

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK OG TILPASSET OPPLÆRING

Arina Poryadina

## **Inkludering i barnehage i Norge og Russland.**

**En komparativ studie av hvordan pedagoger i barnehage opplever at barn med særskilte behov inkluderes i barnehage.**

UIT NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG PEDAGOGIKK, CAMPUS ALTA

HØST 2013

## **Forord.**

Jeg vil takke min veileder Hanne Kirsten Nilsen, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitet i Tromsø, campus Alta, for god og konstruktiv veiledning og oppfølging under skriveprosessen av denne masteroppgaven. Hun har inspirert meg med mange gode råd i prosessen og gitt meg tro på prosjektet. Jeg er takknemlig for alle hyggelige informanter i Norge og Russland, som har stilt opp på intervjuene. Jeg vil også rette en takk til min familie og venner, særlig Tanja Minina, som har hjulpet meg mye med det norske språket.

Alta, 15.12.2013

Arina Poryadina

## INNHold

<b>1. KAPITTEL – INNLEDNING .....</b>	<b>5</b>
1.1.Bakgrunn og valg av tema .....	5
1.2.Presentasjon av problemstilling og avgrensning .....	6
1.3.Begrepsavklaringer .....	7
1.4.Barnehage som arena for undersøkelse .....	11
<b>2. KAPITTEL – TEORI.....</b>	<b>13</b>
2.1.Inkluderende opplæring .....	13
2.1.1. På vei mot inkluderende opplæring i Norge .....	13
2.1.2. Inkluderingsarbeid i opplæringen i Russland .....	16
2.2.Barnehagen i et historisk tilbakeblikk .....	19
2.2.1. Barn med spesielle behov i norsk barnehage i et historisk tilbakeblikk.....	19
2.2.2. Barnehager og barn med spesielle behov i Russland i et historisk tilbakeblikk .....	22
2.3.Styringsdokumenter for barnehage i Norge og Russland. Rammeplanen og Typeprogrammet.....	24
2.4.Spesialpedagogisk hjelp.....	27
2.4.1. Spesialpedagogisk hjelp i en norsk barnehage .....	27
2.4.2. Spesialpedagogisk hjelp i en russisk barnehage .....	29
2.5.Forskning på området .....	32
<b>3. KAPITTEL – METODE.....</b>	<b>35</b>
3.1.Kvalitativt forskningsdesign .....	35
3.2.Intervju som metode .....	36
3.3.Valg av informanter .....	38
3.4.Gjennomføringen av undersøkelsen .....	38
3.5.Informantene .....	40
3.6.Prosjektkvalitet .....	41
<b>4. KAPITTEL – RESULTATER OG DRØFTING.....</b>	<b>43</b>
4.1.Tematisering av empiri .....	43
4.2.Begrepsforståelse .....	44
4.2.1. Begrepet inkludering .....	44
4.2.2. Begrepet “barn med særskilte behov” .....	48
4.3.Oppfatninger rundt inkluderingsprosesser.....	50

4.3.1. Vellykket inkludering. Russiske pedagoger .....	51
4.3.2. Felles tiltak for alle barn. Russiske pedagoger .....	54
4.3.3. Vellykket inkludering. Norske pedagoger .....	55
4.3.4. Felles tiltak for alle barn. Norske pedagoger .....	58
4.4. Utfordringer knyttet til inkludering .....	59
4.4.1. Utfordringer for russiske pedagoger .....	59
4.4.2. Utfordringer for norske pedagoger .....	61
4.4.3. Holdninger til inkludering i det norske samfunnet .....	64
<b>5. KAPITTEL - OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>67</b>
<b>6. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>72</b>
<b>VEDLEGG 1</b> Informasjonsbrev til informanter	
<b>VEDLEGG 2</b> Intervjuguide	
<b>VEDLEGG 3</b> Tillatelse fra NSD	

# 1. Kapittel – Innledning.

## 1.1. Bakgrunn og valg av tema

Jeg har fått utdannelse som spesialpedagog i Det statlige pedagogiske universitet i Murmansk, Russland. Fra 2008 jobbet jeg som spesialpedagog med førskolebarn med spesielle behov i 2 år. I denne tiden fikk jeg mye teoretisk og praksisk kunnskap og erfaring fra russisk utdanningsystem for barn med særskilte behov.

I 2010 takket være kvoteordningen har jeg fått en spennende mulighet til å studere i Norge. Gjennom kvoteordningen kan studenter fra Russland søke støtte gjennom Lånekassen til studier ved et norsk lærested. Formålet med kvoteordningen er å bidra til kompetansebygging i studentenes hjemland og til internasjonalt samarbeid.

Da jeg studerte ved universitet i Murmansk hadde vi spennende samlinger med norske forelesere fra Høgskolen i Finnmark. Vi fikk først innføring om norsk utdanningsystem, spesialpedagogiske virksomhet, inkluderingsprosesser som foregår i Norge. Men det var ikke så lett å forstå alt de snakket om. Det var ganske komplisert å ha en dialog med hverandre. Først og fremst på grunn av språk. Samlinger ble gjennomført ved hjelp av tolker. En annen grunn, tror jeg, var i det at inkluderingprinsipp var et helt nytt fenomen for oss som førte til mange spørsmål og misforståelser. Vi var veldig imponert av det systemet. Mange av oss fikk et stort ønske om å besøke Norge for å se nærmere på norsk utdanningsystem. Jeg var en av dem som har fått en sjanse å møte andre kulturer og å få nye erfaringer.

På denne måten var det naturlig for meg å velge en komparativ analyse som utgangspunkt til min masteroppgave. Finnmark og Murmansk-området har et felles grense. Samarbeid mellom landene kan være viktig for utvikling av de to områdene. De har mange felles felt å samarbeide om. Spesialpedagogisk virksomhet og inkluderingsprosesser er ikke noe unntak. Dette var en medvirkende årsak til at jeg fikk interesse for analyse av inkludering i opplæringen i Norge og Russland.

Inkluderingsarbeid er en ganske ny prosess i Russland. Russiske lærere kan få supplert sin manglende praktiske eller teoretiske kunnskap på det området fra sin nærmeste europeiske nabo, Norge. Norske lærere kan forbedre og berike sin pedagogisk virksomhet gjennom samarbeid med russiske lærere. Men først er det nødvendig å se nærmere på hvordan norske og russiske barnehagepedagoger forstår og opplever inkludering i opplæringen. Dette kan bidra til å finne retning for et godt og vellykket samarbeid.

Arina Poryadina

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Høst 2013

Formålet med min oppgave er å gjøre en kvalitativt orientert sammelignende studie av forestillinger om fenomenet inkludering blant norske og russiske barnehagelærere. Oppgaven forsøker å gi et bilde av inkluderingsarbeid under forskjellige pedagogiske, politiske, kulturelle, økonomiske forhold.

## 1.2.Presentasjon av problemstilling og avgrensning

Jeg har valgt følgende problemstilling for mitt forskningsarbeid:

*Hvordan opplever pedagoger i norsk og russisk barnehage at barn med særskilte behov inkluderes i barnehagen?*

Jeg har valgt barnehagen fordi har jeg arbeidserfaring i det feltet. Barnehage er første steg i barnas sosialisering, møte med et samfunn, samspill med andre. Og barnehagelærere har stor betydning i disse prosesser. Ved hjelp av dem får barna vite om verden rundt seg. Det er særlig viktig for barn med særskilte behov fordi de trenger ekstra støtte og hjelp.

Både Norge og Russland har underskrevet og ratifisert Salamankaerklæringen hvor er inkluderingsbegrepet står sentralt. Både Norge og Russland har forpliktet seg til å følge erklæringens formål om inkluderende utdanningsinstitusjoner for alle. Men inkluderingsprosesser foregår på forskjellige måter i de to landene. Som jeg ser det, inkluderingsprosesser i Russland eksisterer stort sett bare på papiret, og der er liten forbindelse mellom teoretisk grunnlag og praksis, spesielt i små byer. Mens Norge har konkrete resultater og positive tendenser i forhold til inkludering. Derfor er målet mitt å finne ut hvordan russiske pedagoger opplever inkludering av barn med særskilte behov i forhold til norske.

Jeg tror at svaret på dette spørsmålet kan hjelpe til å forstå i hvilken retning skal russiske barnehagelærere jobbe videre for å oppnå vellykket inkludering og hva kan norske pedagoger forbedre eller fornye i sin pedagogisk virksomhet. Det kan også bidra til utvikling av internasjonal samarbeid i det spesialpedagogiske feltet.

For å forklare problemstillingen og presisere den, viser jeg til følgende tre spørsmål som jeg senere bruker som utgangspunkt for drøftning av resultater av undersøkelsen:

- Hvordan forstår russiske og norske barnehagelærere begrepene inkludering og barn med særskilte behov?
- Hvilke oppfatninger har barnehagelærere om hva som bør gjøres for å oppnå en vellykket inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?
- Hvilke utfordringer opplever russiske og norske barnehagelærere i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov?

### 1.3. Begrepsavklaringer

Begrepene *inkludering* og *barn med særskilte behov* er grunnleggende i min oppgaven. Jeg vil se nærmere på de to begrepene.

#### **Begrepet Inkludering i Norge**

I Norge og Russland var begrepet inkludering bedre kjent fra UNESCOs Salamanca Statement av 1994. Salamancaerklæringen ble vedtatt på The World Conference on Special Needs Education av representanter for 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner. Med den ble inkluderende utdanning et globalt anliggende.

Inkluderingsbegrepet har erstattet integreringsbegrepet fra 70-årene i Norge. Inkludering og integrering er begreper som ofte forbindes med funksjonshemmede. Integrering innebærer å innlemme i en helhet. Mottstykket til integrering er segregering, som handler om å skille ut fra helheten. Integreringstanken skulle motvirke segregeringen av elever/barn med særskilte behov, og sørge for at elevene/barn fikk opplæring i den klassen/avdelingen de tilhører, og ikke i egne skoler/barnehager for spesialundervisning. (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009:33)

Strømstad, et al. (2004) beskriver en moderat forståelse av inkludering som betyr at de elevene/barn som av forskjellige grunner trenger noe ekstra støtte, i større grad får sitt tilbud i vanlige klasser/avdelinger, samtidig som spesialundervisningen som system er opprettholdt. Spesialundervisningen skal dermed bidra til inkludering, og det blir vesentlig hvordan spesialundervisning og vanlig undervisning samordnes og koordineres.

I sin radikale form betyr inkludering at spesialundervisning og andre støtteordninger avskaffes, slik at alle elever/barn får hele sitt tilbud i vanlige klasser/avdelinger, med assistanse av spesialpedagoger eller andre.

Begge to begrepene viser at barn med særskilte behov har mulighet til å være sammen med andre barn og å få sitt tilbud i vanlige skoler eller barnehager. Men hva er forskjellen på de to begrepene?

Inkludering er mer krevende enn integrering og framstår som en visjon som alle deler av samfunnet skal strekke seg etter. Mens integreringsbegrepet for en stor del har vært knyttet til spørsmålet om å innlemme barn med særskilte behov i felleskapet, så omfatter inkludering et helhetlig mulighets-, lærings- og likeverdighetsperspektiv. Inkludering viser sosial likestilling og deltakelse i samfunnet (Befring, 2008:51). Dermed kan vi si at inkluderingsbegrepet har et videre betydningsinnhold enn integreringsbegrepet.

Harkestad Olsen (2013) skriver at en vurdering av synonymer gjør det mulig å hevde at inkludering ikke bare har et videre, men et annet og delvis overlappende betydningsinnhold:

*Synonymer av å integrere er å innlemme, å gjøre til medlem, å gjøre plass til. Å innlemme vil si å gjøre til en del av et større hele. På den måten kan det å gjøre til medlem innebære en forventning om likhet, om å passe inn i gruppen. Synonymer av å inkludere er å innbefatte, å regne med. Å innbefatte vil si å favne om, å ta med.*

Den integrerte eleven (barnet) får en naturlig og selvfølgelig plass i skolen (barnehage) – faglig, sosialt og kulturelt. Det inkluderte barnet kan forstås som en man regner med, noe som kan innebære både det sosiale, det faglige og det kulturelle aspektet. (Harkestad Olsen, 2013:30)

Synonymer og semantikk tilnærming kan hjelpe oss å finne ut russiske forklaringer av inkluderings- og integreringsbegreper.

### **Begrepet Inkludering i Russland**

Etter en ny tendens om utdanning for alle, begynte ordene «integrering» og «inkludering» å brukes stadig oftere i dagens Russland. Men disse to begrepene i det russiske fagspråket blandes ofte. Fram til nå har det vært vanskelig å finne en tydelig forklaring på de to begrepene og når ble de erstattet (Mamelund, 2012).



Ertanova O.N forsøker å finne fortolkning av begreper ved en semantisk tilnærming. For russiske samfunnet ordene «integrering» og «inkludering» er fremmedord. I følge russisk ordbok av fremmedord, *integrering* betyr

1. når flere deler sammenslår i et hele;
2. en prosess hvor foregår gjensidig tilpassning og sammenslåing.

For å lette forståelsen, bruker Ertanova en metafor: å oppløse vannfarge eller sukker i vann.

Ordet *inkludering* finnes ikke i russiske ordbøker ennå. Men ifølge engelsk russisk ordbok *inclusion* betyr tilslutning, innlemmelse. Med andre ord noen som utefra tilslutter seg i et hele. Vi kan forestille uløselige oljedråper i vann.

Ertanova understreker at *integrering* på russisk betyr sammenslåing av deler i et hele og gjensidig tilpassning. Dermed kan denne definisjonen av integrering kan nærmere seg en norsk forståelse av *inkludering*. Og tvert imot betyr *inkludering* på russisk, tilslutning eller innlemmelse.

Det kan føre til at forskjellige betydninger eller konnotasjoner av disse ordene i russisk, engelsk og norsk kan gå tapt i oversettelser. Det kan være gunnen til at det ikke finnes samstemmighet i begrepsforklaringene i Russland.

Flere forskere foreslår å ikke bruke fremmede ord for å unngå misforståelse og utfordringer i begrepsforklaringer. Russiske ord «доступ», oversettes som tilgjengelighet (eller integrering på en måte) og «участие», som betyr deltakelse (inkludering) passer veldig godt for det.

Begrepsforklaring er et aktuelt tema i dagens forskningsarbeid. Diskusjoner om det foregår hele tiden. Jeg har valgt å stanse opp ved en definisjon som gis i en rapport fra UNICEF om inkludering i Russland. Denne forklaringen belyser den russiske forståelsen av inkludering best mulig, synes jeg:

*Inkludering eller inkluderende opplæring – er en organisasjon av læringsprosessen, hvor alle barn er inkludert i det generelle utdanningssystemet og er opplært i samfunnet med sine jevnaldrende i de samme offentlige skoler, uavhengig av deres fysiske, psykiske, intellektuelle, kulturelle, etniske, språklige og andre egenskaper. [...]*

Inkluderende opplæring av barn med særskilte behov med sine jevnaldrende er å gi opplæring av forskjellige barn i samme klasse, men ikke i en egen gruppe (klasse) på spesielle skoler (UNICEF, 2011).

### **Barn med særskilte behov**

I Salamancaerklæringen settes inkludering i sammenheng med «spesial needs education». I følge Strømstad, et al. (2004) betegner det elever (barn) med særskilte behov. Men det er ikke lett å gi definisjon på det. Hvem er barn med særskilte behov? Uttrykket «barn med særskilte behov» er inspirert fra engelsk begrepsbruk. Hensikten var å redusere bruken av kategorisering og svekke forbindelsen mellom funksjonshemmende og særskilte behov. Når uttrykket «behov» brukes, bringes tanken raskt hen på et individuelt behov.

St. Meld. Nr. 23 (1997-98) «Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov» handler mye om funksjonshemmende. Her vektlegges en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Her sies det slik:

*Barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov representerer svært ulike grupper. Det er stor variasjonar mellom grupper som fysisk funksjonshemma, synhemma, hørselshemma, personar med språk- og talervanskar, grupper med sosial og emosjonell vanskar, samansette læreavanskar eller spesifikke fagvanskar (ibid, s.10).*

I NOU 2001:22 «Fra bruker til borger» blir forhold mellom funksjonshemming og særskilte behov noe klargjort:

*Særlig opplæringsbehov kan ha ulike årsaker og bakgrunn. Opplæringsbehovene kan skyldes funksjonsnedsettelse, men de kan også skyldes sosiale forhold eller det kan ligge utviklingsmessige og atferdsmessige årsaker til grunn. Gruppen av elever som har behov for spesialundervisning, er altså ikke sammenfallende med elever med funksjonsnedsettelser» (ibid, s.49).*

Videre sies det at noen elever med funksjonshemninger faktisk ikke trenger spesialundervisning, men mer praktisk tilrettelegging av lærings situasjonen, mens andre som ikke har funksjonshemninger, kan ha særlige behov.

I Russland er begrepet barn med særskilte behov (rus. *дети с особыми потребностями*) ganske nytt. Fra begynnelsen av 2000-tallet begynte dette begrepet å brukes oftere. Det kommer fra utenlandske forskeres verker som oversettelse av «children with special needs». For tiden foregår erstatning av begreper som «invalid», «barn med nedsatt funksjonsevne» (rus. *дети с ограниченными возможностями здоровья*), «unormale barn» og forskjellige variasjoner av markering og stigmatisering til «barn med særskilte behov» (Goncharova & Kukushkina, 2002).

Før var russisk pedagogikk opptatt av begrepene «invalid» og «barn med nedsatt funksjonsevne». Invalid er det medisinske begrep som beskriver sakkyndig vurdering av helse og fysisk tilstand. Barn med nedstatt funksjonsevne (rus. *дети с ограниченными возможностями здоровья*) er nesten et synonym av ordet invalid, og betyr barn som har diagnose om funksjonshemming som begrenser deres muligheter.

Begrepet barn med særskilte behov (rus. *дети с особыми образовательными потребностями*) har vi fått for ikke så lenge siden i Russland. Derfor er det vanskelig å finne tydelig definisjon på det. En rapport fra UNICEF om inkluderende utdanning i Russland beskriver dette begrepet som barn som trenger ekstra pedagogisk eller psykologisk hjelp og spesielle forhold til opplæring og oppdragelse (2011). Begrepet barn med særskilte behov forsøkes å erstatte begrepet barn med funksjonshemming.

#### 1.4. Barnehage som arena for undersøkelse.

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke nærmere inkludering i barnehage. Jeg har valgt barnehage som arena for min undersøkelse fordi barnehage kan være det første steg til inkludering av barn med spesielle behov i samfunnet. Jo tidligere denne prosessen begynner desto bedre blir trolig resultatet.

Barnehage i Norge har inkludering som et overordnet prinsipp. Dette gjenspeiles veldig godt i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og i barnehagenloven. Rammeplanen sier at «*barnehagen må tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn.* (Kunnskapsdepartement, 2011) Inkludering er det viktigste begrepet i rammeplanen fordi barnehagen har fått en sentral rolle for førskolebarn med spesielle behov. Ifølge rammeplanen har barnehagen et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. Rammeplanen understreker i punkt

1.9 at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder og funksjonsnivå, og peker på at et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging.

Barnehagenlovens formålsparagraf sier at barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem (KD, 2011). Hovedprinsippet er å gi alle barn muligheter til å utvikle seg i forhold til egne forutsetninger og evner, uansett alder. Bakgrunnen for prinsippet er et menneskesyn som ser på alle mennesker som like verdifulle og med samme menneskeverd. Mennesker med særskilte behov har de samme grunnlegende behov som andre. Barnehagen skal legge til rette for at alle barn kan føle seg akseptert og verdstatt i det sosiale og kulturelle felleskapet. Disse grunnlegende prinsippene skal legges til grunn for barnehagens virksomhet. Barnehagen skal være en inkluderende arena for alle barn. Barn som har behov for ekstra omsorg og hjelp til utvikling og læring av ferdigheter, skal få det uavhengig av årsak. Både barn med forsinket språkutvikling, barn med nedstatt funksjonsevne og barn som lever i en vanskelig familiesituasjon vil kunne ha behov for særskilt oppfølging og tilrettelegging. Barnehagen skal fremme gode utviklingsmuligheter for alle barn. Barna kan delta ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå (St.Meld.18).

