

**Katrine Riis Giske**

**Inkluderende fellesskap i barnehagen.  
En diskursanalyse av nyere statlige styringsdokumenter.**

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Høst 2011

Pedagogisk institutt

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt



## Forord

Nå er jeg endelig kommet til veis ende. Jeg sitter nå med blandede følelser. På den ene siden er det godt å være ferdig, men samtidig vil jeg ikke helt gi slipp på denne teksten som jeg har jobbet så lenge med. Og tenk, nå skal jeg ut i voksenlivet og få meg en ordentlig jobb. Bare det er skummelt å tenke på, etter fem år på skolebenken. Det har vært en til tider tung prosess, men utrolig lærerrik! Jeg vet samtidig veldig godt at jeg ikke har gjort dette alene. Jeg har vært avhengig av andre tekster og samtaler for å ha kommet dit jeg er nå.

Med det vil jeg først si en stor takk til min fantastiske veileder, Marit Honerød Hoveid, for all hjelp i denne prosessen. Uten deg ville det ikke gått! Jeg har alltid gått ut fra kontoret ditt med nytt mot og mye ny lærdom.

Kirsti, takk for alle lange kaffepauser som virkelig har trengtes. Du har hjulpet meg mer enn du aner, til å roe nerver og si at dette går bra.

Jeg vil takke mamma og pappa for støttende ord og motivasjon. Også for forståelse for at dette ikke har vært bare enkelt. En stor takk til Hege - verdens beste søster! Takk for at du er den du er.

Og Johan, min kjære samboer. Takk for at du har holdt ut med mitt varierende humør ettersom hvordan dagen min på kontoret har vært. Du vet alltid hva du skal si og gjøre for å få meg til å bli glad igjen.

Trondheim, november 2011

Katrine Riis Giske



<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
Problemstilling .....	2
<b>1.0 METODE .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Diskursiv tilnærming til feltet .....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Arkeologien .....	6
1.1.2 Genealogien .....	6
<b>1.2 Diskursanalyse.....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Kritisk diskursanalyse .....</b>	<b>9</b>
1.3.1 Faircloughs kritiske diskursanalyse .....	10
<b>1.4 Datamateriale .....</b>	<b>11</b>
<b>1.5 Forskerrollen .....</b>	<b>12</b>
<b>1.6 Validitet.....</b>	<b>13</b>
<b>2.0 TEORETISK UTGANGSPUNKT.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Spesialpedagogikk og spesialundervisning .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Barnehagen som arena for læring .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Tidlig innsats .....</b>	<b>19</b>
2.3.1 Normalitet og avvik.....	20
2.3.2 Funksjonshemning.....	21
<b>2.4 Inkluderingssteori.....</b>	<b>22</b>
2.4.1 Fra integrering til inkludering .....	23
2.4.2 Integrering.....	24
2.4.3 Inkludering .....	25
<b>3.0 ET KORT HISTORISK BLIKK PÅ BARNEHAGETRADISJONEN I NORGE .....</b>	<b>28</b>
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE .....</b>	<b>31</b>

<b>4.1 Presentasjon av dokumentene som ligger til grunn for analysen.....</b>	<b>31</b>
4.1.1 NOU 2009:18 Rett til læring, Midtlyngutvalget .....	31
4.1.2 St.meld. nr. 41 (2008-2009) <i>Kvalitet i barnehagen</i> , Kvalitetsmeldingen.....	32
4.1.3 Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.....	33
<b>4.2 Diskurser i NOU 2009:18 og St.meld. nr. 41, Kvalitetsmeldingen .....</b>	<b>34</b>
4.2.1 Rett til læring.....	34
4.2.1.1 Hva sier NOU 2009:18 Midtlyngutvalget? .....	34
4.2.1.2 Hva sier Kvalitetsmeldingen, St.meld. nr. 41 (2008-2009)? .....	37
4.2.1.3 Drøfting av læringsdiskursen .....	37
4.2.2 Tidlig innsats, normalitet og avvik .....	42
4.2.2.1 Hva sier NOU 2009:18 Midtlyngutvalget? .....	42
4.2.2.2 Hva sier Kvalitetsmeldingen, St.meld. nr. 41 (2008-2009)? .....	44
4.2.2.3 Drøfting av normalitet, avvik og tidlig innsats .....	45
4.2.3 Fra integrering til inkludering .....	47
4.2.3.1 Hva sier NOU 2009:18 Midtlyngutvalget? .....	47
4.2.3.2 Hva sier Kvalitetsmeldingen, St.meld. nr. 41 (2008-2009)? .....	49
4.2.3.3 Drøfting av begrepskifte fra integrering til et inkluderende fellesskap .....	49
 <b>5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>53</b>
 <b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>56</b>

## Innledning

Barnehagen har fått stadig større innflytelse på barns liv, og antall barn i 1-5 årsalderen i barnehagen har økt fra 7% i 1975 til ca. 87% i 2008 (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Ved utgangen av 2010 hadde over 277.100 barn barnehageplass, og den største økningen fra året før var i aldersgruppen 1-2 år, med 4.800 fler barn (SSB). Den nåværende regjeringens overordnede målsetting er full barnehagedekning i alle landets kommuner, høy kvalitet på barnehagen og lav pris. Nå skal barnehagen være for alle uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. I NOU 2009:18 *Rett til læring* påpekes det at alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap, og St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* har som hovedmål at ”alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap” (s. 9). I barnehagen skal det altså være et inkluderende fellesskap, men hva betyr egentlig dette? Hva vil det si å ha et inkluderende fellesskap i barnehagen?

I følge Jansen (2007) var 2006 året da det skjedde en endring i norsk barnehagepolitikk. Barnehagene ble da overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og med dette signaliserte regjeringen at barnehagen skulle være en del av det samlede utdanningsløpet. Ny barnehagelov og en revidert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver trådte i kraft i 2006. Det skjedde en endring i barnehagene og det ble lagt større fokus på barnehagen som opplæringsinstitusjon hvor det skal være et inkluderende fellesskap for alle barn. Begrepet inkludering går ut på det å være en del av fellesskapet (Tøssebro, 2004). I følge Bø & Helle (2007) er den enkleste definisjonen på inkludering at det er en ideologi og et utdanningsfaglig begrep som omhandler å møte alle barns forskjelligheter, og å skape mangfold gjennom å møte deres forskjelligheter. Videre hevder de at en inklusiv orientering blir regnet som det beste redskapet når en ønsker å bekjempe diskriminerende holdninger og skape et fellesskap. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan barnehagen kan møte individets forutsetninger og behov på en best mulig måte. Inkluderingsbegrepet innebærer at alle barn skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehagen, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle (NOU 2009:18).

Det er en nasjonal målsetning å sikre at alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen som bidrar til barnets utvikling og læring innenfor et inkluderende

felleskap (NOU 2009:18). I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) legges det vekt på at ”likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet krever (...) individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpassing av innholdet” (s. 18). Barnehagen skal med dette være et likeverdig tilbud for alle, også for barn med ulike typer spesielle behov. Barn med særskilte behov omfatter en mangfoldig gruppe. Vi finner blant annet barn med fysiske funksjonshemninger, barn i krise, barn med synshemming og språk/kommunikasjonsvansker eller sosiale og emosjonelle vansker.

En ting er hva statlige styringsdokumenter sier om inkludering, en annen ting er hva som faktisk gjennomføres i barnehagene. Haug (2004) hevder at inkludering er mer retorisk enn praktisk. Hvilke betydninger kan begrepet inkluderende fellesskap ha for barnehagen som institusjon?

### **Problemstilling**

På bakgrunn av dette kom jeg frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan vi forstå begrepet inkluderende fellesskap i barnehagen gjennom nyere statlige styringsdokumenter?

Jeg ønsker å undersøke det som står beskrevet om inkluderende fellesskap i statlige styringsdokumenter. Jeg vil også analysere det som står om inkluderende fellesskap i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006), St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* og NOU 2009:18 *Rett til læring*. Hvilke føringer legger disse styringsdokumentene for hvordan barnehagen skal legge til rette for et inkluderende fellesskap? Hva blir barnehagen pålagt å gjøre?

Jeg vil vurdere utfordringer og eventuelle konsekvenser dette kan ha i praksis. Hvilke konsekvenser kan føringene ha for det synet vi har hatt og har på barnehagens funksjon? Dette vil jeg drøfte ut i fra min bakgrunn som førskolelærer. Hvordan kan de aktuelle dokumentene hjelpe meg i praksis?

Denne oppgaven har jeg valgt å løse ved å gjennomføre en diskursanalyse. I kapittel 1 tar jeg for meg metoden og relevante retninger innenfor en diskursanalytisk tilnærming. I kapittel 2 presenterer jeg relevant teori som jeg vil ta opp igjen i senere analyse. Kapittel 3 inneholder en kort historisk gjennomgang av barnehagetradisjonen i Norge og i kapittel 4 presenterer jeg funn fra de aktuelle dokumentene, for så å drøfte dette under temaene læring, tidlig innsats og

inkludering. Helt til slutt har jeg en oppsummering og en avslutning hvor jeg tar opp de mest aktuelle diskursene fra hoveddelen. Men aller først starter oppgaven med metodekapittelet. Her har jeg valgt å trekke frem hva som menes med en diskursanalyse generelt, og valgt genealogien og Faircloughs kritiske diskursanalyse som retning for min studie. I metodekapittelet forklarer jeg kort hva som menes med den arkeologiske og den genealogiske fase, for så å forklare diskursanalyse, kritisk diskursanalyse og Faircloughs kritiske diskursanalyse. Til sist i kapittelet kommer jeg inn på bakgrunn for valg av datamateriale, forskerrollen i en diskursanalytisk tilnærming og validitet.

## 1.0 Metode

Metode kan forstås som en fremgangsmåte som er viktig for å samle inn, tolke, analysere og bearbeide data eller kunnskap, i tillegg til å besvare de forskningsspørsmål en stiller (Befring, 2002). Metoden er hovedredskapet i forskningsprosjektet. Tranøy (jf. Dalland, 2007) definerer metode som en "(...) fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare" (s. 81). Metoden hjelper oss til å samle de data vi trenger i forskningsprosjektet og er bestemmende for den kunnskap vi skaffer oss. Det er problemstillingen som styrer valg av metode (Thagaard, 2009).

På bakgrunn av min problemstilling har jeg i denne studien valgt å benytte en diskursanalytisk tilnærming. Gjennom denne tilnærmingen skal jeg analysere de statlige styringsdokumentene St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* og NOU 2009:18 *Rett til læring*. Fokus i analysen vil være diskurser om et inkluderende fellesskap i barnehagen og hva barnehagene blir pålagt å gjøre i forhold til å oppnå et inkluderende fellesskap. Forskning er en dynamisk prosess hvor kunnskap og analyse skaper sammenhenger og står i et gjensidig forhold til hverandre. Det kan være nyttig å ha kunnskap om det temaet som forskes på før arbeidet starter og som forsker vil du alltid ha en viss forforståelse av tema. Dette vil jeg komme tilbake til. Det vil også komme frem ny kunnskap gjennom forskningen som hjelper oss å få svar på den problemstillingen og de forskningsspørsmål som stilles.

Kjeldstadli (1999) omtaler diskursanalyse som en kvalitativ tilnærming til forskning. I min studie blir det naturlig å ha en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk betyr *tokningskunst* (Gripsrud, Olsson & Silkoset, 2004). Enhver tekstanalytisk metode vil i følge Kjørup (1996) være en hermeneutisk metode. En hermeneutisk tilnærming innebærer å forstå eller å tolke en tekst eller et annet materiale. Forståelsen av en tekst eller annet materiale er en prosess der vi forstår deler ut fra helheten, og helheten ut fra deler. Vi velger oss deler av teksten og går dypere inn i den. Dermed får vi en større forståelse av både delene og helheten. Innenfor hermeneutikken kalles dette for den hermeneutiske sirkel. Det kalles den fordi det hele tiden er bevegelse mellom deler eller utdrag av teksten og helheten (ibid.).

En sentral grunntanke i hermeneutikken er at den som fortolker en tekst gjør det ut fra sine forutsetninger. Gadamer (jf. Kjørup, 1996) kaller forutsetningene for *forforståelse*: "enhver

forståelse har utgangspunkt i en tidligere forståelse” (s. 277). Forforståelsen innrammer oppmerksomheten vår mot noe, og er dermed nødvendig for å forstå en handling. Forforståelsen vår er også den som avgjør hvordan vi tolker teksten, og dette er ulikt for alle. Vi har vårt eget syn på samfunnet og ulike kulturer, og vil med våre personlige erfaringer møte et nytt emne på ulike måter (ibid.).

## **1.1 Diskursiv tilnærming til feltet**

Et felles utgangspunkt for alle diskursanalytiske retninger er at diskurs forstås som en fastleggelse av betydning innenfor et bestemt domene, som for eksempel politisk diskurs eller medisinsk diskurs. Diskurs er den mekanismen som betydning skapes gjennom (Jørgensen & Phillips, 1999). Betydninger og meninger skapes gjennom tekst og tale, og den mekanismen som gjør denne skapelsen av betydning mulig kalles diskurs. I følge Jørgensen og Phillips (1999) er det flere ulike tilnærminger innenfor diskursanalysen, og det kan være vanskelig å finne en entydig definisjon på diskurs. Likevel sier de at en diskurs kan defineres som: ”(...) en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller udsnitt av verden) på” (s. 9). Diskurser om inkludering handler om hva som sies og tenkes om begrepet, og om hvem som uttaler seg.

Diskursbegrepet kobles ofte til Michel Foucault (jf. Jørgensen & Phillips, 1999). Han følger sosialkonstruktivismen som er en fellessbetegnelse på nyere teorier om kultur og samfunn. Innenfor sosialkonstruktivismen hevdes det at viten ikke reflekterer virkeligheten alene. Virkeligheten skapes diskursivt og gjennom sosial interaksjon (Jørgensen & Phillips, 1999). Foucault (jf. Jørgensen & Phillips, 1999) omtaler diskurser som praksiser som systematisk former objekter som inngår i diskursene. Diskursene former og blir formet.

Foucaults forfatterskap deles tradisjonelt opp i en tidlig arkeologisk fase og en senere genealogisk fase. Arkeologien og genealogien er delvis overlappende (Jørgensen & Phillips, 1999), noe som vil si at det er vanskelig å gjennomføre en genealogisk analyse uten å komme inn på arkeologien og omvendt (Andersen, 1999). Til tross for dette er det likevel mulig å beskrive dem hver for seg. I analyse- og drøftingsdelen min vil jeg ha størst fokus på den genealogiske tilnæringsmåten, men ønsker kort å beskrive begge på grunn av den gjensidige sammenhengen mellom dem.

### 1.1.1 Arkeologien

Foucault utviklet og presenterte den *arkeologiske* tilnærmingen tidlig på 1960-tallet. En arkeologisk analyse retter seg først og fremst mot diskursens egen dynamikk, ved å avdekke reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle og sanne innenfor et bestemt tidspunkt i historien (Jørgensen & Phillips, 1999). I boken *The archaeology of knowledge* sier Foucault (1972) at arkeologien er en form for analyse, eller en tilnærming, hvor "we shall remain, or try to remain, at the level of discourse itself" (s. 48). Innenfor denne tilnærmingen definerer Foucault (jf. Jørgensen & Phillips, 1999) en diskurs som:

Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [... Diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighetsbetingelserne for (s. 22).

Her ser vi at Foucault følger det sosialkonstruktivistiske premisset om at viten ikke bare speiler virkeligheten.

I følge Andersen (1999) lages det et skille mellom utsagn, diskurs og diskursdannelse i arkeologien, og tilsammen danner disse tre nivåene fundamentet i diskursanalyse. Utsagn er diskursens minste enhet, diskursen er det avgrensede og formulerte materialet av utsagnet og diskursdannelse er et spredningssystem for utsagn.

### 1.1.2 Genealogien

Genealogi som en historisk analysestrategi er først utviklet av Friedrich Nietzsche. Nietzsche (jf. Andersen, 1999) hevdet at dersom historien tjener livet, har den også livets rett. Han skiller mellom tre ulike historieskrivninger: *Den monumentale*, som dyrker sammenhengen og kontinuiteten av store hendelser som har skjedd i historien. Den monumentale historien er alt annet enn kritisk, den forfører og bedrar med analogier og kan føre til dumdristighet. Et godt eksempel her kan være Fedrelandshistorien<sup>1</sup>. *Den arkivariske historieskrivningen* dyrker fortiden for fortidens skyld. Denne historieskrivningen kan sies å mumifisere livet, det vil si at den trekker inn alt som har skjedd og samler på det. Den siste historieskrivningen er *den kritiske*. Dette er den eneste historieskrivningen som tjener livet, og tar utgangspunkt i at det er

---

<sup>1</sup> Andre eksempler kan også være hvordan vi er på vei inn i det globaliserende samfunn og bøker om hvordan forestillingen om Europa ble fostret og hvordan den utfolder seg gjennom den europeiske unionen (Andersen, 1999).

nødvendig å glemme fortiden for å kunne leve (Andersen, 1999). Det grunnleggende skillet i Nietzsches historiekritikk er hvorvidt historieskrivningen tjener livet eller døden. Den arkivariske tjener døden gjennom sin mumifisering av historien, den monumentale er mer tvetydig fordi den gir menneskene en fremtidshorisont som gir dem mulighet til å utføre handlinger, men fører til dumdrighet fordi den fremstiller fremtiden som nødvendig og selvfølgelig. Den kritiske historieskrivningen tjener livet ved at viten om fortiden ikke i seg selv er et gode (ibid.).

