barnegruppa, mens andre opplever at de samme barna ikke er inkluderte. I tillegg kan ansatte i barnehagen ha ulike oppfattelser av inkluderingsbegrepet enn samarbeidspartnerne, som spesialpedagoger og PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) har, som igjen vil kunne føre til utfordringer i inkluderingsarbeidet og i hvordan de ansatte opplever at barna er inkluderte. UNESCO (2015) støtter opp om dette og peker på mangelen av et overordnet system og pedagogers muligheter til å praktisere en inkluderende opplæring som kritiske hindringer i arbeidet med inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i opplæring.

For å møte disse utfordringene lanserte Utdanningsdirektoratet (2023) nylig en kompetansepakke om inkluderende praksis. Målet med den er å styrke kompetansen innen inkludering blant de som arbeider med barn og unge i ulike sammenhenger, inkludert barnehagen. Barnehagen betraktes som en viktig arena for å fremme inkluderende praksis, som understrekes i *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering nevnes gjentatte ganger, hvor fokuset er rettet mot å skape et fellesskap hvor alle barna er aktive deltakere. Det innebærer at barnehagen skal være inkluderende overfor alle barn, og særlig dem som har behov for ekstra støtte. Det er de ansatte i barnehagen som skal legge til rette for lek og læring ut ifra barnas ulike forutsetninger og behov. I tillegg har barn, som har særlig behov for det, rett til spesialpedagogisk hjelp. Denne hjelpen skal gi barna tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring (Barnehageloven, 2005, § 31). I 2023 fikk 3,6 prosent av barna i norske barnehager spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2024b).

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018), ga imidlertid en kritisk vurdering av dagens situasjon. Rapporten kritiserte blant annet det eksisterende spesialpedagogiske systemet for å være ekskluderende, og argumenterte for at organiseringen og innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen fører til en manglende tilhørighet blant andre barn. Spesialpedagogikken kan med andre ord havne i et dilemma mellom å skulle ivareta det enkelte barnets rett til spesialpedagogisk hjelp og utføre den hjelpen på en måte som kan styrke barnets sosiale fellesskap i barnehagen (Norwich, 2022). Rammeplanen er likevel tydelig på at alle barn skal ha like muligheter til å bli sett, lyttet til, og oppfordret til å delta i fellesskap i alle barnehagens aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er mulig at det korte tidsrommet mellom innføringen av *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og publiseringen av *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018) betyr at rammeplanens føringer for inkluderingsarbeidet ikke har kommet frem til ansatte i barnehagen, og dermed ikke hatt en innvirkning på resultatene fra rapporten. Med andre ord kan det bety at rapporten kunne ha sett annerledes ut dersom rammeplanen hadde fått mer tid til å bli implementert og barnehageansatte hadde hatt tilstrekkelig tid til å bli kjent med innholdet. Likevel er det nærliggende å tro at det spesialpedagogiske støttesystemet, som kan bli vurdert til å være ekskluderende, og rammeplanens mål om et inkluderende fellesskap, kan bli sett på som sprikende. En følge av dette kan være at inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i det ordinære barnehagetilbudet kan oppleves som ekstra utfordrende for ansatte i barnehagen.

1.2 Tidligere forskning

En analyse av norsk og nordisk forskning på temaet integrering og inkludering, viser at temaet har vært lite forsket på i Norden. I tillegg er resultatene sprikende, uklare og motsetningsfylte (Haug, 2014a). Dette sammenfaller med databasen til Nordic Base of Early Childhood Education and Care (<https://www.nb-ecec.org/en>), som viser en oversikt over skandinavisk barnehageforskning fra 2006-2019, der det er 62 studier med inkludering som del av tema, men hvor både tema og resultater er sprikende. Det kan forklares med at begrepene integrering og inkludering er ideologiske og dermed ikke forskbare i tradisjonell forstand (Haug, 2014a). Videre kan dette i tillegg ses i sammenheng med en systematisk kartlegging av forskning på inkludering av elever med særskilte behov i ordinær undervisning i Norden, hvor et sentralt funn var den betydelige variasjonen i forståelsen av begrepet inkludering (Keles et al., 2022).

En del studier har forsket på ulike sider ved inkluderende utdanning. Dette inkluderer blant annet holdninger til inkludering (Haug, 2014a), ansattes kompetanse på inkludering (Bader et al., 2022) og foreldresamarbeid (Clough & Nutbrown 2004). Det er derimot, så vidt vi kjenner til, lite forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som handler om barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Bryant (2018) er en av få som har forsket på pedagoger i barnehagen sine opplevelser, gjennom deres erfaringer og refleksjoner, angående inkludering i barnehagen. Studien trekker blant annet frem et behov for mer opplæring og kompetanse. Denne forskningen ble gjort i en amerikansk barnehagekontekst, og er derfor ikke direkte overførbart til norske barnehager og ansattes opplevelser av inkludering med tanke på barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Med andre ord har inkludering som tema vært lite forsket på i norsk kontekst, og i særlig liten grad i barnehagen. Forskningen viser også en ubalanse når det gjelder metodikk og design av studiene, hvor en overvekt av forskningen har vært basert på kvalitative studier. Det vil derfor være av interesse å undersøke barnehageansattes opplevelse av inkludering med en kvantitativ undersøkelse.

1.3 Studiens formål og problemstilling

Basert på overnevnte bakgrunn er oppgavens formål todelt. For det første er hensikten å undersøke barnehageansattes opplevelse av hvordan barn som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i barnehagehverdagen. For det andre er hensikten å undersøke sammenhengen

mellom barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og ulike faktorer knyttet til deres arbeid som ut ifra teoretisk ståsted kan påvirke dette arbeidet.

Opgavens problemstilling er:

Hvordan opplever barnehageansatte inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp? Hvilke sammenhenger eksisterer mellom denne opplevelsen og ulike faktorer som kan påvirke inkluderingsarbeidet?

Studiet har en kvantitativ tilnærming med bruk av spørreskjema, men er også eksplorativ i natur. Det betyr at vi ikke har en teoretisk modell eller klare hypoteser som skal testes, men i stedet undersøker et bredt spekter av faktorerens sammenheng med barnehageansattes opplevelse av inkludering. En slik tilnærming brukes for å undersøke en tematikk, barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, som så vidt vi vet, ikke har blitt undersøkt tidligere i en norsk barnehagekontekst. Det vil da ikke finnes eksisterende kunnskap eller paradigmer å studere det med. Dermed kan en slik eksplorativ natur gi ny kunnskap, nye innsikter og ny forståelse for et tema, i dette tilfellet inkludering (Brink, 1998).

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er strukturert i seks kapitler. I det innledende kapitlet presenteres bakgrunnen for studien, tidligere relevant forskning, samt studiens formål og problemstilling. Dette kapitlet legger grunnlaget for forståelsen av oppgavens tema og kontekst. Kapittel 2 omhandler det teoretiske rammeverket. Her introduseres teorier og begreper gjennom fem underkapitler, hvor kapitlene tar for seg argumenter for inkludering, inkludering som begrep, inkludering som prosess, barnehageansattes mandat i forholdet mellom spesialpedagogisk hjelp og det ordinære tilbudet og faktorer som påvirker inkludering av barn med spesielle behov. Denne teoretiske gjennomgangen gir en dypere forståelse av de ulike perspektivene på inkludering.

Kapittel 3 fokuserer på studiens metodiske valg. Her presenteres og diskuteres vitenskapsteoretisk ståsted, metodevalg, utvalg og datainnsamling. Videre forklares og

beskrives spørreskjemaet, med tilhørende variabler, som ble brukt og hvordan flere ledd er slått sammen til en verdi på de ulike variablene. Deretter blir studiens analytiske tilnærming gjort rede for, før studiens reliabilitet og validitet blir diskutert. Etske hensyn i forbindelse med forskningen blir også diskutert.

Kapittel 4 gir en oversikt over den deskriptive statistikken og analysene som er gjennomført med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet. Kapitlet innledes med presentasjonen av deskriptiv statistikk, etterfulgt av en analyse av korrelasjoner mellom variablene. Deretter presenteres en tre-trinns multippel regresjonsanalyse for å undersøke sammenhenger mellom flere ulike faktorer og avhengig variabel.

Kapittel 5 tar for seg resultatene og funnene i lys av valgt teori. Her diskuteres funnene grundig, blant annet diskuteres betydningen av ulike faktorer som trivsel, vanskelighetsgrad, innsats og holdninger. De viktigste funnene blir oppsummert før det gis en kritisk vurdering av studiens begrensninger og implikasjoner. Avslutningsvis, i kapittel 6, gis det en konklusjon.

2. Teori

2.1 Argumenter for inkludering

Inkludering står sentralt som et pedagogisk prinsipp, anerkjent i både globale avtaler og konvensjoner, og nasjonale retningslinjer som gjelder for barnehager og skoler. Inkludering blir med andre ord sett på som et ideal og praksis innenfor opplæring og utdanning. For å få en forståelse på hvorfor det er slik er det særlig fire argumenter som ligger som fundament i forståelsen av inkludering som ideal og praksis: *ideologisk, historisk, empirisk, og juridisk* (Haug, 2014a).

2.1.1 Ideologisk argument

Det ideologiske fundamentet bak inkludering bygger på likeverdighetstenkning og handler om sosial rettferdighet, sosial likhet, likestilling og fellesskap. Fellesskolen er blant annet et resultat av denne ideologien og har i flere tiår vært et fundament i opplæringen. Ideen om fellesskolen som et produkt av inkluderingsideologi reflekterer ønsket om et utdanningssystem der alle elever, uavhengig av individuelle forskjeller, har samme rettigheter og muligheter til utdanning. Dette innebærer en avvisning av segregerte systemer til fordel for et mer integrert og samlet utdanningstilbud. Det som kjennetegner ideologier er at de ikke kan eller behøver å bevises (Haug, 2014a). Ideologier fungerer ofte mer som overbevisninger eller tro som samfunn velger å adoptere og legge til grunn for sine handlinger. Det betyr at den faktiske aksepten av og engasjementet for disse ideologiene er basert mer på felles verdier og ønsker enn på empirisk verifisering. Å se på inkludering som en ideologi introduserer noen utfordringer, spesielt i hvordan konseptet forstås, operasjonaliseres og implementeres i praksis. Disse utfordringene manifesterer seg ofte i at ulike aktører innenfor utdanningssystemet, som barnehageansatte, kan ha forskjellige oppfatninger og metoder for å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Dette kan føre til inkonsistens i hvordan inkludering realiseres, noe som igjen kan påvirke effektiviteten og rettferdigheten av pedagogiske tiltak. For barnehageansatte kan denne variasjonen i forståelse og tilnærming resultere i ulike erfaringer med hvordan inkludering av barn med spesielle behov blir håndtert. Dette speiler den bredere utfordringen med å implementere en ideologi som inkludering i praksis, hvor teoretiske prinsipper må omsettes til konkrete og tilpassede tiltak.

2.1.2 Historisk argument

Det historiske argument henviser til at en gjennom å vise til historiske eksempler kan bidra til en bedre forståelse, samt en forklaring, på nåtiden. For ansatte i barnehagen kan blant annet alder og erfaring ha betydning for deres opplevelse av inkludering. Forståelsen av inkludering vil kunne være ulik fra en nyutdannet pedagog til en pedagog som tok sin utdanning på 1980-tallet. Ved å ha et historisk perspektiv på inkludering og dens betydning i utdanningsløpet vil det blant annet kunne bidra til å forstå eventuelle ulike opplevelser av inkludering. Forståelsen av inkludering har utviklet seg betydelig siden 1950- og 1960-tallet, likevel ser en at begrepet tidlig ble assosiert med ideer om normalisering, likeverd, og menneskerettigheter (FN, 1948). Historisk kan en dele utviklingen inn i tre hovedperioder hvor de ulike fasene kan betraktes som en kontinuerlig utvikling mot en inkluderende opplæring: *segregeringsfasen*, *integreringsfasen* og *inkluderingsfasen* (Nilsen, 2017). Historien retter seg først og fremst mot skolesystemet og grunnutdanningen, men prinsippene for inkludering er like viktige for barnehager.

Segregeringsfasen bestod av omfattende segregering av barn og unge med en funksjonsnedsettelse eller en vanskelig sosioøkonomisk situasjon. Opplæringstilbudet for disse barna var i egne sentraliserte spesialinstitusjoner og var basert på en lovgivning fra slutten av 1800-tallet, den såkalte abnormskoleloven. Denne loven var på den tiden en nyskapende lov som påla staten ansvar for opplæringen av døve, blinde og åndssvake barn og unge. Disse institusjonene var som oftest internatbasert, noe som medførte at barna måtte flytte vekk både fra familie og nærmiljø. Dette endret seg med tiden, og institusjonene ble avløst av spesialskoler som dagskoler, noe som medførte at barna kunne bo hjemme med familien. Denne forandringen kan knyttes til artikkel 26 av FNs menneskerettserklæring (1948) hvor det heter at alle har rett til undervisning, og som en konsekvens av den kom lov om spesialskoler i 1951. Det er verdt å merke seg at ikke alle former for funksjonsutfordringer var medregnet og hvor blant annet barn og unge med utviklingshemming ble holdt utenfor da de ble ansett som ikke dannelsedyktige og med det ikke skolens ansvar. I ettertid kan en se på tiltakene som ble satt i gang på denne tiden som et begynnende ansvar for at også disse barna skulle inngå i et opplæringstilbud. Det ble sett på som at spesialinstitusjoner ville gi bedre tilpasset opplæring for funksjonshemmede. Nilsen (2017) trekker frem at de første lovene og tiltakene kan forstås som at samfunnet og skolene hadde behov for beskyttelse ovenfor barn og unge som ble sett på som avvikende og særlig krevende.

Integreringsfasen regnes fra midten av 60-tallet hvor spesialskolene ble kritisert for å kun være en oppbevaringsplass (Tøssebro, 1992), og fokuset ble endret til at barn og unge med en funksjonshemming burde få leve et mest mulig normalt liv. I 1975 ble loven om spesialskole endret (Nilsen, 2017). Endringene banet vei for at elever med forskjellige funksjonshemninger og spesielle behov kunne bli integrert i den vanlige skolen. Skolen skulle nå være en plass for alle, og alle elever hadde krav på et tilpasset opplæringstilbud innenfor det vanlige utdanningssystemet. Prinsippet om tilpasset opplæring for enhver elev ble dermed et lovfestet ideal. Elever med behov for ekstra støtte hadde rett til spesialundervisning, uavhengig av om det var i den vanlige skolen, i en spesialskole eller klasse, eller innenfor medisinske og sosiale institusjoner. Den mest hensiktsmessige praksisen for den enkelte elev skulle avgjøres basert på en helhetlig vurdering av elevens behov (Nilsen, 2017). Elever som tidligere hadde spesielle tiltak, kunne nå integreres i det vanlige klasserommet. Selv om målet var å skape en skole for alle, var det likevel begrensninger. Integrering som begrep innebærer å oppta noen inn i et fellesskap (Brochmann, 2020), men tar ikke hensyn til at fellesskapet selv må tilpasse seg for at alle skal kunne tilhøre det. Dette er noe som har vært gjenkjennelig i skolen, hvor det har vært eleven som måtte tilpasse seg den vanlige skolen, ikke omvendt. For barnehagene ble integrering satt på dagsorden gjennom Blom-komiteens innstilling fra 1970, som fremhevet at det måtte bli fortgang i å bygge flere opplæringstiltak for barnehagebarn med tilrettelegging for barn med særlige behov (Hvidsten, 2021). Dette førte til at barn under skolepliktig alder fikk rett til spesialpedagogisk hjelp i nærmiljøet. Blom-komiteens innstilling ble også sterkt knyttet til daginstitusjonsutvalget som leverte sin utredning *Førskoler* (NOU 1972: 39). Anbefalingen her var at barn med funksjonsutfordringer skulle komme først i køen ved opptak. Hensikten var at disse barna skulle integreres i lokalmiljøet. En nedbygging av spesialinstitusjoner sammen med en mangel på barnehageplasser førte til at det i løpet av 1970-tallet ble bygget mange nye barnehager. I 1975 ble det nedfelt i barnehageloven at barn med spesielle behov fikk rett på barnehageplass (Hvidsten, 2021).

Inkluderingsfasen startet ved en erkjennelse om at skolen måtte reformeres for å håndtere elevmangfoldet (Nilsen, 2017). Det var på 1990-tallet at begrepet inkludering først fant veien til politiske dokumenter (Jenssen & Lillejord, 2009). Fokuset på inkludering av elever med spesialpedagogiske behov var drevet av en internasjonal trend etter Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994), som fremmet at utdanningssystemet måtte være oppmerksomt på og tilrettelegge for barns ulike forutsetninger og behov. Med mål om inkluderende opplæring, skulle alle elever få sin plass, spesielt de med særskilte behov. Dette ble ytterligere

understreket i læreplanen L97, som fastslo at elever med spesialpedagogisk behov skulle inngå i skolens sosiale, akademiske og kulturelle fellesskap på en likestilt måte (Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet, 1996). Inkludering i opplæring skal med andre ord tilpasses alle barn og unge, noe som fordrer et fellesskap med stor romslighet (Nilsen, 2017). I denne perioden ble det også anerkjent at elever med spesialpedagogisk behov trengte spesialundervisning, en praksis som ble lovfestet i 1998 (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Etter tusenårsskiftet har forståelsen og vektleggingen av inkludering økt. Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble det møtt med kritikk for dets intensive fokus på målstyring og måloppnåelse (Hølland, 2021). Denne kritikken ble blant annet ytret fra det spesialpedagogiske feltet, som var bekymret for de potensielle negative konsekvensene for de barna som ikke hadde forutsetninger for å møte de fastsatte målene.

Inkludering i barnehagene bygger på den historiske utviklingen av inkludering en ser i skolesammenheng. Likevel var det ikke før i 2005 at barnehagene ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (Korsvold, 2005). Det er derfor rimelig å anta at barnehagene har gått fra å ha en familie- og sosialpolitisk retning til en utdanningspolitisk retning og kan dermed anses som en del av utdanningsløpet. Konsekvensen av det har blant annet vært at begrepene integrering og inkludering som ideologiske begrep ikke har en tydelig faglig forankring hos barnehageansatte og dermed mister begrepene sin funksjon (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). I dag skal barnehagene være et inkluderende tilbud til alle barn. Viktigheten av inkludering i barnehagene blir fremhevet i St. Meld. Nr. 41 (2008-2009) hvor det å delta i et inkluderende fellesskap er en viktig faktor for å oppnå kvalitet i barnehagene. I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir inkludering særlig trukket frem i kapittel 7, hvor det fremheves at barnehageansatte skal legge til rette for lek ut ifra barnas ulike behov og forutsetninger. Her presiseres det at for å inkludere barn med særlige behov kreves det et systematisk og målrettet arbeid. Er det slik at inkludering, på tross av klare retningslinjer, ikke har en tydelig forankring hos barnehageansatte, er det grunn til å tro at opplevelsen av inkludering vil være ulik fra ansatt til ansatt.

2.1.3 Empirisk argument

Det neste argumentet som ligger til grunn i forståelsen av hvorfor inkludering blir sett på som ideal og praksis i opplæring er det empiriske. Når det gjelder forskning på inkludering

forteller den oss relativt lite fordi temaet har vært mindre forsket på enn hva en skulle tro. Forskningen viser i tillegg sprikende og motsetningsfylte resultater (Haug, 2014a). Dette kan forklares med at inkludering som nevnt innledningsvis er et komplekst begrep. I tillegg bygger inkludering på et ideologisk grunnlag, noe som gjør at det ikke er forskbart i tradisjonell forstand. Haug (2014a) trekker likevel frem at selv om enkeltstudier ikke kan ilegges for mye vekt, er det av interesse å se på de tendenser som kommer frem når resultater fra flere studier blir satt sammen. Resultatene bør tolkes med tanke på forskernes engasjement i emnet, samt den historiske, institusjonelle og samfunnsmessige rammen som omgir forskningen. Når det gjelder denne oppgavens problemstilling, som handler om hvordan barnehageansatte opplever inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, vil tidligere empiri ikke nødvendigvis gi klare føringer eller svar, men kunne bidra til å vise tendenser som kan ligge til grunn og på den måten bidra til å gi svar på problemstillingen.

2.1.4 Juridisk argument

Det siste argumentet i forståelsen av hvorfor inkludering er viet så stor plass i utdanningsløpet er det juridiske, og består av en rekke internasjonale konvensjoner og avtaler samt nasjonale lover og forskrifter. Salamanca-erklæringen, vedtatt i 1994 under en konferanse holdt i Salamanca, Spania, er et betydelig dokument som OECD-landene støtter (UNESCO, 1994). Det markerer et globalt engasjement for å fremme inkludering og utdanningsmuligheter for barn, ungdom og voksne med særlige behov, innenfor det ordinære utdanningssystemet. Erklæringen understreker en grunnleggende rett til utdanning for alle, og påpeker viktigheten av å tilpasse utdanningssystemer for å møte et bredt spekter av behov. Dokumentet anerkjenner mangfoldet som en rikdom heller enn en hindring, og det oppfordrer til at utdanningspolitikken skal reformeres og at skoler skal organiseres slik at de kan ta hensyn til et bredt spekter av forskjeller hos barn. Dette inkluderer de med fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, språklige eller andre forhold som påvirker deres læring. Salamanca-erklæringen oppfordrer også til sterkere samarbeid mellom skoler, foreldre og lokalsamfunn for å oppnå et inkluderende utdanningssystem, og den fremmer nødvendigheten av å tilby læreropplæring for å møte disse utfordringene. Videre fastslår den at inkludering og deltakelse er essensielle for menneskeverdet og demokratiet, og at utdanningsstrategier skal være designet for å inkludere alle barn fra begynnelsen av deres utdanningsreise.

Salamanca-erklæringen, med sitt hovedfokus på utdanning og spesielle behov, retter seg først og fremst mot skolesystemet og grunnutdanningen. Den fokuserer på at barn med spesielle behov bør integreres i den ordinære skolegangen så langt det er mulig. Barnehager er i mange land en del av den tidlige grunnutdanningen, og selv om Salamanca-erklæringen ikke spesifikt nevner barnehager, kan prinsippene og verdiene om inkludering og like muligheter for barn med spesielle behov tolkes som å gjelde for alle utdanningsnivåer, inkludert barnehager.

Et annet juridisk dokument som er av betydning med tanke på inkludering er FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) (2006). Denne konvensjonen, som ble vedtatt i 2006, fremmer rettigheter og fullstendig deltakelse for personer med nedsatt funksjonsevne og understreker viktigheten av inkluderende utdanningssystemer.

Når det gjelder spesifikke lover som kun fokuserer på barnehager er det barnehageloven (2005) som er gjeldende. Lovgivningen tar for seg barnehagens formål og innhold, inkludert barnehagens ansvar for å tilrettelegge for barn med nedsatt funksjonsevne eller spesielle behov. I tillegg kommer Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er et styringsdokument som gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver, og det legger vekt på inkludering og like muligheter for alle barn. Disse og andre relaterte lover og retningslinjer etablerer det juridiske rammeverket som stiller krav til og veileder institusjoner, inkludert barnehager, i arbeidet med å skape en inkluderende utdanningsopplevelse for alle barn og unge. Juridiske dokumenter er med andre ord førende for alle barnehager og en naturlig del av barnehageansattes hverdag. Fordi inkludering som begrep bygger på ideologiske argumenter kan det føre til at begrepet både forstås, operasjonaliseres og realiseres ulikt. Nettopp derfor kan de juridiske dokumentene også forstås ulikt, noe som igjen vil kunne ha en effekt på barnehageansattes opplevelse av inkludering.

2.2 Inkludering som begrep

Inkludering er, som tidligere nevnt, uklart definert, og forklares med at inkludering som ideal kan forstås på ulike måter (Ainscow et al., 2006). Ainscow (2020) fremhever vanskelighetene som oppstår med slike uklare definisjoner, idet ord som "rettferdighet" og "inkludering" kan oppfattes ulikt av forskjellige mennesker. Videre påpekes det at uten en felles forståelse av den ønskede retningen, vil fremskritt være utfordrende, og poengterer nødvendigheten av å nå

en enighet om definisjonene av disse begrepene. Nilholm og Göransson (2017) har undersøkt hvordan inkludering defineres i ledende forskningsartikler på området. De finner mange og ulike definisjoner og er av den oppfatning at denne variasjonen fører til empiriske svakheter i feltet og etterspør større presisjon i forståelsen av hva inkluderende opplæring innebærer. Samtidig påpeker de at målet ikke er en ensartet definisjon, men heller et behov for forskning som konkretiserer inkludering klarere. De advarer om at uten denne klarheten blir det vanskelig både å sammenligne studier og å evaluere feltets utvikling over tid. På den andre siden argumenteres det for at definisjonsmangfoldet både er logisk og nødvendig, da inkludering naturligvis er knyttet til nasjonale kontekster, historie og utviklingen innen utdanning og spesialpedagogikk (Haug, 2014b). Denne oppgaven undersøker ikke barnehageansattes forståelse av begrepet inkludering, men det er vesentlig å ha en forståelse for at ulike definisjoner kan ligge til grunn hos den enkelte og at den forståelsen vil kunne ha innvirkning på opplevelsen av inkludering.

