



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Masteroppgave

Den lille boksen utenfor – eller innenfor.
Spesialpedagogisk hjelp, sett i lys av inkluderende
praksis og i mørke av ekskluderende praksis

av

Elisabeth Eilertsen

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for pedagogikk- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer

15. august 2016

FNs Barnerettighetserklæring, til norsk ved André Bjerke

La meg vokse som jeg er

og prøv å forstå hvorfor

jeg vil vokse

som meg selv.

Ikke som mamma

ønsker jeg skal være

eller som pappa

håper jeg skal være

eller som læreren min

synes jeg skal være.

Kjære prøv å forstå

og hjelp meg å vokse

nettopp som meg selv.

Forord

Jeg ferdigstiller nå masteroppgaven min, som jeg nå har brukt to år på. Det er godt å skulle sette punktum, men selv om det blir et punktum på selve oppgaven, vil prosessene fortsette. Punktum blir satt helt på tampen, jeg har stadig vekk noe mer å skrive om eller endre på. Men det er slik en tekst er. Ettersom man gjør seg flere erfaringer og leser mer teori, får man ny kunnskap som endrer den gamle. Masterløpet og oppgaveskriving har vært en lærerik og interessant prosess. Jeg har arbeidet som Barnehagelærer og pedagogisk leder i barnehage ved siden av studiene, og senere spesialpedagog i barnehage, og jeg har sett og lagt merke til hvordan synet mitt og holdningene har endret seg gjennom hele masterløpet. Inkludering, som er noe jeg har interessert meg veldig for, er noe jeg har hatt fokus på, og her har tankene mine endret seg veldig. Fra å være svært negativ til å ta ut barn, har jeg nå erfart hvor viktig det kan være, for å kunne inkludere barnet. Dette har igjen gjort at oppgaven har vært i konstant endring, og jeg har kunnet argumentert og diskutert en del med ”meg selv”. Prosessen har gjort meg, etter min mening, til en bedre og mer reflektert spesialpedagog.

Det er flere å takke. Takk til veilederen min, Rune Hausstätter, som har hatt tålmodighet med meg og min prosess. Og selv om jeg til stadighet kom på mer å gjøre ved siden av studiene og vært fraværende til tider, har han hjulpet meg og vært positiv. Takk til familie og venner som har hatt forståelse, eller fått forståelse, for at prosessene tar lang tid. Jeg har hatt mye å gjøre, og vært et ”nei”-menneske den siste tiden. Nå begynner ”ja”-tiden, og det skal bli godt. Nå kommer jeg hjem på en lengre søndagsmiddag, mamma! Og takk til tantebarnet mitt, som uten å vite det ga meg et kjempekick da hun ringte og sa ”Jeg har trua på deg, tante. Du er kjempeflink,” da jeg ikke var helt i skrivemodus og holdt på med noe helt annet... Til slutt en takk til informantene, som har åpnet seg opp med sine tanker, holdninger og kunnskap. Det kommer ikke nok frem hvor gode dere er til å se barna. Dere gjør en fantastisk jobb med å være på gulvet, og skape kontakt med barna, uavhengig i hvordan knærne takler det. Den jobben dere gjør er uunnværlig. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Lierfoss, 15. august 2016

Elisabeth Eilertsen

Punktum

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg inkludering av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen og hvordan organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen og holdningene til spesialpedagogen kan ha noe å si for inkluderende og ekskluderende prosesser.

Undersøkelsen er en kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i intervju og observasjon av tre spesialpedagoger i Oppland fylke. Valget på kvalitativ metode ble gjort da denne metoden ga den nærheten til informantene jeg trengte for å få frem deres meninger og holdninger, og å forstå hvorfor informantene valgte å gjennomføre den spesialpedagogiske hjelpen på den måten de gjorde, da jeg ønsker å få frem hvordan spesialpedagogene stiller seg til inkludering og den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen.

Resultatene viser at informantene ikke legger til rette for den spesialpedagogiske hjelpen på den samme måten. Dette kommer av at de har forskjellige barn å ta hensyn til, men det kommer også frem at deres holdninger legger grunnlaget for organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen, og for samarbeidet med personalet i barnehagen. Analyser av resultater ga fire hovedkategorier for videre drøfting;

- Spesialpedagogens rolle
- Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen
- Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen
- Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp

Undersøkelsen viser at barn selv ikke kan legge til rette for inkludering, men at barn er en naturlig del av det inkluderte fellesskapet. Spesialpedagogisk hjelp virker segregerende om man velger å ta ut et eller flere barn fra barnegruppa, noe som ikke trenger å være negativt, men nødvendig. Det er spesialpedagogen og personalets holdninger som ligger til grunn for om den fører til inkluderende- eller ekskluderende prosesser. Valg av organisering skal være begrunnet som et ledd i inkluderingsprosessen, og ikke som et antatt godt tilbud for barnet. Noe av det mest grunnleggende som ligger til rette for inkluderende prosesser, er samarbeidet mellom spesialpedagog og personalet i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	7
1.1. Oppgavens bakgrunn og formål	7
1.2. Presentasjon av problemstilling	8
1.3. Begrensninger og begrepsdefinisjoner	9
1.4. Strukturen i oppgaven	10
2. Teori	11
2.1. Kort historisk blikk på spesialpedagogikkens historie i barnehagen	11
2.2. Integrering til inkludering	13
2.3. Ekskludering.....	17
2.4. Barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp.....	18
2.5. Tidlig innsats, tilpasset tilbud og spesialpedagogisk hjelp	20
2.6. Spesialpedagogiske tiltak	23
2.7. To viktige grunner for å inkludere de spesialpedagogiske tiltakene	28
2.7.1. Sosialt samspill.....	28
2.7.2. Lek.....	29
2.8. Spesialpedagogen og holdninger.....	32
3. Metode.....	36
3.1. Valg av metode.....	36
3.1.1. Kvalitativt intervju	37
3.1.2. Kvalitativ observasjon.....	37
3.1.3. Utnyttelse av to metoder	37
3.2. Vitenskapelig og etisk grunnlag for undersøkelsen	38
3.3. Førforståelse	39
3.4. Plan for datainnsamling og gjennomføring	40
3.4.1. Utvalg av data.....	40
3.5. Gjennomføring	42
3.6. Tolkning og analyse	43
3.7. Relabilitet, validitet og metodekritikk.....	44
3.8. Hovedfunn.....	47
4. Resultater.....	47
4.1. Spesialpedagogens rolle	48
4.2. Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.....	53
4.3. Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene	57
4.4. Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp	64

4.5. Oppsummering av resultater	70
5. Drøfting	71
5.1. Spesialpedagogens rolle	71
5.1.1. Erfaringer og kompetanse	72
5.1.2. Holdninger og etikk.....	72
5.2. Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.....	74
5.2.1. Arbeidsoppgaver	74
5.2.2. Hva med de andre barna?	75
5.2.3. Samarbeid.....	76
5.3. Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene	78
5.3.1. Inkludering eller ekskludering? Inkluderende lys og ekskluderende mørke.....	78
5.3.2. Enkeltbarn, grupper eller hele barnegruppa?	80
5.3.3. Endring av inkluderingen	83
5.4. Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp	84
5.4.1. Er barnet inkludert?	84
5.4.2. Petter.....	85
6. Avslutning	87
Litteraturliste	91
Vedlegg A: Forespørsel og informasjon om deltakelse i mastergradsprosjekt.....	96
Vedlegg B: Samtykke til å gjennomføre intervju og observasjon av spesialpedagog ved barnehagen	98
Vedlegg C: Intervjuguide	100

1. Innledning

Barnehagen har en stor plass i dagens samfunn og har en stor innflytelse på barns læring og sosialisering. Det er stadig flere barn som tilbringer dagene i barnehagen. Nye tall viser at så stor andel som 90,4 % av alle barn mellom 0-6 år går i barnehagen i dag (Utdanningsdirektoratet 2016). Fra 1975 var andelen barn i barnehagen på 7%, noe som viser hvor viktig barnehagen er for de minste barna, og hvor mye større rolle barnehagen har fått i dagens samfunn frem til i dag. Dette ser man også på den økende interessen for forskning på området, og hvordan man i dag prøver å øke kompetansen på feltet. Noen av barna som går i barnehagen har behov for spesiell tilrettelegging i barnehagehverdagen. Dette er barn med vansker og nedsatt funksjonsevne, som har rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Barnehageloven 2006). Andelen av barn i barnehage som mottar spesialpedagogisk hjelp er 2,8 %, og mesteparten av den spesialpedagogiske hjelpen er knyttet til språkvansker og kommunikasjonsvansker (Utdanningsdirektoratet 2016). Spesialpedagogen spiller en sentral rolle i den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, ved at spesialpedagogen legger til rette for det spesialpedagogiske tilbudet som barnet mottar i barnehagen. Dette skal ikke gå imot inkluderingsprinsippet om at alle barna i barnehagen skal få mulighet til å delta i et inkluderende fellesskap (Rammeplanen 2011 og St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Inkludering er et tema som er svært aktuelt i dag, men som i større grad viser seg på skolen og i andre institusjoner enn i barnehagen. Barnehagen har i de siste årene satt integrering og inkludering som viktige temaer som det er ønskelig å oppnå, og dette viser seg også i lover og styringsdokumenter som jeg skal gå mer inn på senere i oppgaven.

1.1. Oppgavens bakgrunn og formål

Under utdannelsen som førskolelærer interesserte jeg meg for de barna som "faller utenfor" i barnehagen. Det var særlig de barna som får ekstra tiltak og spesialpedagogisk hjelp, men som allikevel faller utenfor i barnehagehverdagen som jeg fattet interesse for. Jeg har ved flere anledninger under praksis og i arbeid i barnehage observert barn som utelukkende blir tatt ut av barnegruppa for å få spesialpedagogiske tiltak med en spesialpedagog, enten alene eller med ett annet barn. Dette har gjort at barnet ofte har blitt stående utenfor barnegruppa og har hatt problemer med å komme seg inn i barnegruppa igjen etter at opplegget med spesialpedagogen har blitt ferdig. Det er spesielt en hendelse som gjorde at jeg ville gå videre i en master i spesialpedagogikk, og har gjort at jeg ville forske videre på spesialpedagogiske tiltak i barnehagen og hvordan man kan inkludere disse tiltakene i barnehagehverdagen; Navnet i praksisfortellingen er fiktivt.

Petter (3år) får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen grunnet språkvansker og kommunikasjonsvansker. Petter får lov til å ta med seg et annet barn, og velger Kristian (4 år). Disse to guttene pleier ofte å leke sammen i barnehagen. Etter å ha vært ute på et annet rom i 45 minutter kommer de to guttene tilbake til de andre barna på avdelingen. Der er alle i gang med forskjellige aktiviteter og de andre barna leker godt med hverandre. De to guttene går rundt på avdelingen, men har problemer med å komme inn i leken og å komme i gang med sin egen lek. Det går en lang stund hvor guttene bare står og ser på de andre, og prøver å komme inn i lek. Det ender med at en assistent tar dem med til et bord for å spille et spill, mens de andre leker på lekerom og på resten av avdelingen.

I min masteroppgave vil jeg se nærmere på spesialpedagogens rolle i barnehagen og de tiltakene som blir gjennomført av spesialpedagogene. Blir barna alltid tatt ut av gruppa, og er dette til det beste for barnet, eller kan man eventuelt endre på tiltakene for å gjøre dem bedre egnet for barna i barnehagen. Min innfallsvinkel er å se på om spesialpedagogen har en inkluderende eller ekskluderende rolle ettersom hva slags tiltak som blir gjennomført og hvor disse tiltakene blir gjennomført. Blir tiltakene gjennomført sammen med de andre barna i barnehagen, eller blir barnet tatt ut av barnegruppa hver gang spesialpedagogen kommer i barnehagen?

Jeg ønsker også å se på hvorfor det er slik at mange barn blir ekskludert fra barnegruppa gjennom de spesialpedagogiske tiltakene, og om det kan være en sammenheng med hvordan spesialpedagogen ser på barnet og sin samfunnsoppgave. Min teori er at man kan se forskjell på måten den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt etter hovedmålet til spesialpedagogen, om spesialpedagogen vil fikse selve problemet som barnet har, eller om spesialpedagogen ser på helheten og vil hjelpe barnet. Kan man endre en praksis der spesialpedagogisk hjelp virker ekskluderende, og inkludere de spesialpedagogiske tiltakene og oppfølgingen i barnehagen? Med dette ønsker jeg også å finne ut om den spesialpedagogiske hjelpen skal fungere i en viss periode i barnehagehverdagen, eller om den barnet skal få spesialpedagogisk hjelp når det trenger det gjennom hele barnehagehverdagen.

1.2. Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet problemstillingen:

”Hvordan kan spesialpedagogen inkludere de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagehverdagen, uten at den spesialpedagogiske hjelpen faller bort fra barnet?”

1.3. Begrensninger og begrepsdefinisjoner

Når det kommer til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, tar jeg ikke for meg de barna som ikke går i barnehage, selv om jeg kommer litt inn på dette temaet også. Jeg vil ikke gå inn på tilskudd eller økonomi, som også kan ha mye å si for den spesialpedagogiske hjelpen og kompetansen i barnehagen. Selv om det er et svært viktig tema når det gjelder å tilrettelegge for barnets beste i barnehagen, går jeg ikke mye inn i barns eller foreldrenes medvirkning, selv om jeg nevner det i oppgaven.

Jeg har valgt å fokusere på teori gjort i Norge, og i barnehagen. Det vil si at det finnes en god del mer teori enn det jeg presenterer i min oppgave, men om denne fokuserer på skolen, eller kommer fra et annet land enn Norge, har jeg bevisst ikke tatt dette med. Selv om mange bøker og teorier som tar for seg spesialpedagogikk i skolen kan videreføres inn i barnehagen, har jeg sett bort fra disse.

Videre vil jeg definere noen begrep som går igjen i oppgaven:

Inkludering: betyr å innbefatte, og retter mer fokus på selve prosessene ved inkludering og ekskludering og hvordan fellesskapet i barnehagen fungerer (Korsvold 2011 og Ytterhus 2002). Inkludering handler om ”å gjøre noe med helheten, slik at alle kan finne en naturlig plass der” (Sjøvik 2007:37).

Ekskludere og segregere: Dette er to begreper som gjerne går inn i hverandre, på samme måte som integrere og inkludere. Men mens ekskludering handler om å utelukke noen, handler segregering om å holde noen utenfor. Teorien bruker begrepene litt om hverandre, og derfor blir det gjort det i denne oppgaven også. Noen teoretikere fokuserer på ekskludering, mens andre fokuserer på segregering. Den norske ordboken har disse definisjonene; Ekskludere: utelukke, utstøte, motsatt av inkludere. Segregere: skille ut, holde atskilt (Taule 2003). I den pedagogiske ordboken til Bø og Helle (2002), skiller det mellom to måter å tolke segregering på. Den ene er om det å skille mennesker fra hverandre, som hvite og fargede.