Foucaults arbeid bygger på Nietzsches teorier om kritikk av historieskrivningen. For Foucault (jf. Andersen, 1999) har kritisk historieskriving et mål om å oppløse fortiden. På den måten vil genealogien kunne åpne fortidens konservering av selvfølgeligheter gjennom å fokusere på diskursens samfunnsmessige betydning og aspektene ved fremtredelsen av diskursene (Andersen, 1999). Ved å spore diskurser og praksiser vi har i dag tilbake til de forhold de er etablert under, vil vi kunne problematisere innholdet og dermed undersøke kontinuiteten der noe presenterer seg som unikt eller nytt (ibid.). Forskeren kan ikke frigjøre seg fra den diskursive praksisen han eller hun står i, noe som fører til at genealogien er en historie om nåtiden (Neumann, 2001).

Viten om fortiden er ikke nødvendigvis i seg selv bare et gode. Nietzsche (jf. Andersen, 1999) sier at vi må glemme for å leve. Scharff (1974, jf Andersen, 1999) sier:

What Nietzsche's first generation opponent of history chooses to do is reject the conception of past, future and present that inform historical science: at some decisive point, he must forget rather than remember more and more of the past. He must turn away from rather than survey the whole process, so that future looks open instead of finished in anticipation. And less he presently knows of the whole, the younger he feels (ss. 54-55).

I sitatet kommer det frem hvordan Nietzsche mener en skal glemme fortiden og leve i nåtiden. Mennesker må glemme slik at fremtiden oppstår som mer åpen og ikke består av bestemte forventninger. Innenfor genealogien skal vi ikke bare søke de begivenheter som er åpenlyse for nåtiden, men også avdekke de strategier, konstruksjoner og praksiser som ikke ble noe av, som forsvant eller ble til noe annet. Det er de ulike sidesporene som danner det store og mangfoldige bildet av historien som en kronglete sti, og i den forstand gjelder det å gå i bredden fremfor i dybden (Andersen, 1999).

I min studie ønsker jeg å gå inn i diskursene om læring, spesialpedagogikk, tidlig innsats, normalitet og avvik for å nettopp søke de historiske begivenhetene som er blitt åpenbare i

forhold til nåtidens fokus på et inkluderende fellesskap. Det blir viktig for meg å se på det som har skjedd og det som har vært fokusert på tidligere, slik at jeg kan gå dypere ”mellom linjene” i de utvalgte diskursene for å finne svar på problemstillingen min. Genealogien undersøker et bestemt fenomen som en diskursiv praksis. Her rettes fokuset i undersøkelsen mot handlingen som gjør praksisen mulig, mot praksisen selv og mot de effektene den har (Jørgensen & Phillips, 1999; Neumann, 2001).

## 1.2 Diskursanalyse

Diskursanalyse ligger innenfor et sosialkonstruktivistisk og poststrukturalistisk forskningsparadigme. Sosialkonstruktivismen er en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn, og er en oppfattelse av at større eller mindre deler av det vi kaller virkeligheten er resultat av sosiale konstruksjoner (Jørgensen & Phillips, 1999). Innenfor samfunnsvitenskapen ligger det en forståelse om at det er vi mennesker som konstruerer virkeligheten, det vil si at sosiale fenomener i verden er sosialt konstruert. Innenfor en poststrukturalistisk tradisjon trekkes språket fram som sentralt. Vi konstruerer vår virkelighet gjennom språket. Et tegns betydning endres fra diskurs til diskurs, og betydningen kan aldri fastlåses på bakgrunn av språkets flertydelighet. Ingen diskurs er en lukket enhet, diskursene er alltid i kontakt med andre diskurser som definerer virkeligheten annerledes, også når de virker fastlåste. Nøkkelordet i en poststrukturalistisk tradisjon er derfor *diskursiv kamp* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Dette forklarer Jørgensen og Phillips (1999) med at ulike diskurser som hver for seg representerer en bestemt måte å forstå den sosiale verden på, vil være i kamp mot hverandre for å fastlåse språkets betydning til nettopp deres måte å tenke på.

Diskursanalyse kan sies å være en analyse av hvordan tekster og utsagn forholder seg til hverandre og skaper en virkelighetsforståelse. Man må altså veien om diskursene dersom man ønsker å lære noe om virkeligheten og livet (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursene konstruerer vår sosiale verden, er i alle samfunnsmessige prosesser og ellers alt vi foretar oss. Et begrep som inkludering er konstituert på forskjellige måter i forskjellige diskurser, på ulike tidspunkt i historien. Inkluderingsdiskursen har lenge vært et fokus innenfor politikken, men min erfaring er at praktiseringen og gjennomføringen i barnehagene ikke har blitt fulgt opp. Rammeplanen (2006) tar opp viktigheten av inkluderende fellesskap, men ikke så tydelig som det blir fremstilt i politiske dokumenter.

I følge Jørgensen og Phillips (1999) er ikke meningen å komme bakenfor diskursen for å identifisere virkeligheten. Virkeligheten handler om mening. Det er diskursen i seg selv som er gjenstand for analysen, og hensikten med diskursanalyse er å få øye på diskursen og hvordan den virker. Diskursanalysen kan gjøre oss bevisst på at det vi forstår er et produkt av de ulike diskurser vi inngår i, og hvis diskursene hadde vært annerledes ville vi sett noe annet (ibid.). I mange tilfeller påvirker diskursene oss uten at vi selv ser det, som for eksempel inkluderingsdiskursen i statlige styringsdokumenter som påvirker måten vi jobber på i barnehagen uten at vi selv egentlig vet hvorfor vi gjør som vi gjør.

Jørgensen og Phillips (1999) presenterer tre tilnæringer til diskursanalyse. Disse har hver for seg utviklet egne særtrekk, men det har også oppstått noen likheter. Likhetene vises i deres felles sosialkonstruktivistiske utgangspunkt, i deres syn på språket og i individoppfattelsen, som bygger på en videreutvikling av strukturmarxismen. Vår måte å snakke på avspeiler ikke virkeligheten, identiteten og sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem. Tilnærmingene deler også en målsetting om å utforske og kartlegge maktrelasjoner i samfunnet og å formulere normative perspektiver, det vil si å utføre kritisk forskning (Jørgensen & Phillips, 1999). De tre tilnærmingene er diskurspsykologi, Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori og Fairloughs kritiske diskursanalyse. Jeg vil ikke gå nærmere inn på diskurspsykologi og Laclau og Mouffes diskursteori siden det er kritisk diskursanalyse som er mest relevant for min analyse.

### **1.3 Kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse etablerer teorier og metoder for å problematisere og empirisk undersøke sammenhenger mellom diskursiv praksis og sosiale og kulturelle utviklinger i ulike sosiale sammenhenger (Jørgensen & Phillips, 1999). Innenfor kritisk diskursanalyse presenterer Jørgensen og Phillips (1999) fem fellestrekk: For det **1)** har sosiale og kulturelle forandringsprosesser og strukturer en delvis lingvistisk-diskursiv karakter. Her sies det at sosial og kulturell reproduksjon og forandring finner sted gjennom diskursive praksiser i hverdagen. Formålet med kritisk diskursanalyse er altså å se den lingvistiske dimensjonen av sosiale og kulturelle strukturer og forandringsprosesser. For det **2)** er en diskurs både konstituerende og konstituert. Diskurs er en viktig form for sosial praksis, og som sosial praksis står diskursen i et dialektisk forhold til til andre sosiale dimensjoner. På den måten *konstituerer* diskursen den sosiale verden og *konstitueres* av andre sosiale praksiser. Det **3)**

nøkkelbegrepet innebærer at språkbruken skal analyseres empirisk i den sosiale sammenhengen. Det vil si at kritisk diskursanalyse lager en konkret lingvistisk tekstanalyse av spåket i den sosiale sammenheng. For det **4**) hevdes det at diskursive praksiser bidrar til å skape og reprodusere ulike maktforhold mellom sosiale grupper, noe som ses som ideologiske effekter. For det **5**) kan ikke kritisk diskursanalyse oppfattes som politisk nøytral, men som en kritisk tilnærming som er politisk engasjert i sosial endring. Det er kritisk forskning. Hensikten med kritisk diskursanalyse er at resultatene skal kunne brukes i kampen for radikal forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, ss. 73-76).

Selv om man kan identifisere disse fellestrekkene, er det store forskjeller mellom de ulike tilnærmingene. Jeg velger å ta for meg Norman Faircloughs tilnærming fordi denne retningen er i følge Jørgensen og Phillips (1999) den mest utviklede teorien og metoden til forskning innen kommunikasjon, samfunn og kultur. Faircloughs kritiske diskursanalyse skiller seg fra Laclau og Mouffes syn ved at den er mindre poststrukturalistisk, og diskursen er én blant mange aspekter av hver enkelt sosiale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999).

### **1.3.1 Faircloughs kritiske diskursanalyse**

Faircloughs utgangspunkt er at det er gjennom språkbruk som fremstiller verden at vi får mulighet til å beskrive våre opplevelser og fortolkninger av virkeligheten (Fairclough, 1992). I Faircloughs tilnærming kommer det frem at diskurs er en viktig form for sosial praksis. Her blir identitet, sosiale relasjoner og viten reprodusert og forandret. Samtidig blir diskursen formet av andre sosiale praksiser og strukturer. På den måten står diskurs i et dialektisk forhold til andre sosiale dimensjoner (Jørgensen & Phillips, 1999). For Fairclough anses verden som å bestå av både diskursive og ikke-diskursive elementer. Han bruker diskursbegrepet på to måter. Det ene er ”sprogbrug som social praksis”, og det andre er ”en måde at tale på der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv”, altså som én diskurs som kan skilles fra andre diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Hans kritiske diskursanalyse fokuserer på to dimensjoner. Den ene er den kommunikative begivenheten, som er en del av all språkbruk, også tekst. Dette vil jeg komme tilbake til. Den andre er diskursordenen. Diskursordenen kan sies å være summen av ulike typer diskurser som befinner seg innenfor en sosial institusjon eller et samfunnsområde. De ulike diskursene i diskursordenen omhandler samme tema, men fyller diskursordenen på hver sin måte (Jørgensen & Phillips, 1999).

Som nevnt er all språkbruk en kommunikatív begivenhet, og har i følge Fairclough tre dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Disse tre dimensjonene står i et dialektisk forhold til hverandre. Det betyr at man ikke kan forstå en sosial sammenheng alene ut fra en tekst (Jørgensen & Phillips, 1999).

Den tekstuelle dimensjonen skal gi en språklig analyse av teksten. Tekst ses på som både skrevet og talt språk. Fairclough benytter en lingvistisk tekstanalyse for å kunne belyse hvordan diskursive prosesser kan leses eller identifiseres i bestemte tekster. I analysen er det viktig å holde diskursiv praksis og tekst adskilt fordi de utgjør to forskjellige dimensjoner (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 1999).

Den diskursive praksis spesifiserer prosessene omkring tekstproduksjon og fortolkning, og er bindeleddet mellom teksten og den sosiale praksisen. Diskursiv praksis handler om hvordan tekstforfattere trekker på allerede eksisterende diskurser for å skape sin tekst, og hvordan tekstmottakere anvender diskursene i fortolkning av teksten (Jørgensen & Phillips, 1999).

Den sosiale praksis orienterer seg mot emner innenfor området sosial analyse, det være seg de institusjonelle og organisasjonsmessige omstendighetene omkring den diskursive hendelsen og hvordan disse skaper den diskursive praksis og de konstituerende og konstitutive effekter av en diskurs. Sosial praksis formes gjennom maktrelasjoner og sosiale strukturer. Det å skape seg en forståelse av virkeligheten som et felt der mennesker skaper en regelbundet verden i sosial praksis mener Fairclough (jf. Jørgensen & Phillips, 1999) vil være sentralt. Videre benytter Fairclough begrepet *diskursorden*. Diskursordenen er en form for system som både former og formes av språkbruk, tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Hver kommunikatív begivenhet fungerer som en form for sosial praksis når den utfordrer diskursordenen, noe som betyr at en kommunikatív begivenhet former og formes av den sosiale praksisen gjennom dens forhold til diskursordenen (Jørgensen & Phillips, 1999).

## **1.4 Datamateriale**

Regjeringen har i lang tid produsert dokumenter som når ut til et bredt publikum. Hvordan disse dokumentene blir lest og forstått er derimot ikke entydig. Vi analyserer det vi leser på ulike måter og min måte å gjøre det på vil ikke nødvendigvis være den riktige eller den eneste. I mitt prosjekt består datamaterialet av nyere statlige styringsdokumenter. Dette er politiske dokumenter som er ment å ha en styrende funksjon. Jeg har valgt å se på

styringsdokumenter på statlig nivå for å peke på inkluderingsdiskursen på samfunnsnivå. Fokuset mitt blir å se etter hva styringsdokumentene sier om hvordan barnet har rett til å oppleve et inkluderende fellesskap i barnehagen og hvordan barnehagen skal gjennomføre tanken om et inkluderende fellesskap for alle barn. Ut i fra dette har jeg sett på ulike forståelser av blant annet begrepet læring, spesialpedagogikk og tidlig innsats. Stortingsmeldinger og NOU'er legger primært føringer på den statlige politikken og er ment å påvirke hver enkelt kommunes politikk. Styringsdokumenter inneholder ikke lover, men forholder seg til lover og regler som er satt. I min studie blir disse dokumentene relevante nettopp fordi de legger føringer og styrer politikken i ulike retninger ettersom hvor de ønsker at fokuset skal være innenfor forskjellige felt, som foreksempel innenfor allmennpedagogikken og det spesialpedagogiske feltet.

## **1.5 Forskerrollen**

Jørgensen og Phillips (1999) mener at man som diskursanalytiker skal jobbe med det som faktisk blir sagt eller skrevet i relevante utsagn, for å undersøke hvilke mønster de har og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger av virkeligheten får. Utgangspunktet er at man ikke kan nå virkeligheten utenom diskursene, og det er diskursen i seg selv som utgjør gjenstand for analyse. I forbindelse med dette poengterer de at det kan være vanskelig for forskeren å undersøke diskurser man selv er tett innpå og har egne meninger om. Som en løsning på dette bør diskursanalytikeren sette parentes rundt seg selv og sin egen viten om temaet så godt det lar seg gjøre, slik at personlige meninger og erfaringer ikke overskygger analysen. Videre påpeker de at man som forsker ofte selv vil være en del av den kultur man undersøker, og på den måten dele mange av de selvfølgeligheter man er ute etter å avdekke. Jørgensen og Phillips (1999) sier videre at det vil være nyttig, men vanskelig, å fremmedgjøre seg fra sitt eget materiale. Min bakgrunn og mine holdinger vil påvirke det resultatet jeg får ved å analysere ulike diskurser, enten jeg vil eller ikke. Med min bakgrunn som førskolelærer har jeg egne meninger om hvordan et inkluderende fellesskap er og burde være, og hvordan dette temaet er lagt vekt på i statlige styringsdokumenter. Jeg må forsøke å sette mine egne meninger og forståelser til side under analysen, men mine resultater vil sannsynligvis bli ganske annerledes enn andres, nettopp fordi vi har ulike erfaringer og utgangspunkt som vi tar med oss inn i analysen. Som forsker må man i en konkret diskursanalyse i følge Jørgensen og Phillips (1999) forsøke å redegjøre for og overveie hvor

man står i forhold til de diskurser man undersøker, og hvilke konsekvenser vårt eget bidrag av omverden kan få. Siden sosial praksis både har diskursive og ikke-diskursive elementer er ikke diskursanalyse tilstrekkelig i seg selv for å analysere sosial praksis. Man må benytte sosiologisk teori og kulturteori såvel som diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999). Gjennom bruk av diskurst teori, teoretisk innfallsvinkel innenfor feltet og kjennskap til diskursens teoretiske bakgrunn håper og tror jeg at denne studien vil kunne fremstå som troverdig.

## 1.6 Validitet

Det er viktig å kunne vurdere spørsmål om forskningens legitimitet i all forskning. I forbindelse med dette dukker begrepene *reabilitet* og *validitet* opp. Reabilitet knytter Thagaard (2009) til forskningens pålitelighet, mens validitet knyttes til forskningens gyldighet. Validitet handler om den metoden forskeren velger å benytte faktisk undersøker det som er meningen at den skal undersøke (Postholm, 2010; Ringdal, 2009). Det er tolkningen av dataene som validieres, ikke selve metoden som benyttes (Gripsrud et.al, 2004). I følge Postholm (2010) er validitetskriteriet om fortolkningen av utsagn rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Videre sier hun at validitet vanligvis dukker opp i diskusjoner hvor det tas opp spørsmål om de anvendte målemetodene er adekvate. En høy validitet, eller troverdighet som fenomenologiske forskere ofte kaller det, oppås når leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. Subjektivitet er noe som kan true validiteten, reliabiliteten og generalisering i fenomenologisk forskning (Postholm, 2010). Selv om jeg ikke skal utføre en typisk fenomenologisk studie må jeg passe på slik at jeg ikke lar min egen subjektivitet ta for stor plass når jeg jobber med å analysere styringsdokumentene. Med det mener jeg at jeg velger å analysere inkluderingsdiskursen, men jeg må være oppmerksom på at jeg ikke bare velger ut iøyenfallende eksempler og ”glemmer” motsatte eller tvetydige funn. Thagaard (2009) bruker i tillegg begrepet *overførbarhet* i forbindelse med forskningens legitimitet. Dette innebærer om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse også kan gjelde i andre tilfeller og sammenhenger. I forhold til min studie ønsker jeg å se hva som ligger bakenfor diskursene om blant annet læring og tidlig innsats i forbindelse med det å arbeide mot et inkluderende fellesskap. Det å utføre en diskursanalyse av statlige styringsdokumenter tror jeg vil kunne være til god og nyttig hjelp for andre som jobber med barn og unge. Jeg har inntrykk av at man leser dokumentene, og gjerne nøye, men ikke på samme måte som jeg gjør

når jeg velger en kritisk diskursanalyse. Da vil jeg gå dypere inn i diskursene og se på det som står skrevet med et kritisk blikk. Dette vil kanskje hjelpe andre som er ute etter det samme som jeg undersøker i min studie.