I Russland blir det vanskelig å snakke om EN barnehage for alle. Det finnes forskjellige typer avdelinger i enkelte vanlige barnehager, og det eksisterer også spesialbarnehager for kun barn med særskilte behov. I russisk barnehage legger man helse og utvikling (eller avvik fra den normale utviklingen) til grunn for klassifisering, og plasserer forskjellige typer barn i forskjellige barnehager (Merzlyakova, 2000). Men situasjonen for barn med særskilte behov har endret seg. I følge loven om utdanning (1996, 2013) kan foreldre velge barnehage og kun foreldre bestemmer om barn skal få spesialpedagogisk hjelp.

## 2. Kapittel – Teori.

### 2.1. Inkluderende opplæring.

I dette punktet beskrives historiske perspektiver om utvikling av inkluderende opplæring generelt. Det gis også et bilde av tidens inkluderende opplæring i Norge og Russland.

#### *2.1.1. På vei mot en inkluderende opplæring i Norge*

På 1960-tallet begynte synet på funksjonshemmedes plass i samfunnet å forandre seg i Norge (St.meld. nr. 88 1965-66). Oppfatningen hadde vært at de fysiske og mentalt handikappede best fikk sine behov dekket i egne «hjem» og skoler. Men blant annet på bakgrunn av en kraftig kritikk av spesialskolene og andre institusjoner, anså man det ikke uten videre lenger for rett å isolere mennesker med funksjonshemming. Det «vanlige» samfunnet måtte i langt større grad tilpasse seg de funksjonshemmedes behov (Strømstad, et al. 2004:21).

På denne tiden var normaliseringsbegrepet ofte brukt. Normalisering var den betegnelse som oftest ble anvendt i meldinger fra Sosialdepartementet. Mest benyttet er normaliseringsbegrepet innenfor det feltet som tidligere ble omfattet av helsevernet for psykisk utviklingshemmede (HVPU), men det betegner også et generelt sosialpolitisk prinsipp.

Normalisering refererer til tiltakene og rammevilkårene for personer med funksjonshemming. Mange forfattere har understreket at det er levetilstandene og ikke individer som skal forandres og forberedes. Det sentrale var at rammene for livet når det gjaldt bolig, arbeid, osv. skulle være så normale som mulig. Den service og omsorg de utviklingshemmede har behov for, skal dekkes gjennom de vanlige tilbudene i en kommune, tilbud som skal omfatte alle innbyggere som på en eller annen måte har behov for noen «tiltak og tjenester» (Strømstad, et al. 2004:22).

Mot slutten av 1960-årene oppstod det en intens debatt om hvordan samfunnet best kunne ivareta opplæringen for barn med særskilte behov. Før fikk barn med særskilte behov sine opplæringsbehov best ivaretatt i segregerte tilbud enten organisert som egne klasser i vanlige skoler eller som individuelle eller gruppetimer. I 1960-årene fantes det også mange spesialskoler. Fra begynnelsen av 1970-årene skjedde det en stor endring i synet på opplæring av barn med særskilte behov. Begrepet integrering dukket opp som en motpol til begrepet segregering og handler om iverksetting av spesialpedagogisk tilbud tilknyttet et vanlig pedagogisk opplegg.

Barn skulle ikke lenger skilles ut, men tilbys opplæring innenfor ordinære rammer. (Kvello, 2010:119)

Strømstad, et al. (2004) mener at det ikke er noen motsetning mellom de to begrepene normalisering og integrering. Både i integrerings- og i normaliseringslitteraturen blir det understreket det ikke er individet som er unormalt, men at det er miljøet rundt individet som må tilpasse seg de ulike behovene. Kritikken av normaliseringsbegrepet er at den sosiale avstanden ofte blir stor mellom dem som oppfattes å avvike fra normale standarder og de andre, selv om de lever side om side. Sober (1992), referert i Strømstad, et al (2004), peker på at både «normalisering» og «integrering» tar sitt utgangspunkt i at noen er utenfor, for eksempel i egne institusjoner. Derfor er ikke disse begrepene gangbare for dagens situasjon der særomsorg i prinsippet er avvirket. Men begrepet normalisering ble i Norge forbundet med samfunnsmessige tiltak og rammebetingelser først og fremst. Begrepet integrering kom i utdanningsfeltet (Strømstad, et al. 2004:24).

I skole og barnehage handler integrering om å inkorporere alle i et helhetlig sosialt fellesskap, med de ulikheter som måtte finnes, enten det dreier seg om funksjonshemninger av forskjellige slag, ulikheter kulturelt og sosialøkonomisk, eller andre forskjeller. Det motsatte begrep er «segregering», som i denne sammenheng betyr utskillelse av bestemte grupper i egne miljøer.

Integreringstanker er uttrykk for et ønske om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan. Ideen innebærer at mennesker med særskilte behov ikke bare skal sikres tilstrekkelig vern og omsorg, men også i størst mulig utstrekning få utviklet sine muligheter for personlig og sosial vekst og utfoldelse, og ta ansvar ut fra sine forutsetninger, som andre deltakere i samfunnet. Begrepet integrering er med andre ord noe annet enn bare en geografisk plassering av mennesker i vanlige skoler eller barnehager, klasser eller grupper (Strømstad, et al. 2004).

Inkluderingsbevegelsen startet i USA tidlig på 80-tallet. Inkludering defineres som en prosess som handler om tilstedeværelse, deltakelse og ferdighetene til alle barn og elever. Inkluderende opplæring innebærer at alle barn skal delta både i det faglige, det kulturelle og det sosiale fellesskapet.

I en internasjonal kontekst er begrepet inkludering kjent fra UNESCOs Salamanca Statement av 1994 som ble undertegnet av 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner. I

følge denne erklæringen betyr inkludering at elevene med spesielle behov får sitt tilbud i vanlige skoler som skal imøtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk. Salamanca-erklæringen uttaler at:

- Alle barn kan undervises uansett hvor store hindringer for læring og utvikling de står overfor
- Inkluderende opplæring skal sørge for en utdanning som hindrer at barna utvikler dårlig selvfølelse og konsekvensene av det
- Målet for inkluderende opplæring er samarbeid fremfor konkurranse

Salamancaerklæringen handler om «principles, policy and practice in special needs education». Det dreier seg om hvordan spesialundervisning i seg selv kan bli mer inkluderende og derved bidra til større grad av inkludering generelt. Salamanca-erklæringen handler om både spesialundervisning og vanlig undervisning. Begge skal endres. Spesialundervisning skal ikke forsvinne, men det skal i større grad trekkes inn i vanlige skoler og klasser. Samtidig skal den vanlige undervisningen i større grad tilpasses det normale mangfoldet av elever som sokner til skolen.

Barnehagen nevnes også i Salamanca-erklæringen (punkt 53, 54), ikke som en institusjon ut fra sin egenart, men som en forutsetning og et viktig instrument for skolegang. Det understrekkes at skolers mulighet for å lykkes med inkludering, avhenger av at det foretas tidlig identifisering, vurdering og stimulering av de små barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp (Arnesen, 2012:16). Arnesen fortsetter at Norge har som utgangspunkt at meget få barn med særskilte behov under skolepliktig alder blir henvist til egne institusjoner i dag.

I norsk kontekst, egentlig i skolen, kom inkluderingsbegrepet med L-97. Tilpasset opplæring blir her et kjernebegrep. L97's krav om at elevene skal finne tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt felleskap uttrykker inkluderingstanken hva elevene angår. Den inkluderende enhetsskolen skal favne alle grupper og gi et tilbud som er tilpasset det naturlige mangfoldet i elevgruppa.

For barnehagen kom begrepet inkludering i 2006. Stortingsmelding nr. 41: *Kvalitet i barnehagen* illustrer problematikken rundt dagens inkludering. Barnehagen er tillagt en viktig oppgave i å «inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå. Barnehagen har også et særlig ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som har behov for særskilt oppfølging.» (St.meld. nr. 41:90).

De fleste barn med behov for hjelp og støtte har i dag plass i vanlig barnehage, og spesialpedagogiske tiltak i vanlig barnehage, er det mest utbredte hjelpen som gis disse barna.

### *2.1.2. Inkluderingsarbeid i opplæringen i Russland*

Integreringsprosesser begynte i Russland på 1990-tallet. Det er knyttet til oppløsningen av Sovjetunionen. I landet startet politiske reformer og demokratiske endringer. Fagfolk og foreldre begynte å bli kjent med andre lands utdanningssystemer. Og de så at integrering har store positive konsekvenser. Det var først og fremst foreldre som hadde barn med særskilte behov som var veldig interessert i integrering. Takket være dem begynte de første endringer i det russiske utdanningssystemet.

Russiske forskere begynte å studere, analysere og sammeligne erfaring fra andre land. Det ga et grunnlag for å etablere inkluderende barnehager og skoler for alle. Mange prøvde å kopiere erfaringer fra andre land bokstavelig. Men det ga ikke gode resultater.

I dagens Russland bruker man begrepet integrering oftere enn inkludering eller “inclusion” (på russisk “inkluzia”). Disse de to begrepene blandes ofte i det russiske fagspråket. Fram til nå er det vanskelig å finne en tydelig forklaring på de to begrepene og når ble de erstattet (Mamelund, 2012).

Inkludering eller inkluderende opplæring forstås i Russland som en organisasjon av læringsprosessen, hvor alle barn er inkludert i det generelle utdanningssystemet og er opplært i samfunnet med sine jevnaldrende i de samme offentlige skoler eller barnehager. Inkluderende opplæring av barn med særskilte behov med sine jevnaldrende innebærer å undervise forskjellige barn i samme klasse, og ikke i en egen gruppe (klasse) på spesielle skoler (UNICEF, 2011).

Shmatko (2010) mener at inkludering i Russland er en ganske kaotisk prosess. Barn kan være inkludert i barnehage, men får ikke noen spesiell hjelp eller støtte. Hun skriver at det finnes mange barn som trenger litt ekstra støtte og hjelp i vanlige barnehager. Hun beskriver 4 grupper av barn med særskilte behov i Russland (Shmatko, 2010):

- Barn som er ikke fanget opp. De er ikke diagnostisert eller testet. De går i «vanlig» barnehage med alle barn, men de får ikke særskilt hjelp.



- Barn som har en diagnose, men der foreldrene gir ikke samtykke til spesialbarnehage eller –avdeling, så de går i «vanlig» barnehage. Vanligvis får de ikke særskilt hjelp.
- Barn som går på spesialbarnehage eller -avdeling. Der får de spesiell hjelp og støtte, men de er isolert fra barnas felleskap.
- Barn som går i vanlig barnehage etter opphold i spesialbarnehage eller avdeling.

Per i dag kan barn med spesielle behov få opplæring i ordinære barnehager på allmenn basis. Hver nærbarnehage har plikt til å innskrive alle barn. Men i praksis er imidlertid en vanlig barnehage kun tilrettelagt for barn uten noe spesielle behov (Mamelund, 2012). Barn med særskilte behov får nesten ingen hjelp i vanlige barnehager.

Den russiske forskeren Mikhail Malofeev skriver om såkalt “formell inkludering” når barnet er i en ordinær barnehage uten en spesiell tilrettelegging. Han mener at “formell inkludering” kan være en form for diskriminering og segregering. I slike tilfeller vil barnas situasjon forverres, ikke forbedres. Funksjonshemmede barn kan fysisk bli flyttet inn i en ordinær barnehage, men fremdeles være segregert innenfor barnehagen. Malofeev (2009) undersøkte elever som ble formelt inkludert. Han fikk ganske negative resultater. De fleste uvanlige elever opplever ofte ensomhet og lite kontakt med jevnaldrende barn i vanlige skoler. I tillegg kan de føle seg flau fordi deres funksjonshemming blir mer synlig (Malofeev, 2009).

I dagens Russland er det et behov for å vedta en lov om inkluderende utdanning for alle barn. Gjennomføring av inkluderende tiltak er avhengig av holdninger, kunnskap, fleksibilitet og kreative evner til problemløsning. Foreløpig er det ikke fullført en systematisk innføring av inkluderende opplæring i Russland (Nazarova, 2010). Men Russlands implementering av FNs Konvensjon om mennesker med spesielle behov (2008) indikerer at en inkluderende opplæring for alle kan bli en realitet i fremtiden, ikke bare et forsøk.

Russiske forskere forsøker å innføre inkluderingsprinsipp i utdanningssystemet. Shmatko (2010) beskriver på hvilken måte vi kan integrere (inkludere) barn med særskilte behov i barnehage. Hun bruker ordet «integrering» i sin artikkel, men «inkludering» står i parentes. Hun beskriver følgende alternativer:

- ✓ *Kombinerende integrering.* 1-2 barn med særskilte behov går i barnehage for alle barn og får spesialpedagogisk hjelp hos spesialpedagog.

- ✓ *Delvis integrering.* Barn med særskilte behov går i barnehage med alle barn bare et par timer, ikke hel dag.
- ✓ *Midlertidig integrering.* Barn som går på spesial-avdelinger har forskjellige aktiviteter sammen med alle barn.
- ✓ *Fullstendig integrering.* Likner på kombinerende integrering, men har mindre fokus på spesialundervisning.

Hun mener at integrering (inkludering) kan være mulig og vellykket hvis fagfolk forberedes:

*Effektiv integrering (inkludering) kan være mulig hvis det blir spesiell opplæring av pedagoger i det offentlige utdanningssystemet og i spesielle institusjoner. Hensikten med opplæringen er å mestre spesialkunnskap og metoder som kan hjelpe barn med særskilte behov å lære. Spesialpedagoger må være forberedt på å gi hjelp og støtte under de nye forholdene, dvs. i en integrert (inkludert) opplæring. (Shmatko, 2010: s.18).*

UNICEF (2011) minner også om at det finnes mange problemer i det russiske utdanningsystemet nå, så innføringen av inkludering kan ikke være basert kun på barn med særskilte behov. Det er en del av et større problem med manglende likestilling i utdanning. Problemet med inkluderende opplæring kan ikke løses lokalt. Det er umulig å skape et godt miljø for barn med særskilte behov uten også for å skape et rikt og mangfoldig læringsmiljø for andre barn.

UNICEF (2011) beskriver utfordringer som det russiske utdanningsystemet står foran og reiser følgende problemstillinger:

- På hvilken måte å skape de best mulige gode forholdene for hvert enkelt barn?
- På hvilken måte kan vi bruke spesialpedagogisk kunnskap i en inkluderende skole? Inkludering bør ikke påvirke barnets utvikling, potensial og muligheter for sosial tilpasning negativt, eller forverre livskvaliteten til familier med barn med særskilte behov.
- Hvilken finansieringsordning må gjelde for inkludering?

Svar på disse spørsmålene kan gi mange muligheter og åpner nye perspektiver for den sosiale utviklingen av samfunnet. Inkludering er en prosess som er relevant for hele verden. Det handler blant annet om å utvikle inkluderende tilnærminger i utdanning, der lærere, spesialister

og ledere har en god sjanse for kreativt samspill, profesjonell kommunikasjon og felles analyse av resultater og prestasjoner. Det skaper også mulighet til å utveksle ideer, utvikle originale konsepter og ideer, noe som er svært verdifullt for faglig utvikling (UNICEF, 2011).

## 2.2.Barnehagen i et historisk tilbakeblikk

I dette punktet belyses utvikling av førskolens institusjoner i Norge og Russland og hvilken plass barn med særskilte behov har i dagens barnehage i Norge og Russland.

### 2.2.1. Barn med spesielle behov i norsk barnehage i et historisk tilbakeblikk

I alle samfunn og til alle tider vil det finnes barn som av ulike grunner har behov for spesiell hjelp for å kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og for å kunne utvikle personligheten sin på en best mulig måte. I norske offentlige dokumenter og i rapporter fra barnehagene blir disse barna omtalt som barn med særskilte behov, eller barn med behov for særskilt hjelp og støtte. Barn med særskilte behov utgjør en svært uensartet gruppe. Som andre barn er de unike individ. Det er derfor umulig å lage absolutte kriterier som kan brukes i vurderingen av hvilke barn som trenger et spesielt tilrettlagt hjelpetiltak, og hvor mye og hva slags hjelp det enkelte barn har behov for. Foreldre, fagfolk og offentlige myndigheter kan ha forskjellige oppfatninger om hvilke kriterier som skal ligge til grunn i slike vurderinger (Sjøvik, 2002:14).

De historiske røttene til barnehagene viser at Norge har en lang og ubrutt tradisjon når det gjelder å skaffe barnehageplass til barn med vanskelige oppvekstforhold. Det begynte med barneasylene og barnekrybbene. Landets første barneasyl ble opprettet i 1837 i Trondheim. Senere spredte disse småbarnsinstitusjonene seg også til mindre byer. Det var hovedsakelig sosiale forhold som ledet til asylbevegelsen, og det var først og fremst fattigdom og nød blant folk som førte til at asylene ble opprettet. Asylene tok imot små barn i alderen to-tre til sju år med særskilte tilsyns- og omsorgsbehov. Hovedanliggendet for asylene var å ta vare på barna mens foreldrene var i arbeid og skulle bidra til å gjøre barna bedre rustet til senere skolegang. Dermed fikk etablering av asylene både en sosial og en pedagogisk begrunnelse (Balke, 1995: 59).

Et annet sosialt tiltak rettet mot vanskeligstilte småbarnsfamilier var barnekrybbene. De tok imot barn under tre år, spedbarn inkludert. Den første barnekrybben i Norge ble åpnet i Oslo

i 1883. Men fra 1920-30 åra skjedde det betydelige organisatoriske endringer både for barneasylene og barnekrybbene. Barneasylene ble etter hvert innlemmet i moderne barnehagedrift med et klart sosial-pedagogisk siktepunkt. Barnekrybbene ble enten nedlagt eller innlemmet i andre småbarnsinstitusjoner som daghjem og barnehager (Sjøvik, 2002:18).

Barneasylene og barnekrybbene tok imot først og fremst barn med vanskelige oppvekstforhold. Det var et sosialt hjelpetiltak med vekt på oppdragelse og opplæring. Funksjonshemmende førskolebarn falt utenfor både lovverk og tiltak om opplæring i 19. århundre, mens for skolebarn fantes det spesielle skoler og internater. De første hjelpetiltakene fokuserte mest på medisinsk og helsefaglig ekspertise. Derfor kunne hjelpen mer gå ut på pleie og behandling av diagnosterte funksjonshemninger enn på å gi barna opplæring. Før Norge fikk den første loven om barnevern i 1953, fantes det ingen sentralt utformede lover eller regelverk for daginstitusjonene for barn. Men verken barn med funksjonshemninger eller barn som av andre grunner hadde særskilte behov for hjelp, var i det hele tatt nevnt i disse forskriftene (Sjøvik, 2002:19).

I første halvdel av det 20. århundre skjedde det etter hvert en sammensmelting av de primært sosiale (daghjem) og de primært pedagogiske tiltakene for førskolebarn, slik at vi fikk daginstitusjoner med et klart sosial-pedagogisk siktepunkt – en barnehage. Barnehagen fikk navnet sitt etter den tyske skolemannen Friedrich Frøbel (f. 1782), som også er blitt kalt barnehagens far. Frøbel var en tysk pedagog som grunnla den første barnehagen i Bad Blankenburg i 1840. Han innførte begrepet «frierbeid» i pedagogikken, og utviklet prinsipper for lek og læring for barn. Frøbels verk har hatt stor betydning i Tyskland, Japan, USA, Korea, Russland og fremfor alt Skandinavia og mye av Europa ellers. Gjennom hele det 20. århundret har norsk barnehagetradisjon vært preget av Frøbels ide om at barnehagen skal ha barnets behov i sentrum, og at leken skal være den dominerende aktiviteten (Balke 1996:96).