Den andre definisjonen er:

”Utskilling av elever til spesialundervisning. Brukes ofte som motsatsen til integrering. Elevene blir tatt ut av fellesskapet for å få hjelp til å arbeide med problemene sine, f.eks. i en spesialscole eller spesialklasse. Motsatt: inklusjon og integrering”. (Bø og Helle 2002)

I den pedagogiske ordboka finnes ikke begrepet ekskludere. Jeg vil videre benytte meg av begrepene segregering og ekskludering i oppgaven, der teorien har brukt begrepet. Flere teoretikere bruker utelukkende begrepet ekskludering. Generelt har jeg sett at de som fokuserer på skolen bruker begrepet ekskludering, mens de som fokuserer på barnehagen bruker begrepet segregering. Jeg drøfter disse to begrepene i kapittel fem, der jeg også tar et

standpunkt på hvilket begrep jeg mener er riktig å bruke når det kommer til spesialpedagogisk hjelp.

1.4. Strukturen i oppgaven

Denne oppgaven er delt opp i seks kapitler. I første kapittel beskriver jeg bakgrunnen for valg av oppgavens tema, formål og problemstillingen til oppgaven med begrepsavklaringer og begrensninger.

I kapittel to, Teori, legger jeg frem teorien som danner grunnlaget for oppgaven. Den er delt opp i flere deler, og starter med et kort tilbakeblikk på spesialpedagogikkens historie. Den er også knyttet opp mot barnehagens historie. Videre vil jeg presentere teori knyttet til begrepene integrering, inkludering og ekskludering, før jeg forteller om de barna som har rett på spesialpedagogisk hjelp. Jeg går så inn på tidlig innsats, tilpasset tilbud og spesialpedagogisk hjelp, og skiller disse, før jeg går videre og ser på spesialpedagogiske tiltak presentert i teorien. Deretter ser jeg på to viktige grunner, som teorien påpeker, for å inkludere de spesialpedagogiske tiltakene. Til slutt retter jeg et blikk på spesialpedagogen og holdninger.

I det tredje kapittelet, Metode, vil jeg redegjøre for mitt valg av forskningsmetode, forskningsprosessen og vurdering av metoden. Jeg presenterer også prosessen rundt undersøkelsene jeg har gjort, og diskuterer oppgavens reliabilitet og validitet.

I kapittel fire, Resultater, vil jeg presentere resultater fra studien. Jeg har funnet fire hovedpunkter under analysen av oppgaven;

- Spesialpedagogens rolle
- Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen
- Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene
- Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp.

Jeg trekker inn svar fra informanter, observasjoner og mine tanker som har kommet under intervjuene og observasjonene.

I kapittel fem, Drøfting, vil jeg se nærmere på hovedfunnene fra kapittel fire og trekke inn teorien fra kapittel to, og drøfte disse. Jeg tar også frem praksisfortellingen fra innledningen og ser nærmere på denne i lys av resultater og teori.

Og til slutt, i kapittel seks, vil jeg oppsummere sentrale funn og reflektere over hva jeg har lært gjennom mitt arbeid med denne oppgaven, og se om jeg har fått svar på problemstillingen jeg har satt opp. Jeg setter også et kritisk lys på oppgaven.

2. Teori

I denne delen vil jeg presentere ulike teorier som jeg regner som relevante for min problemstilling ”*Hvordan kan spesialpedagogen inkludere de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen, uten at tiltakene faller bort fra barnet?*”. Jeg vil begynne med å ta for meg et historisk tilbakeblikk på barnehagen og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Her presenterer jeg også en del politiske dokumenter som ligger til grunn for den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, som jeg vil ta med meg videre i oppgaven. Jeg ser også på integrering og inkludering i et historisk lys, og beskriver de ulike begrepene og hvilket begrep man benytter seg av i dag, når det gjelder spesialpedagogisk hjelp. Jeg ser deretter også på ekskludering, som er motpolen til å integrere og inkludere. Da den spesialpedagogiske hjelpen favner mange barn, har jeg valgt å skrive et eget delkapittel om barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp.

Det er flere begreper som knytter seg til spesialpedagogisk hjelp, og disse presenterer jeg i delkapittelet *Tidlig innsats, tilpasset tilbud og spesialpedagogisk hjelp*. Jeg vil deretter gå nærmere inn på spesialpedagogiske tiltak, og hva teorien sier om hvordan spesialpedagogiske tiltak skal eller bør organiseres. Teorien peker på to hovedtemaer som er viktige grunner til å inkludere den spesialpedagogisk hjelpen i barnehagen, for at alle barn skal få ta del i det inkluderende og lærende fellesskapet. Dette er sosialt samspill og lek, som jeg vil gå inn på og beskrive viktigheten av. Til slutt vil jeg ta for meg spesialpedagogen og holdninger, og hva som kan ligge til grunn for hvordan den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert.

2.1. Kort historisk blikk på spesialpedagogikkens historie i barnehagen

Den første ”barnehagen” var Barneasylet, etablert i Trondheim i 1837 (Hyrve og Sataøen 2006). Asylene hadde mål om omsorg, pleie og undervisning, men var hovedsakelig tilsyn av barn til fattige folk, slik at de hadde et sted å være mens foreldrene var på arbeid, med konservativt eller religiøst utgangspunkt (Fasting, Doksheim og Vatnøy 2011). Den tok lite hensyn til barn med særlige behov, selv om den var rettet mot barn som trengte ekstra tilsyn grunnet fattigdom og annet problematikk (Nilsen 2014). Den første kommunale barnehagen kom i 1920, og barnehagen ble en institusjon for alle (Hyrve og Sataøen 2006 og Fasting, Doksheim og Vatnøy 2011). Først i 1935 fikk Norge utdannet barnehagelærerinner med en utdanning på to år, men det var fremdeles ikke noen særskilte utdanningskrav til de ansatte i barnehagene (Tholin 2008). Man fikk lover og regler for hvordan barnehagene skulle drives fra slutten av 1940-tallet, og i 1953 kom den første Barnevernloven som la vekt på forebygging, veiledning og støtte til barn og familier som trengte ekstra støtte. Med

Barnevernloven og sosialtjenesten, som barnehagene var organisert under, ble barn med spesielle behov prioritert, uten at dette var hjemlet i noen lov (Nilsen 2014). I 1961 ble Statens spesiallærerskole opprettet og det ble et større fokus på utdanning av spesialpedagoger (Hausstätter 2010). Det var først i 1975 at den første barnehageloven kom, som følge av forslag i NOU 1972: 39 *Førskoler*, og nå ble det hjemlet i loven at barn med nedsatt funksjonsevne ble prioritert ved opptak i barnehage (Nilsen 2014). NOU-rapporten omhandlet også integrering av barn med nedsatt funksjonsevne i normalmiljø og det ble lagt vekt på betydningen av den tidlige innsatsen for å forebygge og avhjelpe vansker. Begrepene integrering og inkludering ble også tatt opp i loven, samt likeverdig og tilpasset opplæring for alle (Hvidsten 2014 og Groven 2013). Begrepene integrering og inkludering gjaldt nå også flere grupper enn funksjonshemmede barn, for eksempel barn med innvandrerbakgrunn. Selv om man nå satte fokus på integrering og inkludering, har det ikke vært like mye ekskludering i barnehagen som i skolene (Korsvold 2011). Selv om det fantes spesialbarnehager, var ikke dette utbredt da barnehagen har vært en samfunnsinstitusjon som har fungert integrerende.

Det var altså ikke før 1970-årene at den spesialpedagogiske historien tok til å starte for fullt i barnehagesammenheng, en fagdisiplin som er ulik pedagogikken og relativt ung (Reindal og Hausstätter 2010, Dalen 2010 og Befring 2012). Tanken om spesialpedagogikk er mye eldre, og regnes å starte rundt 1930, da Heinrich Hanselmann (1885-1960) videreutviklet heilpedagogikken. Hanselmann sa at spesialpedagogikken måtte innlemme pedagogiske, psykologiske og medisinske kunnskaper, som igjen skiller den fra pedagogikken med flere fag (Groven 2013 og Befring 2012). For å kunne hjelpe til å realisere opplæringen av barn med særskilte behov i kommunene og fylkeskommunene, ble Statped opprettet, med kompetanse på det spesialpedagogiske feltet og som bistår med hjelp og opplæring (Groven 2013). Barnehageloven, i tillegg til FNs barnekonvensjon (1989) og ny forskning på barns utvikling og psykologi, gjorde at man begynte å se på barndommen som en egenverdi. Det ble stilt høyere krav til barnehagen og de ansatte i barnehagen ved at barnehagen skulle være et trygt omsorgstilbud og et pedagogisk tilbud til barna (Tholin 2008 og Hyrve og Sataøen 2006). I 1995 kom Rammeplanen som et hjelpemiddel til barnehagene og i 1998 kom Opplæringsloven der retten til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp var hjemlet i et eget kapittel. Det var ingen nedre aldersgrense for å motta spesialpedagogisk hjelp (Opplæringsloven 1998 og Kunnskapsdepartementet 2011).

I 2005 skjedde det mye med retningen til barnehagen. Barnehagesektoren ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, som gjorde at barnehagen fikk en mer utdanningspolitisk retning og mer vektlegging på læring. Barnehagens grunnlag har

dermed endret seg enda mer fra omsorg og lek, til læring og forebygging (Solli 2010). Begrepet spesialpedagogisk hjelp ble benyttet i lovteksten, og åpnet opp for at det spesialpedagogiske tilbudet kunne omfatte mer enn bare tradisjonelle tiltak, som for eksempel mer utradisjonelle tiltak som stimulerings- og treningstiltak (Dalen 2010). I 2006 ble det utgitt en revidert utgave av Rammeplanen og ny Barnehagelov. Dagens Rammeplan er fra 2011. Med den nye Barnehageloven og revideringen av Rammeplanen ble det også utgitt flere temahefter som skulle danne refleksjon på bakgrunn av kunnskap og erfaringer som blir formidlet i temaheftene. Et av temaheftene handler om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Nilsen 2014). Her defineres nedsatt funksjonsevne som ”barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner” (Kunnskapsdepartementet 2008:8). 1. august 2016 ble retten til spesialpedagogisk hjelp flyttet fra Opplæringsloven, til Barnehageloven paragraf 19a-19h. Dette var noe flere Stortingsmeldinger hadde lagt press på, blant annet i NOU 2009, St.meld. nr. 18 (2010-2011), NOU 2012 og Stortingsmelding nr. 24 (2013-2014). Dette har gjort at det blir stilt større krav til hvordan den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt, samt hva slags plikter PPT har i forhold til sakkyndige vurderinger i forhold til bistand i arbeidet i barnehagene med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det største fokuset i den nye Barnehageloven, er at det skal legges vekt på barnets beste.

Man kan stille seg spørsmålet til hvorfor det ikke har vært mye fokus på spesialbarnehager eller spesielle barn i barnehagen før etter krigen. Historisk sett kan dette komme av at man tidligere var hjemme med barna sine, og at det ikke har vært noen krav til at man må gå i barnehagen (Fasting, Doksheim og Vatnøy 2011). Sætersdal (1998) skriver at barn som ble født med et handikap ble sett på som Guds straff og et redskap for å sone syndige handlinger eller holdninger. Barnet kunne også bli sett på som en bytting, og man satt gjerne barnet ut i skogen eller holdt det skjult. Senere ble slike barn satt på institusjon (Markussen 2007). Det har foregått en stor endring i tenkemåten gjennom årene, og i dag skal alle barn, uansett funksjonshemninger, bli inkludert.

2.2. Integrering til inkludering

Fra starten av institusjonaliseringen av barnehagene har holdningene om barn og barndom, funksjonsnedsettelse og spesialpedagogisk hjelp gått fra abnormalitet til vansker, og ekskludering til integrering og inkludering. Begreper som følger integrering og inkludering er segregering, anti-segregering, normalisering, likeverd og tilpasset opplæring, som alle er begreper som hører inn i en barnehage for alle (Solli 2010). Det er ikke før i de senere årene

at inkludering har kommet inn som et viktig moment i barnehagen. Tanken startet i skolen med tilrettelagt læring i skolehverdagen fra rundt 1960 og kom som en naturlig reaksjon på ekskluderingen i den norske skolen (Pedersen 2015). En del av spesialinstitusjonene ble lagt ned, og den ekskluderingen som hadde foregått i skolen fra slutten av 1700-tallet skulle nå endres til å integrere alle barna inn i undervisningen (Hausstätter 2010). Først i NOU 39:1972 *Førskoler* ble begrepet integrering introdusert i barnehagesammenheng. Funksjonshemmede barn skulle bli integrert i det som ble oppfattet som et normalmiljø (Korsvold 2011). Gjennom UNESCO sin konferanse om opplæring av barn med spesielle behov, ”International Conference on Education”, eller Salamanca-erklæringen, i 1994, ble inkluderende undervisning bestemt å gjelde for alle, også de med funksjonsnedsettelse, og begrepet inkludering ble nå tatt i bruk (Dalen 2010 og Groven 2013). Fokuset var på inkluderende prosesser, som inkluderte alle sine behov for å tilhøre et fellesskap, ikke bare enkeltindivid og dets innlemming i et fellesskap, som integreringsbegrepet har fokus på. Inkluderingen ble et fellesansvar (Groven 2013 og Pedersen 2015). Man ønsket å sette en stopper for ekskluderingen og satse på inkludering (Kassah og Kassah 2014). Salamanca-erklæringen nevner også barnehagen i punkt 53,54, som en forutsetning for skolegang, og et viktig instrument for senere inkludering av de barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp i skolen (Arnesen 2012 og UNESCO 1994). FNs konvensjon om rettigheter til personer med funksjonshemming, som kom i 2006, satte også et større fokus på å se alle som inkluderte individer av samfunnet (UN 2006 og Arnesen 2012). I artikkel 7 i konvensjonen understrekes det at barn med nedsatt funksjonsevne skal behandles på samme måte som andre barn, i alle sammenhenger. Barnehageloven fra samme år, som, selv om den ikke bruker inkluderingsbegrepet, allikevel sier mye i formålsparagrafen ved at den skal gjelde for alle barn (Barnehageloven 2006). I 2009 er inkludering blitt det dominerende begrepet, med St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Her er et av målene for å heve kvaliteten ”alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap” (St.meld.nr.41:6). Stortingsmeldingen illustrerer problematikken rundt inkluderingen. Rammeplanen fra 2011 nevner inkludering fire ganger: om fellesskapet plass til det enkelte barnet, sosial kompetanse, friluftaktiviteter og utelek, og til slutt om hvordan et inkluderende miljø kan være med på å motvirke mobbing og rasisme i barnehagen. Inkludering i Rammeplanen handler om at man skal ta vare på ulikheter, som er en forutsetning for demokrati (Kunnskapsdepartementet 2011).