I neste kapittel presenterer jeg mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg har valgt ut teori som jeg mener er relevant i forhold til oppgavens tema. I teorikapittelet kommer jeg inn på temaene spesialpedagogikk, læring, tidlig innsats, normalitet og avvik, funksjonshemming, integrering og inkludering.

## 2.0 Teoretisk utgangspunkt

For å kunne gjøre en god analyse er kulturell kompetanse nødvendig (Neumann, 2001). For å skaffe seg denne kompetansen tilegner en seg kjennskap til feltet man skal undersøke. De begrepene vi bruker om fenomener og ting i våre omgivelser sier mye om vår forståelse og våre holdninger til disse. I det følgende vil jeg derfor redegjøre for ulike forståelser knyttet til spesialpedagogikk, spesialundervisning, læring, tidlig innsats, normalitet, avvik og funksjonshemming, integrering og inkludering for å belyse mitt teoretiske utgangspunkt i forhold til det jeg har lagt vekt på i senere analyse og drøfting av styringsdokumentene.

### 2.1 Spesialpedagogikk og spesialundervisning

Dagens forståelse av begrepet inkludering slik det blir brukt i utdanningspolitisk sammenheng, er ofte assosiert til spesialpedagogikk og spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006). Men hva ligger egentlig i disse begrepene? Spesialpedagogikk er ikke synonymt med spesialundervisning, og det er i følge Håstein & Werner (2008) viktig å kunne skille mellom disse. Spesialundervisning er en individuell rettighet som tar sikte på å hjelpe elever med særskilte behov, som ikke kan dekkes innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet. Spesialundervisningen som gir støtte for de barn, unge og voksne som har behov for ekstra hjelp, må ses på som en av flere metoder og arbeidsoppgaver innenfor spesialpedagogikk (ibid.). Både pedagogikk og spesialpedagogikk assosieres ofte med læring og undervisning, Morken (2006) sier det slik:

Mens pedagogikk forstås som læren eller vitenskapen om oppdragelse og undervisning, kan spesialpedagogikk forstås som læren eller vitenskapen om oppdragelse og undervisning av mennesker med lærevansker og/eller funksjonshemming (s. 17).

Tangen (2008) skiller mellom tre ulike forståelsesmåter av spesialundervisning; en individuell, en relasjonell og en samfunnsmessig og kulturell forståelse. Den *individuelle forståelsesmåten* har sin primære bakgrunn i særtrekk ved individet, så som mangler, skade, sykdom og liknende. Denne forståelsesmåten kan karakteriseres som en medisinsk-diagnostisk forståelsesmåte. Den *relasjonelle forståelsen* ser behovet for spesialundervisning som resultat av et samspill mellom individuelle og kontekstuelle forhold. Til slutt har en *samfunnsmessig og kulturell forståelse* grunnlag i den relasjonelle forståelsen, men fokuserer sterkere på at behovet for spesialundervisning er en konsekvens av manglende tilrettelegging av problemskapende og skadelige samfunnsmessige vilkår (Tangen, 2008). Begrepet

spesialundervisning blir anvendt i forbindelse med barn og unge i skolepliktig alder og voksne (Briseid, 2006). I forbindelse med barn i barnehagealder anvendes begrepet spesialpedagogisk hjelp (ibid.). Spesialpedagogikk bygger på kunnskap om oppvekst, læring og undervisning, og kan ses på som et alternativ til og en spisskompetanse innenfor allmennpedagogikken. Kunnskap om lærevansker og funksjonshemninger, og fremming av utvikling og læring på tross av dette er en vesentlig del av spesialpedagogikken (Morken, 2006).

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2008, s. 17).

I dette sitatet definerer Tangen (2008) hva hun legger i begrepet spesialpedagogikk. Slik jeg ser det handler det om å hjelpe og legge til rette for et godt lærings- og utviklingstilbud for barn, unge og voksne med spesielle og særskilte behov, enten de har en funksjonshemning eller lærevansker. Morken (2006) sier at forebygging er en viktig oppgave innenfor spesialpedagogikken. Videre hevder han at et av målene for spesialpedagogikken har vært å innordne og tilpasse enkeltindivid til det som regnes som normalt (Morken, 2006). I følge Tangen (2008) har faget tradisjonelt vært opptatt av diagnostisering, funksjonshemning og lærevansker på individnivå.

Spesialpedagogikken har sine røtter i allmennpedagogikken. Mye av arbeidet innenfor spesialpedagogisk arbeid vil rette seg mot å finne ulike metoder og tiltak som vil være best for barns læring, både når det gjelder tilrettelagt læring fra de voksne og uformell læring. Barn lærer gjennom alt de ser, hører og opplever, derfor er det viktig å se på hva læring egentlig er.

## **2.2 Barnehagen som arena for læring**

For de minste barna har man helt siden de første barnehagene kom i gang ment at leken er spesielt viktig. Leken bidrar til allsidig utvikling og gir grunnlag for læring på alle områder (Lillemyr, 2004). I barnehagen forekommer læring som formell eller uformell, og den uformelle læringen har nok størst plass i hverdagen. Lillemyr (2004) hevder at:

Læringen i barnehagen er ofte knyttet til sosiale sammenhenger, det vil si den er rasjonell og kontekstuell, samtidig som den også er individuell i form av kognitive prosesser som finner sted på grunnlag av erfaringer, opplevelser og øving. Fordi perspektivet på læring i de senere år har blitt stadig bredere, vil en også se mer og mer at ikke så rent lite læring foregår under barnas lek, eller har forbindelse med barnas lek (s. 33).

Her kommer det frem hvor viktig leken er for barnas læring. Videre lister Lillemyr (2004) opp tre grunner til at barns lek er viktig for pedagogisk virksomhet i barnehage og skole:

1. Leken er en grunnleggende menneskelig aktivitet, som stimulerer og interesserer.
2. I lek gjør barn erfaringer, utforsker, prøver ut, får kunnskaper og utvikler selvtillit.
3. Barn sosialiseres gjennom leken, og utvikler en beredskap for læring og utvikling (s. 34).

Det er med andre ord belegg for å si at det foregår mye læring gjennom barns lek. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) kan vi lese at ”leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen”, og den ”har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen”. Samtidig kan vi lese at ” barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken” (s. 26). Lekens egenverdi må tolkes i lys av betoningen av læring og utvikling, og med hensyn til de ulike fagområdene i rammeplanen.

Men hva er egentlig læring? Teoretikere har gjennom mange år innenfor både den individualistiske og den sosiokulturelle skole utviklet mange beskrivelser av hvordan læring – eller mer presist, hvordan *læringsprosessen* – foregår. Mange av beskrivelsene går ut i fra at læring har å gjøre med tilegnelsen av noe ”eksternt”, noe som eksisterer før selve læringen finner sted, og at læringen som et resultat blir den lærendes eget (Biesta, 2006, s. 26). Dette er hva mange mennesker tenker på når de sier at noen har lært noe.

Bronfenbrenner (1979) definerer læring som “The person’s evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person’s growing capacity to discover, sustain, or alter its properties” (s. 9). I dette sitatet kommer gjensidigheten mellom individ og miljø frem. Individets egen forståelse av og relasjon til miljøet blir utviklet, og denne forståelsen vil hjelpe barnet til å oppdage, opprettholde eller endre egenskaper ved miljøet. Det er to ulike syn på læring som gjør seg særlig gjeldene. Det ene er en individkognitiv tradisjon og det andre er en sosiokulturell tradisjon. Det individkognitive perspektivet på læring innebærer at utviklingen blir forklart som individuelle konstruksjoner, at mennesker tilegner seg kunnskap som et individuelt prosjekt (Gjems, 2007). Gjems (2007) forklarer videre at:

De individkognitive teoriene representerer et perspektiv på barns læring og utvikling som ikke fokuserer på at barn er aktive *deltakere* i sosiale interaksjoner. De er opptatt av å forklare og bevise at barn lærer om andres oppfatning i tilknytning til ikke-observerbare teoretiske prosesser og strukturer som eksisterer i mennesket (s. 38).

Den sosiokulturelle tradisjonen derimot setter fokus på læring i fellesskap. I de sosiokulturelle tradisjonene legges det vekt på at barn konstruerer sin forståelse ut i fra de erfaringer de gjør

når de deltar i aktiviteter sammen med andre (Gjems, 2007). Individkognitive og sosiokulturelle tradisjoner står sentralt i barnehagepedagogikken. Disse har røtter i Jean Piagets og Lev Vygotskys teorier som har det til felles at de er opptatt av å undersøke og beskrive barns læringsprosesser og barns utvikling. Vygotsky forsøker å *tolke* læringsprosesser, mens Piaget forsøker å *forklare* dem, noe som kan refereres til to ulike forskningsparadigmer (Samuelsson & Carlsson, 2003). Piagets og Vygotskys teorier fremstilles ofte som motsatte perspektiver på barns læring, fordi Piagets teorier er individrettet, mens Vygotskys teorier er innenfor det sosiokulturelle (Gjems, 2007).

Hvordan mennesker lærer er et ofte stilt spørsmål. Säljö (2001) skriver at læring har en viktig posisjon i vår kultur og er knyttet til spørsmål om sosial og økonomisk tilknytning og til et ønske om å forbedre våre livsvilkår. Derfor er det ikke vanskelig å forstå at interessen for hvordan en kan forbedre læringsforløp hos mennesker er så stor. Han presenterer et sosiokulturelt perspektiv på læring, og utgangspunktet for dette perspektivet beskrives slik:

Et av utgangspunktene for et sosiokulturelt perspektiv på læring og menneskelig tenking og handling er dermed at en interesserer seg for hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Og nettopp samspillet mellom kollektiv og individ er i fokus i et slikt perspektiv (s. 18).

Sosiokulturelle teorier tar altså sikte på å beskrive hvordan barn (mennesker) lærer. Videre sier Säljö (2001) at gåten om hvordan mennesker lærer, og hvordan de utvikler manuelle og intellektuelle ferdigheter, ikke vil bli løst i den forstand at vi kan få et endelig svar. ”Hvordan mennesker lærer kan aldri reduseres til et spørsmål bare om teknikk eller metode, slik en iblant ser en tendens til innenfor skole og utdanning” (s. 12). Säljö (2001) påpeker også at mye læring foregår i miljøer som ikke har hensikt å formidle kunnskap i utgangspunktet, som for eksempel samtaler rundt middagsbordet, diskusjoner på kafeen, samlingen foran tv-en og så videre. Gjennom daglige, trivielle samtaler finnes det alltid en mulighet for at individer tar med seg noe som de kan anvende i framtidige situasjoner. John Dewey (jf. Säljö, 2001, s. 13) uttrykker det slik: ”The very process of living together educates”. Læring handler, i en mer grunnleggende betydning, om hva individer tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden.

I de siste årene har det blitt tydeligere fokus på de individrettede teoriene som kan knyttes nært opp til det Biesta (2006) kaller en økonomisk tradisjon. Han sier at det nye språket om læring har muliggjort en omskrivning av læringsprosessen som en *økonomisk transaksjon*, det vil si en transaksjon hvor:

1) the learner is the (potential) consumer, the one who has certain "needs", in which 2) the teacher, the educator, or the educational institution is seen as the provider, that is, the one who is there to meet the needs of the learner, and where 3) education itself becomes a commodity – a "thing" – to be provided or delivered by the teacher or educational institution and to be consumed by the teacher (s. 19-20).

Dette er logikken som ligger bak ideen om at utdanningsinstitusjoner og de enkelte undervisere skal være fleksible og oppfylle den lærendes behov, at de skal levere "value for money" og kanskje også operere med prinsippet om at den lærende alltid har rett (ibid., s. 20).

Læring er en viktig del av oppveksten og livet generelt, og har stor betydning for fellesskapsfølelsen for barn. Et fokus på læring er sentralt i forbindelse med å oppnå et inkluderende fellesskap. Som jeg har skrevet over er det særlig to perspektiver på læring som gjør seg gjeldende. Det ene er det individkognitive perspektivet, og det andre er det sosiokulturelle perspektivet. Disse perspektivene blir viktige for senere analyse, fordi de representerer to ulike syn på læring. Hvilket perspektiv vektlegges i styringsdokumentene, og er det ene perspektivet på noen måte bedre enn det andre?

### **2.3 Tidlig innsats**

Tidlig innsats settes ofte i sammenheng med begrepet forebygging. Dette er nok fordi ingripen og hjelp på et tidlig tidspunkt kan ses som forebygging av videre problemer. Rye (2009) bruker begrepet *tidlig intervensjon* når han snakker om den tidlige inngripen i barn og unges liv. For han er hensikten med tidlig intervensjon å forsterke, berike og utvide positive erfaringer i barns samspill med omsorgsgivere. Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011) sier at tidlig intervensjon innebærer at et problem identifiseres og håndteres på et så tidlig tidspunkt at problemet forsvinner eller blir redusert for å minske skade eller uheldig utvikling. "Den tidlige intervensjonen er forebygging, som innebærer å etablere beskyttende mekanismer mot det en vil unngå" (ibid., s. 11). NOU 2009:18 og St.meld. nr.16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*, benytter begrepet *tidlig innsats*. Uansett hvilken definisjon som benyttes ser jeg på innsats og intervensjon som betegnelsen på det samme. Det handler om tiltak som settes inn tidlig og forebyggende, for å hjelpe barn og unge inn i en positiv læringssirkel.

Både Rye (2009) og Midthassel et.al. (2011) mener at voksenrollen har særlig betydning for barnas tidlige erfaringer og læring, fordi de voksne er med på å bestemme barnas utvikling. Det er de voksne som skal oppdage og sette i gang tiltak til de barna som behøver særskilt hjelp og støtte, og det er de voksnes ansvar å etablere gode og trygge relasjoner til barna. "Det

er voksne som har god kunnskap om hvordan de kan være emosjonelt og faglig støttende og utvikle et miljø der elevene kan føle seg trygge” (Midthassel et.al., 2011, s. 12).

Viktigheten av tidlig innsats kommer tydelig frem både i teorien og i stortingsdokumentene. Roland, Fandrem og Løge (2011) viser til Nærde og Neumer som konkluderer med at mellom 10 og 20 % av barn i alderen 4-10 år har så store psykososiale vansker at dette påvirker deres funksjonsnivå. Dette tilsier at det er viktig med fokus på de små. Roland et.al. (2011) sier videre at ”å arbeide med forebygging og avhjelping av negativ atferd så tidlig som mulig kan hindre at vansker får utvikle seg” (s. 128). Tiltak som settes inn for å begrense eller forhindre negativ atferd har sterkere og mer omfattende betydning jo tidligere de settes inn. Men for å oppdage eventuelle vansker eller funksjonsnedsettelse er det ofte lett å kategorisere barna i det de voksne ser på som normalt og ikke normalt. Når det er snakk om hvilke barn som er normale og hvilke som ikke er det, kommer vi inn på normalitetsdiskursen. Morken (2006) snakker om normalitetssentrisme som innebærer at de normale, majoriteten og/eller de funksjonsfriske, danner seg en oppfatning om det gode liv med utgangspunkt i sin egen normalitet. Alle som ikke er som dem faller utenfor denne ”normale sirkelen”.

### **2.3.1 Normalitet og avvik**

Feltet spesialpedagogikk forbindes ofte med kategorisering av grupper og begreper som normalitet og avvik. Morken (2006) mener at noe av årsaken til dette kan nok være fordi feltet tradisjonelt har vært knyttet til funksjonshemninger og lærevanser. Ideelt sett kan vi si at skillet mellom normalitet og avvik ikke hører hjemme i et anerkjennende og inkluderende samfunn. En kan si at faget spesialpedagogikk dreier seg om likeverd, mangfold og inkludering, om ulikhet, rettferdighet og respekt for annerledeshet snarere enn avvik (Morken, 2006, s. 45).

Alle mennesker oppfører seg forskjellig, til tross for sosiale føringer og forventninger. Morken (2006) klargjør avviksbegrepet slik:

Regler og normer gir alltid rom for større eller mindre grad av individualitet og ulikhet. Det vil også forekomme brudd på gjeldende normer og forventninger i ethvert samfunn. Slike regelbrudd vil kunne oppfattes som avvikende atferd, og den som begår regelbruddet står i fare for å bli kategorisert som avviker (s. 45).

Avvik er ikke entydig, og det som kan oppfattes som avvikende i en setting trenger ikke å være det i en annen. Uansett er det en gjennomgående tanke å ikke være for opptatt av avvik og normalitet innenfor spesialpedagogikken. Dette er fordi for at noe skal kategoriseres som

normalt, må noe annet være unormalt, eller avvikende. Dette er ikke en typisk inkluderende ideologi. Inkludering går ut på å akseptere forskjeller og ulikheter (Thomas & Loxley, 2007), og at alle mennesker i utgangspunktet passer inn. Fellesskap og mangfold er det normale innenfor inkluderingsbegrepet (Morken, 2006).

Faget spesialpedagogikk dreier seg som sagt om utvikling og læring for mennesker med særskilte opplæringsbehov. Dette innebærer at den faglige virksomheten rettes mot mennesker som på en eller annen måte oppfattes som avvikende. Kategorisering er et utbredt fenomen blant mennesker, og når vi omtaler og identifiserer andre, grupperer vi dem gjerne i ulike kategorier (Morken, 2006). I spesialpedagogisk sammenheng skjer denne kategoriseringen gjerne med utgangspunkt i funksjonsevne med særlig vekt på læring. Morken (2006) nevner at mennesker med hørselshemming, mennesker med utviklingshemning og mennesker med lærevansker er eksempler på hyppig anvendte kategorier i spesialpedagogisk sammenheng. Her kommer også begreper som normalitet og avvik inn. Mennesker som innfrir visse forventninger klassifiseres som normale, mens de som ikke blir satt innenfor denne kategorien defineres som avvikende. Betegnelsen funksjonshemming assosieres ofte med den avvikende kategorien.

