

# Tilpasset opplæring for barn med spesielle behov i barnehagen

*Tilrettelegging og organisering av spesialpedagogisk arbeid i barnehagen for å sikre inkludering og tilpasset opplæring*

**Mette Kristin Hage**



Master i Tilpasset opplæring 2005 - 2007

Masteroppgave

HØGSKOLEN I HEDMARK

2007

## Forord

Jeg har lenge ønsket å få anledning til å gå dypere inn i ett område innenfor pedagogikken. I forbindelse med min masteroppgave og som student ved Høgskolen i Hedmark har jeg hatt det store privilegium å få snakke med lærere på skolen, og få være en del av et spennende fagmiljø. Jeg står selv ansvarlig for innhold og konklusjon i denne undersøkelsen.

Jeg har møtt en stor velvilje i de kommunene jeg har hatt kontakt med, og jeg ønsker å takke alle som har latt seg intervju og møtt meg med åpenhet og tillit. Dere har vært en stor inspirasjonskilde for meg. Takk også til de barna jeg har lånt tid fra for å kunne gjennomføre intervjuene. Jeg må også få takke min egen sjef for at hun har latt meg få rom og tid til å gjennomføre denne undersøkelsen. Takk til Ola Johan Sjøbakken som min bilveileder – tusen takk; med dine gode faglige råd har du vært til hjelp og støtte. Hovedveileder Sigrun Sand fortjener en spesiell takk for både faglig oppfølging, for oppmuntring og stor tålmodighet gjennom en lang vår. Tusen takk skal du ha! Takk til Gunhild Randen for at du har lest korrektur for meg, og for at jeg har fått låne av tiden i hente og bringe situasjonen til dine barn. Jeg må få takke min gode venninne og medstudent Janne Thorsteinsen. Vi har hatt noen fine turer med mange faglige gode diskusjoner i bilen til og fra skolen. Hadde det ikke vært for din hjelp, støtte og oppmuntring vet jeg ikke om jeg hadde kommet igjennom.

Til slutt vil jeg få takke familien min, spesielt Maren og Vilde for at dere har holdt ut med en mamma som de siste månedene har vært mer opptatt av studier enn dere. Nå lover jeg å være mer tilstede igjen. Uten deres bidrag til å holde huset i orden hadde ikke jeg fått tid til dette. Takk ungene min! Så en takk til mannen min for at han har holdt ut med fagbøker over hele huset og for at han har forstått mitt arbeidspress.

Elverum, mai 2007

Mette Kristin Hage

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.2. PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	8
1.5. OPPGAVENS OPPBYGNING .....	9
<b>2.0. TEORI</b> .....	<b>11</b>
2.1. RETTEN TIL SPESIALPEDAGOGISK HJELP .....	11
2.2. ORGANISERING AV SPESIALPEDAGOGIKK I BARNEHAGEN .....	14
2.3. DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONEN .....	16
2.3.1. <i>Kartlegging på bakgrunn av teori om ”den nærmeste utviklingssonen”</i> .....	18
2.4. INKLUDERING .....	19
2.4.1. <i>Hovedområder i inkluderende virksomhet</i> .....	21
2.4.2. <i>Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet</i> .....	22
2.5. TILPASSET OPPLÆRING .....	23
2.5.1. <i>Tilpasset opplæring i barnehagen</i> .....	25
2.6. INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER .....	27
<b>3.0. METODE</b> .....	<b>29</b>
3.1. VITENSKAPSTEORI.....	29
3.1.1. <i>Hermeneutikk</i> .....	29
3.1.3. <i>Fenomenologi</i> .....	30
3.2. VALG AV METODE .....	31
3.3. KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	31
3.3.2. <i>Tematisering</i> .....	33
3.3.3. <i>Planlegging</i> .....	34
3.3.4. <i>Intervju</i> .....	35
3.3.5. <i>Transkribering</i> .....	37
3.3.6. <i>Analysering</i> .....	37
3.3.7. <i>Rapportering</i> .....	38
3.4. VURDERING AV RELIABILITET OG VALIDITET .....	38
3.4.1. <i>Reliabilitet (pålitelighet)</i> .....	39
3.4.2. <i>Validitet (gyldighet)</i> .....	40
3.4.3. <i>Generalisering</i> .....	41
3.4.4. <i>Etiske utfordringer</i> .....	41

<b>4.0. PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA.....</b>	<b>43</b>
4.1. PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	44
4.2. HOVEDOMRÅDE 1: DELTAGELSE.....	44
4.2.1. <i>Samarbeid</i> .....	44
4.2.2. <i>Organisering</i> .....	48
4.2.3. <i>Fellesskap</i> .....	51
4.2.4. <i>Demokratisering</i> .....	56
4.3. HOVEDOMRÅDE 2: LÆRING.....	60
4.3.1. <i>Den nærmeste utviklingssonen</i> .....	60
4.3.2. <i>Kartlegging</i> .....	63
4.3.3. <i>Individuelle opplæringsplaner</i> .....	67
<b>5.0. DRØFTING OG OPPSUMMERING .....</b>	<b>72</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>76</b>

# SAMMENDRAG

## Tittel:

Tilpasset opplæring for barn med spesielle behov i barnehagen

## Bakgrunn og Formål

Det har gjennom nasjonal og internasjonal forskning kommet frem at et godt pedagogisk tilbud for barn under skolealder har positive effekter for læring og utvikling. Pedagogisk tilbud i barnehagen har effekt for videre læring for barn med vanskelig bakgrunn eller minoritetsspråklig bakgrunn. Videre i St.meld. nr. 16 (2006-2007) ” *og ingen sto igjen*” har Kunnskapsdepartementet fremhevet behovet for å lage ett opplæringssystem som skal gi alle barna grunnleggende ferdigheter. Videre ser jeg betydningen av å sikre tilgang til utdanningssystemet. Hovedutfordringen i dagen samfunn er å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Barnehagen er en god arena for læring og utvikling, og er viktig for barn med spesielle behov. Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver (2006) har ett prinsipp om at barnehagen skal gi det enkelte barnet støtte og ulike utfordringer ut fra barnets egne forutsetninger, samt å bidra til at barnet får et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dette mener jeg kan sammenlignes med opplæringslovens prinsipper om tilpasset opplæring i skolen da begge tar utgangspunkt i barnets forutsetninger og evner.

Formålet med min undersøkelse er å se på hvordan spesialpedagogiske tiltak kan tilrettelegges og organiseres for å sikre inkludering og tilpasset opplæring for barn med spesielle behov i barnehagen. Er de organisatoriske valg som fattes i tråd med målet om å inkludere barnet i barnehagens fellesskap. Er det mulig å tilpasse opplæringen uten å måtte organisere deler av tiltakene utenfor fellesskapet. Jeg vil belyse dette i undersøkelsen ved å drøfte funn opp imot ulik teori . Mye av teorien om tilpasset opplæring og inkludering er utarbeidet for skole, men jeg har tatt for meg den teorien jeg mener kan være av relevant også for barnehagen.

## **Problemstilling**

- Hvordan tilrettelegge og organisere det spesialpedagogiske arbeidet for førskolebarn med enkeltvedtak for å sikre inkludering og tilpasset opplæring?

## **Teori**

I teorikapittelet redegjøres det for retten til å få innvilget spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Videre presenterer jeg ulike teorier på hvordan spesialpedagogikken kan organiseres i barnehagen. Læring og utvikling skal også finne sted i barnehagen. Rammepånen (2006) har som et av flere områder fokus på fag, hvor hvert fagområde har flere mål for læring. Det blir derfor viktig å kjenne til hva Vygotsky sier om læring, og betydningen av å tilrettelegge tiltakene innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Kartlegging er en viktig prosess i å finne barnets nåværende utvikling for å kunne tilpasse læringen. Videre presenteres teori om inkludering og tilpasset opplæring, hvor jeg ser nærmere på tilpasset opplæring i barnehagen. For å sikre at barn med spesielle behov vil kunne få en fullverdig deltagelse i det allmennpedagogiske tilbudet, anbefales det å utarbeide individuelle opplæringsplaner. Derfor vil jeg til slutt se nærmere på individuelle opplæringsplaner. En individuell opplæringsplan skal vise mål, innholdet i tiltakene, metodene det skal jobbes med og hvordan det er tenkt ressursbruken.

## **Metode**

Undersøkelsen som oppgaven bygger på har et kvalitativt forskningsdesign, idet jeg har valgt å gjennomføre intervju som metode. Det ble gjennomført seks intervjuer, som alle ble tatt opp på kassettbånd og transkribert. I tillegg til intervju er undersøkelsen basert på litteraturstudier.

## **Resultater**

Funnene blir presentert i to hovedområder; deltagelse og læring, som begge er forutsetningen for inkludering og tilpasset opplæring. Under hvert område ble begrepene operasjonalisert i underpunkter. For deltagelse valgte jeg å bruke Peder Haugs operasjonalisering for å sikre inkludering, men valgte å utelate utbytte og heller se på samarbeid. Valget ble tatt på bakgrunn av manglende tid til å følge barn over tid. Områdene ble derfor samarbeid, organisering, fellesskap og demokratisering. Under området læring valgte jeg å ta utgangspunkt i områder behandlet i teori kapitlet.

Undersøkelsen viser at samarbeid er viktig for å kunne tilrettelegge og organisere gode tiltak for barn med spesielle behov. Organiseringen av tiltakene gjøres ofte individuelt eller i små grupper. Dette vil ikke gå på bekostning av barnets deltagelse i fellesskapet. Barn med spesielle behov må bli gitt mulighet til å delta i like stor grad som alle andre barn i barnehagen. For å få tilpasset opplæring må tiltakene som igangsettes være orientert inn mot barnets utvikling, og tilrettelegge for utvikling innenfor barnets utviklingssone i samarbeid med voksne eller mer kompetente jevnaldrende. Barn er forskjellige og skal ha opplæring som er tilpasset de individuelle forutsetningene barnet har, for å få frem barnets utvikling blir kartlegging et viktig hjelpemiddel. Man må imidlertid før kartleggingen starter ha klart for seg hva man ønsker å måle. Er det den kognitive utviklingen, eller andre forhold barnet har forutsetning for å kunne utføre med litt hjelp. For å ansvarliggjøre personer rundt barn med spesielle behov, og for å synliggjøre hvordan det skal tilrettelegges for tilpasset opplæring, vil det være en fordel å utarbeide en individuell opplæringsplan

## **Oppsummering**

Barnehagen skal først og fremst gi barn med spesielle behov et allmennpedagogisk tilbud, på linje med de øvrige barna. Det er viktig at alle barn gis muligheter til å være sammen i aktiviteter som preger en barnehage. Det samspillet barna får ved å være sammen er viktig for barns utvikling og læring. Det er i de spesielle og strukturerte delene av dagen at spesialpedagogiske tiltakene gjennomføres. Tiltakene tar utgangspunkt i de ferdighetene barnet mangler mestring på. Gjennomføringen av tiltakene kan foregå individuelt eller i mindre grupper hvor jevnaldrende er med som støttespillere for barnet. Valgene tas for å tilpasse opplæringen med utgangspunkt i barnets fungering og behov. Ut fra min undersøkelse er jeg kommet frem til at individuelle tiltak kan sies å være i tråd med inkluderingsideologien, så lenge dette er et tiltak som gis barnet i små økter for å trene manglende ferdigheter.

## **1.0. INNLEDNING**

### **1.1. Bakgrunn for valg av tema**

Utgangspunktet for valg av tema er primært egne erfaringer som styrer i barnehage hvor det i mange år har vært barn med spesielle behov og spesialpedagoger som har vært knyttet til opp mot opplæring av barn. Det diskuteres ofte hvorvidt det er inkludering å tilrettelegge tiltakene for barna som individuell trening eller som tiltak i gruppe. Betegnelsen individuelle tiltak brukes når barnet tas vekk fra gruppens fellesskap for å gjennomføre tiltaket og tiltak i gruppe er når det tilrettelegges for en aktivitet i mindre gruppe barn hvor det er barn med spesielle behov det tilrettelegges for. Jeg er klar over at individuelle tiltak kan foregå i gruppen men det velger jeg å ikke se nærmere på i denne undersøkelsen. Jeg synes det var spennende å undersøke nærmere om individuell trening kan være i tråd med målet om inkludering. Videre ønsket jeg se om det kan sies at det praktiseres tilpasset opplæringen i barnehagen.

Når et barn med spesielle behov får tildelt plass i barnehagen, og innvilges enkeltvedtak på spesialpedagogisk hjelp, kan vi ikke lene oss tilbake å tenke at nå går det den rette veien for barnet. Barn med spesielle behov klarer ofte ikke å tilpasse seg våre mønstre, leke som andre barn eller lære som forventet. Det må settes i gang et tilrettelagt og helhetlig tiltak og opplegg. Det stilles krav gjennom rammeplan om at barnehagens pedagogiske tilbud skal differensieres etter enkeltbarnets behov og ressurser. Differensiering kan blant annet gå på valg av metoder, forskjellig innfallsvinkler til tema barnehagen jobber med, forenklede aktiviteter, at barnet bruker lengre tid på å utføre aktiviteter og ikke minst muligheten til å få hvile. Å jobbe med barn med spesielle behov krever faglige, men også menneskelige kvalifikasjoner.

### **1.2. Presentasjon av problemstilling**

Barnehager er ikke en lovpålagt oppgave for kommunene, men barnehager er for tiden et prioritert satsningsområde. I St. meld. nr. 16 (2006-2007), fremheves betydningen av å sikre tilgang til utdanningssystemet. Hovedutfordringen i dagen samfunn er å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Målet er at alle skal få barnehageplass, for noen barn krever det å få en barnehageplass at barnehagen organiserer og tilrettelegger på en annen måte. Alle barn skal få dekket sine grunnleggende behov. Dette ser vi ofte på som en betingelse for barnets utviklingsmuligheter. For noen barn



er de grunnleggende behovene annerledes og det krever en annen tilrettelegging og organisering for å imøtekomme deres utviklingsmuligheter. Hvordan skal vi i barnehagen møte barnas behov for at de skal bli en del av barnegruppen, få til en god inkludering, og samtidig tilpasse opplæringen til deres ferdighetsnivå? Med dette som utgangspunkt har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*”Hvordan tilrettelegge og organisere det spesialpedagogiske arbeidet for førskolebarn med enkeltvedtak for å sikre inkludering og tilpasset opplæring?”*

I Haug (2006) har det kommet frem i ulik forskning som viser at spesialundervisning ikke er tilpasset det barnet undervisningen er ment for. Det har i kvalitetsutvalget vært foreslått å kutte ut den juridiske retten til spesialundervisning, men utvalget fikk ikke støtte i sitt syn (Bachmann & Haug, 2006). Når det snakkes om spesialundervisning kan det være vanskelig å trekke dette ned til barnehagene. I barnehagene brukes ikke betegnelsen undervisning om den pedagogiske virksomheten som finner sted. Men når det er snakk om vedtak om spesialpedagogisk ressurser fattes disse vedtakene etter opplæringsloven, og prinsippet om undervisning kommer inn i barnehagene. Jeg vil se på tilrettelegging og organisering av spesialpedagogisk arbeid knyttet til de barna som har barnehageplass, det er imidlertid ikke et krav om at barn som skal ha enkeltvedtak må gå i barnehage. Spesialpedagogisk hjelp kan utføres i barnets hjem av kommunens spesialpedagoger. Med tilrettelegging mener jeg de tiltakene som spesialpedagogene og barnehagen iverksetter for å skape utvikling og læring hos det enkelte barnet. Disse tiltakene kan være forskjellig med bakgrunn i barnas behov. De valgene man tar innenfor tilrettelegging vil være viktige også med tanke på om barnehagen klarer å skape tilrettelagt opplæring. Med organisering mener jeg hvordan barnehagen og spesialpedagogene utfører tiltakene, om de velger undervisning i gruppe eller individuelt.

## **1.5. Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler. Kapittel 1 er en innledning med tema for undersøkelsen, hvor jeg presenterer bakgrunn for valg av problemstilling og den endelige problemstillingen.

Kapittel 2 er teoridelen hvor jeg har tatt for meg temaer jeg mener er aktuelle for å belyse problemstillingen. De områdene jeg mener er viktig å se på er rettighetene for barn med

spesielle behov og de juridiske rammene som dette berører. Deretter vil jeg se på hvordan spesialpedagogiske ressurser kan organiseres. Det som er viktig i den jobben vi gjør med barn er å sikre utvikling og læring. Dette vil bli belyst ved å presentere Vygotskys teori om ”den nærmeste utviklingssone”, og ved å se på hvordan teorien behandler kartlegging av barn. Inkludering er ett av de to hovedmålene jeg har i problemstillingen, og derfor ønsker jeg å se nærmere på bakgrunnen for inkluderingsperspektivet og hva det kan bety for barnehagen. Tilpasset opplæring er det andre hovedområdet, som er viktig for barnets læring og utvikling. Begrepet tilpasset opplæring i barnehagen er et tema som det er forholdsvis lite litteratur på, derfor har jeg hentet en del av teorien fra litteratur som finnes for skoler og som jeg mener også er relevant å bruke i barnehagen.

Kapittel 3 er metodedelen hvor jeg tar for meg valg og begrunnelser for metoden og den praktiske bruken av denne. Metodekapittelet starter med en kort redegjørelse for vitenskapsteorien, og områdene hermeneutikken og fenomenologien. Jeg knytter så min undersøkelse til disse presentasjonene. Jeg har delt områdene i dette kapittelet inn etter Kvaales (1997) sju stadier for intervjuundersøkelser og følger disse i redegjørelsen i min undersøkelse (Kvale, 1997).

I kapittel 4 presenterer jeg data og analyserer svarene opp i mot teori. Jeg bruker sitater for å tydeliggjøre data og resultatene fra undersøkelsen. For å svare på problemstillingen har jeg begrepsoperasjonalisert inkludering og tilpasset opplæring, og har delt inn i områdene *deltagelse og læring*. For å oppnå inkludering og tilpasset opplæring må følgende områder innenfor deltagelse ivaretas: samarbeid, organisering, fellesskap og demokratisering, innenfor læring vil det være teori om den nærmeste utviklingssonen, kartlegging og individuelle opplæringsplaner.

Kapittel 5 er en oppsummering med drøftning hvor jeg vil besvare problemstillingen.

## **2.0. TEORI**

I de følgende seks underkapitlene i teoridelen er intensjonen å komme nærmere inn på oppgavens tema inkludering og tilpasset opplæring og de referanserammene jeg setter dette inne i; barn med spesielle behov og hva som må til for å sikre nettopp inkludering og tilpasset opplæring. Når barn får vedtak om spesialpedagogisk hjelp skal denne hjelpen være et ledd i tilpasset opplæring, og vil omfatte mange forskjellige former for tiltak og organisering. Dette vil jeg se nærmere på i forhold til hverdagen i en barnehagen.

### **2.1. Retten til spesialpedagogisk hjelp**

I dette punktet tar jeg for meg hva barnehageloven og opplæringsloven beskriver som rettighet for barn med spesielle behov i barnehagen. Jeg vil komme inn på rollen pedagogisk-psykologisk-tjeneste har for barn som har spesielle behov. Det skal blant annet utarbeides en sakkyndig vurdering. Videre vil jeg se på hvem som har myndighet til å fatte vedtak om spesialpedagogisk oppfølging av barn.

Barn med spesielle behov har prioritet ved opptak til barnehager etter barnehageloven § 13. Det betyr at barn med spesielle behov går foran andre søkere ved opptak. Det skal imidlertid vises til en sakkyndig vurdering for å synliggjøre at barnet har en funksjonsnedsettelse, og at denne funksjonsnedsettelsen skaper et større behov for barnehageplass enn hva andre førskolebarn har. Årsaken er at barn med spesielle behov har større behov for barnehageplass for å oppnå en best mulig inkludering og individuell utvikling. Uten en barnehageplass vil barna fort bli isolert og hemmet i sin utvikling (Barne- og familiedepartementet, 2006). Kommunen kan selv etter forskrift om saksbehandlingsregler ved opptak i barnehagen § 2 i sine vedtekter definere ytterligere opptakskriterier. Kravet til opptakskriteriene sier at de skal være objektive og ettermålbare, men uansett skal kriteriene i §13 i barnehageloven komme først. Det blir imidlertid viktig å være oppmerksom på at ikke alle typer svakheter ved ett barn gir rett til prioritet ved opptak. Den stimuleringen barnet får i barnehagen skal gi et håp om en viss utvikling for barnet (Barne- og familiedepartementet, 2006). Når en fortrinnsrett er innvilget, skal barnet skaffes en barnehageplass, men foreldrene kan ikke nødvendigvis velge fritt hvilken barnehage de vil at barnet skal gå i. Dette kan kommunene ha en viss styring over, blant annet på bakgrunn av kompetansen hos personalet, og om noen barnehager har

tilrettelagt tilbud for den typen funksjonshemming barnet har. Søkes det om opptak for et barn med spesielle behov midt i barnehage året kan kommunen avslå en søknad midlertidig, men barnet skal ha plass så fort det blir ledighet innen kommunen (Barne- og familiedepartementet, 2006:39).

I opplæringsloven §5-7 finner vi hjemlingen for spesialpedagogisk arbeid for førskolebarna, spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder.

*”Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett på slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosial og medisinske institusjoner og liknande, eller organisert som eige tiltak. Hjelpa kna også givast av den pedagoisk-psykologisk tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.”*

(Sletta, 2006)

I lovteksten er det ingen nedre alders grense for hvem som kan få vedtak. Vedtaket må fattes i samsvar med en totalvurdering av barnet. I noen tilfeller blir det viktig å komme tidlig i gang med spesialpedagogisk hjelp for å legge ett godt grunnlag for barnets videre utvikling. Som vi ser av teksten brukes ikke uttrykket spesialundervisning, men *spesialpedagogisk hjelp*. Det betyr at det ligger mer innenfor området enn bare undervisning. Det ligger blant annet at det kan omfatte lekotekvirksomhet, ulike trenings- og stimulerings tiltak og veiledning av personalet i barnehagen. Retten til spesialpedagogisk hjelp må vurderes på et selvstendig grunnlag uten å ta hensyn til de generelle tilretteleggingene som finner sted i barnehagen (Sletta, 2006:80). Opplæringsloven er en rettighetlovgivning, dette medfører at det enkelte barnet har individuelle rettigheter.

For å komme frem til om et barn har behov for spesialpedagogiske hjelp eller ikke, kreves det at det er opprettet ett samarbeid med kommunens pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Det er hjemlet i opplæringslovens § 5-6 at hver kommune skal ha PPT. PPT er statens sakkyndige instans på det spesialpedagogiske fagfeltet og skal hjelpe barnehagene og skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn med spesielle behov (Sosial- og helsedepartementet, 2001:158).

PPT sine arbeidsmåter kan for det aller meste deles inn i tre hoveddeler.

- Utredning – PPT kommer gjennom samtaler eventuelt intervjuer, observasjoner og/eller tester med et mest mulig fullstendig bilde av barnet og de forutsetninger og behov det har.
- Sakkyndig vurdering – i den skal det blant annet komme frem barnets utbytte av det ordinære opplegget, de lærervanskene eller andre forhold ved barnet som er viktig for opplæringen, hva som er realistiske mål for barnet og omfanget av tilbudet til barnet. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde anbefalinger og begrunnelser for hvorfor et barn bør ha spesialpedagogisk hjelp. Når det fattes et vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal vedtaket være så klart og fullstendig at det ikke er noe som helst tvil om hvilket opplæringstiltak barnet skal ha.
- Oppfølging – dette kan gis i form av råd/veiledning til foreldre og ansatte i barnehagen. Av og til kan PPT selv gå inn og foreta tiltak ovenfor barnet. De viderehenviser eventuelt til andre hjelpinstanser utenfor kommunen (Helland, 2005; Sletta, 2006).

Barnehagen kan ifølge opplæringsloven § 5-4 henvise et barn til PPT for utredning å få en vurdering om et barn har behov for spesialpedagogisk opplæring, men da kreves det samtykke fra foreldrene. I de tilfellene hvor barnehagen henviser til PPT må det legges ved en pedagogisk rapport på hvilke tiltak som er prøvd ut i barnehagen med en beskrivelse av hvilket utbytte disse tiltakene har hatt for barnet. Det må i tillegg legges ved observasjoner tatt av barnet over tid. Disse observasjonene må være mest mulig nøytrale, men de vil bære preg av pedagogisk leders tolkning og vurdering (Schultz, Støre, & Hauge, 2002:33).

Vedtaket om timer til spesialpedagogisk hjelp fattes av ett vedtaksorgan som delegeres fra kommunestyret til for eksempel skolesjef, barnehagesjef eller andre med kompetanse til å fatte spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen er rådgivende, noe som medfører at kommunen kan fravike rådene som kommer frem i denne vurderingen. Fattes det vedtak om færre timer enn det som er anbefalt i sakkyndig vurdering, skal vedtaket inneholde et begrunnet argumentere for at barnet vil få like godt tilbud med den vedtatte ressurs (Schultz et al., 2002:41). Retten til spesialundervisning er et enkeltvedtak, og kan derfor ankes av foreldrene dersom de mener dette ikke er i tråd med hva som kreves. Det kan i tillegg til pedagogressurs vurderes at det er behov for en assistent. Denne assistenten vil da bli betraktet som et element i det spesialpedagogiske tilbudet etter loven dersom det er et forsvarlig og adekvat tiltak for å

oppnå formålet med opplæringslovens bestemmelser. Er assistent et aktuelt tiltak, bør det komme en redegjørelse om dette i den sakkyndige vurderingen, og det bør fremkomme av vedtaket (Helland, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2007).

Barn med spesielle behov har rett til prioritet ved opptak til barnehagen. Målet med barnehageplass er å oppnå inkludering og individuell utvikling for barnet. For å sikre dette må barnehagens organisering og tilrettelegging være av en sån art at det vil sikre inkludering og individuell utvikling. Dette kan barnehagen blant annet gjøre gjennom det tilbudet barnet får om spesialpedagogisk hjelp, men det blir viktig at barnehagen i tillegg tilbyr barnet deltagelse i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen.

## **2.2. Organisering av spesialpedagogikk i barnehagen**

Barnehagens viktigste mål er å gi et tilbudet til førskolebarn hvor det tilrettelegges for omsorg og læring ut fra de forutsetninger og muligheter det enkelt barn har. De forutsetningen kan bety at barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp.