Integrering og inkludering er begge begreper som har preget debatten om barn med nedsatt funksjonsevne, og har vært mål når det gjelder alle barn i barnehagen. Om integrering sier

Sjøvik (2007): ”Å integrere betyr å føye deler sammen i en helhet. Relatert til barnehagen betyr dette at barn med særskilte behov skal være en naturlig del av det alminnelige sosiale fellesskapet” (Sjøvik 2007:36). Ifra latin betyr integrere noe som inngår som en nødvendig del av det hele, og fokuserer på å få barn med funksjonsnedsettelse inn i fellesskapet for å skape en helhet. Inkludering betyr å innbefatte, og retter mer fokus på selve prosessene ved inkludering og ekskludering, og hvordan fellesskapet i barnehagen fungerer (Korsvold 2011 og Ytterhus 2002). Skillet mellom integrering og inkludering skjedde da man endret perspektiv fra individ til system, og satte fokus på læringsmiljø og et inkluderende fellesskap for alle i barnehagen (Arnesen 2012). Det var ikke lenger slik at man så på noen som skulle integreres fra å være utenfor gruppa, men at alle hadde sin plass i fellesskapet og at man hadde en naturlig del i mangfoldet (Pedersen 2015, Arnesen 2012 og Morken 2007).

Mangfold handler blant annet om etnisitet og kultur, kjønn og seksualitet, sosial bakgrunn og tilhørighet til klasse og kaste. Pedersen (2015:28) sier også at mangfold også handler om funksjonsnedsettelse, lærevansker og psykisk sårbarhet. Inkluderingsbegrepet forutsettes også av at alle barn har rett til å være forskjellige, og likeverdighetsprinsippet (NOU 2009). Inkludering brukes derfor i mye større grad enn integrering i dag, da mange mener at størstedelen av alle barn aldri har vært segregert i dag og at alle barn allerede er en del av fellesskapet. Og det er dette inkludering handler om; Barna skal ikke bare være til stede fysisk for å være inkludert, de skal være i sosial deltakelse (Lundeby og Ytterhus 2011). Inkludering har også en mer positiv klang enn integrering da inkludering velger å fokusere på helheten, demokrati og en barnehage for alle (Solli 2010). Inkludering vil derfor sette fokus på fellesskapet og mangfoldet, som alle allerede er en del av, og se bort fra enkeltindivider.

Inkludering handler om ”å gjøre noe med helheten, slik at alle kan finne en naturlig plass der” (Sjøvik 2007:37). Inkludering handler dermed om at aktivitetene i barnehagen og det fysiske miljøet skal passe for de fleste og gjelde for hele mangfoldet av barn i barnehagen, og tilretteleggingen skal ikke bare være for de som har særskilte behov eller nedsatt funksjonsevne, men gjelde alle (Arnesen 2012). Inkludering skal ses på som noe positivt, og om det er noe som virker nedvurderende og stigmatiserende, må disse fjernes (Sjøvik 2007). Allikevel fokuserer inkludering på særlige behov, som blir ivarettatt og vurdert gjennom kartlegging, diagnostisering og evidensbaserte tiltak, noe som kan øke risikoen for segregeringer (Solli 2010). Selve inkluderingen er noe som foregår hver dag, og som er en dynamisk prosess. Det er ikke et mål man kan nå, men en prosess man skal arbeide med hver dag i barnehagen (Solli 2010). Man må observere barnet og se på om det er inkludert i

fellesskapet, om det er et ekskludert barn på utsiden av fellesskapet eller om det er i ferd med å bli inkludert.

Arnesen (2012) skiller mellom fire perspektiver eller dimensjoner på inkludering som fenomen. Disse virker sammen;

- Politiske dimensjonen; Hvordan inkludering defineres og aktualiseres i lys av samfunnsendringer, politikk og kontroll av barnehagen.
- Institusjonelle dimensjonen; Handler om plassen til barnehagen i samfunnet og hvordan den forvaltes og reguleres som samfunnsinstitusjon.
- Relasjonelle dimensjonen; Barns muligheter for deltakelse og samhandling i fellesskapet i barnehagen.
- Ethiske dimensjonen. Ser på barnet som en levende del av fellesskapet og hvordan det bidrar i fellesskapet. Barnets muligheter for å gjøre egne valg, oppleve mestring og tilhørighet, og at det har reelle muligheter for å påvirke, er viktige aspekter ved den etiske dimensjonen.

Når det gjelder inkludering i barnehagen er det gjennomført relativt lite forskning på området, både når det gjelder hvordan inkludering og ekskludering foregår i praksis, og hvordan inkludering ”gjøres” (Groven 2013 og Korsvold 2011), noe jeg har merket i min forskning. Arnesen (2012) ser også på at forskningen tar for seg det som skjer i barnehagen, og ikke i like stor grad på hvordan forholdene rundt, politiske, samfunnsmessige og institusjonelle betingelser, ligger til rette for barnehagen som inkluderingsarena. Forskningen som er blitt gjort er studier basert på intervjuer av personalet i barnehager, og observasjoner av samspillet mellom barn og mellom voksne og barn. Selv om det er gjennomført lite forskning, stilles det allikevel stadig sterkere krav om å bruke forskning som grunnlag til arbeidet med inkluderingen i barnehagen (Solli 2012). Dette er vanskelig, da det er lite forskning, og den forskningen som er blitt gjort har veldig forskjellige problemstillinger og temaer. Det at det meste av forskningen benytter seg av kvalitative metoder med observasjoner og intervjuer, gjør det også vanskelig når det er relativt små og korte undersøkelser som er blitt gjort i få barnehager. Når det gjelder forskningen på barn med nedsatt funksjonsevne, så er dette en svært sammensatt gruppe, som det ikke er gjort mange undersøkelser om. Dette påpekes også i NOU 2009: *Rett til læring*. Barna har også forskjellige behov og tilrettelegging, noe som gjør at forskningen i mange tilfeller er vanskelig å relatere til sin praksis (Solli 2012). Som Solli (2012) påpeker: ”Det er behov for langt mer forskning på forskningsfeltet inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen” (Solli 2012:50). *Barn med særskilte behov* er et tema som planlegges å være ett

av de tematiske satsningsområdene i kompetansestrategien for 2014-2020 (Stortingsmelding nr. 24 (2012-2013)). Dette kan gjøre at det rettes mer fokus på temaet og mer forskning på temaet.

2.3. Ekskludering

Ekskludering, er gjerne motpolen til inkludering. Begrepet ekskludering blir mye brukt i teorien, og handler om utestenging eller utelukkelse. Arnesen (2012:22) sier om utelukkelse:

”Utelukkelse innebærer at noe eller noen aktivt blir satt utenfor en gruppe, en institusjon, en plass, et miljø som de tidligere var en del av. Det å være innenfor vil vanligvis og av de fleste blir tatt for gitt, inntil det øyeblikket kommer at noen blir stilt overfor risikerer for å bli ekskludert”. (Arnesen 2012:22)

Men hva som vil si å være inkludert, og hva som vil si å være ekskludert, er ikke like lett å definere. Det avhenger av de fire perspektivene til Arnesen (2012), men også i stor grad individuell preferanse, mer enn barnets diagnose eller hvordan barnet ”er”. Inkludering og ekskludering er dynamiske prosesser som ikke er konstante eller normale hele tiden. De trenger heller ikke å være gode eller dårlige i seg selv, og inkludering trenger ikke å være normen for hva som er bra. På samme måte som at eksklusjon ikke trenger å være noe dårlig (Arnesen 2012).

Om barnet ikke er inkludert, skal man ikke se på barnet, slik man gjorde ved integrering, men se på systemet rundt, og hvordan barnehagen er og kan tilpasses slik at barnet har det bedre og trives i barnehagen. Det er ikke lenger like stort fokus på hva som er galt med barnet (Pedersen 2015). Det er viktig å påpeke, som Solli (2012:42) sier: ”Barna kan ikke selv bidra aktivt til egen inkludering”. Dette er noe man må hjelpe til ved å se på systemene rundt barnet.

Hausstätter (2010) peker på ekskludering som blir gjort i hverdagen. Dette kan være noe så enkelt som å gi navn til barnet; barnet med autisme, barnet med ADHD, barnet med vansker. Eller det inkluderte eller det ekskluderte barnet. Ofte bruker man ”barnet med...” eller ”barnet har...” (Pedersen 2015:75). Denne navngivningen som foregår innen spesialpedagogikken kan være ekskluderende. Diagnoser er også styrende for hvordan man tenker på barn og mennesket. De kan forandre hvordan man ser på barnet, som igjen kan gjøre at barnet ser annerledes på seg selv (Hausstätter 2010). Bruken av merkelapper, enten det er diagnoser eller navngiving, er blitt debattert av mange. Bjarnason (2010) ser at det er viktig å ha dem, selv om han gjerne skulle blitt kvitt dem. De er til god hjelp når man skal bruke av kunnskapen, metodene og ferdighetene som spesialpedagogikken har utviklet. Samtidig gjør

disse at man ser på spesielle barn, og ikke alle barn. Inkluderingen blir da på de barna som er spesielle, og ikke de andre barna. Pedersen (2015) setter også fokus på merkelapper, og ser at man trenger å vite om spesielle problemer et funksjonshemmet barn har. Samtidig kan man da bli for opptatt av svakheter og begrensninger, og ikke se det normale i barnet. Hvis man derimot velger å se på det normale i større grad, kan man risikere at man overser eller tilslører problemene, som igjen gjør at barnet ikke får den hjelpen det trenger. Fokuset kan ofte bli på det som er galt, at man ikke ser barnet for det det er, og hvilke andre sider barnet har. For hva er normalt, og hva er det som er unormalt? Om man har et klart bilde på hva som er et normalt barn, er det fort at de som ikke passer inn i dette bildet faller utenfor (Arnesen 2012 og Arnesen, Kolle og Solli 2012). Som flere teoretikere, problematiserer også Tangen (2012) dilemmaet med å bruke merkelapper, og å gå inn tidlig for å finne vansker, eller å vente og se, eller ikke tenke på det negative ved vanskene og dermed dysse de ned. *”Dilemmaet knyttet til stigmatisering versus usynliggjøring lar seg neppe løse en gang for alle; det er noe vi må forholde oss til kontinuerlig (Tangen 2012:21).* Morken (2012) setter spørsmålet på om det er en moralsk norm for likhet, og om man skal sammenligne barn med andre for å finne likheter og forskjeller ved barna. Morken (2012) ønsker at man ser på ulikheter og mangfold som det normale, ikke at man skal hige etter å være mest mulig like. Som Pedersen (2015) sier, kan likhet bety forskjeller, da man i enkelte tilfeller må behandle barn ulikt og gjøre forskjeller, for at et barnehagetilbud skal oppleves som likeverdig. Barn er forskjellige og man må møte dem på deres forutsetninger, behov og forskjeller. Selv om barna kanskje ikke opplever at de blir behandlet likt, om det er noen som får andre grenser i barnehagen, opplever de at de blir behandlet likeverdig (Pedersen 2015 og Arnesen 2012).

Man skal være bevisst hvordan man tiltaler og snakker om og til barn, og være seg bevisst sine egne tanker til diagnoser og kategorisering. Blikket må ikke bare være på hva barnet ikke klarer, men også på hva barnet mestrer og hvilke sterke sider det har som man kan bruke videre for å styrke resten av barnet (Pedersen 2015). I stedet for å fortelle hvordan man oppfatter hvordan barnet ”er”, kan man fokusere på hva som skjer. For hva skjer rundt barnet, når det oppfører seg annerledes eller virker annerledes enn de andre barna, og hvordan kan man tilrettelegge for at barnet ikke skal falle utenfor og være annerledes enn de andre barna i de situasjonene man har observert? (Pedersen 2015)

2.4. Barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp

Fra tidligere brukte man begrepet ”handikappet” i den spesialpedagogiske debatten. Fra 1967 ble begrepet erstattet med ”funksjonshemmet”, men dette begrepet ble kritisert for å være for

individfokusert og for at det konsentrerte seg om barnets egenskaper og svakheter. Begrepet ”nedsatt funksjonsevne” ble introdusert i NOU 2001:22, for å skille nedsatt funksjonsevne og funksjonshemming og sette fokus på at det er barnets møte med miljøet rundt som gjør at en nedsatt funksjonsevne får betydning. Man ønsket å se funksjonshemmingen i forhold til miljøet og dets evne til å tilrettelegge et egnet opplæringsmiljø.

Begrepet ble derfor endret til termer som ”barn med spesielle behov”, ”barn med behov for spesielt tilrettelagt opplæring” eller ”barn med behov for særskilt hjelp og støtte”, termer som er mer uspesifiserte (Dalen 2010 og St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Det står om retten til spesialpedagogisk hjelp i Barnehageloven (2005: §19a); ”Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det.” Barn som har rett på spesialpedagogisk hjelp trenger ikke å ha spesifikke funksjonshemninger eller lærevansker, men omfatter barn som strever med å tilpasse seg andre, regler og læringstilbud, språk, sosial- og emosjonell fungering eller sansemotorisk- og fysisk trening (Pedersen 2015 og Dalen 2010). Barn med særlige behov er derfor en stor gruppe, som ikke trenger å ha noen diagnose eller funksjonshemming (Groven 2013).

Barn med nedsatt funksjonsevne står i en egen paragraf i Barnehageloven, §9h. Funksjon betyr ”det særskilte arbeidet et organ utfører”, fra latin. Funksjonshemming betyr da at et organ blir hindret i sin funksjon, av en eller annen grunn (Pedersen 2015). Selv om et barn har nedsatt funksjonsevne, betyr ikke det at barnet har nedsatt funksjonsevne hele tiden. Det kommer an på hvordan man kan ivareta behovet til barnet optimalt, slik at funksjonshemmingen ikke hemmer barnet. Det skilles mellom funksjonsevne og funksjonsnedsettelse i St.meld. nr. 40 (2002-2003) *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer*.

”Det dreier seg om barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Barn kan ha tapt eller fått skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner” (Mørland 2008: 8).

Om ikke funksjonsnedsettelse fører til begrensninger for barnets deltakelse i fellesskapet, trenger ikke en funksjonsnedsettelse føre til en funksjonshemming. En vanske trenger heller ikke å være en funksjonsnedsettelse, om vansken ikke fører til begrensninger for barnet. Språkvansker trenger ikke å være en funksjonsnedsettelse om man er på skogstur, og derfor er det viktig å sette fokuset på barnets sterke sider og muligheter, og ikke begrensninger som kan virke hemmende for barnet (Pedersen 2015, Nilsen 2014 og Kassah og Kassah 2014). Men

om det oppstår et stort sprik mellom forutsetningene til barnet og kravet til funksjonen, har barnet en funksjonshemning. For eksempel om barnet må opp en trapp med rullestol, uten at det er satt opp en heis eller rampe. Det er derfor viktig å fokusere på mulighetene til barnet, og ikke begrensningene (Helland 2012). En annen forskjell på funksjonsnedsettelse og funksjonshemning, er at barnet ikke trenger å ha en funksjonsnedsettelse for resten av livet (Nilsen 2014).