### **2.3.2 Funksjonshemming**

Funksjonshemming kan være individuelle feil eller mangler, altså noe som karakteriserer en bestemt person. Men hva vil det si å være funksjonshemmet? Begrepet er svært omstridt, men de aller fleste vil nok assosiere det i retning helse og sykdom. I følge Befring (2008) benyttes det to hovedbegreper i offentlige dokumenter som omhandler nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Det ene er *nedsatt funksjonsevne*, som betegner individuelle forhold som skader eller avvik i kroppens funksjoner. Det andre er *funksjonshemming*, som betegner et gap mellom omgivelsenes utforming eller krav til funksjon og individuelle forutsetninger<sup>2</sup>. I St.meld. nr. 23 (1977-1978) om Funksjonshemmede i samfunnet, blir funksjonshemming definert slik:

---

<sup>2</sup> Se også Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne.

Funksjonshemmet er den som på grunn av varig sykdom, skade eller lyte eller på grunn av avvik av sosial art er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel i forhold til det samfunn som omgir ham. Dette kan bl.a. gjelde utdanning og yrke, fysisk eller kulturell aktivitet (regjeringen.no, 2011a).

I følge Tøssebro (2004) har funksjonshemming tradisjonelt vært forstått som en egenskap ved individet, som vi ser i første del av definisjonen over. Dette har blitt sett i et biomedisinsk lys. Det vil si at funksjonshemmingen blir sett på som en konsekvens av sykdom eller andre biologiske avvik. Denne oppfatningen er blitt sterkt kritisert fordi den overser miljøets betydning. Funksjonshemming kan sies å være miljørelativt, fordi hindringer oppstår i bestemte situasjoner og i bestemte omgivelser (ibid.). Dette ser jeg i sammenheng med definisjonen hvor det sies at man er hemmet i sin praktiske livsførsel *i forhold til det samfunn* som omgir en. På denne måten kan en si at definisjonen peker på to aspekter ved det å være funksjonshemmet: 1) Den individuelle siden, og 2) den samfunnsrelaterte siden. En kan for eksempel si at en rullestolbruker blir mindre funksjonshemmet hvis vi bytter ut trapper med heiser og ramper, og gjør det generelt enklere for alle (Tøssebro, 2004). Kritikken mot bruken av begrepet funksjonshemmet som kategorisering av mennesker dreier seg særlig om at funksjonshemming ikke kan reduseres til en individuell egenskap (Morken, 2006). Om en person fungerer som funksjonshemmet eller ikke, vil være avhengig av de relasjonene personen inngår i. Morken (2006) sier at det snakkes om en relasjonell forståelse, om å forstå funksjonshemming som et misforhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes forventninger og krav. Tidligere ble det lagt vekt på at alle barn, unge og voksne skulle bli integrert i det ”normale” miljøet. Etter hvert har forskere og teoretikere funnet ut at integrering av barn med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov først forutsetter segregering. Dette er ikke ønskelig, og integreringsbegrepet har etter hvert blitt erstattet med begrepet inkludering.

## **2.4 Inkluderingssteori**

Inkludering er et begrep som i dag benyttes både i forbindelse med politikk, samfunnsliv og forskning (Korsvold, 2011). Barn i dagens samfunn vil møte mange barn og voksne med ulik bakgrunn og de vil erfare kulturelle forskjeller. De vil med andre ord møte et stort mangfold av barn og voksne. Inkludering er en videreføring og en forbedring av begrepet integrering. Derfor er det viktig å se på disse begrepene i forhold til hverandre.

I de neste avsnittene ønsker jeg å presentere begrepene *integrering* og *inkludering* for å vise den betydningen begrepene har hver for seg og i sammenheng. Bachmann og Haug (2006) påpeker at dagens forståelse av inkludering er mest assosiert med spesialpedagogikk og spesialundervisning, så jeg vil sette begrepet inn i en spesialpedagogisk ramme. Først tar jeg for meg begrepsskifte fra integrering til inkludering. Så vil jeg gå mer detaljert inn på hvilken forståelse som ligger i begrepene integrering og inkludering.

#### **2.4.1 Fra integrering til inkludering**

Innen barnehagefeltet har det skjedd et begrepsskifte fra integrering til inkludering i løpet av det siste tiåret, både innen barnehageforskning og barnehagepolitikk mer generelt (Korsvold, 2011). En av grunnene til dette begrepsskiftet var at integrering impliserer tvil om tilhørighet (Tøssebro, 2010). På 1990-tallet har fellesskap og inkludering vært to begrep som har gått igjen i de utdanningspolitiske dokumentene. Selv om inkludering er innført, er begrepet integrering likevel ikke forlatt. Senest i 2002 ble det forsket på integrering i barnehagen (se Gulbrandsen et.al., 2002). Dette betyr at begrepet integrering fortsatt var i bruk på starten av 2000-tallet. NOU 1972: 39 *Førskoler* er det første norske offentlige dokumentet jeg kan finne hvor integrering i barnehagen introduseres. Her er formålet å integrere funksjonshemmede barn i det som oppfattes som et normalmiljø, og da barnehageloven kom i 1975 fikk funksjonshemmede barn prioritet ved opptak i barnehagen. Barnehagen har tidligere blitt sett på som integrerende, fordi det fantes blant annet svært få spesialbarnehager. Det vil si at ulike barn ble integrert i form av at de hadde tilgang til den samme fysiske arenaen (Korsvold, 2011).

Med revidert Rammepplan i 2006 ble begrepet inkludering introdusert på barnehagefeltet, etter at skolens inkluderingsbegrep ble forankret i læreplan for 1997. Det er først i St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* at begrepet inkludering er dominerende. Her illustreres problematikken rundt dagens inkludering, noe som gjør dette dokumentet sentralt i min studie. Korsvold (2011) hevder likevel at vi trenger mer kunnskap om hvordan inkluderings- og ekskluderingsprosesser fungerer i praksis og hvordan inkludering utføres i barnehagene. Videre påpeker hun at barnehagen er et underutviklet forskningsfelt. Jeg har funnet noen

rapporter som baserer seg på forskning om inkludering, men disse omhandler for det meste skolen og barn i skolepliktig alder<sup>3</sup>.

### **2.4.2 Integrering**

Integrering har vært et sentralt begrep i politiske føringer i lang tid. Men etter som årene går og vi har fått mer erfaring med forståelsen av begrepet, synes integrering å komme til kort. Etter Opplæringsloven betraktes alle som integrert i den skole eller barnehage som de søker til, derfor har integreringsbegrepet i stor grad blitt avløst av ”inkludering”. Det vil si at skiftet i terminologi ikke har vært tilfeldig, men har skjedd på grunn av en reaksjon på en holdning om at noen barn hører naturlig til fellesskapet mens andre skulle integreres (Dalen, 2010). En slik terminologi ble i følge Dalen (2010) oppfattet som diskriminerende overfor barn med behov for særskilt hjelp og støtte, siden det som oftest var de som falt inn under termen ”integreerte barn”. Jeg har imidlertid opplevd at integrering og inkludering ofte brukes synonymt, derfor kan det være vanskelig å finne en entydig definisjon av begrepene. Rent teoretisk vil integrering si å innlemme noe i en helhet. Når noen integreres vil en implisitt si at noen står utenfor, at noen er annerledes, og at disse skal gis mulighet til å komme inn i fellesskapet (Dalen, 2010). I følge Briseid (2006) handler integrering i barnehagesammenheng om å innlemme alle i et helhetlig sosialt fellesskap. En person som er integrert i et fellesskap er både en ”ytter” og en ”nyter” i fellesskapet (Briseid, 2006). Tøssebro (2004) mener at å integrere betyr å føre noe sammen til en helhet, altså å føre for eksempel funksjonshemmede inn i vanlige miljøer som barnehager eller skoler. Men vil det si at et sterkt funksjonshemmet barn er integrert i en vanlig barnehage dersom han eller hun ikke har noen form for kontakt med andre barn? Dette er spørsmål en bør stille seg når man arbeider med integrering og inkludering av barn. Barnet skal først og fremst få noe igjen for måten det jobbes på. Blomutvalget (jf. Briseid, 2006, s. 30) definerer integrering ut fra tre kriterier:

- 1.** tilhørighet i et sosialt fellesskap
- 2.** delaktighet i fellesskapets goder
- 3.** medansvar for oppgaver og forpliktelser

---

<sup>3</sup> Se for eksempel Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004b), Vislie, L. (2003).

Dalen (2006) mener at integrering innebærer en sosial interaksjon mennom to eller flere, og at begrepet både er et mål og en prosess. Å bli integrert er ikke noe som vil avslutte en prosess eller ses på som ferdig oppnådd. Derfor blir det et dynamisk begrep som betegner en stadig pågående prosess som gjelder alle (ibid.). Ainscow (jf. Frederickson & Cline, 2009) mener at integrering handler om å begrense ekstra tilrettelegging for den enkelte elev slik at skolen eller barnehagen selv forandrer lite av opplegget.

Det motsatte av integrering er ”segrering”, som signaliserer at det finnes utskillelse av bestemte grupper i egne miljø (Tøssebro, 2004). Tøssebro (2004) hevder at integrering på mange måter forutsetter segrering. Som eksempel kan vi spørre hva det betyr når vi snakker om et barn som vokser opp i dag, at det integreres? Dette barnet har gått i vanlig barnehage og skole, men likevel sier vi at det integreres? Det kan bety at om barnet skal kunne integreres i helheten må det først være segrert. Integreringsbegrepets konnotasjoner er en av grunnene til at mange ønsker å bytte ut integrering med inkludering. Her ønsker blant annet Tøssebro (2004) å fremheve at funksjonshemmede ikke skal føres inn noe sted, men at de allerede *er* en del av noe. Flere forfattere forklarer begrepet integrering som å føre individer inn i fellesskapet, for eksempel i den vanlige barnehagen, uten at det nødvendigvis gjøres så mye med selve barnehagen. Fokuset i integrering ligger mer på individet, altså den/de som føres inn, enn på det de føres inn i. Inkludering derimot synliggjør fellesskapets ansvar. Det tar sikte på å tilpasse barnehagen slik at den blir bedre for alle (Dalen, 2006; Haug, 2004; Tøssebro, 2004). ”Det handler med andre ord om å endre helheten slik at alle finner en plass” (Tøssebro, 2004, s. 32).

### **2.4.3 Inkludering**

For å bedre forstå hva begrepet inkludering innebærer er det nyttig å se på den historiske utviklingen av begrepet. Inkluderingsfokuset som ble tydelig på 1990-tallet er ikke et særnorsk fenomen. Norge forpliktet seg i 1994, sammen med mange andre land, til en inkluderingsideologi da de undertegnet Salamanca-erklæringen (The Salamanca statement and framework for action on special needs education, UNESCO, 1994). Her ble det skapt et fundament og et felles begrepsapparat der oppmerksomheten ble skjøvet fra en individrettet tradisjonell kompensatorisk spesialpedagogisk tenkning, til at de pedagogiske institusjonene skal tilpasse seg det faktum at forskjeller og variasjon mellom barn og unge er det normale (Briseid, 2006). Det vil si at i Salamanca-erklæringen blir søkelyset rettet mot institusjonens

evne til å inkludere alle i et likeverdig fellesskap. Garm (2001) mener at det å inkludere alle barn og unge i vanlige barnehager og skoler vil kunne bidra til å bekjempe diskriminerende praksis og skape et inkluderende samfunn. Med begrepet ”inkludering” menes det at alle mennesker, enten de har en funksjonshemming eller ikke, bør være en del av et fellesskapet i utgangspunktet (Briseid, 2006). Opplevelsen av å være inkludert vil også være noe mer enn bare å rent fysisk være innlemmet i et fellesskap. Det handler også om en subjektiv opplevelse av å høre til, og å ha mulighet til å være aktiv deltakende ut fra sine egne forutsetninger og behov.

Inkludering kan kanskje best forstås som å innebefatte, skape rom for. Det handler blant annet om å gi rom og legge til rette for mangfoldet (Strømstad, Nes & Skogen, 2004a). Utfordringen her blir hvordan dette kan og bør gjøres i praksis. I statlige styringsdokumenter står det hva som skal gjøres og hva det legges vekt på, men ikke hvordan dette skal oppnås eller på hvilken måte. Det kan for noen barnehager bli utfordrende å gjennomføre det som blir pålagt dem uten å få noe veiledning eller hjelp på veien.

Et inkluderende fellesskap er, som mange andre begrep innenfor utdanning, først brukt i politiske sammenhenger, og det har nå blitt et stort fokus på nettopp dette begrepet i politiske føringer. Tilpasset opplæring kan i følge Strømstad, Nes og Skogen (2004a) sies å være et kjernebegrep innenfor inkluderingsideologien. Tilpasset opplæring og inkludering blir også ofte sett på som nærmest synonyme begrep. I NOU 2009:18 blir begrepet *tilpasset opplæring* brukt i sammenheng med skolen og *inkluderende fellesskap* blir benyttet i sammenheng med barnehagen. Slik jeg ser begrepet tilpasset opplæring, innebærer dette retten til en aktiv deltakelse i det faglige fellesskapet på skolen. Retten til en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger, er også lovfestet i Opplæringsloven. Inkludering ser jeg på som et begrep som går mer på helheten av alle barn og unge, ikke direkte på enkeltindividet. I følge både Bailey og Ainscow (jf. Garm, 2001) innebærer inkludering en endring av fokus fra individ til system. Fokuset flyttes fra barnets tilpasning til barnehagen eller skolen, til barnehagens og skolens tilpasning til barnet.

Barnehagetradisjonen i Norge er relativt lang. Barnehagen er blitt en viktig del av barns liv de første leveårene og de aller fleste barn går i barnehage før de starter på skolen (jf. Innledning s. 1). Barnehagen som institusjon har ikke alltid vært slik som vi kjenner den i dag. I neste

kapittel skal jeg derfor kort beskrive barnehagens historie og tradisjon i Norge, og dens rolle i forhold til barn med spesielle behov innenfor et inkluderende fellesskap.

### 3.0 Et kort historisk blikk på barnehagetradisjonen i Norge

Barnehagene i Norge har en relativt lang forhistorie. Det hele startet med barneasylene, og det første i Norge ble etablert i Trondheim i 1837 (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Barneasylene var heldagsinstitusjoner, der målet var å gi barna tilsyn, omsorg og oppdragelse der foreldrene av en eller annen grunn ikke klarte det selv. Den tyske filosofen Friedrich Fröbel regnes som opphavsmannen til barnehagens pedagogiske tradisjon. Han la vekt på lekens store betydning for barnet. Det måtte gis tid, rom og stimulanse til den frie leken (Korsvold, 2005). Frøbels ideer om oppdragelse fikk innpass i Norge rundt overgangen til 1900-tallet, og Oslos første kommunale barnehage ble åpnet i 1920 (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Den første barnehageloven fikk Norge i 1975, og dette året har blitt en viktig milepæl i både barnehagens og spesialpedagogikkens historie. Denne loven åpnet for å gi prioritet ved opptak i barnehagen for barn med nedsatt funksjonsevne. Dette signaliserte et normaliserende pedagogisk tilbud (Helland, 2008). Forarbeidet til barnehageloven startet i 1969, da Forbruker- og administrasjonsdepartementet satte ned Daginstitusjonsutvalget. Dette utvalget var et offentlig utvalg som hadde mandat til å vurdere spørsmål i forbindelse med den framtidige utbyggingen av daginstitusjoner for barn. Den endelige innstillingen fra Daginstitusjonsutvalget kom i form av NOU 1972:39 *Førskoler*. Her ble det slått fast at førskolene var et pedagogisk tilbud, et sosialpolitisk virkemiddel og et sosialt hjelpetiltak. I 1975 ble det bestemt at all pedagogisk tilrettelagt virksomhet for barn i førskolealder skulle kalles barnehage, og dette ble et felles begrep på det som tidligere var blitt kalt daghjem, førskoleklasse og familidaghjem (St.meld. nr. 41 (2008-2009)).

Barnehageloven er blitt revidert en rekke ganger og gjeldende barnehagelov (lov nr. 64 av 17. juni 2005) trådte i kraft 1. januar 2006 (ibid.).

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter. Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur. Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Departementet fastsetter en rammeplan for barnehagen. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Barnehageloven, 2005, §2).

I barnehageloven legges det tydelig vekt på hvordan barnehagen skal bidra til barns utvikling. Likeverdige barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging, og her kommer Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver inn. Den bygger på barnehageloven og

gir retningslinjer for arbeidet i barnehagen. En ny og revidert utgave av Rammeplanen ble utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2006. Der står det blant annet at:

Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfylt for det enkelte barn og barnegruppen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne (Rammeplan, 2006, s. 18).

Dette sitatet belyser hvordan barnet i møte med voksne og andre barn skal styrkes, utvikles og lykkes. Historikerne Taylor Allen og Berg (jf. Korsvold, 2011) påpeker at barnehagen allerede mot slutten av 1800-tallet ble et positivt bidrag, fordi barnehagen kunne være en møteplass for barn med ulik bakgrunn. Barnehagen skal for eksempel inkludere alle barn uansett kulturell bakgrunn og funksjonsnivå i et likeverdig fellesskap – et fellesskap hvor alle barn vil utvikle seg på en adekvat måte i forhold til alder og funksjonsnivå (Dalen, 2010). I følge Vedeler (2003) innebærer inkludering at alle barn skal få likeverdig opplæring i barnehage på hjemstedet, og at alle skal høre til i det sosiale fellesskapet. Et gjennomgående prinsipp i det norske utdanningssystemet fra barnehagen til videregående skole er likeverdig opplæring. Barnehagen spiller en viktig rolle for alle barn, enten de har en form for funksjonshemming eller ikke. Gjennom vektlegging av kulturelle verdier, omsorg, sosialt fellesskap og lek har barnehagen som mål å gi hvert barn utfordringer i forhold til barnets eget funksjonsnivå, ressurser, muligheter og sosiale og kulturelle bakgrunn (Rammeplanen, 2006).