Organisering av spesialpedagogisk arbeid kan deles inn i to nivåer, systemnivå og individnivået. Innenfor systemnivået finner vi rammebetingelser som barnehagen må følge på statlig og kommunalt nivå, blant annet lover, forskrifter, rammeplan og andre retningsgivende dokumenter. Individnivået er det enkelte barnets tilbud i hverdagen, hvordan dagene legges opp på avdelingen, individuell tilpasning og spesialpedagogisk tilrettelegging (Vedeler, 2001:388). Jeg vil videre ta for meg hvordan barnehagen kan ivareta individ nivået når det gjelder organisering.

Barnehagens viktigste rolle ovenfor barn med spesielle behov er å ivareta det allmennpedagogiske tilbudet. Allmennpedagogiske betyr det barnehagen har av virksomheter og aktiviteter blant annet turer og samlingsstunder. Prinsippet er at det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses hvert enkelt barn, så alle opplever mestring og nye utfordringer. Allmennpedagogikken bygger på normalutviklingen i førskolealder og hva som kan forventes av barn på forskjellige alderstrinn. Å være en del av en barnegruppe er viktig for at barna med spesielle behov skal trives, sosialiseres med jevnaldrende, og for at det skal skje utvikling og læring. Når en barnehageavdeling har barn med spesielle behov, betyr det at personalet må

tilrettelegge for at barnet får være en del av fellesskapet, og får delta mest mulig i aktiviteter sammen med de andre barna i gruppen. Utgangspunktet må være hva som er mulig for det funksjonshemmede barnet (Helland, 2005; Varmann, 2002).

Idet vi starter opp spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, må det først foretas en kartlegging av barnets læringsmiljø og opplæringsbehov, utviklings- og funksjonsnivå. Resultatene fra kartleggingen vil få betydning for hvordan det vil bli planlagt, tilrettelagt og hvordan gjennomføringen av ulike spesialpedagogiske tiltak blir gjort (Ekeberg & Holmberg, 2004:139). Kartlegging vil bli berørt senere i kapittelet. Når man planlegger det spesialpedagogiske tilbudet blir det viktig å ta hensyn til barnets eventuelle diagnose og grad av vansker. Det er foreldrene i samarbeid med fagpersoner som må tilrettelegge tilbudet slik at det gir best mulig trivsel- og utviklingsmuligheter for barnet (Helland, 2005:391-397).

Den spesialpedagogiske hjelpen består ikke bare av direkte hjelp ovenfor barnet, men som vi ser i opplæringsloven § 5-7 kan det også gjelde forelderveiledning. Veiledning av foreldrene blir viktig for å gi foreldrene innsikt i hvordan det til enhver tid jobbes med barnet. Foreldrene skal ha muligheter til å påvirke den jobben som utføres ovenfor barnet, og i enkelte tilfeller kan det være aktuelt å videreføre deler av opplegget hjemme. Det er av betydning både for de som jobber med barnet og for foreldrene at veiledningen finner sted med jevne mellomrom, blant annet for å skape felles forståelse av barnets utvikling og utviklingsnivå (Helland, 2005:393).

Når man tar for seg den spesialpedagogiske hjelpen ser vi på den delen som har med de spesielle og de strukturerte oppleggene å gjøre der barnet får ulike former for ferdighetstrening. Denne ferdighetstreningen kan foregå ved at det trenes motorikk, det tilrettelegges for mindre grupper hvor barnet får leke, jobbe og være sammen med jevnaldrende barn, eller det kan jobbes individuelt med barnet. De valgene man tar må være tilpasset barnets mestring- og utviklingsnivå. For noen barn vil det bli forstyrrende å ha andre barn med i et opplegg. Dette fordi det de kan trenge ferdighetstrening i er så omfattende at all annen stimuli vil virke forstyrrende. Individuell jobbing kan gi gode læringsmuligheter for barnet, og det er lettere å tilpasse opplegget til det enkelte barnets ferdigheter og behov (Helland, 2005:393-394). Man må imidlertid være kritisk til om timene barnet har fått vedtak på, kun blir brukt til individuell trening. For de aller fleste barn vil det kunne være et viktig

supplement at barnet deltar i aktiviteter som skjer på avdelingen, eller i mindre grupper med jevnaldrende. Når det velges å jobbe i mindre grupper, vil dette kunne virke motiverende og morsommere for barnet. Det blir allikevel viktig at gruppene velges sånn at barnet vil oppleve mestring. Spesialpedagogene kan også gå inn i den daglige virksomheten på avdelingene og jobbe sammen med barnet i gruppen og i samarbeid med det øvrige personalet. Det kan være spesielt viktig i de tilfellene hvor barnet sliter i forhold til samspill og adferd ovenfor andre barn (Helland, 2005). Gruppeopplegg er en måte å organisere på som kan ta utgangspunkt i individbaserte opplegg, og at det jobbes med de samme temaene som hele gruppen jobber med (Ekeberg & Holmberg, 2004:152). Utfordringen i forhold til å jobbe i mindre grupper, er ofte de fysiske forholdene i barnehagen. Mange barnehager mangler egnede grupperom, og fellesrommene er stort sett store avdelinger med små muligheter for å "gjemme" seg litt bort fra gruppen (Helland, 2005:393-394).

På bakgrunn av det som er sagt ovenfor ser vi at barnehagene har en viktig rolle ovenfor barn med spesielle behov. Det er imidlertid viktig at den allmennpedagogiske tilretteleggingen gjennomføres sånn at flest mulig barn med spesielle behov kan delta i gruppeaktiviteter. Tilrettelagte små grupper er en måte å organisere tilbudet til barn med spesielle behov på. Mange vil i tillegg ha behov for individuelle tiltak.

For å finne frem til barnets utviklingsnivå vil jeg bruke Vygotskys teori om "den nærmeste utviklingssonen". I denne teorien kommer det frem betydningen av jevnaldrende og hvordan de voksne kan tilrettelegge for utvikling. I neste punkt vil jeg se nærmere på denne teorien.

### **2.3. Den nærmeste utviklingssonen**

Barnehagen er en viktig arena for barns læring. Ser vi i Rammeplan (2006) skal barnehagen gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal styrke barns læring i de formelle og de uformelle læringssituasjonene. Det er personalet som må være de som viser engasjement og oppfinnsomhet for få med seg de barna som sjelden oppsøker nye situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006b: 27). I tillegg til at barnet etter krav i rammeplan skal lære, blir det å styrke barnets selvtillit og gi gode mestringserfaringer viktige. De pedagogiske utfordringene barnet møter i barnehagen bør ligge innenfor det Vygotsky har kalt "den nærmeste utviklingssonen" (Bråten, 1996).



Begrepet "den nærmeste utviklingszone" innebærer at barn er i stand til å imitere andres handlinger. Med det mente Vygotsky at barn ikke kan imitere dette alene, men de kan løse vanskeligere oppgaver med hjelp av andre innenfor rammen av sitt eget utviklings potensial. Barn kan altså bare imitere det som ligger innenfor en viss utviklingszone. Denne sonen avdekker et intervall mellom barnets individuelle prestasjon på ei side og barnets imiterte prestasjon på den andre siden. Ligger den oppgaven barnet får utenfor dette intervallet vil ikke barnet være i stand til å imitere. Dette intervallet vil ha en stor betydning for den pedagogisk tilretteleggingen (Engen & Solstad, 2004: 285). "Den nærmeste utviklingssonen" er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået, slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået, slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Dale, 2001). Barn kan klare å prestere mer ved å samarbeide med en voksen, eller en mer kompetent jevnaldrende enn det kan gjøre alene. Vygotsky mente at det barnet kan klare sammen med mer kompetente i dag, vil det senere klare alene. Ved å samarbeide med de voksne eller andre barn vil det føre til at barnet øker sin egen utvikling

Hjelpen barnet trenger for å utføre en oppgave vil gradvis bli redusert. Barnet vil gjennom samspill med en voksen få bekreftet etablerte ferdigheter og vil tilegnes seg nye redskaper og kunnskaper, og vil dermed etter hvert trenge mindre hjelp til å løse oppgaven. To jevnaldrende barn kan ha forskjellig utviklingszone innenfor samme kunnskapsområde. Dette forklarer Vygotsky med at det ene barnet har større læringspotensial enn det andre barnet. Når et barn klarer å utføre mer enn et annet jevnaldrende barn, selv om begge får like mye hjelp, har det barnet som klarer mest, bedre forutsetninger for å lære mer på akkurat det området. To like gamle barn kan ha fortrinn på ulike områder. Hvis det ene barnet ligger foran på ett område, kan det andre barnet ligge foran på et annet område. I det barna tilegner seg nye ferdigheter og kunnskap, øker barnets selvstendige kompetanse og utviklingssonen endres. Det betyr ikke at barnet beveger seg gjennom sonene, men det er sonen som endrer seg med barnets økende utvikling og kompetanse (Hundeide, 2003: 63; Vygotskij & Kozulin, 2001).

For de voksne som skal hjelpe barnet i deres utvikling blir det viktig å tilpasse de utfordringene som gis til barnets nivå. Står barnet ovenfor en utfordring som ikke er tilpasset og dermed ligger over nivået, vil ikke barnet forstå, og det klare ikke å utføre oppgaven. Er

utfordringen derimot for lett for barnet, vil ikke barnets mestring utvikles. Det man må være klar over er at assistansen *kan* bli en pådyttet instruktiv prosess, som vil kunne føre til at man hindrer barnets eget initiativ og selvstendighet. Ved å ta i bruk ”gradert støtte”, tar man i større grad utgangspunktet i barnets positive initiativ og understøtter disse der det er behov for det. Den støtten de voksne gir skal hele tiden være sensitivt justert i forhold til barnets ferdighetsnivå og vanskelighetsgraden i forhold til de oppgavene barnet skal utføre. Graden av støtte må være tilpasset barnets ferdighetsnivå (Hundeide, 2003: 63-64).

Vygotsky mente at barnet selv kan skape sin nærmeste utviklingssone. I førskolealderen hevder Vygotsky at aktiviteter dominerer over mening, dette forklarer han med at barnet kan gjøre mer enn det kan forstå eller redegjøre for. I leken vil barnet kunne ta inn over seg aktiviteter som barnet mestrer i dagliglivet. Når barnet kjenner nærliggende begreper i leken vil det gjennom lekens utvikling tvinges til å reflektere over hva nærliggende begreper innebærer (Skodvin, 1998: 66). Med tilpasset opplæring som fokus vil teorien om ”den nærmeste utviklingssonen” være å ta utgangspunkt i de prosessene som er i gang hos barnet, og stimulere dette for videre utvikling og læring (Bråten, 1996a: 130).

Det blir altså viktig å tilrettelegge tiltakene innenfor et område som barnet nesten klarer å løse selv, eller som barnet vil klare å utføre ved å få noe støtte av en voksen eller et mer kompetent barn. Det blir viktig at barnet opplever mestring og får føle suksess. Jeg vil i neste punkt se på hvordan vi skal finne frem til det utviklingsnivået barnet befinner seg på.

### *2.3.1. Kartlegging på bakgrunn av teori om ”den nærmeste utviklingssonen”.*

For å finne frem til barnets utviklingsnivå brukes det tradisjonelt testing. Får vi alltid frem barnets potensielle utviklingsnivå i disse testene, eller blir dette å finne frem til barnets nåværende utviklingen, og det barnet kan mestre på egenhånd uten hjelp? For noen av testene er ett av kriteriene at den voksne kun kan gi instruksjoner på starten av en oppgave og hjelp underveis skal ikke forekomme, denne formen for kartlegging vil ifølge Vygotsky ikke få frem barnets potensielle muligheter.

Etter å ha sett på teori om ”den nærmeste utviklingssone” vil det være naturlig å se nærmere på hva teorien sier om de tradisjonelle test- og kartleggingssituasjonene av barn. For å kunne si noe om barnets læreevner, må vi se på minst to utviklingsnivåer. Det første nivået er det

eksisterende utviklingsnivået, som er det nivået som kan fortelle oss om resultatet av de allerede fullførte utviklingscyklusene barnet har tilegnet seg. Når et barn blir testet eller det er foretatt annen kartlegging, får vi stort sett frem det eksisterende utviklingsnivået. For de fleste testene som eksisterer er det ofte vektlagt det barnet mestrer på egen hånd og som kan fortelle oss noe om deres mentale utvikling. Det andre utviklingsnivået vil gi en økt effektivitet og økt nytteverdi når man skal foreta en diagnostisering av mental utvikling i løsninger av pedagogiske utfordringer. Når man kartlegger for å finne barnets nærmeste utviklingszone, gjennomfører man en dynamisk utredning. Dynamisk utredning har fokus på selve lærerprosessen, det barnet tilegner seg av læring over tid. Dynamisk testing starter gjerne der de tradisjonelle testene slutter. De tradisjonelle testene er i hovedsak en registrering av tidligere læring, mens dynamiske testene ønsker å studere potensialer for videre læring. Dynamisk testing vil være spesielt egnet for barn som har lærervansker, er minoritetspråklige bakgrunn eller for depriverte barn (Hansen, 2000).

Når jeg nå går videre, ønsker jeg å se på begrepet *inkludering*. Hvilke hovedområder finnes innenfor en inkluderende virksomhet? Peder Haug (2006) har i sin forskning operasjonalisert begrepet inkludering noe jeg vil se nærmere på i neste punkt.

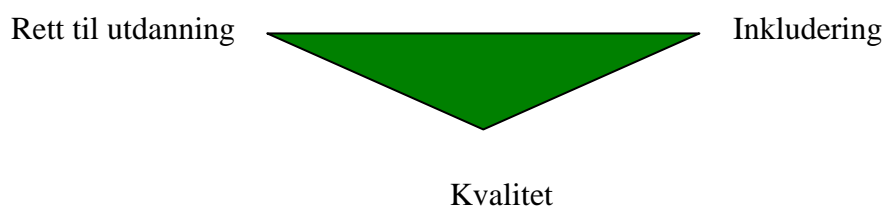
## **2.4. Inkludering**

Inkludering har to mål, det ene er å identifisere og redusere det som kan hindre læring og deltagelse, det andre målet er å gi en bedre tilpasset opplæring for alle, sånn at det fører til at læring og deltagelse øker (Booth & Ainscow, 2001:9). I inkluderingshåndboka handler inkludering om å fjerne hindring for læring og deltagelse, for barnehager vil dette si at det fjernes hindringer for deltagelse, lek og læring. Det oppstår ofte situasjoner hvor inkludering oppfattes som et spesialpedagogisk begrep, og hvordan undervisningen blir organisert innenfor spesialpedagogikken. Ser vi nærmere på begrepet inkludering inneholder det langt mer enn bare den spesialpedagogiske undervisningen (Bachmann & Haug, 2006:71).

Rammeplan (2006) sier at barnehagen skal ha et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn. Dette betyr at hele miljøet i barnehagen skal preges av å være inkluderende. Personalet i barnehagen blir viktig aktører for at alle barn uansett funksjonsnivå og bakgrunn får en plass i fellesskapet og at de bidrar til et meningsfullt liv sammen med de andre barna og

voksne i barnehagen. For barn med spesielle behov, kan det bli aktuelt å gi ett spesielt tilrettelagt tilbud. Denne tilretteleggingen kan skje både pedagogisk, sosialt og fysisk i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006b:18).

Inkluderingsbevegelsen startet tidlig på 80-tallet i USA, og bakgrunn for bevegelsen var at tilhengere av inkludering mente at de ikke hadde lyktes med integrering av funksjonshemmede eller barn med minoritetskulturell bakgrunn. De ivrigste mente at alt av spesialundervisning burde fjernes, og at en heller skulle gi elevene den støtten de hadde behov for i klasserommet. Undervisningen skal tilpasses mangfoldet som finnes i de forskjellige klassene. Gjennom UNESCO ble den ”inkluderende skolen” prøvd ut i en rekke land, deriblant forskjellige utviklingsland, og dette skjedde før inkluderingstanken ble særlig godt kjent i Norge (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). I Norge er inkluderingstanken mest kjent gjennom Salamanca-erklæringen som ble vedtatt på The World Conference on Special Needs Education i 1994. Målet med konferansen var å undersøke og diskutere de grunnleggende endringene i tankegangen, som en mente var nødvendig, for at alle skoler skal tilpasses alle barn, også de med særlig utdanningsmessig behov. Med dette menes alle barn og unge som har særlig behov på grunn av handikap eller innlæringsvanskeligheter. Videre i erklæringen kommer det frem at spesialundervisningen ikke kan utvikles isolert. Den tradisjonelle spesialundervisningen har vært basert på gode begrunnede pedagogiske prinsipper, som man på konferansen mente at alle barn burde kunne få gleden av. Mennesker er forskjellige, selv om de ikke har behov for tilrettelagt undervisning. All undervisning må derfor tilpasses det enkelte barns hensyn. Denne erklæringen innebærer en endring både for den såkalt vanlig undervisning og for spesialundervisning (Unesco, 1994). UNESCO som internasjonal organisasjon har valgt å satse spesielt på områdene om funksjonshemmedes menneskers rett til utdanning, inkludering og kvalitet. Disse tre punktene har sine dilemmaer, de kan illustrere som vist i figuren under.



Figur : Dilemmaet på spørsmål om hva som blir viktigst.

Det er ikke meningen å fjerne spesialundervisningen, men den skal trekkes mer inn i den vanlige undervisningen. Den vanlige undervisningen skal tilpasses det mangfoldet av elevene som sokner til skolen. En eller annen gang i løpet av sitt utdanningsløp vil de aller fleste barna ha behov for ekstra tilpassning av ett eller annet slag (Strømstad et al., 2004:16-17).

Hallahan og Kauffman (1995) kritiserte både inkludering og integrering. De mente hele diskusjonen handlet alt for mye om tid og sted, og at dette er løse ideologier som det er vanskelig å gjennomføre i praksis. De mente blant annet at det finnes større likeheter enn forskjeller mellom elever, at en god lærer kan undervise alle elever, og at undervisning utenfor det ordinære tilbudet i klasserommet ikke er nødvendig for noen barn (Strømstad et al., 2004:18-19).

Inkludering er en løpende og en aktiv prosess. Det holder ikke å jobbe igjennom de ulike punktene i Inkluderingshåndboka en gang og tro at da har man gjort barnehagen til en inkluderende barnehage. Prosessen handler heller ikke bare om barnehagens ledelse. Skal man få til inkluderende fellesskap, må det jobbes med alle fra renholdsansatte og vaktmestere til assistenter og pedagoger.

#### *2.4.1. Hovedområder i inkluderende virksomhet*

Inkludering kan deles inn i tre hovedområder, nemlig kultur, strategi og praksis. Jeg vil se på hvert av disse hovedområdene og si litt om hva som er viktig innenfor hver av dem. Hovedpunktene er retningslinjer når man i barnehage skal starte en utviklingsprosess.

##### Hovedområde A: Skape en inkluderende *kultur*

Dette området er rettet mot å skape et fellesskap som er trygt, aksepterende, samarbeidende og stimulerende, hvor det skal gis muligheter for utvikling gjennom lek og læring. Det må utvikles inkluderende verdier og inkluderende fellesskaper som skal være så tydelige for alle ansatte, foreldre, barn og myndigheter at alle føler seg forpliktet til å følge dem. De inkluderende prinsippene og verdiene skal være styrende for alle avgjørelser i barnehagen, fra den pedagogiske planleggingen og den daglige driften til alle prosessene som skal gjennomføres i hverdagen. Resultatet når man får til dette vil være en kontinuerlig utvikling som vil føre til at alle barna opplever å få tilpasset opplæring.

### Hovedområde B: Utvikle inkluderende *strategier*

Dette området handler om å sikre at inkludering er hovedområdet i utviklingen av barnehagetilbudet. Viktig innenfor dette området blir at alle finne sin plass og at det gis rom for mangfold. Inkludering skal være gjennomgangstema for all planlegging og for barnehagens rutiner. Når inkludering blir et tema, vil det sikre at barna og de ansatte møtes med deltagelse fra de kommer inn i barnehagen. Alle overordnede retningslinjer skal omfatte strategier for inkluderende forandringer. Alt som skal tilrettelegges skal vurderes med utgangspunkt i barnas behov og perspektiver. Tilpasset opplæring blir viktig for alt som gjøres for å tilrettelegge for mangfoldet i barnegruppen.

### Hovedområde C: Utvikle inkluderende *praksis*

Å utvikle inkluderende praksis handler om de konsekvensene barnehagen får av å utvikle inkluderende kultur og strategi. De aktivitetene som foregår skal avspeile mangfoldet blant barna i barnehagen og i samfunnet for øvrig. Barna oppmuntres til å delta aktivt og bruke kunnskaper og erfaringer de har med seg fra livet utenfor barnehagen. Ekstra støttetiltak skal integreres inn i de øvrige aktivitetene på en måte som gjør at de utgjør en helhet. De ansatte må utnytte alle tilgjengelige ressurser både materielle og menneskelige som finnes i og utenfor barnehagen (Booth & Ainscow, 2001:6).

#### *2.4.2. Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet*

Haug (2006) trekker i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring frem operasjonalisering av begrepet inkludering. Dette gjør de for å få frem at begrepet inkludering helt eller delvis kan ta over og benyttes i stedet for begrepet tilpasset opplæring. Selve operasjonaliseringen inneholder fire faser barnehagen må gjennomgå for å oppnå en mer inkluderende virksomhet.

*Å øke fellesskap* – det vil si at alle barna skal høre til i en gruppe, og ha like muligheter for å delta i ett sosialt liv. For skolebarn betyr dette at alle skal ha muligheten for å gå på den skolen de sokner til.

*Å øke deltagelsen* - for å øke deltagelsen er utfordringen å få til ekte deltaking. For å sikre ekte deltagelse må to prinsipper være tilstede. Det ene er at alle skal yte det beste til

fellesskapets utvikling og problemløsning. Det som fremkommer av utsagn fra de andre i gruppen skal alle ta imot og gjøre nytte av. Dette betyr at ved å øke deltagelsen kan alle yte og nyte i gruppen. Hvis ikke dette skjer vil man bli en passiv tilskuer, og man vil verken kunne påvirke eller medvirke.

*Å øke demokratiseringen* - Her er et viktig prinsipp at alle skal bli hørt, og man skal etterstrebe å finne løsninger som er i tråd med ønsker som alle kan akseptere. For å sikre dette må alle bli hørt og tatt på alvor. Man må komme frem til løsninger som ivaretar alle. Det betyr ikke at alle kan få sin vilje igjennom, men at de kan diskutere seg frem til gode løsninger. Utfordringen innenfor dette området blir å finne en god balansegang mellom å ta hensyn til fellesskapet og hensynet til enkeltbarna.

*Å øke utbyttet* - Målet blir at alle barna i gruppen skal ha faglig og sosialt utbytte av å være i gruppen. Det må skapes systemer som sikrer at barna har fått det utbyttet som er ønskelig. Det blir viktig å kontrollere at man oppnår de målene som er formulert og som en ønsket å oppnå i de pedagogiske planene. For å nå målene i planene som vedtas blir tilpasset opplæring et viktig prinsipp og ta hensyn til (Haug, 2004).

Jeg har nå belyst begrepet inkludering, og sett nærmere på hvordan begrepet oppsto. Inkludering omhandler altså ikke bare spesialundervisningen, men hele virksomheten. Jeg har sett nærmere på de 3 hovedstrategiene for inkludering. Virksomheten i barnehagen skal i utgangspunktet tilpasses alle barn, men den må ta hensyn til den enkeltes utvikling. I det neste punktet vil jeg se nærmere på tilpasset opplæring som begrep og hva dette kan bety for barnehagen.

## **2.5. Tilpasset opplæring**

Vi kjenner best til tilpasset opplæring fra skoletradisjonell tenkning, men begrepet gjelder også for det arbeidet som utføres i barnehagen. Tilpasset opplæring kan ses på som en paraplybetegnelse, hvor både den allmennpedagogikken og spesialpedagogikken befinner seg. Vi tenker oss en gradert tilpasning hvor de aller fleste vil klare seg med allmennpedagogikken hvis det legges opp til en individuell tilpasning (Varmann, 2002).

Begrepet tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, og det har gitt utfordringer både for den pedagogiske praksisen og for forskningen. Dette skyldes blant annet at begrepet er uklart definert, men også at innholdet i begrepet gjennomgår endringer over tid. Begrepet har hele veien hatt bred politisk støtte og oppslutning, men det som har vært uklart er at begrepet er blitt brukt ulikt ut fra hva det har vært brukt i forhold til (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring er et prinsipp som skal være overordnet for alle elevene i den norske skolen og innebærer at alle elevene i skolen har rett til en opplæring som er i samsvar med egne evner og forutsetninger. Det gjelder ikke bare for de som trenger spesialundervisning. Det må forventes at de som utøver den tilpassede opplæringen har evne til å kartlegge det enkelte barns utvikling og læringsstrategier. Å kartlegge å kunne identifisere et barns ressurser og læringsforutsetninger er nødvendig for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring. Som vi har sett tidligere i oppgaven viser Vygotsky betydningen av å finne frem til barnas nærmeste utviklingszone for å få frem læring og utvikling (Ekeberg & Holmberg, 2004:17-19). Tilpasset opplæring vil si å gi opplæring til hvert enkelt barn på barnas egne premisser, hvor de oppgavene som gis til barnet skal ta utgangspunkt i deres funksjonsnivå, deres kunnskaper og de sosiale bakgrunn. Emnene det skal jobbes med, progresjonen og arbeidsmåtene som skal benyttes velges sånn at de er tilpasset barnets ressurser og forutsetninger. I opplæringslovens §1-2 står det at:

*”Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadne hjå de enkelte elev.”*

Dette kan illustreres som vist i figuren 1.1.

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesial undervisning

Figur 1.1 Tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 1997)

Dette betyr at tilpasset opplæring gis til barn med spesielle behov innenfor deres forutsetninger for læring, og at det skal ta hensyn til deres muligheter for deltagelse og utvikling. (Ekeberg & Holmberg, 2000: 19). Vi kan ikke på tross av denne paragrafen i opplæringsloven forstå det slik at vi er pålagt å lage ett tilrettelagt individuelt opplegg for alle barna. Det er mer ment som ett prinsipp som skal ligge i bunn av all tankegang som gjøres.



Det paragrafen krever er at hver pedagog tilstreber seg å tilrettelegge tilbudet så langt det lar seg gjøre innenfor de grunnleggende rammene man rår over. Opplæringslovens bestemmelser slår inn og blir gjeldende når barnet har behov for tilrettelegging *ut over* den individuelle tilretteleggingen som gis som ordinært tilbud (Varmann, 2002).

Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen, heretter kalt "kvalitetsutvalget" ble nedsatt av Stortinget i 2001. Gjennom mandatet ble utvalget bedt om å vurdere innholdet, organisering og kvalitet av grunnopplæringen. Noe av det utvalget mente måtte gjøres var å forsterke den tilpassede opplæringen for alle gjennom en organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikringssystemer. De stilte spørsmålsteget ved hvorvidt det var god kvalitet på den spesialundervisningen som fant sted, og om barnas læringsutbytte av spesialundervisningen. Utvalget foreslo at man skulle fjerne den juridiske retten til spesialundervisning, og heller styrke retten til individuell opplæring. Dette fikk ikke utvalget gjennomslag for. Forslaget om å fjerne spesialundervisningen vakte en del diskusjon og motstand. Utdanningsdepartementet ba Instituttet for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo foreta en analyse av ulike sider ved den spesialpedagogisk undervisningen. Konklusjonen var at effekten er avhengig av de betingelsene undervisningen foregår under, de påpeker at dette gjelder betingelser innenfor så vel materiell som det faglige tilbudet. Det fremkom videre at det måtte bli bedre samarbeid mellom allmenne og spesialpedagogiske oppgaver (Bachmann & Haug, 2006:65-66).

For noen barn vil det ikke være nok bare at det ordinære tilbudet tilpasses. Dette er de barna som vil trenge tilrettelagt og særskilt individuell tilpasning. I de tilfellene vil det bli nødvendig å finne alternativt innhold i tilbudet. For å tilrettelegg innholdet er det behov for spesialpedagogisk kompetanse. Den spesialpedagogiske kompetansen vil da blant annet bidra til at tilpasset opplæring vil kunne bli en realitet (Nilsen, 2005:443).

### *2.5.1. Tilpasset opplæring i barnehagen*

Tilpasset opplæring er avhengig av hvor gode de enkelte barnehagene er på å gi barnet ett godt nok og likeverdig tilbud innenfor de ordinære rammene. En barnehage som er god på tilpasset opplæring vil kunne oppleve at det er mindre behov for direkte spesialpedagogisk tiltak, men at bruken kan trenge i form av veiledning og utvikling av avdelingspersonalet.

Ser vi på barnehagens formålsparagraf vil man finne det samme prinsippet om tilpasset opplæring, men beskrevet litt annerledes (Varmann, 2002). I Rammeplan (2006) ser man at:

*”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.”*  
(Kunnskapsdepartementet, 2006b)

Det kommer frem at også i barnehagene blir det viktig at barn får utvikle seg i forhold til egne forutsetninger og prinsipper. I Tangen og Befring (2005) ser vi at tilpasset opplæring i barnehagen delvis har erstattet det man tidligere kalte sosial integrering. Sosial integrering vil si at det innenfor det pedagogiske miljøet velges emner, progresjon og arbeidsmåter som kan tilgodese alle barnas behov, også de funksjonshemmede barna, uansett de ulikheter som følger av individets utvikling. Tilpasset opplæring vektlegger at barnet skal få utfordringer og opplæring på sitt eget utviklingsnivå. Utfordringene og opplæringen skal skje etter barnets egne forutsetninger. For å kunne snakke om tilpasset opplæring er det viktig at det bygger på prinsippene om inkludering hvor alle skal få muligheter og valg i de miljøene barnet ferdes i. Dette er en forutsetning for at man skal lykkes med tilpasset opplæring og at barnet blir verdsatt, gjennom å bli lyttet til og ivaretatt på en god måte (Helland, 2005).

I Rammeplan (2006) er det individuell tilrettelegging og lokal tilpasning som blir viktig i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Ser vi i planen fremkommer det blant annet at:

*Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne.*  
(Kunnskapsdepartementet, 2006b:18)

Videre ser vi at barnehagens personalet må ha et aktivt forhold til barnas læringsprosesser. De må møte barna i deres nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst med utgangspunkt i barnets ferdigheter. Personalet holdninger og handlinger blir trukket frem som avgjørende i hvordan barnets læringserfaringer vil bli (Kunnskapsdepartementet, 2006b:26-27). For å lykkes med tilpasset opplæring må man blant annet finne løsninger i det systemet barnet er en del, altså avdelingen og avdelingspersonalet. Det blir derfor viktig at vi beholder troen på at barn med spesielle behov har ressurser til utvikling, og at vi setter inn mye arbeid på observasjoner og beskrivelser av barnets ressurser. Vi må ha det utgangspunktet at barn med spesielle behov har samme opplæringsbehov som alle andre barn (Helland, 2005). For å få til tilpasset

opplæring i barnehagen har de ansatte et ansvar ovenfor hvert enkelt barn og de må kjenne barnets utviklingsnivå. Videre er det i følge Varmann noen forutsetninger som blir viktige å trekke frem, nemlig samarbeid, informasjon, bemanning/ressurser og kompetanse (Varmann, 2002).

Tilpasset opplæring er som jeg har sagt ovenfor ikke bare et begrep som omhandler barn med spesielle behov. Begrepet er også viktig for barnehagen, men det er fremdeles et lite brukt begrep i barnehagesammenheng. For å sikre at barn med spesielle behov for den opplæringen de har krav på etter opplæringsloven, bør det utarbeides individuelle opplæringsplaner hvor mål og tiltak beskrives. Neste punkt vil se nærmere på individuelle opplæringsplaner.

## **2.6. Individuelle opplæringsplaner**

Individuelle opplæringsplaner ble i løpet av 1990-årene en mye brukt praksis for barn med spesielle behov. Påbudet om opplæringsplaner trådte først i kraft med opplæringsloven høsten 1998 (Ekeberg & Holmberg, 2004: 184). En individuell opplæringsplan er et dokument som skal utarbeides når det med grunnlag i opplæringsloven er fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp til ett barn. Barnehagen har ikke noen krav i sin lovgivningen om å utarbeide individuelle opplæringsplaner. I den forrige utgaven av rammeplan (1995) sto det at det *bør* utarbeides individuelle opplæringsplaner for barn med funksjonshemninger (Barne- og familiedepartementet, 1995:113). Dette er utelatt i den nye utgaven av rammeplanen. Dette kan skyldes at opplæringslovens § 5-5 fastsetter at det *skal* utarbeides individuelle opplæringsplaner, men ser vi i loven ser vi at dette ikke gjelder førskolebarn. I lovens § 5-7 om spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder, står det i § 5-5 andre ledd at det skal brukes så langt det passer for spesialpedagogisk hjelp. Når det foreligger et vedtak om spesialpedagogisk hjelp vil det være naturlig og ha ett dokument som sier noe om innholdet og ikke bare om timerressursen. De som utfører opplæringen plikter å avgi halvårsrapport hvor det fremkommer hvilke tiltak som er gitt, og en vurdering av barnets utvikling. (Aarnes, 2003: 27).

Individuelle opplæringsplanen skal ta utgangspunkt i barnets spesielle behov, men det må også fremkomme hva barnet trenger i tilknytning til det ordinære barnehagetilbudet. I mange kommuner utarbeides det en todelt plan en for avdelingen og en for det spesialpedagogiske

arbeidet. Det blir viktig å være klar over at denne arbeidsformen og oppsplittingen kan føre til at de spesialpedagogiske tiltakene kan bli oppfattet av noen som segregerende. De individuelle opplæringsplaner skal vise de tiltakene barnet får innenfor barnehagens ordinære rammer og hva som skal gjøres av spesialpedagogisk hjelp. Det skal tas utgangspunkt i barnehagens årsplan når planen skal utformes, det skal beskrives hvordan denne årsplanen skal tilpasses enkeltbarnets utviklingsnivå. Foreldrene blir viktige samarbeidspartnere når de individuelle opplæringsplanen skal utformes. Innholdet i en individuell opplæringsplan bør omfatte det ordinære pedagogiske tilbudet som barnet får i barnehagen, for deretter å si noe om hvordan dette er tenkt tilrettelagt for det spesielle barnet, og den spesialpedagogiske hjelpen barnet har rett til. Planen skal vise mål, innholdet i tiltakene, metodene det skal jobbes med og hvordan ressursbruken er tenkt (Aarnes, 2003). Innholdet i planen må bygge på barnets interesser, ressurser og graden av spesialpedagogisk hjelp. Det må foretas en pedagogisk kartlegging for å finne frem til barnets læreforutsetninger og utfordringer. Læreforutsetningene må forstås og beskrives. Når det skal utføres pedagogisk kartlegging er man avhengig av at det er med flere fagfolk, og at alle har felles forståelse og oppfatning om hva denne kartleggingen skal inneholde og hva den skal være. En godt gjennomarbeidet og tilpasset individuell opplæringsplan vil være et redskap for å sikre barn med spesielle behov et tilpasset pedagogisk tilbud (Varmann, 2002: 30-32).

Som en avslutning for denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere med at inkludering og tilpasset opplæring er to meget sentrale begreper også i barnehagesammenheng, og bør betraktes som overordnede prinsipper i all tilrettelegging og organisering av spesialpedagogiske tiltak. Ved å opprette et tett samarbeid mellom de involverte partene i prosessen rundt et barn og med utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner vil det bli lettere å tilpasse læringen innenfor barnets utvikling og potensielle utvikling og man vil unngå et skille mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken.

## 3.0. METODE

For å få en dypere forståelse av hvordan spesialpedagogene tilrettelegger og organiserer spesialpedagogiske tiltak, og hvor mye inkluderingstanken og målet om tilpasset opplæring styrer deres valg av tilrettelegging og organiseringen av tiltakene og arbeidet, var det nødvendig å la spesialpedagogene komme til orde. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt for å innhente data og hvorfor jeg har brukt disse. Jeg har underveis i metodekapitlet analysert hvordan prosessen med intervjuene foregikk og strukturen på fremstillingen er tatt på bakgrunn av at det syntes mest hensiktsmessig for min oppgave.

### 3.1. Vitenskapsteori

Vitenskap dreier seg om hva kunnskap er, og hvordan vi går frem for å skaffe oss kunnskap om ulike temaer. Skal en påstand bli sett i samsvar med kunnskap, holder det ikke bare å tro på det som påstås, men det må dokumenteres. I Lund (2002) finner vi en definisjon av vitenskapsteori hvor *”kunnskap er legitimert, sann oppfatning”*. Dette vil si at *oppfatning* blir det vi tror på, *sann* er at påstanden er korrekt og *legitimert* at påstanden er dokumentert. (Lund, 2002:79-81; Lund & Haugen, 2006: 11).

Å redegjøre for hermeneutikken og fenomenologien er omfattende prosesser, derfor har jeg i denne oppgaven begrenset meg til en kort presentasjon og for å se på noen sentrale områder. Jeg vil nå se nærmere på hva disse to teoriene inneholder for deretter se dette i forhold til min oppgave.

#### 3.1.1. Hermeneutikk

Begrepet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*. Hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller forståelselære. I den moderne varianten har man forsøkt å utarbeide en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener og beskrive vilkårene for at forståelse av meningen skal være mulig (Gilje & Grimen, 1995: 143). Hermeneutisk forskning er studier som vektlegger å tolke og forstå hvilke mening som knytter seg til ulike

handlinger. Det har de senere årene vært en utvikling av forståelsen av ordet tekst, nå forstås en samtale også som tekst (Grønmo, 2004: 373).

Når vi skal fortolke en tekst, foregår dette ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Med dette menes at vi forstår tekstens deler ved å forstå helheten, men også helheten i teksten forstås på bakgrunn av den forståelsen vi får ved hjelp av delene. Denne tenkningen kalles den hermeneutiske sirkelen (Tveit, Hjordemaal, & Kleven, 2005: 41). Hermeneutiske stadier ser på hvordan forståelse og mening er mulig. Den som skal fortolke er preget av sine erfaringer og tidligere hendelser på forskjellige måter (Gilje & Grimen, 1995: 148). Forskere innenfor denne tilnærmingen, velger ofte å bruke kvalitativ tilnærming som hovedstrategi i sine forskninger.

Når jeg ser på min undersøkelse, vil jeg si at jeg forsket på feltet med et hermeneutisk utgangspunkt. Når jeg skal jobbe med tekster, slik som jeg skal med intervjuene, må jeg prøve å få tak i hva informantene har ment, å se fenomenene ut fra deres synspunkt og prøve å leve meg inn i deres situasjon. Jeg må skaffe meg en forståelse av den helheten og konteksten fenomenene inngår i. Min forforståelse har jeg med meg, den er der og kan ikke tas bort. Jeg må bevisstgjøres på den.

### *3.1.3. Fenomenologi*

Fenomenologien ble grunnlagt av Husserl på slutten av 1800- tallet. Fenomenologi betyr læren om det som viser seg, det erfarte. Når en forskere prøver å forstå ett annet menneske, prøver han å se det samme som det informantene ser. Skal en forsker lykkes med det, må han sette seg inn i andre menneskes situasjon. I en fenomenologisk tilnærming er det viktig å beskrive det gitte så forutsetningsløst, nøyaktig og fullstendig som mulig. En må komme frem til saken selv, det går ikke å komme med en ferdig hypotese eller forutinntatt mening om det jeg vil forske. Man kan ha kjennskap til feltet, og det vil være en fordel. Et av hovedpoengene innenfor fenomenologien er å bli bevisst de forutsetningene man bringer med seg (Kvale, 1997: 40).

Min undersøkelse kan jeg relatere til fenomenologi ved at bevisstheten om min egen rolle er viktig. Jeg må være så nøytral som mulig og ikke la meg rive med i en diskusjon om et emne,

men la informanten komme i tale og snakke fritt. Mine meninger er ikke viktig, de må legges vekk mens intervjuet pågår. Jeg som intervjuer må være tilstede, lytte å se.

### **3.2. Valg av metode**

I kvalitativ forskning ligger hovedinteressen i å fortolke og forstå i motsetning til kvantitativ forskning som i større grad ønsker å forklare. For å kunne foreta gjennomtenkte metodiske valg mener Kvale (1997) at det er viktig at det er fastsatt innhold og mål med studien (Kvale, 1997: 53). Etter at jeg hadde fått på plass en foreløpig problemstilling, måtte det tas stilling til hvilken metode jeg ville benytte. Jeg ønsket å finne en metode som gav meg gode data, samtidig som det skal være gjennomførbart innenfor tidsrammen. Jeg valgte å bruke kvalitativt intervju. Fordelen med kvalitativt intervju er at informasjonen skjer ved at informantene gir meg opplysninger om hvordan de oppfatter sider ved den jobben som utføres. I tillegg får jeg frem hvorvidt de valgene som tas er teoretisk begrunnet. Informantene kan få anledning til å utdype det de sier og samtidig er det anledning til å stille oppfølgende spørsmål.

### **3.3. Kvalitativt forskningsintervju**

Kvale (1997) knytter det kvalitative forskningsintervjuet til det vitenskapelige planet med momenter fra postmoderne, hermeneutisk, fenomenologisk og dialektisk tankegang. Innenfor den postmoderne filosofien er utgangspunktet at det ikke bare finnes en enkel sannhet som man kan lete seg frem til. Utvikling av viten er ikke bare basert på observasjoner, men også på tolkninger og samtaler om observasjoner, og om erfaring i videre forstand (Kvale, 1997: 40 og 155). Det kvalitative forskningsintervjuet har, i følge Kvale (1997), likhetstrekk med hermeneutisk metode. For å komme frem til en større forståelse av tekstens mening, skiftes fokuspunktet mellom tekstens deler og helhet. Denne prosessen avsluttes når meningen synes enhetlig og er fri for flere motsigelser. I en intervjusituasjon vil det si at man gjerne forstår nye svar på bakgrunn av de tidligere svarene, eller man går tilbake til tidligere svar for å avklare meningen. Videre ser vi av Kvale at det kvalitative forskningsintervjuet har likhetstrekk med fenomenologisk metode. Det er åpent for informantens erfaringer, og en forsøker å se bort fra de forhåndskunnskapene man har (Kvale, 1997:40).

Intervju kan dreier seg om:

*“The structure of the research interview comes close to an everyday conversation, but as a professional interview it involves a specific approach and technique of questioning. Technically, the qualitative research interview is semistructured: it is neither an open conversation nor a highly structured questionnaire. It is conducted according to an interview guide that focuses on certain themes and that may include suggested questions. The interview is usually transcribed, and the written text together with the tape recording are the material for the subsequent interpretation of meaning.”*

(Kvale, 1996:27)

Når det i Kleven (2005) snakkes om strukturerte intervjuer, er det den formen for intervju som kan sammenlignes med en muntlig form for spørreskjema. Velger man å gjennomføre et strukturert intervju, skal spørsmålene utarbeides på forhånd. I strukturerte intervju kan det være bestemt hvordan spørsmålene skal formuleres og i hvilken rekkefølge spørsmålene skal stilles. I de mest strukturert formene har forskeren på forhånd laget svaralternativer for å vurdere fortløpende hvorvidt det er behov for at intervjuobjektet stilles tilleggsspørsmål for å se om det er mulig få frem et mer presist svar (Kleven, 2005: 73). Strukturert intervjuer fant jeg ikke egnet for min undersøkelse. Jeg ønsket å få frem mest mulig nyanserte synspunkter fra spesialpedagogene. Hadde jeg valgt denne formen for intervju kunne det ført til at viktige områder ikke kom frem. Ustrukturerte intervjuer innebærer at intervjueren har foretatt en bedømmelse av hva som bør være med, og ser klart for seg hva som er meningen med selve intervjuet. Det er gjennomtenkt hvordan intervjuet skal starte, og i store trekk hva det skal omhandle, men det er rom for at informanten snakker og assosierer fritt i forhold til temaene. Fordelen ved ustrukturert intervju er at intervjueren kan komme nærmere inn på intervjuerens opplevelser og erfaringer. Det skyldes en stor grad av fleksibilitet ved ustrukturert intervju (Kleven, 2005: 74). I min undersøkelse valgte jeg ustrukturert intervju hvor jeg utarbeidet spørsmål på forhånd. Det valget ble tatt for å sikre at jeg fikk med den informasjonen jeg mente var nødvendig for å besvare problemstillingen.

Kvale (1997) skisserer syv stadier i en intervjuundersøkelse. Jeg vil se nærmere på disse stadiene etter hvert som jeg presenterer mine metode valg. Punktene analyse og rapportering vil bare bli kort presentert. De syv stadiene er:

1. Tematisering
2. Planlegging



3. Intervjuing
4. Transkribering
5. Analysering
6. Verifisering
7. Rapportering

### *3.3.2. Tematisering*

Tematisering er den begrepsmessig klargjøringen som gjennomføres og de teoretiske analysene av temaet som skal undersøkes. I tillegg kommer formulering av spørsmålstillingene. Innenfor tematiseringen vil formålet med undersøkelsen formuleres (Kvale, 1997: 49). Jeg viste i hovedtrekk hva jeg ville fokusere på, men trengte tid på å klargjøre det område innenfor spesialpedagogikken jeg ønsket å undersøke nærmere. Det måtte foretas noen valg angående hvordan undersøkelsen skulle vinkles, samtidig måtte jeg avklare hvem undersøkelsen skulle omfatte. Jeg valgte å ta utgangspunkt i noen påstander jeg mener finnes i barnehagemiljøet i min kommune om hvordan spesialpedagogisk arbeid bør utføres. En av påstandene var at individuell trening for barn ikke kan gjennomføres hvis man ønsker å følge prinsippene om inkludering. En annen var at det ikke blir gjennomført individuell trening med barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, dette gjøres på barnets avdelinger. Videre ønsket jeg å få svar på om påstandene var holdbare med utgangspunkt i teori og intervju av fagpersoner. Med utgangspunkt i disse påstandene kom jeg frem til en problemstilling. Problemstillingen tar for seg de emnene jeg ønsket å undersøke. De emnene som er viktig er organisering og tilrettelegging av spesialpedagogikken, inkludering og tilpasset opplæring.

I Kvale (1997) vises det til at det ofte startes opp med intervjuer før det er utarbeidet teori fra temaene som skal undersøkes. Da har ikke forskeren på forhånd kjennskap til hva som allerede eksisterer av kunnskap (Kvale, 1997: 53). I min undersøkelse jobbet jeg først med deler av teorien, parallelt med at jeg startet å utarbeide intervjuguiden. Da kjente jeg innholdet i teorien, og det ble klart hva det ble viktig å stille spørsmål om. Ser man dette i et vitenskapelig lys, vil det si at jeg skal undersøke om funnene mine tilfører ny kunnskap.

I tillegg til å ha kjennskap til litteratur og ulike teorier som finnes, sier Kvale (1997) at det er viktig å kjenne det miljøet hvor intervjuene skal gjennomføres i. Ved å oppholde seg i feltet

får en innføring i de rutinene som foreligger, kjennskap til språkbruken og i en viss grad den maktstrukturen som eksisterer. Ved å oppholde seg i miljøet vil man få en kjennskap til hva informantene vil snakke om (Kvale, 1997: 53). Jeg kjente gruppen informantene representerte godt både på bakgrunn av tidligere utdanning og i regi av jobben min. Jeg mente derfor at det ikke var behov å oppholde meg i miljøet for å skaffe meg denne kunnskapen.

### *3.3.3. Planlegging*

Neste fasen er planlegging. Planlegging er som Kvale (1997) sier den fasen hvor undersøkelsen planlegges med henblikk på å få frem den ønskede kunnskapen. Det må planlegges og forberedes hvordan man ønsker at de metodiske prosedyrene skal benyttes for å innhente kunnskap. Tidssjansen blir en viktig faktor som det må tenkes igjennom fra tematiseringen starter (Kvale, 1997: 47 og 56). For min undersøkelse visste jeg at tidssjansen var gitt i form av en innleveringsfrist. Denne fristen, og det faktum at denne undersøkelsen skulle gjennomføres på deltid la noen føringer for hvor omfattende studien kunne være. Jeg hadde ingen økonomiske ressurser tilgjengelig som kunne vært brukt til blant annet å transkribere intervjuene.

Ved kvalitativt intervju blir det en jobb å foreta et hensiktsmessig utvalg. Valg av informant må skje på en systematisk måte hvor målet er å få frem teoretisk definert eller strategisk valg som vil fremme teori og utvikling på valgt område. Antall informanter avhenger av studiets formål. Antallet må verken være for stort eller for lite. For mange informanter vil gjøre det vanskelig å gjennomføre grundige analyser, og ved for få informanter vil det bli umulig å foreta generalisering (Kvale, 1997: 59). Jeg foretok utvelgelsen av informantene selv, og valgte ut spesialpedagoger fra både store og små kommuner, alle innenfor samme fylke. I utgangspunktet var målet å intervju mellom 10 og 15 stykker, men jeg kom frem til at dette for krevende i forhold til ressursbruk. Jeg endte derfor opp med et utvalg på seks spesialpedagoger, fra tre ulike kommuner. Det lave antallet informanter medfører at muligheten for å foreta generalisering i liten grad er tilstede. Utvalg fikk ingen fordeling mellom kjønn, og det skyldes at de kommunene jeg var i kontakt med hadde bare kvinnelige representanter innenfor målgruppen. Jeg fikk en fin spredning i informantenes alderssammensetning og noe spredning i utdanningsbakgrunn.

Hvilken form for intervju som velges er momenter Kvale behandler under dette punktet, men jeg har valgt å komme nærmere inn på dette under neste punkt som omhandler intervjuguiden

### *3.3.4. Intervju*

Jeg har valgt å kalle punktet intervju, Kvale kaller imidlertid dette for intervjuing. I forkant av datainnsamlingen ble det utviklet en intervjuguide, vedlegg fire. Intervjuguiden bør ifølge Kvale (1997) omfatte sentrale temaer og spørsmål som prosjektet skal belyse (Kvale, 1997). Utarbeidelsen av intervjuguiden er en prosess hvor vi omsetter innholdet i studiet og problemstillingen til konkrete temaer med relevante spørsmål. Jeg utarbeidet en intervjuguide med 33 spørsmål. Spørsmålene var inndelt i de hovedområdene jeg fant nødvendig for å belyse problemstillingen min, og disse var:

- Spesialpedagogisk samarbeid
- Barn med enkeltvedtak
- Individuelle opplæringsplaner
- Den nærmeste utviklingssonen
- Inkludering
- Tilpasset opplæring

Områdene ble senere operasjonalisert i flere konkrete spørsmål. Intervjuguiden inneholder tilleggsspørsmål i tilfelle informanten ikke hadde tenkt over det jeg spurte om og sette dem på sporet. Disse ble det behov for å ta i bruk hos flere jeg intervjuet. Det er viktig at spørsmålene er utarbeidet sånn at informantene velger å åpne seg og forteller så mye som mulig om sine synspunkter, holdninger og erfaringer om de sentrale temaene.

Ved gjennomføringen av intervjuet kan det være en fordel å starte med en åpen tilnærming til spørsmål for å få informanten til å føle seg trygg og avslappet i intervjusituasjonen og til deg som intervjuer. Etter en periode med litt løsere spørsmål kan spørsmålene strammes inn så man kommer til kjernen i problemet. Som en avslutning på intervjuet kan det være lurt å åpne opp igjen for spørsmål av mer generell type (Kvale, 1997: 72). For meg var det et mål å få frem tryggheten hos informantene for at de etter hvert ville fortelle så mye som mulig om temaene. Jeg valgte å åpne med spørsmål om hvordan jobben deres var organisert, hvor

mange barn de jobbet direkte med og hvordan de trivdes i jobben. Dette var trygge spørsmål som krevde liten grad av refleksjoner, og vi fikk i gang en dialog.

I en kvalitativ forskning med intervju som metode er det lurt å gjennomføre en eller flere pilotintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, og for å prøve seg selv i rollen som intervjuer. Var jeg stresset i intervjusituasjonen eller klarte jeg være en aktiv lytter? Velger man å bruke båndopptaker under intervjuene, kan det å være en fordel å prøve ut denne i piloten (Dalen, 2004: 34). Jeg gjennomførte et pilotintervju, hvor jeg fikk en forståelse for hvordan en intervjusituasjon kan være. Jeg fikk samtidig muligheten for å rette opp noen spørsmål, og strøket spørsmål som gikk igjen flere ganger. Det ble brukt båndopptaker under pilotintervjuet for å få prøvd ut hvordan den virket og hvordan kvaliteten på opptaket var. Jeg måtte jobbe en del med spørsmålene for å få de til å bli så tydelige og klare som mulig, på tross av at jeg mente de var tydelig trengte noen av spørsmålene en forklaring. Dette var spørsmål som jeg følte gikk greit på pilotintervjuet. Det kan skyldes at jeg jobbet parallelt med teori og intervjuguiden og kjente godt til teorien bak spørsmålene. Jeg valgt å ha spørsmål som krevde en viss forkunnskap siden jeg skulle intervju en konkret faggruppe, og jeg forventet at temaene var kjente.