Korsvold (2011) skiller mellom fire grupper av barn som skal inkluderes i barnehagen, eller da motta spesialpedagogisk hjelp;

- Barn med nedsatt funksjonsevne
- Barn med minoritetsbakgrunn
- Barn i risikogrupper
- Barn i barnehage som får hjelp av barnevernet

2.5. Tidlig innsats, tilpasset tilbud og spesialpedagogisk hjelp

Tidlig innsats er et begrep som benyttes i barnehagen for å forebygge utviklings- og lærevansker hos barn (Nilsen 2014 og Befring 2012). Tiltakene skal settes inn tidlig når problemene er avdekket (Nilsen 2014 og St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Befring (2012) sier også at man skal sette inn tiltak også før en eventuelt uønsket utvikling skulle skje, om det er en risiko for at en vanske kan utvikle seg. Det er svært viktig å sette inn tiltakene på et tidlig tidspunkt, og for at dette skal kunne gjøres må personalet i barnehagen kunne identifisere barnets vansker gjennom observasjon, samtaler med foreldre og barnet og ulike metoder (Nilsen 2014). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ser på den tidlige innsatsen som et viktig virkemiddel for å minske de sosiale ulikhetene i samfunnet senere i livet. Stortingsmeldingen ser på problemet med å vente og se om vanskene går over, og ønsker å sette fokus på utdanning som et middel for tidlig innsats. Dette påpekes også i Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, som bygger videre på Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Tidlig hjelp vil sannsynligvis gi færre problemer senere, og derfor er det viktig å forebygge, oppdage behov og iverksette tiltak tidlig. Dette vil gjelde flere barn, blant annet barn som trenger særskilt oppfølging, barn med forsinket språkutvikling, barn med flerspråklig bakgrunn, barn med nedsatt funksjonsevne og barn som kommer fra en vanskelig familiesituasjon. Det er flere stortingsmeldinger og rapporter som fremhever tidlig innsats som et viktig verktøy for å se alle barn, og fange opp og gi de som trenger særskilt hjelp den hjelpen de trenger, så tidlig om mulig (NOU 2009).

En sterk kritikk til den tidlige innsatsen, er all kartleggingen og testingen som foregår i barnehagen i dag. For å få spesialpedagogisk hjelp er vurderinger og vedtak basert på testing og kartlegging avgjørende, som gjør at mange er kritiske til prosedyrene som hører til å få spesialpedagogisk hjelp (Arnesen og Simonsen 2011). Denne kartleggingen av enkeltbarn og deres behov i settinger utenfor fellesskapet gjør at det spesialpedagogiske feltet legger mindre vekt på tilhørighet i sosiale fellesskap og mer vekt på å oppdage ”problembarn” og barn i risiko (Arnesen og Simonsen 2010). Den tidlige innsatsen kan også gjøre at man setter mer fokus på stigmatisering og fokuserer på svake sider av barnet fremfor de sterke sidene. Det kan også gjøre at foreldre blir mer bekymret enn de trenger å være (Arnesen og Simonsen 2011). Selv om det er knyttet mye kritikk til kartleggingen, er det nettopp kartleggingen som ofte fanger opp barn som ellers ikke ville blitt sett. Offentlige dokumenter ønsker økt fokus på kartlegging, nettopp fordi det er med på å fange opp barn før det får større problemer senere, og at man derfor kan begynne med tidlig innsats for å forebygge senere vansker (St.meld.nr. 41 2008-2009 og St.meld.nr 18 2010-2011).

Mens skoleverket bruket begrepet tilpasset opplæring, bruker barnehagen begrepet tilpasset tilbud. Fra Rammeplanen (2011) står det; ”Den (barnehagen) skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn” (Kunnskapsdepartementet 2011:21). Begrepet tilpasset tilbud blir av Nilsen (2014) sett på som et overbegrep for både det ordinære tilbudet i barnehagen og den spesialpedagogiske hjelpen. Tilpasset tilbud betyr at det ordinære pedagogiske opplegget blir tilpasset til barnets utviklingsnivå (Nilsen 2014). For at en slik tilpasning skal kunne skje, må personalet i barnehagen observere barnet og kartlegge barnets utviklingsnivå.

Det tilpassete tilbudet kan være tiltak knyttet til organisering av det pedagogiske tilbudet, pedagogiske arbeidsmåter og progresjon, og være tilpasset utviklingsnivået til det enkelte barnet (Nilsen 2014). Man skal også vurdere rammene rundt den pedagogiske tilretteleggingen, det vil si årsplaner, offentlige styringsdokumenter og Barnehageloven (Hvidsten 2014). Mål for tilbudet er svært viktig, for å sikre at tiltakene fungerer og at barnet får mest mulig utbytte av det tilpassete tilbudet i barnehagen (Nilsen 2014). Det tilpassete tilbudet skal foregå i barnegruppa innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet. Mens dette er nok for enkelte barn vil noen barn trenge ekstra tilrettelegging for det tilpassete tilbudet. I slike tilfeller skal barnehagen legge til rette for at disse barna får spesialpedagogisk hjelp (Nilsen 2014). Det tilpassete tilbudet er uavhengig av den spesialpedagogiske hjelpen.

Termen brukes for barn under skolepliktig alder (Pedersen 2015) og gis til barn som har fått en sakkyndig vurdering og blitt tildelt ekstra ressurser ut fra denne.

Retten til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Barnehageloven (2006:§19a);

“Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.

Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe (...).” (Barnehageloven 2006:§19a)

Hva som er særlige behov er en skjønnsmessig vurdering, men det innebærer at behovene til barnet er mer omfattende enn behovene som barn vanligvis har, på samme alder. Men diagnose er ikke et vilkår for å ha rett til spesialpedagogisk hjelp (Groven 2013).

Nilsen (2014) sier at den spesialpedagogiske hjelpen kan gis som en del av det ordinære pedagogiske tilbudet i barnehagen, men også som et tillegg til det ordinære tilbudet. Til forskjell fra det ordinære pedagogiske tilbudet og tilpasset tilbud, skal den spesialpedagogiske hjelpen gis av kvalifisert personale. Kvalifisert personale, vil her si pedagoger med spesialpedagogisk tilleggsutdanning, medisinsk personale, psykologer eller andre relevante faggrupper (Nilsen 2014). Fra Barnehageloven (2006) står det at det i vedtaket skal fremgå hvilken kompetanse den som gir den spesialpedagogiske hjelpen skal ha. Den spesialpedagogiske hjelpen kan tilbys uavhengig av barnehagen, som vil si at de barna som ikke har plass i barnehagen også har rett til spesialpedagogisk hjelp, så lenge den kan begrunnes ut fra barnets behov (Hvidsten 2014). Det er heller ingen nedre aldersgrense for hvem som skal få spesialpedagogisk hjelp, og etter Barnehageloven (2006) er barn med nedsatt funksjonsevne prioritert og har fortrinnsrett ved opptak i barnehage.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) var andelen av alle barn i barnehage som mottar spesialpedagogisk hjelp 2,8%. Dette er et tall som har økt de siste årene, og som ser ut til å øke. Det er også et stort antall barn som får tilpasset tilrettelegging i barnehagen, uten at dette blir registrert som eget tiltak. Den spesialpedagogiske hjelpen inkluderer foresatte og ulike kompetansesentre og hjelpeinstitusjoner.

Barnehageloven (2006) tar for seg hvordan henvisning, rapportering og vedtak foregår. Jeg vil videre gi en kort oppsummering av denne prosessen. Det er foreldrene som henviser til Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Som oftest er henvisningene utarbeidet i barnehagen på bakgrunn av observasjoner og dokumentasjoner gjort av personalet i barnehagen, og samtaler og møter mellom foreldrene til barnet og den pedagogiske lederen på avdelingen. Når henvisningen er kommet til PPT, følges den opp av sakkyndige som vurderer

henvisningen og gir anbefalinger om tildeling av ressurser til spesialpedagogisk hjelp, veiledning og/eller rådgivning i en sakkyndig rapport. Kommunen eller fylkeskommunen fatter så enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp med utgangspunkt i anbefalingen (Torsteinson 2014, Barnehageloven 2006). Samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet er dermed svært viktig. Den spesialpedagogiske hjelpen inkluderer alltid tilbud om foreldreveiledning, ved siden av arbeidet med barnet. Senere er også samarbeidet mellom barnehagen, hjemmet og PPT (Nilsen 2014).

2.6. Spesialpedagogiske tiltak

Før man begynner å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, må man sette seg inn i barnets vanske og årsakene til denne vansken. Dette er for å forstå barnet og hva den gjør, for å best kunne sette seg inn i barnets situasjon. Først da kan man komme frem til spesialpedagogiske tiltak for å gjøre funksjonshemmingen så lite problematisk for barnet som mulig. Ikke bare i barnehagen, men også hjemme - gjennom veiledninger og samtaler med foreldre (Pedersen 2015). Groven (2013) skiller mellom tre hovedformer for organisering av den spesialpedagogiske hjelpen; I barnegruppe, i en egen gruppe eller alene sammen med spesialpedagog. Denne oppdelingen ser man også i Barnehageloven (2006), der den spesialpedagogiske hjelpen kan gis individuelt eller i gruppe.

I sin artikkel *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?* skriver Solli (2010) om spesialpedagogiske tiltak, og ser på om disse er inkluderende eller ikke. Det er flere utfordringer knyttet til de spesialpedagogiske tiltakene og den inkluderende barnehagen. Barn skal kunne delta aktivt i et inkluderende fellesskap, samtidig som barnet skal få den hjelpen det trenger gjennom de spesialpedagogiske tiltakene det har fått tildelt. Mye av ekskluderingen kommer også fra synet om barnets vanske og hva det kan. Tradisjonelt har forventningene til hva barn kan eller har mulighet til å kunne, på bakgrunn av hva slags vanske eller diagnose barnet har, styrt hva slags spesialpedagogisk tiltak barnet har fått. Nå vil man se på barnets vansker som betinget av miljøets krav og utfordringer (Solli 2010).

Det er både positive og negative sider ved de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen, sier Solli (2010). Tiltakene er nødvendige og viktige for at alle barn, også de som har nedsatt funksjonsevne, til å ta del i barnehagens daglige liv. De spesialpedagogiske tiltakene er også nødvendige og viktige for at barna skal få et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud som alle de andre barna i barnehagen. Men det er også negative sider ved tiltakene, ved at de kan ses på som sosial kontroll der barna som får spesialpedagogisk hjelp blir skilt bort fra de andre

barna og sortert etter vansker. Solli (2010) sier at de spesialpedagogiske tiltakene *”medfører ordninger som fører barn bort fra andre barn”* (Solli 2010:31). Hvordan man oppfatter barnet, og vansker barnet har, har mye å si på hva slags metoder man velger for de spesialpedagogiske tiltakene og hvor tiltakene skal foregå. Forståelsen av hvordan spesialpedagogiske tiltak blir organisert viser seg i hvordan praksisen er, og om de spesialpedagogiske tiltakene er for alle eller det enkelte barnet. Etter som man forstår og driver de spesialpedagogiske tiltakene, kan man gjennom tiltakene gi barnet en verdsatt rolle, eller forsterke barnets følelse av å være annerledes og utenfor fellesskapet (Solli 2010). De inkluderende prosessene kan også bli hindret av de spesialpedagogiske tiltakene. Det er forståelsen av inkludering til spesialpedagogen som kan hindre eller legge til rette for inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene. Om de spesialpedagogiske tiltakene er inkludert i fellesskapet kan dette gjøre at barnet kan delta i fellesskapet, men det kan også gjøre at det enkelte barn og dets vansker blir usynliggjort og behovene blir borte i fellesskapet. På den andre siden kan segregering av de spesialpedagogiske tiltakene gjøre at barnet kan bli ekskludert ut av fellesskapet (Solli 2010).

Praksisen i hvordan de spesialpedagogiske tiltakene blir organisert er svært forskjellig fra spesialpedagog til spesialpedagog, og barnehage til barnehage. Men man må også se på den overordnede organiseringen. Det er forskjellig hvordan man gjennomfører den spesialpedagogiske hjelpen i forhold til at noen kommuner har spesialpedagogiske team som reiser rundt til barnehagene for å gi de spesialpedagogiske tilbudene. Disse har bestemte tider de reiser rundt på, og kan være et segregerende tilbud da de er mer avhengig av å ta barna ut fra avdelingen. Andre kommuner har eget personalet som er ansatt for å utføre spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (NOU 2009). Dette kan være på enkeltrom med en spesialpedagog eller assistent, med smågrupper som blir tatt ut av barnegruppa, eller med tiltak som blir gjort med hele barnegruppa. Det er uendelig med valg for hvordan man skal organisere den spesialpedagogiske hjelpen og utføre de spesialpedagogiske tiltakene (Groven 2013). Samtidig påpeker NOU 2009 at inkludering ikke tillater egne grupper eller tilbud for egne grupper. *”Dette går imot inkluderingsprinsippet”* (NOU 2009:17). Utredningen ser allikevel at grupper og å være alene med en spesialpedagog kan være nødvendig i enkelte tilfeller. Men presiserer at man ikke aksepterer varige spesialgrupper. *”I enkelte tilfeller kan aleneundervisning være den eneste måten å gi opplæring på, fordi det handlingsrommet som er tilgjengelig, ikke tillater noe annet”* (NOU 2009: 17).

Groven (2013:121) skiller mellom fire hovedbegrunnelser i hvordan den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert:

- egenart ved barnehagen
- egenart ved førskolelæreren (barnehagelæreren) eller spesialpedagogen
- egenart ved barnet
- egenart ved oppgaven eller aktiviteten

De samme utfordringene kan takles på forskjellige måter, avhengig av barnehagens intensjoner og kompetansen til spesialpedagogen, samt holdninger til de ansatte (Groven 2013). Det er barnehagens evne og muligheter til å inkludere alle barn som ligger til rette for inkluderingen av barn med nedsatt funksjonsevne. Her ligger også betydningen av samspillet mellom barna, og mellom barna og de voksne i barnehagen (Solli 2012).

Skjønn blir brukt i flere sammenhenger når det kommer til det spesialpedagogiske arbeidet. Begrunnelsene kan være mange og forskjellige, men det skal alltid være for barnets beste. Ytterhus (2000) så i sin doktoravhandling at det var svært forskjellig hvordan den spesialpedagogiske hjelpen ble organisert. Dette var blant annet med bakgrunn i forskjellige begrunnelser og organisering av kompetansen. I avhandlingen skriver hun om tiltakene som ”trening”, og disse foregikk på et annet rom utenfor barnegruppa. I enkelte barnehager trente spesialpedagogene mye med barna, og kalte barna ”Mine barn” eller ”Mitt ansvar”. Andre steder igjen trente lite, og der kalte spesialpedagogen barna for ”Våre barn”. I den siste gruppen ble alle barna inkludert i treningen gjennom lek og bevegelser. Arnesen (2012) så også samme tendenser den andre veien, med at personalet i barnehagen ikke lenger så på barnet som hadde fått tildelt hjelp som deres ansvar, men spesialistenes.