I omfanget av ulike definisjoner på inkludering er det likevel en klar sammenheng mellom hovedtyper. Med utgangspunkt i internasjonal forskning, kan definisjonene deles inn i fire hovedtyper av teorier (Nilholm & Göransson, 2017). *Plasseringsdefinisjon* (A), hvor inkludering blir sett på som plassering av barn med funksjonsnedsettelse i ordinære undervisningsrom, *Spesifisert individualisert definisjon* (individuell inkludering) (B), hvor inkludering blir sett på som å møte sosiale og faglige behov hos barn med funksjonsnedsettelse, *Generell individualisert definisjon* (generell inkludering) (C), hvor inkludering blir sett på som å møte sosiale og faglige behov hos alle barn og *Felleskapsdefinisjon* (D), hvor det handler om å utvikle inkluderende samfunn. De ulike kategoriene forholder seg hierarkisk til hverandre i den forstand at kategori D forutsetter kategoriene C, B og A, og kategori C forutsetter kategoriene B og A, og så videre. På denne måten kan de fire definisjonene ses på som at de benytter strengere kriterier for hva som regnes som inkluderende utdanning etter hvert som man går fra definisjon A til D.

I den første gruppen av teorier, som er *plasseringsdefinisjon* (A), blir inkludering redusert til å handle om fysisk tilstedeværelse som den viktigste parameteren. I dag er det få forskere som ønsker dette som eneste parameter i en definisjon om inkludering. Likevel viser litteratur at fysisk tilstedeværelse ofte fungerer som selve kjernen når man snakker om inkludering (Øen & Krumsvik, 2021). En slik forståelse av inkludering kan henge sammen med de første definisjonene som fant sted. Et eksempel er Smelter et al. (1994) som definerer inkludering til

å innebære at barn med spesialundervisning skal få denne undervisning i klasserom og hvor støttetjenesten kommer til barnet og ikke barnet til støttetjenesten. Plasseringsdefinisjonen har i tillegg vært en kjerneparameter med tanke på den politiske diskusjonen som har vært både nasjonalt og internasjonalt. Norge har gått fra spesialskoler til en skole for alle, hvor nettopp den fysiske tilstedeværelsen har vært kjernen i diskusjonen. Internasjonalt blir den norske enhetsskolen lagt merke til og anerkjent for at den har kommet langt i inkluderingsarbeidet (Midtsundstad, 2020). Samtidig viser blant annet ekspertutvalget ledet av Thomas Nordahl (2018) og Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) at fysisk tilstedeværelse ikke nødvendigvis er ensbetydende med at alle er inkludert.

Den andre gruppen teorier, *spesifisert individualisert definisjon* (B), som i tillegg til plassering, handler om individuell inkludering og er opptatt av å møte de sosiale og faglige behov hos barn med funksjonsnedsettelse. Både gruppe A og B fokuserer først og fremst på barn med funksjonsutfordringer, noe som plasserer inkluderingsproblematikken innenfor en spesialpedagogisk diskurs fremfor en allmenpedagogisk diskurs. Mitchells (2014) definisjon på inkludering er et eksempel på en definisjon som går under denne kategorien. Denne definisjonen er presentert som en formel som forsøker å beskrive ulike faktorer som er en forutsetning for å lykkes med inkludering: $\text{Inkluderende utdanning} = V + P + 5Aer + S + R + L$. Disse ti faktorene er visjon (vision), plassering (placement), aksept (acceptance), tilpassede pedagogiske planer (adapted curriculum), tilpasset vurdering (adapted assessment), tilpasset pedagogisk opplegg (adapted teaching), adgang (access), støtte (support), ressurser (resources) og ledelse (leadership). Den første faktoren visjon (V) handler om at det utvikles en felles visjon hos alle ansatte som igjen vil bidra til vilje og engasjement til å gjennomføre inkludering. Plassering (P) er i denne formelen tenkt på som at elever med funksjonsutfordringer er plassert i nærskole med alle barn i området. En slik tankegang fordrer dermed ulike tilpasninger (5Aer) som pedagogiske planer og opplegg, vurderinger, aksepterende holdninger og fysisk tilrettelegging. Videre fremheves betydningen av støtte (S), altså at rett kompetanse er lett tilgjengelig for pedagoger. I tillegg er ressurser (R) fremhevet som en faktor for at inkluderende praksis kan gjennomføres. Og til slutt peker Mitchell på at inkludering beror på ledelse (L) hvor lederen er støttespilleren og talspersonen for en inkluderende praksis. Mitchell understreker med andre ord at inkludering handler om mer enn plassering, og selv om de resterende ni faktorene i Mitchell sin formel omhandler kun barn med funksjonsutfordringer, anerkjenner han at faktorene som bidrar til inkluderende utdanning for barn med funksjonsutfordringer sannsynligvis vil bidra til en bedre situasjon for

alle elever. Definisjonen kan likevel ses på å være begrensende da den ikke inkluderer alle barn (Nilholm & Göransson, 2017).

I neste gruppe av teorier, *generell individualisert definisjon (C)*, som handler om generell inkludering, blir derimot inkludering sett på som å møte de sosiale og faglige behov hos alle barn. Herunder kan Qvortrup (2012) sin definisjon plasseres fordi den deler inkludering inn i ulike nivåer som nettopp handler om de sosiale og faglige behovene, samt plassering for alle barn. Definisjonen deles inn i fysisk, sosial og opplevd inkludering. Den fysiske inkluderingen handler om at barnehagen har fysiske omgivelser som muliggjør at mangfoldet av barn, med ulike funksjonsnedsettelse og behov, møtes og går i samme barnehage. Den sosiale inkluderingen handler om å gi barna muligheter til å erfare meningsfulle aktiviteter og opplevelser i hverdagen, i tillegg til å erfare livsutfoldelse, lek, samspill og vennskap med andre jevnaldrende barn. Den opplevde inkluderingen er knyttet til enkeltbarns subjektive opplevelse av tilhørighet og deres muligheter til å bli oppfattet som verdsatt i hverdagen. En annen definisjon som tilhører gruppe C er Florian og Black-Hawkins (2011) *Framework for participation*. Den bygger i stor grad på en tilnærming til inkludering hvor målet er å redusere eksklusjon og diskriminerende holdninger. Det representerer et skifte i fokus fra de barna som har et særskilt behov, til å være opptatt av læring for alle barn. Deltakelse er kjernen i rammeverket og deles inn i fire kategorier: *Tilgang* som handler om at alle må være til stede der læring foregår, *samarbeid* handler om i hvilken grad lærer aktørene sammen, *læringsutbytte* betyr å utvikle forventninger hos de voksne om at alle barn har et utviklingspotensial og til slutt *mangfold* som handler om aksept og anerkjennelse av alle aktørene i barnehagen. Felles for definisjonene i denne gruppen (C) er at det kan se ut som at inkludering blir sett på som om det gjelder den enkelte barnehage eller skolen alene (Qvortrup & Qvortrup, 2018). I en opplæringsammenheng kan det tenkes at denne form for definisjon på inkludering, hvor gruppe A, B og C er oppfylt, vil kunne være tilstrekkelig i møte med barn. Samtidig vil gruppe D, *felleskapsdefinisjon*, som handler om å utvikle inkluderende samfunn, kunne medbringe viktige aspekter i inkludering fordi det i tillegg setter fokus på verdier og rettigheter generelt. Å sette pris på mangfold står sentralt, og begreper som likhet, demokrati og medfølelse blir fremhevet som viktige (Øen, 2023).

Qvortrup og Qvortrup (2018) støtter opp under *felleskapsdefinisjonene* når de uttaler at inkluderende utdanning ikke bare inkluderer den fysiske og sosiale dimensjonen av utdanningspraksis, men også den psykologiske dimensjonen (opplevelsen av å være

inkludert), og at inkluderende opplæring ikke bare dekker klasserommet, men også en rekke forskjellige samfunn i og relatert til opplæringsinstitusjoner. Et annet eksempel er Naraian (2011) sin definisjon som anerkjenner eksistensen av ulike tolkninger av inkludering, men foreslår en definisjon der begrepet samfunn er sentralt. Fellesskap blir i tillegg trukket frem og definert som rettferdighet og omsorg og hvor mangfold blir verdsatt. Likevel er det en bekymring for muligheten til å utvikle seg i retning gruppe D, noe som forklares med at barnehager og skoler opplever at andre instanser, som PPT, veileder på individnivå og har et ensidig fokus på barn med spesielle behov (Midtsundstad, 2020). Med andre vil dette kunne stå i kontrast til barnehagen og skolens arbeid på systemnivå mot inkludering på nivå D.

Basert på de fire kategoriene av definisjoner av inkludering, blir det klart at det eksisterer mange tolkninger som barnehageansatte kan assosiere med sin forståelse av inkludering. Ofte vil det ikke være en enkeltstående definisjon som barnehageansatte forholder seg til, men snarere ulike elementer fra flere definisjoner som gjenspeiler de ansattes opplevelser av inkludering.

2.3 Inkludering som prosess

Booth og hans kollegaer (1997) hevder at forståelsen av inkludering ikke kan lykkes uten en analyse av ekskluderende faktorer. Med andre ord må man se på hvordan disse to begrepene er relaterte; er de motsetninger, eller definerer nærværet av det ene fraværet av det andre (Øen, 2023). Ved å tenke på inkludering kun som fravær av ekskludering, er det nærliggende å tro at vi overser inkluderingens egenverdi. På den andre siden vil det å se på dem som direkte motsatser antyde at mer av den ene innebærer mindre av den andre. Samtidig kan det stilles spørsmål til om mangel på ekskludering automatisk betyr at inkludering er til stede. På bakgrunn av denne diskusjonen kan det hevdes at inkludering bør ses på som en prosess eller som en tilstand (Øen, 2023).

Denne tilnærmingen til inkludering, støttes av Booth et al. (1997) som sier at inkludering og ekskludering anses som en prosess fremfor hendelser. Skaalvik og Skaalvik (2006) sitt arbeid om inkluderende praksis støtter seg også til at inkludering er en prosess. Arbeidet deres refererer til skolen som institusjon, men det er nærliggende å tro at det samme vil kunne gjelde for barnehager. De identifiserer tre sentrale kategorier av kriterier for inkludering: rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. Rammekriterier omhandler de

overordnede betingelsene som skolen og barnehager opererer under, inkludert lover, økonomi, ressurser, fysiske forhold, kompetanse, læreplaner og rammeplaner, læremidler samt holdninger og verdier både i samfunnet og skolen og barnehagen. Dette legger grunnlaget for skolen og barnehagens potensial til å være inkluderende. Prosesskriterier fokuserer mer på skolen og barnehagens praksis, inkludert hvordan det pedagogiske tilbudet organiseres og utføres, arbeidsformer, barns autonomi og medansvar, tiltak mot mobbing, og samarbeid med foreldre. Viktige aspekter her er tilpasset og differensiert opplæring for å engasjere alle barn aktivt og meningsfylt i det faglige fellesskapet. Opplevelseskriterier tar for seg barn sine opplevelser av skolen og barnehagen på et sosialt, kognitivt og emosjonelt nivå. Dette inkluderer barnas følelse av mestring, motivasjon, trivsel, selvverd, trygghet, vennskap og inkludering i det sosiale fellesskapet. Disse kriteriene reflekterer direkte hvordan barn lever og opplever sitt skole- og barnehagemiljø.

En slik tankegang kan se ut som å få større plass i forståelsen av inkludering og kan ses i sammenheng med skolens innføring av kapittel 9a (Opplæringsloven, 1998) og barnehagens innføring av kapittel 8 (Barnehageloven, 2005), hvor nettopp barnets subjektive opplevelse blir ett av hovedelementene. Denne tankegangen understøttes av definisjoner som anser inkludering som både den subjektive opplevelsen av inkludering og at inkludering er en prosess (Ferdman, 2013). Inkludering handler her om hvor aksepterte, trygge, respekterte, støttet, verdsatt, stolt på, engasjerte, oppfylte og autentiske, et menneske føler seg, både som individ og som medlemmer av en bestemt gruppe. Det innebærer altså personens egen opplevelse av tilhørighet til og deltakelse i gruppen. En annen faktor er hvor godt alle medlemmene i et fellesskap benytter seg av, engasjerer og knytter bånd til de andre i fellesskapet, uavhengig av forskjeller mellom dem. I praksis vil inkludering være en dynamisk og pågående prosess, siden inklusjon blir skapt og gjenskapt hele tiden. Et slikt syn på inkludering vil følgelig kunne bidra til at ansattes opplevelse av inkludering er ulik.

2.4 Barnehageansattes mandat i forholdet mellom spesialpedagogisk hjelp og det ordinære tilbudet

Barn som har behov for det har rett til å få spesialpedagogisk hjelp i eller utenfor barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 31). Samtidig er det barnehagens ansvar å sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, blir inkludert både i barnegruppa og det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det fins klare retningslinjer for hvordan

spesialpedagogisk hjelp skal gis (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel blir denne hjelpen gitt ulikt fra barn til barn og fra barnehage til barnehage (Nordahl et al., 2018). Dette kan forklares med at alle barn vil ha ulike behov for hjelp og tilpasninger, i tillegg til at kulturen og kompetansen i barnehagen og hos spesialpedagogen vil kunne føre til forskjeller i hvordan den spesialpedagogiske hjelpen gis. På tross av klare føringer i styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017) hevdes det at det nåværende systemet virker ekskluderende og bidrar til at barn og unge føler seg utenfor fellesskapet (Nordahl et al., 2018). Denne tydelige diskrepansen mellom styringsdokumenter og det spesialpedagogiske systemet antyder at det kan være særlig utfordrende å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i det ordinære barnehagetilbudet.

Erkjenner de ansatte at alle barn er barnehagens felles ansvar, er muligheten for en god inkludering til stede (Nordahl et al., 2018). Rammepplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydelig på hva som er barnehagens mandat, og i forhold til å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er det noen punkter som kan ses på som særlig viktige. Barnehagen skal blant annet ivareta barnas behov for omsorg, og herunder trekkes det frem at alle barn skal møtes med åpenhet, varme og interesse, og vise omsorg for hvert enkelt barn. For barn med behov for spesialpedagogisk hjelp vil nettopp det å bli møtt med varme, åpenhet og interesse kunne bidra til en opplevelse av å være inkludert (Elvarsdottir, 2023). Videre blir leken trukket frem som en viktig faktor for å fremme et inkluderende miljø og hvor alle barn kan erfare glede i lek alene eller gjennom deltakelse i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med en inkluderende tilnærming er det vesentlig at personalet er spesielt oppmerksomme på barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Det kan bety å identifisere og tilpasse lekaktiviteter som sikrer at alle barn, uansett deres individuelle evner eller utfordringer, kan delta og føle seg verdsatt som del av fellesskapet. Ved å observere og støtte disse barnas unike behov, kan ansatte hjelpe til med å bryte ned barrierer som hindrer full deltakelse og sikre at inkludering er en integrert praksis. Det er dermed essensielt at de ansatte ikke bare legger til rette for lek som er fysisk tilgjengelig for alle, men også sensitivt utformer interaksjoner og aktiviteter som fremmer sosial inkludering. På denne måten blir leken et dynamisk verktøy for å bygge et mer inkluderende og rettferdig samfunn der alle barn får muligheten til å utvikle seg og trives i samspill med andre. Det å erfare å være en del av et fellesskap gjennom lek er i barneårene ansett som særlig viktig (Ohna & Mjøs, 2023), og nettopp derfor er ansattes mandat at de skal bidra til gode opplevelser av lek.

Gjennom rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremheving av danning er det essensielt at personalet anerkjenner og verdsetter ulike behov, meninger og perspektiver i fellesskapet. I tillegg skal de fremheve og synliggjøre at ulikheter og mangfold blant annet er grunnlag for læring, utforskning og opplevelser. Herunder blir de ansattes arbeid særlig betydningsfullt med tanke på inkludering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, da disse barna oftere føler på et utenforskap (Barneombudet, 2017). Med tanke på barnehagens rolle i å fremme læring, er det å sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring viktig for de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det kan blant annet gjennomføres ved bruk av interessebaserte aktiviteter. For eksempel, hvis et barn med spesielle behov viser stor interesse for musikk, kan barnehagen organisere en musikkaktivitet der alle barna deltar. Dette kan legge til rette for at barnet som mottar spesialpedagogisk hjelp bidrar med sin interesse og kunnskap, mens det også lærer av og med andre barn. En slik tilnærming anerkjenner hvert barns styrker og interesser, samtidig som det oppmuntrer til gjensidig læring og støtte i et inkluderende fellesskap.

I dagens samfunn blir sosial kompetanse ansett som en forutsetning for å fungere godt sammen med andre (Elliott & Gresham, 2011). Det samsvarer med rammeplanens mål om sosial kompetanse som en nøkkel til trivsel i fellesskapet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For barn med behov for spesialpedagogisk hjelp vil det å inneha sosial kompetanse være avgjørende for deres fungering i samfunnet. Gjennom, blant annet, strukturerte lekegrupper hvor barn med ulike ferdighetsnivåer og utfordringer blir oppmuntret til å samarbeide om felles mål, som å bygge en stor legokonstruksjon eller forberede en enkel matrett sammen, kan ansatte bidra til å styrke den sosiale kompetansen til barna. I dette miljøet kan et barn med spesielle behov praktisere turtakning, lytting, deling og andre sosiale ferdigheter, støttet av jevnaldrende og veiledning fra voksne, som er avgjørende for å bygge relasjoner og føle seg inkludert i fellesskapet. Barnehagens mål er at hvert barn skal føle seg verdsatt i fellesskapet og delta positivt i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ansatte skal derfor støtte og oppmuntre barnas initiativ til samspill, slik at alle kan leke med andre og oppleve vennskap. I tillegg skal ansatte forebygge, stoppe og følge opp utestengning, mobbing, krenkelser, diskriminering og negative samspillmønstre. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), er med andre ord tydelig i deres mandat overfor ansatte i barnehagen med tanke på inkludering. Hvordan mandatet utføres er følgelig ulikt fra barnehage til barnehage og fra ansatt til ansatt. Ulike programmer

og støttepakker er tilgjengelige (Utdanningsdirektoratet, 2024a) og brukes i flere sammenhenger.

For at barnehageansatte skal oppfylle målet om inkludering peker Sælen (2021) på betydningen av at barnehageansatte og spesialpedagoger deler informasjon om barnets utfordringer og tiltak som allerede er prøvd. Dette krever at barnehagen er åpen for å endre eksisterende rutiner og teste nye metoder i samarbeid med spesialpedagogen. Videre trekker Sælen (2021) frem at effektivt samarbeid forutsetter pedagogiske diskusjoner om metoder og prioriteringer. En god dialog og tilstrekkelig informasjonsutveksling er essensielt, siden misforståelser og manglende informasjon kan hindre samarbeid. Dette kan ses i sammenheng med forskning på praksiser som kan vurderes som utfordrende med tanke på inkludering. Ohna og Mjøs (2023) trekker blant annet frem at det er enighet i barnehagen om at diskusjonene under månedsmøtene ikke skal fokusere på barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Det forklares med at månedsmøtene er ment for generelle pedagogiske temaer, mens mer spesifikke spørsmål rundt spesialpedagogisk hjelp tas opp i avdelingsmøtene, hvor hele avdelingspersonalet, og noen ganger også spesialpedagogisk støttepersonell, deltar. Det at spørsmål knyttet til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp systematisk utelukkes fra månedsmøtene kan bidra til en begrenset mulighet til å diskutere og reflektere over mangfoldet i barnehagen.

Hva som er barnehageansattes mandat i forholdet mellom spesialpedagogisk hjelp og det ordinære tilbudet er godt beskrevet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og den legger tydelige føringer for inkludering. Likevel er det rimelig å anta at utføringen av mandatet, samt forståelsen er ulik fra barnehage til barnehage og fra ansatt til ansatt, noe som igjen kan påvirke ansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

2.5 Faktorer som påvirker inkludering av barn med spesielle behov

Det finnes en rekke prosesser som på et teoretisk grunnlag er forventet å påvirke ansattes opplevelse av inkludering. Selv om eksisterende forskning på inkludering er sprikende (Haug, 2014a), er det noen faktorer som fremstår som mer avgjørende for opplevelsen av inkludering. Basert på et teoretisk rammeverk (Bader et al., 2022; Clough & Nutbrown 2004; Dias & Cadime, 2015; Jeon et al., 2014; Jeon et al., 2018; Kwon et al., 2019; Nordahl et al., 2018;

Roberts & Simpson, 2016; Smith & Leonard, 2005; Zabeli et al., 2020), vil denne studien se på følgende faktorer: *holdning, kompetanse, samarbeid, ansvarsfølelse, trivsel, systemarbeid, vanskelighetsgrad og innsats*.

2.5.1 Holdning

Forskning viser blant annet at positive holdninger til inkludering er sentralt i pedagogers arbeid med barn som har spesialpedagogiske behov (Dias & Cadime, 2015). I tillegg viser det seg at pedagoger med positive holdninger til inkludering “setter tonen” for en effektiv implementering av inkludering og dermed skaper et positivt sosialt klima i klasserommet (Kwon et al., 2017). Samtidig kan det være problematisk å anta at holdninger alene definerer suksessen med inkludering, som om riktige holdninger automatisk leder til effektiv inkluderingspraksis. Når det legges vekt på holdningsarbeid i barnehager og skoler, kan det utilsiktet signalisere at eventuelle utfordringer med inkludering skyldes holdningsmessige mangler. En slik indirekte kritikk er sjelden konstruktiv for å fremme den nødvendige viljen og engasjementet (Lewin, 1951). Dette kan i stedet virke provoserende og viser en mangel på anerkjennelse for kompleksiteten som praksisfeltet møter i sitt inkluderingsarbeid (Øen, 2023). Videre viser forskning at opplæring knyttet til inkludering er en betydelig og positiv faktor som påvirker pedagogers holdninger (Scanlon et al., 2022). Dette igjen viser at kompetanse som en påvirkende faktor kan ha betydning for barnehageansattes opplevelse av inkludering.

2.5.2 Kompetanse

Pedagogers utdanning og forståelse for mangfoldet i barnehagen er avgjørende for suksessen til inkluderende utdanning (Bader et al., 2022). Kunnskap om spesifikke behov, og hvordan disse kan møtes gjennom differensiert undervisning og tilpasning av læringsopplevelser, er nødvendig for å skape aksept og positiv innstilling til inkludering. Studier tyder på at uten denne forståelsen og relevante strategier kan pedagogers holdninger bli negativt påvirket. Til tross for grunnleggende kunnskap oppnådd gjennom utdanning, peker forskning på at praktisk kompetanse ofte mangler, noe som fremhever behovet for inngående og praktisk rettet utdanning for å støtte inkluderende praksis effektivt (Lee et al., 2015). Pedagogers erfaring med å undervise barn med behov for spesialpedagogisk hjelp er ofte knyttet til deres holdninger til inkludering, hvor de med praktisk erfaring viser seg å ha mer positive holdninger (Avramidis et al., 2000; LeRoy & Simpson, 1996). Dette understøttes av forskning

som viser at lærere som har jobbet direkte med disse barna, har en mer aksepterende holdning (Fayez et al., 2011). På den annen side finnes det studier som ikke finner en klar sammenheng mellom tidligere erfaring og holdninger til inkludering, noe som antyder at andre faktorer som opplæringsprogrammets innhold kan spille en rolle (Alghazo et al., 2003). Disse motstridende funnene peker på kompleksiteten i forholdet mellom pedagogers kompetanse, erfaringer og deres holdning til inkludering (Lancaster & Bain, 2010).

2.5.3 Samarbeid

Andre prosesser som på et teoretisk grunnlag er forventet å påvirke ansattes opplevelse av inkludering er samarbeid med ulike instanser. Foreldresamarbeid er en type samarbeid som kan ha en slik innvirkning. Det er bred enighet om at foreldrenes deltagelse er essensiell for barns læringsutbytte og for en meningsfylt pedagogisk tilnærming. OECD fremhever at dette engasjementet styrkes av foreldrenes personlige innsikt i sine egne barns behov og karakteristika. De understreker at formålet med foreldresamarbeid ikke er å instruere foreldre i å være engasjerte – de er allerede det – eller å plassere dem i en posisjon der de står alene med ansvaret for barnets utfordringer. Foreldresamarbeid går med andre ord ut på at pedagoger deler ansvaret for barnas utvikling med foreldrene og at de kan lære fra den unike kunnskapen som foreldre fra ulike bakgrunner kan bidra med (Clough & Nutbrown, 2004). Andre instanser som kan påvirke er samarbeid mellom barnehagen og PPT og spesialpedagog. Samarbeidet mellom barnehager og PPT dreier seg i stor grad om individrettet arbeid knyttet til enkeltbarns spesialpedagogiske hjelp. En utfordring med dette samarbeidet er at PPT ikke kjenner barnehagekonteksten og barnet. Derfor oppfattes rådene deres som for generelle av barnehagepersonalet (Ohna & Hillesøy, 2022). Likevel er det anbefalt at ansatte får støtte angående inkluderende arbeid, blant annet gjennom rådgivning fra spesialister og ekstern assistanse i form av trening og evaluering (Lundqvist & Arvidsson, 2024).