Etter å ha forhørt meg i kommunene hvem som utførte vedtak om enkeltvedtak og fikk tillatelse til å ta kontakt, ringte jeg til spesialpedagogene for å forhøre meg om de ville stille som informanter for mitt prosjekt. I telefonersamtalene informerte jeg om hvem jeg er, hva jeg ønsket å få svar på gjennom mitt prosjekt og hva informasjonene jeg får frem skal brukes til. Vi avtalte tid for intervju og hvor intervjuet skulle gjennomføres. I Hammersley og Aktinsons (2004) kommer det frem betydningen av å la intervjuobjektet bestemme når intervjuet passer (Hammersley og Aktinsons, 2004: 174). I etterkant av telefonsamtalen sendte jeg ut brev som inneholdt målet med prosjektet og problemstillingen. Før intervjuene startet spurte jeg om tillatelse til å bruke båndopptaker. Av og til syntes jeg det ble vanskelig å ikke innlede til en diskusjon eller si meg enig eller uenig i det som ble sagt. Etter hvert intervju oppsto det alltid en samtale hvor vi fikk litt mer tid til å snakke uformelt omkring jobben som utføres.

### *3.3.5. Transkribering*

Transkribering er ifølge Kvale (1997) at intervjumaterialet klargjøres for analyse, noe som medfører at man foretar en endring av materialet fra muntlig til skriftlig tekst (Kvale, 1997: 47). Det man imidlertid må være klar over når man velger å transkribere opptakene til skriftlig tekst er at det blir en kunstig konstruksjon av en kommunikasjon, den er gjort om fra muntlig til skriftlig form. En transkripsjon vil alltid medføre at den som gjennomfører den foretar en rekke vurderinger og beslutninger. For å sikre god kvalitet på transkripsjonene kan man på forhånd ha satt seg noen klare prosedyreinstruksjoner. Noen ganger kan det bli uklarheter i transkripsjonen som skyldes dårlig kvalitet på selve opptaket. Fordelen med å transkribere et intervju er at det blir bedre egnet for å foreta en analyse av innholdet (Kvale, 1997:s 101-107). Jeg valgte å bruke båndopptaker under mine intervjuer, og hadde i etterkant av hvert intervju et behov for å foreta en transkribering til en skriftlig tekst for at dette skulle lette mitt analyse arbeid. Transkriberingen ble gjort i intervjuperioden. Perioden med intervjuer strakk seg over èn måned, noe som gjorde det lettere å sette av tid til transkriberingen.

### *3.3.6 Analysering*

Det finnes mange metoder som kan brukes for å gjøre intervjuanalysen oversiktlig og enkel. De ulike metodene kan brukes til å organisere intervjuteksten, fortette betydningene sånn at de kan presenteres med få sider. I Kvale (1997) finnes fem ulike måter å analysere intervjuene på: meningskategorisering, meningsformetting, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningstolkning og ad hoc metoder for meningsgenerering (Kvale, 1997). Jeg vil ikke nevne innholdet i alle fem, men jeg vil presentere ad hoc som jeg mener er den retningen mitt intervju ble analysert etter. Ad hoc er mye brukt for analyse av intervju. Innenfor denne retningen brukes ingen standardmetode for å analysere intervjumaterialet som helhet. Det forekommer i stedet et fritt samspill mellom teknikkene. Jeg som forsker kan når jeg benytter denne metoden lese gjennom intervjuene og danne meg et generelt inntrykk av innholdet. Jeg kan ved senere anledning gå tilbake til bestemte avsnitt og foreta nye analyser, det er også anledning til å kvantifisere antall uttalelser. Jeg valgte imidlertid å ikke operere med antall i min fremstilling blant annet for å skille undersøkelse fra å være en kvantitativ undersøkelse, og at antallet mitt var relativt lite og resultatene ville fort kunne gjenkjennes. Denne metoden

for å analysere vil kunne få frem en sammenhengende struktur som kan være av betydning for prosjektet (Kvale, 1997).

Ved ad hoc metoden vil man kunne ha en mulighet til å kontrollere underveis, blant annet transkriberingene ved å oppevare kassetinnspillingene gjennom hele undersøkelsen. Jeg måtte ved noen få anledninger gå tilbake til kassettbåndet for å høre etter om det jeg hadde skrevet var i tråd med det informantene hadde fortalt. Det også være muligheter for at flere deltar i tolkningen, dette var uaktuelt for min undersøkelse (Kvale, 1997).

### *3.3.7 Rapportering*

I etterkant av et intervju sier Kvale (1996) at rapportskrivning er viktig i en intervjuundersøkelse. Rapporten vil være en sosial konstruksjon, hvor forskerens valg av skrivestil og litterære virkemidler vil frembringe et bestemt syn på intervjuerens livsverden (Kvale, 1997). Det er påkrevd at man formidler funnene på en vitenskaplig forsvarlig måte ovenfor eventuelle andre lesere. I min undersøkelse presenteres det bare ett aldersspenn, og ved bruk av sitater refereres det ikke nærmere til informantene. Rapporten bør skrives for å gi ny kunnskap som vil kunne føre til utvikling av fagfeltet. Funnene må legges frem i en form som kan kontrolleres av leseren.

## **3.4. Vurdering av reliabilitet og validitet**

I Kvales stadier for intervjuer bruker han begrepet verifisering. Her skal det undersøkes om intervjufunnene er generaliserbare, reliabilitet og validitet (Kvale, 1997:s 47). Hva som ligger inn under begrepene vil jeg komme tilbake til etter hvert som hvert punkt presenteres. Jeg har valgt å kalle punktet en vurdering av reliabilitet og validitet fremfor Kvales begrep verifisering. Ser vi på hva Fog (1994) sier om disse to forholdene finner vi at de ikke har vært omtalt i så stor grad innen kvalitativ forskning. Hun sier at årsaken er at begrepene ikke har vært direkte anvendelige innenfor denne typen forskningstradisjon. I forhold til reliabilitetsspørsmålet vil det ikke være mulig å oppnå likt resultat av det man fant i første undersøkelsen, siden forskeren er måleinstrumentet og man vil få frem ulik tolkning ut fra hvem som gjennomfører undersøkelsen. Fog mener at det innenfor kvalitativ forskning ikke er interessant å måle noe, men å undersøke et fenomen. I forhold til validiteten i undersøkelsen

kan en ikke finne ut om det er målt det man trodde man målte, men det en kan spørre seg om en mener at en har undersøkt det man tror en har undersøkt (Fog, 1994:s 156 -157).

### *3.4.1. Reliabilitet (pålitelighet)*

Reliabilitet viser oss hvor pålitelig data materialet som samles inn kan sies å være. Spørsmålet blir om man har klart å redusere målefeilene til et minimum, og i hvilken grad måleresultatene er stabile og presise. Når vi tar for oss reliabilitet innenfor forsknings blir begrepet brukt med en begrenset betydning. God reliabilitet er data som i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. God reliabilitet er imidlertid ingen garanti for at de dataene vi har samlet inn er pålitelig i forhold til andre feilkilder. Reliabilitet innebærer ikke at det nødvendigvis er sann at man kan reprodusere samme resultater ved en ny undersøkelse, det kan ha skjedd en forandring i mellomtiden (Kleven 2005, s 124). Når det gjelder reliabilitet trekker Fog (1994) mer konkret opp at kravet i forhold til dette er hvor konsistent forskeren har vært i undersøkelsen. Med dette mener hun om forskeren har klart å være så sensitiv i alle intervjuene slik at intervjuerens opplevelser om emnet har kommet frem så godt som mulig (Fog, 1994:s 159).

Går jeg til min egen intervjusituasjon og ser på hvilken kontakt jeg fikk med mine informanter, vil jeg beskrive den som god. Dette tolker jeg som et resultat av at spesialpedagogene var interesserte og villige til å dele med meg deres erfaringer og refleksjoner. Jeg mener jeg fikk tillit, dette fordi jeg har samme utdanning som de fleste av dem, samtidig som de syntes problemstillingen var spennende og relevant. Dette mener jeg gjorde at jeg fikk tilgang på mye informasjon og god innblikk i spesialpedagogenes verden. Dette gjorde at jeg kunne identifisere meg i større og mindre grad med den enkeltes hverdag. Et forhold som kan ha påvirket reliabiliteten er at jeg kjente feltet og temaene godt på forhånd. På bakgrunn av de erfaringene og tankene jeg hadde gjort meg å forhånd, er det ikke usannsynlig at utsagnene som bekreftet mine egne meninger ble tillagt større vekt enn andre. Imidlertid mener jeg at jeg har prøvd å være bevisst på å belyse de forholdene som ikke bekrefter mine utsagn. Skal jeg oppsummere min undersøkelse i forhold til reliabilitet, mener jeg at jeg har klart å opptre konsistent som intervjuer. Jeg har også jobbet mye i forhold til å ikke vektlegge momenter i tråd med egne meninger.

### 3.4.2. Validitet (gyldighet)

Validitet referer til det innsamlede datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som skal belyses. Begrepet er mindre presist og mer omfattende på grunn av at validiteten referer til flere aspekter ved datainnsamlingen enn reliabiliteten gjør (Kvale 1997: s 73). Fog (1994) bruker i sin bok tre ulike begrep for å finne ut om funnene som er gjort ser ut til å være gyldige. Identifikasjon som handler om å identifisere de trekk som forskeren bruker for å se på materialet slik hun gjør. Disse trekkene fører altså frem til de utvalg og inndelinger som forskeren benytter i analysen. Spørsmålet blir om disse trekkene virker gyldige eller fornuftige. Korrespondanse handler om å dokumentere hvor utbredt de enkelte funnene i undersøkelsen er og hvordan de henger sammen med andre begrep. Koherens dreier seg om å finne og dokumentere den dynamiske sammenhengen mellom de empiriske trekkene i materialet (Fog, 1994:s 167 -168). I Lund (2002) skisseres Cook og Campbells generelle validitetssystem til bruk for kausale undersøkelser. Med kausale undersøkelser menes at man ser på årsak/effekt-sammenhenger, og om dynamiske forhold der en eller flere faktorer produserer endringer i en eller flere andre faktorer (Lund, 2002: s 80). Cook og Campbells validitetssystemet er basert på bestemte vitenskapsteoretiske antakelser og omfatter fire typer av slutninger og deres validitet, nemlig statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. For hver av disse typene validitet er det også skissert mulige feilkilder, kalt trusler (Lund, 2002:104-105). Jeg vil i min oppgave bare vise kjennskap til denne teorien, men av hensyn til undersøkelsens rammer vil den ikke bli ytterligere drøftet.

Den teorien jeg har valgt ut og bruker er et resultat av tidligere forskning omkring temaene jeg har valgt. Jeg mener derfor det er sannsynlig at teorien vil kunne forklare og gi et bilde som kan samsvare med "virkeligheten". Jeg mener derfor det har vært relevant å bruke teorien for å dele inn og tolke spesialpedagogens utsagn. Jeg har likevel prøvd å vær bevisst på å ta med utsagn som ikke i like stor grad er i samsvar med teorien når det har forekommet. Jeg har valgt å ikke bruke mye tall i oppsummeringene, fordi dette mener jeg ikke samsvarer med en kvalitativ tilnærming og at det ikke har noen hensikt i min undersøkelse. Jeg foretok selv utvelgelsen av utvalg, det kan føre til at det foreligger en utvalgsskjevhet. Det kan være en trussel mot validiteten hvis jeg går ut og velger personer jeg vet vil svare som jeg ønsker,



eller som er spesielt engasjerte i det jeg forsker på. Jeg har kun valgt spesialpedagoger, kanskje burde undersøkelsen også hatt med pedagogiske ledere i barnehagen, for å få frem ett mer pålitelig svar. Da ville jeg fått frem flere synspunkter om hvordan organisering av den spesialpedagogiske hjelpen fungerer. Det kan ligge ulike forståelser av dette hos de to gruppene. I min forskning var ikke problemstillingen av en følsom karakter, og jeg vil derfor tro at validiteten ikke ble truet.

### *3.4.3. Generalisering*

Har en valgt så lite utvalg informanter som jeg har valgt i denne oppgaven, medfører det at en ikke kan gjøre noen generalisere på bakgrunn av undersøkelsen. Det viktige er om de funnene en har kommet frem til virker gyldige ut fra den virkelighet de forsøker beskrive.

### *3.4.4. Etske utfordringer*

Kvale (1997) trekker frem tre etiske regler for forskning på mennesker, det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Det informerte samtykket innebærer at man informeres de personene man intervjuer om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i planen og eventuelle fordeler eller ulemper det vil medføre å delta i prosjektet. Informert samtykke medfører at informanten deltar frivillig og får muligheten for å trekke seg underveis i prosessen. Konfidensialitet i forskningen innebærer at man ikke går ut offentlig med personlige data som kan medføre at informantens identitet avsløres. Vil det være behov for å offentliggjøre informasjon som gjør at informanten kan gjenkjennes, må det hentes inn samtykke fra informanten om at det vil bli frigitt (Kvale, 1997:s 68). Informanten må føle seg trygg på at de opplysningene som fremkommer i løpet av intervjuet vil bli behandlet fortrolig. En forsker vil av og til komme i et dilemma om hensynet til å fremstille resultater slik at de skal virke troverdig opp imot informantens anonymitet. Andre ganger kan ønsket om å komme frem med viktige resultater settes opp i mot faren for å stigmatisere små og gjenskjennbare grupper (Dalen, 2004:s 113). Konsekvensene av et intervju bør vurderes med hensyn til de eventuelle skadene man kan påføre informantene. Det må også vurderes eventuelle fordeler informantene vil få av å delta ved ett intervju. Forskeren selv må overveie konsekvensene for informantene sine, men samtidig må konsekvensene av det en sier vurderes opp imot den gruppen som blir representert ved en informant (Kvale, 1997:s 69).

Forskning som skal gjennomføres med personer, må sende et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Dalen, 2004:s 111). Krav om konfidensialitet i forskning har jeg ivaretatt ved å ikke offentliggjøre personlige data, det jeg offentliggjør er aldersspenn og utdanning. Alder kan være en interessant variabel sett i forhold til at inkludering og tilpasset opplæring er forholdsvis nye ideologier i dagens barnehage og skole. I forhold til konsekvens ønsket jeg å ivareta den ved å unngå å skade mine informaners arbeidssituasjon, jeg ønsket ikke at gruppen spesialpedagoger skulle komme i ett dårlig lys. Det som siteres må ikke bli en påstand som gjelder for alle spesialpedagoger. Jeg søkte NSD om tillatelse til å gjennomføre prosjektet mitt.

Kvale sier at etiske avgjørelser ikke er noe som hører til noen enkelt delen av intervjuundersøkelsen, men er noe som må foretas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 1997:s 65). Dette mener jeg at ble fulgt i innsamling av data, analyse, tolkning og fremstilling. Det var viktig å fremstille funnene på en verdi og riktig måte.

Metodekapitlet har jeg ønsket å presentere hvordan jeg jobbet for å hente inn datamateriellet jeg skulle bruke for å kunne drøfte problemstillingen. Jeg har underveis forklart hva jeg har gjort og knyttet dette opp mot ulike teori om metode. Ved å bruke Kvales sju stadier ved et kvalitativt intervju, håper jeg å ha vist viktige elementer i min undersøkelse, og fått presentert dem på en systematisk måte og oversiktlig måte.

## 4.0. PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I denne delen vil jeg først kort presentere informantene, deretter presentere resultatene fra intervjuene og analysere svarene i lys av teori. Oppgavens mål er å se på hvordan spesialpedagogene tilrettelegger og organiserer jobben. Hovedmålet for jobben spesialpedagogene utfører må være at barna skal inkluderes i barnehagens. For å sikre inkludering må tiltakene være tilpasset opplæring. For å få tilpasset opplæring kreves det at barn er delaktig og at de lærer. Jeg har valgt å samle og presentere dataene mine i to hovedområder, deltagelse og læring. Deretter har jeg delt punktene inn i underpunkter. Jeg kommer i presentasjonen til å veksle på å bruke begrepene informant og spesialpedagog.

Hovedområdene for deltagelse er hentet fra Peder Haugs operasjonalisering for å sikre inkludering. Jeg valgte å utelate punktet om å øke utbyttet, siden dette ikke ses som interessant for min undersøkelse. Jeg har imidlertid valgt å ta med samarbeid under punktet deltagelse. Samarbeid blir viktig for å sikre deltagelse. I hovedområde om læring, har jeg valgt å samle dataene mine etter de øvrige delene av teorikapitlet. Dette handler om barnets muligheter for best mulig læring. Jeg har analysert svarene i egne punkter og har i tillegg til å bruke teori fra kapittel 2 trukket inn noe ny teori for å belyse og supplere den presenterte teorien for å få frem en variasjon.

### DELTAGELSE

- Samarbeid
- Organisering
- Fellesskap
- Demokratisering

### LÆRING

- Den nærmeste utviklingszone
- Kartlegging
- Individuelle opplæringsplaner

## **4.1. Presentasjon av informantene**

Informantene er ansatt i mellomstore kommuner på Østlandet. Fem av informantene jobber heltid som spesialpedagoger i barnehager, en av informantene deler jobben mellom jobb på avdeling og jobb som spesialpedagog. Fem av informantene jobber i team, hvorav tre av dem i samme teamet. Alle informanter er kvinner. Bortsett fra en, har alle jobbet mer enn fem år som spesialpedagoger hvorav fire av dem har jobbet mer enn 10 år som spesialpedagoger. Alle hadde erfaring med å jobbe som pedagogisk ledere. Alle er førskolelærere og alle bortsett fra ei har videreutdanning i både 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk. Det var en aldersspredning i gruppen 30 til 55 år.

## **4.2. Hovedområde 1: Deltagelse**

### *4.2.1. Samarbeid*

For å sikre deltagelse for alle i barnehagen, er samarbeid viktig. Foreldrene blir en viktig part i samarbeidet. I Ekeberg og Holmberg (2004) ser vi at når vi har med tilrettelegging og opplæring av barn, må vi samarbeide med foreldrene. Dette blir spesielt viktig for barn med spesielle behov (Ekeberg & Holmberg, 2004: s 209). I Opplæringsloven § 5-4 ser vi at foreldrene så langt som mulig skal være delaktige i å utforme tilbudet om spesialundervisning, og det skal legges stor vekt på foreldrene syn (Sletta, 2006: s 83). Videre vil det ofte være behov for et tverrfaglig samarbeid. Dette er ett samarbeid som vil foregå mellom personer med ulik faglig bakgrunn. For å få til et godt samarbeid mellom ulike etater er det viktig å få en felles forståelse av barnet og å komme frem til mål som er gjennomførbare (Ekeberg & Holmberg, 2004: s 214). På bakgrunn av dette spurte jeg spesialpedagogene om hvilke samarbeidsformer de har, hvem de samarbeidet med, hvordan de mente samarbeidet fungerte med barnets foreldre og med avdelingens personale. Jeg ønsket i tillegg få frem hvor mye tid de brukte på samarbeid.

### Informantenes svar

Spesialpedagogene uttrykker at det er viktig å sette av tid til veiledning og annet samarbeid med assistentene og pedagogisk leder. Samarbeidet med foreldre ses som viktig, men varierer fra familie til familie, og problematikken til barnet. Som én av informantene sier:

*”....samarbeidet med foreldrene er stort sett veldig greit, jeg synes det er viktig. Det er mange foreldre som trenger veiledning på å være foreldre., Har de fått et funksjonshemmet barn trenger de litt tettere oppfølging, derfor er det viktig å ha god kontakt med foreldrene.”*

Informantene samarbeider med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), logopeder, fysioterapeuter og habiliteringstjenesten for barn i fylket. De spesialpedagogene som jobber i team fremhever samarbeidet med sine kollegaer som viktig. Samarbeidstid varierer etter hvordan spesialpedagogene og avdelingene ønsker å samarbeide. Tidsbruken kan variere litt i forhold til når på året det er. Innenfor én og samme kommune finnes det variasjoner i hvordan samarbeidet fungerer, fra godt samarbeid til liten interesse for samarbeid. Personalet i barnehagene møter spesialpedagogene stort sett med spenning, de er imøtekommende og interesserte i å få til det som foreslås av tiltak.

*” ....personalet er kjempeflinke, samarbeidet synes jeg er spennende, de ansatte er så imøtekommende og interessert i å få til det jeg foreslår.”*

Samarbeidet fremheves som viktig for å få til gode opplegg, for å sikre et felles utgangspunkt, for å få en felles forståelse av barnet, og for å komme frem til et felles mål med arbeidet og hvilke tiltak man velger å iverksette.

### Analyse av svarene

I barnehageloven ser vi at personalet er pålagt å samarbeide i nær forståelse med barnas hjem. Forelderansvaret innebærer at foreldrene har ansvar for omsorgen for barnet, og at foreldrene har bestemmelsesrett på vegne av barnet sitt (Norge & Barne- og familiedepartementet, 2003: s 14). Det bør være sentralt med en tverrfaglig og helhetlig tenkning rundt et barn (Kunnskapsdepartementet, 2006b:s 53). Samarbeid signaliserer fellesskapen og en felles innsats for å løse et problem. Hva som er et vellykket samarbeid er vanskelig å måle. Et samarbeid vil kunne bidra til at det iverksettes hensiktsmessige tiltak. Samarbeid kan handle om områder som berører barnet på en indirekte måte eller som bare angår barnets omgivelser

og sosiale nettverk. Når det er opprettet en ansvargruppe, kan det være et forum hvor helhetlig tenkning rundt barnet drøftes. En ansvargruppe er en gruppe enkeltpersoner som samles rundt barn med spesielle behov hvor hver representant har ansvar. Gruppen er organisert som en arbeidsgruppe som følger barnet over tid, koordinerer arbeidet og sørger for at tiltakene har en sammenheng og en faglig bredde (Ogden, Asmervik, & Rygvold, 1993:353). Samarbeid gir trygghet, stabilitet og sammenheng i barnas liv. Å jobbe med barn med spesielle behov krever at det tidlig i prosessen opprettes et tett samarbeid med foreldre og instanser utenfor barnehagen. Dette er i tråd med det informantene mente om at samarbeid er viktig, og at de oppfatter samarbeid med foreldrene som positivt.

En form for samarbeid er veiledning av foreldre med bakgrunn i de tiltakene som skal gjennomføres i barnehagen. Det er ikke alltid barnehagen og foreldrene har de samme målene for barnet, men det er viktig å bruke tid på å bli enige om de målene det skal jobbes for å nå. I de tilfellene informantene så på samarbeidet med foreldrene som vanskelig, var når problematikken omkring barna nylig var oppdaget. Som en av informantene sa:

*”...noen ganger kan det ta tid for foreldrene å bearbeide det faktum at de har ett barn med spesielle behov, da kan det ta lengre tid før vi kommer ordentlig i gang med samarbeidet, vi må gi foreldrene rom til å bearbeide sorgen først.”*

Når foreldrene kommer i en sorgfase, forneker de ofte sannheten. Dette stemmer med hva Paulsen og Bonnevie (1998) sier om at når foreldrene kommer i en sorg over manglende utvikling hos barnet, vil samarbeidet bli tyngre og kan ta mer tid før det kommer i gang (Bonnevie & Pålerud, 1998:71).

Informantene fremhever samarbeid med avdelingspersonalet som viktig, særlig pedagogisk leder og barnets assistent. Pedagogisk leder skal ha ansvar for alle barna på avdelingen, også barna med spesielle behov. Det er pedagogisk leder som skal forvalte ressurser og styre etter barnehagens målsetninger. Videre skal pedagogisk leder sørge for å tilrettelegge for variert lek og læring for alle på avdelingen. Når det er barn med spesielle behov i barnehagen skal pedagogisk leder i samarbeid med spesialpedagogene finne frem til barnets ressurser og finne tiltak som kan fremme og skape utvikling for barnet.

Kommunens PPT er en annen viktig samarbeidspartner for spesialpedagogene. Et viktig arbeidsdokument for spesialpedagogene er den sakkyndige vurderingen. Der vil det komme frem hva som vurderes å være realistiske mål for barnet. PPT kan ved behov bistå spesialpedagogene og barnehagen i form av råd eller veiledning. Oppgavene til PPT kan ses på som todelt, det ene er individrettet virksomhet hvor det de sakkyndige vurderingene står sentrale, mens det andre er å bistå i det systemrettede arbeidet barnehagen må gjøre for å legge til rette for bedre opplæringen for barn med spesielle behov (Briseid, 2000:120). Ansatte hos PPT er rådgivere som har teoretisk kunnskap om barns utvikling og som har kunnskaper på ulike diagnoser. PPT sine rådgivere kan ved behov henvise barnet videre til andre hjelpeinstanser. Dersom det opprettes samarbeid med flere instanser, som habiliteringstjenesten, vil spesialpedagog være en viktig samarbeidspart (Siverts & Sveaass, 1986: s 239).

Samarbeid er viktig for alle parter når det skal jobbes med barn med spesielle behov, men man kan også møte på utfordringer i samarbeidet. Min erfaring er at tid kan være en av de største utfordringene. En annen utfordring er at dagen i barnehagen er travel, og det skjer mange uforutsette hendelser som både pedagogisk leder og spesialpedagogene må forholde seg til. Eller som en av spesialpedagog nevner, kan det oppstå vanskeligheter dersom en ikke har felles målsetting eller det eksisterer en usikkerhet på hverandre.