Kvello (2010b) peker på at det er mer komplisert å gi omsorg til heterogene barnegrupper enn homogene barnegrupper, basert på erfaringer og forskning. Ved å bruke homogene grupper, enten gjennom spesialbarnehager eller spesialavdelinger, er det snakk om segregerende praksis. Det finnes enkelte kommuner som har laget spesialiserte barnehagetilbud for barn med særskilte behov (Kvello 2010b og Solli 2012). En inkluderende barnehage vil bruke grupper der barn med god kompetanse på enkelte områder kan bistå barn med spesielle behov. Dette kan for eksempel være lekegrupper. Selv om dette i stor grad blir benyttet i barnehagene, påpeker Kvello (2010b) at det er lite forskning på inkluderingen av de barna som er med på å bistå de andre barna.

Inkluderings- og ekskluderingsprosessene foregår hver dag i barnehagen. Både mellom barna i deres samspill, mellom barn og personalet i barnehagen, mellom personalet, og mellom personalet og foreldre. Ekskluderingen kan derfor gjelde både barn, personale og voksne (Solli 2010). Om den spesialpedagogiske hjelpen setter fokuset på de svake sidene ved barnet, og tiltakene gjør at barnet blir fratatt tid fra lek og samvær med andre barn for å trene

på det barnet ikke mestrer, kan dette føre til stigmatisering, marginalisering og gi en nederlagsfølelse (Arnesen og Simonsen 2011). Lundeby og Ytterhus (2011) hevder at barn diskrimineres ved at organiseringen av tiltakene er lagt opp til segregerende tilbud som gjør at barna hindres i å vokse opp med andre barn på samme alder. De spesialpedagogiske tiltakene skal derfor ikke virke segregerende, men være med på å bidra til et inkluderende fellesskap. Man skal legge til rette for tiltakene slik at de ikke er segregerende;

”Mange av de tiltakene som støtteapparatene og habiliteringstjenesten foreslår, kan gjennomføres i de daglige situasjonene i barnehagen. Barnehagen gir muligheter for å integrere trening i spesifikke ferdigheter i et miljø og i situasjoner som er naturlig for barnet slik at segregering kan unngås.” (St.meld. nr. 41 (2008-2009):92).

Spesialpedagogene sier i prosjektet bak boken til Simonsen (2012) at de er klar over at de selv ikke bidrar til miljøet i barnehagen. Dette på bakgrunn av at de hadde liten tid til å delta i fellesskapet i barnehagen, og om de gjorde det var det med fokus på og arbeid med enkeltbarn. Det kom også frem fra prosjektet at hjelpen fra spesialpedagogen kunne være årsaken til at det var en avstand mellom barna som var en del av gruppa og de barna som ble tatt ut av spesialpedagogen til å trene (Simonsen 2012). Ytterhus (2000) så også dette, og at noen av spesialpedagogene arbeidet aktivt med å ikke bidra til segregeringen. Dette gjorde de ved å være til stede for de funksjonshemmede barna og støttet og hjalp dem i situasjoner der funksjonshemningene var relevante. Når funksjonshemningene ikke var relevante, holdt spesialpedagogene seg i bakgrunnen.

Samtidig som man skal ha fokus på inkludering, kan det være nødvendig å lage noen segregerende aktiviteter (Ytterhus 2000 og Arnesen 2012). Både det å bruke inkluderende og ekskluderende tiltak kan være nødvendig for å kunne nå målet om å være inkluderende barnehager. Det er heller ikke sikkert at tiltakene fungerer inkluderende for alle barn, men at noen inkluderende tiltak fungerer ekskluderende for andre barn (Pedersen 2015). Det er avhengig av systemet rundt barnet og de relasjonene barnet er en del av. Det skal mye kompetanse og erfaring for å gi den spesialpedagogiske hjelpen i fellesskapet. Ved å ikke legge til rette nok for barnet i barnegruppa, faller ofte barnet utenfor ved at det ikke får god nok oppfølging og læring i fellesskapet. Dette blir å integrere barnet, uten å inkludere (NOU 2009).

Solli (2010) konkluderer i sin artikkel at de spesialpedagogiske tiltakene ikke skal være noe som kommer i tillegg til barnehagehverdagen, men må inkluderes i barnehagehverdagen og være en del av den daglige virksomheten. Arnesen og Solli (2009) kommer med noen

eksempler, som at man kan ta med seg flere på språkstimulering, fysioterapi og motorisk trening. Samtidig sier Dalen (2010) at prinsippet om inkludering ikke skal føre til at de spesialpedagogiske tiltakene ikke har den nødvendige faglige kvaliteten. Dalen (2010:132) har satt opp følgende områder som blir omfattet av kvaliteten i spesialpedagogiske tilbud;

- Kunnskap om små barn med nedsatt funksjonsevne
- Kunnskap om og trening i ulike tilnærminger til utvikling hos og omsorg for små barn med nedsatt funksjonsevne
- Kunnskap om hvordan denne kompetansen kan inkluderes i vanlig opplegg i barnehagen
- Kunnskap om hva det vil si å ha et barn med nedsatt funksjonsevne i et familie- og livsløpsperspektiv

Dalen (2010) peker samtidig på at det er den høye faglige kvaliteten som kan virke segregerende og hemmende for barnets muligheter for inkludering og sosialt samspill. Om tiltakene blir for generelle, og ikke nok spesialpedagogiske, vil det føre til at barnet ikke får den hjelpen det trenger. Noen tiltak er det vanskelig å gjennomføre i inkluderende omgivelser, som utvikling av språklige ferdigheter og motorisk trening, og må gjennomføres i mer skjermede settinger. Selv om Dalen (2010) påpeker disse momentene, er Dalen (2010) enig i Solli (2010) om det han sier om at man ikke skal ekskludere barn unødvendig. Dalen (2010) ønsker også at, selv om man må ta ut barn fra fellesskapet, man ikke skal skille barnet ut fra det sosiale fellesskapet unødvendig eller over for lang tid. Spørsmålet blir om man skal ha fokuset på inkludering til enhver tid, eller ekskludere for senere å inkludere? Mange av de negative tankene om ekskludering og segregering, kommer av tanken om at ved å ekskludere, faller barnet bort fra fellesskapet og inkluderingen. Pedersen (2015) mener at et barn blir framstilt som annerledes for barnegruppa når barnet blir tatt ut av gruppa for å trene fysioterapi eller språk. Samtidig så ikke Ytterhus (2000) i sine undersøkelser at noen av barna kommenterte eller kom med negative holdninger eller avvisning til at barnet skulle dra på trening eller at det hadde en vanske generelt. Det var ikke nødvendigvis det at barnet ble tatt ut av gruppa som gjorde at det falt ut av fellesskapet. Men det var det at barnet var utenfor samværet og utenfor leken, som gjorde at barnet falt utenfor resten av barnegruppa og fellesskapet. Dette skal jeg komme nærmere inn på i neste delkapittel. Arnesen og Solli (2009) peker på noen metoder for å inkludere barn som trenger spesialpedagogisk hjelp. Blant annet gjennom å gi de andre barna innsikt i hvordan det spesialpedagogiske barnet har det ved å leke med rullestolen, få erfaringer med hvordan det er å være blind og hvordan det er å ha problemer med å få folk til å forstå gjennom å uttrykke seg når man har problemer med dette.

Thornam (2015) skriver i Statped-magasinet om en barnehage der alle lærer seg tegnspråk. Dette er for å inkludere det ene barnet som har nedsatt hørsel, og å inkludere de andre barna.

Det er ikke mange som sier noe om hva de spesialpedagogiske tiltakene går ut på, eller forslag til ulike metoder. I Nilsen (2014) sin bok *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*, skriver flere forfattere om forskjellige vansker. Selv om det er flere vansker som tas opp i boka, står det lite om tiltak annet enn at det er fagpersoner som skal følge opp et barn med spesielle vansker og at det skal være et godt samarbeid mellom fagpersoner eller PPT, foreldre og ansatte i barnehagen. Samtidig er det flere av vanskene hvor det ikke står skrevet om fagpersoner, og at tiltak kan gjøres av de ansatte i barnehagen. Eck og Rognhaug (1998) beskriver også i sin bok forskjellige spesialpedagogiske tiltak, men dette er uten mange detaljer og i korte og generelle trekk. Steinnes (2010) understreker ønsket til mange om en objektiv håndbok og verktøykasse som man kan bruke i det spesialpedagogiske arbeidet, der de spesialpedagogiske utfordringene man kan møte på blir beskrevet og løsninger presentert. Slik er det ikke, da mennesket ikke er så enkelt og det finnes mange forskjellige dimensjoner i det pedagogiske virket. Jeg vil allikevel trekke frem Befring og Tangen sin bok *Spesialpedagogikk* (2012) som i mye større grad går mer detaljert inn på ulike typer vansker, hva som kjennetegner disse vanskene, konsekvenser av vanskene og generelle tiltak for vanskene.

2.7. To viktige grunner for å inkludere de spesialpedagogiske tiltakene

2.7.1. Sosialt samspill

Ytterhus (2002) har gjort en undersøkelse gjennomført i 5 kommunale barnehager i perioden 1996-2000. Der forsket hun på de barna som var ”annerledes” og deres sosiale samspill med de andre barna i barnehagen. Sosialt samspill handler, ifølge Ytterhus (2002), om å være sammen med andre. ”Det handler om å møtes på samme sted og være felles om hverandres eksistens når man er sammen” (Ytterhus 2002:17). Undersøkelsen viste at de aller fleste barn, både barn med og uten ”annerledeshet”, var aktivt deltakende i samvær med jevnaldrende. Men i motsetning til de andre barna, var ikke all deltakelse sett på som positiv av jevnaldergruppa. De barna som hadde en synlig utviklingshemning hadde ikke noen problemer med å komme seg inn i gruppa, og ble heller ikke betraktet som ”rare”. Men barn som hadde en utviklingshemning som ikke var visuelt synlig var de som strevde mest med aktiv deltakelse. Disse barna ble betraktet som ”rare” av de andre barna. Det var særlig de barna som ble rammet av relasjonelle samhandlingsbrudd som var de mest sårbare i gruppa. Disse barna trengte mest bistand fra jevnaldrende eller voksne i kompliserte situasjoner. Med

dette som utgangspunkt, er det viktig at man er klar over at ikke alle barna har like forutsetninger for å delta i det sosiale samspillet som andre barn. Barna trenger ulik hjelp og støtte og ulike former og mengder for ressurser for å få et likeverdig tilbud i barnehagen og for å kunne få brukt sitt fulle potensiale (Ytterhus 2002).

For at alle barna skal kunne delta i et sosialt samspill, er det viktig at barnehagen stimulerer til dette samspillet og deltakelse med jevnaldrende barn. Dette mener Ytterhus (2002), og hun viser også til Rammeplanen (2011) som viser til det samme. For at barn skal utvikle seg med de andre barna i barnehagen, er det viktig at alle barn føler seg godtatt og verdifull i barnegruppa (Ytterhus 2002). Sosialt samspill og inkludering ses dermed på som en forutsetning for at alle barn skal kunne utfolde seg og utvikle seg.

Det å stå utenfor det sosiale samspillet, eller oppleve å stå utenfor samspillet, kan få store konsekvenser da sosial attraktivitet er en sentral verdi i oppveksten (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005). Et viktig tiltak er da å utvikle den sosiale kompetansen til barna gjennom å gi barn opplevelser og handlinger med andre barn og voksne (Dalen 2010). Dette vil ha effekt på barns evne til å opprettholde vennskap og ta initiativ til nye vennskap. Sosial kompetanse handler om å se andre sine behov, vise empati for andre og kunne balansere mellom å hevde seg og å se og ta hensyn til andre sine behov. ”Vi kan si at sosial kompetanse beskriver hvordan barn forholder seg til omgivelsenes forventninger, og hvordan de dekker sine sosiale behov” (Pedersen 2015). Pedersen (2015) har sett at det kan være en sammenheng mellom barnets sosiale, språklige og kognitive kompetanse, og at språket til barnet henger nøye sammen med barnets sosiale og kognitive kompetanse.

2.7.2. Lek

Lek er en svært viktig del av barndommen og det å være barn går hånd i hånd med lek. Leken har en egenverdi det er svært viktig å ta vare på, og konsekvensene av å holdes utenfor leken kan være store (Groven 2013). Blant annet for barns utvikling av personlighet, vennskap, språkutvikling og læring. Barns lek er et viktig pedagogisk verktøy for andre ting som ikke er lek (Øksnes 2011 og Dalen 2010), og det er svært viktig å ta vare på leken i barnehagen. I FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 12, om barns rett til deltakelse, er barns rett til å delta og uttrykke seg gjennom lek nedfelt. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011) setter også fokus på lek, og det står blant annet; ”Leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen”. ”Leken har en egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen.” ”Barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken”. Barn er sosiale vesener, som søker

kontakt med andre barn de kan være sammen med og leke med. Barn er på ”kontinuerlig søking etter lekbara venner” (Ytterhus 2002:81).

Barn som faller utenfor leken av forskjellige grunner, mange fordi de ikke kjenner til reglene og kodene i leken (Ytterhus 2002, Ruud 2010). Dette trenger ikke bare å være barn med funksjonsnedsettelse, men disse barna er mer sårbare enn andre barn og kan ha større vanskeligheter med å følge lekens regler og koder.

Avvisning i hverdagen og i lek er noe som er vanlig i en barnehagehverdag. Det er ikke alle som ønsker å være med hverandre eller leke med hverandre. Ruud (2010) forteller om flere måter barn kan avvise eller ignorere andre barn i leken, enten ved å si det direkte til det andre barnet, komme med forklaringer til hvorfor det andre barnet ikke får lov til å være med eller overse eller overhøre det andre barnet. Det er når barnet gjentatte ganger blir avvist eller ignorert, at man kan få konsekvenser som at barnet ikke trives i barnehagen og at det går glipp av sosial, emosjonell og språklig læring, samt personlighetsutvikling og vennskap, som er svært viktig (Ruud 2010 og Dalen 2010). Om barnet aldri eller nesten aldri får lov til å være med i leken, er situasjonen alvorlig (Ruud 2010). Barnet vil gå glipp av viktige læringserfaringer som kan få konsekvenser på både lang og kort sikt. Det kan ha vanskeligheter med å komme inn i lek senere, og å ta initiativ til lek med andre, og å være med på å bestemme roller og tema i leken. Ofte er det disse barna som blir hunder eller babyer i leken (Ruud 2010). Det kan også resultere i bekymring, apati, maktesløshet eller desperasjon (Pedersen 2015).