Barnehagen har i dag blitt et mye større tilbud og er mer ettertraktet for alle barn enn det var før. Den har i løpet av de siste 30 årene etablert seg som en sentral institusjon i den norske barndommen, og barnehagen er ikke lenger et sted for få og spesielt trengende barn. Den er i ferd med å bli et universelt velferdsgode for barn og foreldre. Forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og leseutvikling i skolen enn barn med forsinket språkutvikling. Gjennom barnehagen kan barn med problemer i språkutviklingen få tidlig og kvalifisert hjelp og støtte. Forskning viser også at jo tidligere barnet utvikler bevissthet om språk, desto bedre er det for deres lese- og skriveutvikling og for læring generelt. Folkehelseinstituttet har fremlagt en rapport basert på data fra den norske mor og barn-undersøkelsen som viser at treåringer som ikke går i barnehage oftere har forsinket språkutvikling sammenlignet med jevnaldrende som går i barnehage (Schjølberg m.fl., 2008, jf. St.meld. nr. 41 (2008-2009), s. 67). Småbarnsalderen er en viktig periode for utvikling av evnen til begrepsforståelse, orforråd og kommunikasjon. Vi vet fra før at barnehager av høy

kvalitet har positive langtidsvirkninger på barns utvikling, som for eksempel tenkeevne, oppmerksomhet, språkutvikling og senere generelle skoleprestasjoner. På bakgrunn av alt dette blir barnehagen en viktig del av hele utdanningsforløpet i Norge. St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* viser til undersøkelser om barnehagenes kvalitet, og resultatet er at flesteparten av barnehagene i Norge har gjennomgående god kvalitet på sitt barnehagetilbud. Videre legges det vekt på i meldingen at god kvalitet er viktig og hvilke grep som kan medføre god kvalitet i fremtiden. Barnehagene har blitt bedre og bedre de siste tiårene og det har blitt tydelig vekt på læring og forberedelse til skolen. I neste kapittel vil jeg presentere funn fra NOU 2009:18 *Rett til læring* og St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Her legger jeg vekt på forståelser rundt begrepene spesialpedagogikk, spesialundervisning, læring, tidlig innsats, normalitet, avvik og funksjonshemming, integrering og inkludering som jeg tok opp i teoridelen, for senere å drøfte funnene opp mot teori.

## **4.0 Presentasjon av funn og analyse**

I min problemstilling har jeg stilt spørsmål om hvordan vi kan forstå begrepet inkluderende fellesskap i barnehagesammenheng. I analysen vil jeg ta utgangspunkt i NOU 2009:18 *Rett til læring*, *Midtlyngutvalget* og St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, heretter kalt *Kvalitetsmeldingen*. Jeg har valgt disse styringsdokumentene fordi de er relevante i forhold til min problemstilling. Både NOU 2009:18 og *Kvalitetsmeldingen* tar utgangspunkt i begrepet inkludering i forhold til barn og unge med nedsatt funksjonsevne eller behov for særskilt hjelp og støtte. I den forbindelse forklarer disse dokumentene hvilken forståelse de legger i begrepet og hva som bør legges vekt på i arbeidet mot en mer inkluderende hverdag. På denne måten blir det naturlig for meg å analysere disse dokumentene. Jeg ønsker også å trekke inn Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006), heretter kalt RP06, for å vise hvordan Kunnskapsdepartementet setter føringer for barnehagens praktiske arbeid mot et inkluderende fellesskap.

Først vil jeg presentere dokumentene kort slik at jeg får frem på hvilke måter disse dokumentene er like og ulike. Jeg starter med en presentasjon av NOU 2009:18 *Rett til læring* og *Kvalitetsmeldingen*, for så kort å ta opp hensikten med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.

### **4.1 Presentasjon av dokumentene som ligger til grunn for analysen**

Nedskrevne planer og styringsdokumenter er en viktig kilde til inkluderingsdiskursen i barnehage og skole. Disse dokumentene legger føringer og setter standarder som hjelp mot en bedre barnehage og skole, og sikrer at alle barn får samme rett til læring og utvikling. Jeg har valgt å studere diskursene i de aktuelle dokumentene fordi jeg har egne erfaringer med at styringsdokumenter kan virke noe forvirrende til tider. Tidligere har jeg ikke satt meg så godt inn i rapporter og stortingsmeldinger for å virkelig se hva som ligger ”mellom” linjene. Det ønsker jeg å gjøre gjennom analyse og drøfting senere i oppgaven. I de neste avsnittene gir jeg en kort presentasjon av dokumentene for å få frem hva som er hensikten med en NOU og en Stortingsmelding. Etter dette vil jeg presentere aktuelle funn.

#### **4.1.1 NOU 2009:18 Rett til læring, Midtlyngutvalget**

I en NOU (Norges offentlige utredning) nedsetter Regjeringen, eller et departement, et utvalg og arbeidsgrupper som utreder ulike forhold i samfunnet. NOU'er danner grunnlag for forslag

som regjeringen sender over til Stortinget, og er ofte sitert og gjengitt i stortingsmeldinger. En utredning kan også komme i form av en rapport (regjeringen.no, 2011b). I NOU 2009:18 kommer særlig prinsippet om et inkluderende fellesskap for alle frem som viktig, derfor er denne relevant for mitt prosjekt.

Den 29. juni 2007 oppnevnte Regjeringen Stoltenberg II utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Dette utvalget står bak NOU 2009:18 *Rett til læring*. De fikk i oppgave å analysere og vurdere opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov, og å fremme forslag som kan bidra til en bedret lærings situasjon. Utvalget går under navnet *Midtlyngutvalget*, hvor Jorid Midtlyng var leder. Hun jobber som kommunaldirektør for oppvekst og utdanning i Trondheim kommune (NOU 2009:18). Utvalget inviterte også eksterne aktører og forskere, brukerorganisasjoner og rådgivende organer samt representanter for kommunesektoren og tjenesteytere innenfor det spesialpedagogiske feltet for å belyse ulike temaer av betydning for utvalgets mandat og arbeid (ibid.).

Rapporten består av nitten kapitler fordelt i tre deler. Del I *Verdier, hovedproblemstillinger og mandat* skal bidra til at barn, unge og voksne med særskilte behov får en bedre læring. Her beskrives opplæringens mål, prinsipper, verdier og utfordringer, og utvalgets mandat og forslag. Del II *Systemer og målgrupper* beskriver et kunnskapsgrunnlag for dagens opplæring og spesialundervisning. Ulike støttetjenester blir også presentert i denne delen. Del III *Vurderinger og forslag*, baseres på de to første delene. Her presenterer utvalget vurderinger og forslag i forhold til det som tidligere har kommet frem.

#### **4.1.2 St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen, Kvalitetsmeldingen**

På statlig nivå er Stortingsmeldinger viktige styringsdokumenter. Disse benyttes når regjeringen ønsker å presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag om lov- eller plenaryvedtak. Stortingsmeldinger er som oftest en rapport til Stortinget om et arbeid som er gjort på et spesielt felt, og/eller drøfting av fremtidig politikk (regjeringen.no, 2011c). Jeg ser på Kvalitetsmeldingen som særlig aktuell i forhold til barnehagefeltet. Her drøftes kvaliteten i barnehagene, og hvordan regjeringen ønsker at barnehagene skal opptre for å oppnå god kvalitet.

Den 29. mai 2009 kom stortingsmeldingen som handler om kvalitet i barnehagen. Regjeringens overordnede mål i denne meldingen er at den skal bidra til en god kvalitetsutvikling i barnehagene. I tillegg til dette har Regjeringen Stoltenberg II fastsatt tre

hovedmål for barnehagepolitikken. Det er 1) å sikre likeverdige og høy kvalitet i alle barnehager, 2) å styrke barnehagen som læringsarena og 3) at alle barn skal få delta i et inkluderende fellesskap (s. 10). Antall barnehageplasser har økt kraftig de siste årene og fokus på kravene til innhold og kvalitet i barnehagen kommer tydelig frem gjennom den reviderte rammeplanen. Regjeringen uttaler at barn i barnehagen skal få en felles plattform og en god start på den livslange læringen. Alle barn skal få utfolde seg og lære i barnehagen, og barnehageoppholdet skal gjøre dem godt forberedt til skolestart. Det fastslås at innholdet og de arbeidsmåter som barnehagen benytter seg av skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring ses i sammenheng (Kvalitetsmeldingen).

#### **4.1.3 Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver**

RP06 redegjør for barnehagens samfunnsmandat, og er et forpliktende grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. RP06 bygger på lov om barnehager og gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Alle barnehager skal bygge sin virksomhet på innholdet og verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven, og staten skal sikre at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for omsorgen eller beskyttelsen av barn, har den standarden som er fastsatt. RP06 retter seg blant annet mot barnehageeiere og ansatte i forhold til hvordan de kan legge opp virksomheten på en best mulig måte med hensyn til for eksempel barns medvirkning. Den retter seg også mot foreldre med hensyn til at de kan få vite mer om hva de kan forvente av barnehagen og hvilke krav som settes til deres innvirkning i barnas liv i barnehagen (RP06).

Særpreget som utspiller seg i RP06 i forhold til læring er at barnehagen skal bidra til et godt grunnlag for livslang læring (s. 26). Det legges også vekt på at barnehagen skal ”styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner” (s. 27). I forbindelse med tidlig innsats legger RP06 vekt på at tidlige erfaringer med blant annet jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging for å motvirke utvikling av problematferd (s. 28). I tillegg har RP06 skrevet et eget kapittel om et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn (s. 18), hvor viktigheten av en plass for alle i fellesskapet kommer frem.

For å kunne gi en bedre forståelse av hvorfor jeg har valgt de ulike diskursene som kommer frem senere, har jeg her gjennomgått hovedintensjonene bak dokumentene. Når det nå er gjort

ønsker jeg å presentere de diskursene jeg har valgt å trekke frem som viktige i forhold til et inkluderende fellesskap.

## **4.2 Diskurser i NOU 2009:18 og St.meld. nr. 41, Kvalitetsmeldingen**

NOU 2009:18 og Kvalitetsmeldingen kommer inn på mange spennende og interessante begreper. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i begrepene *læring*, *tidlig innsats*, *normalitet*, *avvik* og *inkludering*. Disse har jeg valgt fordi det er en tydelig fokusering på dette i begge dokumentene. Læring og tidlig innsats er viktig i forbindelse med et inkluderende fellesskap. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan dette kommer frem i begge dokumentene. Inkluderende fellesskap er hovedtemaet i denne studien, og både forståelsen av tidlig innsats, normalitet og avvik er viktig i forhold til måten vi tenker å kunne skape et inkluderende fellesskap for alle. I og med at ulike perspektiver på læring kommer så tydelig frem i dokumentene velger jeg å starte presentasjonen av funn med *rett til læring*.

### **4.2.1 Rett til læring**

Gjennom lesingen av dokumentene dukket *læring* opp som fremtredende og viktig i forhold til inkludering. Hvordan barn lærer og det store fokuset på viktigheten av at barn lærer har blitt en sentral del av oppgaven siden det kommer så tydelig frem i dokumentene. Jeg har valgt å dele opp og presentere funnene i de to ulike dokumentene hver for seg slik at det blir mer oversiktlig. Jeg starter med å presentere funn fra NOU'en deretter fra Kvalitetsmeldingen. Når dette er gjort drøfter jeg de aktuelle funnene opp mot teori.

#### **4.2.1.1 Hva sier NOU 2009:18 Midtlyngutvalget?**

Midtlyngutvalget slår fast gjentatte ganger i sin innstilling at retten til opplæring gjelder for barn med nedsatt funksjonsevne så vel som for barn uten behov for særskilt hjelp og støtte. ”Barnehage og skole skal være for alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling” (s. 13). Det legges vekt på at læring er viktig for alle barn. Læring skjer på ulike måter og gjennom alt vi foretar oss: ”Læring skjer også uformelt i aktivitet, samvær og lek i fritiden...” (s. 13). Selve begrepet læring kan ses på ulike måter. Midtlyngutvalget ser på læring som noe som skjer individuelt i den enkelte, men også i fellesskapet blant andre barn og unge: ”Læring er ikke bare en individuell prosess, men også noe som skjer i fellesskapet og mellom deltakerne i fellesskapet” (s. 13). På den måten legger de vekt på at det må både

jobbes med læring på individnivå i tillegg til å ta hensyn til fellesskapet. Det er lagt føringer for barnehage og skole gjennom opplæringsloven og barnehageloven, og ”både barnehage og skole har et omfattende samfunnsmandat, og det er lagt til grunn en bred og dynamisk forståelse av læringsbegrepet” (s. 14). Læring og opplæring er to begreper med et litt ulikt innhold. I rapporten legges det vekt på at opplæring skal bidra til å åpne dører mot verden og fremtiden (s. 14), mens læring er noe som skjer med alle uten noen form for tilrettelegging fra andre, det er en naturlig del av alle individers oppvekts og utvikling (s. 13). Retten til opplæring gjelder for absolutt alle barn og unge, og ”konsekvensen av at barnehage og skole skal være for alle, er et mangfoldperspektiv og ikke et likhetsperspektiv” (s. 14). Med dette mener utvalget at for å kunne akseptere likeverd og likestilling må ulikheter i fellesskapet kunne godtas.

I NOU'en slås det fast at prinsippene om likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og inkluderende opplæring henger tett sammen. Likeverdig opplæring handler om ”å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn ...” (s. 15). Det vil si at likeverdig opplæring må tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner: ”For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling” (s. 15). Her må barnehage og skole tilpasse sitt læringstilbud etter barnas behov. Tilpasset opplæring benyttes i forbindelse med skolen og er en ”plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger” (s. 15). Innenfor prinsippet om tilpasset opplæring må opplæringssituasjonen tilrettelegges på individ- og gruppenivå for å kunne sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når de kompetansemålene som er satt (s. 15). ”Tilpasset opplæring er ikke en individuell rett for den enkelte, men en plikt for skoleeier, skoler og personale” (s. 15), og det er en forutsetning for å kunne gi en likeverdig opplæring. ”Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt” (s. 15).

Midtlyngutvalget mener at tilrettelegging for mangfoldet er et viktig prinsipp innenfor en inkluderende opplæring. ”Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte” (s. 15). Videre hevder de at systemet innenfor en inkluderende ideologi må tilpasse seg den enkelte person og gruppe, og at inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring. Disse

prinsippene henger som nevnt tett sammen, for om opplæringen ikke er likeverdig, er den heller ikke inkluderende eller tilpasset osv. (s. 16).

Jeg kan ikke se at begreper som ”tilpasset opplæring” benyttes i barnehagesammenheng. Dette gjelder også begrepet spesialundervisning. Begrepene spesialpedagogikk og spesialpedagogisk hjelp er vanlige å bruke i forbindelse med barnehagen. Midtlyngutvalget sier at ”spesialpedagogikken er et ungt kunnskapsområde som baserer seg på alle barns rett til utdanning” (s. 143). De hevder også at alle skal ha rettighet til å nå de mål som er realistiske, derfor er det ikke nødvendigvis riktig å tenke at det er en avgrenset gruppe som har særskilte behov. Det er retten til læring som skal avgjøre om det er behov for ekstra hjelp og støtte.

Å understreke det allmenne ved retten til læring skal altså ikke oppfattes som en nedtoning av det spesielle, eller behovet for spesiell tilrettelegging, til fordel for det allmenne. Tvert imot vil tilrettelegging ofte være en forutsetning for å innfri det allmenne, forstått som alles rett til læring. En opplæring som organiseres ut fra forestillingen om ”normaleleven”, eller som enisdig reflekterer majoritetskulturens verdier og erfaringsverden, vil ikke kunne gi en likeverdig opplæring til alle (s. 17-18).

Innholdet i opplæringen må tilpasses den enkelte for at kvaliteten skal være den samme for alle, noe Midtlyngutvalget mener bør gå under det allmenne fremfor det spesielle.

I Midtlyngutvalgets beskrivelse av opplæringen, basert på den allmennpedagogiske og skolepedagogiske grunnsteinen, er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp. ”Både inkludering og prinsippene om likeverdig og tilpasset opplæring følger som konsekvens av en allmenn rett og plikt til opplæring” (s. 17). Inkludering handler i følge Midtlyngutvalget først og fremst om å være en del av fellesskapet, og i mye av faglitteraturen om inkludering er prinsippet ofte knyttet til spesialundervisning og spesialpedagogiske problemstillinger.

Læring er sentralt i Midtlyngutvalgets utredning. I rapporten påpekes det at alle barn og unge har rett og plikt til en tiårig opplæring i grunnskolen og rett til en treårig opplæring i videregående skole. I 2009 ble det i tillegg bestemt at alle barn over 1 år har rett til barnehageplass, noe som utgjør et helhetlig skoleforløp i Norge. Dette betyr at fokuset på læring er blitt mer fremtredende også i barnehagen.

Kvalitetsmeldingen retter seg mot barnehagen og viktigheten av god kvalitet i barnehagen i forbindelse med læring. I det følgende har jeg trukket frem det jeg mener er det viktigste i forhold til læring i barnehagen slik det blir uttrykt i Kvalitetsmeldingen.