### Oppsummering

Undersøkelsen viser at samarbeid er viktig for om barn inkluderes i barnehagen, og om det lages tilpasset opplegg for barnet. Informantene fremhever samarbeid som viktig for å kunne tilrettelegge og organisere sine tiltak ovenfor barna. Hvis ikke spesialpedagogene hadde lagt opp til samarbeidet ville ikke avdelingen og foreldrene kjent til innholdet i tiltakene som spesialpedagogene utførte med barna. Nordahl påpeker i Haug (2006) at samarbeidet mellom skolen og foreldrene legger mest vekt på informasjon, mens drøftinger og reelt engasjement fra foreldrene foregår i langt mindre grad (Bachmann & Haug, 2006). Ut fra egne erfaringer som ansvarlig for at samarbeid skal finne sted og hva spesialpedagogene forteller i intervjuene, mener jeg at samarbeidet i barnehagene preges av at foreldrene ses på som en viktig part. Tiltak og mål drøftes med foreldrene og foreldrene inviteres inn i prosessen med å utarbeide mål for arbeidet. Foreldre har stor kunnskap om egne barn. Ved å lytte til hva de ønsker for sitt barn, vil vi kunne tilrettelegge for en tilpasset opplæring. Videre i Haug (2006)

ser vi at effekten av spesialundervisningen er avhengig av de betingelsene den foregår under, og at det er behov for en samordning mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken (Bachmann & Haug, 2006:66).

#### 4.2.2. *Organisering*

For å tilrettelegge for tilpasset opplæring må spesialpedagogen ta utgangspunkt i barnets utvikling, forutsetninger og ressurser. For å nå det målet må man finne fram til gode måter å organisere og tilrettelegge spesialundervisning på. Organisering av tiltak kan ifølge Ekeberg og Holmeberg (2004) deles inn i to nivåer, systemnivå og individnivå. Systemnivået er de politiske rammebetingelsene som er retningsgivende for barnehagens virksomhet fylkeskommunalt nivå, kommunalt nivå, barnehagen nivå og på barnets avdeling. Individuelt nivå handler om tilbud til det enkelte barn, hvordan avdelingen og personalet legger til rette for gjennomføring av tiltak og individuell tilpasning for barnet med spesielle behov (Ekeberg & Holmeberg, 2004: s 139-140). Jeg ønsket videre å få frem synspunkter på om barn skal lære ved å være tilstede i gruppen og det spesialpedagogisk undervisning dermed skal gis barnegruppen, om det skal organiseres mindre grupper eller om alle tiltak skal organiseres som individuell trening. Videre ville jeg vite hvorvidt spesialpedagogene kjente til hvem som fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp i deres kommune, og høre om noen var i kontakt med disse før vedtakene ble fattet.

#### Informantenes svar

Spesialpedagogene visste hvem i kommunen som fattet vedtakene, men ingen var i kontakt med dem før vedtakene ble fattet. De mente det var helt unødvendig og utenfor deres ansvarsområde.

Det er viktig å gi barna i størst mulig grad anledning til å lære det de andre barna lærer. For å lykkes med det må noe ferdighetstrening utføres individuelt og i mindre grupper. Når det gjelder barn med mindre sammensatte problemer uttrykker en av informantene at hun jobber individuelt eller i liten gruppe bare når nye ting skal læres. Den øvrige tiden brukes sammen med barnet på avdeling. Hvordan tiltakene organiseres er individuelt eller som en sier:

*” ....det varierer hvordan jeg organiserer tiltakene, blant annet må jeg lese den sakkyndig vurderingen nøye for å se om det ligger noen føringer for hvordan tiltaket skal gjennomføres. Så kommer det an på om barnet har behov for individuell*



*stimulering eller om jeg bør gjennomføre undervisningen i lengre bolker for å delta på turer, grupper på avdelingen eller andre typer aktiviteter.”*

Det er lettere for barnet å bli inkludert i barnegruppens fellesskap hvis de lærer de sosial spillereglene som eksisterer og som følges av resten av barna. De barna som har behov for styrke sin språklige utvikling har behov for økter med individuell trening for å tilpasset deres utviklingsnivå. Når individuell trening finner sted utgjør dette aldri mer en halvannen time daglig, og da ofte delt inn i to økter, en økt med spesialpedagog og en økt med assistent.

### Analyse av svarene

For å se nærmere på organisering vil jeg først kort nevne systemteori, som legger vekt på å se verden som et helhetlig system hvor alt er avhengig av hverandre. Et system defineres gjerne som:

*”en helhet sammensatt av deler som det finnes visse relasjoner mellom”*

(Busch & Vanebo, 1991:69)

Et element er den minste enheten vi snakker om i en systembeskrivelse, og kan for eksempel være en medarbeider i en organisasjon. Systemteori sett i relasjon til spesialpedagogikk vil medføre at det er viktig å skape forståelse for at det må være sammenheng i å etablere og samordne tiltak for å nå målsettinger. Systemteoriens perspektiv gir oss muligheter til å tenke i nye baner, finne nye metoder og ta i bruk andre midler for å oppnå målene (Busch & Vanebo, 1991:69-70). Det er et mål at alle barn skal ha tilpasset opplæring innenfor den vanlige barnehagens rammer. I Rammeplan for barnehager (2006) står det at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge barns vansker og oppdage barn med særskilte behov. Samtidig skal barnehagene gi et spesielt tilrettelagt tilbud til de barna der dette er aktuelt (Kunnskapsdepartementet, 2006b: s 10). I barnehagen kan det spesialpedagogiske tilbudet være organisert på forskjellige måter, det bestemmes først og fremst av barnets ferdigheter og utviklingsnivå. Tilbudet må fremstå som helhetlig både for barnet og foreldrene, og må gi barnet utviklingsmuligheter (Helland, 2005:392). For at barn med spesielle behov skal få et tilpasset opplegg i barnehagen må organiseringen av tiltakene differensieres. Det kan gjøres på to ulike måter, tiltak i grupper eller tiltak individuelt. Ser vi i Skaalvik og Skaalvik (1996) er grupper en måte å organisere tiltakene på hvor innholdet og barnet utvikling er utgangspunkt for hvem som skal delta i gruppen. Individuelle tiltak vil være lagt opp slik at

det i hovedsak består av opplegg med barnet alene. Aktivitetene som velges tilpasses barnets utvikling for å få størst mulig læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Som spesialpedagogene i min undersøkelse sier er måten tiltakene organiseres på svært individuell og avhengig av barnets utvikling og mestring. For noen barn er det en forutsetning å lære ferdigheter individuelt før de kan delta i det allmennpedagogiske tilbudet. Dette er i tråd med hva Helland (2005) sier om at de timene som barnet er tildelt spesialpedagogisk hjelp er den delen av barnets hverdag som har med de spesielle og strukturerte oppleggene å gjøre. I disse oppleggene får barnet ferdighetstrening (Helland, 2005:393). I Kultur for læring (2004) påpekes det at spesialundervisning kan gis både innenfor og utenfor det ordinære tilbudet som barna får. Barnehager som har et godt miljø med fleksible organiseringsformer og et inkluderende miljø vil bedre kunne få til en spesialundervisning som inngår som en naturlig del av det øvrige tilbudet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004:88). Det kom frem i intervjuene at det er viktig for barnas utvikling å jobbe individuelt. For noen barn vil det være mange forstyrrende momenter på avdelingen, og barnet vil ikke ha nytte og glede av de tiltakene som iverksettes. Om det skal tilrettelegges individuell trening eller trening i små grupper, er ikke informantene enige om, en av spesialpedagogene forteller at:

*”.....jeg bruker individuell trening bare når barnet skal lære nye ferdigheter.”*

mens en annen av informantene er av en helt annen mening og sier at:

*”..for de fleste av mine barn vil det være umulig å benytte seg av noe annet en individuell trening, barna er ikke i stand til å tilegne seg ny kunnskap ved tiltak i gruppe. I gruppen vil barnet oppleve for mange forstyrrende stimuli, noe som gjør at barna ikke vil få med seg de ferdighetene vi jobber med. Skal det være for barnets utvikling vi tilrettelegger tiltakene må undervisningen sånn jeg ser det gjennomføres individuelt.”*

Det kan være lettere å tilpasse opplegget til barnets utviklingsnivå når det legges opp til individuelle tiltak. I Skaalvik og Skaalvik (1996) gjelder tilpassing i tillegg til vanskegraden arbeidsformen, langvarighet i forhold til konsentrasjon hos barnet og oppgaven som skal utføres (Skaalvik & Skaalvik, 1996:121). Når det utarbeides tiltak skal man imidlertid være oppmerksom på at ikke alle timene barnet har fått bare brukes på individuell trening. Det kan

være et godt supplement å tilrettelegge for at barnet får ha med seg noen andre barn for å jobbe i grupper. Dette er i tråd med hva spesialpedagogene fortalte i intervjuene. De hadde gode erfaringer med å bruke grupper fordi de så at barna knyttet bånd til de andre barna som deltok i grupper, og disse barna fikk nye relasjon til barnet. Gruppeaktivitet virket i de fleste tilfelle motiverende, og barna fikk positive opplevelser. Utfordringene er det fysiske miljøet i barnehagene. Det er sjelden rom som er egnet for individuell trening og finnes det grupperom skal disse i tillegg fungere som møterom for resten av personalet.

### Oppsummering

For at alle barn skal oppleve tilpasset opplæring i barnehagen, må barnehagene inkludere barn med spesielle behov i det helhetlige tilbudet som gis. Å gi tilpasset opplæring i barnehagen kan være en utfordring, det er mange barn og alle har ulike behov. Når det skal inkluderes barn med spesielle behov må barnehagen være åpen for andre måter å organisere dagen på. Noen barn vil ikke lære nye ferdigheter ved å være tilstede i fellesskapet, da blir individuell trening et godt alternativ. Når læring skal tilpasses vil ikke individuell trening være i strid med målet om inkludering i barnehagen. For noen barn vil det bli mindre inkludering hvis de ikke får tilbud om ferdighetstrening individuelt. Haug (2006) mener at inkludering handler om å gi opplæringsinstitusjonen en organisering og et innhold som gjør at det blir best mulig for alle. Videre kommer det frem at spesialundervisningen kan foregå i mindre grupper eller individuelt utenfor gruppen og ved å tilrettelegge for mindre grupper ut fra en vurdering av hva barnet har behov for (Bachmann & Haug, 2006:72). Videre ser vi i Haug (2006) at det er et interessant perspektiv å se hvordan balansen mellom tilpasning innenfor fellesskapets rammer og tilpasning til individet fungerer for barna. Informantene mente at det er viktig å ha individuelle tiltak, men de påpekte også at det ble viktig å tilrettelegge tiltak som inkluderer hele eller deler av gruppens fellesskap. Nordahl og Overland (2004) mener imidlertid at ved å organisere spesialpedagogiske tiltak med vekt på individorientert perspektiv, vil det kunne føre til at det skapes en forståelse av at det er forhold ved barnet som er årsaken til de problemene som finnes (Nordahl & Overland, 1997:82).

### *4.2.3. Fellesskap*

I følge Haug (2006) sin operasjonaliseringen av inkludering vil det å øke fellesskapet si at alle barna skal høre til i en gruppe, og ha like muligheter for å delta i et sosial liv (Bachmann

& Haug, 2006). Fellesskap er ifølge Booth (2001) viktig for å skape inkluderende strategier , Booth sier at:

*”This dimension is about creating a secure, accepting, collaborating, stimulating community, in which everyone is valued.”*

(Booth, Ainscow, & Kingston, 2006:8)

For å få oversikt på hvorvidt alle barna er en del av fellesskapet i barnehagene har jeg spurt hva spesialpedagogene legger i målet om ikke å ekskludere barna fra den øvrige barnegruppen. Det var interessant å få frem hva som styrer målet om å unngå å ta barn vekk fra gruppen. For å få svar på dette spurte jeg om spesialpedagogene mente at en i barnehagen bør vektlegger at barn med enkeltvedtak skal få delta i de pedagogiske aktivitetene som er planlagt for hele gruppen. Videre ønsket jeg å få frem om de mente at allmennpedagogikken endres, og hvordan det vektlegges å sikre at alle barna får delta i aktiviteter som planlegges i hverdagen. Spørsmålet som ble stilt var om begrepet ekskludering og hvordan sikre at dette ikke forekommer. Ett mål innenfor spesialpedagogikken er å sikre at ingen barn skal føle at de ikke er en del av fellesskapet i barnehagen. Det blir viktig for alle å ha barn og voksne rundt seg som bryr seg om dem.

#### Informantenes svar

I undersøkelsen kom det frem at hvis et barn er avhengig av å bruke tegn-til-tale for å forstå og gjøre seg forstått i hverdagen, og personalet ikke bruker det, kan dette være en form for ekskludering. Ekskludering kan også forekomme hvis en assistent får for tett og nært forhold til barnet. Det kan føre til at assistenten ikke gir barnet plass og mulighet til å delta i fellesskapet med andre barn.

Informantene er opptatt av at det har vært en rådende oppfatning i om at dersom spesialpedagogene tar barn vekk fra fellesskapet og ekskluderer dem ved å tilrettelegge individuelle opplegg med barna. Det er enighet om at individuell trening ikke er ekskludering, men en metode for å få sikre tilpasset opplæring. Det vil være mer ekskludering å ikke trene individuelle ferdighetene fordi det vil kunne føre til at barnet blir utestengt fra barnegruppen på bakgrunn av manglende sosiale ferdigheter, som en innformante sier:

*”Jeg mener at skal målet være å unngå ekskludering så må vi tenke på hva som er ekskluderende for barn. Det mener jeg må være at barnet ikke føler tilhørighet i gruppen eller at barnet ikke er delaktig i det avdelingen holder på med. Det må være manglende tilhørighet og deltagelse man jobber for å unngå at et barn opplever. For å nå det kan individuell trening av basisferdigheter være med på å unngå ekskludering.”*

Det er viktig for informantene å unngå at barn blir ekskludert, og de mener at det sjelden forekommer i barnehagene. I den grad man i det hele tatt kan snakke om begrepet ekskludering handler det om voksnes uvitenhet, og hvordan de voksne definerer begrepet.

Neste spørsmål er om hvordan en kan sikre barn med enkeltvedtaks deltagelse i allmennpedagogiske aktiviteter. Barnehagene legger opp til mye mer gruppeaktiviteter enn hva som var vanlig for noen få år tilbake. Det er viktig at det legges opp til deltagelse for alle, dette skaper identitet til den barnehagen barnet går i. Spesialpedagogene synes det er en fordel om barnehagen planlegger fellesaktiviteter sammen med dem, blant annet for at spesialpedagogene skal kunne bistå barna ”sine” i opplegget. Da fremhever de juleaktiviteter, hvor barna gjerne skal lage en liten julegave til foreldrene sine.

*” ...det som blir viktig for at barn med spesielle behov får mulighet til å delta i allmennpedagogiske aktiviteter er at avdelingen og meg som spesialpedagog bruker tid til å planlegge dette sammen. På den måten kan vi legge en plan for hvor mye barnet skal delta i og når det kan være passende at barnet utfører deler av aktiviteten for seg selv.”*

Spesialpedagogene vektlegger at en ikke skal legge opp til individuell trening i perioder hvor det foregår opplegg for hele gruppen. Det å sikre at et barn får delta i flest mulig aktiviteter på avdelingen, kan gjøres ved at det tidlig på året utarbeides en plan med utgangspunkt i barnehagens årsplanene om hva det er nyttig for barnet å delta i av allmennpedagogiske aktiviteter.

*” ...hvis barnet trenger lengre til å gjøre seg ferdig med en av felles aktivitet kan barnet ta dette med seg inn i den individuelle økten.”*

Informantene mener at de barnehagene som har erfaringer med barn med spesielle behov på avdelingene er blitt flinkere til å strukturere dagene sine, forbrede barna på aktivitetsskifte og å gi tydelige beskjeder. Tydelighet og forutsigbarhet er en årsak til at det er blitt lettere for barn med spesielle behov og nyttegjøre seg den allmennpedagogiske pedagogikken.

### Analyse av svarene

Et mål for barnehagene er at det skal eksistere en kultur som er trygg, aksepterende og stimulerende. Det skal skapes miljøer som anerkjenner og oppmuntrer barns prestasjoner. I en barnehage med mål om fellesskap må alle barn gis mulighet til å være sammen med andre barn. Det skal ikke legges opp til at et barn blir plassert utenfor fellesskapet. Det skal finnes en plass til alle uansett funksjonsnivå. Et mål med inkluderingen er å unngå at barn blir ekskludert (Booth & Ainscow, 2001). Er det sånn at vi kan sidestille individuelle tiltak noen timer i uken, med målet om å ikke ekskludere barn fra gruppen? Jeg mener det ikke må ikke bli sånn innenfor en inkluderende virksomhet at det ikke kan gjennomføres spesialpedagogiske tiltak som foregår utenfor gruppens fellesskap. Dette er også i tråd med hva flere av informantene uttrykte. Det må være tiltakets formål, innhold og aktivitet som blir førende for hvor tiltaket gjennomføres, men man må sørge for at barnet store deler av dagen er en del av fellesskapet i barnehagen. Full deltagelse handler ikke bare om fysisk tilrettelegging, men like mye om de holdningene som barn med funksjonshemninger blir møtt med (Sosial- og helsedepartementet, 2001).

Barn med spesielle behov kan bli ensomme sammen med funksjonsfriske barn. Det samme kan også skje hvis barna får et tilbud utenfor gruppen. Det bør gjennomgås etiske og faglige spørsmål før det anbefales om opplæringen av et barn skal skje isolert fra andre barn. Janitz (2003) sier i sin artikkel at hennes erfaring er at det går veldig bra med inkludering i barnehagene. I barnehagen er barn med funksjonshemninger en del av barnegruppene. Den spredningen som ofte finnes i alder og funksjonsnivå på en avdeling gjør det enklere å få til god inkludering (Janitz, 2003). Ytterhus i Tøssebro (2006) kommer det frem at vi skal være klar over at barn med spesielle behov av og til ubevist kan respondere ovenfor andre barn på en måte som kan føre til at barn føler seg avvist. Å føle fellesskap i barnehagen kan være å delta i en aktivitet eller en lek med jevnaldrende. For å få delta i samhandlingen kreves det en forståelse for de sosiale reglene som eksisterer. Forstår man ikke reglene vil det kunne bli vanskelig å komme inn i de jevnaldrenes fellesskap (Tøssebro & Ytterhus, 2006:59-61). Videre har Ytterhus (2000) studert barns hverdagsliv i barnehagen. På bakgrunn av denne studien kommenterer hun at det ikke virker som om at synlig annerledeshet hemmer vennskap, det er heller ikke årsaken til at leken oppløses eller ikke kommer i gang. Hun

påpeker barns vilje til å få alle med i leken (Ytterhus, 2000:132). Dette er i tråd med de erfaringene jeg har med barn med spesielle behovs deltagelse i fellesskapet. Jeg opplever sjelden at det er de funksjonsfriske barna som utelater barn med spesielle behov. Det som ofte skjer er at barna selv trekker seg vekk, eller tar roller som krever mindre av deres kompetanse. Spesialpedagogene mente at ved å trene på basisferdigheter individuelt, ville barna kunne få ferdigheter som kunne øke barnas deltagelse i fellesskapet. Men de mente, i motsetning til Ytterhus og egne erfaringer, at de ofte kunne observere at barn med spesielle ble bedt om å gå vekk fordi de ødela leken.

Det må være en grunnholdning om at alle barn hører til i fellesskapet, og det skal være helt spesielle ting som gjør at de skal holdes utenfor. Barn med store funksjonsvansker vil ikke alltid nyttiggjøre seg barnehagens sosiale fellesskapet. Barna er avhengig av at det tilrettelegges individuelt for en oversiktlig og forutsigbar hverdag. Uten denne tilrettelegging vil hverdagen for barnet oppleves kaotisk og det vil kunne forekomme lite læring og utvikling for barnet (Sosial- og helsedepartementet, 2001:152).

Aktivitetene som foregår innenfor den allmennpedagogiske delen er grunnleggende for å sikre tilpasset opplæring. I følge Vedeler (1994) er tilpasset opplæring preget av to sammensatte prosesser, hvor det ene er en tilpassing til enkeltbarnets behov og forutsetninger, og det andre er tilpassing fra barnets side til fellesskapets fordringer uten å gi avkall på egenart og identitet (Johannessen, Vedeler, & Kokkersvold, 1994:229). Skal man få til en naturlig sammenheng mellom spesialpedagogikken og allmennpedagogikken må det skapes endringsvilje innenfor begge områdene. Både barnehagen og spesialpedagogen må være åpne for at planer må endres underveis. Dette er i tråd med det spesialpedagogene nevnte som viktig for dem. De ønsket at det skulle være en dialog på hvordan de skulle knytte de to retningene nærmere hverandre. De var imidlertid enige om at det ikke bare måtte være deres planer som skulle endres, men også avdelingens planer må endres for å tilpasse seg spesialpedagogikken.

### Oppsummering

På bakgrunn av hva teorien sier om at individuell tilrettelegging vil gjøre det lettere å tilpasse opplæringen til barnets ferdighetsnivå, og om hva spesialpedagogene mener om ekskludering, mener jeg at individuell trening ikke går på bekostning av målet om at alle skal tilhøre fellesskapet i barnehagen. Det vil være en metode å nå målet om tilpasset opplæring, og er

derfor en god måte å organisere spesialpedagogisk arbeid på. En barnegruppe som har barn med spesielle behov vil, ifølge Haug (2006), kunne medføre en positiv utvikling for alle. Det mangfoldet som skapes ved at en avdeling har et barn med spesielle behov vil kunne bli en berikelse for de andre barna i gruppen, og vil kunne føre til at fellesskapet og fellesskapets kvaliteter får stor betydning for barnas samlede opplevelser i barnehagen (Bachmann & Haug, 2006:77). I en barnehage vil mye læring og deltagelse skje i avdelingens fellesskap.

#### *4.2.4. Demokratisering*

I følge Haug (2004) skal deltagelse være basert på et demokrati hvor alle blir hørt og avgjørelser skal fattes innenfor rammer som alle kan akseptere (Haug, 2004). Innenfor området demokratisering er det interessant å se på om spesialpedagogene oppfatter at alle barna blir hørt og tatt på alvor. Opplever de at barnehagene finner løsninger som ivaretar alle barna? Hvordan sikrer barnehagene at alle barna skal bli hørt? Dette har jeg prøvd å få svar på ved å stille spørsmål om hvordan informantene mener det spesialpedagogiske arbeidet tilrettelegges for å øke mangfold i barnegruppen. Jeg ønsket å få frem spesialpedagogene bevissthet om at de aktivitetene som gjennomføres skal avspeile mangfoldet blant barna og i samfunnet for øvrig. Barna skal oppmuntres til å delta aktivt og bruke kunnskaper og erfaringer de har med seg fra livet utenfor barnehagen. Andre spørsmålene jeg har tatt med under demokratisering er om alle ansatte på avdelingene har like stor forståelse for hvordan tilretteleggingen rundt barn med spesielle behov gjennomføres, og hvordan barnehagen tilrettelegger for at spesialpedagogen kan jobbe med barnet individuelt og i gruppe. Disse spørsmålene mener jeg er viktig for å få frem ansattes holdninger og om de ansatte er villige til å etterstrebe å finne løsninger som er i tråd med målene som er utarbeidet i samarbeid mellom foreldre og spesialpedagog. Det må jobbes for å finnes en balansegang mellom fellesskapet og enkeltbarnet.

#### Informantenes svar

Flere av informantene mener at mangfold og inkludering er èn og samme ting. Det hele handler om å høre til og å få muligheten til å bli hørt i hverdagen. Alle barna trenger ikke å gjøre de samme aktivitetene hele tiden, men det enkelte barnets utvikling skal sikres. Det er et ønske om mer fokus på hvorfor vi er forskjellige, og at det er bra at vi er forskjellige.



*”...barn er tolerante, derfor er det ikke vanskelig å forklare barn at vi er forskjellige. Barn vil akseptere forskjeller hvis de bare får en forklaring. Det blir viktig at personalet sørger for at barn med spesielle behov gis anledning til å delta i ett samspill med andre. Barn med spesielle behov må også få oppleve at de har noe å bidra med.”*

Det blir viktig å jobbe for å skape ett godt samspill mellom barn og personalet. Det vil kunne medføre at alle får opplevelsen av at de har noe å bidra med i fellesskapet. For å få til ett godt samspill må de voksne forstå betydningen av å få frem mangfoldet i barnegruppen.

*”...med mangfold tenker jeg annerledeshet. Med jeg mener ikke at det betyr at alle må gjøre de samme aktivitetene, men de aktivitetene man velger å gjennomføre skal være den rette for barnets vekst og utvikling. Jeg mener det vil bli mer mangfold ved at barn vet at man ikke må kunne noe spesielt for å få delta i en aktivitet.”*

Informantene uttrykker at det er stor variasjon i om avdelingens ansattes har forståelse for at det jobbes annerledes med barn med spesielle behov eller ikke. Videre kommer det frem at det kan stilles kritiske spørsmål til tiltak, men ved å være åpen og gi informasjon om hva som skal gjøres vil føre til at alle får felles forståelse. Manglende forståelse kan skyldes uenighet om tiltakets mål og hensikt. Forståelsen kan synes å være avhengig av om avdelingene har hatt barn med spesielle behov tidligere eller ikke.

### Analyse av svarene

For å sikre demokratisering må prinsippet om at alle skal høres være tilstede. De løsningene som utarbeides skal ivareta alle. Utforingen blir hvordan man skal ivareta det enkelt barnet samtidig med at det tas hensyn til fellesskapet i barnehagen. Rammeplan for barnehager (2006) fremhever at det skal være et miljø hvor alle skal møtes med respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2006b:18). I følge Arneberg og Overland (2001) er samtalen et sentralt element i demokratiet. Uten samtalen vil demokratiet opphøre. Videre ser vi at i opplæringsammenheng brukes demokrati i flere forhold. Det første som nevnes knyttes til selve undervisningen og hvordan den blir tilrettelagt og gjennomført. Demokrati kan relateres til den delen hvor virksomheten belyser og diskuterer faglige og innholdsmessige sider ved demokratiske og politiske problemstillinger. Barnehagen er forpliktet til å følge demokratiske prinsipper i måten de styres og utvikles på, og om de er aktive i forhold til den lokale og globale omverdenen (Arneberg & Overland, 2001:28).