Det kan være flere grunner til at et barn med nedsatt funksjonsevne ikke kommer inn i lek. Blant annet kan det komme av at barnet ikke mestrer eller forstår reglene for leken eller samhandlingen, eller at det ikke klarer å tolke leksignalene, og da kan det oppstå samhandlingsbrudd (Solli 2012 og Ytterhus 2002 og Pedersen 2015). Samhandlingsbrudd blir definert som ”prosesser og mekanismer som forteller oss noe om når samhandling blir tungdreven og bare bryter sammen” (Ytterhus 2002:136), og kan deles inn i tre hovedtyper;

- Språklige samhandlingsbrudd (misforståelser i kommunikasjonen)
- Fysiske samhandlingsbrudd (oftest barn med bevegelseshemninger utendørs)
- Relasjonelle samhandlingsbrudd (oftest barn med utviklingshemning som har vansker med å forstå lekens tema, innhold og struktur)

I temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen står det tydelig at barn med nedsatt funksjonsevne kan ha lettere for å bli isolert fra samvær med de andre barna (Mørland 2008). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011) understreker at enkelte barn kan trenge ekstra oppfølging for å trives, få venner og få være en del av barnegruppa. Frilek kan

være spesielt viktig å tilrettelegge, for å kunne lære å leke, og det ses på som en av de viktigste oppgavene til barnehagen (Pedersen 2015 og Kunnskapsdepartementet 2011). Det krever mye av de som arbeider i barnehagen, ved at de må ha et godt øye med barna og observere de som ikke kommer inn i lek, eller er i ferd med å falle utenfor leken, for å ta med barna inn i leken igjen (Pedersen 2015, Ytterhus 2002 og Ruud 2010).

For å få barn inn i leken igjen, ser Pedersen (2015) på flere faktorer som er sentrale. Blant annet må barna lære seg grunnleggende lekeferdigheter som turtaking, gjensidighet og det å kunne skille på når man leker og ikke leker. Barnet måtte også få erfaringer som var felles for de andre og, som utgangspunkt for lek og for å utvide lekerepertoaret. Om barna på avdelingen leker ut noe de har sett på film, er det nødvendig å ha kunnskaper om handlingen i filmen for å kunne være med på leken. Til sist mener Pedersen (2015) at man må fokusere på de sterke sidene til barnet og se på hva det mestrer, for å vise positiv oppmerksomhet. Dette er alle faktorer for å heve barnets status i barnegruppa og være til stede for barnet ved å gi trygge rammer som stimulerer til inkluderende prosesser og mangfold for hele barnegruppa.

I sitt forskningsstudie observerte Ruud (2010) barn i barnehagen som slet med å komme seg inn i lek, og opplevde å bli avvist og ignorert av de andre barna. Studiet viste at det var barnas egen atferd og modaliteten de brukte som gjorde at barnet hadde mulighet til å bli inkludert i leken. Ruud (2010) så også at ekskluderingen ikke bare kunne forklares av en spesiell vanske, trekk eller egenskap ved barnet som ble ekskludert. Forklaringen lå like mye i samspillet mellom barnet og miljøet. Ved dette forklarer Ruud (2010) at de andre barna og de voksne kunne bidra til en bestemt atferd barnet viste. De kunne også være med på å opprettholde og forsterke den måten barnet samhandlet med de andre på. Ruud (2010) så derfor på relasjonene og samhandlingen mellom barna og mellom barna og de voksne. Personalets oppfatning av barnet kunne også ha innvirkning, samt personalets arbeidssituasjon og rammebetingelsene i barnehagen og på avdelingen. Samtidig så Ruud (2010) også det at de barna som hadde vansker var de som oftere ble holdt utenfor leken. Dette så også Ytterhus (2002) i sin studie, der det var de barna som oppfattes som ”annerledes” som opplevde flest samhandlingsbrudd i leken, som Ruud (2010), fant også Ytterhus (2010) at barna ikke forholdt seg til bevegelseshemning, utviklingshemning eller hudfarge.

På samme måte som voksne, kan barn også ha behov for å trekke seg tilbake fra de andre barna og de voksne. Barn skal få lov til å leke for seg selv også, uten at man skal være bekymret for at det ikke har noen å være sammen med (Ruud 2010). Det at barn ekskluderer hverandre i lek, havner i konflikter og opplever vansker og skuffelser i samhandling med

andre er også vanlig. Alle disse momentene er med for å gi erfaringer man trenger for å lære og utvikle seg videre. Så lenge barnet vanligvis får være med i lek og opplever at det er en del av fellesskapet, tåler de fleste barn å bli avvist eller ignorert en gang iblant (Pedersen 2015). Avvisning og ignorering kan gjøre at barn finner andre måter å komme inn i leken på neste gang. Og om det kommer inn i leken, vil det gi en mestringsfølelse som kan overføres til andre sider ved hverdagen, for eksempel motivasjon til læring (Pedersen 2015).

Det å legge til rette for et godt lekemiljø vil være et viktig spesialpedagogisk virkemiddel, da leken, som tidligere nevnt, er svært viktig for flere utviklingsområder (Helland 2012, Kunnskapsdepartementet 2011, Ruud 2010). Ruud forteller hvor viktig det er for barna å utvikle forskjellige ferdigheter, også for senere skolegang og arbeidsliv;

”Den (leken) bidrar til at barnet oppøver konsentrasjon og oppmerksomhet og gir næring til kreativitet og fantasi. Alle disse ferdighetene er også viktig for å lykkes i skolen og i arbeidslivet” (Ruud 2010: 169).

2.8. Spesialpedagogen og holdninger

Spesialpedagogikken og spesialpedagogen har fått en sterk plass i samfunnet (Arnesen og Simonsen 2011). Spesialpedagogen skal legge til rette for læring, utvikling, livskvalitet og inkludering i sin praksis (Befring 2012). Spesialpedagogen skal også veilede personalet i barnehagen og øke kompetansenivået i forhold til barnets styrker og utfordringer, slik at også personalet kan arbeide sammen med barnet. Aktiviteter og metodiske opplegg skal tilrettelegges av spesialpedagogen slik at barnet kan få den utviklingen som man kan forvente. Spesialpedagogen driver ikke noen klar undervisning, men skal hjelpe barn som trenger hjelp med vansker, som for eksempel gjelder det sosiale, språklige, fysiske eller andre vansker (Befring 2012).

Når det kommer til utdanning av spesialpedagoger, gjøres denne forskjellig på de ulike høyskolene og universitetene. Forskjellige spesialpedagoger kan dermed ha forskjellige bakgrunner og ha gått igjennom forskjellige studier og forskning (Groven 2013). Dette kommer blant annet av at spesialpedagogikk enda har status som semiprofesjon, da den ikke er regulert og beskyttet gjennom autorisasjon og lovgivning. Da det ikke er en felles etisk retningslinje, men en etikk som er i stadig utvikling, kan den heller ikke regnes som en profesjon (Simonsen 2010).

Holdninger har svært mye å si på hvordan de inkluderende prosessene i barnehagen foregår. Både når det gjelder hvordan enkeltbarn blir oppdaget og kartlagt av de ansatte i barnehagen, men også i stor grad av hvordan spesialpedagogen opplever sin rolle når det

gjelder de inkluderende prosessene og de spesialpedagogiske tiltakene (Solli 2010). Tangen (2012) skiller mellom tre hovedmåter å forstå begrepet funksjonshemming på: en individuell forståelse, en sosial/samfunnsmessig forståelse og en relasjonell forståelse. Kassah og Kassah (2014) viser til at det finnes flere måter å forstå funksjonshemming på, og bruker de tre forståelsene til Tangen (2012), men har gått mer detaljert inn på de tre hovedkategoriene, og funnet flere. Jeg vil videre kort gå inn på de ulike forståelsene (Kassah og Kassah 2014 benevner dem som modeller, men jeg vil videre bruke begrepet forståelse);

En individuell medisinsk forståelse legger vekt på at barnet er et offer og at funksjonshemmingen er en tragedie. Man ser på barnets vanske og hvordan denne vansken legger begrensninger for hverdagen til barnet. Fokuset blir på vansken og ikke det barnet kan og mestrer. Inkluderingen blir nedprioritert, da dette kan bli sett på som vanskelig eller umulig med tanke på barnets vanske. Selv om forståelsen kan virke svært negativ, er den også nødvendig for å se på begrensningene og mulighetene barnet har.

En sosial forståelse ser på samfunnet og hvordan samfunnet gjør mennesker funksjonshemmet gjennom de begrensninger som blir lagt. For eksempel trenger ikke en rullestol å være et hinder om det finnes heis, men rullestolen blir fort til et hinder og en hemning om man må bære barnet og rullestolen opp og ned trapper. Den sosiale tilnærmingen går dermed ut på at det er samfunnet som må endre seg, og at tilpasninger starter i samfunnet, ikke med enkeltbarn i barnehagen. Ved å bruke denne tilnærmingen ser man på hvordan man kan tilrettelegge for at barrierene blir fjernet slik at barnet kan ta del i barnehagehverdagen som et likeverdig medlem i barnegruppa. Det er ikke barnet som skal tilpasses, men omgivelsene rundt. Samtidig nedtoner denne tilnærmingen funksjonsnedsettelsen, som kan ha innvirkning på inkluderingen.

Den relasjonelle tilnærmingen ser på sammenhengen mellom situasjonen og konteksten. Et barn er ikke funksjonshemmet når det klarer å være med de andre barna uten hjelp. Men om det trenger tilrettelegging og hjelp, er det funksjonshemmet. På denne måten kan man legge til rette for at barnet mestrer situasjoner og dermed ikke fremstår som funksjonshemmet.

Minoritetstilnærmingen går ut på at barnet er en del av en minoritet som i liten grad får sine menneskerettigheter ivaretatt. Det er samfunnet som bidrar til problemene og man ønsker derfor å styrke stoltheten hos barnet. Denne tilnærmingen kan virke negativ da man fokuserer på stigmatisering, men man ser også på bakgrunner for undertrykkelse av minoritetsgrupper.

Den siste tilnærmingen er den kulturelle tilnærmingen som ser på det sosiokulturelle rundt det funksjonsnedsatte barnet. Holdninger kommer av det kulturelle og hvordan forståelsen til funksjonsnedsettelse i samfunnet er. Det er viktig å være seg bevisst på de kulturelle

holdningene og forståelsene i barnehagen og samfunnet generelt. Ettersom hvor barnet kommer fra, har også det en kulturell bakgrunn som kan innvirke på hvordan det ser seg selv og hvordan andre ser på barnet. Man må være klar over sine og andre sine kulturelle bakgrunner og hva dette kan ha å si for holdningene og oppfattelsen av funksjonsnedsettelsen.

Det er blitt rettet kritikk til spesialpedagogikken som fagfelt, da med tanke på etikken (Reindal og Hausstätter 2010). Som Kassah og Kassah (2014) sine forståelser, er de ulike etiske grunnsynene lagt vekt på når man retter kritikk til spesialpedagogikken. Det finnes mange typer etikk, men man skiller mellom to hovedtyper; Teleologiske og deontologiske teorier (Reindal 2012). Teleologisk etikk er ulike typer konsekvensetikk, som skal fremme det gode uavhengig av det riktige, som nytteetikk og dydsetikk. I denne retningen er konsekvensene av handlingen viktigst. Deontologisk etikk ser på at det gode er avhengig av det riktige, som pliktetikk, sinnelagsetikk og diskursetikk. Plikter, normer og prinsipper ligger til grunn for våre handlinger. Ved siden av disse retningene er nærhetsetikken som, i motsetning til de to andre retningene, ikke ser på at det er mennesket som velger etikk, men at det er noe som allerede ligger i mennesket og tilværelsen (Reindal 2012). Jeg skal ikke videre gå inn på de ulike typene etikk videre i oppgaven, selv om det er viktig å være seg bevisst de ulike etiske retningene. Men ved å se på ulike situasjoner og handlinger med forskjellige øyne etter hvilket etisk syn man tar, er svært interessant og nyttig for å forstå sine handlinger og reflektere rundt hvorfor man gjør som man gjør. De mange etiske grunnsynene er forankret i menneskesyn, kunnskapssyn og virkelighetsoppfatning og ligger til rette for hvordan man handler som man gjør (Reindal og Hausstätter 2010 og Pedersen 2015). Det er først og fremst hvordan man forholder seg til funksjonshemming og annerledeshet, som er viktig når man tenker på etikken knyttet til det spesialpedagogiske feltet. En stor debatt knyttet til denne etikken, er hvor stor grad man skal kartlegge eller teste barn og sammenligne barn med normaliteter etter statistikken, som jeg har vært innom tidligere (Simonsen 2010).

Kartleggingen, som har vært økende den siste tiden grunnet fokuset på tidlig intervensjon, kan gjøre at man får et økende press på utredning og spesialpedagogiske tiltak (Arnesen, Kolle og Solli 2012). Fokuset på intelligens og sammenligning med normaler er noe som har gitt mye kritikk til spesialpedagogikken (Hausstätter 2010). Samtidig ønsker man å få et fokus på at dette gjøres for å kunne gi det beste tilbudet tilpasset barnets mentale funksjonsnivå.

En annen side ved det etiske aspektet, er moralen knyttet til bruken og forståelsen av det normale og det unormale, som i stor grad brukes innen spesialpedagogikken. Det er det moralske mennesket inkluderingsprinsippet tar utgangspunkt i, og de som blir sett på som umoralske, er de som ikke aksepterer de demokratiske spillereglene. Alle skal dermed ha like

muligheter for utvikling og å leve et aktivt liv i samfunnet (Hausstätter 2010)

Spesialpedagogikken har i stor grad vært assosiert med det uvanlige og spesielle, i motsetning til allmennpedagogikken. Grunnlaget finnes blant annet i fokuset på diagnostisering, fokuset på funksjonshemming og lærevansker (Morken 2007).

Innenfor inkluderingsperspektivet rettes det tydelig kritikk til hvordan moral og unormalitet er blandet sammen. Men som Hausstätter (2010) påpeker, er moralen grunnlaget for alt av inkludering innen spesialpedagogikken. Det er det moralske ansvaret for at barn skal være inkludert, delta og føle seg som en del av et fellesskap som er kjernen i inkluderingen. Hausstätter (2010) hevder også at normalitet og moral kan brukes for å kunne finne og kartlegge det spesielle i spesialpedagogikken, og dermed også finne det normale og alminnelige. Selv om et barn er unormal, vil det være moralsk godt, og dette er det viktig å påpeke og få frem blant de som arbeider innenfor spesialpedagogikken og de som arbeider med barn generelt. Synet på barn og mennesker med vansker kan gjøre at man kan endre oppfatningen til andre, og andres oppfatning på seg selv. Det er derfor svært viktig at man ikke setter seg i en posisjon hvor man dømmer andre, men er tilgjengelig for alle og hjelper de som trenger det lille ekstra til å lære og utvikle seg (Hausstätter 2010). Fokuset på normalitet vil gjøre at barn med funksjonshemninger vil bli sett på som annerledes, og endringsarbeidet til spesialpedagogen vil derfor gå på å ikke bruke normalitetsbegrepet, men sette seg inn i barnet sine egne opplevelser, meninger og målsettinger og bruke barnets egne premisser (Morken 2007). Morken (2007:92) sier også at det er dette som kan skille en pedagog fra en spesialpedagog:

”Kanskje er det slik at man trenger spesialpedagoger for å ta vare på alle mennesker. De som ikke passer inn i barnehagelærerens eller lærerens egne normalitetsbegrep, blir sendt til mennesker som har tid til, og kan sette seg ned med barna og elevene for å komme frem til hva de trenger og hva de vil ha av hjelp”.