#### **4.2.1.2 Hva sier Kvalitetsmeldingen, St.meld. nr. 41 (2008-2009)?**

I kvalitetsmeldingen sies det at ”en gjennomgående målsetting for regjeringens utdanningspolitikk har vært å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter for læring, og som utjevner dagens sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte” (s. 5). For at den enkelte skal kunne realisere sine evner og å skape seg en trygg fremtid, er dette viktig. ”Et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring” (s. 5). Meldingen sier at barnehagene skal være til barnets beste, og barna skal få ”leke, lære og utvikle seg og delta aktivt i et sosialt og kulturelt fellesskap” (s. 6). I barnehagesammenheng blir leken svært viktig for barnet. Barn bruker mye tid på lek, og meldingen peker på at lek har særlig betydning for barns utvikling og sosialisering som gjør leken til et sentralt område for læring. Videre står det at leken er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom, og gjennom leken kan barn skape et lekefellesskap hvor de sammen utvikler blant annet språk og sosial kompetanse. Kvalitetsmeldingen (s. 60) påpeker at det i Barnehageloven slås fast at barnehagen skal gi mulighet til livsutfoldelse, lek og meningsfulle aktiviteter og opplevelser i trygge, men utfordrende omgivelser. På denne måten blir leken en viktig læringsmetode i barnehagen. ”Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende” (s. 8). Regjeringen har som mål å styrke barnehagen som læringsarena, og forskning om småbarns læring og utvikling har ført til økende internasjonal oppmerksomhet om barnehagens betydning som læringsarena. ”Førskolealderen er en læringsintensiv fase, og grunnlaget for deltakelse i sosiale fellesskap, for vennskap og for videre utvikling og læring blir lagt i tidlige barneår” (s. 59).

På bakgrunn av disse funnene jeg har trukket ut, velger jeg å drøfte diskursene opp mot relevant teori.

#### **4.2.1.3 Drøfting av læringsdiskursen**

Midtlyngutvalget tar for seg barns rett til læring og hvordan barn lærer. Et spørsmål som dukket opp hos meg da jeg leste rapporten første gang var hvilket læringsfokus rapporten egentlig har. Er det et gjennomgående fokus på læring som opplæring? Er læring noe som skjer av seg selv hos det enkelte barn? Er fokuset i rapporten at kunnskap formidles fra den voksne til barnet? Eller er synet på læring bygget på samhandling og fellesskap? De samme

spørsmålene dukket opp da jeg leste Kvalitetsmeldingen. Jeg måtte da gå inn i dokumentene og lese de nøyer for å finne de diskurser som handler om nettopp læring.

I barnehagen blir det kanskje viktigst å se på lek som læring, og RP06 har både et her-og nå- og et fremtidsperspektiv (s. 5). Der sies det videre at ”barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring” (s. 26). Først og fremst skal barnehagehverdagen bestå av lek, oppdragelse og omsorg, men læring er blitt en bakenforliggende faktor slik jeg ser det. Det trenger ikke nødvendigvis tolkes negativt. Bae (2005) mener at lek er et godt pedagogisk redskap som kan bidra til at barn utvikler og lærer bestemte kunnskaper og ferdigheter. RP06 legger også vekt på at barn kan lære gjennom alt de opplever. I barnehagen blir det derfor viktig å være bevisst på hvordan dagen blir lagt opp. Kunnskapsdepartementet har laget et eget kapittel i RP06 som omhandler 7 fagområder<sup>4</sup> som skal være en sentral del av det pedagogiske opplegget i barnehagen. Hvert fagområde er ment å dekke et vidt læringsfelt og alle områdene anses å være tverrfaglig sammenhengende. Dette kan tolkes som et tegn på at det er blitt mer fokus på skoleforbredende tiltak i barnehagen. Målene er omtalt slik:

For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet for å fremme barnas utvikling og læring og presisering av personalets ansvar. Målene som retter seg mot barnas opplevelser og læring, er formulert som prosessmål. Det er selve læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med (RP06, s. 33).

Prosessmålene blir introdusert i RP06, men likevel sies det i Kvalitetsmeldingen at:

Fordelingsutvalget påpeker at barnehagens rammeplan ikke inneholder konkrete læringsmål eller krav om at barna daglig skal delta i læringsaktiviteter som er planlagt og ledet av voksne. Utvalget mener at det er viktig at alle barn daglig blir inkludert i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen (s. 76).

Som det fremkommer i sitatet legger Kvalitetsmeldingen til grunn det Fordelingsutvalget<sup>5</sup> sier om at læringsaktiviteter i barnehagen bør være voksenstyrt. De mener at barnehagene i større grad må ha økt fokus på læring. Betyr det da at de ikke stoler på at barn lærer ved hjelp av eget initiativ eller nysgjerrighet? I argumentasjonen til Fordelingsutvalget kommer

---

<sup>4</sup> 1. Kommunikasjon, språk og tekst. 2. Kropp, bevegelse og helse, 3. Kunst, kultur og kreativitet, 4. Natur, miljø og teknikk. 5. Etikk, religion og filosofi. 6. Nærmiljø og samfunn. 7. Antall, rom og form (RP06, kapittel 3, ss. 32-43).

<sup>5</sup> Fordelingsutvalget (NOU 2009:10) la frem sin rapport i mai 2009, og denne utredningen gir en bred analyse av økonomiske forskjeller i Norge.

tydeliggjøringen av mål eksplisitt til uttrykk. Kvalitetsmeldingen refererer også til en annen rapport når det gjelder læringsmål, nemlig OECD-rapporten *Starting Strong II* (OECD, 2006). Referansen her synes å peke i motsatt retning enn det Fordelingsutvalget gjør:

OECD-rapporten peker på studier som viser at de beste læringsresultatene oppnås når kognitive og emosjonelle prosesser går parallelt. Læringsmiljøet må derfor både være stimulerende, utfordrende, trygt og omsorgsfullt. Rapporten fremhever at arbeidet med å skape gode og sammenhengende utdanningsløp ikke er ensbetydende med at barnehagen skal legge økt vekt på ferdighetsmål i matematisk utvikling, tale- og skriftspråksutvikling. På bakgrunn av den stadig tydeligere ”readiness for school”-debatten som preger barnehagesektoren internasjonalt, understreker rapporten at barnehagen bør være et fellesskap der alle kan lære, hvor barn blir oppfordret til å delta og dele med andre, og hvor læring hovedsakelig er sett som interaktiv, utforskende og sosial (s. 76).

Rett etter dette avsnittet kommer Kvalitetsmeldingen inn på Fordelingsutvalgets syn på læringsmål:

Fordelingsutvalget påpeker at barnehagens rammeplan ikke inneholder konkrete læringsmål eller krav om at barna daglig skal delta i læringsaktiviteter som er planlagt og ledet av voksne. Utvalget mener at det er viktig at alle barn daglig blir inkludert i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen. Dersom læringen i altfor stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen. Regjeringen er opptatt av at alle barn får et godt læringsutbytte (s. 76).

Disse to sitatene synes å representere to ulike syn på læring. Slik jeg forstår det representerer den første referansen et syn på læring hvor læringsprosessen er bygget på samhandling og fellesskap, mens den andre representerer et syn på læring hvor kunnskap og lærdom formidles fra en voksen til barnet. Dette er interessant. Det er to ulike syn, likevel blir de presentert rett etter hverandre i meldingen uten noen videre forklaring. Her kan det kanskje være naturlig å si at disse diskursene er i kamp, at de er motstridende. Er det mest effektivt å legge vekt på en læring i samhandling og fellesskap, eller blir de voksenstyrte læringsaktivitetene den beste løsningen? Dette vil vi kanskje ikke få noe entydig svar på. Både styringsdokumentene og ulike teoretikere legger vekt på både et individrettet og et sosiokulturelt perspektiv på læring – eller mer presist hvordan læringsprosessen foregår (Biesta, 2006; Säljö, 2001). Uansett hvilken forklaring som ligger til grunn, går mange av begrunnelsene ut på at ”learning has to do with the acquisition of something ”external”, something that existed before the act of learning and that, as a result of learning, becomes the possession of the learner” (Biesta, 2006, s. 26). Dette er hva mange mener når de sier at noen har lært noe. Men vil det si at dette er det mest gjennomgående i dokumentene? En kan si at Midtlyngutvalget og Kvalitetsmeldingen ønsker å holde fast ved begge perspektivene på læring. Ved å presentere to ulike syn, uten å ta noen avgjørelse om hvilket de mener er det beste eller det som bør være dominerende i

barnehagen, legger de opp til at det er leserens valg å tilegne seg det perspektivet han eller hun mener er best. Det individrettede perspektivet har mye til felles med det Biesta (2006) kaller en økonomisk transaksjon (jf. sitat side 18). Likevel mener Biesta (2006) at en sammenligning av et økonomisk og et utdanningsmessig forhold kommer til kort. Dette forklarer han med at når det er snakk om økonomiske transaksjonsforhold kan vi i prinsippet si at forbrukeren kjenner sine behov og vet hva han eller hun ønsker. I en utdanningssituasjon vil dette si at eleven eller foreldrene vet hva de vil at barnet skal lære og gir tydelig beskjed om dette. Å tenke læring som en økonomisk transaksjon er først og fremst problematisk, fordi det både misforstår den lærendes og lærerens rolle i utdanningsforholdet. Man glemmer at en vesentlig grunn til at man tar utdanning er nettopp å finne ut hva man har bruk for (Biesta, 2006). Man kan finne gode argumenter for både det ene og det andre perspektivet, men måten jeg leser NOU'en på forstår jeg det som at vi må være forsiktige når vi velger hvilket læringsperspektiv vi mener er det beste. I følge Midtlyngutvalget ser det ut til at det å se det beste fra begge perspektivene på læring vil være det mest effektive. Dette kan bira til refleksjoner rundt diskursene, men dokumenten vil ikke kunne gi de klare og tydelige linjene vi som lesere gjerne ønsker. Offentlige dokumenter vil nok alltid være forsiktige med å velge et perspektiv som det "riktige" når det er såpass lite forskning som kan bekrefte et eventuelt valg. Men kan det også være andre grunner? Offentlige dokumenter er skrevet for politikere, og som følge av dette må det som blir sagt appellere til både høyre- og venstresiden. En grunn til at de ikke velger en bestemt retning kan være fordi de ønsker å tilfredstille ulike politiske diskurser. De ønsker ikke å støte noen fra seg ved å velge det ene perspektivet fremfor det andre.

Midtlyngutvalget kommer inn på tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring. Her er tanken *opplæring* og at dette skjer på en måte som passer for alle. Utvalget kommer her inn på læring fra en voksen til barnet. Midtlyngutvalget har generelt i sin rapport mer fokus på læring som opplæring. Dette kan nok ha en sammenheng med at rapporten er rettet mer mot skolen og ikke har et like stort fokus på barnehagen slik som Kvalitetsmeldingen har. I rapporten står det at "alle barn og unge skal, uansett bakgrunn, oppleve læring, fellesskap, tilhørighet og ha muligheter til å utvikle sine evner og talenter" (s. 19). Når Midtlyngutvalget snakker om retten til læring, er det da snakk om hvilken måte barn lærer best på, eller er det snakk om hvordan vi som pedagoger og lærere skal tilrettelegge opplæringen?

Fordi barn og unge er forskjellige, vil innholdet i opplæringen måtte tilpasses den enkelte for at kvaliteten skal være den samme for alle. Det gjelder så vel sosial og kulturell bakgrunn som individuelle forutsetninger. Opplæringen er ikke likeverdig dersom den ikke er tilpasset barnets eller elevens forutsetninger, men heller ikke dersom innhold og bruk av eksempler reflekterer en erfaringsverden som for mange er fremmed. Likeverdig opplæring innebærer at alle har samme mulighet til å nå de mål som er realistiske for dem (s. 17).

Måten barn lærer på er ulik fra barn til barn, og det vil heller ikke kunne sies at den og den metoden er den beste. Siden alle barn har rett til å lære, må vi som pedagoger og lærere prøve oss frem og gjennomføre den metoden vi synes passer best for den enkelte barnegruppen som helhet og for det enkelte individ. Säljö (2001) bekrefter at gåten om hvordan mennesker lærer ikke vil kunne løses, bare utforskes videre gjennom forskning og praktisk utprøving.

Barn i dagens samfunn møter krav og forventninger til utdanning i sterkere grad enn før, og derfor må barna rustes godt fra starten av. I Kvalitetsmeldingen står det at:

Regjeringen har som mål at alle skal komme igjennom skolen med gode grunnleggende ferdigheter. Men læring og kunnskap er mer enn grunnleggende ferdigheter. Ikke minst er sosial kompetanse viktig. Barnehagen må bidra på sin måte til å ruste barn for livslang læring innen et bredt spekter av kompetanseområder (...) (s. 76).

Her sies det noe om hva barnehagen skal legge vekt på og hva som er viktig for barna å lære, men ikke på hvilken måte. Ikke hvilken arbeidsmetode og hvilket syn som er viktigst. Derimot sies det i Kvalitetsmeldingen at det vil være grunnleggende viktig at ”barnehagetilbudet utformes i tråd med forskningsbasert kunnskap om læring og utvikling i småbarnsalderen” (s. 76). Leken kommer tydelig frem som en viktig del av småbarns læring både i NOU’en og Kvalitetsmeldingen. Gjennom leken vil barnet utvikle sine sosiale og språklige sider som vil ha stor betydning for den måten de vokser inn i samfunnet på (Lillemyr, 2003). Gjennom leken er det mulighet for å lære, og leken kan også ha stor betydning for å lære bort til andre.

Noen undersøkelser viser at det har vært en tendens i Norske skoler til å ”vente og se” fremfor å inventere tidlig i barnas utvikling og læring. Med dette forstår jeg det som at Midtlyngutvalget mener at lærere og førskolelærere bør bli flinkere til å ta eventuelle problemer på alvor når det først oppdages, ikke vente til det kanskje går over av seg selv. Læring blir vektlagt i barnehagen i større grad nå enn tidligere, og på den måten fører det også til et større fokus på tidlig innsats og forebygging. I denne sammenheng blir normalitetsdiskursen, avvik og diskusjonene rundt tidlig innsats viktig.

## **4.2.2 Tidlig innsats, normalitet og avvik**

I forbindelse med å arbeide for et inkluderende fellesskap mener Midtlyngutvalget at tidlig innsats spiller en stor rolle. Utvalget hevder at tidlig inngrepen i barns liv vil kunne forhindre en senere negativ utvikling og sørge for at det blir mindre behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte. På denne måten ble tidlig innsats viktig å gå inn på i forhold til tanken om et inkluderende fellesskap. Dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapitlene under. Normalitet og avvik kom også frem som naturlige begrep å drøfte, fordi ideen om tidlig innsats ofte baseres på det som er normalt og ikke. Men kan vi sette en standard på hva som er normalt eller ikke? Først vil jeg presentere funn fra NOU'en og Kvalitetsmeldingen for seg, for så å drøfte det.

### **4.2.2.1 Hva sier NOU 2009:18 Midtlyngutvalget?**

Midtlyngutvalget peker på at jo tidligere barn og unge får hjelp, vil sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges. ”Dersom tiltak settes inn tidlig og forebyggende kan de bringe barn og unge inn i positive lærings sirkler, som forbedrer både det pedagogiske og sosiale utbytte av oppæringen” (s. 155). Her beskrives tidlig innsats som en forebyggende virksomhet som igjen kan føres til en inkluderende arbeidsmåte.

Begrepet forebygging er beslektet med tidlig innsats, men i den betydning av begrepet tidlig som viser til tidslinjen for en utviklings- og læringsfase. Ofte er forebygging knyttet til en tidlig livsfase, men først og fremst handler det om å komme i forkant av problemene (s. 155).

Midtlyngutvalget hevder at dersom vanskeligheter blir oppdaget og gjort noe med på et tidlig tidspunkt, vil ikke problemene utarte seg slik at barnet har behov for like mye tilrettelegging i de senere årene. Utvalget påpeker også at en ”inkluderende barnehage og skole må kunne spille på ulike tiltak og virkemidler for at alle barns behov skal kunne tilgodeses” (s. 156).

Midtlyngutvalget videreførte de sterke føringene om tidlig innsats som St.meld. nr. 16 (2006-2007) la opp til, men legger vekt på at det også gjelder barn med ulike funksjonshemninger: ”Tidlig innsats er avgjørende for at barn som blir født med nedsatt funksjonsevne eller har behov for særskilt hjelp og støtte, skal kunne utvikle seg i henhold til sine evner og forutsetninger” (s. 48). Videre sies det i Midtlyngutvalgets rapport at det er nødvendig med en ”systematisk kartlegging knyttet til det sosiale og fysiske miljøet, så vel som kartlegging av barnets språklige, sosiale og emosjonelle utvikling” (s. 156).

Midtlyngutvalget får frem at barn med nedsatt funksjonsevne har de samme behovene som alle andre barn, men det er likevel nødvendig å være oppmerksom på de konsekvensene

funksjonsnedsettelsen gir i møtet med miljøet. Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede i 1990-1993 og 1994-1997 benyttet følgende definisjon på funksjonshemming: ”Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse” (regjeringen.no, 2011a). I dette sitatet kommer det frem at det å være funksjonshemmet er avhengig av i hvilken grad samfunnet tilrettelegger slik at folk med ulike forutsetninger kan fungere selvstendig og ta seg fram på egenhånd. I barnehageloven er begrepet *funksjonshemming* erstattet med *nedsatt funksjonsevne*:

”Når barnehagen har ramper og heis, er en rullestolbruker i mindre grad funksjonshemmet, og når personalet i barnehagen kan tegnspråk vil et hørselshemmet eller døvt barn ikke i like stor grad ha behov for særskilte tiltak” (NOU 2009:18, s. 43).