Før 1970-tallet fantes det ikke noen samlet orientering som gjaldt lover, regler og rundskriv angående rettigheter og tiltak for barna med særskilte behov. Året 1975 er en milepæl både i barnehagens og spesialpedagogikkens historie når det gjelder førskolebarn. Dette året fikk Norge sin første lov om barnehager, og samtidig fikk barn for første gang juridisk rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette var et stort skritt på veien mot å gi denne barngruppen et normalisert pedagogisk tilbud, som i prinsippet skulle ivareta både barnets generelle og spesielle behov (Befring og Tangen, 2008:459).

Integreringbegrepet kan være god beskrivelse på 1970-tallet. Integrering i barnehagen ble i norske offentlige dokumenter introdusert med NOU 39:1972 *Førskoler*. Her tas det til orde for integrering av funksjonshemmede barn i det som ble oppfattet som et normalmiljø. Det betyr ikke at det tidligere eksisterte segregering i barnehagesammenheng. I motsetning til skolen fantes for eksempel svært få spesialbarnehager. Barnehagen som samfunninstitusjon fungerte integrerende. Ulike barn var intergert i barnehagen, i den betydning at de hadde tilgang til det samme fysiske arenaen (Korsvold, 2011:13).

1990-årene ble et nytt tiår som fikk betydning for førskolebarna med særskilte behov og for virksomheten i barnehagene. Det kom flere aktuelle offentlige utredninger, og det ble vedtatt nye lover som styrket rettighetene for disse barna. For eksempel gir opplæringsloven rettigheter når det gjelder spesialundervisning for både barn, unge og voksne (Opplæringslova, 1998).

Fra 2006 introduseres begrepet inkludering på barnehagefeltet, etter at skolens inkluderingsbegrep ble forankret i læreplan for 1997 (L-97). I 2009 kom Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehage* hvor inkluderingsbegrepet er dominerende og erstatter integreringsbegrepet endelig.

Nå har norske barnehager inkludering som overordnet prinsipp. I dag har de fleste barn med særskilte behov plass i vanlig barnehage. Barnehagen gir først og fremst barn med særskilte behov et allmennpedagogisk tilbud på lik linje med andre barn. Det anses å være viktig at barn har mulighet til å være sammen med andre barn i aktiviteter som vanligvis preger et førskolebarns hverdag. Det anses å være viktig for barnets trivsel, utvikling og læring. Alle barn har behov for samvær med jevnaldrende.

Barnehagen skal være både en pedagogisk virksomhet for barn under opplæringspliktig alder og et velfredstilbud for småbarnsforeldre (Kunnskapsdepartement 2011). Barn med særskilte behov har som andre barn behov for lek og læring, og barnehage er også for dem en viktig oppvekstarena. Her kan de møte andre barn, de kan få venner og oppleve et stimulerende miljø der leken har en sentral og viktig rolle. I barnehage kan de delta i en mangfoldig hverdag med mange sosiale utfordringer, opplevelser og ulike typer aktiviteter.

### *2.2.2. Barnehager i Russland i et historisk tilbakeblikk.*

Finnes det plass for barn med særskilte behov i russiske barnehagen sett i et historisk perspektiv? De første barnehager i Russland ble åpnet på 1860-tallet. Den første barnehagen ble etablert i 1866 i Moskva. I perioden fra 1866 til 1870 spredte det seg flere private og kostbare barnehager i flere russiske byer. Alle disse barnehagene var tilknyttet skoler og hadde som viktigste oppgave å forberede barn til skolen. De tok imot barn fra 3 til 8 år. Det var 280 barnehager i Russland i 1917, men mesteparten av dem var private og kostbare, derfor var de ikke tilgjengelig for alle.

På lik linje med Norge, har det vært vanskelig å finne pålitelig dokumentasjon både over omfanget av førskolebarn med ulike vansker og over aktuelle tiltak for dem i det 19. århundre i Russland. Mens det fantes mange spesialskoler på den tiden. Så kan vi anta at funksjonshemmede barn fikk først og fremst medisinsk hjelp i pleiehjem eller sykehus.

Store endringer i førskolepolitikken skjedde i 1917. Da ble det russiske keiserdømmet styrtet i den russiske revolusjonen, og størsteparten av keiserdømmet ble til Sovjetunionen. 20. desember 1917 ble Erklæringen om førskoleutdanning vedtatt. De viktigste prinsippene i denne erklæringen var tilgjengelighet for alle og gratis utdanning. Utviklingen og utbredelsen av barnehager gikk veldig fort. Fram til 1940 det ble etablert 25 000 barnehager i hele landet (Kozlova og Kulikova, 2000).

På denne tiden begynte spesialpedagogisk virksomhet å utvikle seg. Grunnen var at skolen ble obligatorisk. Men det fantes mange barn som trengte ekstra hjelp og støtte. I løpet av 20 - 40-årene begynte et spesialpedagogisk utdanningssystem å utforme seg.

Det offentlige førskolesystemet fortsatte å utvikle seg i tråd med den kommunistiske ideologi om å erstatte hjemmeopplæring og oppdragelse med utdanningsinstitusjoner, å erstatte familien med samfunnet. I 1959 ble det etablert en ny type førskoler – barnehage som ble kalt yasli-sad (på russisk «ясли-сад»), for barn i alderen fra to måneder til sju år. Før det var aldersgrensen 3 år for å begynne i barnehage. Dette skjedde på grunn av behovet å fritta foreldre, egentlig mødre, for å jobbe og å skape kontinuitet i utdanning av spedbarn og førskolebarn (Kozlova og Kulikova, 2000)

På den samme tiden ble de første spesielle barnehager etablert som del av eget utdanningssystem for barn med særskilte behov. Det var spesielle institusjoner kun for barn med særskilte behov.

I begynnelsen av 60-tallet ble det etablert et allsidig program for opplæring i barnehagen, som ble et forpliktende dokument i alle barnehager i landet. Og i 1978, etter flere endringer, ble programmet kjent som typemodell eller standard. Dette programmet varte frem til 1984, da det ble erstattet av Typeprogrammet for opplæring og oppdragelse i barnehagen (1984).

I 1991 ble Sovejetunion oppløst. Da begynte utdanningssystemet å forandre seg. I 1989 ble det foreslått en hovedide om førskoleutdanning – Konsept om utvikling av førskoleutdanning. De beste russiske pedagoger og forskere (Davidov V.V., Petrovsky V.A., Bodrova E.V og så videre) jobbet med utarbeidelse av dette konseptet. Ifølge dem kan vi nevne 4 kjennetegn for førskoleutdanningen fra 1990-tallet (Konseptet om førskoleutdanning, 1989):

- *Menneskeliggjøring* - en humanistisk orientering av opplæringen, respekt for menneskerettigheter og frihet, og å skape kjærlighet til familie, hjemland og natur.
- Opplæring med fokus på *fysisk og psykisk utvikling* - vekt på identiteten til barnet, bevaring og styrking av barnets helse, mestring av måter å tenke og handle på og på språkutvikling.
- *Differensiering og individualisering* av utdanning og opplæring - utvikling av barnet i samsvar med dets interesser, evner og forutsetninger,
- Å fjerne kommunistisk ideologi i førskoleutdanning - en prioritering av *universelle menneskelige verdier*, i stedet for å bruke den kommunistiske ideologiske orienteringen i innholdet i barnehagen.

Selv om vi hadde de første forsøk på å organisere inkluderende arena for barn med særskilte behov på 1990-tallet, eksisterer spesielle barnehager og skoler fortsatt fram til nå. På 2000-tallet begynte inkluderende barnehager og skoler å vise seg, og det startet et stort forskningsarbeid for å begrunne og innføre inkludering i russiske barnehager. Men vi kan si at dette virker mer som eksperiment, der det finnes noen inkluderende barnehager eller inkluderende avdelinger i barnehager i større byer. For eksempel ble det åpent inkluderende avdelinger i en barnehage i Murmansk i 2012 (Barnehagen 129, <http://raduga129.ru>).

Nåværende førskolesektor oppfatter seg som et system av førskoleintitusjoner som har til oppgave å lære opp, å utvikle og å oppdra barn fra 2 måneder til 7 år. Foreldre kan velge mellom

Arina Poryadina

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Høst 2013

familieopplæring hjemme og opplæring i barnehage. Foreldre må betale for barnas opphold i barnehage. Vi har 5 forskjellige slag av barnehager i Russland (Kozlova og Kulikova, 2000):

- barnehager med allsidig utvikling ( «vanlig» barnehage)
- kompenserende barnehage (spesielle barnehager for kun barn med særskilte behov)
- barnehage med helsetiltak (for barn med sykdom)
- kombinerende barnehage (barnehager med både «vanlige» og spesielle avdelinger)
- forskjellige utviklingssenter for førskolebarn.

### 2.3. Styringsdokumenter for barnehage i Norge og Russland. Rammeplanen og Typeprogrammet.

I 2006 fikk Norge den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som et sentralt styringsdokument for barnehagesektoren. Den nye rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Alle barnehager i Norge skal bygge sin virksomhet på verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i barnehageloven. Planen skal gi personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Samtidig skal den også gi informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet (Moser & Røthle, 2007:13).

Rammeplanen for barnehagen understreker barnehagens funksjon som omsorgs- og læringsarena, hvor målsettingen er å gi barn gode utviklingsmuligheter. Lek, omsorg og læring blir sett på som grunnleggende aktiviteter i hverdagslivet, og barnehagen skal fremme likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling.

Rammeplanen består av tre deler. Den første delen og det første kapittelet er barnehagens samfunnsmandat, hvor samarbeidet med barnas hjem skal ligge til grunn for virksomheten. Den andre delen er barnehagens innhold som skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring, sosiale, språklige og kulturelle kompetanser er sentrale begreper i det andre kapittelet. I følge rammeplanen, egentlig kapittel tre som inngår i planen andre del om innholdet i barnehagen, skal barnehagen gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder, uten noen form for aldersdeling. Den tredje delen av planen består av to kapitler. Kapittel 4



handler om personalets planlegging, dokumentasjon og vurdering av virksomheten i barnehagen. Det siste kapittelet dreier seg om samarbeid med forskjellige institusjoner, for eksempel skolen, den pedagogisk-psykologiske tjenesten og andre samarbeidsparter.

Inkludering er det viktigste begrepet i rammeplanen, blant annet fordi barnehagen har en sentral rolle for førskolebarn med særskilte behov. Ifølge rammeplanen har barnehagen et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. Rammeplanen understreker i punkt 1.9 at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder og funksjonsnivå, og peker på at et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging.

I Russland ble Typeprogrammet for opplæring og oppdragelse i barnehagen innført i 1984. Også dette programmet er endret og utdypet mange ganger. Et nytt revidert typeprogram ble innført i 2005. Den er et hoveddokument i barnehagens arbeid.

Programmet består av innledning som forklarer formål og sju deler som er relevant til 7 aldersgrupper: 0-1 år; 1-2 år; 2-3 år; 3-4 år, 4-5 år; 5-6 år, 6-7 år. Formålet med programmet er å skape gode forhold for et vellykket opphold i barnehage for barna og en allsidig fysisk og psykisk utvikling som relevant til alder og individuelle egenskaper. I hver aldersbestemte del av programmet beskrives psykisk og fysisk utvikling av barn, her defineres de generelle og spesifikke målene for utdanning og opplæring, og her beskrives organiseringen av barnas liv. Programmet anbefaler innholdet i barnas aktiviteter, underholdning og fritid. Pedagoger kan der finne en oppskrift for evner og ferdigheter som barna må ha på slutten av hvert år etter opphold i barnehage.

Den viktigste endringen ved oppløsningen av Sovjetunion var at på 1990-tallet fikk barnehager lov til å velge opplæringsprogrammer. Før var det nasjonale typeprogrammet obligatorisk for alle. Nå finnes det svært mange forskjellige programmer for barnehager («Barndom», «Regnbue», også forskjellige programmer for spesielle barnehager). De har forskjellige fokus på og foreslår forskjellige måter å lære opp og utvikle barn. Men alle disse programmene bygger på det nasjonale typeprogrammet og følger dets struktur: aldersbestemte beskrivelser av evner og ferdigheter. Og nesten alle pedagoger, ifølge min arbeidserfaring, bruker det nasjonale typeprogrammet på den ene eller på den andre måten i sitt eget arbeid (for eksempel for å skape individuelle opplæringsplaner).

Det russiske typeprogrammet for opplæring og oppdragelse i barnehagen retter fokus mot barnas likhet og har veldig liten oppmerksomhet på individuelle forskjeller mellom barna. Det

vil si at det finnes liten plass der for inkludering verken av barn med særskilte behov eller barn med en annen etnisk eller språklig bakgrunn.

Typeprogrammet i Russland og rammeplanen i Norge er grunnleggende dokumenter i barnehagefeltet. De gir retninglinjer for barnehagens virksomhet. De har et felles mål om barnas beste. Men de gjør det på to forskjellige måter.

Det russiske typeprogrammet er preget av aldersspesifisering. Det finnes mål og resultater som barna må oppnå i følge sin alder. Hvis et barn ikke svarer til disse alderskrav, da kan barnet beregnes som “unormal”. Tvert i mot i den norske rammeplanen. Den gir rom for barnas eget utviklingstempo. Den gir rammer for barnas utvikling, men ikke en obligatorisk plan som førskolelærere bør følge.

I sin innledningsdel, beskriver det russiske typeprogrammet sitt formål som forberedelse til videre skoleopplæring. Og her står opplæring sentralt. Det sies veldig lite om samfunnsverdier og statens ideologi. I den norske rammeplanen er det en del, som heter samfunnmandat, som dreier seg om barnehagens formålbestemmelse og grunnleggende verdier som inkluderende felleskap, omsorg, medansvar, m.m.

Det siste som jeg ser som stor forskjell i de to hoveddokumentene, er synet på barnet. I det russiske typeprogrammet oppfattes barnet som en av flere. Alle må være like for å svare til typeprogrammets innhold. Den norske rammeplanen tar sitt utgangspunkt i barnas ulikheter. Det finnes plass i den norske barnehagen både for barn med særskilte behov og for barn med forskjellig etnisk bakgrunn. Den norske barnehagen skaper inkluderende felleskap med plass til det enkelte barn.

Hoveddokumentene påvirker veldig mye barnehagens arbeid. For den norske rammeplanen er inkluderende felleskap et hovedprinsipp, og norske barnehager gir mulighet for alle barn å være inkludert. Mens det russiske typeprogrammet begrenser muligheter for inkludering.

## 2.4. Spesialpedagogisk hjelp.

I dette punktet gis en beskrivelse av organisering av spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagealder i Norge og Russland.

### 2.4.1. *Spesialpedagogisk hjelp i en norsk barnehage*

Spesialpedagogiske tiltak i barnehage er den vanligste og viktigste formen for hjelp til barn med særskilte behov i Norge. Det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen kan være organisert på forskjellige måter. I følge Synneva Helland (i Befring og Tangen, 2008:466) består barnehagens totaltilbud til barn med særskilte behov både av et allmennpedagogisk tilbud og spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.

- ✓ **Det allmennpedagogiske tilbudet** gjelder alle barn. Dette skal tilpasses hvert enkelt barn, slik at alle barn opplever mestring i hverdagen og samtidig får nye utfordringer. Når barnet har særskilte behov, innebærer det at personalet må prøve å legge til rette for at barnet likevel kan delta i hverdagens aktiviteter sammen med andre barn – så langt dette er mulig.
- ✓ **Den spesialpedagogiske hjelpen** er mer omfattende enn spesialundervisning og omfatter veiledning av foreldre og personalet, slik at miljøet rundt barnet både har innsikt i dets vansker og muligheter, og kunnskap som gjør at de kan støtte barnets utvikling i det daglige. Det kan noen ganger være behov for å tilføre avdelingen en ekstra pedagog eller en assistent som kan gi barnet ekstra støtte i ulike situasjoner.
- ✓ Med **spesialundervisning** forstås den delen av hjelpetiltaket som omfatter strukturerte opplegg der barnet får en eller annen form for ferdighetstrening ledet av en kompetent fagperson. For eksempel kan det være spesialpedagog ansatt i kommunen.

Det kan være vanskelig å synliggjøre forskjeller og likheter mellom en allmenn pedagogisk virksomhet og spesialpedagogisk hjelp for barn. Briseid (2006) nevner fire punkter som forutsetning for det man kan kalle spesialundervisning:

- En individuell plan for undervisningen
- Formel og/eller reell kompetanse hos den som gir denne undervisningen

- Egen synliggjort ressurs til spesialundervisning for det enkelte barn
- At undervisningen er drøftet med foreldre og planlagt i samarbeid mellom barnehage og den sakkyndige instans (til vanlig PPT) (Briseid, 2006:87)

I opplæringsloven er det to sentrale begreper som særlig er knyttet til spesialundervisning: sakkyndig vurdering (§5-3) og individuell opplæringsplan (§5-5).

I barnehagen er det spesialpedagogiske tilbudet noe barnet skal ha i tillegg til det ordinære tilbudet, og ressursene til dette blir tildelt fra kommunen gjennom enkeltevedtak etter søknad. Enkeltevedtak betyr at det søkes om ressurser knyttet til et bestemt, navngitt barn, ikke til barnehagegruppen. En forutsetning for å få slik hjelp er en sakkyndig utredning om barnets behov. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har ansvar for sakkyndig vurdering. De må innhente opplysninger fra foreldrene og fra barnehagen (observasjoner og erfaringer) og eventuelt observere barnet eller gjennomføre forskjellige faglig tester eller prøver sammen med det. Sakkyndig vurdering inneholder en kort beskrivelse av barnets vansker, rammebetingelsene omkring barnet, tiltakene som tilrås, og anbefalt antall timer spesialundervisning. Det bør også framgå om timene med spesialundervisning skal brukes individuelt, i stor eller liten gruppe, og om det er behov for timer til assistent eller ekstra pedagog, som kommer i tillegg til spesialundervisningen (Briseid 2006:96).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver understreker i punkt 1.9 at barnehagen blant annet skal ta hensyn til barnas alder og funksjonsnivå, og peker på at et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging (Kunnskapsdepartament 2011). Opplæringslovens §5.5, første ledd, sier at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan for alle elever som får spesialundervisning, og §5.7, andre ledd, sier at regelen gjelder førskolebarn så langt det passer. Individuell opplæringsplan (IOP) skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan denne skal drives.

En IOP skal bygge på følgende:

- Den må ta sitt utgangspunkt i den generelle delen av rammeplanen
- Den må også ta utgangspunkt i de vanskene barnet har
- I en kartleggingsfase må også barnets styrke/mestringområder identifiseres
- Planen må videre ta utgangspunkt i hvilke læreutsikter den enkelte har, slik det går frem av den sakkyndige vurderingen

Målene må være realistiske for det enkelte barn. Spesialundervisningen må være planlagt. En individuell opplæringsplan er et viktig hjelpemiddel i samarbeidet mellom spesialpedagog, foreldre og barnehage. Hvis det lages gode rutiner for samarbeid, kan det fungere godt.

Brukergruppen av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er svært mangfoldig. Barn med funksjonshemminger og eller med ulike lærevansker, barn fra vanskelige oppvekstmiljøer og barn fra ulike minoritetsgrupper kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp.