2.5.4 Ansvarsfølelse

Hva barnehageansatte opplever av ansvar viser seg å ha en forventet innvirkning på inkludering. I sin studie om inkluderingsprogrammer i skoler viser Smith og Leonard (2005) hvordan uklare roller blant pedagoger som underviser sammen, kan gjenspeiles i motstridende holdninger og ulike meninger om hvem som skal gjøre hva. De ordinære lærerne i studien oppfattet ikke seg selv som å ha hovedansvaret for arbeidet med elever som trenger spesiell støtte og erklærte at inkluderingsprogrammene økte deres arbeidsbelastning.

Spesialpedagogene, på den andre siden, beskrev inkluderingsprogrammene som vellykkede, men ga uttrykk for at de ordinære lærerne ofte forventet at de skulle utføre oppgavene til en assistent. Dette kan ses i sammenheng med SUKIP, et innovasjonsprosjekt med formål å utforske og etablere nye innovative samarbeidsformer mellom PPT og barnehage/skole for å utvikle kompetanse for inkluderende arbeid, hvor de trekker frem de ulike oppfatningene av hvem som har hovedansvar for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Mjøs & Øen, 2023). Elvarsdóttir (2023) viser til erfaringer fra Ressurssenteret for styrket barnehagetilbud i Stavanger kommune som peker på en fastlåst tenkemåte rundt inkludering av barn med særskilte behov. Mangel på ressurser og kompetanse, kombinert med en forventning om at eksterne spesialister skal ta ansvaret, fører til utilstrekkelig inkludering i barnehagen.

2.5.5 Trivsel

I nyere tid har oppmerksomheten i økende grad blitt rettet mot barnehagelæreres trivsel som en viktig faktor som potensielt kan påvirke pedagogers tro på aldersadekvate praksiser, deres gjennomføring av høykvalitetsopplevelser for barna, og barnas atferdsproblemer (Jeon et al., 2014; Jeon et al., 2018; Kwon et al., 2019; Roberts & Simpson, 2016). Forskning viser blant annet at omsorgspersoners trivsel er knyttet til deres oppførsel (Gupta, 2019). Det er blant annet bred enighet om at mødre med depressive symptomer i mindre grad engasjerer seg med barna sine, eller gjør det på mer negative måter, sammenlignet med de som ikke er deprimerte (Choe et al., 2013). Et lignende og bekymringsfullt funn kommer frem i forskning på pedagogers trivsel. Pedagoger som opplever depresjon i barnehageprogrammer har vist seg å ikke gi konsekvent, emosjonell respons til barna, som igjen viser mer aggresjon (Hindman & Bustamante, 2018; Zinsser et al., 2013). Derimot har det vist seg at når pedagoger trives godt, bidrar det til at skolene fungerer mer stabilt og at personalets engasjement styrkes (Creemers & Reezigt, 1996). I motsetning er lav trivsel sett på som en hindring for skoleutvikling og utdanningsreformer, og kan føre til høyere fraværstrater blant pedagoger (O'Sullivan et al., 2021; Parker et al., 2012). Trivsel er også assosiert negativt med lærerstress og utbrenthet (Burić et al., 2019), og positivt med tilfredshet og positive følelser (Bullough & Pinnegar, 2009), motstandskraft og utvikling (Beltman et al., 2011), samt motivasjon og engasjement (Cameron & Lovett, 2015). I en annen studie, som ser på pedagogers sosiale og emosjonelle kapasitet og respons, fant forskere at de som var deprimerte, stressede eller utmattede, reagerte negativt på barnas negative følelser, og at de med mestringsferdigheter for å håndtere atferd eller fremme barns selvregulering engasjerte barna på positive måter (Buettner et al.,

2016, Jeon et al., 2019). Nyere forskning viser at de fleste pedagoger oppfatter undervisning som en svært givende yrke, men at mange pedagoger også opplever alvorlig stress og symptomer på utbrenthet (Johnson & Birkeland 2003; Neves de Jesus & Lens 2005; Skaalvik & Skaalvik 2015; Stoeber & Rennert 2008). Weiss et al. (2021) har sett nærmere på om arbeid spesifikt med inkludering forårsaker stress, og funnene viser at de pedagogene som arbeidet mye med inkludering i hele sitt arbeid opplevde lavt nivå av stress, mens de som i motsetning jobbet lite med inkludering oppga høy opplevelse av stress. Stress er med andre ord en faktor som kan påvirke opplevelsen av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

2.5.6 Systemarbeid

Denne oppgaven har også ønsket å undersøke ansattes syn på systemarbeid har sammenheng med deres opplevelse av inkludering. I motsetning til systemarbeid, som er preget av et relasjonelt perspektiv, vil det individorienterte synet på spesialpedagogisk arbeid være fylt med antagelser om at spesialpedagogisk hjelp er hensiktsmessig og hvor planleggingen og gjennomføringen er tilrettelagt for å møte det enkelte barns behov (Skrtic, 1991). Dette fokuset på individet er essensielt for å kunne iverksette spesialpedagogiske tiltak og undervisning. Imidlertid kan et så sterkt fokus på enkeltbarnets utfordringer føre til at man i mindre grad opplyser om og forholder seg til generelle aspekter ved pedagogisk praksis, undervisning og læringsmiljø i barnehager og skoler (Nordahl et al., 2018). På motsatt side står det relasjonelle perspektivet, som har oppnådd bred empirisk støtte (Hattie, 2009; Helmke, 2013; Nordenbo et al., 2008; Mitchell, 2014). Dette perspektivet understreker at barn og unges utfordringer i barnehagen er relatert til blant annet innholdet i det ordinære tilbudet. Innenfor dette perspektivet vil arbeidet i hovedsak være systemrettet. Det relasjonelle perspektivet møter utfordringer ved at det ofte er mer anerkjent som teoretisk og forskningsfundert enn som praktisk anvendelig pedagogikk for barn og unge som krever tilpasset støtte (Nordahl et al., 2018). Dette kan skyldes dilemmaene som forekommer når man balanserer behovet for å yte individuell støtte med behovet for å opprettholde en inkluderende pedagogisk tilnærming. Likevel viser nyere forskning at en relasjonell og inkluderende tilnærming til utfordringer i skolen kan føre til pedagogiske metoder som forbedrer elevenes læringsresultater (Laursen, 2015), og det er nærliggende å tro at det samme vil gjelde for barnehager. Den stadig voksende empiriske støtten til dette synet begynner å

legge tydeligere retning for pedagogiske metoder som har positiv innvirkning på barn og unges læring og utvikling (Hattie, 2009; Melhuish, 2011).

2.5.6 Vanskelighetsgrad

Forskning viser at pedagoger i barnehager ser på inkluderende arbeid av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp som en plikt og ansvar, men at dette arbeidet er vanskelig og kjennetegnes av ulike utfordringer (Zabeli et al., 2020). Liando (2014) peker på syv ulike faktorer som årsak til hvorfor en inkluderende praksis for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er vanskelig: kompetanse, erfaring, manglende tverrfaglig samarbeid, lav kvalitet på undervisning, for mange barn på avdeling, det ordinære tilbudet var ikke passende for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og til slutt at det var lite kurs og trening for å lære seg hvordan man utførte inkluderende arbeid i barnehagen.

2.5.7 Innsats

Den siste faktoren som på et teoretisk grunnlag er forventet å påvirke ansattes opplevelse av inkludering er innsats. Begrepet innsats er vanskelig å operasjonalisere, men Meltzer et al. (2001) beskriver innsats som et bevisst forsøk på å nå et bestemt mål ved å opprettholde utholdenhet over tid, en prosess som kan inkludere både den tiden som tilbringes på en oppgave og en følelse av å være effektiv (Poonman, 1997). Innsats anses derfor som den energi, tid, engasjement og ressurser som pedagoger og andre ansatte bruker for å oppnå inkludering i barnehagen eller på avdelingen. Selv om det er begrenset forskning på nøyaktig hvor mye innsats barnehageansatte føler at de legger ned i arbeidet med inkludering, kan det antas at deres opplevde innsats påvirker deres opplevelse av inkludering, og det forventes derfor en sammenheng mellom variablene opplevelse av inkludering og innsats.

3. Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne oppgaven bærer preg av å ha kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted. Kritisk realisme bygger på en oppfatning om at virkeligheten har en eksistens som er uavhengig av menneskelige oppfatninger, teorier og konstruksjoner. I tillegg fremholder tilhengere av denne filosofien at vår kunnskap om virkeligheten ikke kan være fullstendig objektiv eller nøytral (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kritisk realisme innebærer at vi bare vil være i stand til å forstå, og dermed endre, den sosiale verden hvis vi identifiserer strukturene som er i spill og som skaper hendelser og diskurser. Disse strukturene er ikke umiddelbart synlige i det observerbare mønsteret av hendelser, og de kan kun identifiseres gjennom det praktiske og teoretiske arbeidet til samfunnsvitenskapene. Det medfører også en tro på at natur- og samfunnsvitenskapene kan og burde bruke de samme tilnærmingene til datainnhenting og at det er en ekstern virkelighet som burde fokuseres på (Clark et al., 2021).

I kritisk realisme deles virkeligheten inn i tre nivåer: det reelle, det faktiske og det empiriske (Kleven & Hjordemaal, 2018). Disse nivåene er ikke synkronisert med hverandre eller koordinerte, noe som kan føre til at en hendelse kan oppleves ulikt av ulike personer. Med tanke på opplevelse av inkludering, vil det reelle nivået bestå av grunnleggende mekanismer eller strukturer som kan påvirke opplevelse av inkludering. Eksempler på det kan være kulturelle normer, holdninger forankret i samfunnet eller institusjonelle politikker, som sammen danner det grunnlaget som hendelser eller atferder knyttet til opplevelse av inkludering springer ut fra. Disse strukturene og mekanismene er ikke direkte observerbare, men de setter premisser for hvordan inkludering blir forstått og praktisert i barnehagen. Det faktiske nivået består av de hendelser og atferder som oppstår som resultater av de underliggende strukturene fra det reelle nivået. For ansatte i barnehagen sin opplevelse av inkludering kan dette bestå av de konkrete erfaringene de har med inkludering eller ekskludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Disse hendelsene er de faktiske manifestasjonene av det reelle nivåets mekanismer, som barnehageansattes reaksjoner på barns behov og den daglige praksisen i barnehagen. Det empiriske nivået dreier seg om det som faktisk blir observert, registrert og oppfattet. Her er dette nivået representert ved de data som er samlet inn gjennom spørreskjemaer og de observerbare mønstrene i disse dataene. Dette inkluderer barnehageansattes rapporterte opplevelser av inkludering, som er influert av både de reelle strukturene og de faktiske hendelsene.

Formålet med denne oppgaven er blant annet å identifisere faktorer som er i spill når det gjelder barnehageansattes opplevelse av inkludering med tanke på barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Faktorene er ikke umiddelbart synlige og det forsøkes å identifisere dem gjennom kvantitativ metode, som tradisjonelt sett er en mer naturvitenskapelig metode og også i tråd med kritisk realisme.

3.2 Valg av metode

Formålet med dette prosjektet har vært todelt. For det første er hensikten å undersøke barnehageansattes opplevelse av hvordan barn som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i barnehagehverdagen. For det andre er hensikten å undersøke sammenhengen mellom barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og ulike faktorer knyttet til deres arbeid som ut ifra teoretisk ståsted kan påvirke dette arbeidet.

For å få til dette ble det bestemt å bruke tverrsnittsdesign med spørreundersøkelse som datainnhentingsmetode. Tverrsnittsdesign blir trukket frem som vanlig å bruke i kvantitativ metode (Ringdal, 2018). Slike undersøkelser er basert på kun ett tidspunkt og det registreres bare en gang for hver deltaker. Det innebærer at alle målinger skal skje i et avgrenset tidsrom, som i dette prosjektet er februar-mars 2024. Hensikten blir derfor å beskrive forhold i nåtid (Ringdal, 2018), som har blitt vurdert som hensiktsmessig med tanke på oppgavens problemstilling. I kvantitative tverrsnittsdesign er det svært vanlig å bruke spørreundersøkelser som datainnhentingsmetode (Ringdal, 2018).

3.2.1 Metode for datainnsamling

Spørreundersøkelser er en systematisk metode som samler inn datamateriale fra et utvalg deltakere og gir en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget skal representere (Ringdal, 2018). I dette prosjektet har selvutfyllende spørreundersøkelser blitt formidlet via link. Spørreundersøkelsen ble laget ved hjelp av SurveyXact. Dette verktøyet kan brukes til å utforme spørreskjemaer, distribusjon, overvåke innsamlingen og analysere (UiA, u.å.). I tillegg er det, ved å bruke SurveyXact, mulig å samle inn datamaterialet på en måte som ikke lagrer informasjon som kan spores tilbake til deltakerne. Dette er med på å sikre deltakernes anonymitet. I utformingen av spørreundersøkelsen ble det lagt vekt på å gjøre den så tydelig og lett å følge som mulig. Det ble benyttet en versjon som var kompatibel for både

datamaskiner og mobiltelefoner, fordi det ikke er mulig å vite hva deltakerne foretrekker å bruke når de skal svare. Det ble også gitt tydelige instruksjoner for hvordan spørreundersøkelsen skal fylles ut, blant annet at de skulle sette kryss på alternativet de vil svare (Clark et al., 2021).

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Antall deltakere

Til sammen var det 296 som deltok i vår spørreundersøkelse. Av de var det 158 som svarte på alle spørsmålene. Det gir en prosentandel på 53,4% som fullførte spørreundersøkelsen. Det ble tatt et valg om å inkludere deltakerne som hadde svart på 59% av spørreundersøkelsen, eller til og med alle leddene til kompetansevariabelen. Det ble funnet ytterligere 18 svar som tilfredsstilte denne betingelsen, og antallet som tas med i den videre presentasjonen av resultater og analyse er 176. Da blir prosentandelen av brukte svar 59,5%. Dette innebærer et stort frafall underveis i undersøkelsen, som vil være av betydning for prosjektets validitet.

3.3.2 Deltakere

Antall respondenter i utvalget var 176, og 96% av deltakerne var kvinner. Prosentandelen kvinnelige deltakere er noe høyere enn forventet, sammenlignet med det totale antallet kvinner som arbeider i barnehage i 2023 (90%) (Utdanningsdirektoratet, 2024b).

Aldersspredningen var fra 20 år til 68 år. Gjennomsnittsalderen var 39 år med median på 39 (SD 9,63). Til tross for stor aldersspredning indikerte relativt lav SD at spredningen i alder ikke var stor, og at utvalget består av voksne mennesker. Deltakernes høyeste utdanningsnivå er fordelt mellom fullført grunnskole (0,6%), fullført videregående skole (15,3%), fullført bachelorgrad (69,3%) og fullført mastergrad (14,8). Samlet har 84,1% av respondentene høyere utdanning. Dette tallet er høyere enn forventet, sammenlignet med andelen med høyere utdanning blant ansatte i barnehagen på landsbasis (45,9%) (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Deltakernes stilling er fordelt i assistent (4%), fagarbeider (14,8%), barnehagelærer (15,9%) og pedagogisk leder (65,3%). Denne fordelingen er også annerledes enn forventet da andelen barnehagelærere (og pedagogiske ledere) var 42,4 % og andelen barne- og ungdomsarbeidere (fagarbeider) var 23% på landsbasis i 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Spredningen i stillingsprosent var fra 30% til 100%. Gjennomsnittet var 94,94% med median på 100 (SD 13,78). Til tross for stor spredning i stillingsprosent indikerte relativt lav SD at spredningen i stillingsprosent ikke er stor, og at utvalget består av mennesker som

arbeider mye. 85,2% av respondentene har stillingsprosent på 100. Spredning i deltakernes erfaring er fra 0 år til 39 år. Gjennomsnittserfaringen er 12,86 år med median på 12 år (SD 9,05). Det er stor spredning i deltakernes erfaring og SD indikerer at hoveddelen av deltakerne har arbeidserfaring mellom 3 år og 21 år. Deltakerne har i gjennomsnitt ansvar for 17,27 barn på sin avdeling med median på 17 barn (SD 6,34). Spredningen var mellom 4 og 42 barn på avdelingen. Relativt lav SD indikerer at hoveddelen av deltakerne har mellom 11 og 23 barn på sin avdeling. Gjennomsnittlig antall barn i barnehagen deltakerne arbeider i er 77,14 med median på 68 (SD 45,59). Spredningen i antall barn i barnehagen var mellom 17 barn og 216 barn. En relativt høy SD indikerer at det er stor variasjon i hvor store barnehager deltakerne arbeider i.

3.3.3 Rekruttering

Deltakerne ble rekruttert på forskjellige måter. Det ble sendt epost til styrere i alle barnehager i flere kommuner på Sørlandet med forespørsel om de kunne videreformidle linken til sine ansatte. Dette kunne ha ført til at hele populasjonen i disse kommunene fikk tilsendt spørreundersøkelsen, som kunne gi et representativt utvalg (Clark et al., 2021). Av disse epostene ble det mottatt positiv tilbakemelding av omtrent 15% som sa at de ville oppfordre sine ansatte til å svare på undersøkelsen. Det er også mulig at spørreundersøkelsen ble delt med noen ansatte uten at det ble sendt en tilbakemelding til prosjektet. På grunn av prosjektets tidsramme ble det vurdert som viktigere å få svar enn at utvalget er representativt. Strategier for representative utvalg krever mye forberedelser og kan medføre store kostnader (Clark et al., 2021). I tillegg kan det være urealistisk å rekruttere deltakere som dekker variasjonen i populasjonen (Kovac, 2023). Derfor ble også våre egne nettverk tatt i bruk og spørreundersøkelsen ble sendt til bekjente som oppfylte betingelsene for å kunne svare på den. I dette prosjektet er det en forutsetning at deltakerne arbeider direkte med barn i barnehage og at de har hatt ett eller flere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp på avdelingen sin. Til slutt ble også spørreundersøkelsen delt i flere grupper på sosiale medier hvor medlemmene sannsynligvis arbeider i barnehage. På grunn av disse forskjellige rekrutteringsmetodene er det vanskelig å anslå svarprosent. Til sammen kan datagrunnlaget derfor anses som et bekvemmelighetsutvalg, som innebærer at deltakerne er valgt fordi de er tilgjengelige (Kovac, 2023). En slik utvalgsstrategi fører med stor sannsynlighet til et ikke-representativt utvalg. Likevel vil resultatene kunne gi et utgangspunkt for videre forskning eller hjelpe med å identifisere koblinger med eksisterende funn på det aktuelle området (Clark

et al., 2021), i dette tilfellet barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

3.4 Spørreskjema

De første spørsmålene i spørreskjemaet er demografiske variabler, som gir informasjon om deltakernes bakgrunn. Det ble spurt om deltakernes kjønn, alder, utdanning, stilling, erfaring, prosentvis stilling, utdanningsnivå, antall barn på deres avdeling og antall barn i deres barnehage. Deretter ble deltakerne bedt om å ta stilling til ulike påstander. Disse påstandene er leddene som variablene ble målt med. I tilfeller hvor det ble benyttet flere ledd og der det var mulig at disse representerte flere ulike faktorer, ble det brukt faktoranalyse for å undersøke dette. Alle leddene ble målt ved at deltakerne ble bedt om å ta stilling til en påstand med svar fra «svært uenig», «uenig», «litt uenig», «verken eller», «litt enig», «enig» til «svært enig». Disse hadde henholdsvis verdier fra 1 til 7 i analysen. Det finnes to ulike syn på målnivåer ved bruk av verdier fra 1 til 7. Det ene synet argumenterer for at slike skalaer skaper kategoriske variabler, der hver verdi fungerer som en etikett for et svaralternativ, slik som "Svært enig" eller "Uenig". Disse anses for å være variabler på ordinalt nivå, noe som innebærer at mens svaralternativene kan rangeres, er avstanden mellom dem uten kvantitativ betydning (Ringdal, 2018). På den andre siden argumenteres det for at dersom skalaen er en Likert-skala eller lignende, kan svarene behandles som om de var på et kontinuerlig nivå. Dette fordi det, med et relativt høyt antall valgmuligheter, er rimelig å anta at det er en jevn størrelsesforskjell mellom hvert trinn på skalaen (Clark et al., 2021). Spørsmålene i denne undersøkelsen har likheter med Likert-skala, som gjør at variabelverdiene kan behandles som intervall- eller forholdstallvariabler (kontinuerlige) (Clark et al., 2021). Dette gir større muligheter for videre statistiske analyser av resultatene enn dersom de hadde blitt behandlet som om de var på ordinalnivå (Ringdal, 2018).

Tilnærmet alle leddene er tilpasset og adaptert dette prosjektets formål fra tidligere forskning. Forskningen det er hentet fra står i parentes bak påstanden.

3.4.1 Avhengig variabel

Variabelen *Opplevelse av inkludering* ble målt med tre ledd. Påstandene var: (A) Alle barna blir like mye verdsatt på min avdeling (Nes et al., 2004), (B) Jeg mener at barn med spesialpedagogisk hjelp ikke blir akseptert av resten av barnegruppa på min avdeling» (R)

(Forlin et al., 2011), og (C) Jeg tror alle barna opplever at de er en betydningsfull del av fellesskapet på min avdeling. Denne formuleringen ble hentet fra rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017). Påstand B er formulert som en omvendt variabel og verdiene ble snudd i analysen. Cronbachs alfa på .70. På dette grunnlaget ble leddene slått sammen til et mål på opplevelse av inkludering.

3.4.2 Uavhengige variabler

Variabelen *vanskelighetsgrad* ble målt med tre ledd. Påstandene var: (A) I mitt arbeid i barnehagen opplever jeg det som utfordrende å inkludere barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnegruppa, (B) I mitt arbeid i barnehagen krever barn som får spesialpedagogisk hjelp mye av meg (Stoiber et al., 1998), og (C) I mitt arbeid i barnehagen er det vanskelig å tilpasse læringsomgivelsene for barn med spesialpedagogisk hjelp. Leddene i vanskelighetsgrad hadde Cronbachs alfa på .72 og ble på det grunnlaget slått sammen til et mål på opplevd vanskelighetsgrad av inkluderingsarbeidet.

Variabelen *innsats* ble målt med tre ledd. Påstandene var: (A) I mitt arbeid i barnehagen legger jeg ned mye innsats for at barn med spesialpedagogisk hjelp skal bli inkluderte (Herrmann et al., 2016), (B) I mitt arbeid i barnehagen arbeider jeg mye for at barna skal oppleve barnehagemiljøet som godt (Nes et al., 2004), og (C) I mitt arbeid i barnehagen arbeider jeg aktivt for at min avdeling skal bli mer inkluderende (Nes et al., 2004). Leddene i innsats hadde Cronbachs alfa på .69 og ble på det grunnlaget slått sammen til et mål på hvor mye innsats barnehageansatte opplever at de legger ned for at barn med spesialpedagogisk hjelp skal bli inkluderte.

Med tanke på at disse to variablene, vanskelighetsgrad og innsats, kan oppfattes som en variabel knyttet til hvor utfordrende inkluderingsarbeidet oppleves, ble det gjort en faktoranalyse. Resultatene fra denne er presentert i tabell 1. Den viste at de seks leddene knyttet til innsats og vanskelighetsgrad ladet på to faktorer. De ble derfor beholdt som to separate variabler og ikke slått sammen til en felles variabel.

Tabell 1. Faktoranalyse av leddene som omhandlet utfordringer med inkluderingsarbeidet. Varimax-rotasjon av ledd knyttet til komponentene innsats og vanskelighetsgrad.

Ledd	Faktor 1	Faktor 2
(1) I mitt arbeid i barnehagen opplever jeg det som utfordrende å inkludere barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnegruppa		.80
(2) I mitt arbeid i barnehagen krever barn som får spesialpedagogisk hjelp mye av meg		.75
(3) I mitt arbeid i barnehagen er det vanskelig å tilpasse læringsomgivelsene for barn med spesialpedagogisk hjelp		.86
(4) I mitt arbeid i barnehagen legger jeg ned mye innsats for at barn med spesialpedagogisk hjelp skal bli inkluderte	.82	
(5) I mitt arbeid i barnehagen arbeider jeg mye for at barna skal oppleve barnehagemiljøet som godt	.87	
(6) I mitt arbeid i barnehagen arbeider jeg aktivt for at min avdeling skal bli mer inkluderende	.72	

Merknad: Ladinger under .40 er ikke rapportert for å forenkle tolkningen. Vanskelighetsgrad skala: ledd 1-3. Innsats skala: ledd 4-6.