Som det framkommer av dette sitatet vil heller barnet ha en nedsatt funksjonsevne enn å defineres som funksjonshemmet når miljøet rundt legger bedre til rette for alle. Det å oppdage en eventuell funksjonsnedsettelse hos barn blir en viktig del av den tidlige innsatsen og det forebyggende arbeidet i barnehage og skole.

Selv om Midtlyngutvalget påpeker at tidlig innsats ikke kan eliminere for eksempel lærevansker, vil inngripen på et tidlig tidspunkt antakeligvis kunne ”bidra til å redusere problemene, forebygge utvikling av nye problemer og gjøre det enklere å leve med og takle utfordringene man står overfor” (s. 25). Barnehagen har lenge blitt sett på som en viktig og sentral arena for tidlig innsats, som også underbygges av forskning som sier at forebyggende arbeid lønner seg, og at ”tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet” (s. 48). Utvalget hevder også at ”den forskningsbaserte kunnskapen vi har i dag om utvikling av problematferd, gir tunge argumenter for å legge vekt på forebygging” (s. 155). Likevel sier de at ”forskningen om tidlig innsats og forebyggende satsningers langsiktige virkninger er mangelfull” (s. 156). Selv om dette er tilfellet hindrer det allikevel ikke en tro på at tidlig innsats er effektivt:

Tiltakene utvalget foreslår bygger på at barnehager og skoler må ha en forebyggende strategi, der problemer til enhver tid søkes håndtert tidligst mulig med tanke på å stimulere og forsterke positive lærings- og utviklingsbetingelser. Sentrale elementer i en slik tenkning er blant annet knyttet til faktorene ”timing”, kvantitet og kvalitet: Jo tidligere, mer og bedre det satses på forebyggende tiltak, desto mindre intensivt og omfattende blir det behov for ”reparerende” tiltak senere (s. 156).

Jeg tolker det som at det menes at tidlig innsats og forebyggende arbeid er viktig og effektivt selv om det er lite forskning på den langsiktige effekten dette arbeidet kan ha. Det er altså snakk om en antagelse, utvalget støtter seg på en tro om at tidlig innsats er viktig.

Midtlyngutvalget hevder at vi i dagens samfunn fortsatt har en tendens til å klassifisere og kategorisere mennesker ut i fra forenklete forestillinger om normalitet og avvik. På bakgrunn av dette kan barn og unge ofte bli vurdert ut i fra om de ”passer inn” eller ikke. I Kvalitetsmeldingen får vi et bedre inntrykk av hvordan den tidlige innsatsen kan legges vekt på i barnehagens hverdag.

#### **4.2.2.2 Hva sier Kvalitetsmeldingen, St.meld. nr. 41 (2008-2009)?**

Å skape et utdanningssystem som gir alle like muligheter for læring har lenge vært en gjennomgående målsetting for regjeringens utdanningspolitikk. I tillegg skal dette utdanningssystemet utjevne dagens sosiale skjevheter i elevenes læringsutbytte, som er viktig for at den enkelte skal kunne realisere sine evner og skape en trygg framtid. ”Et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring” (s. 5). I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ble den tidlige innsatsen trukket frem som løsningen på både tilpasset opplæring, sosiale forskjeller, inkludering og mye annet. Kvalitetsmeldingen viser til Fordelingsutvalget når de sier:

Fordelingsutvalget har lagt frem grundig dokumentasjon på forskning som viser at førskoletiltak er viktige og kostnadseffektive. (...) Utvalget peker også på at tiltak rettet mot barn i førskolealder er svært viktig fordi barnehagedeltakelse ser ut til å ha en sterk positiv påvirkning på barns senere utdanning og yrkesaktivitet (s. 98).

Det sies at en vente-å-se-holdning hadde preget pedagogikken altfor lenge, noe denne stortingsmeldingen ville finne en løsning på. I meldingen står det blant annet at:

Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (s. 10).

I sitatet kommer det frem at den tidlige innsatsen rettes mot individets behov, som en inngripen så snart et problem dukker opp enten det er i ung eller voksen alder. I Kvalitetsmeldingen legger regjeringen vekt på kvaliteten av barnehagetilbudet, og her blir tidlig innsats og forebyggende tiltak lagt vekt på:

Med tidlig innsats menes både et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig i hele utdanningsløpet. Tidlig og god hjelp til barn som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging, kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet. Alle barn må få like muligheter (s. 5).

Videre sies det i meldingen at forebyggende tiltak ses i forbindelse med tidlig innsats. Det hevdes at forebygging kan forekomme i både indirekte eller i direkte form, og ofte kan barnet ha behov for begge typer innsats.

Barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv et forebyggende tiltak. Barnehagen har samtidig ansvar for å iverksette ytterligere tiltak ved behov. Barnehagen skal bl.a. samarbeide med helsestasjon, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skole og barnevern for å sikre en god og helhetlig oppfølging av det enkelte barn. Barnehagens betydning for forebyggende arbeid og tidlig innsats kan neppe overvurderes (s. 6).

Som det fremkommer av sitatet over er barnehagen i seg selv et viktig tiltak i arbeidet mot en inkluderende hverdag for alle barn. Barnehagens potensiale som arena for tidlig innsats og sosial utjevning er noe regjeringen er opptatt av. Fordelingsutvalget (NOU 2009:10) viser til internasjonale studier<sup>6</sup> som dokumenterer at læring i småbarnsalderen legger grunnlaget for det videre læringsløpet. Kvalitetsmeldingen sier:

Fordelingsutvalget, som nylig la fram sin innstilling, påpeker at deltakelse i barnehage og det øvrige utdanningssystemet har stor innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet. Dette underbygges også av forskning som viser at forebyggende arbeid lønner seg og at tidlig innsats i småbarnsalderen gir stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet (ss. 5-6).

Her kommer det frem at det vil gi stor avkastning for samfunnet å investere i tiltak tidlig og ned i småbarnsalderen, noe som også er et gjentakende argument i Kvalitetsmeldingen og NOU'en. Kvalitetsmeldingen viser også til andre internasjonale studier som har påvist positiv sammenheng mellom barnehagedeltakelse og kognitiv utvikling (s. 141).

#### **4.2.2.3 Drøfting av normalitet, avvik og tidlig innsats**

Midlertidig utvalget mener at tidlig innsats må ”forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og som tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder” (s. 155). Tidlig innsats er altså en arbeidsmetode for å kunne forebygge eventuelle fremtidige problemer. Normalitetsdiskursen kan ses i forbindelse med fokuset på tidlig innsats. En kan da spørre seg om tidlig innsats og forebygging er et mål om å gjøre alle like? Ønsker vi at alle skal være ”normale”? Skal den tidlige inngripen sørge for at vi styrer barna inn på et spor som vi mener er det riktige? Vil det å sørge for at alle barn får oppleve det samme gjøre at alle er inkludert i fellesskapet? Tanken om et inkluderende fellesskap slik jeg ser det, innebærer en forståelse om at ulikheter er greit. I et inkluderende fellesskap aksepterer vi forskjeller (Thomas & Loxley, 2007). Vi har mye teori som sier at tidlig innsats er viktig, men lite empiri som sier at dette faktisk utgjør en

---

<sup>6</sup> Se for eksempel Havnes, T. og M. Mogstad (2009): «No Child Left Behind: Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes», Discussion Paper, 582, Statistisk sentralbyrå.

tydelig forskjell for barna. Det kan se ut som at Midtlyngutvalget baserer sin antagelse om at tidlig innsats er viktig på bakgrunn av en tro om at det er det. De poengterer at det mangler empirisk kunnskap, men er likevel klare på at det er viktig for barnet.

Det kan være verdt å reflektere over om vi hjelper andre mennesker ved å inkludere dem i et samfunn som vi selv eller de vi forsøker å hjelpe ikke godtar eller aksepterer? Kan det forstås som normalitetssentrisme<sup>7</sup> (Morken 2006)? Har våre oppfatninger om inkludering utgangspunkt i vår egen såkalte normalitet? Det er viktig å huske på at vi ikke lurer oss selv til å tro at normalitet er forsvunnet. Vi vil stadig komme i situasjoner hvor vi vil ha behov for å kategorisere mennesker inn i ulike grupper, og da vil vi nok stort sett ta utgangspunkt i det vi oppfatter som normalt.

Kvalitetsmeldingen påpeker at tidlig innsats innebærer et godt pedagogisk tilbud fra barna er små, og at problemer forebygges eller løses tidlig. ”Tidlig og god hjelp til barn som av ulike grunner trenger ekstra oppfølging, kan bidra til å forebygge senere vansker og sosial ulikhet. Alle barn må få like muligheter” (s. 5). Her kommer det frem at tidlig innsats er viktig, og at det innebærer *både* et godt pedagogisk tilbud fra barna er små og forebygging. Likevel bygger også denne meldingen på en *tro* om at det faktisk er viktig. Meldingen sier at ”barnehagens betydning for forebyggende arbeid og tidlig innsats kan neppe overvurderes” (s. 9). Det at meldingen benytter ordet *neppe* viser at argumentasjonen bygger på en pedagogisk tro om at tidlig innsats er viktig. Teorien sier at tidlig innsats er viktig for å forsterke, berike og utvide positive erfaringer i barns samspill med omgivelsene (Rye, 2009). Videre sies det at tidlig intervensjon, eller innsats, innebærer at et problem identifiseres og håndteres på et så tidlig tidspunkt at problemer forsvinner eller blir redusert for å minske skade eller uheldig utvikling (Midthassel et.al., 2011). Dette høres bra og fornuftig ut, men for meg virker det som at et mål med tidlig innsats er at uheldig utvikling blir forhindret og at alle skal, såfremt det lar seg gjøre, bli ”normale” eller en del av normalmiljøet. Dette blir selvfølgelig å sette det litt på spissen, men når styringsdokumentene impliserer så tydelig at tidlig innsats er viktig basert på en pedagogisk tro om at det er det, er det grunn for å reise spørsmål. Kategorisering av

---

<sup>7</sup> Normalitetssentrisme kan forstås som at de normale danner seg en oppfatning om det gode liv med utgangspunkt i sin egen normalitet, for eksempel at de har vanskelig for å forstå at de som mangler deres muligheter og midler, kan ha det bra (Morken, 2006, ss. 76-77).

normalitet og avvik vil nok følge oss mennesker i lang tid fremover, men vi kan bli mer bevisst på normalitetsdiskursen. Det har vært en tendens innenfor spesialpedagogikken å se på barn med behov for særskilt hjelp som annerledes. I så tilfellet blir barnet definert som et barn *med* vanskeligheter, istedenfor et barn *i* vanskeligheter (jf. Säfström, 2010). Hvordan oppdager vi egentlig et problem eller en motsetning hos et barn? Definerer vi problemet i forhold til barnet selv, eller i forhold til en standard vi har satt på forhånd? Jeg tolker det som at dokumentene ikke har som hensikt at alle barn skal bli like, men det er måten diskursene blir lagt fram på som gjør at jeg ser en tendens til at målet er å arbeidet mot en normal. Dokumentene sier at alle barn skal bli tilbudt like muligheter, men ligger det her tanke om at alle er like i utgangspunktet? Hvis det hadde vært tilfellet, at alle er like, vil det da være behov for å fokusere så mye på integrering og inkludering?

### **4.2.3 Fra integrering til inkludering**

Denne studiens hovedtema er inkluderende fellesskap i barnehagen. Tidligere har jeg drøftet ulike forståelser ut i fra viktige begreper i forhold til inkluderende fellesskap i barnehagen. I avsnittene under vil jeg trekke frem viktige funn i forhold til integrering og inkludering på samme måte som tidligere. Først presenterer jeg funn fra NOU'en og Kvalitetsmeldingen hver for seg, for så å drøfte funnene opp mot teori.

#### **4.2.3.1 Hva sier NOU 2009:18 Midtlyngutvalget?**

Det slås fast gjentatte ganger i meldingen at retten til opplæring også gjelder barn med nedsatt funksjonsevne, at alle barn har de samme rettigheter for eksempel:

Opplæring er en grunnleggende rett for alle barn (s. 13); (...) retten til opplæring også gjelder barn med nedsatt funksjonsevne (s. 14); Alle barn og unge skal, uansett bakgrunn, oppleve læring (...) (s. 19); (...) skape trygge og gode oppvekstmiljøer og læringsbetingelser for alle barn og unge (s. 21); (...) alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen som bidrar til barnets utvikling og læring innenfor et inkluderende fellesskap (s. 47).

Konsekvensen av at skoler og barnehager skal være for alle, er ”et mangfoldsperspektiv og ikke et likhetsperspektiv” (s. 14). Et mangfoldperspektiv forutsetter en ”aksept for at likeverd og likestilling gjør det nødvendig med ulikheter i tilbud og tiltak, men innenfor en inkluderende ramme” (s. 14). Videre sier Midtlyngutvalget at tanken bak inkludering er at alle skal være en del av et fellesskap, og et fellesskap i skoler og barnehager dannes ut i fra alder og bosted, ikke ut i fra forutsetninger. Utvalget ønsker også å framheve ”betydningen av å anerkjenne forskjellighet og ulikheter mellom mennesker” (s. 14). Når dette er sagt påpeker utvalget at det er av avgjørende betydning å skille mellom begrepene integrering og

inkludering. De sier at integrering i barnehage og skole ble innført på bakgrunn av den etablerte segregeringen av de barn som ikke passet inn i det ”normale” fellesskapet. Segreering har ikke vært i samsvar med grunnleggende verdier om likhet og likeverd, og utvalget påpeker at ”integrering har hatt sosial utjevning som mål. De som har stått utenfor fellesskapet skal komme innenfor” (s. 16). Som konsekvens av integrering har den segregerte gruppen barn fått ta del i den samme opplæringen som andre i barnehage og skole. Det heter i meldingen at ”likhet og likeverd har med andre ord blitt definert ut i fra et tenkt homogent normalfellesskap, og er forstått som å få ta del i den samme opplæringen” (s. 16). Som et resultat av denne integreringslinjen mener utvalget at ”en del barn og unge med behov for ekstra hjelp og støtte har tatt del i den vanlige opplæringen, men uten at de har hatt særlig utbytte av den” (s.16). Midtlyngutvalget setter et skille mellom integrering og inkludering slik:

Med integrering menes oftest at opplæringen blir gitt innenfor et fellesskap. Da er hovedvekten lagt på deltakelse i det sosiale fellesskapet. Å være sammen med alle andre i opplæringen er målet. Inkludering handler også om prosesser som øker barn, unge og voksnes deltakelse i skolens kultur og læring og som gir mindre utskilling. Inkludering innebærer i tillegg at opplæringen er tilpasset den enkelte og har de nødvendige kvaliteter når det gjelder struktur, prosess og resultat (s. 22).

Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som ”en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet” (s. 16). Inkluderingsbegrepet er lagt til grunn for barnehage og skole, og har i følge Midtlyngutvalget en rekke konsekvenser:

Det innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehage og skole, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle. Det vil hindre marginaliseringstendenser og krysspress, og bidra til å sikre full deltakelse, mestring og læringsutbytte for alle. Inkludering sikrer minoritetsvernet, ved at presset om utjevning og likhet reduseres (ss. 16-17).

De påpeker videre at likeverdighet innenfor denne forståelsesrammen ikke betyr at alle skal behandles likt, men ha mulighet for og rett til aktiv støtte på egne vilkår. Inkludering innebærer derfor ”ulike tiltak som en forutsetning for likeverdighet og likestilling, men innenfor rammen av fellesskapet” (s. 17). I NOU'en hevdes det at en positiv diskriminering som dette vil medføre at barnehage og skole må være i endring, slik at virksomheten til enhver tid tilpasser seg de som oppholder seg der.

Midtlyngutvalget knytter også mange utfordringer og dilemmaer til inkludering når prinsippet skal praktiseres:

Realiseringen er avhengig av det handlingsrommet som eksisterer lokalt. Det er et resultat av nasjonale reguleringer, av prioriteringer i kommunene, av hvordan barnehage og skole forvalter sine oppgaver, av den enkelte førskolelærer og lærers forståelse og kompetanse. Forståelsen og kompetansen er bestemt

av en rekke forhold, slik som juridiske, økonomiske, organisatoriske, etiske, ideologiske og faglige faktorer (s. 17).

I forbindelse med disse utfordringene mener Midtlyngutvalget at det er nødvendig å gjøre avveininger mellom dem, og å prioritere noen fremfor andre. På grunnlag av dette vil innholdet variere med tid, med person og med situasjon og vil være avhengig av å kontinuerlig analyseres og diskuteres. Et spesielt viktig dilemma som kommer fram i NOU'en er i hvilken grad egne grupper og tilbud for grupper av barn skal kunne aksepteres innenfor forståelsen av inkludering.

#### **4.2.3.2 Hva sier Kvalitetsmeldingen, St.meld. nr. 41 (2008-2009)?**

Kvalitetsmeldingen tar i liten grad opp problematikken rundt begrepsskifte fra integrering til inkludering, men sier at ”barnehagen gir muligheter for å integrere trening i spesifikke ferdigheter i et miljø og i situasjoner som er naturlige for barnet slik at segregering kan unngås” (s. 92). Ett av meldingens hovedmål er at:

Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå, og har et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging (s. 90).

For å oppnå at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap i barnehagen, legger meldingen vekt på at:

Regjeringen vil at alle barn skal få et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen, som bidrar til det enkelte barnets utvikling og læring. I barnehagen møtes barn med ulike forutsetninger og familiebakgrunn. Det er særlig viktig å gi god og tidlig støtte til barn som trenger ekstra omsorg og tilrettelagte tilbud. Barnehagen er et sentralt virkemiddel for en helhetlig oppvekstpolitikk. Et godt samarbeid mellom barnehage, foreldre, PPT, barnevern, helsestasjon og andre instanser er viktig for å sikre alle barn en god oppvekst (s. 9).