Til slutt kan man si at barn med særskilte behov i barnehagen på den ene siden har det samme muligheter som alle barn, på den andre siden har de rett til spesialpedagogisk hjelp fra andre instanser, for eksempel PPT. Hvis foreldre velger spesialpedagogisk hjelp til sine barn, må barnehagen være klar å samarbeide med Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

#### *2.4.2. Spesialpedagogisk hjelp i russisk barnehage*

Russiske barn med særskilte behov kan få spesialpedagogisk hjelp i spesielle barnehager eller i spesielle avdelinger i kombinerende barnehager. Kombinerende barnehager har både avdelinger for «vanlige» barn og avdelinger kun for barna med særskilte behov.

Hovedoppgaven til disse spesielle avdelingene er å gi barna spesialpedagogisk hjelp og å samarbeide tett med foreldre. Antall barn er 10-12 per avdeling. Med disse barna jobber spesialpedagoger, logopeder, førskolelærere, musikk lærere, idrettslærere og psykologer. Barna har to typer undervisning: gruppearbeid og individuelt arbeid. Mesteparten av undervisningen gjennomføres tidlig om formiddagen fra 9 til 11. Og kveldsarbeid kan være fra 15 til 17.

I Russland deles alle spesielle skoler og barnehager i åtte typer:

1. For døve barn (inkludert klasser for psykisk utviklingshemmede barn)
2. For hørselshemmede barn (inkludert klasser for psykisk utviklingshemmede barn)
3. For blinde barn (inkludert klasser for psykisk utviklingshemmede barn)
4. For synshemmede barn (inkludert klasser for psykisk utviklingshemmede barn)
5. For barn med alvorlig tale og språk lidelser
6. For bevegelsehemmede barn (inkludert klasser for psykisk utviklingshemmede barn)
7. For barn med lærevansker
8. For psykisk utviklingshemmede barn, inkludert spesielle klasser for alvorlige psykisk utviklingshemmede barn og klasser for barn med flere og sammensatte lidelser

Arina Poryadina

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Høst 2013

For eksempel har vi i Murmansk en spesiell barnehage for hørselshemmede barn, en barnehage for synshemmede barn og en barnehage for bevegelseshemmede barn. De barna som trenger spesialpedagogisk hjelp, men ikke får plass i spesielle barnehager, kan velge å gå på spesielle avdelinger i kombinerende barnehager. Generelt finnes det to typer av spesialavdelinger: logopediske avdelinger hvor det går barn med språkvansker, og «korreksjonsavdelinger» hvor det går barna med lærevansker og forskjellige vansker.

Barn med særskilte behov får plass i spesielle avdelinger etter tester gjennomført av Psykologisk Medisinsk Pedagogisk Tjeneste (PMPT videre). Når barn fyller 3-4 år kan foreldre søke om spesialpedagogisk hjelp.

Gunnar Stangvik (2002) beskriver hvordan denne saksbehandlingen gjennomføres:

1. Foreldrene må samtykke i vurdering og plassering av barnet sitt. Dersom barnet blir sendt til en internatskole, er det nødvendig å innhente skriftlig tillatelse fra foreldrene.
2. Vurderingen skal gjennomføres på barnets morsmål, og resultatene blir forklart til foreldrene.
3. Tester og oppgaver skal tilsvare familiens sosiale-kulturelle nivå.
4. Hvis foreldrene har alvorlige bekymringer om ansattes kompetanse, har de rett til å søke om en annen vurdering.

Lov av Den Russiske Føderasjon "Om Utdanning" (1992, 2013) gir foreldre og barn muligheter for valg mellom ulike former for utdanning (ved specialsoler, på internatskoler, i rehabiliteringssentre, eller integrerende opplæring i ordinære skoler, hjemmeutdanning eller ekstern utdanning.) Stangvik (2002) skriver at denne valgfriheten synes å være bare teoretisk for de fleste foreldre. Videre skriver han at dagens utdanningssystem ikke gir rom for noen meningsfulle innspill fra foreldre om plassering eller beslutninger om innhold. Selv om det er forskrifter som krever at foreldre gir samtykke til testing og plassering, har foreldre i virkeligheten lite annet valg enn å godta plassering i eksisterende utdanningsinstitusjoner hvis de vil at barn skal få noen utdanning.

Psykologisk Medisinsk Pedagogisk Tjeneste gjennomfører vurdering av barn med særskilte behov og plassering i spesielle barnehager eller spesielle avdelinger. Psykologisk Medisinsk Pedagogisk Tjeneste (PMPT) er en diagnostisk-avhjelpende institusjon.

Hovedmålene med PMPT er å oppdage og gjennomføre en kompleks (omfattende) vurdering av utviklingsforstyrrelser hos barn, og de barna som kan ha risiko å få utviklingsforstyrrelser. De jobber også ut programmer for individuelle hjelpetiltak og gir anbefalinger om passende plasseringer av barn i visse typer av spesielle barnehager og skoler. PMPT tilbyr rådgivende hjelp og metodisk veiledning til lærere, leger, psykologer, sosialarbeidere, og til foreldre på rehabilitering av barn med spesielle behov. PMPT er en tverrfaglig virksomhet og basert på prinsipper bestemt av lokale myndigheter. Vi kan si at PMPT er ganske liknet på norsk PPT, men den store forskjellen er at det er medisinsk diagnostisering som definerer alt arbeid i PMPT.

Spesialpedagoger i Norge og i Russland er opptatt av å gi barna god og allsidig hjelp. Men jeg ser to viktige forskjeller i måter å gi denne hjelpen: hvor barn får spesialpedagogisk hjelp og hvem som bestemmer at barn trenger slik hjelp.

Barna i Russland kan som regel få spesialpedagogisk hjelp på spesielle avdelinger eller spesielle barnehager. I Norge er spesialpedagogisk hjelp inkorporert i et felles barnehagetiltak. Vanligvis kan barna få hjelp uten å forlate den vanlige barnegruppa i barnehagen.

Institusjoner som bestemmer at barn har særskilte behov har forskjellige utgangspunkt i sin arbeid. PPMT i Russland er preget av medisinsk vurdering eller diagnose. All videre spesialpedagogisk hjelp er knyttet til den medisinske vurderingen. Det fører til at barnet får en slags merkelapp (markering), og det blir vanskelig å unngå markering videre i barnas liv. I Norge bygger PPT sin jobb på et bredere grunnlag og blant annet på sine egne observasjoner og prøver. Det gjør lettere å inkludere barn i barnehagegruppa, slik jeg ser det.

## 2.5. Forskning på området.

I dette punktet skal jeg belyse tidligere forskning om inkludering i barnehage.

K.A. Solli skriver at det er ganske komplisert å gi en oversikt over forskning som dreier seg om inkludering av barn med særskilte behov barnehagen i Norge. For det første er inkludering et flertydelig begrep, det samme gjelder barnehager. Barn med særskilte behov er også et mangfoldig begrep. Samtidig som det finnes lite barnehageforskning i Norge (Kjørholt, 2009, referert i Solli, 2012), og enda mindre finnes det om inkludering i barnehage.

K.A. Solli oppsummerer at barnehagens potensial som inkluderende arena illustreres av forskning om samspillet voksne-barn og barn-barn. De forskningsresultater som inngår i forskningsoversikter fra de siste ti år viser at inkluderings- og ekskluderingsprosesser avhenger av personalets kompetanse og holdninger, samspillet mellom voksne, mellom voksne og barn og av interaksjonen mellom barn. Det avhenger også av at rammebetingelsene for barnets deltakelse er gode. Spørsmål om inkludering avhenger av hvordan barnehagen fungerer som felleskap og hvordan personalet forstår sin rolle og oppgaver i forhold til barn med særskilte behov. (Arnesen, 2012:50)

Solli og Andresen (2012) undersøkte barnehagepersonalets synspunkter på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. De prøvde å finne svar på følgende spørsmål: Hva betyr inkludering for barnehagepersonalet? Hva ser de som barnehagens rolle for inkludering av barn med nedstatt funksjonsevne? Hvilke tilbud gis? Hvilke muligheter og utfordringer ser styrere og det øvrige personalet, og hvordan opplever de resultater av inkluderingsarbeid?

De fikk følgende resultater. Både spørreskjemaundersøkelsen og feltstudien viser at personalet i norske barnehage støtter de grunnleggende verdier for inkludering, og at deres arbeid for å bidra til inkluderende prosesser gjelder alle barn. De respekterer forskjellighet, og de tror at mangfoldet kan være en stor ressurs i barnehagegruppe.

Når det gjelder utfordringer er svarene fokusert på personalet og ressurser. Barnehagepedagoger sier at «mange barn, for få voksne» eller «ikke nok personalressurser». I samtaler og intervju kommer det klart frem at for mange pedagogiske ledere er det en utfordring at de er alene om det pedagogiske ansvaret og veiledning av medarbeidene på sine avdelinger. Hver avdeling rommer mange barn. Mange pedagogiske ledere savner medarbeidere med utdannelse som barnehagelærere som kan dele veiledningsansvaret med dem.



Solli og Andresen (2012) oppsummerer at på den ene siden er barn med neddsatt funksjonsevne inkludert på en god måte og møtes med positive forventninger. Samtidig finnes det barn som ikke får den hjelpen de har behov for. For eksempel kan det være en fare for at organisering i smågrupper eller deling av grupper skjer mer på voksnes premisser i form av å få bedre kontroll enn det hjelper barnet til bedre sosialt samspill og deltakelse (Arnesen, 2012:188).

Det var ganske vanskelig å finne undersøkelser i Russland som er relevante for mitt tema. I 2011 var det en stor konferanse rundt inkluderende utdanning som ble arrangert av pedagogisk universitet i Moskva. Som et resultat ble det utgitt en forskningssamling som inneholder bidrag fra deltakerne på denne konferansen. Der gjenspeiles den nåværende tilstanden i opplæring av barn og elever med særskilte behov på alle utdanningsnivåer. Vi finner der forsøk på å identifisere utfordringer som er knyttet til inkludering. Mange bidrag dreier seg om prinsipper og tilnæminger for å organisere inkluderende arena og viser erfaringer fra skoler og barnehager som jobber med inkludering.

Jeg har analysert denne forskningssamlingen og kan nevne følgende aktuelle temaer om inkludering i Russland som tas opp, generelt.

- Innføring av inkluderingsprinsipp i utdanningssystemet: muligheter og perspektiver. Teoretiske begrunnelser.
- Analyse av erfaringer fra skoler og barnehager som har inkludering som hovedprinsipp i sin arbeid. Det omfatter også teoretiske begrunnelser og metoder som brukes.
- På hvilken måte vi kan organisere slike inkluderingsprosesser i skoler og barnehager.
- Samarbeid med foreldrene om inkluderende forhold
- Forberedelse av personalet til å arbeide i inkluderende skoler og barnehager
- Tidlig innsats og forebygging av spesialbehov hos barn.

Det finnes veldig lite forskning rundt inkludering i barnehage i Russland. Mesteparten av forskningen er fokusert på lokal innføring av inkluderingsprinsipp i barnehagen og implementering av inkluderende avdelinger eller barnehager i forskjellige byer. De belyser organisatoriske og metodiske utfordringer og måter å takle disse utfordringene på. Forskere i

Arina Poryadina

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Høst 2013

Russland synes å ha veldig lite oppmerksomhet rettet på barnehagelærernes rolle i inkluderingsprosessene.

Jeg har lagt frem følgende om forskning på inkluderende barnehage i Norge og Russland. Selv om Solli (2012) skriver at det finnes svært lite forskning på dette området i Norge, bygger all forskningen som finnes på en inkluderende barnehage som eksisterer og fungerer. Det er mulig å finne forskjellig syn på inkludering i norsk barnehage i forhold til forskjellige barn. Russiske forskere skriver om inkluderende barnehager som et perspektiv, mer enn som realitet. Altså om hvordan en inkluderende barnehage bør være, ikke så mye hvordan den faktisk er. De forsøker å forestille seg en inkluderende virksomhet i barnehage, eller analyserer eksisterende erfaringer som synes å være forsøksordninger med inkludering.

### 3. Kapittel – Metode

#### 3.1. Kvalitativt forskningsdesign

I dette kapittelet beskriver jeg forskningsprosessen. Jeg har valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign. Valg av metode er betinget av problemstillingen. I studien min ønsker jeg å få svar på hvordan pedagoger i norsk og russisk barnehage opplever at barn med særskilte behov inkluderes i barnehagen. Fokuset rettes mot barnehagepedagogers opplevelse av fenomenet inkludering i sin jobb. Jeg er interessert i pedagoger sine egne meninger og oppfatninger. Intervju kan være den beste måten å undersøke fenomenet inkludering på, sett gjennom pedagogers øyne. Jeg ønsker å få økt forståelse av hvordan inkludering utvikles og forstås i de to forskjellige landene, å få innsikt i informantens egne tolkninger, refleksjoner og opplevelse av praksis og hvordan de arbeider med inkludering i barnehagen, hvilke utfordringer de står overfor. Derfor bygger jeg min undersøkelse på en fenomenologisk tilnærming.

Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med, og forståelse av, et fenomen. Mening er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når vi tolker hva det noen har sagt, betyr, må ytringen ses i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Forskeren kan ikke forstå mening utenfor de sammenhengene der meningen skapes (Fangen, 2004, i Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:83).

Ifølge Creswell (1998) er de viktigste stegene i en fenomenologisk design disse (i Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:83):

➤ «*Forberedelse.* I forberedelsen til en undersøkelse bygger forskeren på kunnskaper og tidligere erfaringer. Han må forstå de filosofiske perspektivene som ligger bak fenomenologien – spesielt det å studere hvordan mennesker erfarer et fenomen. [...] Det finnes ingen «rene» opplevelser – de er alltid koplet til fortolkning, og det er den fortolkningen folk selv gjør, som forskeren er interessert i.»

I min undersøkelse bygger jeg på den russiske erfaringen min. Jeg har opplevd russisk pedagogisk virksomhet og har sett utfordringer, misforståelser og tvil hos fagfolk rundt inkludering. Og nå har jeg ervervet egne oppfatninger og kunnskap om inkludering i det norske

utdanningssystemet. Derfor vil jeg se nærmere på fenomenet inkludering gjennom pedagogers beskrivelser av sin forståelse, sine erfaringer og opplevelser av fenomenet inkludering.

➤ «*Datainnsamling*. Forskeren samler deretter data fra individer som har erfaringer med det fenomenet som studeres. Informasjonen hentes gjerne fra lange intervjuer.»

I mars/april og i juni/juli 2013 gjennomføres intervju med norske og russiske barnehagepedagoger for å hente data for å svare på problemstillingen.

➤ «*Analyse og rapportering*. Intervjuene skrives ut i sin helhet som grunnlag for analysen. Teksten omskrives fra informantens hverdagspråk til et profesjonelt språk.»

Her kommer en spennende del av undersøkelsen, dvs. å fortolke, analysere data, og presentere resultater og konklusjoner. Gjennom en hermeneutisk tilnærming prøver jeg å forklare et fenomen ut fra oppfatninger av mening og intensjon. Ifølge Dalen (2004) forutsetter en hermeneutisk tilnærming at det sentrale ved et utsagns fortolkning er å sette fokus på et dypere meningsinnhold enn det som først forstås. Fortolkningen går utover det som direkte blir sagt og finner frem flere betydningsrelasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hermeneutikk, som betyr «læren om tolkning», danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Det sentrale er altså å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. For å få tak i en dypere liggende mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller en helhet. Det enkelte budskapet forstås i lys av en helhet. Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som den hermeneutiske sirkel. Den utvikles videre i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens førforståelse. Dette bildet beskrives som den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011:18).

### 3.2. Intervju som metode

Intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser. De fleste informanter kan føle seg komfortable i et intervju.

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Et ustrukturert intervju, eller åpent intervju, er uformelt og har åpne spørsmål der forskeren på forhånd har et gitt tema, men spørsmålene tilpasses den enkelte intervjusituasjonen. I et strukturert intervju har man på

Arina Poryadina

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Høst 2013

forhånd fastlagt både tema og spørsmål, og det er faste svaralternativer som forskeren krysser av for.

Mellom ytterpunktene strukturerte og åpne intervjuer er den mest utbredte formen for kvalitative intervju, semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer, også kalt intervjubasert på intervjuguide. En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet. Intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten.

Intervju betyr en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale & Brinkman, 2009). Formålet med intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.

Intervjuformen bygger på en kvalitativ forskningstradisjon. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.

Gjennom intervjuet prøver jeg å få informantene til å si noe om inkluderingsprosessen for barn med særskilte behov i barnehage. Intervjuguiden som er utarbeidet berører begrepsforståelse, inkluderingsoppfatninger og utfordringer. Jeg vil se nærmere på de ulike tilnærmingene til disse fenomenene hos pedagoger i Norge og Russland.

Spørsmål som jeg har med er:

Hvordan forstår russiske og norske barnehagelærere begrepene inkludering og barn med særskilte behov?

Hvilke oppfatninger har barnehagelærere om hva som bør gjøres for å oppnå en vellykket inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?

Hvilke utfordringer opplever russiske og norske barnehagelærere i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov?

Hvordan vurderer pedagoger barnehagens ressurser for å kunne arbeide med inkludering av barn med særskilte behov?

Jeg viser også til Vedlegg 2: Intervjuguide.

### 3.3. Valg av informanter

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut? Gjennomføring av intervjuene, bearbeidingen av dem, transkribering av dem er en tidskrevende prosess. Imidlertid må man ha et optimalt antall slik at intervjumaterialet gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse.

Jeg bestemte meg for å gjennomføre en komparativ analyse, så mitt utvalg består av to hovedgrupper: barnehagepedagoger i Russland og barnehagepedagoger i Norge. Jeg vil undersøke hvordan de opplever fenomenet inkludering av barn med særskilte behov i sin jobb. Derfor er det viktigste kriteriet at mine informanter arbeider som pedagog i barnehage. Informantens alder, kjønn eller antall år i jobben har ikke så stor betydning.

På samme tid var det viktig å intervju både pedagoger som har erfaring med å jobbe direkte med barn med særskilte behov og pedagoger som har ikke denne erfaringen. En av årsakene var at jeg ønsket å få belyst problemstillingen både fra pedagoger som er kjent med spesialpedagogisk virksomhet og pedagoger som ikke har spesiell pedagogisk spisskompetanse. Dette fordi fullverdig inkludering av barn med særskilte behov gjelder alle barnehagepedagoger, ikke kun spesialpedagoger. Jeg valgte å intervju fire russiske barnehagepedagoger (to førskolelærere i vanlige avdelinger og to førskolelærere på spesielle avdelinger) og fire norske barnehagepedagoger (to spesialpedagoger som jobber med barnehagebarn og to barnehagelærere i barnehage).

En viktig faktor når det gjelder antall russiske informanter, er tidsressursen jeg har til rådighet. På grunn av at jeg studerer i Norge, har jeg ikke så mye tid i Russland for å få tak intervjupersoner og gjennomføre intervjuene. I forhold til norske informanter, påvirket det mye at jeg har bodd i Norge i få år og har ikke så mange kontakter med barnehagepedagoger og andre personer som kan gi meg referanser. Jeg har fått hjelp fra andre masterstudenter som presenterte meg for noen spesialpedagoger og førskolelærere.

### 3.4. Gjennomføringen av undersøkelsen

Jeg har en etisk forpliktelse overfor mine informanter med hensyn til personvern og anonymisering, sammen med ivaretagelse av den informasjonen jeg får gjennom intervjuene. Jeg bruker derfor fiktive navn, men informantene blir omtalt med stilling. Alle er kvinner.

Jeg benyttet en digitalopptaker. Først og fremst fordi jeg er utenlandsk og må være sikker på at jeg forstår alle ord og alle meninger riktig. Det gjør det også lettere å være aktiv i å drive samtalen fremover. Ved hjelp av lydbånd, kan intervjuer fokusere på å stille spørsmål, å vise respekt og anerkjennelse for det som informantene forteller, men ikke på å skrive ned. Det er lettere å bruke informantene sine sitater i analyseprosessen, fordi forskeren da kan bruke utsagn direkte, og ikke egne omtrentlige notater av utsagn.