Variabelen *Holdninger* ble målt med fem ledd. Påstandene var: (A) Jeg mener det er bra at barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehage deltar i det allmennpedagogiske tilbudet (Stoiber et al., 1998), (B) Jeg mener det er bra at barn med spesialpedagogisk hjelp får enhver mulighet til å fungere i den vanlige avdelingen (Stoiber et al., 1998), (C) Jeg mener det er et overdrevent fokus på inkludering (Kovac & Cameron, 2021), (D) Jeg mener det er best for barn med spesialpedagogisk hjelp å være på egne avdelinger (Stoiber et al., 1998), og (E) Jeg mener at barn med spesialpedagogisk hjelp kan påvirke andre barns utvikling negativt (Stoiber et al., 1998). Påstand A og B er mer positivt vinklet og påstand C, D og E er negativt vinklet. Det ble bestemt å dele dem i to variabler: *positiv holdning* og *negativ holdning*. Analysen viser en korrelasjon på .70 mellom påstand A og B. På det grunnlaget ble de to påstandene slått sammen til et mål på barnehageansattes positive holdninger til inkludering. For påstand C, D og E er Cronbachs alfa .47. Denne lave verdien vil bli diskutert senere, i kapitlet om begrensninger. Analysen viser at den ikke ville blitt høyere ved å fjerne et ledd. Leddene ble slått sammen til et mål på barnehageansattes negative holdninger til inkludering.

Det ble på forhånd antatt at det ville være en negativ korrelasjon mellom *positive holdninger* og *negative holdninger*, som ble bekreftet i analysen (-.46).

Variabelen *Kompetanse* ble målt med fem ledd. Påstandene var: (A) Jeg opplever at det å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp krever mer kompetanse enn jeg innehar (R) (Stoiber et al., 1998), (B) Jeg har nok kompetanse om inkludering til å utøve jobben min på en god måte (Kovac & Cameron, 2021), (C) Jeg synes jeg har gode strategier til å håndtere inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp (Kovac & Cameron, 2021), (D) Jeg er bekymret for at jeg ikke har de ferdighetene som kreves for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp (R) (Forlin et al., 2011), og (E) Jeg har kompetanse til å følge opp barn med spesielle behov (Stoiber et al., 1998). Påstand A og D er formulert som en omvendt variabel, og verdiene ble derfor snudd i analysen. Cronbachs alfa er .86. På det grunnlaget ble leddene slått sammen til et mål på barnehageansattes opplevde kompetanse når det gjelder inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Variabelen *Foreldresamarbeid* ble målt med fire ledd. Påstandene var: (A) Jeg har en god dialog med foreldrene til barn med spesialpedagogisk hjelp om deres barns inkludering i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2021), (B) Jeg involverer foreldrene til barn med spesialpedagogisk hjelp når det oppstår utfordrende situasjoner i forhold til inkludering i barnehagen (Kovac & Cameron, 2021), (C) Jeg samarbeider bra med foreldrene til barn med spesialpedagogisk hjelp når det oppstår utfordrende situasjoner i forhold til inkludering i barnehagen (Kovac & Cameron, 2021), og (D) Jeg opplever at foreldre til barn med spesialpedagogisk hjelp gjør inkluderingsarbeidet vanskeligere med sin involvering (R) (Kovac & Cameron, 2021). Påstand D var er formulert som en omvendt variabel, og verdiene ble snudd i analysen. Cronbachs alfa på .81. På det grunnlaget ble leddene slått sammen til et mål på foreldresamarbeid.

Variabelen *Samarbeid med spesialpedagoger* ble målt med tre ledd. Påstandene var: (A) Jeg er fornøyd med samarbeidet med barnas spesialpedagoger med tanke på inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp, (B) Jeg opplever barnas spesialpedagoger som en ressurs for meg med tanke på inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp, og (C) Jeg opplever barnas spesialpedagoger som viktige aktører for meg når det gjelder inkludering på vår avdeling. Alle disse leddene ble tilpasset dette prosjektets formål fra Caspersen et al. (2020) og er fra samme skala. Cronbachs alfa på .92. På det grunnlaget ble leddene slått sammen til

et mål på hvordan barnehageansatte opplever samarbeidet med barnas spesialpedagoger når det gjelder inkludering.

Variabelen *Samarbeid med PPT* ble målt med tre ledd. Påstandene var: (A) Jeg er fornøyd med samarbeidet med PPT med tanke på inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp, (B) Jeg opplever PPT som en ressurs for meg med tanke på inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp, og (C) Jeg opplever PPT som en viktig aktør for meg når det gjelder inkludering på vår avdeling. Disse leddene ble tilpasset dette prosjektets formål fra Caspersen et al. (2020) og er fra samme skala. Cronbachs alfa er .95. På det grunnlaget ble leddene slått sammen til et mål på hvordan barnehageansatte opplever samarbeidet med PPT om inkludering.

Variabelen *Ansvarsfølelse* ble målt med to ledd. Påstandene var: (A) Jeg mener at det ikke er mitt ansvar at barn med spesialpedagogisk hjelp blir inkludert, og (B) Jeg mener at det kun er barnets spesialpedagog som bør ha ansvar for at barn med spesialpedagogisk hjelp blir inkludert (Stoiber et al., 1998). Analysen viser en korrelasjon på .54 mellom leddene. På det grunnlaget ble leddene slått sammen til et samlet mål på barnehageansattes ansvarsfølelse angående inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp.

Variabelen *Systemarbeid* ble målt med et ledd. Påstanden var: Jeg synes at arbeidet med barn som har spesialpedagogisk hjelp hindrer oss i å jobbe med systemarbeid i barnehagen. Dette leddet ble tilpasset dette prosjektets formål fra Cameron et al. (2011).

Variabelen *Stress* ble målt med to ledd. Påstandene var: (A) Min jobb er veldig hektisk, (B) Min jobb krever at jeg jobber veldig raskt og effektivt, (C) Jeg trives i jobben min, og (D) Jeg har stor frihet til å utøve jobben min slik jeg synes er best. Begge disse påstandene er hentet fra samme skala (Cameron et al., 2011). Analysen viste signifikant korrelasjon mellom påstand A og B ($r = .59$). På det grunnlaget ble leddene slått sammen til et samlet mål på barnehageansattes opplevde stress på jobb.

Variabelen *Trivsel* ble målt med to ledd. Påstandene var (A) Jeg trives i jobben min, og (B) Jeg har stor frihet til å utøve jobben min slik jeg synes er best. Begge disse påstandene er hentet fra samme skala (Cameron et al., 2011). Analysen viste en signifikant korrelasjon

mellom påstand A og B ($r = .52$). På det grunnlaget ble leddene samlet til et mål på barnehageansattes trivsel på jobb.

3.5 Analytisk tilnærming

Det har blitt gjort flere typer analyse av det innsamlede datamaterialet, som vil bli gått gjennom i det følgende. Først ble det gjort en deskriptiv analyse. En slik analyse brukes for å beskrive datamaterialet og dets karakteristikk på en enkel måte (Clark et al., 2021).

Variablene behandles, som nevnt tidligere, som kontinuerlige variabler. Derfor ble gjennomsnitt brukt som mål på sentrale tendenser i datasettet, som er beregninger hvor en enkelt verdi beskriver datasettet med tanke på midtpunktet (Kovac, 2023). Gjennomsnitt er summen av alle enkeltverdier i datasettet delt på antall deltakere. Variabilitet handler om hvor mye innsamlede verdier skiller seg fra hverandre og fra midtpunktet. For å beskrive variabilitet i datasettet ble standardavvik brukt. Standardavvik forteller hvor langt hver verdi gjennomsnittlig ligger fra hovedgjennomsnittet i datasettet (Kovac, 2023). For eksempel vil standardavviket til opplevelse av inkludering på 1.13, hvor gjennomsnittet var 5.63, bety at spredningen av dataene rundt gjennomsnittet er relativt liten. Alle variablenes gjennomsnitt og standardavvik ble presentert i en korrelasjonsmatrise (tabell 2).

I tillegg til disse målene på sentrale tendenser og variabilitet, ble også korrelasjonen mellom variablene undersøkt og presentert i korrelasjonsmatrisen. I denne oppgaven, hvor det ses på hvordan ulike faktorer påvirker barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, var dette en viktig del av analysen. Korrelasjoner forteller oss om den statistiske sammenhengen mellom to variabler. Det gir oss et tallmessig uttrykk for styrken og noen ganger også retningen av sammenhengen. De kan brukes til å beskrive sammenhenger mellom variabler i et utvalg. Pearsons r er det mest brukte målet på korrelasjon. Pearsons r måler en bestemt type korrelasjon, tendensen til en lineær sammenheng mellom to variabler. Det vil si at sammenhengen mellom de to variablene kan beskrives med en likning som grafisk danner en rett linje (Ringdal, 2018).

Det er likevel viktig å påpeke at sammenheng ikke er det samme som årsak/virkning, fordi det kan være tilfeldige sammenhenger (Kovac, 2023). Pearsons r gir en verdi mellom 0 og 1 (eller -1), som sier noe om styrken på sammenhengen. Pearsons r mellom .10 og .30 er liten, mellom .30 og .50 er medium og $r > .50$ er stor (Cohen, 1992). Dersom r er en positiv verdi betyr det at dersom den ene variabelen øker i frekvens, øker den andre også. Motsatt vil en

negativ r betyr at når den ene variabelen øker i verdi, vil den andre synke (Kovac, 2023). For eksempel har opplevelse av inkludering og vanskelighetsgrad en negativ korrelasjon ($r = -.40$), som betyr at når vanskelighetsgrad øker, vil opplevelse av inkludering gå ned. Dette vil også virke andre veien, dersom opplevelse av inkludering øker, vil vanskelighetsgrad gå ned.

I tillegg til deskriptiv analyse, ble datamaterialet også analysert ved hjelp av multippel regresjonsanalyse. Regresjonsanalyse er en veletablert statistisk metode for å analysere flere uavhengige variabler samtidig (Kovac, 2023). Dette gjør det mulig å utforske hvilke variabler (uavhengige) som bidrar til å forklare et bestemt fenomen (avhengig variabel), og hvordan endringer i de uavhengige variablene påvirker den avhengige variabelen. Multippel regresjon tillater oss å vurdere individuelle bidrag fra hver uavhengig variabel i en modell, noe som går utover det som kan oppnås med enkle bivariate sammenhenger (Kovac, 2023). Denne analysen belyste dermed hvordan ulike uavhengige variabler påvirker avhengig variabel, barnehageansattes opplevelse av inkludering. Valget av uavhengige variabler er ofte basert på erfaring og sunn fornuft, men bør også støttes av teoretiske begrunnelser fra tidligere forskning (Kovac, 2023). I denne studien ble valget av variabler styrt av en trinnvis analyseprosess over tre faser for å observere hvordan varians i den avhengige variabelen påvirkes av tillegget av nye variabler. For individuelle bidrag fra uavhengige variabler, brukes beta-koeffisienter med tilhørende p -verdier for å vurdere statistisk signifikans. Disse beta-verdiene gir innsikt i påvirkningen hver variabel har på den avhengige variabelen, kontrollert for andre variabler i modellen. Dette gir klarhet i hvilke variabler som er sterkeste prediktorer for fenomenet under studie, barnehageansattes opplevelse av inkludering, samt relative forskjeller mellom dem. Når det gjelder den overordnede suksessen til modellen, måles dette gjennom R^2 , som er et mål på hvor stor del av variasjonen i den avhengige variabelen som forklares av de uavhengige variablene. En forklart varians mellom 0,30 og 0,60 anses som akseptabel (Kovac, 2023). Resultatene fra regresjonsanalysen presenteres i tabell 3 og figur 1.

Det ble også gjennomført en faktoranalyse for variablene innsats og vanskelighetsgrad, basert på en antagelse om at disse kunne måle det samme fenomenet. Faktoranalyse brukes til å undersøke om et sett med variabler måler en eller flere underliggende dimensjoner (Ringdal, 2018). Det var en antakelse om to underliggende faktorer blant de leddene som ble analysert, og hvilke variabler som hørte til hvilken faktor. For å bekrefte denne faktorstrukturen, ble det utført en konfirmerende faktoranalyse (tabell 1) (Kovac, 2023).

3.6 Reliabilitet og validitet

Høy reliabilitet, ofte referert til som pålitelighet, betyr at bruk av det samme måleinstrumentet ved gjentatte anledninger resulterer i konsistente svar (Ringdal, 2018). Målinger med lav reliabilitet vil kunne føre til feil i analysen og tolkninger av resultatene. Variablene består av forskjellige skalaer, og reliabilitet er målt med Cronbachs alfa, som er den mest benyttede metoden for å måle denne formen for reliabilitet, og kalles også intern konsistens-reliabilitet. Det er et reliabilitetsmål som vurderer hvor godt et sett av ledd samarbeider for å danne en konsistent indeks. Dette målet har den fordel at det kan beregnes basert på data samlet på ett enkelt tidspunkt, slik denne datainnsamlingen ble gjort. Reliabiliteten av leddene i en summert skala vurderes som tilfredsstillende hvis Cronbachs alfa er .70 eller høyere, som angir en akseptabel nedre grense for reliabilitet (Ringdal, 2018). Verdien varierer fra 0 til 1, hvor en verdi over .70 indikerer at indeksen har tilfredsstillende reliabilitet.

Validitet handler om man måler det man faktisk vil måle, og høy validitet er avhengig av høy reliabilitet. Reliabilitet er et rent empirisk spørsmål, mens validitet krever en teoretisk vurdering i tillegg (Ringdal, 2018). Det finnes ulike mål på validitet. Høy *begrepsvaliditet* (construct validity) innebærer at en faktisk måler det som ønskes målt, som opplevelse av inkludering. *Umiddelbar validitet* (face validity) er en skjønsmessig vurdering av om leddene måler det som faktisk er tenkt målt, som at spørsmålene tilknyttet variabelen vanskelighetsgrad ser ut til å måle opplevd vanskelighetsgrad i inkluderingsarbeid for barnehageansatte. Dette ble gjort underveis i arbeidet med utformingen av spørreundersøkelsen, også med hjelp av veileder. *Innholdsvaliditet* vil si at de valgte leddene gir en rimelig dekning av de viktigste aspektene i begrepet som blir målt. Dette er også basert på vår subjektive vurdering. Et teoretisk begrep er vanligvis rikere på meningsinnhold enn det som kan fanges opp av enkle spørsmål. I operasjonaliseringen vil derfor det teoretiske begrepet måtte reduseres, mens spørsmålene fremdeles fanger opp så mye som mulig av bredden av begrepet (Ringdal, 2018). Utforskning av spørsmålet om opplevelse av inkludering må ha et utvalg spørsmål som er teoretisk begrunnet og logisk relatert til det. Alle leddene i denne spørreundersøkelsen er teoretisk begrunnet og logisk relatert til begrepet som måles. I tillegg finnes *diskriminerende validitet*, som refererer til korrelasjon mellom instrumenter som måler begreper som står i motsetning til hverandre (Kovac, 2023). For eksempel at negative holdninger har en negativ korrelasjon med positive holdninger, slik resultatene viser. Det er et tegn på at holdninger er målt, slik det var ønsket.

3.7 Ethiske hensyn

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har det oppstått forskningsetiske problemstillinger som det har blitt tatt stilling til. Formålet med forskningsetikken er å fremme en praksis som er fri, god og forsvarlig. Etikk innen forskning bidrar til å etablere og sikre høy standard for vitenskapelig praksis (NESH, 2021). For å sikre et fritt og informert samtykke ble det utarbeidet et informasjonsskriv. Dette inneholdt blant annet informasjon om formålet med prosjektet, hvorfor den aktuelle deltakeren ble bedt om å svare på den, hva slags personopplysninger som blir samlet inn, hvordan personopplysningene håndteres, at de har rett til å trekke seg og hvordan retten til anonymitet blir ivaretatt. Informasjonsskrivet ble lagt inn før spørsmålene i spørreundersøkelsen ble presentert. Alle deltakerne måtte bekrefte at de samtykket til at informasjonen de ga fra seg skulle bli brukt til dette prosjektets formål. Det ble gjort ved at de måtte krysse av på at de samtykket før de kunne gå videre til å svare på spørsmålene.

Bakgrunnsinformasjonen som ble samlet inn i forbindelse med dette prosjektet vil bare gjøre deltakerne teoretisk identifiserbare. De ble ikke spurt om hvor de bor, eller hvilken barnehage de arbeider i. I tillegg ble det ikke lagret informasjon som gjør det mulig å spore svarene tilbake til dem elektronisk. På bakgrunn av dette vil det være tilnærmet umulig å identifisere deltakerne, og deltakernes anonymitet er ivaretatt (NESH, 2021).

Prosjektet ble meldt inn til Sikt og vurdert til å oppfylle kravene deres om personvern og databehandling. Fra dem ble det også anbefalt at deltakerne ble minnet på sin egen yrkesmessige taushetsplikt. Derfor ble det i informasjonsskrivet påpekt at deltakerne har taushetsplikt overfor barna de jobber med, og de ble derfor bedt om å svare på en generell basis og ikke i forhold til et spesifikt barn. Det skal tas hensyn til alle personer som er direkte eller indirekte berørt av prosjektet, uten at de selv har gitt samtykke til å delta (NESH, 2021). Det innebærer at også personer som det ikke blir samlet inn opplysninger om også er vernet av forskningsetikken, som barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Ved å påpeke deltakernes yrkesmessige taushetsplikt ble disse barnas rett til personvern ivaretatt. I tillegg ble det ikke aktuelt med dispensasjon fra taushetsplikten for at opplysningene skal kunne benyttes i prosjektet (NESH, 2021).

4. Resultater

4.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk og korrelasjon mellom variablene er presentert i tabell 2.

Gjennomsnittlig verdi for den avhengige variabelen, *opplevelse av inkludering*, er 5.63. Dette indikerer en høy grad av opplevelse av inkludering blant deltakerne. Variabelen *Vanskelighetsgrad*, som refererer til hvor vanskelig deltakerne vurderer inkluderingsarbeidet til å være, har et gjennomsnitt på 4.2. Dette indikerer at deltakerne generelt sett ikke opplever det som spesielt vanskelig eller spesielt enkelt å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det er interessant å påpeke at 13,6 % (24 av 176) av deltakerne har krysset verdiene 6 og 7 som indikerer at de opplever arbeidet med å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen som svært vanskelig.

Innsats har et gjennomsnitt på 6.4, som indikerer at deltakerne selv opplever at de gjør en betydelig innsats for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp på avdelingen. *Positiv holdning* har et gjennomsnitt på 6.4, som indikerer at deltakerne har en positiv holdning til inkludering. *Negativ holdning* har et gjennomsnitt på 2.28, som indikerer at deltakerne er uenige i påstander som er negative til inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Kompetanse har et gjennomsnitt på 4.9. Dette indikerer at deltakerne er noe enige i at de har tilstrekkelig kompetanse til å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp. Samtidig kan noen av deltakerne oppleve at de har mer enn tilstrekkelig kompetanse, mens andre kan føle at de trenger mer kompetanse eller kompetanseutvikling for å inkludere barn på en bedre måte.

Foreldresamarbeid har et gjennomsnitt på 5.7, noe som indikerer at deltakerne opplever et godt og aktivt samarbeid med foreldrene til barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen når det gjelder inkludering. Dette kan tolkes som at det eksisterer et godt samarbeid og en positiv dialog mellom deltakerne og foreldrene til barna som får spesialpedagogisk hjelp. *Samarbeid med spesialpedagoger* har et gjennomsnitt på 5.57, noe som indikerer at deltakerne opplever et godt samarbeid med barnas spesialpedagoger om barnas inkludering. Dette kan bety at barnehageansatte opplever spesialpedagogene som en viktig og positiv ressurs i inkluderingsarbeidet.

Samarbeid med PPT har et gjennomsnitt på 4.79, som indikerer at deltakerne opplever at samarbeidet med PPT er til noe hjelp i inkluderingsarbeidet. Dette kan tyde på at deltakerne opplever at samarbeidet med PPT er til en viss hjelp, men at det kan være mindre betydningsfullt enn samarbeidet med spesialpedagoger eller foreldrene. Gjennomsnittsverdien på 4.79 er likevel relativt høy, og det er dermed vanskelig å si noe definitivt om opplevelsen av samarbeidet mellom barnehage ansatte og PPT.

Ansvar har en gjennomsnittlig verdi på 1.42, som indikerer at deltakerne er uenige i at det bare er barnas spesialpedagoger som har ansvaret for at barn med spesialpedagogisk hjelp blir inkludert på avdelingen. Det kan bety at barnehageansatte også anser seg selv som ansvarlige for at disse barna blir inkluderte. Dette kan også tolkes som at de ser på seg selv som sentrale aktører i å sikre at barn med spesialpedagogisk hjelp blir inkludert og ivaretatt på deres avdeling.

Systemarbeid har en gjennomsnittsverdi på 2.99, som indikerer at deltakerne er litt uenige i at arbeidet med bestemte barn (med individbaserte tiltak) som får spesialpedagogisk hjelp hindrer dem i å jobbe med annet systemarbeid i barnehagen. Funnet tyder på at deltakerne ikke opplever at arbeidet med barn som får spesialpedagogisk hjelp er en stor hindring for deres muligheter til å utføre annet systemarbeid i barnehagen og at de fremdeles har tid og mulighet til å gjennomføre dette arbeidet.

Stress har en gjennomsnittsverdi på 5.83, som indikerer at deltakerne opplever høyt stress i arbeidshverdagen sin. Dette kan være belastende for arbeidshverdagen og det generelle arbeidsmiljøet. På den andre siden er det interessant å finne ut at deltakere i studien rapporterer en gjennomsnittlig verdi på variabelen *trivsel* på 5.77, som indikerer at deltakerne trives på jobb. Dette tyder på at deltakerne generelt opplever et godt arbeidsmiljø og at de trives med arbeidsoppgavene sine. På tross av at deltakerne opplever et høyt stressnivå på jobb, finner vi ut at de likevel trives godt på jobb.

Tabell 2. Deskriptiv statistikk og korrelasjon mellom variablene (N er mellom 158 og 176).

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Oppl-ink	(.70)	-.40***	.28***	.29***	.29***	.24**	.20*	-.32***	-.18*	-.34	.42***	.33***	-.20**
2. Vanske		(.72)	-.04	-.40***	-.34***	-.22**	-.13	.19*	.37***	.32***	-.29***	-.28***	.42***
3. Innsats			(.69)	.16*	.42***	.19*	.23**	-.34***	-.12	.33***	.30***	.44***	-.22**
4. Komp				(.86)	.44***	.12	.18*	-.23**	-.26***	-.21**	.35***	.21**	-.21**
5. Sam-for					(.81)	.35***	.24**	-.36***	-.35***	-.01	.40***	.29***	-.36***
6. Sam-SS						(.92)	.43***	-.30***	-.04	.14	.37***	.24**	-.22**
7. Sam-PPT							(.95)	-.18*	-.20*	.15	.31***	-.17*	-.16*
8. Ansvar								(-)	.31***	-.17*	-.25**	-.36***	.40***
9. System									(-)	.01	-.10	.14	.46***
10. Stress										(-)	-.10	.22**	-.08
11. Trivsel											(-)	.24**	-.20*
12. Pos-hold												(-)	-.46***
13. Neg-hold													(.47)
Gjennomsnitt	5.63	4.20	6.38	4.98	5.66	5.57	4.79	4.42	2.99	5.82	5.77	6.40	2.28
SD	1.13	1.39	.68	1.18	.98	1.44	1.53	.87	1.41	1.15	1.17	.82	1.04
Bredde	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7	1 til 7

Merknad: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Cronbachs alfa er notert diagonalt i parentes. Opplevelse av inkludering (Oppl-ink),

Vanskelighetsgrad (Vanske), Kompetanse (Komp), Samarbeid med foreldre (Sam-for), Samarbeid med spesialpedagoger (Sam-SS), Samarbeid med PPT (Sam-PPT), Systemarbeid (System), Positiv holdning (Pos-hold), Negativ holdning (Neg-hold).

4.1.1 Korrelasjoner

Avhengig variabel i prosjektet (opplevelse av inkludering) korrelerte sterkest med trivsel ($r = .42, p < .001$) og vanskelighetsgrad ($r = -.40, p < .001$). Dette er signifikante, middels sterke korrelasjoner. Cohen (1992) anbefaler at korrelasjoner hvor r er mellom $.10$ og $.30$ anses som liten, mellom $.30$ og $.50$ som medium, og $r > .50$ som store. Dette indikerer at deltakere i studien opplever at deres grad av trivsel på jobb, men også hvor vanskelige de opplever inkluderingsarbeidet, har en middels stor sammenheng på opplevelsen deres av inkludering. Korrelasjonen mellom disse to uavhengige variablene (trivsel og vanskelighetsgrad) var også signifikant og tilnærmet middels sterk i negativ retning ($r = -.29, p < .001$). Dette indikerer at hvor vanskelig deltakerne opplever inkluderingsarbeidet, vil ha en middels stor, negativ, sammenheng med graden deres av trivsel på jobb. Med andre ord vil deltakerne kunne trives mindre på jobb dersom inkluderingsarbeidet oppleves som vanskelig.