Å rette fokus mot den enkeltes stemme og mot muligheten til å delta, handle og i samspill med andre er ett perspektiv å se demokrati. Alle innlemmes i den rådende kultur og får skape sin egen identitet vil være nødvendig innenfor en inkluderende barnehage. Det handler ikke om å kompensere for at barn som avviker fra normalutviklingen skal gjøres mest mulig normale. Sett i et demokratisk perspektiv aksepteres det at det er forskjeller mellom barn. Hvorvidt forskjellene blir sett på som positive, og som en del av mangfoldet eller som negative, og dermed betraktet som avvik, er styrt av menneskers oppfatninger og tanker (Hadland, 2004). I barns lek kan vi se at barn tar og gir hverandre ulike roller i leken. Barn må i følge Ytterhus (2006) kunne spille rollen sin sånn den tildeles og defineres av jevnaldrende barn. De fleste barna definerer seg inn i ulike roller ut fra tidligere erfaringer og hva de selv kan. Jevnaldrende tildeles ofte barn med spesielle behov roller som passer med den adferden som barna identifiserer hos barnet, for eksempel vil barn med språk vansker kunne bli tildelt roller som hund eller baby (Tøssebro & Ytterhus, 2006:64). I St. meld. nr. 16 (2006-2007) påpekes det at barn med språkvansker vil forstå og bruke færre ord enn sine jevnaldrende, noe som da påpekes kan medføre at de sjeldnere vil velges til lekevenner (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

For å skape et demokratisk miljø er det viktig å jobbe med holdninger og oppfatninger om ulikeheter som personalet i barnehagen har, med ressursene å se på de mulighetene som finnes for barnas læring og utviklingspotensial. Dette er i tråd med det spesialpedagogene uttrykte. De ønsker at personalet skal sette mer fokus på forskjellighet hos barn. Skal barn høres må det skapes et miljø hvor samspill med barn blir en naturlig del av hverdagen. Dette kan relateres til Arneberg og Overlands (2001) teori om at barnehagen som organisasjon må diskutere og belys demokratiske problemstillinger. Det faktum at det finnes forskjelligheter hos barn er noe man bør belyse og drøfte i hele barnehagens kollegiale. Det gjelder også hvordan tilrettelegging og organisering av tiltak skal gjennomføres (Arneberg & Overland, 2001). Strømstad (2003) påpeker at samarbeid mellom personalet har en vesentlig betydning for utviklingen av arbeidsplassen skal føre til en demokratisk institusjon (Strømstad, 2003:39).

Jeg oppsummerer at spesialpedagogene sier at hvis demokratisering betyr at man skal høres, men ikke at det nødvendigvis innebærer at man skal behandles og gjøres lik, ivaretas dette i barnehagene. Strømstad (2003) påpeker at man som opplæringsinstitusjon må forplikte seg til å la barn med spesielle behov bli hørt. Den undervisningen som gis skal tilpasses mangfoldet i

gruppen, noe som vil stille krav til metodene (Strømstad, 2003:39). Det må gjennomføres demokratiske forhandlinger mellom de involverte partene, forhandlinger hvor foreldrene til barnet er selvfølgerlige deltagere. Det vil være forhandlinger om arbeidsmåter og mål hvor det ikke er fagpersonene rundt barnet som eier utfordringen, men en arbeidsprosess hvor alle får komme til med sine meninger og på den måten delta i en kreativ prosess. Dette kaller Arneberg og Overland (2001) for ”brukerdemokrati”. Med dette menes at de som er brukere av tjenestene som tilbys i barnehagen også skal ha en avgjørende innflytelse over innholdet. Barnehagen må forholde seg til og ta på alvor at foreldrene ønsker innflytelse og innsyn i hva barna deres holder på med. Det er en viktig utfordring for demokratiet å få frem en reel samhandling mellom barnehagen og foreldrene (Arneberg & Overland, 2001:29).

I barnehagesammenheng har det tradisjonelt vært jobbet med at barn skal få fortelle, men hvorvidt barnas reelle mulighet til å medvirke på avgjørelser har vært varierende. Med den nye rammeplan fikk vi en bestemmelse om at barn i barnehagen skal få en mulighet til å uttrykke seg, blant annet skal barna få uttrykke sine syn på den daglige virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2006b:13). Barnehagen skal bidra til å kvalifisere den nye generasjonen til å delta i et demokratisk samfunn, noe som gir barnehagen en fremtidsrettet samfunnsmandat (Bae, 2006:35). Alle barna i barnehagen har rett til medvirkning, også barn med spesielle behov. Medvirkningen skal finne sted ut fra barnets ståsted, de ansatte må tolke situasjonene ut fra de enkelte barna (Bae, 2006: 56). Medvirkning krever at barnehagens ansatte legger opp til deltagelse hvor alle barna får anledning til å fremme sine interesser.

Som nevnt overfor er samtalen viktig i demokratisering, det må legges opp til arenaer hvor det finner sted samtaler mellom ansatte, barna og foreldrene. Imidlertid må rammene for medvirkning være klar for alle parter som berøres. Barn, ansatte og foreldre må vite hva de kan ha innflytelse på, og hva de ikke kan forvente å få innflytelse i. Blant annet vil det være et spørsmål om hvorvidt man kan sette til side innholdet i rammeplan og hvorvidt barna og foreldrene kan få innflytelse på metode det jobbes etter (Arneberg & Overland, 2001:33).

### Oppsummering

Demokrati forutsetter kunnskap, identitet og at vi vet hvem vi er. Det blir viktig å ha en felles referanseramme og at det skapes en ramme for det enkelte barnets utvikling. Dette må bli en prioritert oppgave i arbeidet med å utvikle barnehagen mot en demokratisk institusjon

(Arneberg & Overland, 2001). Å fremme et demokratisk miljø hvor involverte parter blir hørt er viktig for å få en inkluderende barnehage. Barn med spesielle behov må bli gitt muligheten for å delta i like stor grad som alle andre i barnehagen. Forskjellighet i bakgrunn, interesser og ressurser må bli møtt med mangfoldig utfordring. Å få til demokratisering for barn med spesielle behov er en krevende prosess og vil ta mye tid for å få igjennom. Det forutsetter et tett samarbeid med spesialpedagog, avdelingspersonalet og barnet for å kunne få til en gjennomføring av dette.

### **4.3. Hovedområde 2: Læring**

I Rammeplan (2006) ser vi at barn i barnehagen skal gis grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Det har med den nye rammeplanen kommet inn et tydeligere fokus på fag. Fagområdene i rammeplanen er i tråd med de barna vil møte igjen i skolen. Læring i barnehagen foregår i det daglige samspillet med barn og voksne på avdelingen. Barnehagen skal styrke barns læring og ha ett aktivt forhold til de læringsprosessene barnet befinner seg i. Noen barn oppsøker læringssituasjoner selv, mens andre barn sjeldnere oppsøker dem. Personalet blir viktige for å vekke barns engasjement og interesser (Kunnskapsdepartementet, 2006b: s 26-27).

#### *4.3.1. Den nærmeste utviklingssonen*

Vygotsky mener at barn læringsutbytte er best når læringen tilrettelegges innenfor barnets nærmeste utviklingssonen. Barn kan ikke imitere hva som helst, de kan imidlertid løse vanskeligere oppgaver med hjelp av andre, men de kan ikke gå ut over sitt eget utviklingspotensial. Det blir viktig å tilrettelegge for at utvikling skal finne sted, blant annet ved at det samarbeides med en voksen eller et mer kompetent barn. I min undersøkelsen var det interessant å finne ut om spesialpedagogene kjente til Vygotskys teori om utvikling, og om de forsto innholdet i den. Jeg ønsket å finne ut om de tok utgangspunkt i teorien når de tilrettelegger og organiserte tiltakene de jobbet med. Hvordan begrunnet de å ta jevnaldrende barn med i tiltakene, og hvilke begrunnelser hadde de for å tilrettelegge for individuell trening? Spørsmålene jeg stilte var hvordan de tilrettelegger arbeidet sånn at avstanden mellom barnets utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået ivaretas, og hvordan de som voksne og de jevnaldrende kan være viktige samarbeidspartnere for barns utvikling.

### Informantenes svar

På det første spørsmålet svarte informantene at dette favnet om hele den individuelle opplæringsplanen. De mente at det handlet om et barns utviklingsnivå, og at de tiltakene man jobber med hele tiden må justeres etter barnets utvikling. Det er viktig å gjøre en grundig jobb tidlig på høsten sånn at de kan utvikle så korrekte mål som mulig. Dette kan være både kortsiktig og langsiktig mål for barnet. For å få satt så riktige mål som mulig kreves det at man kjenner barnet godt.

*”...skal man klare å sette så riktig mål som mulig må spesialpedagogene kjenne barnets sterke og svake sider. Jeg må vite akkurat hvor i utvikling barnet befinner seg.”*

Flere nevnte at teorien handler om å tilpasse den opplæringen som gjøres sånn at barnet hele veien har noe å strekke seg etter.

*”...denne teorien handler jo om å ta utgangspunkt i barnets utvikling og vite såpass mye om utviklingsteorien så du kan tilrettelegge og tilpasse for utvikling for hvert enkelt barn.”*

Informantene påpekte faren for å sette for høye mål for barnet. Blir det utarbeidet urealistiske mål kan man oppleve at utviklingen stopper opp eller går tilbake. For å finne frem til barnets utviklingsnivå, prøver de ut ulike tilnæringsmåter og observerer barnets utvikling. Flere svarte at de voksne var viktig for å øke barnets selvtillit og føle mestring, betydningen av voksne og jevnaldrende barn ble trukket fram. Informantene oppsummerer at det blir viktig å gå sakte men sikkert frem. Jevnaldrende blir viktige for at barnet skal kunne se på, herme, lære og imitere andre.

*”...for noen barn er det riktig å ta i bruk jevnaldrende barn i tiltakene, men for andre barn vil det være mot sin hensikt å bruke jevnaldrende barn siden barnet ikke vil nå det nivået de jevnaldrende er på.”*

Da kan en løsning være å benytte seg av yngre barn for å få samme effekt. Velges det å ta med jevnaldrene i tiltakene må det sørges for at barnet det gjelder ikke opplever det nedverdiggende å ha med andre.

*” ...alle barn har godt av å være sammen med andre barn. Samvær med jevnaldrende er viktig for at barnet skal få anledning til å imitere og herme etter det de andre gjør, det er en god måte å lære av hverandre på.”*

Er det en kultur i barnehagen hvor mangfold er rådende kan jevnaldringsgruppen være sentral fordi det er lov å være forskjellige, og da kan barn lære av hverandre.

### Analyse av svarene

Barn som mangler kunnskap om lek og kommunikasjon kan risikere å ikke få et tilstrekkelig tilrettelagt opplegg i barnehagen. Den tilretteleggingen som gjøres for at barnet skal oppleve mestring, må være slik at barnet ved hjelp av jevnaldrende eller voksne på sikt vil tilegne seg kunnskaper som fører til at de kan utføre oppgaven selv. Dette kan man få ved å sette realistiske mål for barnet, eller som en informant sier at det blir viktig å kjenne barnet godt. Det holder imidlertid ikke å sørge for at barnet deltar i grupper med jevnaldrende eller er tilstede sammen med en voksen hvis ikke kvaliteten og mengden av hjelpen som tilbys barnet er innenfor de rammene for læring og utvikling barnet (Bråten, 1996:s 113). Vygotsky mente ikke at det var samarbeidets betydning i en problemløsingssituasjon som var viktig, men det potensialet for videre læring og utvikling som er tilstede og mobiliseres i samarbeidet (Bråten, 1996:125). Det må, som det kommer frem i funnene jobbes både kortsiktig og langsiktig.. For å få frem utvikling og læring må spesialpedagogene legge opp til aktiv samhandling mellom seg selv og barnet. Når et barn får hjelp og imiterer andre, må det ses på som et tegn på at barnet er på vei mot å nå et nytt trinn i sin utvikling (Bråten, 1996:129). For informantene var imitasjon en metode de brukte i arbeidet med barna. De utarbeidet ofte opplegg som tok i bruk materialer som var lette å få i gang imitasjon rundt.

Når spesialpedagogene jobber individuelt med barn, gis det i større grad anledning til å hjelpe barnet i gang med en oppgave og det er lettere å oppdage hva barnet trenger hjelp til. Individuell tilrettelegging må utarbeides med tanke på barnets utviklingsnivå, og den potensielle utvikling. Flere informanter fortalte i intervjuene at de hadde opplevd å sette mål for barnets utviklingsnivå noe som førte at barnets utvikling stoppet opp eller gikk tilbake. Samarbeid mellom barnet og de voksne i barnehagen er viktig for å skape motivasjon og som et redskap for å lære (Engen & Solstad, 2004: s 287). Vygotsky vektla at tilrettelegging av undervisningen var preget av å være i dialog mellom barnet og lærer, i dette tilfellet spesialpedagogene (Bråten, 1996:130).

Jevnaldrende blir viktige for å fremme mestring i dagliglivets aktiviteter. Barn lærer ved å se andre barn leke, de hermer etter og de imiterer de andre. Men som jeg tolker av en av informantenes utsagn, er at for noen barn vil ikke jevnaldrende barn ha noen effekt. Det er særlig de barna som trolig aldri vil nå det utviklingsnivået de jevnaldrende befinner seg på. Men for de fleste barn vil det være motiverende å være sammen med andre barn. For å kunne ta i bruk jevnaldrende er det en forutsetning å forstå muligheter og begrensinger i barns sosiale liv. Ytterhus (2006) i Tøssebro viser til en studie av Kopp mfl. (1992) hvor det argumenteres med at barn med spesielle behov ofte gir en respons som medfører at de andre barna føler seg avvist, mer enn en at barn ikke får være med. Med dette mener de at barn ikke aktivt avviser barn med spesielle behov, men barna avviser ubevisst seg selv gjennom sin adferd (Tøssebro & Ytterhus, 2006:59). Vi må være klar over som Ytterhus (2006) fremhever, at det ikke finnes et inkluderende fellesskap hvor et barn kan plasseres passivt inn i. Barnet kan inkluderes i fellesskapet ved å etablere sub-grupper. Når barn skaper små grupper eller sub-grupper, kan dette på en side oppfattes som ekskluderende siden mange av barna på avdelingen vil falle utenfor. Men de aller fleste barn aksepterer at de ikke har kapasitet til å forholde seg til den store variasjonen som finnes, og det lages små vennegrupper som barnet finner interessant og som barnet kvalifiserer for å være en del av (Tøssebro & Ytterhus, 2006:71-72).

### Oppsummering

For å få finne frem til en tilpasset opplæring for alle barn må tiltakene som igangsettes være orientert inn mot barnets sterke sider og bygge videre på disse sammen med mer kompetente jevnaldrende eller voksne. Ved å tilrettelegge for å sikre et barns deltagelse vil en kunne et motivere barnet. Legger vi opp tiltakene med utgangspunkt i barnets interesser som samtidig er utviklende for barnet, vil det kunne medføre en økt innsats fra barnets side. For barn med spesielle behov vil det å delta i hverdagen bety mye. Opplever barnet nederlag kan det få store negative følger. Når nye tiltak skal utvikles vil det bli en utfordring for spesialpedagogen å tilrettelegge læringen innenfor den mulige utviklingssonen.

### *4.3.2. Kartlegging*

Det kan det brukes ulike typer kartlegging for å få frem barnets utviklingsnivået. Kartlegging er en systematisk måte å samle inn og bearbeide informasjon for å få en helhetlig oversikt

over barnet ferdigheter (Ekeberg & Holmberg, 2000). I følge Mittler (2000) oppsto det i etterkant av introduksjonen av inkluderingsperspektivet et paradigmeskifte med en endring i fokuset fra vekt på kartlegging og identifisering av individuelle problemer, til fokus på læringsvilkår og forutsetningene i systemet rundt barnet.

*”This concept of inclusion involves a radical rethinking of policy and practice and reflects a fundamentally different way of thinking about the origins of learning and behavior difficulties....a shift from a defect to a social model.”*

(Mittler, 2000:3)

I min undersøkelse ble det viktig å få svar på hvordan spesialpedagogene jobbet for å få frem barnets nåværende og potensielle utviklingsnivå. Spørsmålet var utformet så de skulle kunne svare på hva de gjorde før de utarbeidet mål for tiltakene.

#### Informantenes Svar.

Informantene uttrykker at de tidlig på året bruker tid til å observere barna. I tillegg utfører de ulike tester. Ved å observere lek på avdelingen og lek ute, sier spesialpedagogene at de får frem mye nyttig informasjon om barnet. De systematiserer observasjonene ved å bruke observasjonsskjemaer. Informantene mener at resultatene av observasjonene er utgangspunkt for tiltak siden disse er utført i barnets hverdagssituasjoner, fremfor tester hvor barnet ”stilles på prøve”.

*”...det er viktig å observere barnet hele tiden. Jeg tror at ved å observere, stimulere og kartlegge underveis sikrer man å at tiltakene er tilrettelagt for barnets utvikling. Ser jeg at barnet ikke mestrer justerer jeg planene mine etter barnet.”*

Informantene uttrykker at barn i løpet av tiden i barnehagen kan oppleve å gjennomgå mange tester. Det kan være uheldig siden barna vil føle at de hele tiden må prestere. Informantene trekker frem samarbeidet med PPT og habiliteringstjenesten som viktig.

*”...jeg legger opp til ett tett samarbeid med PPT, det er godt å ha med PPT når vi skal sette mål for barnet. PPT sitter inne med mye kunnskap om barn med spesielle behov”*

De mener at PPT er en viktig drøftingsinstans i det de skal begynne å jobbe med nye barn.



### Analyse av svarene

Vygotsky mente at noen utviklingspsykologer har vært for opptatt av det utviklingsnivå barnet faktisk befinner seg på. Det har medført at de kun har vært opptatt av det barnet er i stand til å gjøre på egen hånd i en viss fase av utviklingen (Skodvin, 1998:65). En målestokk på hvor langt barnet er kommet i utviklingen, er å se på hvor lett barnet klarer å gå fra selvstendige utførelsen av et problem til å løse mer utfordrende oppgaver med hjelp av andre (Vygotskij & Kozulin, 2001:166). For å få frem barnets utviklingsnivå er det viktig å få frem barnets kapasitet til å nyttiggjøre seg av de forklaringene og demonstrasjonene som gis av de voksne. Barnets evne til å dra nytte av kommunikasjon og samarbeid med andre, kan si noe om barnets utvikling (Skodvin, 1998: s 65). I Skaalvik og Skaalvik (2005) ser vi at Bandura (2000) betegner samarbeid med andre som *modellering*. Modellering finner sted når et barn lærer gjennom å observere andres adferd og tar i bruk konsekvensene av denne læringen (Skaalvik & Skaalvik, 2007:40-41).

Tradisjonelle tester og kartlegging er i hovedsak innrettet mot svakhetene hos barnet. De termene som brukes for å beskrive er ofte begreper hentet fra medisin eller psykiatrien. Et spørsmål i den forbindelse blir om dette vil kunne gi oss tilstrekkelige holdepunkter for å gi barn med spesielle behov god kvalitet på opplæringen. En for stor fokusering på barnets svakheter vil i et pedagogisk sammenheng gi liten nytte, siden læring og utvikling oftere nås ved å ta utgangspunkt i barnets egne ressurser og sterke sider (Nordahl & Overland, 1997: s 83). Kritikk mot tradisjonell kartlegging i form av tester har i de senere årene blitt mer og mer utbredt. I Hansens (2000) artikkel om dynamisk testing trekkes det frem tre ulike argumenter på hvorfor det stadig blir mer utbredt misnøye mot tradisjonelle tester. Misnøyen går på at en i tradisjonelle tester er mest opptatt av å finne frem til hva barnet har lært, men ser helt bort fra utprøving av læringsprosessen. Det tas ikke hensyn til barnets reaksjon på undervisningen eller barnets utviklingspotensiale. Dette begrunnes med at tidligere læring best kan fortelle noe om framtidig funksjonering. De tradisjonelle testene gir ikke tilstrekkelig informasjon som kan brukes for å komme frem til ett effektiv undervisningsopplegg (Hansen, 2000). Dynamisk testing er en kartlegging som bygger på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Dynamisk kartlegging ser mer på prosessen enn produktet, og den har blikk for læringsforutsetningene fremfor læringsutbyttet. Innen for dynamisk kartlegging vektlegges samspillet mellom barnet og voksne i større grad, og en retter i langt større grad oppmerksomheten mot barnets utvikling. Målet med dynamisk kartlegging er å registrere hva

barnet mestrer alene og hva det mestrer ved å få litt hjelp, finne ut hvilke hjelpebetingelser de synes å profitter på, og å skape en bevissthet hos barnet om hva de har lært og hvordan. Dynamisk kartlegging avsluttes alltid av at barnet får oppleve mestring med noe de prøves innenfor (Hansen, 2000).

Informantene mener kartlegging er ett viktig redskap for å finne frem til det utviklingsnivå barnet befinner seg på. Men de er mindre opptatt av betydningen av hjelp, flere nevner tester hvor det bare skal gis en introduksjon, så skal barnet utføre oppgaver. Dette er tester som Vygotsky mener bare vil gi oss en oversikt over hva barnet kan utføre alene, og dermed fortelle mer om hvilken fase i utvikling de befinner seg. Det nevnes som en utfordring at noen barn vil oppleve å bli testet mange ganger i løpet av tiden i barnehagen.

*” ... noen barn vil måtte gjennomgå så mange tester at de vil føle at de hele tiden må prestere.”*

I Nordin-Hultman (2004) kritiserer hun det som kan kalles den voksende ”diagnostisk kultur” i barnehagen. Hun sier at det å observere og følge med på barnas læring og utvikling ikke er noe nytt i barnehagesammenheng, men hun er bekymret for at det har oppstått et inntrykk av at alle barn til stadighet skal bedømmes. Hun har forsket på svenske barnehager hvor det gjennomføres utviklingssamtaler som er tilpasset en lærerplan. Det som vi tidligere oppfattet som barnets kvaliteter trekkes frem og vurderes som en del av helhetssynet på barnet. Hun stiller videre spørsmål ved hva det vil føre til for barnet at det fra de er små hele tiden har et vurderende blikk på sin utvikling. Hun stiller også spørsmålstegn ved hvordan dette vil påvirke foreldrenes syn og samvær med sine barn, og ikke minst hvordan vil det påvirke førskolelærerens jobb med å gjøre hverdagen i barnehagen om til meningsfull for alle (Nordin-Hultman, 2004:21-22). Informantene fremhever observasjoner som viktig verktøy for kartlegging, det vil kunne gi en oversikt over hvordan barnet fungerer i hverdagssituasjoner, det vil få frem barnets sterke og svake sider og man kan få en oversikt over barnets interesseområde. Observasjonene brukes for å lage et tilpasset opplegg. Observasjon er en kjent metode i kartlegging, observasjon innebærer at den som gjennomfører iakttar og beskriver det som foregår. Man må imidlertid være bevisst på at underveis i observasjonene ikke skal tolke og vurdere, observasjonene skal være mest mulig beskrivende. Tolkningen av observasjonene må komme i etterkant (Ekeberg & Holmberg, 2004:169). Dette beskriver informantene at de gjør ved blant annet systematisere tolkningen ved å bruke ulike

observasjonsskjemaer. Observasjoner og andre kartleggingsverktøy har stor betydning for å kunne tilby barnet tilpasset opplæring. Det betyr ikke at man hele tiden må gjennomføre tester og utrede barnet, samtaler med barnet, foreldre og barnehagens ansatte vil i mange tilfeller gi like mye svar som tester. Hensikten med kartleggingen må være å få en bredere innsikt i og en større forståelse av barnets utviklingsnivå, de forutsetningene for læring som finnes og det miljøet barnet skal lære i (Ekeberg & Holmberg, 2004: s 167).

### Oppsummering

Kartlegging er en prosess som vil gi oss opplysninger om barnets utvikling og læringspotensialer. Vi må kjenne til barnets utvikling for å kunne tilpasse opplæringen. Men vi skal være oppmerksomme på at for noen barn vil kartlegging bli en bedømmelse av barnet som kan ha negativ effekt på utviklingen. Skal man imidlertid tenke systematisering i forhold til tilpassing til enkeltbarnet i barnehagen blir et viktig element å foreta en kartlegging av barnas utvikling og kompetanse. Barn er forskjellige og har rett på en opplæring som er tilpasset barnets individuelle forutsetninger og behov. Det vi imidlertid bør tenke på før vi igangsetter kartlegging er hva vi ønsker måle, er det barnet har forutsetninger for å kunne klare med hjelp eller ønsker vi måle barnets kognitive utvikling. Dette kan enten gjøres ved tradisjonelle tester, eller man velger å utføre en test på en dynamisk måte. Befring og Tangen (2001) påpeker betydningen av å vektlegge læring og mestring som innfallsvinkler til spesialpedagogisk arbeid. Det medfører blant annet at det må kartlegges hva barn kan, hva barnet er interessert i og hva som gleder barnet (Befring & Tangen, 2001:32-33).

### *4.3.3. Individuelle opplæringsplaner*

Barn med spesielle behov vil ikke ha samme læringsmulighetene som de andre barna i barnehagen. Derfor blir det viktig å beskrive målene for de tiltakene som iverksettes. De individuelle planene skal ta utgangspunkt i barnets særlige behov for tilrettelegging, samtidig som det skal komme frem hva barnet har behov for av ekstra tilrettelegging i forhold til den ordinære barnehagedagen. Jeg synes det var spennende å høre hvordan praksisen var for individuelle opplæringsplaner, og hvem som deltok i utarbeidelsen av planene. Videre var det interessant for meg å få frem hvordan de ivaretok barnets utviklingsnivå i planarbeidet.

### Informantenes svar.

Utarbeidelsen av individuelle opplæringsplanen er en prosess spesialpedagogene uttrykte at de var delaktige i, det er ofte spesialpedagogene som skriftliggjøre planene. Foreldrene ble fremhevet som viktigste samarbeidsparten i utarbeidelse av individuelle planer. Hvem som deltar fra barnas avdelinger varierer i de forskjellige barnehagen. Spesialpedagogene ønsket at det hadde vært rom for at både pedagogisk leder og barnets assistent kunne vært delaktige med å utarbeide planen.

*”...det aller beste når man skal jobbe med iop er at avdelingens personale, foreldrene og jeg som spesialpedagog kan sette oss ned og ha ett lite møte sammen hvor vi avklarer roller, forventninger og mål for barnet og jobben vi skal gjøre med barnet.”*

Det er flere av informantene som forteller at i deres kommuner er planen utformet på en todelt måte, hvor den ene delen skrives og utarbeides av spesialpedagogene, og den andre delen utformes av avdelingene hvor det tas utgangspunkt i barnehagens årsplanen. Det kan være utfordrende å få delene til å henge sammen. Det kommer frem at det er betenkelig at den delen av planen som avdelingen utarbeider og skal gjennomføre ikke skal evalueres. På den måten får man ikke sikret at avdelingen følger opp det de har satt som mål.