Ettersom prosjektet inkluderer personintervju og personopplysninger er det registrert hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og har fått prosjektnummer 33511 (Vedlegg 3). I Russland finnes det også en lov som beskytter personlige opplysninger. Det uttrykkes både i Russlands Konstitusjon og i en lovbestemmelse av 27. juli 2006 som heter ”Om bearbeiding og beskyttelse av personlige data”.

I Murmansk (Russland) har jeg valgt pedagoger i en barnehage som jeg kjenner til fra tidligere. Den barnehagen er en kombinerende barnehage. Det betyr at barnehagen har både «vanlige» og spesielle avdelinger, dvs. avdelinger for barn med særskilte behov. Jeg tok kontakt med barnehagen i mars 2013, forklarte hensikten med studiet og presenterte min problemstilling. Under et opphold i Murmansk i april 2013 gjennomførte jeg alle intervjuene med russiske pedagoger.

Det var veldig lett å få informantenes samtykke til å delta. Jeg kjente dem fra tidligere. Alle stilte seg positive til å være informanter og var veldig interessert i min undersøkelse. De ville snakke med meg om norsk utdanningssystem og om hvordan inkluderingsprinsipp virker i Norge. Jeg gjennomført mange samtaler med styrer, pedagogiske ledere, førskolelærere, logoped, spesialpedagoger og assistenter. Dermed fikk jeg et generelt bilde av hvordan disse russiske barnehagepedagogene opplever inkludering og hva de mener om det. Og jeg skal bruke disse felles oppfatningene videre i min analysedel.

En utfordring med intervjuprosessen var å involvere norske pedagoger i undersøkelsen. Jeg sendte brev med informasjonsskriv til styrere i flere barnehager, men fikk ikke positive svar. Kanskje fordi folk ikke var kjent med meg og derfor ikke følte seg ikke trygt. Derfor trengte jeg gode referanser. Jeg fikk hjelp fra medstudent på masterstudiet som jeg hadde samlinger med. Hun presenterte meg for flere pedagoger som jobber med barnehagebarn. Alle intervjuene med norske pedagoger ble foretatt i tidsrommet juni/juli 2013.

Jeg måtte være veldig nøye for å kunne gjennomføre intervju på norsk. Jeg forberedte meg mer grundig til de norske intervjuene: repeterte uttale, skrev presentasjonstale, nyttige ord og uttrykk osv. Under intervjuene spurte jeg hvis jeg ikke forsto, ba informanter å presisere enkelte

ting, gjentok noen ord eller uttrykk for å være sikker på at jeg forsto alt på riktig måte, ba informantene om å skrive ned noen ord som var uforståelig. Jeg kunne høre om igjen og sjekke alle samtaler på lydbånd så mange ganger som jeg trengte. Heldigvis hadde alle mine informanter god og tydelig tale, så det oppsto ikke store problemer med å forstå det som ble sagt.

Tidsrammen jeg hadde satt av til hvert intervju var en og en halv time. Det å få avtalt og tatt opp alle intervjuene, gikk relativt greit. Det lengste intervjuet tok en time og femten minutter. Det korteste varte i tretti minutter.

### 3.5. Informantene

Av hensyn og krav til anonymitet beskrives informantene med fiktive navn. Russiske pedagoger merker jeg med stor bokstav R. Norske pedagoger blir merket med stor bokstav N. Først beskriver jeg de russiske informantene. Alle de jobber i samme barnehage.

«Elena R» er førskolelærer. Hun er utdannet som førskolelærer og har arbeidet som førskolelærer i 18 år. Hun har kun erfaring med å jobbe på «vanlige» avdelinger. I de siste 8 år har hun jobbet mest med 6-7 åringer for å forberede dem til skole.

«Maria R» er førskolelærer. Hun er utdannet som russisklærer og har tidligere jobbet i skolen, men har arbeidet som førskolelærer i de siste 8 år. Hun har 1 års logopedisk kurs, men har ikke erfaring fra arbeid som logoped. Hun jobber i «vanlige» avdelinger.

«Viktoria R» er førskolelærer. Hun er utdannet som førskolelærer og har arbeidet som førskolelærer i 22 år. Hun har jobbet på spesialavdeling for barn med særskilte behov i de siste 10 år. Hun har spesialpedagogisk utdanning.

«Natalia R» er førskolelærer. Hun er utdannet som førskolelærer og har arbeidserfaring som førskolelærer i 25 år. I de siste 5 årene har hun arbeidet med barn med særskilte behov i spesialavdeling. Tidligere jobbet hun på «vanlige» avdelinger med barn fra 2-3 til 6-7 år. Hun har utdanning i inkluderingsarbeid.

De fire norske pedagogene arbeider på ulike institusjoner, enten som pedagogiske ledere i barnehager eller som spesialpedagoger.

«Greta N» har mye erfaring fra barnehage. Hun har jobbet som førskolelærer og styrer i barnehage og lærer i førskolelærerutdanning. I de siste 10 år har hun arbeidet som spesialpedagog med barnehagebarn.



«Kari N» har jobbet i barnehage i mange år. Siden januar 2010 har hun jobbet som pedagogisk leder i barnehage. Hun har ikke erfaring med å jobbe med barn med spesielle behov.

«Trine N» var ferdig utdannet i 1984 og har siden jobbet med barn og voksne med særskilte behov uten avbrudd, dvs i snart 30 år. Hun har mye erfaring med spesialundervisning. Nå jobber hun som spesialpedagog, og stor sett med barnehagebarn.

«Unni N» har jobbet i barnehage i 24 år. Hun begynte som assistent, så tok hun fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Etterpå tok Unni førskolelæreutdanning og jobbet som pedagogisk leder fra 2007. Nå er hun styrer i en barnehage. Hun har ikke jobbet direkte med barn med særskilte behov.

### 3.6. Prosjektskvalitet

I forskningen er det svært viktig å sørge for at prosjektet har validitet og reliabilitet.

Validitet omhandler troverdigheten og gyldigheten av data, og hvorvidt dataen representerer fenomenet som det er forsket på. (Johannesen, Tuftes & Kristoffersen, 2002). Det kan handle om hvorvidt en valgt metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Om forskerens fremgangsmåte og funn på en tilstrekkelig måte samsvarer med hensikten med undersøkelsen. I denne sammenhengen handler det blant annet om hvorvidt intervjudataene er representative for informantenes oppfatninger. Som jeg skrev under pkt. 3.1. foran, er mitt fokus rettet mot barnehagepedagogers opplevelse av fenomenet inkludering i sin jobb. Jeg er interessert i å få frem deres meninger og oppfatninger. Kvalitative intervju kan på en god måte få frem deres synspunkter, tolkninger, refleksjoner og opplevelse av praksis og hvordan de arbeider med inkludering i barnehagen, og hvilke utfordringer de står overfor. Dette under forutsetning av at spørsmålene som stilles er relevante for formålet og er egnet til å bringe frem data om fenomenet som undersøkes.

For å øke validiteten i masteroppgaven min prøvde jeg å forsikre meg om at jeg forsto informantene rett. Jeg brukte underspørsmålene og gjorde oppsummering underveis i samtalen. Jeg kunne bekrefte, korrigere eller utdype noen av svarene.

Reliabilitet handler om pålitelighet knyttet til undersøkelsens data, hvordan de er samlet inn og hvordan de er bearbeidet. Dalen (2004) sier at det er vanskelig å stille krav om at framgangsmåten i innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere i kvalitative undersøkelser. I kvalitative studier er forskerens rolle nettopp en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Både det

enkelte individet og omstendighetene endrer seg, og det gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. Dalen (2004) fortsetter at vi må være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker eventuelt kan gjennomføre det aktuelle prosjektet. Beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen.

Jeg har forsøkt å vise reliabilitet, dvs. å styrke påliteligheten av undersøkelsen i denne oppgaven ved å gi en beskrivelse av min bakgrunn, teoretiske utgangspunkter og en beskrivelse av informantene og gjennomføring av intervjuene på en detaljert og åpen måte. Jeg har presentert analytisk metode og beskrevet forhold rundt intervjusituasjonen. Det er å informere leseren om framgangsmåte i arbeidet øker reliabiliteten i arbeidet.

## 4. Kapittel – Resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg gi en beskrivelse av den empirien som er framkommet i undersøkelsen og drøfte denne. Presentasjonen tar utgangspunktet i problemstillingen for dette prosjektet, og hovedspørsmålene i intervjuguiden.

### 4.1 Tematisering av empiri

I dette kapittelet presenterer jeg mine funn ut i fra problemstillingen og de forskningsspørsmålene som var utgangspunkt for undersøkelsen. Analysen forutsetter organisering og bearbeiding av det innsamlede materialet. Barnehagepedagogenes utsagn om sine opplevelser og oppfatninger er sentrale i min studie for å kunne forstå hvordan de opplever at barn er inkludert.

I analysearbeidet delte jeg intervjutekstene inn i temaer. Temaene tilsvarte de som var i intervjuguiden, selv om noen temaer ble fyldigere dekket av informantene enn andre. Temaene i oppgaven ble valgt ut fra det empiriske materialet som jeg samlet. Materialet mitt bestod av tekster fra intervjuer og kommentarer til dem. Først måtte jeg lese datamaterialet svært grundig. Etter det prøvde jeg å se et bilde av hva slags informasjon intervjuene inneholdt, dette ga meg forståelse av informantenes situasjon.

Deretter forsøkte jeg å se etter mønstre og tendenser i mitt materiale. Jeg så ting som var like hos mange informanter, samtidig så jeg ulikheter. Ut i fra informantenes fortellinger har jeg definert flere kategorier som er presentert her. For å vise analyseprosessen vil jeg bruke sitater fra intervjuene med pedagogene.

Dataene er kategorisert i temaer som inneholder underkategorier eller punkter. Etter presentasjonen drøfter jeg dataene i relasjon til hverandre og i lys av teori som tidligere er presentert i teorikapittelet foran. Drøftingene foregår avslutningsvis i hvert tema.

Temaene fordeler seg slik:

- Begrepsforståelse:

- Hvordan forstår pedagoger begrepet “inkludering”?
- Hvordan forstår pedagoger begrepet “barn med særskilte behov”?

- Oppfatninger om inkluderingprosesser:
  - Hva innebærer vellykket inkludering?
  - På hvilken måte realiseres (eller kan) inkludering (realiseres) i barnehagen?
  - Felles tiltak for både “vanlige” barn og barn med særskilte behov
  
- Utfordringer knyttet til inkludering:
  - Holdninger i samfunnet
  - Barnehages ressurser (utstyr, materiell)
  - Pedagogers kompetanse og samarbeid

## 4.2. Begrepsforståelse

For å snakke med pedagoger om deres opplevelser og oppfatninger rundt inkludering, ville jeg først finne ut hvilke begrepsforståelser mine informanter har. Hvordan forstår de begrepene: inkludering og barn med særskilte behov? Hvor møter de disse ordene i arbeidshverdagen og hvor ofte bruker de dem i sin tale? De svarene som jeg fikk omkring temaet var ganske lik hos norske og russiske pedagoger i utgangspunktet, som det viste seg i innledningskapittelet om begrepsforklaring. Kort sagt defineres begrepet inkludering som virksomhet hvor barn med særskilte behov deltar i felleskapet på alle aspekter. Barn med særskilte behov defineres som barn som trenger ekstra hjelp og støtte. Men det var små nyanser som likevel gjør svarene forskjellig.

### 4.2.1 Begrepet inkludering

Først presenterer jeg svarene fra russiske barnehagelærere, og etterpå svarene fra de norske pedagogene.

På det første spørsmålet om hva inkludering er, var Viktoria R mest tydelig på å definere begrepet. Viktoria R sier det slik:

*Inkludering gir mulighet til alle barn, blant annet barn med særskilte behov til å delta i barnehagens hverdager som fullverdige deltakere.*

Hun understreker at alle barn kan være med. Det kan tolkes som at Viktoria R forstår inkludering i samsvar med den vide forståelsen om at alle kan være inkludert uavhengig av

kjønn, muligheter, etniske bakgrunn, m.m. Det hun også sier om barnehagehverdagen, innebærer deltakelse i lek, aktiviteter, osv., ikke bare i undervisning.

Slik jeg forstår det, fokuserte Natalia R mest på fysisk plassering av barn med særskilte behov i vanlig avdeling, og hun blander begreper inkludering og integrering. Hun sier:

*Inkludering betyr prosessen når vi innlemmer barn med særskilte behov i vanlig barnehage gruppe sammen med vanlige barn.*

Elena R svarte i forhold til innhold i utdanning (opplæring):

*Inkludering betyr at utdanning må være tilgjengelig for alle. Det er ikke viktig forstår du, eller ikke (undervisnings innhold). Med andre ord inkludering betyr utdanning for alle, tror jeg.*

Maria R sa om funksjonshemmede barn i felles læringsprosesser med andre barn:

*Inkludering er en sånn prosess når barna med funksjonshemming kan lære sammen med vanlige barn.*

De to siste, Maria R og Elena R, pratet om inkludering som felles utdanningsprosesser og sa veldig lite om andre aspekter ved dette begrepet. Alle de fire sier at de ikke bruker begrepet inkludering i sin hverdag. De vet om inkludering på grunn av deltakelse i forskjellige møter og konferanser, men det er mest teoretisk kunnskap. For eksempel Maria R, som jobber på vanlig avdeling, virket ganske skeptisk:

*Jeg bruker ikke dette begrepet, fordi jeg ikke er nødt til det. Vi har aldri barn med særskilte behov på avdelingen. Så jeg trenger ikke å få vite om det. Jeg hører dette begrepet kun på offisielle møter, konferanser.*

Det viser seg at russiske pedagoger har teoretiske oppfatninger rundt begrepet inkludering. Og ser på dette som noe utenifra. Det synes som de ikke merker forskjell mellom begrepene integrering og inkludering. Mitt inntrykk er at det er en felles tendens i denne barnehagen at disse begrepene blandes ofte. Flere snakker om inkludering som tilstedeværelse i felleskapet, og veldig lite om deltakelse i det felleskapet. Det var også mange som ser på inkludering knyttet til felles læringsprosesser og utdanning. Det var flere som spurte meg:

*Hvordan skal disse barn (barn med særskilte behov) lære sammen med vanlige barn hvis de ikke har evner og muligheter for det?*

De norske pedagogenes svar viser en felles tendens i forståelsen av hva inkludering er, i det at inkludering er det når barn med særskilte behov kan være med og kan delta i barnehagens hverdag. Jeg fikk både et kort og fullverdig svar fra Kari N:

*For meg betyr det at alle har rett til å være med i felleskapet også i barnehage. I den dagen jeg tenker på lek, det kulturelle, det sosiale og sånne ting. Fjerne hindringer for deltakelse i lek og læring. Inkludering forstås som prinsipp, demokratisk rett til deltakelse i et felleskap.*

Hun snakker om inkludering som prinsipp i norsk utdanningssystem og også at begrepet inkludering gjelder alle barn uavhengig av ulikheter.

Greta N, Trine N og Unni N snakket også om at barn med særskilte behov må ha mulighet til å være med på alle aktiviteter som foregår i barnehagen, ikke bare læringsaktiviteter, men lek, måltider og så videre. Greta N sier:

*Inkludering betyr førskolebarns hverdag, førskolebarns tilstedeværelse i barnehage, i førskolebarns liv. Så det knyttes på stell: å spise sammen, å leke, være på samme arena, det å være en del av det å gjøre ting sammen. Det betyr likeverdig, men forskjellig. Du utøver på forskjellige måter. Og jeg tenker også at begrepet inkludering betyr at barna opplever å høre til.*

Greta N virket veldig emosjonell i sin forklaring. Det virker som om hun er veldig interessert og engasjert i temaet inkludering.

Trine N minner at det er nyttig for barn med særskilte behov å bli inkludert så tidlig som mulig. Hvis alle barna kan være sammen i barnehage, «når du er liten», så blir det lettere for dem å samarbeide og kommunisere med hverandre videre:

*Jeg forstår med inkludering at du er en del av barnegruppe, du er fysisk i barnehage, men du blir også regnet med. Du har venner, selvfølgelig du er med i gruppen på de tingene som du har mulighet. Du skal bli kjent med de andre barna, du skal bli kjent med de voksne. Alle hilser på dem (barn med særskilte behov), og tar dem med i det som er mulig for dem. Og det tenker jeg også, når du er liten, så har du mulighet for å delta på det aller meste.*

Unni N har lagt merke til at inkludering har stor betydning, ikke bare for barn med særskilte behov, men også for andre unger.

*Jeg tenker på at det å inkludere barn med spesielle behov, er å tilrettelegge for de barna som trenger, så godt du kan med ressurser som du har i barnehage. Og vi ser jo på det som kjempe lærerikt for de andre ungene også. Hvis du får barn med spesielle behov, så får de lov å være med.*

Norske pedagoger virket mer sikre når de snakket om inkludering. De snakket om inkludering som et hovedprinsipp i norsk utdanningssystem. De brukte mange eksempler på hvor de kan oppleve inkludering. Det virker som om de har egne reelle erfaringer med barn med særskilte behov.

Svarene fra russiske informanter viser at det ikke finnes enighet om hva inkludering betyr. Flere snakket om inkludering som felles opplæringsprosess, felles undervisning. Det vil si at barn med særskilte behov får det samme opplæringsinnhold som de vanlige barna. De snakket veldig lite om deltakelse i andre aktiviteter. Det finnes også en blanding av begrepene “integrering” og “inkludering”. Flere i den barnehagen sa at inkludering betyr innlemmelse av barn med særskilte behov i vanlige barnehager og tilgjengelighet av, først og fremst, utdanning for disse barna. De snakker ikke om betydningen for disse barn av barnehagens felleskap og miljø.

I punktet 1.3. om begrepsforklaring forsøker jeg å forklare mulige grunner for begrepsblanding. Integrering og inkludering er fremmedeord for det russiske samfunnet. Det finnes ikke tydelige begrepsforklaringer. Barnehagelærere kan forstå disse begrepene i forhold til sin utdanning og arbeidserfaring. I følge punktet 2.1.2. startet inkluderingbevegelsen i Russland for ikke så lenge siden. Det ser ut som forsøk på å ta igjen internasjonal tendenser om en inkluderende skole og barnehage. Overgangen mellom de to begrepene ble gjennomført fort og kunstig, slik jeg ser det. Russiske barnehagelærere rakk ikke å få nok kunnskap og erfaring rundt inkluderingsprosesser. Det kan forklare de varierende svarene fra russiske informanter.

Men det finnes også positive tendenser blant russiske barnehagelærere. En av dem forklarte inkluderingsbegrepet som fullverdig deltakelse i barnehagefelleskapet. Dette svaret nærmer seg de norske barnehagelærernes forståelse av at inkludering gir mulighet til barn med særskilte behov til å være med og å delta i barnehagens hverdag.

Norske barnehagelærere snakket om inkludering som hovedprinsipp i det norske utdanningsystemet. I punktet 2.1.1. viser jeg at Norge har en lang og uavbrutt vei fra integreringprinsipp til inkluderingprinsipp i utdanningsystemet. Ideen om en barnehage for alle har utviklet seg på en naturlig måte i nesten 50 år. Norske barnehagelærere har arbeidet med integrering og inkludering i mange år. De får pedagogisk utdanning ifølge en nasjonal ideologi om et inkluderende samfunn. Så det kan forklare informantenes enighet om begrepet inkludering i Norge – og omvendt for de russiske informantene.

#### 4.2.2 Begrepet “barn med særskilte behov”

På spørsmål om hvem barn med særskilte behov er, fikk jeg varierende svar fra russiske pedagoger. Natalia R, som jobber på spesielle avdelinger, ga ganske kategoriserende og negativt ladet svar, slik jeg oppfattet det.