Korrelasjonen mellom opplevelse av inkludering og ansvar ($r = -.32, p < .001$), systemarbeid ($r = -.18, p < .05$) og negativ holdning ($r = -.20, p < .01$) er alle negative og signifikante. Ansvar har en middels sterk korrelasjon, mens systemarbeid og negativ holdning kun har en liten korrelasjon med avhengig variabel (Cohen, 1992). Negativ holdning korrelerer, som forventet, signifikant og negativt med positiv holdning ($r = -.46, p < .001$). Dette er et tegn på diskriminerende validitet, som tyder på at det faktisk er motsetninger som har blitt målt. Diskriminerende validitet referer til negativ korrelasjon mellom to variabler som står i motsetning til hverandre (Kovac, 2023). Korrelasjonen mellom opplevelse av inkludering og positiv holdning ($r = .33, p < .001$) var også av medium styrke og signifikant (Cohen, 1992). Dette indikerer at mer positive holdninger til inkludering kan føre til en større grad av opplevelse av inkludering blant deltakerne.

Samarbeid med ulike parter, som foreldre ($r = .29, p < .001$), spesialpedagoger ($r = .24, p < .01$) og PPT ($r = .20, p < .05$) korrelerer alle svakt men signifikant med avhengig variabel (opplevelse av inkludering). Dette indikerer at et bedre samarbeid med disse partene vil kunne føre til en høyere grad av opplevelse av inkludering. Stress ($r = -.34, p > .05$) er den eneste variabelen som ikke korrelerer signifikant med avhengig variabel (opplevelse av inkludering). Dette indikerer at stress ikke har en påvirkning på deltakernes opplevelse av inkludering. Stress korrelerer heller ikke signifikant med trivsel ($r = -.10, p > .05$). På forhånd var det

forventet at deltakere som opplever høy grad av trivsel på jobb også rapporterer mindre stress på jobb, men resultatene viser ikke en slik sammenheng.

4.2 Regresjonsanalyse

Tabell 3 viser resultatene fra en tretrinns lineær regresjonsanalyse. Trinnvis regresjonsanalyse gjør det mulig å undersøke i hvilken grad tilleggsvariabler bidrar til å forklare økt varians i den avhengige variabelen (Kovac, 2023), opplevelse av inkludering. Rekkefølgen og grupperingen av tilleggsvariablene ble bestemt ut fra et rasjonale hvor opplevelse av inkludering ble predikert av opplevelser av utfordringer (vanskelighetsgrad og innsats), etterfulgt av personlige prosesser som holdninger (negative og positive), og til slutt i tredje trinnet av faktorer knyttet til deltakernes arbeidsmiljø (trivsel og ansvar).

Tabell 3. Regresjon av vanskelighetsgrad, innsats, negativ holdning, positiv holdning, trivsel og ansvar på opplevelse av inkludering (N er mellom 158 og 176).

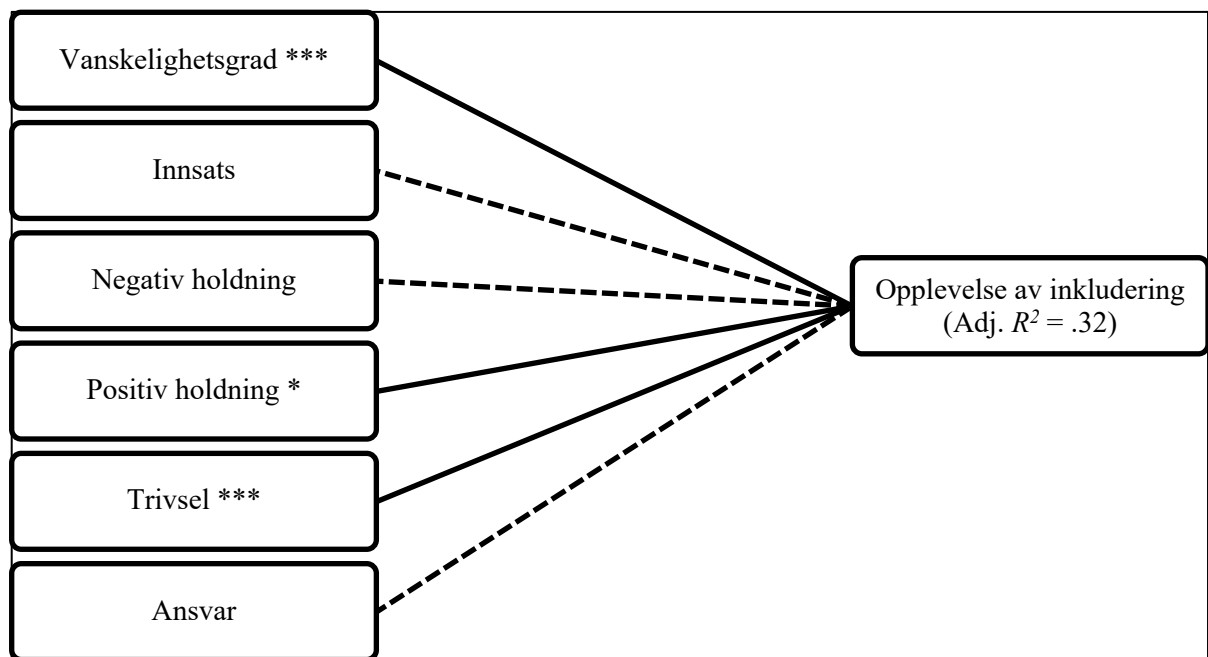
Trinn	Tillagte indikatorer	Adj. R^2	F _{change}	Beta
1	Vanskelighetsgrad	.24	25.79***	-.41***
	Innsats			.28***
2	Vanskelighetsgrad	.25	14.35***	-.39***
	Innsats			.20*
	Negativ holdning			.07ns
	Positiv holdning			.19*
3	Vanskelighetsgrad	.32	13.17***	-.31***
	Innsats			.10ns
	Negativ holdning			.11ns
	Positiv holdning			.17*
	Trivsel			.25***
	Ansvar			-.14ns

Merknad. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$, ns = non-significant/ikke signifikant

Variablene på trinn 1 ble valgt fordi de antas å være nært knyttet til barnehageansattes opplevelse av inkludering (Zabeli et al., 2020) og vil kunne ha en direkte effekt på denne opplevelsen. Variablene på trinn 2 ble valgt fordi holdninger er en sentral faktor i inkluderingsarbeidet (Dias & Cadime, 2015) og kan følgelig ha en betydelig innvirkning på opplevelsen av inkludering. Variablene på trinn 3 ble valgt fordi de kan være med på å forklare ytterlige varians i opplevelsen av inkludering, selv om de ikke nødvendigvis er direkte relatert til inkluderingsopplevelsen i seg selv.

I trinn 1 var både vanskelighetsgrad ($b = -.41, p < .001$) og innsats ($b = .28, p < .001$) signifikante indikatorer for opplevelse av inkludering. Variablene i trinn 1 forklarte 24% av variansen i opplevelse av inkludering. I trinn 2 ble variablene om positive og negative holdninger til inkludering lagt til og bidro med 1% økning av forklart varians. Variablene på trinn 2 forklarte til sammen 25% av varians i opplevelse av inkludering med vanskelighetsgrad ($b = -.39, p < .001$), innsats ($b = .20, p < .05$) og positiv holdning ($b = .19, p < .05$) som signifikante variabler som predikerer opplevelse av inkludering. I trinn 3 ble trivsel og ansvar lagt til modellen, og dette bidro til at ytterligere 7% av variansen i opplevelse av inkludering ble forklart. Økningen var signifikant ($F = 13.17, p < .001$). Variablene på trinn 3 forklarte 32% av variansen i opplevelse av inkludering med vanskelighetsgrad ($b = -.31, p < .001$), positiv holdning ($b = .17, p < .05$) og trivsel ($b = .25, p < .001$) som signifikante korrelater. Effekten av innsats, negativ holdning og ansvar var ikke signifikant. Dette er illustrert i figur 1.

Figur 1. Illustrasjon av regresjon av opplevelse av inkludering.



Merknad. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Variabler som ikke var signifikante predikatorer for opplevelse av inkludering, er representert med stiplede streker.

5. Diskusjon

Denne studien har en todelt hensikt. Den første hensikten med dette prosjektet er å undersøke barnehageansattes opplevelse av inkludering og finne ut av hvilken grad de selv mener de lykkes med inkluderingen av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. De overordnede resultatene viser at barnehageansatte i stor grad opplever at de lykkes med å inkludere barn som får spesialpedagogisk hjelp, men at det er noe variasjon blant svarene. Den andre hensikten er å belyse sammenhengen mellom barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og ulike faktorer knyttet til deres arbeid som ut ifra et teoretisk ståsted kan påvirke dette arbeidet. Hovedfunnene relatert til denne hensikten er at det er mange ulike faktorer som spiller inn på denne opplevelsen, som også stemmer overens med tidligere forskning (Bader et al. 2022; Clough & Nutbrown 2004; Dias & Cadime, 2015; Jeon et al., 2014; Jeon et al., 2018; Kwon et al., 2019; Nordahl et al., 2018; Roberts & Simpson, 2016; Smith og Leonard, 2005; Zabeli et al., 2020). Samlet tyder dette på at et vellykket inkluderingsarbeid er komplekst og avhengig av faktorer som kompetanse, innsats, vanskelighetsgrad, holdninger, trivsel og samarbeid. Samspillet mellom disse faktorene er sammensatt og flere av dem har også betydelige sammenhenger med hverandre.

For å undersøke hvordan noen av disse faktorene sammen påvirker opplevelse av inkludering ble det gjort en regresjonsanalyse. Overordnet viser resultatene at opplevelser av utfordringer (innsats og vanskelighetsgrad) sammen forklarer 24% av varians i opplevelse av inkludering. Begge variablene er signifikant assosiert med opplevelse av inkludering. Dette indikerer at barnehageansattes opplevde utfordringer har en sammenheng med i hvor stor grad de opplever at barn med spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i barnehagen.

Utvidelsesvariablene negativ holdning og positiv holdning bidro til 25% av forklart varians i opplevelse av inkludering, utover de første variablene. Negativ holdning er ikke signifikant assosiert med opplevelse av inkludering i dette trinnet av regresjonsanalysen.

Utvidelsesvariablene trivsel og ansvar bidrar til 32% av forklart varians av opplevelse av inkludering. Resultatene viser at vanskelighetsgrad, positiv holdning og trivsel alle er signifikant assosiert med opplevelse av inkludering også i samspill med andre faktorer.

5.1. Betydningen av innsats

I diskusjonen om barnehageansattes innsats i forhold til opplevelsen av inkludering, fremgår det av resultatene at de ansatte selv føler at de legger ned en betydelig innsats i arbeidet med å

inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp. Meltzer et al. (2001) definerer innsats som et bevisst forsøk på å oppnå et bestemt mål gjennom utholdenhet over tid, noe som også kan inkludere den tiden som anvendes på oppgaven og en følelse av effektivitet (Poonman, 1997). Innsats blir, i denne sammenheng, sett på som den energien, tiden, engasjementet og de ressurser som pedagoger og øvrige ansatte investerer for å realisere inkludering på avdelingen eller i barnehagen. Selv om det er forsket lite på akkurat hvor mye innsats barnehageansatte opplever at de legger ned i inkluderingsarbeid, kan vi anta at deres rapporterte innsats har en effekt på deres opplevelse av inkludering. Om de ikke opplever at de gjør en innsats, kan det sannsynligvis resultere i en lavere opplevelse av inkludering. Denne antakelsen støttes av resultatene, som viser at det er en sammenheng mellom innsats og opplevelse av inkludering.

Forskning viser at lærere ofte forbinder inkluderende læringsmiljøer med ekstra oppgaver, økte personlige forpliktelser og opplevelse av stress (Pülschen & Pülschen, 2015). Faktorer som kan føre til økt stress kan i læreryrket være høy arbeidsbelastning, mangel på støtte, rollekonflikter, vanskelige mellommenneskelige relasjoner og utfordrende elevatferd (Geving, 2007; Stauffer & Mason, 2013). Selv om denne forskningen gjelder lærere antas det at det også er gjeldende for barnehagelærere, i tillegg til andre som arbeider i barnehage (kanskje i en begrenset grad). Resultatene viser også at det er en middels stor sammenheng mellom innsats og stress. Ekstra oppgaver, høyere arbeidsbelastning, økte personlige forpliktelser, mangel på støtte, vanskelige mellommenneskelige relasjoner og utfordrende atferd blant barna, er alle faktorer som kan knyttes til den energien, tiden, ressurser og engasjement som de ansatte i barnehagen bruker i inkluderingsarbeid for barn med spesialpedagogisk hjelp. Dermed kan denne forskningen (Geving, 2007; Pülschen & Pülschen, 2015; Stauffer & Mason, 2013) indirekte ses i sammenheng med resultatene, som indikerer at høyere innsats fører til bedre opplevelse av inkludering. De nevnte faktorene kan være med på å bidra til økte krav til barnehageansatte, spesielt i forhold til effektiv inkludering av barn med spesielle behov.

Inkludering er en prosess, ikke bare et produkt (Ferdman, 2013), og krever kontinuerlig innsats fra barnehageansatte. Dette betyr at innsatsen må vedvare, selv om man allerede opplever høy grad av inkludering. Resultatene i studien viser at barnehageansattes innsats har en relativt stor sammenheng med opplevelsen deres av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning som peker på at suksessfull inkludering i barnehagen for barn med spesielle behov oppnås gjennom et

flernivåsystem som støtter inkludering, med tiltak som modifikasjoner, tilpasninger, innebygde læringsmuligheter og eksplisitte, barnesentrerte undervisningsstrategier (Young et al., 2019; Sandall et al., 2019). Det kreves også tilpasninger som fysiske endringer i miljøet, voksnes involvering i barnas interaksjoner, og veiledning i valgfrie aktiviteter og lek (Soukakou, 2012; 2016). Integreerte aktiviteter kan fremme inkludering i barnehagen for barn med funksjonsnedsettelse og at en tilpasset organisatorisk tilnærming er nødvendig, sammen med ulike støtteordninger i inkluderende miljøer (Hanson et al., 2001; Lundqvist, 2016; Lundqvist & Arvidsson, 2024; Lundqvist et al., 2015; Sandall et al., 2019). Alle faktorene som er nevnt her krever ressurser, tid og energi fra de ansatte i barnehagen, og er med på å forklare hvorfor barnehageansattes innsats i inkluderingsarbeidet har sammenheng med deres opplevelse av inkludering, slik resultatene viser.

Hau et al. (2022) fant at forsterkning av gruppens samhørighetsfølelse er viktig i lærernes interaksjonsarbeid for å oppnå involvering av alle. Dette kan oppnås ved blant annet å sørge for at alle barn føler seg trygge i gruppen, bruke inkluderende språk ('vi'), og støtte en følelse av samhørighet under samlinger i barnehagen. Dette underbygger viktigheten av å planlegge aktiviteter hvor voksne kan gi tilstrekkelig støtte til alle barn for at de blir inkluderte, som igjen kan føre til en bedre opplevelse av inkludering. Dette vil også kreve ressurser, tid og engasjement fra personalet i barnehagen og stemmer overens med resultatene som tilsier at økt innsats fører til økt opplevelse av inkludering. Andre tilpasninger som kan være nødvendige er bruk av tegnspråk eller bilder (ASK), som trekkes fram som viktige elementer i interaksjonen med barn (Hau et al., 2022). Bruken av slike hjelpemidler, for å bedre kommunikasjon med noen barn, kan også ses på som en innsats for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i fellesskapet. For noen barn (som mottar spesialpedagogisk hjelp) vil slike tilpasninger være helt nødvendige for at de skal kunne forstå hva som skjer og blir sagt i barnehagen. En slik bruk kan være med på å inkludere barna i mer enn «bare» plasseringsdefinisjonen, hvor inkludering blir sett på som oppnådd dersom barn med spesialpedagogisk hjelp er plassert i den ordinære avdelingen (Nilholm og Göransson, 2017). De etterstreber i det minste å møte de sosiale og faglige behovene til barna med spesialpedagogisk hjelp (spesifisert individualisert definisjon (individuell inkludering)), om ikke så langt som generell inkludering (Nilholm og Göransson, 2017).

Det er også kritisk å etablere strukturer som gjør at alle barn føler seg sett og skaper en trygg atmosfære (Hau et al., 2022). I denne forskningen uttrykker lærere at dette kan være

utfordrende på grunn av høyt arbeidspress og mange oppgaver. Dette kan også bety at barnehageansatte bruker mye tid, energi og ressurser på å skape en trygg atmosfære og sørge for at alle barna, også de med spesialpedagogisk hjelp, føler seg sett, noe som kan forklare hvorfor de ansatte opplever at de legger ned mye innsats. Det at de, ifølge resultatene, opplever det som at de legger ned en stor innsats kan også være en indikasjon på de ikke bare ser på inkludering i sammenheng med plasseringsdimensjonen. Med andre ord kan dette engasjementet også indikere en anerkjennelse av inkludering utover bare den fysiske plasseringen av barna. En plasseringsbasert tilnærming krever mindre innsats enn å involvere barn på andre måter, som integrerte aktiviteter, spesialiserte støtteordninger, trygge atmosfærer og tett voksenstøtte i lek og aktiviteter.

5.2 Betydningen av vanskelighetsgrad

I drøftingen av barnehageansattes opplevelse av inkludering i forhold til barn med spesialpedagogisk hjelp, avdekker resultatene et bilde av middels vanskelighetsgrad. Dette tyder på en ambivalens hos de ansatte - de ser verken på inkluderingen som overveldende vanskelig eller som noe som utføres uten anstrengelse. Den observerte middels store negative korrelasjonen mellom opplevd vanskelighetsgrad og opplevelse av inkludering, indikerer at økende vanskeligheter kan medføre en nedgang i opplevelsen av inkludering. Det å avdekke spesifikke årsaker til denne opplevde vanskelighetsgraden i inkluderingsarbeidet er ikke rett frem, gitt at tidligere forskning i liten grad har adressert dette spesifikke punktet, annet enn å anerkjenne at inkludering på verdensbasis er utfordrende (Zabeli & Gjelaj, 2020). Disse utfordringene knyttes til mangelen på en klar definisjon av funksjonsnedsettelse, utilstrekkelige verktøy for identifisering og vurdering av barn med spesielle behov, og kompleksiteten i å etablere et inkluderende utdanningssystem som krever kompetente pedagoger og adekvat tilrettelegging, både med tanke på fysiske og sosiale aspekter av barnehagehverdagen. Selv om Dimitridiadi (2015) anerkjenner utdanning for barn med spesielle behov som både en rett og et økonomisk foretrukket alternativ, er praksisen med å realisere dette ikke enkel. Barnehageansatte forstår arbeidet med barn med spesielle behov, ikke bare som en plikt og et ansvar, men som noe som er komplisert og preget av ulike typer vanskeligheter av flere grunner, inkludert mangelfull kompetanse og utilstrekkelig støtte (Zabeli & Gjelaj, 2020).

Liando (2014) tilbyr ytterligere forklaringer ved å identifisere en rekke faktorer som kan gjøre inkluderingsarbeidet utfordrende, inkludert mangler i kompetanse, erfaring, tverrfaglig samarbeid, kvaliteten på undervisningen, størrelsen på barnegruppene, egnetheten av det ordinære tilbudet, og mangel på kursing og trening i inkluderingsstrategier. Disse faktorene resonnerer med våre resultater, spesielt med tanke på at kompetanse har en middels sterk negativ sammenheng med opplevd vanskelighetsgrad. Logisk nok kan det forstås slik at en større kompetansefølelse omkring inkluderingsarbeidet kan minske opplevelsen av vanskelighet. Jo mer kompetente de ansatte føler seg, desto mindre vanskelig opplever de inkluderingsarbeidet. Med tanke på tverrfaglig samarbeid antyder resultatene også en mindre negativ sammenheng mellom vanskelighetsgrad og samarbeid med spesialpedagoger, men ingen signifikant sammenheng med samarbeidet med PPT. Diskusjonen om ulike samarbeidsformer og deres innvirkning på inkluderingsopplevelsen vil bli utforsket senere i oppgaven, og er derfor ikke fokus her. Våre resultater viser dermed en viss inkonsistens med tidligere funn om hva som bidrar til økte utfordringer i inkluderingsarbeidet, som igjen kan påvirke vanskelighetsgraden barnehageansatte opplever.

5.3 Betydningen av holdning

Resultatene viser at en positiv holdning har middels høy sammenheng med inkludering. Dette samsvarer med forskning på feltet (Dias & Cadime, 2015; Kwon et al., 2017; Sokal & Sharma, 2017) som påpeker betydningen av positive holdninger til inkludering hos pedagoger i møte med barn med spesialpedagogisk hjelp. Dette understøttes av Avramidis og Norwich (2002), som i tillegg fant at pedagogers grunnleggende positive holdning ikke nødvendigvis innebærer en tilslutning til et fullstendig inkluderende system. Mens pedagoger generelt har en positiv innstilling til inkludering, viser deres holdninger seg å være betingede i forhold til de spesifikke utfordringene som det enkelte barnet står overfor (Kiely et al., 2015). Dette avdekker en kompleks realitet i pedagogers holdninger til inkludering, hvor en grunnleggende positiv holdning ikke alltid reflekterer en beredskap til å inkludere alle barn, spesielt de med omfattende utfordringer. Med andre ord er det rimelig å anta at når barnets utfordringer blir mer komplekse og krevende, kan pedagogers holdninger bli mer reserverte. Dette kan være fordi alvorligere utfordringer ofte krever ekstra ressurser, spesialisert kompetanse, og mer tid dedikert til individuell støtte, noe som kan være utfordrende i det ordinære tilbudet i barnehagen (Kiely et al., 2015). Dermed kan en pedagogs vilje til å inkludere i slike tilfeller bli påvirket av både praktiske og emosjonelle faktorer, så vel som av deres profesjonelle

vurdering av hva som er best for barnet og barnegruppen som helhet. Dette samsvarer med funnene i denne studien, som indikerer at det eksisterer en negativ statistisk sammenheng mellom ansattes negative holdninger til inkludering og deres opplevelse av denne. Det tyder på at jo mer negative holdninger en ansatt har til inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, desto dårligere er deres opplevelse av inkludering.

Riktige holdninger anses ofte som en forutsetning for effektiv inkludering (Dias & Cadime, 2015), men i virkeligheten er det rimelig å anta at holdninger alene ikke er tilstrekkelig for å garantere en vellykket inkluderingspraksis. Inkludering i barnehager innebærer en rekke dynamiske prosesser som påvirkes av flere variabler, blant annet organisatoriske og strukturelle faktorer, tilgjengeligheten av ressurser og støtte, samt individuelle barns behov og forutsetninger (Øen & Krumsvik, 2021). Når fokus kun legges på holdningsendring, kan det utilsiktet antyde at ansatte som opplever utfordringer med inkludering, mangler de riktige holdningene. Dette kan oppleves som en indirekte kritikk, noe som nødvendigvis ikke fremmer engasjement eller vilje til å adoptere inkluderingspraksiser. En slik tilnærming kan i verste fall virke mot sin hensikt, ved at den virker provoserende og demotiverende for de ansatte (Lewin, 1951). Øen (2023) fremhever at dette også viser en undervurdering av det faktiske kompleksitetsnivået som pedagoger står overfor i inkluderingsarbeidet.

Selv om det er rimelig å anta at holdninger alene ikke er tilstrekkelig for en vellykket inkludering, er det likevel viktig å anerkjenne at holdninger anses som en særlig viktig faktor i forhold til inkludering (Avramidis & Norwich, 2002). At de ansatte forstår at deres egne holdninger kan ha en betydelig innvirkning på hvordan de opplever inkludering, kan føre til en økt bevissthet om og refleksjon over egne holdninger. Dette kommer av at holdninger legger grunnlaget for hvordan mennesker tar beslutninger og oppfører seg (Bizer et al., 2003). Resultatene i denne studien indikerer at høyere positiv holdning øker opplevelsen av inkludering og på bakgrunn av det kan positiv holdning i seg selv være et mål. Holdninger anses vanligvis for å være varige og stabile, men kan endres gjennom tilegnelse av ny informasjon og nye erfaringer (Bizer et al., 2003). Det vil blant annet kunne ha stor betydning at ansatte som har en negativ holdning beveger seg mot en positiv holdning. For eksempel vil det å gå fra negativ til en nøytral holdning kunne ha stor innvirkning på opplevelsen av inkludering. Det vil altså ikke være nødvendig å få holdningene «kjempegode» for at en endring vil kunne ha en positiv effekt på opplevelse av inkludering. Det kan bety at et lite steg i riktig retning vil kunne være av betydning for inkluderingen, og at det derfor kan være vel

verdt å arbeide med barnehageansattes holdninger. Dette understøttes av forskning som peker på at endring i holdninger anses som grunnlaget for inkluderende praksis, med det resultatet at ansatte så på mangfold og ulikheter som styrke og ressurs og ikke som et problem som andre må løse (Elvarsdottir, 2023).