(Morken 2007:92)

Johnsen (2010) bruker Kristeva og ser på møtet med et funksjonshemmet barn, som et møte med noe fremmed som gjør at man setter opp et skille mellom den Andre og en selv. Den Andre kan virke forstyrrende på livet og som noe man ønsker å glemme og usynliggjøre. Det er opp til en selv å ta ansvar for sine holdninger i møtet med den Andre, fremmede. Dette individuelle ansvaret for sine egne holdninger, er noe som har gjort at man har segregert mennesker opp igjennom historien. Man har skyvet ansvaret over på andre, og har ikke tatt eget ansvar. Som Kristeva, mener Johnsen (2010) at man skal anerkjenne den Andre som medmenneske. Det skal mye til for å endre holdninger, men det er det som må til for at man

skal kunne inkludere alle barn og mennesker inn i samfunnet vårt (Johnsen 2010). Pedersen (2015) legger også vekt på holdninger, og å møte barnet med spesielle behov på en verdig og respektfull måte. Selv om det kan være vanskelig å legge til rette for en vanske, som utfordrer personal- og barnegruppe, og gjør hverdagen mer utfordrende.

Steinnes (2010) setter også krav til at man som spesialpedagog har et stort individuelt ansvar for å sikre rettighetene til den Andre. ”Dette vil kreve mye av den som vil være spesialpedagog, både av evne til refleksjon og av evne og vilje til å ta et individuelt og profesjonelt ansvar” (Steinnes 2010:100). Skal man gjøre alle like og inkludere alle i alle sammenhenger? Man må være bevisst sine holdninger, praksis, rammer, språk, ideologier og politiske føringer som til enhver til er med på å skaffefunksjonshemninger, og sette seg inn i hva disse aspektene gjør med sine egne holdninger til den Andre, og til barna som trenger den lille ekstra hjelpen (Steinnes 2010). Inkluderings- og ekskluderingsprosesser er avhengige av personalet, dets kompetanse og holdninger, samt kvaliteten på det samspillet som foregår mellom voksne, og mellom voksne og barn (Arnesen 2012).

For å oppsummere, må en spesialpedagog være bevisst om sine egne holdninger, verdier, synspunkter, teoretisk og pedagogisk ståsted og metodiske tilnærminger, for å være kritisk og reflektert. Dette gjelder pedagogene så vel som spesialpedagogene. I tillegg må man kunne legge vekk ubehag, medfølelse og fortvilelse når man arbeider med barn med funksjonsnedsettelse, noe som handler om profesjonalitet (Pedersen 2015).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg vil bruke for å belyse min problemstilling ”*Hvordan kan spesialpedagogen inkludere den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagehverdagen, uten at den spesialpedagogiske hjelpen faller bort fra barnet?*” Jeg vil gjøre rede for valg av datainnsamling, analyse og resultater. Jeg vil avslutte med å vurdere påliteligheten og gyldigheten til undersøkelsen jeg har gjennomført, samt en metodekritikk knyttet til oppgaven.

3.1. Valg av metode

I forskning er det viktig å finne en metode som gir de dataene man trenger til å svare på problemstillingen (Dalland 2012). Utgangspunktet for metoden er derfor problemstillingen. Problemstillingen som ligger til grunne for denne undersøkelsen er ”*Hvordan kan spesialpedagogen inkludere den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagehverdagen, uten at den spesialpedagogiske hjelpen faller bort fra barnet?*” Hensikten med undersøkelsen er å

finne ut hva slags forhold spesialpedagogen har til inkludering og den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, og hvordan de spesialpedagogiske tiltakene som blir brukt virker inkluderende eller ekskluderende. Problemstillingen krever dermed en metode som gir nærhet til informanten, for å kunne gi svar på hvordan informanten oppfatter den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, og hvordan denne kan virke inkluderende. Bare gjennom å få frem meningene og holdningene til informantene kan man forstå hvordan og hvorfor de spesialpedagogiske tiltakene blir utført som de gjør. Svar på meninger og opplevelse krever en kvalitativt orientert metode (Dalland 2012). Jeg vil videre gjøre rede for to kvalitative metoder jeg vil benytte meg av i undersøkelsen.

3.1.1. Kvalitativt intervju

For å få kunnskaper om opplevelser og refleksjoner rundt situasjonene og ulike fenomen informantene opplever, må man bruke kvalitativt intervju. Kvalitativt intervju består av åpne spørsmål som gjør at det er svært få rammer som begrenser hva informanten kan si (Dalland 2012). Kvalitativt intervju gir dermed den nærheten man trenger til informantene for å finne deres opplevelser, følelser, tanker og holdninger om inkludering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Thagaard 2013). Den direkte og nære kontakten gjør også at man kan komme med oppfølgings spørsmål, om man trenger å gå dypere inn på et tema eller et spørsmål, og man kan samtale med informanten om det er noe som er utydelig. Dette gir mindre risiko for feiltolkninger og misforståelser som gjør at man kommer frem til riktig sammenheng og helhet til det man undersøker (Dalland 2012). Informantene kan også komme med eksempler og historier som kan brukes videre i oppgaven og i analysen.

3.1.2. Kvalitativ observasjon

For å observere registrere sosial samhandling eller adferd trenger man å bruke kvalitativ observasjon. Observasjonene skal vise informantenes handlinger og praksis og prøve å få tak i deres holdninger gjennom det som blir gjort og sagt under observasjon. Observasjonene skal settes i større sosial sammenheng ved å se sammenhengen i situasjonen (Dalland 2012). På bakgrunn av at holdninger ikke nødvendigvis speiles i språket, er observasjon en metode for å få frem holdningene til spesialpedagogen.

3.1.3. Utnyttelse av to metoder

For å få frem ny kunnskap og se om man har gyldige påstander, sier Dalland (2012) at man må bruke flere metoder. Ved å benytte både intervju og observasjon som metode, vil man kunne gå mer i dybden i svarene i intervjuene. Ved å bruke intervju kan man få frem det informantene sier dem gjør, mens ved å bruke observasjon kan man se hva informantene gjør

i praksis. Man kan bruke disse to metodene i analysen og se på om det er samsvar mellom metodene, eller om det finnes mer som må analyseres. Man kan få frem bakgrunnen for handlingene i intervjuene, og høre om det er informantenes holdninger eller om det finnes andre innvirkninger på handlingene. Det kreves mer arbeid og er mer krevende i forhold til analysen ved at man bruker flere metoder. Men man vil få en bredere forståelse av holdningene og handlingene til spesialpedagogen, og vil kunne komme frem til et mer helhetlig svar ved bruk av begge metodene.

Ved at man går mer i dybden på det som blir undersøkt vil man også få en større datamengde som må analyseres enn ved en kvantitativ metode. Dette gjør at den kvalitative metoden er ressurskrevende (Dalland 2012).

3.2. Vitenskapelig og etisk grunnlag for undersøkelsen

Alle former for kvalitativ metode er forankret i hermeneutikken. Hermeneutikken er en humanvitenskapelig metode som ikke bare ønsker å forklare, men også bruke ”forståelsestolkninger” for å forstå andre og oss selv gjennom fenomener. (Dalland 2012 og Føllesdal og Walløe 2007). Fenomener kan være handlinger, muntlige ytringer eller språklige uttrykk og tekster, som uttrykker en mening eller har en betydning, og er alle meningsfulle (Dalland 2012 og Thagaard 2013). Gjennom fenomener ser man på hvordan andre opplever og erfarer verden gjennom den andre sitt perspektiv. De blir oppfattet av sansene gjennom for eksempel opplevelser (Dalland 2012).

Når man forsker på fenomener og prøver å forstå andre mennesker, er det viktig å forholde seg til de retningslinjer som gjelder når man skal behandle personalopplysninger (Dalland 2012, Thagaard 2013 og NESH 2014). Alt skal behandles konfidensielt, og holdes låst så lenge oppgaven blir skrevet. All informasjon om informanten og barnehagen blir anonymisert i oppgaven slik at det ikke er noen som vil kunne vite eller forstå hvem informantene i oppgaven er, eller i hvilke barnehager undersøkelsene har blitt gjort. Etter at sensuren er falt vil informasjonen bli destruert (Thagaard 2013). Det blir alltid tatt hensyn til taushetsplikten, som vil si at oppgaven og de personene som er involverte, ikke blir snakket om til utenforstående.

Før undersøkelsen begynner vil informantene få et informasjon- og samtykkeskriv med informasjon om intervjuet (Vedlegg A). I skrevet står all informasjon informantene trenger om forskningen og kontaktinformasjon som informantene kan bruke om det er noe de lurer på (Thagaard 2013). Foreldrene til de barna som er sentrale for oppgaven vil også få et infoskriv og et samtykkeskriv (Vedlegg B). På den måten kan de opplysningene som blir gitt under

intervjuene om barna som har enkeltvedtak bli brukt, uten at informantene bryter sin taushetsplikt. I skrivet vil det også komme frem at undersøkelsen er taushetsbelagt og at alt vil anonymiseres. Skrivet vil ikke inneholde spørsmål, da dette kan ha innvirkning på svarene og observasjonene. I og med at jeg skal observere er det svært viktig at de som blir observert er klar over at de er med på undersøkelsen, og blir informert om dette på forkant av undersøkelsen og observasjonene (Jacobsen 2005 og Dalland 2012).

Jeg tar også hensyn til informantene under analysen og tolkning av dataene, da de ikke får vært med på prosessen (Thagaard 2013).

3.3. Førforståelse

Før man begynner på en undersøkelse er det viktig å gjøre rede for sin førforståelse og ha bevissthet om sine fordommer. Førforståelsen kan ha en innvirkning på metode, gjennomføring av undersøkelser, analyse og drøfting av undersøkelser og derfor er det svært viktig at forskeren har en bevissthet rundt sin egen førforståelse. Ved å være bevisst sin førforståelse og antagelser kan forskeren finne forklaringer som avkrefter de forklaringene forskeren kan ha i forkant av undersøkelsen i forhold til å finne forklaringer som bekrefter fenomener (Thagaard 2013).

Det er først når man forstår seg selv og sin førforståelse man kan begynne å prøve å forstå andre og åpne opp for ny forståelse. Videre vil jeg gjøre rede for min førforståelse. Jeg er tidligere utdannet Førskolelærer fra Høgskolen i Østfold og er opptatt av barn og barndom, og spesielt barn som trenger ekstra hjelp i barnehagen. Dette var også grunnen til at jeg valgte å gå videre på en master i spesialpedagogikk. Jeg er veldig bevisst mine holdninger når det gjelder inkludering, og hvor viktig det er at alle barn får ta del i barnegruppen. Denne førforståelsen gjør at jeg vil være mer bevisst på hvordan jeg gjør mine undersøkelser. Blant annet hva slags spørsmål jeg stiller og at de ikke skal vise mine meninger, men være åpne for informantene sine meninger. Jeg ønsker å stille meg åpen for hvordan spesialpedagogene arbeider, selv om jeg er klar over at jeg har mine meninger om temaet.

Det er ønskelig å være objektiv i undersøkelsen og prøve å ikke la sine personlige oppfatninger dominere, men å være helt objektiv er umulig. Når man går inn i en undersøkelse man ønsker å vite mer om og få mer kunnskaper om, har man allerede tanker og meninger om de fenomener man skal undersøke. Derfor er det også viktig at man, i tillegg til sin førforståelse, gjør rede for sine verdistandpunkt (Dalland 2012). Mine tanker rundt inkludering, og at jeg selv mener at spesialpedagogen skal inkludere de spesialpedagogiske

tiltakene i barnegruppa, kan ha innvirkning på undersøkelsen. Spesielt om jeg ikke er bevisst på dette i forkant av undersøkelsene.

3.4. Plan for datainnsamling og gjennomføring

Det vil bli utarbeidet en intervjuguide før datainnsamlingen som skal være veiledende for intervjuet, med sentrale spørsmål og problemstilling (Vedlegg C. Denne intervjuguiden vil hjelpe til med å holde fokuset på det bestemte temaet og de sentrale spørsmålene som gir et sammenligningsgrunnlag, selv om intervjuet har svært få rammer som ligger til begrensning for hva informantene kan si (Dalland 2012 og Thagaard 2013). Under intervjuet vil det bli brukt lydopptak i tillegg til notater. Ved lydopptak får man med seg det som blir sagt, og man kan notere ned flere tanker og kan følge bedre med på svarene og det nonverbale språket. Det nonverbale språket kan gi tilleggsinformasjon som man kan ta med i analyser. Samtidig kan man ha problemer med lydopptaket ved at man ikke tar opp lyden ordentlig eller det kan være vanskelig å lytte på lydopptakene (Dalland 2012). Derfor er det viktig å sjekke utstyret til enhver tid.

I forkant av intervjuene vil jeg observere spesialpedagogene mens de arbeider i barnehagen med spesialpedagogiske tiltak. Observasjonene vil danne grunnlag for intervjuene. Som ved kvalitativt intervju, er det vanskelig å få med seg alt som foregår under kvalitativ observasjon. Da det er store etiske hensyn til filming av barnehagebarn, vil det ikke bli benyttet videoopptak i denne undersøkelsen. Både med og uten videoopptak er det ikke lett å få med seg alt som blir observert. Det kan foregå noe som forskeren ikke ser eller får med seg, som gjør at observasjonen ikke blir en pålitelig kilde (Dalland 2012). Blikket i observasjonene vil bli på om spesialpedagogen tar barnet ut av barnegruppen eller har inkludert den spesialpedagogiske hjelpen i barnegruppen, og hvordan spesialpedagogen arbeider med de spesialpedagogiske tiltakene. I og med at jeg er førstehåndskilde, er det viktig at jeg er objektiv og ikke deltar i de observerte situasjonene, eller bryter inn i disse.

3.4.1. Utvalg av data

Det ble gjort et tilfeldig utvalg av spesialpedagogene. Spesialpedagogene ble kontaktet gjennom PP-tjenesten i en kommune i Oppland fylke, som ga sitt samtykke til at spesialpedagogene kunne være tilgjengelige. Med utgangspunkt i spesialpedagogene ble barnehagene valgt ut fra de barnehagene spesialpedagogene arbeidet i, og de vanskene barna hadde. Det ble gjort utvalg av barna ved at barna skulle gå på stor avdeling og være en del av barnegruppa gjennom samhandling med de andre. De barna som ikke kunne kommunisere eller som hadde store sosiale vansker ble valgt bort. Barnehagene ble valgt ut fra at jeg, som

forsker, ikke hadde kontakter i dem, eller hadde arbeidet i dem selv. Dette for at forskeren skal beholde sin rolle som forsker og observatør av spesialpedagogens arbeid, og ikke bli sett på som en ressurs eller en ekstra voksen som skal arbeide. Da utvalget av barnehager ble gjort, ble barnehagene kontaktet slik at også disse kunne samtykke til undersøkelsen.