*Barn med særskilte behov er en invalid, som har medisinsk diagnose.*

Samtidig fikk jeg en mer positiv og moderne forståelse av begrepet fra Viktoria R, som også jobber på spesiell avdeling:

*Jeg liker ikke å bruke begrepet barn med funksjonshemming eller barn med særskilte behov. Jeg bruker uttrykket «unike barn». Hver av dem er unik og spesiell.*

Elena R og Maria R svarte at barn med særskilte behov er de barna, som trenger ekstra hjelp eller andre måter å lære på. Elena R sier:

*Dette barnet som har behov for ekstrahjelp, men jeg bruker ordet barn med begrensede muligheter eller funksjonshemmede barn oftere enn barn med særskilte behov. Jeg mener at begrepet funksjonshemmede barn er mer vanlig i samfunnet. Selv leger sier det på denne måten.*

Maria R sa det slik:

*Barn med særskilte behov er barn som krever spesiell tilnærming for å utvikle seg godt. Jeg bruker oftere barn med funksjonshemming.*

Generelt forstår russiske barnehagelærere begrepet barn med særskilte behov som barn som trenger noe ekstra. Men alle de fire sier at de ikke bruker dette begrepet, selv om dette



begrepet er aktuelt på forskningsnivå. Begrepet «Barn med funksjonshemming» er mest brukt og vanlig i denne barnehagen. Det er mitt inntrykk fra samtalene med personalet i løpet av den tiden jeg var der.

Norske pedagoger virket mer enstemmige på dette spørsmålet. Nesten alle sier at barn med særskilte behov trenger litt ekstra hjelp. Mer tydelige svar fikk jeg fra spesialpedagogene. Greta N sier:

*Barn med særskilte behov er et barn som trenger ekstra hjelp. Og hjelp er definert som barnets behov for å få en optimal utvikling og en optimal læring. Det betyr at barna flest utvikler seg og lærer seg godt hvis miljøet er rundt. Barn med særskilte behov er barn som har andre typer tilnærminger, andre typer metode, andre typer forsterkning, kommunikativt, kognitivt og sosialt. De har andre ramme rundt seg, de har andre struktur rundt seg og de har andre arbeidsmåte.*

Greta N sa at barn med særskilte behov trenger miljøet rundt seg for å utvikle seg godt. Så vi kan si at de trenger barnehagens miljø. Hun understreket at det er veldig nyttig for barn å få spesiell tilnærminger og annerledes lærings- og arbeidsmåter.

Trine N forklarte om barn med særskilte behov i forhold til spesialpedagogisk hjelp.

*Da tenker jeg barn som trenger det lille ekstra for å kunne fungere i barnehage. De lærer kanskje en del ting på andre måte enn andre barn. Du må gjøre tilpasning som gjør at de har utbytte av barnehagehverdag. Også de er ulike. Noen har masse spesielle behov, og noen har bare lite. Det kan være barn med språkvansker. Så du jobber i forhold til språket for å styrke dem i sitt språk. Og det kan være multifunksjonshemmende barn, så du lærer dem å spise, å kle på, å styrke kommunikasjon.*

Kari N svarte at barn med særskilte behov det er barn med nedsatte funksjonsevner og forklarte ulike årsaker til det:

*Jeg forstår det som barn med nedsatt funksjonsevner. Det kan være hva som helst. Det kan være skade. Det kan være forskjellige grunner: sosial, kognitiv, psykologisk, fysiologisk, biologisk. Alle barn må jo ha behov i barnehage i forhold til atferd, men særskilte... da tenker jeg på nedsatt funksjonsevner.*

Unni N brukte mange eksempler for å forklare dette begrepet:

*Det er jo barn som trenger litt mer støtte på ... for eksempel du som er logoped, hvis de sliter med språket, uttale, forståelse av språket. Så det er jo veldig bra å få hjelp fra en logoped, ikke sant? For å kartlegge, for at hva kan vi jobbe med. Og så kan det være med utagerende atferd, barn som er mye sint og slår mye, ikke greier å komme inni... inni lek med andre barn. Barn som trenger ekstra tilrettelegging for at det barnet skal kunne komme inn blant med andre ungene. Det kan være barn med masse allergier, og funksjonshemning, hørselshemning eller som har dårlig syn.*

De norske barnehagelærerne synes å oppfatte begrepet barn med særskilte behov slik: det er de barna som trenger mer støtte og hjelp i sin utvikling. Det finnes også oppfatninger blant norske pedagogene om at barn med særskilte behov først og fremst er barn med nedsatt funksjonsevne. Norske spesialpedagoger som jobber kun med barn med særskilte behov var mer tydelig og ga utdypet svar. Mens førskolelærere brukte eksempler og beskrivelser av barn med særskilte behov.

I følge punktet 1.3. foran om begrepsforklaring, er begrepet barn med særskilte behov et ganske nytt begrep i Russland. Dette begrepet forsøker å unngå å sette merkelapper på (markering av) barn. Det virker også slik i Norge, hvor dette begrepet stadig brukes ofte. Begrepet barn med særskilte behov brukes både i forskning og lovverk. Norske pedagoger er vant til å bruke dette begrepet.

Begrepet barn med særskilte behov brukes ikke i lovverk i Russland. Forskere begynte bare å diskutere dette begrepet i forhold til forskjellige aspekter. Det gjenspeiles i svarene fra russiske informanter at de ikke bruker begrepet barn med særskilte behov i sin arbeid. Barn med funksjonshemning er et sentralt begrep som beskriver barn som trenger ekstra oppfølging.

#### 4.3. Oppfatninger rundt inkluderingsprosesser:

Jeg tar utgangspunkt svar på i intervju spørsmål om vellykket inkludering og realisering av inkludering i barnehagen. Hva innebærer vellykket inkludering og på hvilken måte realiseres inkludering i barnehage?

#### 4.3.1 Vellykket inkludering. Russiske pedagoger

Først presenterer jeg utsagn fra russiske barnehagelærere. For å snakke med russiske pedagoger om inkluderingsprosesser måtte jeg forandre litt på spørsmålene i intervjuguiden. For eksempel spørsmålet om hva innebærer vellykket inkludering formulerte jeg på en annen måte fordi informantene mine ble forvirret av dette spørsmålet. Etter deres mening opplevde de ikke inkludering, så de kan ikke svare på hva vellykket inkludering innebærer. Jeg spurte dem hvordan kan de beskrive forhold (betingelser) for en vellykket inkludering. Hvordan vi kan oppnå vellykket inkludering i Russland, i stedet for på hvilken måte inkludering realiseres i barnehagen.

Et felles trekk for alle de fire russiske informantene var at de peker på samfunnet som den viktigste faktoren for vellykket inkludering. Viktoria R belyste sine tanker om det:

*Inkludering i barnehage kan være vellykket når samfunnet forstår betydning av det. Først trodde jeg at vellykket inkludering avhenger av økonomi og materiell basis, etterpå at det avhenger av fagfolk og metodologi. Men nå kan jeg si at vellykket inkludering dreier seg om, først og fremst, samfunnet og foreldre.*

Elene R mener at det er vanskelig å snakke om vellykket inkludering på grunn av spredning av stigmatisering i det russiske samfunnet:

*Det er vanskelig å svære om vellykket inkludering. Først og fremst dreier det seg om samfunnet, tror jeg. Samfunnet i Russland er vant til å peke på og markere folk. [...] Mye avhenger av voksne. Barn ser hvordan vi, voksne, oppfører oss. Derfor må voksne være et godt eksempel på det.*

Hun legger til om foreldrenes rolle i inkluderingsprosesser. Hun brukte et eksempel fra sin egen erfaring som viser at hun egentlig opplevde inkludering. Det er motsatt av hennes svar om begrepet inkludering tidligere:

*Vi hadde et barn med Downs syndrom på avdeling. Barna spurte meg mange ganger hvorfor dette barnet ikke er som oss. Og vi (førskolelærere) forklarte dem (alle barn) veldig mye at vi alle sammen er forskjellige. Noen er høy, noen er tynn, noen har grønne øyne osv. Noen kan gjøre det og noen kan ikke. Vi er forskjellige men vi bor sammen, jobber sammen, gjør noe sammen. Derfor er det IKKE riktig å peke på noen og si at han eller hun*

*ikke er lik oss. Vellykket inkludering avhenger mye av hvordan foreldre oppfører seg. Hva de sier til sine barn. Hvordan forklarer de vanskelige ting.*

Maria R virket skeptisk til vellykket inkludering. Slik jeg forstår det, sier hun at hun ikke vet hva kan vellykket inkludering innebærer fordi hun ikke har opplevd det i hverdagen:

*Inkludering er vellykket hvis vi får positive resultater. Jeg oppfatter ikke det (positive resultater). Jeg forstår ikke hvordan det kan virke. Jeg opplever ikke vellykket inkludering verken på skoler eller i barnehager.*

Videre sier hun: *Vi hadde en gang et barn med funksjonshemming. Men vi måtte anbefale barnets foreldre å velge spesialavdeling fordi dette barnet ikke klarte læringsinnholdet.*

Jeg spurte da om felles tiltak for dette barnet og fikk positivt svar om at dette barnet deltok faktisk i alle aktiviteter, og de andre barna merket ikke at han var forskjellig. Her ser vi også en delvis inkludering. Men Maria R sa også at hun ikke opplever inkludering av barn med særskilte behov.

Både Elena R, Maria R, Viktoria R og Natalia R mener at for oppnå vellykket inkludering må vi endre mye i russisk utdanningssystem. Alle de fire sier at de er klare for å jobbe i inkluderende barnehager hvis forhold skal endres. Jeg foreslo for dem å nevne disse forhold, som da bør endres. Deres svar liknet på hverandre. De sier mye om samfunnet. Maria R:

*Det er samfunnet som må endres. Ikke alle kan akseptere barn med særskilte behov. Det trenges spesiell forberedelse både i samfunnet og blant fagfolk. Det trenges mye tid. Det er ikke bare ett år.*

De sier også at forhold knyttet til organisering av barnehagens hverdag må endres: å redusere antall barn og øke antall ansatte i hver vanlig avdeling. Natalia R:

*Vi har ikke egnede forhold for å realisere vellykket inkludering. Først og fremst må vi redusere antall barn på hver vanlig avdeling. Vi må innføre stillinger som assistent, støttepedagog eller noen andre. Kanskje vi kan prøve å organisere inkluderende barnehage som eksperiment (forsøk) først. Foreldrene som har barna med særskilte behov er veldig interessert i inkluderende barnehager.*

Natalia R har også lagt merke til at foreldrene av barn med særskilte behov er interessert i inkluderende barnehager. Jeg kan legge til at det finnes allerede inkluderende avdelinger i

barnehager i Murmansk. Foreldre av barn med særskilte behov spilte en hovedrolle i å gjøre det mulig (Barnehagen 129, <http://raduga129.ru>).

Russiske barnehagelærere nevner også metodologi, teoretisk begrunnelse og økonomi (som budsjett og lønn) som forhold av betydning for å realisere vellykket inkludering. Viktoria R:

*Jeg er klar til å jobbe med inkludering. Jeg kan jobbe med alle barn, har de særskilte behov eller ikke. Men vi må endre mye: tilnærminger, ressurser, metodologi og lønn selvfølgelig.*

Elene R har også lagt merke til at det er viktig å begynne å inkludere barn tidlig, men hun mener at det er ingen i barnehage som er interessert i det. Kanskje mener hun barnehagens styrelse:

*Det er også veldig viktig å begynne med inkludering tidlig. Barnehage er en kjempe god arena for inkluderingsarbeid for å forberede foreldre og barn. Vi må gjøre veldig mye for å få gode resultater. Men jeg ser ikke at noen er opptatt av det.*

Elene R understreker også at det er nyttig for barn med særskilte behov å få spesialpedagogisk hjelp:

*Jeg er klar til å jobbe med inkludering, hvorfor ikke, hvis det blir endringer i utdanningssystem: få barn i avdeling, flere assistenter. Det er likevel viktig at barn med særskilte behov MÅ få spesialpedagogisk hjelp mens barna går på vanlige avdelinger.*

Natalia R mener at det bedre for barn å gå på spesielle avdelinger fordi de kan få bedre hjelp der:

*Barn med særskilte behov krever veldig mye i forhold til tid og ressurser. Derfor er det bedre for dem å gå på spesielle avdelinger. Der får de god hjelp.*

Viktoria R utdypet Elenas utsagn om spesialpedagogisk hjelp:

*Jeg tror at barna med særskilte behov får veldig mye i vår avdeling (spesiell avdeling). Vi gjør veldig mye i forhold til læring og tilpasning. Vi følger individuelle prinsipper i opplæring fordi vi ikke har så mange barn. Nesten alle av dem klarer programmet og opplæringsplanen. Jeg kan si sikkert at mesteparten av våre barn går i vanlige skoler med alle vanlige barn videre og trenger ikke noen spesiell hjelp. Så kanskje det kan vi kalle for en vellykket inkludering?*

Viktoria R mener at spesielle avdelinger i barnehager kan hjelpe barn med særskilte behov for å bli inkludert videre i livet. Jeg tolker hennes utsagn slik at den viktigste oppgaven for førskolelærere og spesialpedagoger på spesielle avdelinger er å justere barnas evner og ferdigheter til “normal utvikling”. Slik at de barna som klarer opplæringsplanen i spesialavdeling i barnehager, ikke trenger spesiell hjelp videre i skolen. Så på en måte kan vi si at disse barna blir en likeverdig del av samfunnet. Viktoria mener at det er veldig viktig å gjøre alt mulig i barnehagealder for barn med særskilte behov for å inkludere de barna i samfunnet uten å ha spesialpedagogisk hjelp videre. Viktorias mening er veldig interessant og kanskje trenger en annen oppgave å finne ut i det.

I svarene rundt oppfatninger om inkludering fant jeg en spennende tendens til at russiske barnehagelærere uttaler at de ikke opplever at barn med særskilte behov inkluderes, men samtidig bruker de mange eksempler på delvis inkludering når barn med særskilte behov deltar i felleskapet. De bruker ikke begreper som inkludering eller integrering i den sammenhengen. Vi kommer tilbake til et inntrykk av at russiske barnehagelærere ser på inkludering knyttet til læring, først og fremst. De virker ikke opptatt av barnas deltakelse i barnehagehverdagen, som viktig i inkluderingsprosesser for barn med særskilte behov.

#### *4.3.2 Felles tiltak for alle barn. Russiske pedagoger*

Denne delen bygger på pedagogenes svar på spørsmål om deltakelse for alle barn, det vil si både “vanlige” barn og barn med særskilte behov, i aktiviteter i barnehagen, for eksempel turer, lek og frie aktiviteter, m.m.

På spørsmål til de russiske pedagogene om felles tiltak for alle barn, fikk jeg motstridende svar. De russiske barnehagelærere som jobber på vanlig avdeling svarte at de sjeldent opplevde noen felles aktiviteter med barn med særskilte behov. Og de sjeldne felles aktivitetene, som for eksempel dukketeater, gir ikke muligheter for samspill med hverandre. Maria R:

*Det skjer ikke så ofte. Jeg tror også at de er mer formalisert. De barna plasserer seg i et rom, men de gjør ikke noe sammen.*

Elena R prøvde å begrunne dette med spesielle behov som barna har:

*Der er vanskelig å organisere noe felles sammen med barn med særskilte behov. For vanlige barn kan vi organisere aktiviteter på kveldstid, og de klarer å konsentrere seg over lengre tid enn barn med særskilte behov. Vi har felles tiltak som ett unntak, ikke som regel.*

Barnehagelærere som jobber i spesielle avdelinger synes å ha litt annerledes oppfatninger om situasjonen. Både Viktoria og Natalia sier at de har mange felles aktiviteter og muligheter til å være sammen. For eksempel konkurranser, kosekveld, teater, museer og forskjellige lekeplasser. Natalia tar sommertid som et eksempel. Jeg la merke til at dette på en måte viser delvis inkludering fordi alle barn er sammen. Natalia R:

*For eksempel sommertid. Spesielle avdelinger er stengt og barn med særskilte behov går på vanlige avdelinger. Så det er mange muligheter å være sammen: ute og inne. De leker sammen, synger sammen osv.*

Viktoria legger til at foreldrenes rolle er også veldig viktig for å inkludere barna. Det finnes mange muligheter for å inkludere barn:

*Ja, vi har mange aktiviteter. Men jeg tror at her er mye avhengig av foreldre. Hvis foreldrene ønsker at deres barn blir inkludert, så vi har mange muligheter for det. De kan delta i forskjellige aktiviteter både i byen og barnehagen.*

Svarene fra russiske pedagoger viser at det ikke finnes samstemmighet om felles tiltak. Noen sier at det er negativt at det ikke eksisterer felles tiltak for både barn med særskilte behov og vanlige barn. Andre sier at det er mulig å være sammen på forskjellige arena. Det gjelder særlig for førskolelærere som jobber kun barn med særskilte behov. Grunnen til forskjeller i oppfatninger kan være at muligheter for å inkludering avhenger av personlig vilje av foreldre, førskolelærere og styrere.

#### 4.3.3 Vellykket inkludering. Norske pedagoger

Så går jeg over til å presentere og drøfte utsagn fra de norske barnehagepedagogene om realisering av vellykket inkludering, altså: Hva er vellykket inkludering og på hvilken måte realiseres inkludering i barnehage?

Jeg finner en stor samstemmighet blant de norske barnehagelærerne når det gjelder vurderinger om vellykket inkludering i Norge. De snakker om norsk utdanningssystem som et

godt eksempel på den vellykkede inkluderingen. Unni N forklarte vellykket inkludering både kort og lett:

*Det må jo være at barna som har et spesielt behov føler seg likeverdige, får samme oppfølging som de andre ungene og får den hjelp de trenger.*

Kari N sier om inkludering i en vid forståelse, at alle barn og voksne kan være inkludert i samfunnet:

*Jeg tror at norske barnehager er veldig gode på inkludering. Barn med særskilte behov har så store rettigheter. Men jeg tror også at vi er bare gode på inkludering generelt, ikke bare barn med særskilte behov.*

Trine N sier at det ikke oppstår noen problemer når barn med særskilte behov får plass i en norsk barnehage:

*Jeg synes at barnehagene er veldig gode på inkludering. Jeg opplever når en barnehage får et barn med funksjonshemninger, synes de det er spennende, de har lyst til å gjøre god jobb for det barnet. Voksne blir ofte veldig engasjerte, barn blir mange ganger positivt opptatt av dem.*

Når det gjelder vellykket inkludering begynner norske barnehagelærere å beskrive sin egen erfaring med dette i sin egen jobb. Greta beskriver vellykket inkludering som god kompetanse blant ansatte:

*Det må være kompetanse blant de ansatte. Så må man vite hvordan man skal la barna ha mulighet til det å være en del av barnegruppe. Det må være trygghet blant ansatte sånt at flere enn en voksen kan jobbe med det barnet. Fordi at det er holdninger som voksne har, kunnskaper som voksne har, i forhold til hvordan man faktisk er å jobbe, å involvere andre voksne, å involvere de andre ungene. Det får betydning for de barna med særskilte behov. De skal selv oppleve det å være inkludert.*

Trine N ga mest tydelig svar på hvordan vellykket inkludering realiseres og hva skal vi gjøre for å oppnå det:

*Det er å legge godt til rette for at barna får delta i lek og mulighet å være med andre barn. Man styrker barna i de utfordringer de har. For eksempel hvis du har barn som ikke kan snakke, lærer du tale, og det er viktig også at det barnet som går i barnehage og de som*



*jobber rundt, bruker det å vise at de ønsker å kommunisere med det barnet (som har problemer med språket). Vi må tilpasse mest mulig at de kan bli inni i barnegruppe, å delta på lek og opplegg som er det vanlig i barnehage. Vi må jobbe med holdninger; de voksne sin holdning til barna, det å løfte det frem, å vise de positive sider sånt at du trenger kanskje hjelp å stå i lek med andre barn. Og da voksne må være gode hjelpere for barn.*

Kari N sier at inkludering ikke kan realiseres uten spesialpedagogisk hjelp:

*Tilrettelegging er egentlig når barnehagen hjelper barn: enten det er ressurspedagog som hjelper, eller pedagoger som jobber i barnehage, men det kan også være hjelp ute i fra. Det kan også være spesialpedagogisk hjelp i foreldres veiledning og sånne ting, tenker jeg. Inkludering skjer gjennom som man sa det her, i felleskapet. At man ivaretar barn i lek og i barnehagehverdagen, slik at de barna blir inkludert på lik linje som andre barn.*

For de norske barnehagelærerne synes vellykket inkludering å innebære et felleskap hvor barn med særskilte behov deltar i alle aktiviteter i barnehagen mest mulig. Deltakelse i et samspill mellom både barn og voksne. I tillegg til spesialpedagogisk hjelp i tilrettelegging av barnehagens hverdag for barn med særskilte behov. De sier at norsk barnehage er et godt eksempel på vellykket inkludering.