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydelig på at barnehagen har ansvar for å støtte barnets selvfølelse. For barn som mottar spesialpedagogisk hjelp vil det være vanskelig å daglig bli møtt med negative holdninger om at du som barn ikke passer inn i barnehagens fellesskap. Slike negative holdninger vil høyst sannsynlig bli tydelige gjennom den ansattes møte med barnet (Lund & Helgeland, 2020). Holdninger til ansatte kan på den måten bidra til at barnets selvfølelse utfordres. Derfor er det viktig å være bevisst at det alltid er et asymmetrisk forhold mellom voksne og barn, og at den voksnes væremåte har betydning for barnets liv. Den ansatte er den profesjonelle og må til enhver tid ta ansvaret for egne handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2017; Steinnes, 2014). Resultatene viser derimot at barnehageansattes generelt ikke har negative holdninger til inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, noe som indikerer at barnehageansatte oppfører seg profesjonelt og tar ansvar for egne handlinger.

Samtidig er det viktig at ansatte har et miljø rundt seg som er åpne for refleksjon og dialog rundt utfordringer som oppstår. Det å kunne gi beskjed om at en strever med inkludering med tanke på dette barnet, eller at inkludering i denne barnegruppen er vanskelig, er viktig i arbeidet med inkludering. At barnehagen har en kultur for å søke veiledning kan anses som en vesentlig faktor i inkluderingsarbeidet. Dette understøttes av forskning, som i tillegg særlig trekker frem kollegaveiledning som metode som fremmer læring og bevisstgjøring av egen praksis (Fimreite, 2022). Veiledning vil på den måten være en pådriver mot en mer positiv holdning, som igjen vil kunne gi en bedre opplevelse av inkludering. Sammenlignet med funnene fra denne studien, som viser at sammenhengen mellom negative holdninger og barnehageansattes opplevelse av inkludering er betydelig, men liten, vil et slikt arbeid kunne være av betydning for inkluderingsarbeidet.

At pedagogers holdning til inkludering er knyttet opp til barnets grad av utfordringer og vansker (Kiely et al., 2015), kan tyde på at pedagogene har et snevert syn på inkludering. Dette perspektivet tilsvarer det som ofte refereres til som en plasseringsdefinisjon av inkludering, hvor inkludering blir redusert til å handle om fysisk tilstedeværelse som den

viktigste parameteren (Nilholm & Göransson, 2017). En slik tolkning av inkludering kan føre til en innsnevret tilnærming hvor man fokuserer mer på hvor barnet er plassert enn hvordan det er inkludert i det pedagogiske og sosiale miljøet. Dette står i kontrast til et mer omfattende syn på inkludering, som går ut over den fysiske plasseringen og vektlegger sosial tilhørighet, likeverdig deltakelse og tilpasning av det allmennpedagogiske tilbudet for å møte alle barns behov (Nilholm & Göransson, 2017). En bekymring med en plasseringsdefinisjon er at den kan overskygge viktigheten av interaksjonen mellom barnet og det omkringliggende miljøet, noe som er kritisk for en vellykket inkludering. Er ansattes holdning til inkludering basert på en plasseringsdefinisjon er det en mulighet for at inkluderingsarbeidet knyttet til barn med spesialpedagogisk hjelp ikke oppleves som vellykket. Det kan derfor være viktig for opplevelsen av inkludering at inkludering som begrep blir gjennomgått, slik at ansatte i barnehagen har en felles forståelse og en omforent holdning til inkludering. Det vil kunne bidra til at ansattes opplevelse av inkludering blir bedre.

Når ansatte skal engasjere seg i inkluderingsarbeid i en barnehage vil det kunne være en fordel å være klar over at holdninger har en betydelig sammenheng med barnehageansattes opplevelse av inkludering. Det kan bety at barnehageansattes holdninger er en viktig faktor å arbeide med, for å forbedre inkluderingen i avdelingen/gjøre barnet med spesialpedagogisk hjelp mer inkludert. Funnene fra denne undersøkelsen viser en sammenheng mellom holdninger og barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, som er signifikant, men liten. Dette fraviker noe fra tidligere forskning, som viser at holdninger er en vesentlig del av hvor vellykket inkluderingsarbeidet blir (Dias & Cadime, 2015; Kwon et al., 2017; Sokal & Sharma, 2017). Likevel viser også våre resultater at det er en sammenheng, og at holdninger er en faktor som påvirker inkludering i barnehagen.

5.4 Betydningen av trivsel

Resultatene viser at trivsel blant barnehageansatte står som den faktoren som har størst sammenheng med hvordan ansatte opplever inkludering. Trivsel hos ansatte har fått økende oppmerksomhet for sin betydning i utformingen av pedagogisk praksis og i barnas utvikling. I Norge rapporteres det om stor trivsel blant ansatte, og hvor over 90 prosent oppgir at de er fornøyde med jobben og at de liker å jobbe i barnehage (Gjerustad et al., 2020). Denne høye andelen av trivsel kan forklares med at samtlige av deltakerne i studien svarte at de følte seg

verdsatt av barna. Forskning har indikert at trivsel kan påvirke alt fra pedagogers tro på egen praksis, til kvaliteten på de læringsopplevelsene de gir barna, samt deres håndtering av barnas utfordringer (Jeon et al., 2014; Jeon et al., 2018; Kwon et al., 2019; Roberts & Simpson, 2016). Når ansatte trives, er det rimelig å anta at potensialet for at de investerer mer i sitt pedagogiske arbeid og bygger relasjoner med barna på en måte som fremmer læring og utvikling øker. Trivsel kan i tillegg føre til en større tro på egen effektivitet (Wei et al., 2024) noe som er avgjørende for å utøve tålmodighet og kreativitet i møte med barnas unike behov. Dette kan igjen reflektere en positiv syklus der barna opplever en mer engasjerende og responsiv tilnærming fra sine omsorgspersoner, som videre kan føre til et bedre læringsmiljø. Trivsel vil med andre ord ikke bare kunne ha betydning for ansattes opplevelse av inkludering, men ha en direkte effekt på deres arbeid med inkludering.

På den annen side kan mangel på trivsel hos de ansatte føre til en negativ spiral der ansattes evne til å møte barnas behov, samt deres generelle arbeidsmoral og profesjonelle tilfredshet, svekkes (Gupta, 2020). Dette kan igjen påvirke barnas opplevelse i barnehagen, og slik kan ansattes trivsel direkte og indirekte påvirke barnas utvikling. Forskning (Gray et al., 2017) er tydelig på at trivsel har en betydning for arbeidsrelaterte praksiser, og det er derfor rimelig å anta at mangel på trivsel vil kunne føre til at ansattes opplevelse av inkludering svekkes. Derfor er det viktig å anerkjenne trivsel som en flerdimensjonal faktor som påvirker ikke bare de ansattes velvære, men også deres yrkesutøvelse og de yngste barnas liv (Hascher & Waber, 2021). Investeringer i arbeidsmiljø, anerkjennelse, støtte, og kontinuerlig faglig utvikling for ansatte er essensielle komponenter for å opprettholde og fremme trivsel på arbeidsplassen (Gray et al., 2017). Dette krever en forståelse fra ledelsen om at trivsel ikke bare er et personlig ansvar, men et organisatorisk ansvar som krever strukturelle endringer, inkludert passende arbeidsbelastning, tilgjengelige ressurser for å støtte barn med ulike behov, og muligheter for ansatte til å reflektere og diskutere praksiser (Dreer, 2023). Ansattes trivsel kan med andre ord fungere som en indikator på en inkluderende kultur i barnehagen. En slik kultur anerkjenner at høy kvalitet på pedagogisk praksis er knyttet til de ansattes velvære og mulighet til å møte barnas behov på en empatisk og kunnskapsrik måte (Alvestad et al., 2019). Dermed blir trivsel ikke bare et mål i seg selv, men også et middel for å oppnå et bredere mål om inkluderende og høykvalitets barnehageopplevelser for alle barn. Dette samsvarer med resultatene, som viser en betydelig, middels stor sammenheng mellom barnehageansattes trivsel og deres opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Selv om pedagoger generelt opplever høy trivsel, rapporteres det også om et høyt nivå av stress (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette stemmer overens med resultatene som viser at deltakerne både trives på jobb, men også opplever et høyt nivå av stress. Et slikt paradoks kan oppstå fordi jobben i seg selv gir stor mening og tilfredshet, noe som bidrar til trivsel, men også innebærer utfordringer og krav som kan være stressende. Nyere forskning (Weiss et al., 2021) antyder likevel at engasjement i inkluderingsarbeid kan ha en stressdempende effekt, hvor lærere som arbeider mye med inkludering rapporterer lavere stressnivå. Dette står i motsetning til de som jobber lite med inkludering, som oppgir høyere stressnivåer. Disse funnene antyder dermed at det er en kompleks dynamikk mellom inkluderingsarbeid, pedagogers trivsel og deres evne til å håndtere stress. Resultatene i denne oppgaven viser at stress ikke har sammenheng med ansattes opplevelse av inkludering. Forklaringen på det kan nettopp være at inkludering oppleves som givende på tross av at det kan være både utfordrende og krevende. I tillegg kan det tyde på at deltakerne i denne studien arbeider mye med inkludering og derfor ikke opplever stress.

Forskning (Schleicher, 2019) fremhever at arbeidsforhold spiller en kritisk rolle i forhold til kvaliteten i barnehager. En lav kvalitetsstandard kan ofte tilskrives faktorer som at ansatte må håndtere for mange barn, lav bemanningstetthet og en høy arbeidsbelastning. Det er bevist at jobbtildfredshet og dermed kvaliteten i barnehagen kan økes ved å adressere og forbedre disse betingelsene (Alvestad et al., 2019). Personell som opplever høyt arbeidspress har en tendens til å levere arbeid av dårligere kvalitet enn de som jobber under mindre tidspress og med mer håndterbare arbeidsforhold. Det er avgjørende for barnehagens kvalitet å løfte og kontinuerlig videreutvikle de ansattes kvalifikasjoner, sørge for stabilitet og et diversifisert personale. Mindre grupper av barn sammen med tilstrekkelig bemanning for å anerkjenne og støtte hvert barns læring og utvikling, er også vist å gagne kvaliteten i barnehagetilbudet (Schleicher, 2019). Funnene om barnehageansattes høye trivsel kan slik forklares med at de arbeider i høykvalitetsbarnehager. Det er rimelig å anta at slike barnehager vil være gode til å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Resultatene viser i tillegg at trivsel er den faktoren som har størst sammenheng med opplevelse av inkludering. Det kan ses i sammenheng med den overnevnte forskningen som viser at barnehagens kvalitet er avgjørende for barnehageansattes trivsel.

5.5 Betydningen av ansvar

Rammeplanen er tydelig på at barnehagen er ansvarlig for å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, både i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet. Videre står det at alle ansatte i barnehagen sammen skal bidra til å oppfylle målene og kravene beskrevet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering er, med andre ord, alle ansatte sitt ansvar. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at deltakerne er uenige i at det bare er barnas spesialpedagoger som har ansvaret for at barn med spesialpedagogisk hjelp blir inkludert på avdelingen. Dette kan ses i sammenheng med rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det understrekes at inkludering av alle barn i barnehagen er alle ansatte sitt ansvar. Tidligere forskning (Smith & Leonard, 2005) trekker likevel frem at uklarhet i roller og ansvarsfordeling blant pedagogene kan skape motstridende holdninger og ulike meninger om ansvar, noe som igjen kan resultere i en mindre vellykket inkluderingspraksis. Forskningen indikerer at manglende eierskap til inkluderingsprosesser blant pedagoger kan signalisere at konseptet med inkludering ennå ikke er fast forankret i deres profesjonelle identitet og ansvar. At ansvaret for inkludering ligger på alle ansatte kan føre til at arbeidsbelastningen kan oppleves som større, og hvor en mulig forklaring er at ansatte føler at de blir pålagt oppgaver de ikke er tilstrekkelig forberedt eller utrustet til å håndtere. Dette står imidlertid i kontrast til spesialpedagogenes oppfatning, som ofte ser inkluderingspraksisen som vellykket (Smith & Leonard, 2005). De rapporterer likevel en tendens hvor ordinære pedagoger overlater ansvaret til dem, noe som motstrider resultatene fra denne studien, som indikerer at barnehageansatte ser på seg selv som ansvarlige for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert.

Resultatene fra denne studien viser en betydelig, middels stor sammenheng mellom barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og deres følelse av ansvar for dette inkluderingsarbeidet. Dette kan ses i sammenheng med resultater fra SUKIP-prosjektet (Mjøs & Øen, 2023), hvor forskjellen i ansvarsopplevelse blant barnehageansatte og spesialpedagoger blir fremhevet som en sentral faktor i inkluderingsarbeidet. Forskjellene i oppfatning av ansvar kan føre til spenninger og ineffektivitet i samarbeidet, noe som igjen kan hindre utviklingen av inkluderende praksis. For å oppnå et mer inkluderende miljø, er det essensielt at både ansatte og spesialpedagoger ser seg selv som likeverdige partnere med et felles mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). En forklaring på dette skillet i ansvarsopplevelse, kan være

en fastlåst tankegang rundt inkludering, hvor det synes å være en avhengighet av at eksterne spesialister skal ta ansvaret for barn med særskilte behov (Elvarsdóttir, 2023). Denne tankegangen kan dermed lede til en situasjon hvor barnehagens personale føler seg maktesløse eller mindre kompetente til å utføre inkluderingsarbeidet. Mangel på ressurser og kompetanse forsterker dette problemet og kan resultere i at barn med spesielle behov ikke får den støtten de trenger og har rett til (Meld. St 6, (2019-2020)). Funnene fra SUKIP-prosjektet (Mjøs & Øen, 2023) understreker behovet for en klar og konsistent forståelse av roller og ansvar innen inkluderingsarbeid. I tillegg er det behov for en felles innsats for å bygge opp kompetansen blant alt personale, samt en endring i holdninger, til at alle har et delt ansvar for inkludering (Elvarsdottir, 2023). Det innebærer ikke bare opplæring og ressurser, men også et kulturelt skifte i organisasjonen som legger grunnlaget for en mer inkluderende praksis.

5.6 Andre interessante funn

I tillegg til den presenterte regresjonsmodellen og variablene som inngikk i den, viser resultatene at andre variabler også har en sammenheng med opplevelse av inkludering. Blant annet har kompetanse, samarbeid med ulike instanser og systemarbeid sammenheng med opplevelse av inkludering, og vil derfor bli diskutert i det følgende.

5.6.1 Betydningen av kompetanse

Resultatene viser at kompetanse er en sentral faktor for opplevelsen av inkludering blant barnehageansatte med tanke på barn som får spesialpedagogisk hjelp. De gir indikasjoner på at det er en betydelig, tilnærmet middels stor sammenheng mellom de ansattes opplevde kompetanse og deres opplevelse av inkludering. Dette antyder at en høyere grad av kompetanse fører til en forbedret opplevelse av inkludering, noe som understreker viktigheten av kompetanse hos barnehageansatte for effektivt å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp. I tillegg indikerer resultatene en generell enighet blant deltakerne om at de besitter en tilstrekkelig grad av kompetanse for inkluderingsarbeidet. Likevel er det variasjon, som antyder at noen ansatte kan føle behov for videre kompetanseutvikling for å styrke sin evne til inkludering, samtidig som andre opplever at de har mer enn nok kompetanse til å utføre inkluderingsarbeidet på en god måte.

Formell kunnskap fra utdanning anses som grunnleggende i utviklingen av en inkluderende praksis i utdanningsinstitusjoner (Bader et al., 2022). Videre hevdes det at gapet mellom det

inkluderende idealet og hverdagspraksisen stammer fra det faktum at barnehagelærerne ikke er tilstrekkelig forberedt med kunnskapen og ferdighetene som er nødvendige for å håndtere mangfoldet i elevgruppen. Kunnskap om spesifikke behov og hvordan de kan møtes gjennom en differensiering av det pedagogiske opplegget og tilpasninger av læringsopplevelser, er noe som har forbedringspotensial. Med andre ord kan en manglende dyp forståelse av de forskjellige utfordringene som barn med spesielle behov kan møte, føre til at det blir vanskeligere for de ansatte i barnehagen å tilpasse lærings situasjonene og samhandlingen med disse barna på måter som fremmer inkludering. Det er mulig at de ansatte i barnehagen hadde vært bedre til å håndtere ulike spesielle behov og inkludere barn som har dem, dersom de hadde hatt mer kunnskap om de ulike utfordringene, for eksempel gjennom utdanningen deres. Forskning viser at kunnskap om hvordan man møter barns spesielle behov gjennom differensiering og tilpasning av pedagogiske tilnærminger er avgjørende for at inkluderingsarbeidet skal være vellykket, og på den måte føre til en høyere opplevelse av inkludering for barnehageansatte (Bader et al., 2022). Resultatene indikerer at barnehageansatte er nøytrale til om de har tilstrekkelig med kompetanse til å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som kan antyde at de har noe formell kunnskap om temaet. Samtidig er det en av de faktorene som resultatene viser at har størst sammenheng med opplevelse av inkludering. Det vil derfor kunne være viktig å fokusere på barnehageansattes formelle kompetanse om inkludering, for å øke opplevelsen deres av inkludering.

Kvaliteten på lærerens praksis i inkluderende klasserom er i høy grad avhengig av deres profesjonelle utvikling. Forskere har oppfordret til utvidelse av både utdanning og videreutdanning med tanke på kunnskap om barns spesielle behov. På den måten vil det bygges en bro mellom forskning og praksis, som vil kunne bidra til svært effektive lærere i et klasserom som er inkluderende for alle barn, uavhengig av behov (Campbell & Milbourne, 2005; Chang et al., 2005; Snyder et al., 2015). Dette kan også overføres til barnehagen og bety at høyere kunnskap og kompetanse om inkluderende praksis, både i videreutdanning og hva som inngår i barnehagelærerutdanningen, kan være av betydning for kvaliteten på den inkluderende praksisen i barnehagen. Dette kan igjen ha en effekt på hvordan barnehageansatte opplever inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Et sentralt mål for profesjonell utvikling er å øke barnehageansattes evne til å bruke målrettede strategier i de daglige rutinene til barn med spesielle behov i et inkluderende miljø (Artman-

Meeker & Hemmeter, 2013; Brown et al., 2014; Harjusola-Webb & Robbins, 2012; Muccio et al., 2014; Ottley & Hanline, 2014).

Selv med grunnleggende kunnskap oppnådd gjennom utdanning, er det ofte et gap mellom teori og praksis, hvor barnehagelærerne mangler den nødvendige praktiske kompetansen for å realisere en inkluderende praksis effektivt (Lee et al., 2015). Dette peker mot et behov for dyptgående, praksisrettet utdanning og kontinuerlig faglig utvikling som adresserer de konkrete utfordringene i inkluderingsarbeidet. Deltakerne i denne studien har ulike utdanningsnivå, som kan gjøre dette utviklingsarbeidet mer krevende enn dersom alle hadde samme utdanningsnivå. Det er likevel tydelig at kompetanse er sammensatt og går langt utover formell utdanning. Det innebærer evnen til å anvende kunnskap og ferdigheter i praksis og å holde seg faglig oppdatert. For barnehageansatte vil det bety en kontinuerlig utvikling og tilpasning av praksiser for å møte de individuelle behovene til barn med spesialpedagogisk hjelp, samtidig som man bygger en inkluderende kultur og praksis som kommer alle barn til gode.

Resultatene viser at det er en betydelig, tilnærmet middels stor sammenheng mellom kompetanse og barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Det er rimelig å anta at ansatte med høyere utdanning har en mer omfattende og dypere forståelse av inkludering, noe som kan påvirke hvordan de implementerer inkluderende praksiser i sitt arbeid, som igjen vil påvirke deres opplevelse av inkludering. Ifølge Nilholm og Göransson (2017) kan en grunnleggende forståelse av inkludering, som fokuserer på fysisk tilstedeværelse av barn i barnehagen, lede til en oppfatning av inkludering som primært handler om at barn med ulike behov er til stede i samme rom eller bygning. Dette perspektivet kan begrense muligheten til å se verdien av et bredere, mer holistisk syn på inkludering. På den andre siden, med en utdanning som omfatter en bredere tilnærming til inkludering, definert som fellesskapsdefinisjoner (Nilholm & Göransson, 2017), kan ansatte ha en opplevelse av inkludering som innebærer å bygge et samfunn basert på verdier, rettigheter og mangfold. Dette kan føre til mer omfattende strategier for inkludering, hvor målet er å inkludere alle barn i alle aspekter av barnehagelivet, ikke bare sørge for deres fysiske tilstedeværelse. Det er derfor rimelig å anta at utdanningsbakgrunn og kompetanse spiller en kritisk rolle i hvordan ansatte opplever inkludering av barn med spesialpedagogisk behov. En dypere forståelse oppnådd gjennom

høyere utdanning kan oppmuntre til en mer integrert og verdimeessig tilnærming til inkludering, som streber etter reell deltakelse og likestilling for alle barn.

5.6.2 Betydningen av samarbeid

Denne studien har sett på om samarbeid er en faktor som innvirker på barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp. Resultatene viser at barnehageansatte er fornøyde med samarbeidet med foreldrene til barna og at dette samarbeidet påvirker ansattes opplevelse med tanke på inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp. De opplever i tillegg et godt samarbeid med barnas spesialpedagoger om barnas inkludering, noe som kan bety at barnehageansatte opplever spesialpedagogene som en viktig og positiv ressurs i inkluderingsarbeidet. Videre opplever de ansatte at samarbeidet med PPT er til noe hjelp i inkluderingsarbeidet. Dette kan tyde på at deltakerne opplever at samarbeidet med PPT er til en viss hjelp, men at det kan være mindre betydningsfullt enn samarbeidet med spesialpedagoger eller foreldrene. Overordnet viser resultatene at samarbeid er en signifikant faktor som har sammenheng med opplevelsen av inkludering.

Tverrfaglig samarbeid er når flere profesjoner og faggrupper arbeider sammen om en felles utfordring og mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2013). I dagens samfunn kan et slikt samarbeid ikke bare anses som ønskelig, men også nødvendig, fordi kunnskap har blitt så spesialisert at det oppleves som utfordrende å se helhet og sammenheng alene (Lauvås & Lauvås, 2004). Å anerkjenne praksiserfaring som verdifull kunnskap, i tillegg til forskning og teori, bidrar til ny verdifull kunnskap som ikke er mulig å oppnå hver for seg (Willumsen, 2016). Samtidig pekes det på at et tverrfaglig samarbeid krever både trening og læring i praksis (Rimehaug, 2018). Det allmenpedagogiske tilbudet skal tilpasses alle barns behov og forutsetninger, og det er de ansatte i barnehagen som har ansvar for utviklings- og læringsfremmende aktiviteter som gir et likeverdig og inkluderende tilbud for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er det behov for at ansatte har kunnskap om spesialpedagogisk arbeid for at de skal kunne imøtekomme barns rett til inkludering og til å bidra i fellesskapet. Fordi kunnskap i dag er blitt så spesialisert, er det nødvendig å samarbeide med ulike aktører. Det er i tråd med regjeringens ønsker om å bygge et lag rundt barna hvor intensjonen er å etablere et støttesystem bestående av pedagoger, spesialpedagoger og PPT (Meld. St. 6 (2019-2020)). I denne sammenheng peker regjeringen på viktigheten av å

styrke samarbeidet mellom barnehagen, foreldre og offentlige tjenester. Noe som kan ses i sammenheng med studier som viser at det er en klar sammenheng mellom et godt tverrfaglig samarbeid og kvaliteten på tilbudet barn mottar i barnehagen (Solli, 2010). Det samsvarer med denne studien, som blant annet ser på betydningen av samarbeid mellom barnehageansatte og PPT, spesialpedagoger og foreldre med tanke på ansattes opplevelse av inkludering.

5.6.2.1 Betydningen av samarbeid med Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Resultatene fra studien viser at ansatte i barnehagen opplever at PPT er til noe hjelp i inkluderingsarbeidet, men at det kunne vært bedre. Målingene på dette samarbeidet ligger noe lavere enn med barnets spesialpedagog og foreldre. Samtidig viser resultatene at samarbeidet med PPT har tilnærmet like stor sammenheng (liten, men betydelig) med opplevelse av inkludering som samarbeidet med spesialpedagoger. Dette kan forklares med at det tverrfaglige samarbeidet mellom barnehagen og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) anses som en viktig, men kompleks, komponent i arbeidet med å støtte barns utvikling og læring. Samarbeidet forankres i en felles forståelse av partenes roller og ansvar. Barnehagen er ofte den første til å observere barnets behov og har det daglige ansvaret, mens PPT har mandat til å gjennomføre vurderinger og gi spesialpedagogisk hjelp. PPT har ansvar for utarbeidelse av sakkyndig vurdering, og å bistå i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005). På bakgrunn av det ligger det et overordnet mandat om et samarbeid mellom PPT og barnehagen. Likevel viser det seg at dette samarbeidet i hovedsak kun er gjeldene når PPT og barnehagene oppretter kontakt for å samarbeide rundt enkeltbarn (Tveit et al., 2012). Dette understøttes av tidligere studier, som har sett på samarbeidet mellom PPT og barnehagene, og som nettopp viser at samarbeidet i stor grad handler om individrettet arbeid knyttet til enkeltbarns spesialpedagogiske hjelp (Ohna & Hillesøy, 2022). I tillegg er det en utbredt oppfatning blant barnehageansatte at det er andre enn dem selv som avgjør når samarbeid med PPT skal finne sted (Omdal & Barsøe, 2021). Det indikerer at barnehageansatte ikke ser på seg selv som likeverdige med PPT. Dette kan forklares med at barnehageansatte opplever at de skal klare alt selv og at PPT kun blir involvert når det er noe de ikke klarer på egen hånd. En slik oppfatning kan tyde på at samarbeidet ikke er basert på likeverd, men at PPT blir sett på som en rådgivende profesjonell aktør, mer enn en samarbeidspartner.