Videre ble det stilt spørsmål om hvordan barnets utviklingsnivå ivaretas i arbeidet med individuelle opplæringsplaner. På det svarer de at det brukes tid til å finne ut hvilket nivå barnet befinner seg på, det brukes som utgangspunkt for den jobben man gjør med en individuell plan. Det blir viktig å benytte barnets sterke sider for å sette inn ekstra stimulering der barnet trenger det.

*”...jeg synes at vi hver dag eller i hvert fall hver uke setter oss ned å prøver å finne ut hvor er barnet nå og hvor må vi sette inn tiltakene og aktivitetene fremover.”*

Det fremheves at å finne de rette målene er viktig for å kunne dokumentere hvilken effekt tiltaket har for barnets utvikling. Skal man finne mål for neste trinn i barnets utvikling, må man kjenne dagens utvikling og ha kunnskaper nok til å vite hva som kan være det neste steget.

### Analyse av svarene

Individuelle opplæringsplaner er å betrakte som en forlengelse av de tilrådingene som den sakkyndige vurderingen har gitt, planen skal gi en helhetlig oversikt over de målene og de tiltakene som barnet skal jobbe ut fra (Johannessen et al., 1994:228). Som vi ser i teorikapitlet er det ikke etter opplæringslovens bestemmelser noen krav om at barnehagene utarbeider en individuell opplæringsplan. De kommunene jeg var i kontakt med i forbindelse med min undersøkelse, var det imidlertid en praksis på at alle utarbeidet planer. Den individuelle opplæringsplanen er et viktig instrument for å sikre at barnet får tilpasset opplæring i tråd med enkeltvedtaket som er fattet på spesialpedagogisk hjelp (Stangvik, 2001: 18). I følge Stangvik (2001) bør en individuelle opplæringsplan inneholde alle behov for forandring som er tilstede for å sikre inkludering av et barn. Kriteriet for om barnet har nådd målet sitt mener han bør være om de er bedre inkludert i gruppen etter gjennomført tiltak (Stangvik, 2001:39). Når det skal utformes en individuelle opplæringsplan for førskolebarn vil man oppleve at i motsetning til skolen, har barnehagen ingen læreplan å referere til. Rammeplan (2006) sier imidlertid at barn skal lære i gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder (Kunnskapsdepartementet, 2006b:27). Det blir viktig at personalet sørger for å legge til rette og stimulerer barnet slik at de får samme mulighet for utvikling, men med utgangspunkt i deres forutsetninger, som de andre barna i barnehagen (Aarnes, 2003: 27). Jeg tolket informantene slik at det er viktig å sette de rette målene for å kunne dokumentere hvilken effekt de valgte tiltakene har hatt for barnets utvikling.

De kommunene informantene representerte hadde utarbeidet egne maler for individuelle opplæringsplaner. Ser vi i Ekeberg og Holmberg (2004) finner vi at det hittil ikke er utarbeidet en mal fra sentrale myndigheter for individuelle opplæringsplaner (Ekeberg & Holmberg, 2004: 184). I rammeplan (1992) ser vi at det ved utforming av individuelle opplæringsplaner skal ta utgangspunkt i barnehagens årsplan og beskrive hvordan denne skal tilpasses barnets utviklingsnivå. Videre kommer det frem at planens innhold skal vise mål for barnets opphold i barnehagen, en metodisk beskrivelse av hvordan målene skal nås, hvem som skal samarbeide om utarbeidelsen og hvordan arbeidet skal følges opp og vurderes (Barne- og familiedepartementet, 1995:113). Spesialpedagogene fortalte at de var delaktige i utarbeidelsen av individuelle opplæringsplanene. Jeg forsto dem videre som om at de så på utarbeidelsen av planene som en prosess. I Ekeberg og Holmberg (2004) deler de jobben med å utarbeide en individuelle opplæringsplan som en prosess i fem faser, kartleggingsfasen som

består i å skaffe opplysninger om barnets utvikling, planleggingsfasen hvor de utarbeider mål, gjennomføringsfasen, evalueringsfasen hvordan fungerte tiltakene og tilslutt justeringsfasen hvor det startes opp ny planlegging hos det er nødvendig (Ekeberg & Holmberg, 2004:183).

Den individuelle opplæringsplan er et juridisk dokument, og det er skolen og barnehagens dokument på den formen for opplæring et barn skal få. Det vil derfor være styrer og rektor som er ansvarlige for dokumentere innhold og formaliteter. Styrers ansvar i utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner er at det settes av tid og ansvarliggjøring av de personene som skal delta i prosessen (Nordahl & Overland, 1997: 214). Pedagogisk leder har ansvaret for at barnehagens innhold planlegges og gjennomføres som en pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006b: 16). I det ligger det også at pedagogisk leder har ansvaret for å samordne hele barnegruppens opplæring og må derfor sørge for at målene i den individuelle opplæringsplaner blir gjennomført. Spesialpedagogene som skal gjennomføre og ha ansvaret for undervisningen og må gis muligheter for å komme med faglige innspill (Aarnes, 2003: 44). Pedagogisk leder må sørge for at planens innhold er kjent for alle som skal jobbe for å nå målene. Som det kommer frem:

*” ...er det viktig at alle må kjenne innholdet for å kunne jobbe med å inkludere målene som er satt med avdelingens mål.”*

Informantene fortalte at de så på samarbeid med barnas foreldre som viktig i prosessen og foreldrenes syn skal vektlegges. PPT trekkes inn i de tilfellene hvor det er behov for deres hjelp, dette samarbeidet forteller informantene meg at de ser på som viktig. Videre kan det i enkelte tilfeller være behov for bistand fra andre hjelpeinstanser. Når det ble koblet inn andre parter bør de inviteres inn i prosessen med individuelle opplæringsplaner for å kunne klargjøre deres ansvar og oppgaver (Aarnes, 2003: 44).

Den individuelle opplæringsplanen skal evalueres. I evalueringen vil det være naturlig å se på hvilken grad utviklingen har vært i samsvar med målene som var satt, evalueringen bør inneholde opplysninger om hvordan tiltakene bidro til barnets utvikling, hvis det var manglende utvikling hva kan det skyldes. Hva var nytteverdien av den spesialpedagogiske kompetansen. Tilslutt bør det komme frem videre planer, og eventuelle endringsforlag (Ekeberg & Holmberg, 2004: 184). Spesialpedagogene mente at evalueringen var en viktig indikator for hvorvidt de hadde nådd målene, de evaluerer i en halvårsrapport som utarbeides

to ganger i året. Det er imidlertid som det kommer frem av intervjuene betenkelig at de planene avdelingene utarbeider ikke skal evalueres. Det blir vanskelig å måle om de har nådd fastsatte mål, eller som en sier:

*” .....hvordan sikre at avdelingene følger opp sine mål, når det ikke skal gjennomføres noen form for evaluering av disse målene”*

### Oppsummering

For å sikre barn den opplæringen de har fått vedtak på, vil det som vi har sett over være en fordel å utarbeide en individuell opplæringsplan. I den individuelle planen vil det gå frem hvordan barnehagen har tenkt å tilrettelegge den tilpassede opplæringen. Tilpasset opplæring er som Haug (2006) sier ikke en juridisk rett, men noe personalet i barnehagen skal forplikte seg til innenfor fellesskapets rammer. Haug (2006) påpeker videre i artikkelen at tiden som går med til å utarbeide planene går av tiden som barna kunne fått opplæring. Individuelle planer må ikke bli ett papir som ikke brukes, for å sikre aktiv bruk kan det være en fordel å ta tak utgangspunkt i målene fra årsplanen.

## 5.0. DRØFTING OG OPPSUMMERING

I 1975 fikk vi et lovverk for så vel barnehagen som skolen som integrerte den tidligere spesialscoleloven i den allmenne grunnskoleloven og fastsatte retten til spesialpedagogisk hjelp også for barn under skolepliktig alder. I samme dokument er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Etter hvert i offentlige dokumenter understrekes tilpasset opplæring sammen med inkludering. I Rammeplan (2006) gjenspeiler de samme grunnprinsippene seg, og i St. meld. nr. 27 (1999-2000) ”*Barnehagen til beste for barn*” løftes det frem en visjon om barnehage for alle barn (Barne- og familiedepartementet, 2000). I St. meld. nr. 16 (2006-2007) vektlegges betydningen av tidlig innsats for å identifisere vansker hos barnet, kartlegge og implementere gode tiltak så tidlig som mulig. En inkluderende opplæring betyr at også barn med spesielle behov skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger.

For å kunne gjennomføre de førende prinsippene må det iverksettes noen tiltak. I denne undersøkelse har jeg sett på hvordan barnehagen kan organisere og tilrettelegge spesialpedagogiske tiltak for å sikre inkludering og tilpasset opplæring for barn med enkeltvedtak i barnehagen. Som vi har sett kan en mulighet være å organisere tiltakene individuelt eller i små grupper. Både teorien og informantene bekrefter at for å sikre læring og tilpasset opplæring må det for noen barn legges opp til individuelle økter med utgangspunkt i barnets tilretteleggingsbehov. Dette kan ikke sies å være ekskluderende tiltak, men en måte å tilpasse opplæringen på. Vi må imidlertid være klar over at det barnet får av gevinst ved å ha individuelle tiltak kan gå på bekostningen av å tilhøre barnehagens fellesskap. Innenfor ulike fagmiljøer vil vi møte motstridende holdninger til om individuelle tiltak har den ønskede effekten. Noen vil mene at det er i sterk kontrast til inkluderingstanken. Og at individuelle tiltak velges som en lettvindt løsning for å nå noen mål (Einang, Dolva, & Aalandslid, 2007).

Inkluderingstanken tar fokuset vekk fra barnet som enkeltindivid og flytter det over på mangfoldet som finnes i miljøet som alle barna er en likeverdig del av. Det er i tråd med hva informantene sier om at det har utviklet seg et større mangfold hvor barns forskjeller ses på som naturlig del av barnehagene. For å sikre en inkludering av barn med spesielle behov i barnehagen kreves det imidlertid at det bevilges ressurser til å legge forholdene til rette for at det skal være mulig å leve opp til målet med inkludering (Einang et al., 2007). Inkludering



handler som vi ser i Haug (2006) om å organisere og ha et innhold som gjør det best mulig for alle (Bachmann & Haug, 2006). Barn har behov for å være en del av barnehagens fellesskap, men for å bli en del av jevnaldningsgruppa må de ha de ferdigheter som forventes hos jevnaldrende for å få deltagelse i et samspill.

Rammeplanen (2006) har definert noen områder barn i barnehagen skal ha kunnskap om. Læring innenfor de forskjellige fagområdene skjer daglig og uformelt gjennom hverdagsaktivitetene. Samtidig finner vi i barnehagen medlæring, tidligere i rapporten kalt modellæring, som skjer i voksenstyrte og planlagte situasjoner. I en inkluderende barnehage har alle barna rett på likeverdig opplæring som er tilpasset barnets forutsetninger og behov. For å oppnå dette kan barnehagen komme i en situasjon hvor de må kompensere for barnas ulikheter ved å legge forholdene til rette for å tilpasse opplæringen. Det vil blant annet medføre at barnehagen må legge til rette for at et barn får spesialpedagogisk hjelp. Barnehagen plikter som vi har sett tidligere å prioritere barn med funksjonshemninger ved opptak i barnehagen når det kan dokumenteres at barnet vil ha nytte av barnehageplassen.

Samarbeid mellom barnets foreldre og barnehagen har stor betydning. Foreldrene og barnehagen innehar ulike funksjoner ovenfor barnet, og samarbeid blir viktig når det gjelder barn med spesielle behov. I Haug (2006) kommer det frem at foreldersamarbeidet blir viktigere enn noen gang når synet endres fra en politisk orientering over til ett mer individuelle ideologier. Vil den økte individualiseringen medføre mer ulikheter i organiseringen av opplæring og det tilbudet barna gis, med større rom for mangfold og mindre fokus på likhet og felles utvikling vil foreldrenes medvirkning bli svært sentral (Bachmann & Haug, 2006:55). Foreldre til barn med spesielle behov uttrykker i intervju materialet til Tøssebro og Lundeby (2002), referert i Einang, at de er svært positive til barnehagen, barna trives og har utbytte av å være der og delta på sine forutsetninger (Einang et al., 2007). Et godt fungerende samarbeid med foreldrene er svært viktig for å skape en helhetlig ramme rundt barna.

For at effekten av spesialpedagogiske tiltak skal bli så tilpasset barnet som mulig, er man i følge Haug (2006) avhengig av de betingelser tiltakene og undervisningene foregår under, det gjelder både materielt og faglig. Det er et stort behov for å samordne allmennpedagogikken og spesialpedagogikken (Bachmann & Haug, 2006:66). Tilrettelegging og tilpasset opplæring for

barn med spesielle behov er avhengig av en variasjon i arbeidsmåter og metoder, innholdet i tiltaket må ta utgangspunkt i barnets evner og forutsetninger. Tilrettelegging av tiltakene må foregå i barnets tempo. For å kunne legge til rette tilpasset opplæring, både organisatorisk og pedagogisk er kartlegging en forutsetning. Informantene uttrykte at kartlegging var noe de brukte tid på, særlig i det de startet å jobbe med ett barn. Kartlegging kan være tester, men også observasjoner. Vi skal imidlertid være klar over at barna kan oppleve å bli så mye kartlagt at de får en følelse av å måtte prestere til enhver tid. Men for å finne frem til tilpasset opplæring må noe kartlegging gjennomføres.

Jeg mener barnehagen først og fremst skal gi barn med spesielle behov et allmennpedagogisk tilbud, på linje med de øvrige barna. Det er viktig at alle barn gis muligheter til å være sammen i aktiviteter som preger en barnehage. Det samspillet barna får ved å være sammen er viktig for barns utvikling og læring. De delene av dagen som barnet får utført spesialpedagogiske timer vil være det stedet hvor de spesielle og strukturerte tiltakene gjennomføres. Disse tiltakene kan være en stimulering av ulike ferdigheter barnet mangler mestring på. Gjennomføringen av tiltakene, kan som jeg har pekt på over, foregå individuelt eller i mindre grupper hvor jevnaldrende er med som støttespillere for barnet. Valgene tas på bakgrunn av barnets fungering og behov. Jeg mener at individuelle tiltak kan sies å være i tråd med inkluderingsideologien, så lenge dette er et tiltak som gis barnet i små økter for å trene manglende ferdigheter.

En inkluderende virksomhet er preget av forståelse for barnets utviklingsmuligheter og de forutsetningene de har for læring, har et positivt forhold til mangfold og har evner til å se og høre hvert enkelt barn. Booth (1996) i Einang (2007) hevder at for å lykkes med inkludering er man avhengig av to prosesser. Hvor det ene er å øke muligheten for deltagelse eller reagere på mangfold. Det andre medfører at man er åpen for nye ideer, ser muligheter og styrker alle de involverte. Med dette som utgangspunkt kan man si at inkludering handler like mye om fellesskap og relasjoner, og ikke bare spørsmål knyttet til organisering, lokaler og kompetanse. Uten fellesskap og mangfold har ikke inkludering noen betydning. Det betyr at menneskesyn og etikk er sentrale dimensjoner når en inkluderende hverdag skal utformes i praksis (Einang et al., 2007).

Som vi ser i St. meld. Nr. 16 (2006-2007) er godt barnehagetilbud en stor fordel for barn som har en risiko for å oppleve mestringsproblemer i skolen. Men det finnes imidlertid lite forskning på kvaliteten i norske barnehager. Det er grunn til å mene at det kan være stor variasjon mellom de ulike barnehagene. Dette fremhever St. meld. kan være en utfordring og ta tak i lys av målet om et likeverdig tilbud av god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Som det kommer frem i St. meld. nr. 30 (2003-2004) ”*Kultur og læring*”, og som jeg mener kan sammenlignes med barnehagen, vil det kunne bli vanskeligere å ivareta tilpasset opplæring for barna dersom retten til spesialpedagogikk tas vekk. Er det behov for en tilpasning ovenfor et barn som ikke kan gis innenfor de ordinære rammene er det et vedtak om spesialpedagogikk en nødvendighet. Videre kommer det frem at det ligger noen forbedringspotensialer i å koordinere det ordinære tilbudet og spesialpedagogiske tiltak (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). St. meld. nr. 16 (2006-2007) fremhever at tiltak vil være mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de sette inn ovenfor barn med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

En svakhet ved min undersøkelse er at jeg under punktet demokratisering ikke i større grad fikk mulighet for å drøfte de utfordringene som finnes for å få til demokratisering for barn med spesielle behov. Dette er et svært omfattende område det innenfor mine rammer ikke ble anledning til å se nærmere på.

Som avslutning vil jeg kort oppsummere prosessen med å jobbe med denne undersøkelsen. Det har vært spennende å lære å sortere og bearbeide informasjon. Gjennom intervjuene fikk jeg satt meg selv på en ny prøve, og jeg lærte hvordan jeg må opptre for å få informantene til å uttrykke seg. Å jobbe med undersøkelsen har vært nyttig erfaring både faglig og personlig. Jeg har ved dette studiet vist at jeg har våget å utfordre meg selv ved å forlate det kjente og trygge og kastet meg uti noe helt nytt. Det har vært et spennende studie og en spennende og lærerik vår.

## LITTERATURLISTE

- Arneberg, P., & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker : om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forl.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bae, B., Eide Brit Johanne og Nina Winger,. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Akademika.
- Barne- og familiedepartementet. (2000). *Barnehagen til beste for barn*. Oslo: Departementet.
- Barne- og familiedepartementet. (2006). *Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med endringer, sist ved lov av 16. juni 2006 nr 20 (i kraft 1. juli 2006) : samt forskrifter*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Befring, E., & Tangen, R. (2001). Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bonnevie, K., & Pålerud, T. (1998). *Tett oppfølging : om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion : developing play, learning and participation in early years and childcare* (Revised utg.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Briseid, L. G. (2000). *Fra lov til praksis : det spesialpedagogiske feltet og flerfaglig samarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (1991). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (2. utg.). Oslo: TANO.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning : klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Einang, A. G., Dolva, A. S., & Aalandslid, M. (2007). Skolestart med muligheter for god læring med innhold og mening. *Spesialpedagogikk*, 69(3).
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen: en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Engen, T. O., & Solstad, K. J. (2004). *En Likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hadland, E. F. (2004). Nivåmodellen og visjonen om en inkluderende opplæring. *Spesialpedagogikk*, 69(3), 14-19.
- Hansen, A. (2000). Hva innebærer dynamisk testing. *Skolepsykologi*, 11-45.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 69(5), [4]-11.

- Helland, S. (2005). Spesialpedagogikkens rolle i barnehage. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 382 - 405). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Janitz, E. (2003). Faglige og etiske dilemmaer i PP-rådgiverens profesjonsutøvelse. *Spesialpedagogikk*, 68(8), 48-55.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (1994). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet : Akademika [distributør].
- Kvale, S. (1996). *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education : social contexts*. London: David Fulton.
- Nilsen, S. (2005). Spesialundervisningen i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 437-456). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner : om tilpasset opplæring i en inkluderende skole* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Norge, & Barne- og familiedepartementet. (2003). *Lov om barnehager med forskrifter : lov 5. mai 1995 nr 19 om barnehager (med endringer senest ved lov 4. juli 2003 nr 73) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Oslo: Departementet.
- Ogden, T., Asmervik, S., & Rygvold, A.-L. (1993). *Innføring i spesialpedagogikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Schultz, J.-H., Støre, H., & Hauge, A.-M. (2002). *Ingen ut av rekka går : tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforl.
- Siverts, B. E., & Sveaass, N. (1986). *Store lille verden : om barnehagens hjelp til barn som ikke lærer og trives som de andre*. Oslo: Universitetsforl.
- Skodvin, A. (1998). *Kommunikasjon og kognisjon : Piagets og Vygotskijs syn på voksenbarn-kommunikasjon i forhold til førskolebarns kognisjon : en teoretisk drøfting og empirisk konkretisering : utdrag*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø : selvoppfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Sletta, O. (red.). (2006). *Opplæringslova med forskrifter : forarbeid og kommentarer 2006 : lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : forskrifter til opplæringslova*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Sosial- og helsedepartementet. (2001). *Fra bruker til borger : en strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer. NOU 2001:22*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forl.

- Strømstad, M. (2003). Inclusive education--cross cultural perspectives ; v. 2. I J. Allan (red.), *They believe that they participate...but: democracy and inclusion in norwegian schools* (s. 33-47). Dordrecht Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? : rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Tveit, K., Hjordemaal, F., & Kleven, T. A. (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie : inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education : adopted by the world conference on special needs education : access and quality*. Paris: Unesco.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. [Oslo]: Departementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Rundskriv nr 1-2007*. Oslo: Direktoratet.
- Varmann, T. R. (2002). *Tilpasset opplæring, - som teoretisk prinsipp eller praksis? : en vurdering av tilpasset opplæring for barn med spesielle behov i barnehagen*. Oslo: T.R. Varmann.
- Vedeler, L. (2001). Barnehagen og tilpasset opplæring. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 382-405). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ytterhus, B. (2000). *"De minste vil, og får det kanskje til-" : en studie av hverdagslivets segregering i intergrerende institusjoner - barnehager*. Trondheim: Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Aarnes, A. (2003). *IOP i praksis : håndbok om individuelle opplæringsplaner*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

## **VEDLEGG**

1. Søknad til NSD.
2. Svar fra NSD.
3. Informasjonsskriv ”Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring” fra Thor Ola Engen.
4. Intervjuguide
5. Forespørsel om å få foreta intervjuer av spesialpedaler

# Meldeskjema<sup>i</sup>

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt  
(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per post,  
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Personvernombudet for forskning  
Harald Hårfagres gate 29  
5007 BERGEN

[personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) / Telefaks: 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

Vennligst les veiledning bakerst

<b>1. PROSJEKTTITTEL</b>			
Masteroppgave i tilpasset opplæring – tittel har ikke kommet enda			
<b>2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON<sup>ii</sup></b>			
Institusjon: Høgskolen i Hedmark			
Adresse:		Postnr.	Poststed:
Postboks 4010, Bedriftssenteret		2306	Hamar
<b>3. DAGLIG ANSVAR<sup>iii</sup></b>			
Navn (fornavn - etternavn):  Thor Ola Engen			
Institusjon:  Høgskolen i Hedmark			
Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt)		Akademisk grad/utdanning	Stilling
Høgskolen i Hedmark			Professor
Adresse – arbeidssted:		Postnr.:	Poststed:
Postboks 4010, Bedriftssenteret		2306	Hamar
Telefon:	Telefaks:	Mobil:	E-postadresse:
<b>4. VED STUDENTPROSJEKT<sup>iv</sup></b> (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)			
Navn (fornavn - etternavn) på studenten: Mette Kristin Hage			
Studiested (avdeling/seksjon/institutt): Høgskolen i Hedmark		Akademisk grad/utdanning: Førskolelærer med 1. og 2. avdeling spesial pedagogikk, sosial pedagogikk og organisasjon og ledelse. Nå master student	
Adresse – privat: Rikard Nordraaksvei 1		Postnr.:	Poststed:
		2407	Elverum



Telefon:	Telefaks:	Mobil: 95128173	E-postadresse: Mkh-ot@sensewave.com
----------	-----------	--------------------	--

## 5. FORMÅL MED PROSJEKTET

<i>Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.</i>	<p>”Hvordan tilrettelegge spesial pedagogiske tiltak til førskolebarn med enkeltvedtak for å sikre inkludering?”</p> <p>- Det jeg ønsker å se på er hvordan spesial pedagogene utfører sitt arbeid ovenfor barna med enkeltvedtak, foregår denne opplæring i gruppen med alle barna tilstede, eller foregår opplæringen individuelt i tilrettelagte rom. Og hva viser det seg at har best effekt på barna?</p>
---	--

## 6. PROSJEKTOMFANG

<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon	<input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie	<input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie
Angi øvrige institusjoner som skal delta:		

## 7. UTVALGSBESKRIVELSE<sup>v</sup>

<i>Beskrivelse av utvalget</i> <i>Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).</i>	Jeg ønsker å foreta intervju med spesial pedagogene i 3-4 kommuner i Hedmark, samt at jeg vil ha gruppe intervju med en styrer gruppe som har spesial pedagoger jobbene i sine barnehager. Jeg vil også ha en liten observasjon hvor jeg kun skal ha fokus på spesial pedagogens arbeidsform. Her vil jeg for sikkerhets skyld informere barnas foreldre om at jeg har vært tilstede i arbeidsøkten, men at jeg ikke vil fokusere på barnet deres. Dette ettersendes ved behov.
<i>Rekruttering og trekking</i> <i>Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.</i>	Jeg vil ta kontakt med barnehagesjef/konsulent i kommunene og forhører meg om hvordan jeg kan komme i kontakt med spesial pedagoger ovenfor førskolebarn.
<i>Førstegangskontakt</i> <i>Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.</i>	Mette Kristin Hage
<i>Oppgi alder på utvalget</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)
<i>Antall personer som inngår i utvalget.</i>	Ca 15 informanter – spesial pedagoger og styrere

## 8. INFORMASJON OG SAMTYKKE<sup>vi</sup>

<i>Informasjon</i> <i>Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.</i> <b>NB. Se veiledning for krav til informasjon.</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv). Dette har ikke jeg fått jobbet frem, og vil derfor ettersendes senere.  Informantene skal på ett hvert tidspunkt ha mulighet for å kunne trekke seg fra prosjektet.
	<input checked="" type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. Beskriv hva det informeres om.
	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon. Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.

<p><u>Samtykke</u> Innhentes samtykke fra den registrerte? <b>NB. Se veiledning for krav til samtykke.</b></p>	<input type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkeerklæring).
	<input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.

## 9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER<sup>vii</sup>

<p>Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.</p>	<p>Kvalitativ intervju</p>
---	----------------------------

## 10. DATAMATERIALETS INNHOLD<sup>viii</sup>

<p>Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig utarbeidet eller som utkast.</p>	<p>Kan ettersendes – legges ved som utkast til spørsmål</p>
<p>Behandles det sensitive personopplysninger?</p>	<input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Nei <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning.</li> <li><input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling.</li> <li><input type="checkbox"/> Helseforhold.</li> <li><input type="checkbox"/> Seksuelle forhold.</li> <li><input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.</li> </ul>
<p>Behandles det opplysninger om tredjeperson?</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen? <input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon. <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon. <input type="checkbox"/> Blir ikke informert.