#### *4.3.4 Felles tiltak for alle barn. Norske pedagoger*

Alle de fire norske barnehagelærerne sier at de ikke har opplevd noen utfordringer i forhold til felles tiltak for barna i barnehagen. Alle barna er sammen i barnehagens hverdag. Og de ser ikke noe vanskelig i organisering av felles tiltak. Kari N sier det slik:

*Jeg ser at barna er inkludert i barnehagen, i det som skjer i barnehagens hverdag. Det er ikke noen hindringer heller for norske barnehager å ha barn med særskilte behov med på turer, aktiviteter. Vi er vant til å jobbe sånn. De samme barna i de samme rom. Jeg tror også at det ikke er noen problem å inkludere det barnet i felles tiltak som skjer i det daglige, vi har såpass mye ressurser og hjelp.*

Norske pedagoger er vant til å jobbe i inkluderende forhold og klar til å tilrettelegge aktiviteter for barn med særskilte behov. Unni N sier:

*Vi har et par barn som har cerebral parese for eksempel. Så vi prøver å tilrettelegge aktiviteter som de kan delta på lik linje med de andre ungene. Ingen vil skille seg ut fordi de vet at de har funksjonshemming. Så de er veldig glade når andre barn gjør det samme som dem.*

Saverene fra de norske informantene knyttet til vellykket inkludering gir en klar støtte til verdigrunnlaget for inkluderingsprosesser i Norge. De beskriver vellykket inkludering gjennom sin egen arbeidserfaring. Jeg tolker deres svar slik at norsk barnehagen er veldig god på å skape inkluderende forhold til barn med særskilte behov. Først og fremst snakker de om felleskap og deltakelse som viktige betingelser for inkludering. Svarene rundt felles tiltak bekrefter det. De norske pedagogene sa at det ikke oppstår noen problem å organisere felles aktiviteter og miljø for barn med særskilte behov i barnehage. I mitt historiske tilbakeblikk i punktet 2.2.1. foran, har jeg skrevet om at norsk barnehage har nesten aldri har opplevd segregering i sin virksomhet. Skritt for skritt foregår en utvikling av den inkluderende barnehagen.

Det gjelder tvert imot for russiske barnehager. Fra 60-årene eksisterer et eget utdanningsystem for barn med særskilte behov, jfr. punkt 2.2.2. i teoridelen. De første endringer begynte fra 90-tallet. I mange år ble barn og mennesker med særskilte behov isolert i det russiske samfunnet. Russiske barnehagelærere har ikke nok erfaring i å arbeide med inkludering i generell sammenheng. Svarene fra de russiske informantene bekrefter at det er vanskelig for dem å snakke om vellykket inkludering i russisk barnehage. De krever endringer i samfunnet og i utdanningsystemet.

Jeg fant også positiv tendens i at russiske barnehagelærere virker interesert i inkludering. Alle sa at de er klar til å arbeide med inkludering hvis det kommer endringer på noen områder, slik som holdninger i samfunnet, organisering av barnehagens hverdag og relevant kompetanse blant personalet.

#### 4.4 Utfordringer knyttet til inkludering

Denne delen bygger på pedagogenes svar på spørsmål knyttet til eventuelle utfordringer de opplever i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov.

#### 4.4.1 *Utfordringer for russiske pedagoger*

Russiske barnehagelærere sier først og fremst at dagens russiske samfunn er den største utfordringen som er knyttet til inkludering. Elena R sier:

*Det russiske samfunnet er ikke klar til å ta imot folk med særskilte behov. Noen er sympatisk, andre har medlidenhet. Men etter min mening trenger de ikke sympati eller medlidenhet. De trenger direkte hjelp. De må ha mulighet til å være ute, for eksempel på kino eller på kafe osv. Og folk bør ikke stirre på dem.*

Etter pedagogenes mening er det russiske samfunn opptatt av kategorisering og markering av folk. De sier også at staten også må vise sin interesse i inkluderingsprosessen, ikke bare pedagogiske miljø. Viktoria R sier:

*Folk med særskilte behov er isolert i vårt samfunn. De sitter bare hjemme. Dette er en stor utfordring. Staten må være interessert i inkludering av mennesker med særskilte behov. Vi må revidere lovgrunnlag. Ikke bare barnehager må være opptatt av inkludering av barn med særskilte behov.*

De viser til at inkludering ikke kun kan skje i barnehager, samfunnet må også være inkluderende.

Barnehages ressurser (utstyr, materiell) nevnes som den andre utfordringen. Alle de fire mener at de ikke har nok utstyr, ressurser osv. Russiske pedagoger mener at barnehager i Russland har dårlig økonomi og ikke er så flinke til å få tak i utstyr osv. Men etter min arbeidserfaring mener jeg at det varierer fra barnehage til barnehage. Det avhenger mye av barnehagens styrer eller leder. Egentlig får barnehager i Russland alt som er nødvendig. Men når barn med særskilte behov får plass i vanlige barnehager, trenger dette barnet litt ekstra, og da kommer utfordringer med å få det noe ekstra. Det er lettere for styrere å anbefale foreldre til barn med særskilte behov å ha barnet i en spesiell avdeling eller en spesiell barnehage.

Pedagogers kompetanse og samarbeid er den tredje utfordringen, som alle de russiske pedagogene nevner. Svarene fokuserte mest på kompetanse rundt inkludering. Typiske svar var:

*Jeg tror at førskolelærere må ha spesiell utdanning eller spesiell samling om inkludering og spesialpedagogikk. Førskolelærere må være forberedt for å jobbe med inkludering.*

Russiske pedagoger prater om manglende kunnskap i inkluderingsfeltet. De trenger mer teoretisk og metodisk kunnskap. Det er ikke nok for dem å ha innføringskurs rundt inkludering som en av dem hadde opplevd. Russiske pedagoger krever mer gjennomtenkt metodologi og spesifikk informasjon om hvordan de egentlig skal jobbe med inkludering. Natalia R:

*Førskolelærere har behov for spesiell kunnskap rundt inkludering. Jeg hadde en samling om inkludering. Jeg var ikke fornøyd med det. Det var bare generell kunnskap. Jeg vil ha mer spesifikk informasjon og mer gjennomtenkt metodologi.*

Barnehagelærere som jobber i vanlige avdelinger synes å merke at det også mangler muligheter for å få veiledning på arbeidsplassen. Hvis de får barn med særskilte behov på avdeling finnes det ingen som de kan spørre om råd.

Den fjerde utfordringen som ble nevnt, var det obligatoriske typeprogrammet for barnehager. Denne barnehagen har valgt typeprogrammet som sitt hoved-styringsdokument. Dette programmet begrenser pedagoger i forhold til inkludering av barn med særskilte behov:

*Vi har typeprogrammet som vi bør følge med. Dessverre finnes det ikke plass for barn med sitt eget utviklingstempo der. For oss er det lettere å anbefale foreldrene spesialavdelinger.*

De russiske pedagogene opplever følgende utfordringer knyttet til inkludering:

- Holdninger i samfunnet
- Barnehagens ressurser
- Pedagogers kompetanse og samarbeid i forhold til inkludering
- Det obligatoriske typeprogrammet

Holdninger i samfunnet er knyttet til den nasjonale ideologien som eksisterer i landet. I nesten 70 år var den kommunistiske ideologien sentral i det russiske samfunnet. Den ideologien handler mye om at mennesker er like. Ulikheter forsøkes å gjemmes eller skjules. I punktet 2.4.2. om spesialpedagogisk hjelp i Russland foran, viser jeg at barn med særskilte behov får denne hjelpen i egne spesielle avdelinger eller barnehager. Det russiske samfunnet er vant til, gjennom mange år, at “vanlige” og “spesielle” barn får segregerende tiltak i barnehagen. Den inkluderende barnehagen i Russland settes opp mot samfunnsholdninger om at barna må få separate tiltak. Det kan være at foreldre ikke forstår ideen om inkludering. Barnehagelærere

oppfatter ikke støtte fra samfunnet. Det kan forhindre utvikling av en inkluderende barnehage i Russland.

Barnehagelærere opplever barnehagens tilgang på ressurser som en utfordring knyttet til inkludering. De får ikke nok ressurser hvis det gjelder barn med særskilte behov. I mitt historiske tilbakeblikk i punktet 2.2.2. viser jeg at inkludering som idé begynte å utvikle seg for ikke så lenge siden i Russland. Så det tar tid å justere sikring av ressurser og finansering av en inkluderende barnehage.

Russiske barnehagelærere sa også mye om kompetanse knyttet til inkludering. Det virker som at de får ikke nok kunnskap på dette området. Dette kan også knyttes til et historisk retrospektiv om at inkluderingbevegelsen i Russland begynte for rundt 10 år siden. Selv forskere gjennomfører store debatter om inkluderende opplæring. I punktet 2.5. viser jeg til at Russland har veldig lite undersøkelser på barnehagefeltet i forhold til inkludering. Det kan være grunnen at barnehagelærere ikke får nok kunnskap og utdanning om det.

I punktet 2.3. om styringsdokumenter i barnehage foran, beskriver jeg det nasjonale typeprogrammet som gjelder i russiske barnehager. I følge dette punktet kan typeprogrammet være en stor utfordring knyttet til inkludering i barnehagen. De russiske informantene bekrefter det.

#### *4.4.2 utfordringer for norske pedagoger*

Så går jeg over til hva de norske barnehagepedagogene forteller om utfordringer i arbeidet med inkludering av barn med spesielle behov i barnehagen.

På det generelle spørsmålet om hva oppleves vanskelig i forhold til inkludering i barnehagen, fikk jeg forskjellige svar. Kari N sier at hun ikke opplevde noe vanskelig rundt inkludering av barn med særskilte behov:

*Jeg opplevde ikke noe vanskelig i det hele tatt. Jeg har en formening om at man får til alt man vil, egentlig. Så lenge man har ressurser til å jobbe, til å kunne jobbe spesielt med barn med særskilte behov, er det ikke stort problem at barn kunne være med på ting. Man skal aldri utelate sånne barn. Man skal ikke si at det barnet ikke kan være med. Det blir feil.*

Kari N virket ganske positivt innstilt til utfordringer. Jeg forstår det slik at norsk barnehage har mange muligheter til å løse problemer og at det finnes ikke noe spesielt som trenger ekstra innsats:

*Vi får jo ekstra ressurser og ressurspedagog når vi får barn med særskilte behov. Vi har egne ressurser og kan søke ekstra ressurser. Og det er faktisk nok, vi har jo PPT, vi har masse instanser som vi kan bruke i forhold til barn med særskilte behov og får spesialpedagogisk hjelp. I vår kommune har vi "Tidlig innsats". Da man henter mere støtte der i fra. Så det syns jeg er veldig bra.*

Resten av svarene var fokusert på personalet, kompetanse og ressurser. Trine N nevner alle de tre faktorene:

*Man vil jo bestandig ha mer. Det er veldig ofte snakk om ressurser. Jeg ser at det kanskje mangler en del utstyr, kanskje trenger du noe, men det er ikke sikkert at du får det. Det kan nok bli bedre i forhold til kompetanse. Vi mangler litt på ressurspedagoger. Det har vært en del utskiftninger. Jeg opplever tilbakemeldinger på det, når det er ustabil personale. Der er en utfordring hvis folk er mye borte, det kan være for lite folk i barnehagen.*

Greta N var mer tydelig på behov for mer ressurser og utstyr. Hun sier at mye er avhengig av styrene:

*Vi strever også aller mest... Det er størrelse på rommet, nok rom til å kunne ha små grupper, å ha litt mer spesialisert innhold på rommet. Det mangler utstyr, altfor mye er ødelagt, altfor mye som ikke er tilpasset til alle aldersgrupper, og det er ikke nok. Det er langt fra bra. Og det er forskjell fra barnehage til barnehage. Det avhenger av pedagogisk leder og styrer.*

Men Unni N ser ikke ressurser som en stor utfordring, det er mulig å få tak i alt som pedagoger trenger:

*Vi kan søke om manglende ressurser og foreldrene kan hjelpe med det.*

Etter hennes mening kan mangel på tid og kompetanse i personalet forhindre inkludering av barn med særskilte behov:

*Det kunne være at du ikke har nok tid til det. Man har så mange barn og ikke nok tid. Du føler at du ikke strekker til. Egentlig det er tiden. Og det er for lite folk som kan gjøre en bra jobb. Men vi er flinke til å gjøre best ut av det vi har.*

Hun legger til om personalet at der ikke er nok motivasjon hos unge til å velge pedagogiske fag:

*Man kan hente folk som har utdanning som kan hjelpe de barna. Det er veldig få som ... (tok pause). Nå har vi to ledige stillinger som pedagogisk leder og det er bare fire søkere. Og det er bare fem studenter som gikk ut av høgskolen. Så det sier litt om hvor liten interesse å få utdanning som pedagog. Det er vanskelig å få tak i utdannet folk.*

Jeg fikk også en veldig spesiell oppfatning fra Greta N om samspill i personalet knyttet til barn med særskilte behov. Jeg tolker hennes svar slik at noen ganger deler ikke barnehagepedagoger ansvar for dette barnet med ressurspedagogen. Hun sier at det er en utfordring å involvere andre voksne i dette barnets behov:

*En utfordring når du får jobb som ressurspedagog for å være en styrke for barn med særskilte behov. Så ser vi at det ligger utfordring i forhold til det å være ressurspedagog for et barn som skal ha særskilt hjelp og støtte. Og det blir definert når du søker jobb. Det er din jobb å være for barna med særskilte behov. Det krever stor kompetanse på dette barnets behov... Den utfordringen er hvordan klarer du som ressurspedagog å inkludere de andre ... og involvere de andre voksne i dette barnets behov. Så utfordringen går på å trygge de andre voksne som at de kan kommunisere og kan hjelpe barna til å bli en del av barnegruppe. Og da handler det om hvordan man ser på inkludering. Voksne kan si: nei, det er din jobb, det er du som skal gjøre det. Og andre sier: jeg vil gjerne lære hvordan du gjør det, jeg skal også kunne jobbe med dette barnet. Barna tilhører alle for å kunne bli inkludert. Utfordringen er å få den brobyggingen mellom de voksne.*

Svarene fra de norske pedagogene som omtalte utfordringer for å få til en vellykket inkludering, kan oppsummeres i følgende punkter: Tid, kompetanse hos og samarbeid mellom ansatte i barnehagen og tilstrekkelig med ressurser. Svarene var imidlertid ikke entydige. Det var noen variasjoner i svarene.

Svarene fra norske informantene bekrefter tidligere undersøkelser på dette området. I punktet 2.5. beskrives en undersøkelse som ble gjennomført av Solli og Andresen (2012).

Svarene på spørsmål om utfordringer fokuserer på personalet og ressurser. Barnehagepedagoger sier at utfordringer kan være at det er mange barn og få voksne som har kompetanse eller «ikke nok personalressurser». Mine informanter snakket om de samme utfordringene i forhold til inkludering.

#### *4.4.3 Holdninger til inkludering i det norske samfunnet*

Det norske samfunn er kommet langt i å skape et inkluderende samfunn for alle mennesker. De norske pedagogene har kommentarer vedrørende holdninger til inkludering i det norske samfunnet. Typiske svar på spørsmålet om samfunnets holdninger til barn med særskilte behov, var:

*Vi har positive holdninger til barn med særskilte behov, vi har såpass mye lover om at de skal inkluderes, å være på lik linja med alle andre mennesker. Norge har gode holdninger i forhold til dem.*

Norske barnehagelærere merker også til at det er viktig for barn å være inkludert tidlig, og barnehagen kan være en god arena for tidlig inkludering. Greta N sier:

*Vi er kommet langt i det. Jeg tror at det er veldig viktig at inkludering begynner i barnehage. Det er som første steg. Hvor foreldre møter andre foreldre som har barna som er så forskjellig fra deres barn. Foreldrene får se: mitt barn kan også tegn! Mitt barn har også lært tegn! Det er jo kjempe bra! Mitt barn som er funksjonsfrisk kan snakke med ditt barn som er funksjonshemmet. De blir stolt av at ungene deres kan være gode til å kommunisere med hverandre. Barnehage har en kjempe viktig jobb.*

Barnehagen spiller veldig viktig rolle i barnas liv. Der lærer de å samarbeide med hverandre og å kommunisere med hverandre. Det kan hjelpe barna videre livet. Særlig for barn som har synlig funksjonshemming. Trine N forteller:

*...og så syns jeg at det blir vanskeligere og vanskeligere når man kommer opp i alderen for å treffe punkter...(å kommunisere med hverandre). Hvis du har en i tiendeklasse med fysisk utviklingshemning. Så det er ikke så lett å få til vennskap med andre jevnaldrende, det er jo utfordringer for dem å få plass i det vanlige arbeidsliv... Hvis du blind, så har du ofte blinde venner, hvis du hørselshemming, så er du i de miljøene. Vi har gode intensjoner*



*i Norge og gode lover, men det er ikke så lett i praksis. Jeg syns i barnehage når barna er små, så er det lettere å få til å leke. Og de opplever vennskap. Mens jeg ser at det er vanskeligere jo eldre du blir.*

Hun sier at det er vanskeligere å inkludere seg i samfunnet jo eldre barn blir. Derfor må vi begynne med inkludering tidlig.

Norske pedagoger virker stolt over samfunnets holdninger og ser ikke på samfunnet som en utfordring for inkludering. Det gjør det forskjellig fra de russiske pedagogene, som setter samfunnets holdninger som den største hindring for inkludering.

Utvikling av barnehager og inkluderende opplæring i Norge og Russland foregår på forskjellige måter, jfr. kapittel 2 foran. I mange år hadde Russland segregerte barnehagetilbud for barn med særskilte behov og andre barn i Sovjetunion. Dette mens Norge ble opptatt av integreringsprosesser. For tiden har Norge kommet langt i inkluderingsarbeidet. Inkluderende barnehager eksisterer og fungerer. Det er omvent i russiske barnehager. Bare fra 2000-tallet har debatter om en inkluderende barnehage i Russland stått sentralt.

Utfordringer som er knyttet til inkludering i barnehage i Norge og Russland har noen felles og noen ulike trekk. Som felles utfordringer vises det til behov for tilstrekkelige ressurser for barn med særskilte behov. Både norske og russiske barnehager har de nødvendige basisressurser, men det oppstår noen problemer å få ekstra ressurser for barn med særskilte behov. Kanskje avhenger det her av finansiering av barnehagesektoren og barnehagens styrere.

En annen likhet, men også en forskjell, kan knyttes til utfordringer om personalet. Norske pedagoger nevner personale som ikke har nok utdanning og har ikke nok kompetanse for å jobbe med barn med særskilte behov. Russiske pedagoger sier om personalet at de ikke har nok kunnskap om inkluderende prosesser. Manglende kunnskap hos fagfolk kan være en utfordring for inkludering av barn med særskilte behov.