Resultatene indikerer at barnehageansatte selv ikke opplever samarbeidet med PPT som særlig hjelpsomt. Dette kan forklares med tidligere forskning som peker på at rådene som gis oppfattes som for generelle fordi PP-tjenesten ikke kjenner til barnet og barnehagekonteksten (Gäreskog & Lindqvist, 2020; Munch, 2017). Gode og velmente anbefalinger vil dermed ikke bidra til helhet og sammenheng, og vil på den måten risikere å ikke være til det beste for barn med spesialpedagogisk hjelp (Haug, 2017; Nordahl, 2018). Med andre ord vil det være viktig for inkluderingsarbeidet at kompetansedeling ses på som en sentral del av samarbeidet, hvor hver part kan dra nytte av den andres kunnskap. I tillegg kan det være en fordel at PPT bruker mer tid i barnehagen, for å bli bedre kjent både med barnet og barnehagen. PPT kan tilby dybdekunnskap innen spesialpedagogikk, mens barnehagen kan bidra med sin detaljerte innsikt i barnets hverdag og sosiale samspill. På den måten kan alle parter bidra til å sikre en helhetlig oppfølging. For å få dette til vil en av nøkkelfaktorene være effektiv kommunikasjon (Lund, 2018). Det omfatter ikke bare regelmessig utveksling av informasjon, men også en gjensidig dialog hvor både PPT og barnehagepersonalet bidrar med sin ekspertise. Lundqvist og Arvidsson (2024) peker på nødvendigheten og verdien av kontinuerlig støtte, tilbakemelding og bekreftelse til barnehagepersonalet fra eksperter innen flere fagfelt. Profesjonell utvikling og samarbeid mellom ansatte i barnehagen og spesialister viser seg å være kritisk både under overgangen til inkludering og for personalets trivsel. Samarbeidet kan imidlertid møte hindringer som begrensede ressurser, ulike oppfatninger om barnets behov, og organisatoriske barrierer som kan føre til utilstrekkelig samhandling. Disse utfordringene krever bevisst innsats for å overkomme, ofte gjennom felles strategiplanlegging og regelmessige møter for å sikre at alle parter har en klar og oppdatert forståelse av barnets progresjon og de tiltakene som blir implementert. Lovverk som opplæringsloven (1998) gir struktur og juridisk grunnlag for samarbeidet, men det er implementeringen av disse lovene i praksis som virkelig former kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet. Gode rutiner for dialog, planlegging, og evaluering av intervensjoner er kritiske for et samarbeid som setter barnets beste i sentrum.

5.6.2.2 Betydningen av samarbeid med spesialpedagog

Når det gjelder samarbeidet mellom barnehageansatte og spesialpedagog viser resultatene at de ansatte opplever dette samarbeidet som godt og noe bedre enn samarbeidet med PPT. En forklaring på det kan være at spesialpedagogene ofte tilbringer mer tid i barnehagen enn PPT, og kan ses i sammenheng med regjeringens ønske om at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2024a). På denne måten får de

ansatte et nærere og mer personlig forhold til spesialpedagogen. Tid tilbrakt i barnehagens miljø gir spesialpedagogen en unik innsikt i hverdagsdynamikken og mulighet til å observere og samhandle direkte med barna i deres naturlige læringsmiljø (Sælen, 2021). Videre påpekes det at dette forbedrer forståelsen av barnas behov, i tillegg til å styrke relasjonene til de ansatte gjennom kontinuerlig samhandling og gjensidig utveksling av observasjoner og strategier. Til sammenligning kan PPT sitt bidrag noen ganger bli oppfattet som mer perifere eller mindre integrerte i barnehagens daglige rutiner, da deres engasjement ofte er preget av konsultasjon (Nordahl et al., 2018). Med andre ord kan det nære og personlige forholdet som kan utvikles mellom spesialpedagoger og barnehageansatte føre til en følelse av fellesskap og samarbeid. Dette samarbeidet blir mer synlig og mer relevant for de ansatte, noe som igjen kan lede til en oppfatning av at det er mer effektivt. I tillegg kan denne tilstedeværelsen gi en opplevelse av at spesialpedagogen er "på laget", som arbeider side om side med personalet for å møte barnas behov. Samtidig viser forskning (Göransson et al., 2015; Lindqvist et al., 2011; Magnusson & Göransson, 2018; Uthus, 2014) at spesialpedagogene ofte føler seg alene om sine ambisjoner for elever med spesialpedagogisk hjelp. En mulig forklaring er at ansatte i barnehagen overlater ansvaret for det inkluderende arbeidet til spesialpedagogen, og på bakgrunn av mindre ansvarsfølelse er fornøyd med samarbeidet med spesialpedagogen. Dette strider imidlertid mot denne studiens resultater, som viser at barnehageansatte føler seg ansvarlige for inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk.

Videre kan tilstedeværelsen av spesialpedagogen gi personalet direkte tilgang til spesialisert kunnskap og støtte i sanntid, noe som er verdifullt når de står overfor utfordringer i det daglige arbeidet (Nilsen & Jensen, 2010). Resultatene gjenspeiler dette, og viser at samarbeidet med spesialpedagoger oppleves godt og har en betydelig, om liten, sammenheng med barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Dette står i kontrast til opplevelsen av samarbeid med PPT, som kanskje er mer formelt og strukturert, og som kanskje ikke alltid kan levere denne formen for umiddelbar støtte (Nordahl et al., 2018). Samtidig viser resultatene at samarbeid med PPT har en tilnærmet like stor sammenheng med opplevelse av inkludering. Dette kan forklare med at PPT kan være begrenset av større byråkratiske prosedyrer og ressursfordeling, noe som kan påvirke deres evne til å være like til stede og proaktive i sitt samarbeid med barnehagene som spesialpedagoger kan være. Det er også verdt å reflektere over hvordan disse forskjellene i samarbeidet kan påvirke barnas utbytte. Et nærmere samarbeid med spesialpedagogen kan potensielt resultere i mer skreddersydde og umiddelbare tiltak (Nilsen & Jensen, 2010), mens

PPTs rolle kan oppfattes som mer strategisk og langsiktig. Det er likevel viktig å nevne at selv om det nære forholdet til spesialpedagogen kan bli sett på som positivt, er det essensielt at alle tjenester arbeider sammen koordinert for å sikre at barnas behov blir møtt på en helhetlig og konsekvent måte (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det er her PPTs overordnede perspektiv og koordinerende rolle blir kritisk, selv om det i praksis kanskje ikke alltid oppleves som direkte involverende eller synlig i hverdagslivet i barnehagen, slik resultatene gjenspeiler.

5.6.2.3 Betydningen av foreldresamarbeid

Resultatene fra denne studien viser at ansatte i barnehagen opplever et godt og aktivt samarbeid med foreldre til barn med spesialpedagogisk hjelp. Dette samarbeidet viser seg i tillegg å være en signifikant prediktor av ansattes opplevelse av inkludering samt at foreldresamarbeid er sentralt i denne sammenhengen. Dette understreker betydningen av at foreldrene ikke bare holdes informert, men også aktivt deltar i prosessene som angår deres barn. Det er innlysende at et godt samarbeid involverer aktivitet fra begge parter og derfor representerer foreldrenes perspektiver et grunnlag for et godt samarbeid. Viktigheten av foreldresamarbeid understrekes av barnehageloven (2005, § 1), som sier at barnehagetilbudet skal utformes i samarbeid og forståelse med hjemmet. Foreldresamarbeid blir på denne måten fremhevet som særlig viktig og blir ansett som essensielt når det kommer til barns læringsutbytte og for en meningsfylt pedagogisk tilnærming (Glaser, 2018). Dette forklares med at pedagoger gjennom et samarbeid med foreldre kan lære av deres unike kompetanse og på den måten bidra til en best mulig opplæring, tilrettelegging og inkludering for barnet (Clough & Nutbrown, 2004). Resultatene i denne studien samsvarer med Cameron og Tveit (2017) som understøtter betydningen av foreldrenes personlige erfaringer og kunnskap om egne barn og trekker samtidig frem hvordan foreldres kunnskap sammen med ansattes ekspertise bidrar til å styrke støttesystemet rundt barnet. Det betyr at et godt foreldresamarbeid vil kunne ha betydning for inkluderingen av barn med spesialpedagogisk hjelp.

Flere strukturelle og personlige faktorer ser ut til å ha innvirkning på kvaliteten av samarbeidet mellom foreldre og ansatte i barnehagen. Dette omfatter graden av personlig dedikasjon, maktfordelingen i samarbeidsforholdet, de strukturelle løsningene som finnes, samt tilgangen til nødvendige ressurser (Cameron & Tveit, 2017). På tross av at resultatene i denne studien indikerer at ansatte opplever et godt foreldresamarbeid, melder foreldreutvalget i barnehagen om en økende misnøye (Sandgrind, 2022). En stor andel av henvendelsene

handlet om dårlig samarbeid og dialog. Dette samsvarer med forskning gjort av Fitzgerald et al. (2015) hvor funnene viste at foreldre til barn med funksjonsutfordringer opplever et gap mellom politiske mål og tjenesteyting, hvor begrenset foreldresamarbeid ble fremhevet. Dette kan ses på som en følge av at stadig flere foreldre får høyere utdanning som igjen ser ut til å bidra til at foreldre stiller større krav til barnehagen (Glaser, 2018). I tillegg er foreldregruppen en sammensatt gruppe hvor noen opplever at de mestrer foreldrerollen godt, mens andre igjen blir usikre og har stort behov for råd og veiledning. Samlet indikerer det at foreldre i dagens samfunn har et stort behov for dialog og samarbeid med barnehageansatte. Opplever foreldre at dette kravet ikke blir møtt, er det rimelig å anta at de opplever en misnøye i samarbeidet med barnehagens ansatte. En mulig forklaring på diskrepansen som oppstår mellom ansatte og foreldre med tanke på samarbeid, kan være at ansatte vurderer foreldres tanker og meninger som innspill i inkluderingsarbeidet, mens foreldre ser på sine innspill som krav. Dette kan ses i sammenheng med forskning som ser på utfordringer i foreldresamarbeidet og peker på motvilje mot å gi fra seg profesjonelt territorium, divergerende terminologi, byråkratiske byrder, og at foreldre føler at deres stemmer ikke blir hørt (Daka-Mulwanda et al., 1995; Fylling & Sandvin, 1999; Lundeby & Tøssebro, 2008; Rønning & Solheim, 2000).

Foreldre til barn med spesialpedagogisk hjelp har ulike syn på hvordan deres barn skal inkluderes i det ordinære barnehagetilbudet. Noen foreldre ønsker og mener at det beste for deres barn er at de får mest mulig spesialpedagogisk hjelp og gjerne en til en oppfølging. På den andre siden vil ansatte møte foreldre som i motsatt ende ønsker at barnet skal inkluderes mest mulig med barnegruppen for øvrig og at den spesialpedagogiske hjelpen ikke skal være synlig. For ansatte betyr det at de må møte foreldre med et åpent sinn og forsøke å imøtekomme foreldres ønsker på en måte som gagnar barnet mest mulig, samt etter hva som er mulig å gjennomføre (Glaser, 2018). Dette fordrer et godt samarbeid, men kan gi ansatte utfordringer med tanke på å imøtese foreldres ønsker samtidig som barnet blir inkludert i det ordinære tilbudet. Dette dilemmaet er igjen preget av en forståelse om inkludering som en plasseringsdefinisjon. Hvordan ansatte og foreldre definerer inkludering og forstår begrepet er etter stor sannsynlighet ulikt, særlig med tanke på at det ikke er en felles forståelse av inkludering som begrep (Ainscow et al., 2006). Det er rimelig å anta at opplevelsen av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp oppleves som positivt om foreldre støtter opp under inkluderingsarbeidet og deler barnehageansattes tilnærming og forståelse for inkludering. I motsetning vil en anta at å inkludere barn hvor foreldre ser på inkludering med

andre øyne enn den ansatte, vil kunne oppleves som vanskelig og negativ. I denne oppgaven viser resultatene at foreldresamarbeid har en positiv sammenheng med opplevelse av inkludering, noe som igjen kan indikere at det er en lik forståelse av hva inkludering som begrep innebærer.

Barn med spesialpedagogisk hjelp kan kategoriseres som sårbare, noe som betyr at de er utsatt for risikofaktorer som kan påvirke deres trivsel og læring i negativ forstand (Westergård, 2018). Sammenlignet med jevnaldrende barn uten spesialpedagogisk hjelp, vil barn som mottar slik hjelp med stor sannsynlighet kreve en mer omfattende og muligens mer individualisert støtte i form av tilpassede rutiner eller fysiske hjelpemidler (Cameron & Tveit, 2017). Foreldresamarbeid blir fremmet som et viktig bidrag for foreldre fordi det gir dem en form for kontroll over kvaliteten på omsorgen som tilbys (Dempsey & Keen, 2008; Dunst, 2002; Helsedirektoratet, 2023). I tillegg vil et godt samarbeid hvor ansatte forteller foreldre om barnets fremgang i utviklingen logisk føre til en forbedring av foreldrenes positive tro på deres foreldreferdigheter (Dempsey & Keen, 2008). Resultatene fra denne studien viser at barnehageansatte opplever at de har et godt samarbeid med foreldrene til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Samlet er det rimelig å anta at når ansatte opplever at de kan bidra positivt inn mot foreldrene, på vegne av barnet, vil det kunne resultere i at foreldre stoler på ansattes kunnskap og ferdigheter, og på den måten gi tillit til ansatte slik at deres opplevelse blant annet i inkluderingen av barn med spesialpedagogisk hjelp blir positiv.

5.6.3 Betydningen av systemarbeid

Resultatene viser at barnehageansatte er noe uenige i at arbeidet med enkeltbarn (med individbaserte tiltak) hindrer dem i å arbeide med annet systemarbeid i barnehagen. Videre viser resultatene at det er en liten, men betydelig, sammenheng mellom dette synet og opplevelsen av inkludering. Det finnes ulike perspektiv på spesialpedagogisk hjelp. På den ene siden finner vi det individorienterte perspektivet, hvor fokuset ligger på nødvendigheten av spesialpedagogisk hjelp som er skreddersydd det enkelte barns behov (Skrtic, 1991). Dette perspektivet kan ses på som viktig for utforming og gjennomføring av tiltak som er til barnets beste. Imidlertid kan en for ensidig oppmerksomhet mot individuelle utfordringer føre til at de bredere aspektene ved pedagogisk praksis, undervisning og læringsmiljø blir forsømt (Nordahl et al., 2018). På den andre siden står det relasjonelle perspektivet, som har oppnådd bred empirisk støtte (Hattie, 2009; Helmke, 2013; Mitchell, 2014; Nordenbo et al., 2008).

Dette perspektivet ser barns utfordringer i barnehagen i sammenheng med blant annet innholdet i det ordinære tilbudet og fremhever viktigheten av å finne en balanse mellom individuelle behov og et inkluderende læringsmiljø. Mens det relasjonelle perspektivet ofte er anerkjent i teorien, kan det oppstå dilemmaer i praksis, der man må veie behovet for individtilpasset støtte opp mot ønsket om en inkluderende pedagogisk tilnærming.

Tidligere forskning tyder på at en relasjonell og inkluderende tilnærming kan lede til pedagogiske metoder som forbedrer læringsresultatene (Laursen, 2015), og det er rimelig å anta at dette også vil gjelde for barnehager. Den voksende empiriske støtten peker på en tydelig retning for pedagogiske metoder som positivt påvirker barn og unges læring og utvikling (Hattie, 2009; Melhuish, 2011). Dette står i kontrast til funnene i denne studien som indikerer at deltakerne er litt uenige i at arbeidet med bestemte barn som mottar spesialpedagogisk hjelp hindrer dem i å utføre annet systemarbeid i barnehagen. Disse resultatene kan tyde på at ansatte føler seg i stand til å integrere det individorienterte arbeidet med spesialpedagogiske tiltak inn i det bredere systemarbeidet. Det kan også bety at de har funnet strategier for å balansere begge arbeidsformene, eller at de opplever støttesystemer eller praksiser som muliggjør denne balansen. Det kan også reflektere et miljø hvor fokuset på enkeltbarnets behov ikke ekskluderer, men heller komplementerer og inkluderes i en helhetlig pedagogisk ramme. Dette setter søkelyset på behovet for kontinuerlig utvikling og vurdering av pedagogiske praksiser som fremmer både individuell oppmerksomhet og systemintegrasjon, og støtter barnehageansattes evne til å utføre begge deler effektivt.

Fra begynnelsen av 1990-tallet har det i Norge skjedd en vesentlig endring i offentlige og politiske føringer for arbeidet med barn som trenger spesialpedagogisk hjelp. Tidligere var tilnærmingen primært individfokuseret, men den har gradvis skiftet mot et mer systemrettet perspektiv (Kvvello & Wendelborg, 2003). Dette skiftet reflekterer en bredere forståelse av spesialpedagogikk, hvor målet ikke bare er å adressere individuelle behov, men også å forbedre og tilpasse de systemene som støtter alle barn. Et slikt systemrettet fokus harmonerer med en forståelse av inkludering tilhørende fellesskapsdefinisjoner (Nilholm & Göransson, 2017). Disse definisjonene understreker betydningen av et inkluderende samfunn der relasjonelle perspektiver står sentralt, og hvor innsatsen er rettet mot å bygge støttende fellesskap snarere enn kun å tilrettelegge for enkeltpersoner. Likevel er det utfordringer knyttet til implementeringen av dette skiftet i praksis (Midtsundstad, 2020). Problemet oppstår når barnehager og skoler møter motstand fra andre instanser, som PPT, som fortsatt opererer

med et sterkt fokus på individnivå og spesielle behov. Dette skaper en kontrast til innsatsen for å fremme systemrettede tiltak for inkludering, som beskrevet i fellesskapsdefinisjonene, og peker på et gap mellom ideal og virkelighet, hvor prinsipper om bredere systemendringer støter på etablerte praksiser som ikke nødvendigvis støtter denne utviklingen. Samlet understreker dette behovet for en koordinert tilnærming som omfavner både individuelle og systemiske behov for å skape et inkluderende læringsmiljø. Resultatene fra denne undersøkelsen viser imidlertid at ansatte ikke opplever at arbeidet med barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er en stor hindring for deres muligheter til å utføre annet systemarbeid i barnehagen og at de fremdeles har tid og mulighet til å gjennomføre dette arbeidet. Det kan indikere at de allerede har en forståelse av inkludering som beskrevet i fellesskapsdefinisjoner.

5.7 Oppsummering av viktigste funn

Resultatene fra denne studien viser flere betydelige sammenhenger mellom barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og faktorene som er blitt undersøkt. Det er likevel noen faktorer som står frem som særlig viktige: *vanskelighetsgrad, trivsel og positive holdninger.*

Vanskelighetsgrad er den mest betydningsfulle faktoren i studien. Dette kan forklares ved at en økt følelse av kompetanse i inkluderingsarbeidet kan redusere opplevelsen av vanskeligheter. Tidligere forskning indikerer at ansatte i barnehager ser på inkluderingsarbeidet som noe komplekst og preget av ulike typer utfordringer (Zabeli & Gjelaj, 2020), mens resultatene i denne studien viser at barnehageansatte har et ambivalent forhold til hvor vanskelig det oppleves.

Opplevelse av *trivsel* viser seg også å være en betydningsfull faktor. Dette kan forklares med at høy trivsel indikerer at de arbeider i høykvalitetsbarnehager. Det er rimelig å anta at slike barnehager også er dyktige til å inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Tidligere forskning har antydnet at trivsel kan ha en innvirkning på alt fra pedagogers tro på egen praksis til kvaliteten på de læringsopplevelsene de gir barna, samt deres håndtering av barnas utfordringer (Jeon et al., 2014; Jeon et al., 2018; Kwon et al., 2019; Roberts & Simpson, 2016), noe som gjenspeiles i resultatene fra denne studien.

Positive holdninger utgjør også en betydningsfull faktor, selv om resultatene i studien viser at de har mindre vekt enn de to tidligere nevnte faktorene. Dette avviker noe fra tidligere forskning som har vist at holdninger er en avgjørende faktor for suksessen til inkluderingsarbeidet (Dias & Cadime, 2015; Kwon et al., 2017; Sokal & Sharma, 2017). En mulig forklaring for denne diskrepansen er at vi ikke har undersøkt alle mulige sammenhenger mellom uavhengige variabler på den ene siden og den avhengige variabelen. Med andre ord er det mulig at effekten av holdninger på barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er mediert av noen andre variabler i studien, som f.eks. vanskelighetsgrad eller trivsel.

5.8 Begrensninger og implikasjoner

5.8.1 Begrensninger

Det er noen begrensninger med prosjektet som bør nevnes. På tross av at alle de andre instrumentene i undersøkelsen hadde tilfredsstillende Cronbachs alfa-verdier på over .70, slik det er anbefalt (Ringdal, 2018), hadde leddene knyttet til variabelen negative holdninger Cronbachs alfa på .47. Dette er under det som anses som et akseptabelt nivå, og kan føre til at sammenhengene mellom variablene blir svakere enn dersom målene hadde høy reliabilitet (Ringdal, 2018). Det kan føre til feil konklusjoner. For det andre er det flere variabler som har to ledd i skalaen, og variabelen systemarbeid er bare målt med ett ledd. Dette kan også føre til en lavere validitet på målene, fordi begrepene ikke er målt med stor bredde. Fremtidig forskning burde måle variablene med flere ledd for å styrke validiteten til målingene og måle bredden i begrepene bedre.

For det tredje er kvinner overrepresentert i kjønnsfordelingen blant deltakerne, sammenlignet med statistikk om barnehageansatte fra 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2024b). I tillegg viser denne statistikken at også barnehagelærere og pedagogiske ledere er overrepresenterte blant deltakerne i vår studie, sammenlignet med populasjonen. Til sammen kan dette føre til et svakere generaliseringsgrunnlag. Siden denne studien hovedsakelig har mottatt svar fra ansatte med høyere utdanning, mens andelen av slike ansatte faktisk er mye lavere i sektoren generelt, kan dette introdusere flere vesentlige begrensninger i forskningen. Deltakerne med høyere utdanning kan ha ulike perspektiver, kunnskaper og tilnærminger til inkludering sammenlignet med ansatte som ikke har høyere utdanning. Hvis majoriteten av respondentene har en akademisk bakgrunn, kan resultatene være skjevfordelte mot de synspunkter og

praksiser som er mer vanlig blant høyt utdannede. Dette kan føre til at funnene ikke kan generaliseres til andre ansatte med lavere utdanningsnivå. Videre kan det være at ansatte med høyere utdanning har en tendens til å ha mer oppdatert kunnskap om de nyeste pedagogiske metodene og forskning, noe som kan føre til at de rapporterer om praksis som er mer i tråd med nåværende akademiske diskurser om inkludering. Dette kan gi et forvrengt bilde av praksis i barnehagene og overskygge behovet for videre opplæring og utvikling blant det bredere personalet. En mulig forklaring på dette kan være seleksjonsbias, altså at ansatte med høyere utdanning kan være mer tilbøyelige til å delta i forskningsstudier, enten på grunn av en større interesse for faglig utvikling eller på grunn av en følelse av at deres synspunkter er mer verdt. Dette kan igjen føre til at resultatene ikke er representative for barnehageansatte som helhet. For å motvirke dette burde fremtidige studier inkludere et bredere utvalg av barnehageansatte og finne prosedyrer for å samle informasjon om flere menn, assistenter og fagarbeidere, for å styrke grunnlaget for generalisering. Videre bør spørreundersøkelser utformes med tanke på tilgjengelighet og relevans for alle utdanningsnivåer i barnehagesektoren. Stratifisering eller vektning av data kan også vurderes for å justere for den skjeve fordelingen av utdanningsnivå blant deltakerne. Det burde også forsøkes å samle informasjon om de som velger å ikke delta i undersøkelsen.