Videre sies det i meldingen at ”barnehagen er en viktig arena og har en unik mulighet til både å forebygge, oppdage behov og iverksette tiltak for barn som trenger særskilt oppfølging” (s. 90).

#### **4.2.3.3 Drøfting av begrepsskifte fra integrering til et inkluderende fellesskap**

Det kommer frem i NOU'en at fellesskapet er spesielt viktig for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte. Midtlyngutvalget sier at det å være i et fellesskap sammen med andre ofte vil være ”bedre enn andre løsninger” (s. 23).

Inkludering har i mange år vært fremtredende i utdanningsdiskursen. Midtlyngutvalget hevder at ”alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling” (s. 13). Videre legger utvalget inkludering til grunn som overordnet

prinsipp i opplæringen. ”Den inkluderende skolen” ble først formelt introdusert i Norge i Reform 97, og i barnehagesammenheng kom ikke begrepet tydelig frem før i den reviderte Rammeplanen i 2006. Grunnen til at integreringsbegrepet har blitt erstattet er fordi begrepet på mange måter forutsetter segrering (Tøssebro, 2004). For at noen skal integreres må de først være utenfor, altså være i en annen kategori enn det som oppfattes som normalen. Tøssebro (2004) kommer inn på at det å integrere noen betyr å føre noe eller noen inn i det ”normale”, for eksempel å føre et barn med funksjonsnedsettelse inn i vanlig barnehage og skole. I denne forbindelsen spør han om dette vil si at et alvorlig funksjonshemmet barn er integrert i en vanlig barnehage dersom hun eller han ikke får noen form for kontakt med andre barn? Vil det ”integrerte barnet” få noe utbytte av læring og oppleve fellesskapsfølelse av å bare være til stede sammen med andre? Dette blir kanskje vanskelig å svare på, men flere forskere og teoretikere mener at ikke alle barn og unge som har en eller annen form for funksjonsnedsettelse vil kunne ha et godt utbytte av de samme tiltakene. Noen vil ha godt av å følge et ”vanlig” pedagogisk opplegg i barnehagen og ”vanlig” undervisning i skolen, mens andre vil kanskje ha et større utbytte av å få en mer tilpasset opplæring i en eller annen forstand. Tøssebro (2004) mener, slik jeg ser det, at integreringsbegrepets hovedmål er å få de som er utenfor inn igjen, å føre enkeltindivider inn i fellesskapet (jf. kap. 2.4.1). Midtlyngutvalget oppfatter også integreringsbegrepet som en konkret handling, og sier det er av avgjørende betydning å skille mellom integrering og inkludering, nettopp fordi integrering ble innført på bakgrunn av de barn som ikke passet inn i det ”normale” fellesskapet. Som jeg har skrevet over påpeker Midtlyngutvalget at ”integrering har hatt sosial utjevning som mål. De som har stått utenfor fellesskapet skal komme innenfor” (s. 16). Det vil si at ”de som har stått utenfor” har på et tidspunkt blitt segrert og må komme inn i fellesskapet igjen. Flere forfattere poengterer at fokuset i integrering ligger på individet, ikke på det fellesskapet de føres inn i (Dalen, 2006; Haug, 2004; Tøssebro, 2004). Hvis vi tar utgangspunkt i at alle individer er forskjellige, vil vi ikke samtidig også sette en viss normal for å bestemme innenfor hvilken kategori barn og unge hører hjemme? Slik jeg forstår det ligger tanken bak det å integrere et barn, å forandre det for at det skal passe inn. Vi plasserer barnet som har behov for særskilt hjelp inn i ”normale” klasser og barnehager, og lar han eller hun følge undervisning og pedagogisk opplegg som alle andre. Men vil dette være det beste for barnet? Vil barnet få det samme utbytte som alle de andre? Midtlyngutvalget hevder at en del barn og

unge med behov for særskilt hjelp har tatt del i den vanlige opplæringen, men uten at de har hatt særlig utbytte av den.

Slik Midtlyngutvalget ser det har integrering hatt sosial utjevning som mål, og segrering har ikke vært i samsvar med grunnleggende verdier om likhet og likeverd. Fordi segrering er noe en ønsker å unngå i barnehagen og i skolen, er begrepet inkludering blitt introdusert. Men sies det egentlig noe i dokumentene om hvordan overgangen fra integrering til inkludering skal skje? Jeg mener at dokumentene ikke synes å løfte dette særlig fram. De poengterer at et begrepskifte har skjedd, men ikke på hvilken måte vi skal utføre begrepskiftet i praksis.

Mens integrering går på at individet skal endres for å passe inn i fellesskapet, vil inkludering synliggjøre fellesskapets ansvar. Teorien sier at inkludering tar sikte på å tilpasse barnehage og skole slik at den blir bedre for alle (Dalen, 2006; Haug, 2004; Tøssebro, 2004). Tøssebro (2004) sier at det handler om å endre helheten. På den måten vil alle finne en plass. Men på hvilken måte skal vi endre helheten? Hvordan bør det oppnås i praksis? Midtlyngutvalget oppfatter at inkludering er et grunnleggende prinsipp. Hva menes det egentlig med det? Et grunnleggende prinsipp, betyr det at inkludering er et prinsipp som skoler og barnehager allerede har oppnådd, eller et mål det må jobbes med for å oppnå?

Utvalget peker på handlinger for å oppnå inkludering, og konkretiserer det til blant annet ”relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte” (s. 15). Ved å omtale inkludering som et ideal kan begrepet virke diffust og signalisere at det kanskje ikke lar seg realisere i praksis. ”Inkludering har som ideal at alle skal være en del av et inkluderende fellesskap” (NOU 2009:18, s. 14). Her synes utvalget å signalisere at inkludering er en kontinuerlig prosess, noe å strekke seg etter. Hva mener de egentlig med at inkludering har som *ideal* at alle skal være en del av fellesskapet? Ligger det ikke i begrepet inkludering i utgangspunktet at alle skal være en del av fellesskapet når de er inkludert? På bakgrunn av dette forstår jeg at utvalget mener at inkludering ikke er oppnådd og at det alltid vil være noe mer en kan strekke seg etter i arbeidet for et inkluderende fellesskap.

Inkluderingsarbeidet i barnehagen er en prosess vi som førskolelærere må reflektere over. Arbeidet vil gå ut fra våre egne holdninger og verdier knyttet til ulikhet og vil på den måten komme frem gjennom hverdagslige handlinger og utsagn. Inkluderingsbegrepet slik jeg finner det i Rammeplanen (2006), er blant annet knyttet til fellesskapets plass til det enkelte barn, sosial kompetanse og hvordan et inkluderende miljø kan være med på å motvirke mobbing og

rasisme. Kapittel 1.9 tar utgangspunkt i at barnehagen skal legge til rette for et ”inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn” (RP06, s. 18). Barnehagens innhold skal være meningsfylt for alle barn, uansett funksjonsnivå.

## 5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Ved å gjennomføre en diskursanalyse av dokumentene NOU 2009:18 *Rett til læring* Midtlyngutvalget og St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan vi forstå begrepet inkluderende fellesskap i barnehagen gjennom nyere statlige styringsdokumenter?

I begge dokumentene legges det vekt på viktigheten av at alle barn skal kunne delta i et inkluderende fellesskap. I RP06 står det at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder og kjønn skal få oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet. Kapitlet om inkluderende fellesskap i RP06 bygger på barnehagelovens § 2 om barnehagens innhold. I Kvalitetsmeldingen er et av hovedmålene at ”alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap”, og ”barnehagen skal inkludere alle barn, uansett sosial bakgrunn og funksjonsnivå” (s. 90). Midtlyngutvalget fremmer inkludering og fellesskap som sentrale prinsipper i den norske barnehage og skole, men dette synes først og fremst å tjene individets individuelle rett til et godt læringsutbytte. Utvalget argumenterer for og oppsummerer at det satses for lite på tidlig innsats. De hevder at tidlig innsats og kartlegging av barnas behov vil kunne redusere spesialundervisningen i barnas senere skoleløp. Gjennom kvalitetsmeldingen kommer det frem at kvaliteten på barnehagetilbudet i Norge generelt sett er god, mens i Midtlyngutvalget sin utredning sies det at det er for lite fokus på tilpasning i skolen. De mener at behovet for spesialundervisning vil redusere ved å fokusere mer på tilpasset opplæring i skolen. For å sikre dette mener utvalget at kompetansen hos allmennlærere må høynes slik at tilpasningen blir bedre. Dette mener de vil redusere behovet for spesialundervisning. Midtlyngutvalget mener også at satsing på tidlig innsats, tilpasning og læringsutbytte vil kunne redusere behovet for spesialundervisning. På denne måten vil alle kunne få en mulighet til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter på en naturlig måte, og som følge av dette håper Midtlyngutvalget at inkluderingen vil komme mer av seg selv.

Når jeg nå har lest og analysert de nevnte dokumentene ønsker jeg å se på hvordan de kan bidra til å hjelpe meg som førskolelærer. Vil styringsdokumentene gi en form for styring som kan hjelpe meg i praksis? Som førskolelærer vil jeg ikke lese dokumentene like nøye som jeg har gjort i denne studien, men jeg vil lese dem med et ønske om å få veiledning og rettleiding

i forhold til hvordan jeg skal legge opp barnehagehverdagen. I dokumentene kommer Midtlyngutvalgets og regjeringens oppfattelse av et inkluderende fellesskap i barnehagen frem. Dokumentene tar opp problemer og utfordringer knyttet til dette og hvordan barnehager og skoler bedre kan ta hensyn til fellesskapet i hverdagen. Når jeg leser dokumentene som førskolelærer og ønsker rettledning i forhold til hvordan jeg skal legge til rette for et inkluderende fellesskap i barnehagen, synes jeg det er vanskelig å se hva de egentlig ønsker å få frem. Det første gjelder i forholdet til læring. Midtlyngutvalget og Kvalitetsmeldingen presenterer et individrettet og et sosiokulturelt syn på læring. Det er ikke bare enkelt å få rettledning i forhold til det jeg er ute etter gjennom lesing av dokumentene. De ser begge ut til å ville trekke frem det beste fra begge perspektivene, og kan derfor virke noe forvirrende. Jeg spør meg selv om dokumentene legger mest vekt på det individuelle ved læring, eller er det best å fokusere på fellesskapet? I en læringssituasjon er alle barn forskjellige, noen har kanskje best utbytte av å jobbe selvstendig, mens andre lærer best i et fellesskap med flere. Det dokumentene representerer skal være en rettledning og en veiledning for oss som jobber som lærere og førskolelærere i praksisfeltet. Likevel synes dokumentene å ville holde fast ved begge perspektivene slik at de hele tiden kan ta utgangspunkt i det ”beste” fra begge perspektivene. Dette gir desverre lite retning for meg som førskolelærer. Men er det ikke det som er hele poenget med styringsdokumenter? At de skal ha en styrende funksjon? Engelsen (2009) sier at læreplaner er en videre form for styringsdokumenter, og hevder at ”lære- og fagplaner påpeker tradisjonelt ikke konflikter mellom ulike fagsyn. De gir i stedet inntrykk av faglig harmoni som ikke finnes i virkeligheten” (s. 70). Videre sier hun at diskusjoner av faglige standpunkter ikke blir berørt, men at styringsdokumenter likevel blir forventet å ”styre”. Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) mener at samfunnets pedagogiske prosjekt bør bygge på ideene om et fellesskap, men også gi rom for individualisme. Med dette i tankene forstår jeg det som at vi ikke vil kunne finne noe entydig svar på hvilket perspektiv på læring som vil være det beste. Dette er noe jeg som førskolelærer må finne ut av selv. I tillegg er det viktig å snakke med kolleger. Sammen kan vi finne det vi mener vil være den beste løsningen for vår barnegruppe og ta det med ut i praksis.

Når det gjelder tidlig innsats kommer Midtlyngutvalget inn på at dette er viktig. Men jeg vil vite hvorfor dette er viktig. Har tilpasset opplæring dokumentert positiv effekt? I rapporten kommer det frem at det er lite forskning på område. På bakgrunn av dette forstår jeg det som at viktigheten av tidlig innsats baseres på en pedagogisk tro om at det er det. Samtidig synes

jeg det høres fornuftig ut når utvalget hevder at barns språk- og leseferdigheter kan forbedres betraktelig dersom innsatsen settes inn tidlig. Språklig kompetanse er en viktig del av barnehagens læringsmiljø, og viktigheten av dette blir spesielt nevnt i dokumentene. Kvalitetsmeldingen påpeker også at det er viktig å legge vekt på tidlig innsats i barnehagen for å bedre elevenes resultater i skolen. Meldingen uttrykker at målsettingen med innføringen av blant annet fagområdet antall, rom og form i RP06 skal bidra til å gjøre barna bedre forberedt til matematikkopplæringen i skolen. Dette er en skoleforberedende tanke og henspiller seg i at barnehagen har i større grad enn tidligere blitt en del av det helhetlige skoleforløpet. Jeg har tidligere skrevet at tidlig innsats kan ses i forbindelse med normalitet og avvik. Det sies i dokumentene at fokus på tidlig innsats vil kunne bidra til å forhindre negativ utvikling, men for å vite hva som er den negative utviklingen må vi på forhånd bestemme hva som er ”normalt”. Ønsker vi at alle skal bli så normale som mulig? Og hva er egentlig normalt? Tøssebro (2004) sier at funksjonsnedsettelse tradisjonelt har blitt sett på som en egenskap ved individet, men dette har blitt sterkt kritisert fordi denne oppfatningen overser miljøets betydning. Innenfor denne oppfatningen kan man se alle, uansett funksjonsnivå, som ”normale” og heller forandre miljøet rundt istedenfor selve individet. Midtlyngutvalget sier at ”forbedring av de allmenne endringer er det viktigste grepet overfor barn, unge og voksne med særskilte behov” (s. 151).

Gjennom denne studien har jeg fått mye kunnskap om læring, normalitetsdiskursen og inkludering. Inkludering kan kort sagt sies å innebære at alle mennesker, enten de har en funksjonshemming eller ikke, er en del av fellesskapet i utgangspunktet (Briseid, 2006). Det handler om å gi rom og legge til rette for mangfoldet (Strømstad, Nes & Skogen, 2004a). Inkludering har til dels avløst begrepet integrering da det sistnevnte ofte forutsetter segrering (Tøssebro, 2004). Når jeg som førskolelærer leser dokumentene med hensikt om å være mer bevisst på å skape et inkluderende fellesskap i barnehagen, synes jeg det kommer relativt tydelig fram hva Midtlyngutvalget og Kvalitetsmeldingen legger vekt på, men ikke så tydelig hva jeg skal gjøre. Jeg vil si at dokumentene sier mye, men gir lite retning. Jeg sitter igjen med en følelse av at dokumentene kan bidra til å endre diskurser. De kan blant annet gjøre oss mer oppmerksomme i forhold til normalitetsdiskursen. Ved å være mer bevisst på hva vi tenker som normalitet og avvik, kan vi etter min mening mer naturlig komme inn på en inkluderingsrettet arbeidsmåte. Alle trenger vel ikke å være helt like for å kunne være en del av fellesskapet?

## Referanseliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Frederiksberg Bogtrykkeri A/S.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt... I *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små*. BDF-rapport fra en arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. Oslo.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (4. utg., ss. 45-73.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Biesta, J.J.G. (2006). *Beyond learning. Democratic Education for a human future*. Boulder, Colo.: Paradigm.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bø, I. & Helle, L. (2007). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2010). Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen. I *Barnas barnehage I. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Ø. Kvello (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I *Læreplan i et forskningsperspektiv*. E. L. Dale (red.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. 2<sup>nd</sup> edition. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Garm, N. (2001). Hva gjør vi når vi inkluderer? I *perspektiver på reform 97*. Hovdenak, S. S. (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gripsrud, G., Olsson, U. H., & Silkoset, R. (2004). *Metode og dataanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Guldbrandsen, J., Johansson, J. E. & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J. (red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I E. Befring & P. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. (4. utgave, ss. 477-508). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (red.). *førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskapene: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Korsvold, T. (2011). *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2003). *Lek på alvor. Førskolebarn og lek – en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om Barnehager (barnehageloven). Lov av 17. juni 2005 nr. 64.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (red.) (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 1972: 39 *Førskoler*.
- NOU 2009:18 *Rett til læring* Midtlyngutvalget.
- OECD (2006). *Starting Strong II*.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Regjeringen.no (2011a). [http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34\\_1996-97/2.html?id=191144](http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34_1996-97/2.html?id=191144) Lastet ned 10.09.2011.
- Regjeringen.no. (2011b). <http://www.regjeringen.no/nb/dok/nouer.html?id=1767> Lastet ned 05.09.2011.
- Regjeringen.no (2011c). <http://www.regjeringen.no/nb/dok/regpubl.html?id=1751> Lastet ned 05.09.2011.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roland, P., Fandrem, H. & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna – et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (red.) (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, H. (2009). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Säfström, C. A. (2010). *Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning*. Utbildning & Demokrati 2010. Vol. 19, nr. 3, ss. 11-22.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.meld. nr. 23 (1977-1978). *Funksjonshemmede i samfunnet*.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004a). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004b). *Styringsdokumenter og inkludering. Dokumentanalyse*. Rapport nr. 8. Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Tangen, R. (2008). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. 2<sup>nd</sup> edition. Maidenhead: Open University Press.
- Tøssebro, J. (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming?* Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.
- Vedeler, L. (2003). *Barnehagen og tilpasset opplæring*. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vislie, L. (2003). *From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies*. European Journal of Special Needs Education, Vol. 18, No. 1 (2003) pp. 17–35.