## 11. INFORMASJONSSIKKERHET<sup>ix</sup>

<p>Merk av identifikasjons-opplysninger.</p>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke: <input type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer
	<input type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke:
<p>Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte person-identifiserbare opplysninger</p>	<input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger ( <i>spesifiser hvilke over</i> ) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

(navn, 11-sifret fødselsnummer) registreres.	Oppgi hvordan koblingsnøkkelen lagres og hvem som har tilgang til denne.	
	<input type="checkbox"/>	Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet.  Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:
	<input type="checkbox"/>	Annet  Spesifiser:
Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?  Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input checked="" type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videooptak/fotografi	<input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak – muligens noe usikker enda <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input checked="" type="checkbox"/> Annet: Alt vil bli anonymisert både spesial pedagoger, barnehager og kommuner Hvis annen lagring, beskriv nærmere:
Sikring av konfidensialitet.	Beskriv hvordan datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene? De anonymiseres, og bånd slettes etter bruk. Notatark vil bli makulert ved avsluttet studie.	
Vil prosjektet ha prosjektmedarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Oppgi hvilke:
Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem?
<b>12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER<sup>x</sup></b>		
Er prosjektet fremleggelsespliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt Regional komité for medisinsk forskningsetikk om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Andre	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Angi hvem.
<b>13. PROSJEKTPERIODE<sup>xi</sup></b>		
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter –	Prosjektstart (ddmmåååå): 1. januar 2007	

<p><u>prosjektstart</u> samt tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektstutt.</u></p>	<p>Prosjektstutt (ddmmåååå): 1. mai 2007</p>
<p>Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektstutt.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. Bruker tilfeldige navn på spesial pedagoger, barnehager og kommuner.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares? Datamaterialet skal oppbevares i min private safe inntil jeg er ferdig, når prosjektet er ferdig makuleres det.  Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.</p>
<p><b>14. FINANSIERING</b></p>	
<p><b>15. TILLEGGSPOPPLYSNINGER</b></p>	
<p><b>16. ANTALL VEDLEGG</b></p>	
<p>Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet</p>	<p>1 utkast til intervju spørsmål</p>

### **i Meldeskjema skal sendes personvernombudet dersom:**

1. Det skal foretas behandling av personopplysninger som helt eller delvis skjer med elektroniske hjelpemidler og /eller
2. Det skal opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger.

**Med personopplysninger forstås** opplysninger og vurderinger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Fotografier, bildeopptak og stemmer på lydopptak kan også anses som personopplysninger.

**Direkte identifiserende opplysninger:** En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn.

**Indirekte personidentifiserende opplysninger:** En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller institusjonstilknytning kombinert med opplysninger om alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Også opplysninger som registreres med et referansenummer som viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer, er indirekte personopplysninger, uansett hvem som oppbevarer navnelisten, hvor den oppbevares og hvordan den oppbevares.

Med **sensitive opplysninger** menes opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, at en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, helseforhold, seksuelle forhold, medlemskap i fagforeninger.

### **ii Behandlingsansvarlig institusjon**

Her føres opp arbeidsstedet til daglig ansvarlig. Det er institusjonens ledelse som har et overordnet ansvar for at personopplysningslovens bestemmelser blir fulgt.

### **iii Daglig ansvar**

Her skal oppføres navn på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. For studentprosjekter oppføres faglig veileder. Faglig veileder og student må være tilknyttet samme institusjon.

### **iv Studentprosjekt**

Feltet fylles ut dersom behandlingen av personopplysningene gjennomføres som et studentprosjekt.

### **v Utvalgsbeskrivelse**

#### Beskrivelse

Her skal det gis en beskrivelse av hvem som deltar i undersøkelsen. Eksempler er; et representativt utvalg av befolkningen, barn, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte, organisasjonsmedlemmer, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse. Dersom utvalget har kjennetegn som er spesielt for utvalget, gjøres dette rede for.

#### Rekruttering og trekking

Gjør rede for hvordan utvalget trekkes, fra bestemte registre (for eksempel Folkeregisteret, pasientregister, registre ved sosialkontor), rekrutteres fra et eller flere miljø (for eksempel bedrifter, skoler, idrettsmiljø eller eget nettverk) eller om det er andre måter forsker skal komme i kontakt med eller få tak i dem som utgjør utvalget i prosjektet. Gjør også rede for hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen.

#### Førstegangskontakt

Førstegangskontakt er første gang utvalget blir kontaktet og får kjennskap til prosjektet. Oppgi hvem det er som oppretter førstegangskontakt, for eksempel lærer, behandlende lege, prosjektleder.

### **vi Informasjon og samtykke**

Her skal det beskrives hvordan informasjon til utvalget blir gitt, det vil si om informasjonen blir gitt skriftlig eller muntlig, og hvilket medium som benyttes, for eksempel brev, e-post, telefon, avis, tidsskrift eller ansikt-til-ansikt. Dersom informasjonen gis skriftlig, skal informasjonsskriv eller utkast til informasjonsskriv, legges ved meldeskjemaet. Dersom informasjonen gis muntlig, skal det oppgis hvilken informasjon som vil bli gitt.

Den følgende liste av momenter er veiledende. Hensikten med malen er å gi et hjelpemiddel som gjør at de på en enkel måte skal kunne utforme informasjon som inneholder de opplysninger som etterspørres, men innholdet må selvfølgelig tilpasses og vurderes i forhold til hvert enkelt prosjekt.

- Prosjektets formål/prosjektets tittel. Innledning med forespørsel om deltakelse.
- Navn og adresse til forsker eller til student og veileder dersom studentprosjekt.
- Hvilke opplysninger som innhentes, og hvor de innhentes fra (pasientjournal, intervjuer, SSB etc.)
- Hvilke metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger og hva disse innebærer for deltageren.
- Hva opplysningene om respondentene konkret skal brukes til.

- Konfidensialitet, oppbevaring, eventuell gjenbruk av data. Det skal opplyses om i hvilken form opplysningene lagres (direkte personidentifiserbare eller aidentifiserte). Dersom det er mulig å spore opplysningene tilbake til vedkommende, for eksempel ved hjelp av et kodennummer, skal begrepet aidentifisert brukes, ikke anonymisert. Data som inneholder identifiserbare bakgrunnsopplysninger eller stemmer/bilder er heller ikke anonyme.
- Angivelse av prosjektets varighet, samt hva som skjer med personopplysningene etter prosjektets avslutning; sletting, anonymisering eller lagring i påvente av eventuell oppfølging. Når eventuelle lydbåndopptak og andre personopplysninger vil slettes. Ev. endelig dato for anonymisering.
- Understreking av at deltakelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn. For pasienter og andre i avhengighetsforhold må det opplyses om at det ikke får innvirkning på deres forhold til behandlere eller andre, dersom de ikke vil delta i studien.
- At forsker er underlagt taushetsplikt og at data behandles konfidensielt.
- At prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom prosjektet er konsesjonspliktig skal det i tillegg eller i stedet angis at prosjektet er innvilget konsesjon av Datatilsynet. For prosjekter som er fremleggelsespliktige for REK skal de stå at prosjektet er tilrådd av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Samtykke, dersom en benytter skriftlig samtykke, skal følge i teksten etter informasjonen, f.eks. slik: "Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for signatur og dato.

I noen tilfeller er det også relevant å oppgi informasjon om følgende:

- Hvem som finansierer prosjektet (for eksempel et legemiddelfirma, NFR).
- At det opprettes forskningsbiobank etter tilråding fra REK og godkjenning fra Sosial- og helsedirektoratet.
- Hvorvidt personopplysninger og/eller biologiske prøver skal overføres til utlandet, og i så tilfelle hvor og hvorfor.
- At foresatte/verge har rett til å på forhånd se spørreskjema/intervjuguide som skal forelegges en umyndig.
- Hvorvidt personopplysninger skal utleveres til andre, og i så tilfelle til hvem

Se for øvrig <http://www.etikkom.no/REK/forskerportal/infoskriv> for en mer detaljert mal som først og fremst gjelder helsefaglige prosjekter.

#### Innhentes det samtykke fra den registrerte?

For å kunne svare ja på dette spørsmålet, må samtykket være en **frivillig, uttrykkelig og informert** erklæring fra den registrerte om at han eller hun godtar behandling av personopplysninger om seg selv.

At samtykket skal være **frivillig**, betyr at det ikke må være avgitt under noen form for tvang fra den som retter forespørselen eller andre involverte aktører. Vær oppmerksom på at måten kontakten blir opprettet på, kan få betydning for om samtykket kan vurderes som frivillig. Dette spørsmålet må ses i sammenheng med maktforholdet mellom den som retter forespørselen og den som blir forespurt, for eksempel i relasjonen mellom saksbehandler og klient. Hvordan prosjektet blir presentert, kan også tilsløre frivillighetsaspektet, for eksempel ved at deltakelse i forskningsprosjektet framstår som en videreføring eller utvidelse av et eksisterende behandlingstilbud.

At samtykket skal være **uttrykkelig**, betyr at det ikke skal herske noen tvil om at det avgis samtykke. Et passivt samtykke er derfor ikke et uttrykkelig samtykke i lovens forstand. Et passivt samtykke betyr at den forespurte ikke gjør en aktiv handling som tilsier at hun eller han ønsker å være med i forskningsprosjektet. Retur av spørreskjema vil være å betrakte som et uttrykkelig og aktivt samtykke.

At samtykket skal være **informert**, betyr at den registrerte skal gis tilstrekkelig informasjon til at vedkommende vet hva det samtykkes til. Informasjonen må imidlertid ikke være så detaljert at det virker forvirrende eller at fokus flyttes fra det som faktisk kan true personvernet. I prosjekt der det deltar personer med norsk som andrespråk, bør informasjonen så langt det lar seg gjøre, gis på morsmålet. Informasjonen bør som hovedregel gis skriftlig. Muntlig informasjon kan supplere eller erstatte den skriftlige informasjon.

Loven stiller ikke krav til formen på samtykket, dvs. om det skal være skriftlig eller muntlig. Et skriftlig samtykke vil likevel være å foretrekke for å kunne sannsynliggjøre i ettertid at samtykke faktisk er innhentet. Samtykke som er gitt elektronisk er å betrakte som et skriftlig samtykke. Det finnes imidlertid tilfeller der muntlig samtykke vil være å foretrekke, for eksempel dersom det er sannsynlig at deltakerne på bakgrunn av sin alder, kulturelle tilhørighet eller lignende, vil oppfatte et skriftlig samtykke som en kontrakt som ikke kan brytes.

#### Samtykket skal i utgangspunktet gis av den registrerte selv.

For mindreårige og umyndiggjorte skal samtykke som hovedregel innhentes fra foresatte eller verge. For personer med manglende eller redusert samtykkekompetanse skal det i størst mulig grad gis tilpasset informasjon. Pårørende og/eller verge/hjelpverge skal informeres, om mulig, og hvis de har innvendinger, skal dette respekteres. I de tilfeller hvor personen har vært midlertidig inkompetent (for eksempel bevisstløs) skal han eller hun informeres i ettertid og gis muligheter til å fortsette eller trekke seg, dersom dette er relevant.

---

### Det innhentes samtykke

Dersom det svares ja på spørsmålet om samtykke innhentes, skal det oppgis hvordan frivillighetsaspektet er ivaretatt og på hvilken måte samtykke innhentes, for eksempel skriftlig erklæring, muntlig erklæring, retur av spørreskjema.

### Det innhentes ikke samtykke

Dersom det svares nei på spørsmålet om samtykke, skal det gis en redegjørelse for hvorfor behandlingen er av en så stor allmenn og/eller samfunnsmessig interesse at behandlingen overstiger ulempene for enkeltindividet. Det skal videre oppgis hvorfor det ikke lar seg gjøre å innhente samtykke. Dette kan for eksempel være fordi det praktisk ikke lar seg gjøre eller at det er så store etiske betenkeligheter knyttet til det å innhente samtykke. Begrunnelsene må være konkrete. Dersom det benyttes andre former for samtykke, for eksempel generelt samtykke, passivt samtykke, stedfortredende samtykke, samtykke innhentet etter at behandlingen har funnet sted eller dispensasjon fra taushetsplikten, skal dette oppgis her.

### <sup>vii</sup> Metode for innsamling av personopplysninger

Personopplysningene kan innhentes på flere måter. De kan innhentes direkte fra den registrerte gjennom for eksempel personlig intervju, postale spørreskjema, deltakende observasjon, medisinske undersøkelser/tester. Personopplysninger kan også innhentes fra eksisterende registre (for eksempel Krefregisteret, Medisinsk fødselsregister) eller ved dokumentgjennomgang (for eksempel sakspapirer hos PPT, sykejournaler etc.). Ofte kombineres ulike metoder. **Husk å oppgi alle kilder til informasjon om personene som inngår i utvalget.**

### <sup>viii</sup> Datamaterialets innhold

#### Opplysninger om tredjeperson

Med *opplysninger om tredjeperson* menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på opplysninger om tredjeperson er opplysninger om spesifiserte familiemedlemmer til en registrert, som mor, far, onkel, bestemor.

### <sup>ix</sup> Informasjonssikkerhet

Med informasjonssikkerhet forstås en dokumentasjon av informasjonssystemet og sikkerhetstiltakene. Dette tilsvarer en beskrivelse av bl.a. hvordan datamaterialet registreres og oppbevares, sikring av konfidensialitet, tekniske tiltak (passordbeskyttelse, oppbevaring av direkte identifiserende personopplysninger og aidentifiserte opplysninger atskilt og automatisk nedkobling av skjermbilder med personinformasjon).

### Definisjon av personopplysninger

*Direkte personidentifiserende* opplysninger er opplysninger som direkte kan identifisere den registrerte. Navn og 11-sifret fødselsnummer regnes som direkte personidentifiserbare opplysninger.

*Indirekte personidentifiserende* opplysninger er opplysninger som kan identifisere den registrerte uavhengig av om dataene er tilknyttet direkte personidentifiserbare opplysninger. Eksempler på variabler som indirekte kan være med å identifisere deltakerne, er bruk av bosted sammen med alder, kjønn og eventuelt diagnose, yrke, idrettsaktivitet. Andre eksempler som kan medføre at en registrert er indirekte identifiserbar, er spesifisering av for eksempel organisasjonstilhørighet, arbeidsplass, sykehus og avdeling, kirke- eller moskétilhørighet sammen med ulike bakgrunnsvariable. Også opplysninger som registreres med et referansenummer som viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer, er indirekte personopplysninger.

Direkte personidentifiserende opplysninger bør ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Dersom det er nødvendig å registrere opplysningene sammen med de direkte personidentifiserbare opplysningene, skal det gis en begrunnelse for det.

### Sikring av konfidensialitet

Daglig ansvarlig/veileder og/eller studenten plikter å holde oversikt over hvilke personopplysninger som skal behandles med elektroniske hjelpemidler og som må sikres spesielt mot at uvedkommende får adgang til dem. Den behandlingsansvarlige skal også vurdere sannsynligheten for at sikkerhetsbrudd kan forekomme: Er f.eks. pc-tilgangen beskyttet med brukernavn og passord og står pc-en i et låsbart rom? Videre skal den behandlingsansvarlige vurdere hvilken skade det vil volde den registrerte dersom sikkerhetsbrudd inntreffer: Kan sikkerhetsbrudd f.eks. føre til tap av personlig integritet eller anseelse? Vurderingene som gjøres skal dokumenteres.

### Overføres personopplysningene i eksternt datanett?

Med dette menes om personopplysningene skal samles inn eller overføres til andre gjennom eksternt datanett, f.eks. via e-post fra respondenten.

### <sup>x</sup> Vurdering/godkjenning av andre instanser

All medisinsk forskning som involverer mennesker (inkludert personopplysninger og humant materiale) skal fremlegges for en **regional komité for medisinsk forskningsetikk**, [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)

---

For å få utlevert taushetsbelagte opplysninger fra offentlige forvaltningsorgan, sykehus, trygdekontor, sosialkontor m.m., må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Søknad om utlevering av helseopplysninger rettes til Sosial- og helsedirektoratet.

Det skal sendes melding til Statens legemiddelverk ved utprøving av legemidler. Statens legemiddelverk vurderer meldinger om klinisk utprøving i henhold til Forskrift om klinisk utprøving av legemidler til mennesker av 24.9.2003.

<sup>xi</sup> **Prosjektperiode**

Dersom datamaterialet skal anonymiseres etter prosjektslutt skal alle personopplysninger, både direkte og indirekte, slettes eller skrives om/kategoriseres, slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet. Data kan oppbevares med personidentifikasjon etter prosjektslutt i påvente av eventuelle oppfølgingsundersøkelser og for historiske, statistiske og vitenskapelige formål. Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Det må videre gis konkrete begrunnelser for hvorfor data skal lagres med personidentifikasjon og om dette vil medføre noen ulemper for den registrerte. Det vil ikke være tilstrekkelig å begrunne lagringen med "for oppfølgingsstudier". Dersom lagringen av personopplysningene ikke skal baseres på samtykke setter personopplysningsloven strengere krav til nødvendigheten av lagringen. Dersom det ikke skal innhentes samtykke til lagringen, skal det gis en redegjørelse for hvorfor lagringen er av en så stor samfunnsmessig interesse at den overstiger ulempene for enkeltindividet, og hvorfor det ikke skal innhentes samtykke. NSD arkiverer data fra forskningsprosjekt innen samfunnsvitenskap, humaniora, psykologi, medisin og helsefag. Data som er egnet for arkivering hos NSD, er anonyme kvantitative data lagret på diskett eller CD samt kvantitative og kvalitative persondata.





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

Thor Ola Engen  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA)  
Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2306 HAMAR

Vår dato: 12.01.2007

Vår ref:15834/GT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

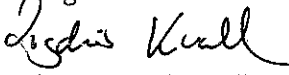
15834	<i>Tilpasset opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Ola Engen</i>
Student	<i>Mette Kristin Hage</i>

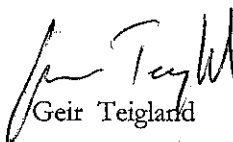
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringsskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Geir Teigland

Kontaktperson: Geir Teigland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Kristin Hage, Rikard Nordraaksvei 1, 2407 ELVERUM



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

15834

Personvernombudet har vurdert prosjektmeldingen og finner at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid opplysningene som behandles i studien foreligger anonymt.

Hvis det benyttes lydopptak skal disse ikke oppbevares som lydfiler på pc, ved prosjektslutt skal opptakene slettes.

Utover informantenes stemmer på lydopptak vil det i studien ikke registreres noen direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger.

# Mastergrad i tilpasset opplæring



## Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager høst 06 og/eller vår 07 for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

### **Bakgrunn:**

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn – inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* – er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

I evalueringene av L97 avdekkes det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering som er overordnede begreper også i Kunnskapsløftet. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. Både evalueringene av L97 og St. meld. 30 konkluderer med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom et *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen om å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er

forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at skoleverket og barnehagen og Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre forskning og datainnsamling. Ved eventuell henvendelse kan den enkelte student gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling. Eventuelle spørsmål kan ellers rettes til undertegnede.

Hamar 15.11.2006

Thor Ola Engen  
Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Tlf 62517707  
[thor.engen@hihm.no](mailto:thor.engen@hihm.no)

## 1. BAKGRUNN

### A. Alder

20-30 år                      30- 40 år                      40-50 år                      over 50

### B. Kjønn

Kvinne                      Mann

### C. Utdanning

Førskolelærer                      Barnevernspedagog                      Allmennlærer

#### - Videreutdanning

1. avdeling                      2. avdeling                      Hovedfag/Master i  
spesial pedagogikk                      spesial pedagogikk                      pedagogikk/spesialpedagogikk

Spesialisering for 2. avdeling spesial pedagogikk?

---

Annen videreutdanning?

---

### D. Erfaring

Antall år som førskolelærer med ansvar som pedagogisk leder

Mindre enn 1 år                      1-3 år                      3-5 år                      5-7 år                      7-10 år                      mer enn 10 år

Antall år som spesial pedagog/med jobbing med barn med enkeltvedtak

Mindre enn 1 år                      1-3 år                      3-5 år                      5-7 år                      7- 10 år                      mer enn 10 år

Annen relevant jobb erfaring?

---

## 2. TRIVSEL

Hva liker du best ved jobben?

*- Hvorfor liker du akkurat det?*

Hva synes du er vanskeligst med jobben?

*-Hvorfor synes du akkurat det er vanskelig?*

Hvordan ser din arbeids avtale ut?

- *Avtaleverk*
- *Timer*
- *Kontortid*
- *Samarbeid på avdelingene*
- *Er noe av din stillingen som grunnbemanning på en avdeling?*

Hvordan er jobben din organisert?

Hvem i din kommune fatter vedtakene om enkeltvedtak for barn?

*- Har du noen dialog med dem?*

### **3. SPESIALPEDAGOGISK SAMARBEID**

Hvem samarbeider du med?

*Hvorfor er dette samarbeidet viktig?*

Når samarbeider dere?

Hva samarbeider dere om?

Hvordan opplever du samarbeidet mellom barnets avdeling og deg som spesialpedagog?

- *Hva kan være vanskelig?*
- *Hvorfor det?*
- *Hvordan kunne dette vært løst?*

Hvordan opplever du samarbeidet mellom barnets foreldre og deg som spesialpedagog?

- *Hva kan være vanskelig?*
- *Hvorfor det?*
- *Hvordan kunne dette vært løst?*

### **4. INKLUDERING**

Hvordan jobber du som spesialpedagog for å øke ett barns mulighet for lek, læring og deltagelse?

- *Hvordan føler du at dette fungerer?*
- *Hvordan kunne du tilrettelagt for å øke denne muligheten?*

Hvorfor jobber du for å øke ett barns mulighet for lek, læring og deltagelse?

Hvordan drive spesialpedagogisk arbeid i barnehagen sånn at man tilrettelegger for mangfold?

- *Hvorfor er det viktig å tilrettelegge for ett mangfold i barnehagen?*

Hva legger du i begrepet å ekskludere barn fra en gruppe?

Hvordan kan individuell jobbing være inkluderende?

Hvor ofte velger du å ta barnet ut av gruppen for å jobbe alene med ett barn?

Hvor ofte velger du å ha en liten gruppe barn med i tillegg?

Hvordan velges da de barna i gruppen ut?

## **5. BARN MED ENKELTVEDTAK**

Hvordan blir barn med enkeltvedtak møtt av de ansatte i de barnehagene du jobber?

Har alle ansatte på den avdelingen du samarbeider med like stor forståelse for at det må jobbes annerledes med barn med enkeltvedtak?

Hvordan legger barnehagen opp til at spesialpedagogen kan jobbe med enkeltbarn og små grupper av barn?

- *Hvorfor velger de å gjøre det på den måten?*

## **6. INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER**

Hvem utformer barnas individuelle opplæringsplaner?

Hvordan fungerer samarbeidet mellom avdelingens personalet og deg som spesialpedagog rundt jobben med iop?

- *Hvorfor fungerer dette godt/dårlig?*

Hvordan ivaretas barnets utviklingsnivå i arbeidet med iop?

- *Er det stort rom for at den alminnelige pedagogikken endres for å sikre lek, læring og deltakelse for alle barn, også de med enkeltvedtak?*

Hvordan vektlegges det hvordan barn enkeltvedtak skal få delta i de pedagogiske aktivitetene som er planlagt for hele gruppa?

- *Hvorfor mener du dette gjøres?*
- *Hvorfor er dette viktig å gjøre?*

## **7. BARNETS NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE**

Hvordan tilrettelegger du arbeidet ditt sånn at avstanden mellom barnets utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået ivaretas?

- *Hvorfor er du som voksen viktig i det arbeidet?*
- *Hvorfor kan jevnaldrende være viktige samarbeidspartnere for barns utvikling?*

Hvordan jobber du for å finne barnets utviklingsnivå?

*- Hvorfor gjør du det på den måten?*

## **8. TILPASSET OPPLÆRING I BARNEHAGEN**

Hvordan jobbes det for å tilpasse opplegget i barnehagen til enkelt barn?

*- Hvorfor gjør du det på den måten/hvorfor velger du å ikke vektlegge dette?*

Hvordan utformes innholdet i spesialpedagogisk arbeid slik at det oppleves meningsfylt for det enkelte barn?

*- Hvorfor er dette viktig?*



Mette Kristin Hage  
Rikard Nordraaksvei 1

2407 Elverum

12. januar 07

Til spesialpedagog i barnehagen

Forespørselen om å få foreta intervjuer av spesial pedagoger

I forbindelse med min masteravhandling i Tilpasset Opplæring ved Høgskolen i Hedmark, ber jeg om å få foreta noen kvalitative intervjuer med spesialpedagoger som jobber med barn enkelt vedtak i barnehagen.

Temaet for oppgaven min vil være "Hvordan organisere og tilrettelegge spesialpedagogisk tiltak/arbeid for førskolebarn med enkeltvedtak i barnehagen for å sikre inkludering og tilpasset opplæring"

Målet med prosjektet vil være å se på ulike måter å utføre de enkeltvedtakene barna som går i barnehage mottar. Er det utenfor inkluderende intensjoner og utføre noe av tiltakene alene med barnet på ett rom alene. Jeg vil også se på hvordan man på best mulig måte skal kunne ivareta et krav og ønske om å drive tilpasset opplæring ovenfor barn med enkeltvedtak.

Da denne oppgaven har en tidsramme på ett halvt år, vil det ikke være rom for å foreta noen form for kartlegging av barna for å se på effekten av tiltakene og kunne måle barnets utvikling, det vil heller ikke være rom for noen observasjon av barna. Det jeg derfor vil er å intervju spesialpedagoger som er satt til å utføre de vedtatte vedtakene. Jeg vil så se dette opp imot ulike teori på tilpasset opplæring, inkludering, lovverk og organisering av spesial pedagogisk arbeid i barnehagen.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkelt personer vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptak foretatt under intervju slettes når oppgaven er ferdig, senest juli 2007. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta, og dere har mulighet til å trekke dere ut av intervjuet underveis uten å måtte begrunne dette nærmere.

Jeg vil gjerne komme i barnehagen og foreta intervjuene. Jeg vil ta kontakt med dere for å avtale tid i løpet av januar 2007, og håper å møte positiv holdning til å bli med på intervjuene. Jeg er tilgjengelig for spørsmål fra dere. Ta gjerne kontakt med meg pr telefon 95 12 81 73. Mine veiledere ved Høgskolen er Sigrun Sand og Ola Johan Sjøbakken.

Med vennlig hilsen

Mette Kristin Hage