For det fjerde har det ikke blitt presentert en definisjon av inkludering for deltakerne i forbindelse med datainnsamlingen. En manglende konsensus om hva inkluderende praksis innebærer, representert ved ulike tolkninger av inkluderingsbegrepet (Ainscow et al., 2006), kan føre til konseptuell forvirring (Nilholm & Göransson, 2017), og bidra til at deltakerne i studien har forskjellige forståelser av inkludering som begrep. I en slik kontekst vil data samlet fra barnehageansatte potensielt være preget av deres personlige definisjoner av inkludering, noe som kan påvirke hvordan de rapporterer om deres opplevelser og erfaringer. Det kan medføre en begrensning i resultatenes reliabilitet og validitet. Reliabilitet svekkes fordi ulik forståelse av inkludering kan føre til at data ikke er konsistent blant forskjellige respondenter. Validiteten kan bli påvirket fordi det er usikkert om studien faktisk måler det den tenker å måle, nemlig opplevelse av inkludering, når det ikke er enighet om hva inkludering faktisk er. For å motvirke disse begrensningene ville en mulighet vært å inkludere en klar definisjon av inkludering som en del av studien og sikre at alle deltakere har en felles forståelse av denne definisjonen før datainnsamling starter. Samtidig vil det være utfordrende da det nettopp ikke er enighet om en felles forståelse av inkludering som begrep. Det har

heller ikke blitt tatt hensyn til tidligere forsknings ulike definisjoner av inkluderingsbegrepet i diskusjonen.

Til slutt er det mulig å problematisere en relativt lav andel forklart varians, som betyr at det er mulig sentrale variabler ikke ble inkludert i analysen. Det kan også finnes sentrale variabler som ikke ble målt i denne undersøkelsen, som støtte fra ledelse, samarbeid internt i barnehagen eller ressurser. Fremtidig forskning burde undersøke hva som kan være sentrale variabler som mangler i denne undersøkelsen.

5.8.2 Implikasjoner

Til tross for disse begrensningene har studien praktiske implikasjoner. For alle som arbeider med inkludering i barnehagen, som støtteapparatet rundt barnehagen, ledelsen i barnehagen og barnehageansatte selv, vil resultatene gi noen føringer for hva som burde fokuseres på for å forbedre barnehageansattes opplevelse av inkludering. Resultatene fra regresjonsanalysen peker ut trivsel, vanskelighetsgrad og positiv holdning som de viktigste faktorene som forklarer varians i barnehageansattes opplevelse av inkludering. Derfor burde dette være områder som det jobbes med å forbedre hos barnehageansatte. Det kan for eksempel være nyttig for ledelsen i barnehagen å iverksette tiltak som fremmer trivsel og reduserer opplevd vanskelighetsgrad, gjennom blant annet kontinuerlig faglig utvikling, støttesystemer og ressurser som styrker de ansattes kapasitet og velvære. Å fremme positive holdninger blant personalet kan også involvere systematisk arbeid med holdningsendringer og kulturbygging i barnehagen.

Resultatene indikerer videre at samarbeidet med PPT, til tross for å oppleves som mindre relevant, har en betydelig sammenheng med opplevelsen av inkludering. Dette tyder på at det kan være nødvendig å forsterke PPTs rolle og tilstedeværelse i barnehagen, slik at deres innsats blir mer merkbar og relevant for de ansatte. Økt synlighet og engasjement fra PPT kan hjelpe til med å gjøre deres bidrag mer verdsatt og effektivt. Videre viser resultatene at barnehageansatte ofte opplever mer støtte fra spesialpedagoger enn fra PPT, noe som antyder at tilnærmingene spesialpedagogene benytter kan være mer i tråd med de ansattes behov. Å integrere noen av disse tilnærmingene eller øke samarbeidet mellom PPT og spesialpedagoger kan være nyttige tiltak.

En styrking av foreldresamarbeid i barnehagen kan ha flere positive implikasjoner og bidra til en rekke fordeler for barna, foreldrene, og barnehagen som helhet. Et aktivt og positivt samarbeid med foreldrene kan forbedre kommunikasjonen og skape en felles forståelse som gagnar både barnets utvikling og den generelle inkluderingsprosessen. Derfor vil et økt fokus på foreldresamarbeid kunne være av stor betydning for de ansatte. Studien fremhever også hvor viktig det er å anerkjenne og verdsette barnehageansattes innsats i inkluderingsarbeidet. Å anerkjenne denne innsatsen kan ikke bare styrke trivselen blant de ansatte, men også forbedre kvaliteten på inkluderingsarbeidet. Ved å verdsette og anerkjenne ansattes innsats, kan dette også bidra til økt motivasjon og engasjement for videre utvikling og samarbeid i inkluderingsprosesser.

6. Konklusjon

Resultatene i denne studien er basert på en undersøkelse, med et todelt formål. Det første formålet er å undersøke barnehageansattes opplevelse av hvordan barn som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i barnehagen. Det andre formålet er å undersøke sammenhengen mellom barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og ulike faktorer knyttet til deres arbeid som ut ifra et teoretisk ståsted kan påvirke dette arbeidet. Med tanke på det første formålet viser resultatene at barnehageansatte har en god opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Basert på dette, er det grunnlag for å konkludere at de føler de lykkes med inkluderingsarbeidet. Når det gjelder det andre formålet, viser resultatene at vanskelighetsgrad, trivsel og positive holdninger er særlig viktige faktorer som har sammenheng med barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk. Dette funnet gir grunnlag for å konkludere at det er sammenheng mellom ulike faktorer som ut ifra et teoretisk ståsted kan påvirke inkluderingsarbeidet og barnehageansattes opplevelse av inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

7. Litteraturliste

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Alghazo, E. M., Dodeen, H. & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-523.
<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA112720415&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E1409aed&aty=open-web-entry>
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. (Rapport nr 85) Universitetet i Stavanger.
https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Artman-Meeker, K. M. & Hemmeter, M. L. (2013). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 112-123. <https://doi.org/10.1177/0271121412447115>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
<https://doi.org/10.1080/713663717>
- Báder, M., Lukács, S. & Perlusz, A. (2022). How can special teachers aid successful kindergarten inclusion? Good practices in a district of Budapest. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2-3), 10-22. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.3.10.22>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

- Barneombudet (2017). *Barneombudets fagrapport 2017: Uten mål og mening?*
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bizer, G., Barden, J., & Petty, R. E. (2003). Attitudes. In L. Nadel et al. (Red.), *Encyclopedia of cognitive science: Volume 1* (s. 247-253). MacMillan. <https://richardepetty.com/wp-content/uploads/2019/01/2003-encycogpsy-bizerbardenpetty.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355. <https://doi.org/10.1080/1360311970010404>
- Brink, P. J. (1998). Exploratory Designs. I P. J. Brink & M. J. Wood (Red.), *Advanced Design in Nursing Research* (2. utg., s. 308-334). Sage Publications.
- Brochmann, G. (2020, 13. juli). Integrering. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/integrering>
- Brown, T. L., Gatmaitan, M. & Harjusola-Webb, S. M. (2014). Using performance feedback to support paraprofessionals in inclusive preschool classrooms. *Young Exceptional Children*, 17(2), 21-31. <http://dx.doi.org/10.1177/1096250613493189>
- Bryant, J. P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5(1), Artikkel 1549005.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018-1039.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Bullough Jr, R. V., & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/13540600902875324>
- Caspersen, J., Buland, T., Hermstad, I. H. & Røe, M. (2020). *På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning. <https://kudos.dfo.no/documents/6262/files/6130.pdf>
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitet i Agder.

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf

- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2017). 'You know that collaboration works when...' identifying the features of successful collaboration on behalf of children with disabilities in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1189-1202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1371703>
- Cameron, M., & Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realising the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>
- Campbell, P. H. & Milbourne, S. A. (2005). Improving the Quality of Infant—Toddler Care Through Professional Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/02711214050250010101>
- Chang, F., Early, D. M. & Winton, P. J. (2005). Early Childhood Teacher Preparation in Special Education at 2- and 4-Year Institutions of Higher Education. *Journal of Early Intervention*, 27(2), 110-124. <https://doi.org/10.1177/105381510502700206>
- Choe, D. E., Olson, S. L. & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and psychopathology*, 25(2), 437-453. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001162>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's Social research methods*. Oxford University Press.
- Clough, P. & Nutbrown, C. (2004). Special educational needs and inclusion: multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1476718X04043015>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Creemers, B. P. & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School effectiveness and school Improvement*, 7(3), 197-228. <https://doi.org/10.1080/0924345960070301>
- Daka-Mulwanda, V., Thornburg, K. R., Filbert, L. & Klein, T. (1995). Collaboration of services for children and families: A synthesis of recent research and recommendations. *Family Relations*, 44(2), 219–223. <https://doi.org/10.2307/584812>

- Dempsey, I. & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special. Special Education*, 28(1), 42–52. <https://doi.org/10.1177/0271121408316699>
- Dias C., D. & Cadime, I. (2015). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool, *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- Dimitridiadi, S. (2015). *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education*. SAGE Publication.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14. Artikkel 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 141–149. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Elliot, S. N. & Gresham, M. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter*. Kommuneforlaget.
- Elvarsdottir, S. A. (2022). Mangfold og inkludering i barnehagen. *Spesialpedagogikk* 87(2), 18-23. https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/11/28/Spesialpedagogikk_02_2022.pdf
- Fayez, M., Dababneh, K. & Jumiaan, I. (2011). Preparing teachers for inclusion: Jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 322-337. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622239>
- Ferdman, B. M. (2013). The Practice of Inclusion in Diverse Organizations. I B. M. Ferdman & B. Deane (Red.), *Diversity at Work: The Practice of Inclusion* (s. 3-54). Jossey-Bass.
- Fimreite, H. (2022). Rettleiarrolla i kollegaretteing som profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. 19(1). 143-162. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.233>
- Fitzgerald, N., Ryan, P. & Fitzgerald, A. (2015). Team-based approaches in early intervention services for children with disabilities: Irish parents' experiences. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 199–209. <https://doi.org/10.1111/jppi.12126>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- FN (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. FN-Sambandet.
<https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN (2006). *FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. FN-Sambandet. <https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality education international*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Fylling, I. & Sandvin, J. T. (1999). The role of parents in special education: The notion of partnership revised. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 144–157. <https://doi.org/10.1080/0885625990140205>
- Gäreskog, P. & Lindqvist, G. (2020). Working from a distance? A study of Special Educational Needs Coordinators in Swedish preschools. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 55-78. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2128>
- Geving, A. 2007. "Identifying the Types of Students and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress." *Teaching and Teacher Education* 23(5), 624–640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rogde, K., Bergene, A., C. & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen: Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL (Rapport 2020:10)*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2650397/NIFUrapport2010-10.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (3. Utg.). Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Kommuneforlaget.
- Göranson, K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287–304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>

- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203-210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Gupta, S. S. (2020). Voices from the field: Why aren't we talking about teacher well-being with inclusion? *Young Exceptional Children*, 23(2), 59-62. <https://doi.org/10.1177/1096250619846581>
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D. & Chou, H.-Y. (2001). After Preschool Inclusion: Children's Educational Pathways over the Early School Years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/001440290106800104>
- Harjusola-Webb, S. M. & Robbins, S. H. (2012). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 99-110. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121410397060>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, Artikel 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hau, G. H., Selenius, H. & Åkesson, E. B. (2022). A preschool for all children?—Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973-991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Haug, P. (2014a). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014b). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283-285. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.933548>
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41-62. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Helsedirektoratet (2023, 15. desember). *Veileder om rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/rehabilitering-habilitering-individuell-plan-og-koordinator>
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - Diagnostisering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Dafolo.

- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A. & Parpala, A. (2017). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 526–539.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172497>
- Hindman, A. H., & Bustamante, A. S. (2019). Teacher depression as a dynamic variable: Exploring the nature and predictors of change over the head start year. *Journal of applied developmental psychology*, 61, 43-55.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.004>
- Hvidsten, B. I. B. (2021). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen. Barnet i fokus* (s. 19-34). Fagbokforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Jensen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development*, 29(1), 53-69.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A. & Lang, S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002>
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 225–235. <https://doi.org/10.1037/a0035720>
- Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Keles, S., Ten Braak, D. & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431-446.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Kiely, M. T., Brownell, M. T., Lauterbach, A. A. & Benedict, A. E. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 487-503). Routledge.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Generell del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=4>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn. Barnehagens fremvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Abstrakt.
- Kovac, V. B. (2023). *Hvordan vet du det? Vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder*. Fagbokforlaget.
- Kovac, V. B., & Cameron, D. L. (2024). Are We Talking about the Same Thing? A Survey of Preschool Workers' Attitudes and Beliefs about Bullying. *Child Care in Practice*, 30(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1951167>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge. Kommunestørrelse relatert til organisering av samarbeid mellom og effektiviteten av hjelpeapparatet*. Nord-Trøndelagsforskning.
- Kwon, K. A., Hong, S. Y. & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Kwon, K. A., Jeon, S., Jeon, L., & Castle, S. (2019). The role of teachers' depressive symptoms in classroom quality and child developmental outcomes in Early Head Start programs. *Learning and Individual Differences*, 74, Artikkel 101748.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.002>
- Lancaster, J. & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi*. Universitetsforlaget.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in*

- early childhood special education*, 35(2), 79-88.
<https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for learning*, 11(1), 32-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1996.tb00046.x>
- Lewin, K. (1951). Intention, will and need. I D. Rapaport (Red.), *Organization and pathology of thought: Selected sources* (s. 95–153). Columbia University Press. <https://doi.org/10.1037/10584-005>
- Liando, J. (2014). The implementation of inclusive education and problems faced by teachers in teaching in inclusive education provider kindergarten. *International Journal of Economics & Business Administration*, 2(1), 51-58.
<https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/31141>
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G. M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143–157.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannesen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 338-354). Gyldendal.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lundeby, H., & Tøssebro, J. (2008). Exploring the experiences of “not being listened to” from the perspective of parents with disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(4), 258–274. <https://doi.org/10.1080/15017410802469700>
- Lundqvist, J. (2016). Educational Pathways and Transitions in the Early School Years: Special Educational Needs, Support Provisions and Inclusive Education [Doktorgradsavhandling]. University of Stockholm. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:896595/FULLTEXT01.pdf>
- Lundqvist, J., Allodi, M. W. & Siljehag, E. (2015). Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273–293.
<http://dx.doi.org/10.20489/intjecse.17061>
- Lundqvist, J. & Arvidsson, P. (2024). A Change Towards Preschool Inclusion: A Case Study. *Journal of Disability Studies in Education*. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10029>

- Magnússon, G. & Göransson, K. (2018). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257–271.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>
- Meld. St. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.st.-6-20192020/id2677025/>
- Melhuish, E. C. (2011). Preschool matters. *Science*, 333(6040), 299-300.
<https://doi.org/10.1126/science.1209459>
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L. & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98. <https://doi.org/10.2307/1511065>
- Midtsundstad, J. H. (2020), *Samarbeid mellom skoleeiere og PP-tjenesten om inkludering*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/samarbeid-mellom-skoleeiere-og-pp-tjenesten-om-inkludering/>
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special in Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mjøs, M. & Øen, K. (2023). SUKIP-prosjektet og aktuelle utdanningspolitiske føringer. I M. Mjøs, S, Hillesøy, V. Moen & S. E. Ohna (Red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*. (s. 23-46). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186>
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C. S. & Burns, M. S. (2014). Head start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40-48. <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>
- Munch, C. C. C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis* [Doktorgradsavhandling]. Roskilde Universitet.
https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/60109628/NY_Final_Samlet_afhandling_korrigeret_clean.pdf
- Narayan, S. (2011). Seeking transparency: the production of an inclusive classroom community. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), s. 955–973.
<https://doi.org/10.1080/13603110903477397>

- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133772/rapp03_2004.pdf?sequence=1
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilsen, A. C. E., & Jensen, H. C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan* (FoU-rapport nr. 3/2010). Agderforskning. https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmllui/bitstream/handle/11250/3107826/Samarbeid-til-barnets-beste_3-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tifkikci, N., Wendt, R. E & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- NOU 1972:39. (1972). *Førskoler*. Forbruker- og administrasjonsdepartementet. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052700008
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognizing and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00215>

- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 1–18. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327>
- Ohna, S. E. & Mjøs, M. (2023). Inkluderende praksis I barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen & S. E. Ohna (Red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*. (s. 71-96). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186>
- Omdal, H. & Barsøe, L. (2021). Samarbeid om barn med spesielle behov i barnehagen. I H. Omdal & A. B. Thorød (Red.), *Ulike profesjoner, felles mål. Barn og unge i risiko*. (s. 67-84). Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- O’Sullivan, C., Ryan, S. & O’Sullivan, L. (2021). Teacher Well-Being in Diverse School and Preschool Contexts. I T. R. N. Murphy & P. Mannix-McNamara (Red.), *International Perspectives on Teacher Well-Being and Diversity: Portals into Innovative Classroom Practice*, (s. 163-187). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1699-0_8
- Ottley, J. R. & Hanline, M. F. (2014). Bug-in-ear coaching: Impacts on early childhood educators’ practices and associations with toddlers’ expressive communication. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 90-110. <https://doi.org/10.1177/1053815114563614>
- Parker, P.,D., Martin, A., J., Colmar, S. & Liem, G., A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Poonman C.D. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12–19. <https://doi.org/10.1177/074193259701800104>
- Pülschen, S. & Pülschen, D. (2015). Preparation for teacher collaboration in inclusive classrooms–stress reduction for special education students via acceptance and commitment training: A controlled study. *Journal of molecular psychiatry*, 3(8), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40303-015-0015-3>

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion: En definition. I T. Næsby (Red.), *Er du med? om inklusion i dagtilbud og skole* (Vol. 5, s. 5-16). UCN Forlag.
- Rimehaug, T. (2018). Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikozonen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). (2.utg.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- forskning og praksis*. (s. 339-352). Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roberts, J. & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Rønning, R. & Solheim, L. J. (1998). *Hjelp på egne premisser? Om brukermedvirkning i velferdssektoren*. Universitetsforlaget
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., Joseph, G. E., Gauvreau, Lieber, J. A., Horn, E. M. & Odom, S. L. (2019). *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs* (3. utg.). Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Sandgrind, S. W. (2022, 28. februar). *FUB: Dette lurte barnehageforeldre på i fjor*.
<https://www.barnehage.no/foreldresamarbeid-fub/fub-dette-lurte-barnehageforeldre-pa-i-fjor/230281>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, Artikkel 103650. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning* (International Summit on the Teaching Profession). OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264313873-en>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 71(2), 4-17.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20%202006.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International education studies*, 8(3), 181-192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard educational review*, 61(2), 148-207.
<https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Smelter, R. W., Rasch, B. W. & Yudewitz, G. J. (1994). Thinking of Inclusion for All Special Needs Students? Better Think Again. *Phi Delta Kappan*, 76(1), 35-38.
- Smith, R. & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education*, 38(4), 269-279.
<https://doi.org/10.1080/10665680500299650>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L. & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in early childhood special education*, 35(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- Sokal, L. & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71.
<https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FOU i Praksis*, 4(1), 27–45.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>
- Soukakou, E. P. (2016). *Inclusive Classroom Profile: Researchers Edition*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stauffer, S. D. & Mason, E. C. (2013). Addressing elementary school teachers' professional stressors: Practical suggestions for schools and administrators. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 809-837. <https://doi.org/10.1177/0013161X13482578>
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 21, 37-53. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800701742461>

- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Sælen, N. (2021, 26. oktober). *Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærminger*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialpedagogikk-i-barnehagen--metoder-og-tilnarminger/>
- Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2012). «Ja, takk, begge deler» – PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(4), 42–56. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>
- Tøssebro, J. (1992). *Institusjonsliv i velferdsstaten. Levekår under HVPU*. Gyldendal.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- UNESCO. (2015). *World Education Forum 2015: final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>
- Universitetet i Agder. (u.å.). *SurveyXact*. Hentet 1. mars 2024 fra <https://www.uia.no/bibliotek/forskning-og-publisering2/surveyxact>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 13. oktober). *Spørsmål i Foreldreundersøkelsen i barnehage*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmal-i-foreldreundersokelsen-i-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 27. januar). *Kompetansepakke om inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetansepakken-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a, 17. januar). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b, 20. mars). *Fakta om barnehager 2023*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/2024/fakta-om-barnehager-2023/barn-barnehager-og-ansatte/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, Realiteter og belastninger* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

- [xmlui/bitstream/handle/11250/269842/689983_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/269842/689983_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Wei, C., Su, J., Zhao, J., Ding, K., & Kong, F. (2024). Strength Use and Well-Being at Work among Teachers: The Mediating Role of Basic Need Satisfaction. *Behavioral Sciences, 14*(2), Artikkel 95. <https://doi.org/10.3390/bs14020095>
- Weiss, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Kuechler, A., & Kiel, E. (2021). Teaching in inclusive schools. Do the demands of inclusive schools cause stress? *International Journal of Inclusive Education, 25*(5), 588-604. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563834>
- Westergård, E. (2018). «En svale gir ingen sommer»: Utvikling av kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 183-195). Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse – og velferdssektoren. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 33-52). Universitetsforlaget.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en norsk barnehagesektor i vekst* (Rapport 2/2009). NOVA. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4992/3631_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Young, R. M., Chandler, L. K. & Carta, J. J. (2019). Meeting the Needs of Young Children With Disabilities in a Blended ECE and ECSE Multi-Tiered System of Support. I. J. J. Carta & R. M. Young (Red.), *Multi-Tiered Systems of Support for Young Children: Driving Change in Early Education* (s. 193–213). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Zabeli, N. & Gjelij, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education, 7*(1), Artikkel 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field, 16*(2), 90-108. <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/95>
- Øen, K. (2023). *Inkludering I møte med utfordrende atferd* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/3097283>

Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1(15), 417-431.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg 1. Sikt-godkjenning

10.05.2024, 11:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

639804

Vurderingstype

Standard

Dato

28.02.2024

Tittel

Inkludering i barnehage

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Velibor Bobo Kovac

Student

Marthe Olsen

Prosjektperiode

21.02.2024 - 01.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2. Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Inkludering i møte med barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke inkludering i møte med barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke barnehageansattes opplevelse av inkludering med tanke på barn som får spesialpedagogisk hjelp. Vi ønsker å undersøke hvordan ulike faktorer kan spille inn på barnehageansattes opplevelse av inkludering med tanke på barn som får spesialpedagogisk hjelp. For å kunne svare på problemstillingen ønsker vi å gjennomføre en spørreundersøkelse hvor datamateriell herfra vil danne grunnlaget for prosjektet. Prosjektet er en masteroppgave som gjennomføres av to masterstudenter i Spesialpedagogikk ved fakultet for humaniora og pedagogikk på Universitetet i Agder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som ansatt i barnehage er vi interessert i å få dine svar angående inkludering i møte med barn med spesialpedagogisk hjelp. Du får tilsendt denne spørreundersøkelsen enten gjennom styrer i din barnehage eller fordi noen andre som har deltatt i prosjektet har tenkt på deg som mulig deltaker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om deg og din yrkesstatus, og ber deg om å ta stilling til påstander om ulike tema, som inkludering, kompetanse, ulike samarbeid, syn på systemarbeid og t inkludering i møte med barn med spesialpedagogisk hjelp. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk med bruk av SurveyXact, uten å

lagre informasjon som kan spores tilbake til deg.

Vi ønsker samtidig å minne på at du har yrkesmessig taushetsplikt, noe som innebærer at du ikke kan dele informasjon som er taushetsbelagt. Derfor er spørsmålene i denne spørreundersøkelsen ikke knyttet til enkeltbarn, men mer generelle opplevelser.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare studentene og veileder som vil ha tilgang til svarene dine. Dette spørreskjemaet er helt anonymt, noe som betyr at vi ikke samler inn personlig identifiserbar informasjon som adresse, tilknytning til institusjoner eller andre detaljer som kan spore svarene tilbake til deg. I tillegg blir resultatene lagret i SurveyXact. Ingen enkeltpersoner eller institusjoner vil kunne identifiseres i den endelige rapporten.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. august 2024. Alt datamateriale i prosjektet er anonymisert og vil bli slettet etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke opplysninger vi

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

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

Marthe Olsen: martho11@student.uia.no

Stina Skeie: stina.skeie@sgr.no

Vår veileder: Professor Velibor Bobo Kovac, UiA: bobo.kovac@uia.no

Vårt personvernombud: Trond Hauso: Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Velibor Bobo Kovac
(Veileder)

Marthe Olsen
Stina Skeie

Vedlegg 3. Beskrivelse av samarbeidsprosessen

Vi har sammen studert spesialpedagogikk i fem år og hatt et tett samarbeid med mange gode diskusjoner. Vi er takknemlige for at vi fikk muligheten til å skrive masteroppgaven sammen, noe som har vært svært lærerikt for oss begge.

I kravene for masteroppgaven står det at dersom to studenter skriver oppgaven sammen, skal det legges ved en beskrivelse av samarbeidsprosessen og den enkeltes bidrag til oppgaven. Samarbeidsprosessen har vært svært god og vi har fått mye støtte og motivasjon fra hverandre. Vi har valgt å være delaktige i alle deler av oppgaven og har derfor ikke fordelt enkeltpunkter mellom oss. Dermed anser vi masteroppgaven som et felles produkt, hvor begge to har bidratt i like stor grad.

Stina og Marthe