Holdninger i samfunnet mot inkludering er en utfordring bare for russiske pedagoger. Pedagoger virket som de følte seg alene i å gjennomføre en inkluderende barnehage. Det russiske samfunn var lenge preget av separat opplæring av vanlige barn og barn med særskilte behov. Da kan det oppstå mangel på forståelse av den inkluderende ide. Som jeg tolker barnehagelærerens utsagn, blir det vanskelig å inkludere barn med særskilte behov hvis samfunnet ikke klarer å akseptere slike endringer i utdanningsystemet.

Norske pedagoger oppfatter samfunnet som grunnlag og støtte for inkluderende barnehager. De er vant til å jobbe med inkludering over mange år. De støtter opp om den offisielle ideologien om inkludering.

## 5. Kapittel – Oppsummering og konklusjon.

I denne studien har problemstillingen vært *Hvordan opplever pedagoger i norsk og russisk barnehage at barn med særskilte behov inkluderes i barnehagen?* Problemstillingen utdypes med følgende underspørsmål:

- Hvordan forstår russiske og norske barnehagelærere begrepene inkludering og barn med særskilte behov?
- Hvilke oppfatninger har barnehagelærere om hva som bør gjøres for å oppnå en vellykket integrering av barn med særskilte behov i barnehagen?
- Hvilke utfordringer opplever russiske og norske barnehagelærere i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov

Barnehagen har en viktig rolle for barn med særskilte behov. Den gir grunnlag eller muligheter for full deltakelse i omsorg, lek og læring for alle barn, også barn med særskilte behov. Vellykket inkludering og vellykket full deltakelse avhenger av mange faktorer. Voksne som jobber i barnehager er en av dem. De jobber direkte med barn og kan vurdere hvordan disse barna inkluderes.

Norge er kommet langt med inkludering av barn med særskilte behov. Mens Russland gjør sine første steg på denne veien. I min oppgave prøver jeg å sammenligne norske og russiske barnehagelæreres opplevelse rundt inkludering.

### Begrepsforståelse.

Norge har en lang historie i forhold til inkludering. Utvikling av integrerings- og inkluderingsideer foregår på naturlig måte i mange år. Det finnes nok lover og forskningsarbeid som forklarer begreper rundt inkluderingsprosesser. Norske barnehagelærere får sin begrepsforståelse gjennom arbeidserfaring i en barnehage for alle og relevant utdanning som bygget på inkludering som hovedprinsipp.

Inkludering i Russland er en helt ny prosess. Det russiske utdanningsystemet forsøker å svare på den internasjonale tendensen om inkluderende opplæring etter Sovetunions oppløsning. Overgangen mellom bruk av begrepene integrering og inkludering skjedde ganske fort. Selv om forskere diskuterer begrepsforklaringer, det kan være vanskelig å finne ut av begrepene. Det finnes ikke nok forskning på dette feltet i Russland, jfr. punkt 2.5 foran. Russiske

Arina Poryadina

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Høst 2013

banehagelærere får veldig lite kunnskap om begrepene. Ikke alle barnehagelærere har mulighet å oppleve inkludering gjennom sin egen erfaring i arbeidet, og det kan forhindre forståelse av begrepene inkludering og barn med særskilte behov.

Svarene fra informantene omkring temaet begrepsforståelse viser at norske og russiske forstår og kan forklare begrepene inkludering og barn med særskilte behov. Men de forstår dem ut fra sin egen erfaring med de aktuelle fenomenene og ut fra forskjellige oppfatninger om disse.

Russiske pedagoger snakker først og fremst om barnas læring knyttet til inkludering, mens norske pedagoger snakker om felles tilstedeværelse og tiltak. Og russiske barnehagepedagoger understreker at de bruker ikke dette ordet i sin jobb og opplever ikke inkludering som praksis.

Norske barnehagepedagoger virker veldig forsiktig med å forklare hvem som er barn med særskilte behov, de bruker eksempler og beskriver dem som trenger litt ekstra. Flere russiske pedagoger sier at de forstår dette begrepet, men bruker ikke dette i sin hverdag. De bruker barn med funksjonshemming i stedet for barn med særskilte behov. Men det finnes også positive tendenser, slik som Viktoria R. Hun forklarte begrepene på en veldig positiv måte og prøvde å unngå kategorisering, slik jeg tolker henne.

#### Oppfatninger om inkluderingsprosesser.

Et historisk blikk i kapittel 2 viser at barnehager i Norge og Russland utviklet seg på forskjellige måter i det 20. århundre. Russisk pedagogikk var preget av segregering eller ekskludering av barn med særskilte behov i sine egne institusjoner. Mens man i Norge var opptatt av implementering av en barnehage for alle.

Nye tendenser startet i Russland for omkring 20 år siden. På denne tiden foregikk en erstatning av sovjetisk pedagogikk. Russiske forskere og pedagoger forsøkte å inkorporere inkluderingprinsipper i et nydannet utdanningsystem. Forskjellige historiske forhold fører til forskjellige oppfatninger om inkluderingsprosesser i samfunnet og i institusjonene.

Jeg fikk ganske varierende svar om oppfatninger om inkludering hos russiske barnehagelærere. På den ene siden får vi fornektelser av inkludering: ikke opplever, ikke forstår, deltar ikke, oppfatter ikke. Men på andre siden forteller russiske pedagoger om eksempler som viser at de opplever at barna med særskilte behov er inkludert på en eller andre måte, som for eksempel ved "sommertid" i barnehagen og for eksempel når barn med særskilte behov får plass i vanlig avdeling. Det får meg til å tenke at russiske barnehagelærere opplever inkludering,

delvis inkludering kanskje, i sin hverdag, men de bruker ikke dette begrepet på de inkluderende hendelsene som skjer rundt dem.

Russiske førskolelærere viser teoretisk kunnskap om inkludering, og de kan beskrive forhold som nødvendige betingelser for vellykket inkludering. Samfunnsendringer var det første som de snakket om. Det er vanskelig å innføre inkluderingsprinsipp hvis det bare er barnehager som er interessert i det. Russiske førskolelærere får ikke samfunnets støtte til inkluderingsarbeid.

Russiske førskolelærere er klar til å jobbe med inkludering og virker å bli imponert hvis det kommer organisasjonsendringer i barnehagens hverdag. De krever å redusere antall barn per voksne person og muligheter til ekstra ansatte for barn med særskilte behov. Da kan vellykket inkludering bli mulig, etter førskolelæreres mening.

Førskolelærere krever også en mer tydelig teoretisk innføring og teoretiske begrunnelser på inkluderingsfeltet og metodisk veiledning for arbeidet i en inkluderende barnehage.

De snakket også om et økonomisk aspekt. De har ikke nok ressurser for å jobbe i en inkluderende barnehage. Men etter min mening så kan tilstrekkelig økonomisk støtte komme hvis en barnehage velger inkludering som hovedprinsipp i sitt arbeid.

Spørsmål om felles tiltak for både vanlig barn og barn med særskilte behov viser ingen samstemmighet blant de russiske pedagogene. Noen snakket om manglende felles tiltak, og noen snakket at det er lett å få det. Kanskje er forskjellene i utsagnene her knyttet til ulik begrepsforståelse av barn med særskilte behov og inkludering. Hver og en kan forstå felles tiltak ut fra sin egen erfaring. Jeg legger til at det mye avhenger av enkeltbarns særskilte behov. Hvis barn har store behov for særskilt oppfølging, kan det være vanskeligere å finne felles tiltak.

De gjennomførte intervjuene viser at de norske barnehagelærerne har en tydelig bevissthet om inkludering. De gjør veldig mye for å skape en inkluderende barnehage. De bekrefter at alle barn kan delta i felleskapet etter sine forutsetninger. De støtter opp om den offisielle ideologien om inkludering. Norske pedagoger mener at norsk inkludering kan være et godt eksempel på vellykket inkludering og viser stolthet og respekt for det.

Jeg fant ikke store forskjeller i meninger mellom norske førskolelærere og spesialpedagoger. Alle de norske informantene virket ganske samstemte. Pedagogene som jobber mest med barn med særskilte behov gir mer tydelig og spesifikke svarene. Førskolelærerne som jobber med alle barn snakker mer generelt om inkludering.

### Utfordringer knyttet til inkludering.

Utfordringer som de norske pedagogene knytter til inkludering i Norge, bekrefter tidligere undersøkelser om inkludering i norsk barnehage. Sentrale utfordringer er tilstrekkelig med ressurser, kompetanse og samarbeid mellom personalet.

Spesialpedagogene nevnte manglende materielle ressurser for å kunne jobbe med særskilte behov spesialundervisning. Førskolelærere snakket tvert imot at det ikke er noe problem å søke om mer materielle ressurser. Førskolelærere snakket først og fremst om personalet som en utfordring i inkluderingsarbeidet. En av dem sa at det er vanskelig å få tak i utdannet folk. Spesialpedagoger understreket at et godt samarbeid mellom ansatte i barnehagen kan bidra til vellykket inkludering.

En av mine informanter snakket om at det finnes ikke noen utfordringer i forhold til inkludering. Hennes utsagn at «man får til alt man vil» virket som en svært positiv holdning til inkludering. Det kan betegne de norske informantenes felles mening at de ikke ser på inkludering som et problem, i motsetning til de russiske informantene.

En viktig forskjell mellom russiske og norske barnehagelærere var synet på samfunnets holdninger til inkludering. Norske pedagoger er stolt over samfunnets holdninger og ser ikke på samfunnet som utfordring for inkludering. Russiske pedagoger setter samfunnets holdninger som den største hindring for inkludering.

Etterpå nevnte de andre utfordringer, slike som barnehagens ressurser, pedagogers kompetanse og samarbeid. Det er samme utfordringer som de norske barnehagelærere nevner.

De russiske pedagogene nevnte særlig det nasjonale typeprogrammet for barnehagen som et hinder for inkludering i barnehagen. Førskolelærerne som jobber på vanlige avdelinger sier at er det nesten er umulig å inkludere barn med særskilte behov i følge dette programmet. Så inkludering vil kreve endringer i barnehagens hoved-styringsdokument.

Forskjellige historiske og pedagogiske forhold, jfr. kap. 2, belyser bakgrunnen for forskjellig utvikling av den inkluderende barnehagen i Norge og Russland. Norge er kommet langt i denne prosessen, mens Russland gjør sine første steg. Russiske og norske pedagoger opplever, forklarer og ser inkludering rundt barn med særskilte behov i utgangspunktet fra sin egen erfaring. Norske pedagoger har mye erfaring i løpet av mange år, russiske pedagoger begynner å jobbe i under nye forhold.

Pedagogenes utsagn om utfordringer knyttet til inkludering viser dagens situasjon i forhold til inkludering i barnehagen i de to landene. Forskjeller på inkludering som praksis i barnehage i

Norge og Russland kan egentlig knyttes til forskjeller i holdninger i samfunnet. Russiske pedagoger snakket mye om nødvendige samfunnsendringer for å kunne arbeide i med inkluderingsforhold. Norske pedagoger snakket om positive holdninger i samfunnet til inkludering av barn med særskilte behov. Det vil si at det finnes gjensidig positive holdninger til inkludering mellom institusjonen barnehage og samfunnet. Pedagogene representerer barnehagen.

Problemstillingen min var *Hvordan opplever pedagoger i norsk og russisk barnehage at barn med særskilte behov inkluderes i barnehagen?* Jeg har fått til svar at de opplever det på forskjellige måter. Den inkluderende barnehagen i Norge forstås som en reell del av det norske utdanningsystem. Pedagoger har pleid å arbeide i inkluderende forhold både i barnehage og på skole i mange år. Pedagoger, forskere og staten støtter opp om en barnehage for alle. Der alle barn kan få likeverdig opphold og opplæring. Den inkluderende barnehagen har som formål å skape forståelse om samfunns mangfold hos barn. Barna skal komme ut fra barnehagen med en slik forståelse, som et grunnlag for medvirkning og deltakelse i samfunnet for alle.

I Russland kom inkluderingstendenser i utdanningsystemet for ikke så lenge siden. Noen forskere og pedagoger strever etter å skape en barnehage for alle. De forsøker å finne riktig vei for inkluderende opplæring for alle barn. Det finnes ikke nok lovverk og forskning rundt inkludering i barnehage. Derfor mangler russiske pedagoger kunnskap og informasjon om inkluderingsprosesser. De fortsetter å se på inkludering som noe fremmed. De ser kanskje ikke at det egentlig finnes muligheter for barn å være inkludert i barnehage. Jeg fant ut at de russiske pedagogene virket ganske positive til barn med særskilte behov og deres opplæring og opphold i barnehage. Det kan være et godt grunnlag for videre utvikling av en inkluderende barnehage. Men ikke alt avhenger av pedagogene. Staten og samfunnet må også vise sin aktive interesse og medvirkning, for at inkludering skal realiseres.

**LITTERATURLISTE:**

- Arnesen A.-L. (2010): *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Arnesen A.-L. (red.) (2012): *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Balke E. (1995): *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring E. og Tangen R. (red) (2008): *Spesialpedagogikk*. Cappelen akademisk forlag.
- Briseid, L.G. (2006): *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Buli-Holmberg, J. og Ekelberg T. R. (2009): *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 1 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Davidov V.V., Petrovsky V.A., Bodrova E.V osv. (1989) *Konseptet om førskoleopplæring*. Moskva, 1989
- Ertanova O.N. (2011): *Integrering og inkludering i semantisk aspekt*. Forskningsamling: Inkluderende opplæring: metodologi, praksis og teknologi, s.17.
- Goncharova & Kukushkina (2002): *Barn med særskilte behov*. Tidsskrift av spesialpedagogisk institutt. Nr. 5.
- Harkestad Olsen M. (2013): *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen damm
- Johannesen, A., Tufte, P.A., Christoffersen L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag; Oslo
- Korsvold T. (red) (2011): *Barndom. Barnehage, Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kozlova S.A. & Kulikova T.A. (2000): *Førskolepedagogikk*. Moskva, «Akademia».
- Kunnskapsdepartament (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvello Ø. (red) (2013): *Barnas barnehage 1: målsettinger, føringer og rammer for barnehage*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave, Oslo. Gyldendal, Norsk Forlag AS
- Malofeev, N. (2009): *Inkluderende opplæring i kontekst av dagens sosialpolitikk*. Tidsskrift: Opplæring av barn med spesielle behov, nr. 6, s.3-9.



- Mamelund I. (2012): *Inkludering i Russland – moteord eller realitet. En kvalitativ studie av hvordan foreldre til førskolebarn med Downs syndrom opplever at deres barn er inkludert i barnehage*. Masteroppgave, 2012
- Merzlykova, E. (2000): *Barnehage i Norge og barnehage i Russland. En sammenlignende studie av pedagogiske forhold i to land*. Masteroppgave, UIT, 2000
- Moser T., Røthle M. (2007): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nazarova, N. (2010): *Integrerende (inkluderende) utdanning: Genesis og problemer med implementering*. Sosialpedagogikk: vitenskapelig-praksis tidsskrift for sosialarbeidere - og pedagoger, nr. 1, s.77-86.
- NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring av 17. juni 1998 nr.61.
- Sjøvik, P. (2002): *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli K.-A. (2012): Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I: A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli & Andresen (2012): “Alle skal bli sett og hørt.” Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I: A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (170-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shmatko N.D. (2010). *Opplæring av barn med særskilte behov sammen med alle barn*. Opplæring av barn med særskilte behov. 2010, nr.1, side 12-19.
- Stangvik G. (2002): *A study of special education in Russia*. Finnmark University College, Education and Liberal Arts, Alta.
- Stortingsmelding nr.41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehage*
- Stortingsmelding nr.23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- Strømstad M., Nes K., Skogen K. (2004). *Hva er inkludering*. Oslo: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsarbeid.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3 utgave) Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- UNICEF (2011). *Inkluderende opplæring i Russland*, Rapport, UNICEF i Russland, 2011

## Til barnehagelærere og spesialpedagoger.

### Forespørsel om deltakelse som informant i et forskningsprosjekt om inkludering av barn med spesielle behov i barnehage.

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Finnmark og holder nå på med masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «Inkludering i barnehage i Norge og Russland». Dette er en komparativ studie av hvordan pedagoger i barnehage opplever at barn med særskilte behov inkluderes i barnehagen. Forskningsspørsmålene som jeg ønsker å finne svar på, er:

- Hvordan forstår russiske og norske barnehagelærere begrepene inkludering, barn med særskilte behov?
- Hvilke oppfatninger har barnehagelærere om hva som bør gjøres for å oppnå en vellykket inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?
- Hvilke utfordringer opplever russiske og norske barnehagelærere i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov?
- Hvordan du vurderer barnehagens ressurser for å kunne arbeide med inkludering av barn med særskilte behov?

Jeg vil foreta intervjuer med 10-12 informanter som vil vare ca. en times tid. Intervjuene er planlagt gjennomført i mars-april 2013.

Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alle deltakere får fiktive navn. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og deretter transkribert. Intervjuene med russiske pedagoger vil bli transkribert til russisk og deretter blir de oversatt til norsk. Det gjøres oppmerksom på at det er frivillig å delta. Dersom informantene underveis ønsker å trekke seg, kan de gjøre det uten noen form for begrunnelse og alle data vil umiddelbart bli slettet.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, ber jeg om at du undertegner samtykkeerklæring. Studien er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, som er et organ for personlige databeskyttelse.

Dersom du har spørsmål, vennligst ta kontakt med Arina Poryadina på telefon +4794123701 eller e-post: [pollyjean@mail.ru](mailto:pollyjean@mail.ru)

På forhånd takk og med vennlig hilsen

Arina Poryadina

## Vedlegg 2

Spørsmålene i intervjuguiden:

- Hvordan forstår russiske og norske barnehagelærere begrepene inkludering, barn med særskilte behov, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk hjelp?
  1. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
  2. Hvordan forstår du begrepet barn med særskilte behov?
  
- Hvilke oppfatninger har barnehagelærere om hva som bør gjøres for å oppnå en vellykket inkludering av barn med særskilte behov i barnehagen?
  1. Hvordan oppfatter du vellykket inkludering?
  2. Hvordan opplever du at inkludering er realisert i barnehage?
  3. Hva gjøres i barnehagen for å oppnå inkludering av barn med særskilte behov?
  4. Hva er dine oppgaver for å oppnå inkludering av barna?
  
- Hvilke utfordringer opplever russiske og norske barnehagelærere i arbeidet med inkludering av barn med særskilte behov
  1. Opplever du at barn med særskilte behov er «med» når det gjelder barnehagens felles tiltak, turer, aktiviteter og lignende? Inkluderes disse barna i lek og frie aktiviteter i barnegruppa?
  2. Kan du forklare nærmere hvordan det oppleves vanskelig, evt. enkelt?
  3. Hvordan vil du beskrive samfunnets holdning til barn med særskilte behov? Hvordan vil du beskrive myndighetenes holdning til barn med særskilte behov?
  
- Hvordan du vurderer barnehagens ressurser for å kunne arbeide med inkludering av barn med særskilte behov?
  1. Synes du at barnehagen har ansatte med tilstrekkelig kompetanse på området?
  2. Synes du at barnehagen har tilstrekkelig bemanning?
  3. Synes du at barnehagen har tilstrekkelig og tilpasset utstyr og materiell?
  4. Får du veiledning med behov?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Hanne Kirsten Nilsen  
Programområde for pedagogiske fag  
Høgskolen i Finnmark  
Follumsv. 31  
9509 ALTA

Vår dato: 25.03.2013

Vår ref:33511 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33511	<i>Inkludering i barnehage i Norge og Russland</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Finnmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hanne Kirsten Nilsen</i>
Student	<i>Arina Poryadina</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

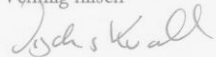
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Arina Poryadina, Komsahøyden 1 - 04B, 9511 ALTA

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@sv.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