Informantene samtalte med foreldrene til barna og ga dem informasjon og samtykkeskjema.

På forhånd av observasjonene og intervjuene, gjennomførte jeg et pilotprosjekt i en annen barnehage i en annen kommune. Jeg har tatt med observasjonene og intervjuet av informant A, da jeg var fornøyd med spørsmålene jeg hadde stilt, og ikke gjorde noen endringer i forhold til intervjuguiden. Det var også svært interessent å ta med denne informanten, da måten å arbeide med spesialpedagogisk hjelp var en helt annen i denne kommunen enn i den kommunen informant B og C arbeidet i. Allikevel kan man ta til etterretning at intervju og observasjoner gjort av informant A var basert som et pilotprosjekt, selv om dette ble gjennomført på samme måte som ved de to andre intervjuene og observasjonene.

Selv om det bare blir gjort observasjon og intervju av tre informanter, sier Dalland (2012) at opplevelser kan oppleves likt for andre. Selv om man kan se tendenser til samme opplevelser, er det viktig å ikke generalisere forståelsen man får ved å studere andre mennesker. Men man kan snakke om en overføringsverdi der andre kan kjenne seg igjen i et liknende fenomen (Thagaard 2013). Det jeg kommer frem til i min undersøkelse kan altså overføres til andre barnehager og utføring av spesialpedagogisk hjelp av spesialpedagoger og andre fagfolk som arbeider med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Spesialpedagogene hadde forskjellige erfaringer og praksis. Informant A hadde ingen spesialpedagogisk utdannelse, annet enn at informanten nylig var utdannet barnehagelærer, og hadde fått ansvaret for det spesialpedagogiske ansvaret i barnehagen. Informanten samarbeidet med en annen, som også var barnehagelærer, i 80% stilling på barnet. Barnehagen lå i en annen kommune enn de to andre informantene, der det ikke arbeidet spesialpedagoger i barnehagene. Barnehagen var liten, med lite muligheter for å arbeide i eget rom, annet enn på kontoret eller på kjøkkenet. Barnet hadde et vedtak som gikk på adferd, og informanten arbeidet mye gjennom skogbruksmetoden, og å gi barnet verktøy for å få en roligere hverdag med rutiner. Målet var å få barnet til å samhandle med de andre og ikke la frustrasjon gå ut over de andre barna.

Informant B var nylig ansatt i PPT, og holdt enda på med utdannelsen i spesialpedagogikk. Informanten arbeidet derfor bare i 50%. Fra før var informanten barnehagelærer, og hadde arbeidet flere år i barnehage. Barnehagen jeg observerte i, var relativt stor, med flere rom man kunne bruke som grupperom. Barnet jeg observerte hadde vedtak og hadde flere utfordringer

som gikk ut på det sosiale, språk og det kognitive planet. Barnet var skolestarter, og målene gikk ut på å få barnet klar for skolen gjennom å kunne sitte rolig og høre og gjennomføre beskjeder, samt å samhandle med de andre barna.

Den siste informanten, informant C, hadde arbeidet flere år som spesialpedagog, og var også for studenter som studerte spesialpedagogikk. Barnehagen var stor og med et eget spesialpedagogisk rom, som også kunne bli brukt av andre. Informanten hadde et barn med vedtak som gikk på flere områder. Barnet hadde flere utfordringer, og følgevansker, som gjorde at barnet kommuniserte dårlig og slet med det sosiale og også på det kognitive planet. Målet til informanten var å arbeide med språket til barnet. En stor utfordring informanten hadde, var om barnet kom til å være klar for skolehverdagen om et par år, eller om man skulle utsette skolestart. Dette, og etikken knyttet til temaet, var noe som kom opp i intervjuet gjentatte ganger.

3.5. Gjennomføring

Jeg valgte å observere flere ganger i de ulike barnehagene. Jeg så, etter første observasjonsrunde, at noen av barna var skeptiske til meg, selv om spesialpedagogene hadde fortalt at jeg skulle komme, og vi hadde brukt litt tid på å bli kjent. Det var spesielt barnet til informant C som var skeptisk, de to andre barna ble vant til å ha meg rundt seg relativt fort. Jeg så en endring etter at andre gangen jeg observerte, og det ble mer naturlige handlinger på barnet til informant C, som ikke brukte mye tid på å titte på meg og bli uoppmerksom på oppgavene til informanten. En måte å få barnet fortrolig på meg på, var å inkludere meg i de spesialpedagogiske tiltakene, ved at jeg satt med informanten og barnet og arbeidet med dem. Jeg gjorde det samme som barnet, og dette fant barnet underholdende, og det ble fortrolig med at jeg var med og ikke bare satt og så på. De to andre barna hadde ingen problemer med at jeg så på, selv om jeg også var med på et par oppgaver i gruppe med informant B også. Dette falt seg naturlig ettersom man satt i en gruppe med flere barn, og de ønsket å ha meg med. Det at jeg var med på enkelte oppgaver, kan ha noe å si for observasjonene jeg gjorde. Barna kan ha reagert annerledes i enkelte observasjoner om de ikke var like fortrolig med meg, men jeg så at det ble naturlig å være med og delta. Dette gjorde at barna ble mer roligere og oppførte seg mer naturlig enn da jeg satt på siden og observerte, noe som skapte ubehag i enkelte observasjoner. Observasjonene jeg har tatt med i oppgaven, går ut på hvordan de andre barna var i forhold til barnet, og dette mener jeg ikke hadde noe å si på om jeg var delaktig i grupper eller ikke.

Jeg valgte å ikke ta med skrivesaker inn på grupperommene eller da jeg var ute og observerte, da jeg har sett tidligere at dette kan distrahere barn og gjøre at de blir svært opptatte av hva jeg gjør. I stedet for fikk jeg tid til å skrive innimellom, da jeg ikke var med informantene. Dette kan ha gjort at noen av observasjonene har blitt glemt, eller at jeg har glemt noen aspekter ved observasjonene, som jeg ikke har fått skrevet ned. Det er noe jeg må ta hensyn til, og ta med i betraktningene når det gjelder reliabilitet og validitet.

Utførelsene av intervjuene gikk forholdsvis greit. Jeg brukte lydopptak og noterte meg noen observasjoner mens jeg intervjuet. Dette gikk på hvordan informantene svarte på enkelte spørsmål, og om det var noe jeg tenkte jeg måtte spørre om videre i intervjuet. Med informant A ble vi forstyrret et par ganger, da vi satt på personalrommet og telefonen ringte. Dette hadde lite å si, da informanten selv ikke ble forstyrret av dette. Under intervjuet av informant C kom det vaskedamer, som gjorde at vi måtte bytte rom. Dette ødela litt for flyten, men vi kom fort inn igjen. Intervjuene tok rundt en time å gjennomføre. Med informant C tok det to timer, da vi hadde god tid på å snakke sammen, og informanten hadde mye å si. Jeg så også at jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål til informant C, noe som gjør at dette intervjuet ble mer detaljert enn de to andre. Med få rammer rundt intervjuene, stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg følte at det var behov for mer informasjon. Intervjuene ble derfor svært annerledes, selv om jeg hadde hovedspørsmål som alle tre informanter besvarte.

Etter at observasjoner og intervju var ferdig, skrev jeg ned alt jeg hadde sett og opplevd. Intervjuene ble transkribert, og jeg valgte meg ut det mest relevante for oppgaven.

3.6. Tolkning og analyse

Det holder ikke bare å observere og beskrive det man ser eller hører, man må fortolke fenomenene for å kunne forstå dem (Dalland 2012). Utgangspunktet for tolkningsprosessen er den hermeneutiske spiral, eller sirkel. Mens sirkelen er en sluttet enhet tar spiralen aldri slutt, og derfor vil jeg videre benytte meg av betegnelsen hermeneutisk spiral. Gjennom å tolke fenomener får man ny forståelse. Med den nye forståelsen tolker man fenomener på nytt og får ny forståelse. Den hermeneutiske spiral utvises stadig, på samme måte som menneskelige handlinger og oppfatninger. Man lærer stadig noe nytt om seg selv og andre mennesker, og er aldri ferdig utlært. Når man får ny kunnskap vil man igjen endre forståelsen av fenomener og tolkninger av disse (Dalland 2012). Dette er noe av det som er sentralt i hermeneutikken, at forståelse oppstår i møtet mellom forskeren og informanten. Sammenhengen mellom delene og helheten av spiralen, forståelsen og kunnskapen, er også viktig. Det finnes ikke en helhet uten de ulike delene, og det er de ulike delene som danner grunnlaget for helheten.

Analysen er svært viktig for å få frem de riktige resultatene, da det bare er forskeren og informanten som er til stede under intervjuene og observasjon. Jeg ryddet intervju og observasjoner, og fikk kategorisert svar og observasjoner som var relevante. På den måten var det enklere å bruke resultater til videre diskusjon, og jeg fikk en oversikt over de resultatene jeg ville analysere og bruke videre i oppgaven. Intervjuene transkriberte jeg, som gjorde det lettere å se hvilke deler og svar som var relevante for oppgaven, og hva som jeg kunne se bort fra. Jeg valgte å skrive uten dialekt, selv om jeg har tatt med alle ord som ble sagt, også da de var usikre og ikke brukte fulle setninger. Da jeg hadde trukket ut det viktigste ved transkriberingen, kunne jeg se det som var blitt sagt i forhold til observasjonene jeg hadde gjort. Jeg hadde stilt noen oppfølgingsspørsmål knyttet til de spesifikke barna i observasjonene, noe som gjør at man kan sammenligne svar og observasjoner i noe større grad.

Jeg kategoriserte observasjonene og intervjuene etter hovedtema, og samlet disse for videre analyse. Disse kategoriene kan man se igjen under resultatdelen, og videre i diskusjonsdelen. Før jeg begynte på diskusjonsdelen, hadde jeg da kategorier og temaer jeg kunne analysere og diskutere. Dette arbeidet gjorde jeg også med teorien, og stilte resultater og teorier ved siden av hverandre. Da fikk jeg frem den mest relevante teorien for videre diskusjon av mine resultater.

3.7. Relabilitet, validitet og metodekritikk

Relabilitet og validitet er viktig ved alle metoder og undersøkelser. Relabiliteten handler om nøyaktigheten til undersøkelsen (Dalland 2012). I min undersøkelse vil relabiliteten handle om kvaliteten på intervjuene og observasjon. Valget å ta individuellintervju fremfor fokusgruppeintervju, kan ha innvirkning på undersøkelsene. Det er ikke like enkelt å stimulere til refleksjon ved individuellintervju, derfor er fokusgruppeintervju den beste metoden for å få frem meninger, holdninger og erfaringer til enkelte grupper (Wibeck 2011). Grunnen til at jeg valgte individuellintervju, er at det er svært vanskelig å samle nok spesialpedagoger til et fokusgruppeintervju. Som regel er det bare en spesialpedagog i hver barnehage som arbeider med de barna som får spesialpedagogisk hjelp. Spesialpedagogene arbeider også ofte i forskjellige instanser og i forskjellige barnehager. Med den korte tiden jeg har på å gjennomføre undersøkelsene, blir det vanskelig å samle nok spesialpedagoger. Det hadde også vært vanskelig å se observasjon til fokusintervju, da det hadde vært mange flere å observere og også flere barnehager å forholde seg til.

Undersøkelsene skal være etterprøvbare, og det stiller krav til informantene ved at de må være pålitelige. Om man skulle gjøre samme undersøkelse om igjen, skal man få de samme svarene fra informantene hver gang man gjør undersøkelsen (Dalland 2012). Ved kvalitativ metode er forskeren i stor grad delaktig i forskningen gjennom at forskeren tolker og finner frem til svarene på sine egne undersøkelser. Dette kan være både positivt ved at man kommer tett på det man skal undersøke, men også negativt da forskeren kan påvirke undersøkelsene etter hvordan man gjennomfører disse (Dalland 2012). Dette kaller Jacobsen (2005) for *undersøkelseeffekten*. Informanten kan ha problemer med å åpne seg opp for forskeren og ha problemer med å svare utfyllende ovenfor en person informanten ikke kjenner så godt. Informant kan også svare eller endre atferd til det som informanten tror er forventet for ikke å sette seg selv i dårlig lys, og dermed blir ikke svarene i intervjuene eller observasjonene representativt for det informanten virkelig mener eller står for (Dalland 2012). Samtidig som informanten kan endre seg for forskeren, kan forskeren også endre sin forståelseshorisont gjennom relasjonen med informanten og ved å lytte til det informanten sier. Rammene for undersøkelsen kan også ha stor betydning for de resultatene man får. Og i tillegg kan den informasjonen man gir til informantene i forkant av undersøkelsen ha betydning for resultatene (Jacobsen 2005 og Dalland 2012). Påliteligheten til informantene kan dermed endres med forskeren og situasjonen. For å oppnå høy reliabilitet må man redegjøre for konteksten som må ses i sammenheng med informanter, situasjoner, hendelser og andre data som ikke kan reproduseres. Jeg startet likt med alle de tre informantene, men så at gjennom observasjon og intervju, var det noen av informantene som ble mer fortrolig med meg enn andre. Dette kan ha hatt en del å si på hvordan resultatene ble. Blant annet var forholdet jeg hadde til informant A en mye mer objektiv, da det var styreren i barnehagen jeg hadde gjort avtaler med, og snakket med i forkant av undersøkelsen. Jeg hadde også flere samtaler med den pedagogiske lederen på avdelingen, og så at informanten ikke hadde samme forhold til undersøkelsen som de to andre informantene. De to andre informantene hadde tatt kontakt med sine barnehager, og foreldrene til sine barn, og hadde et mer personlig forhold til undersøkelsen. For de to andre informantene var det også mer personlig, da det var dem som hadde det overordnede ansvaret for den spesialpedagogiske hjelpen, mens informant A arbeidet i mye større grad med lederen på avdelingen og styreren i barnehagen.

Jeg så også at jeg fikk en helt annen kontakt med informant B og C, da det var disse jeg var i kontakt med på forkant av undersøkelsen. De viste også en del interesse i å samtale etter undersøkelsen og intervjuet, og var veldig spent på hvordan resultatene kom til å bli. De var begge mer vant til slike undersøkelser, og jeg så også at de tok det mer personlig og ga mer

personlige svar enn informant A. Når det gjaldt det lange intervjuet med informant C, kan det være svært vanskelig å etterprøve, da vi samtalte om mye rundt den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, som ikke kommer frem under resultatene. Det var relevant tema, men da jeg ikke fikk spurt de to andre informantene om det samme, eller samtalte rundt de samme temaene, er det vanskelig å sammenligne svarene med de andre to. På mange måter ble det tre veldig forskjellige intervjuer, noe som gjorde analysen svært krevende.

Intervju og observasjon lar seg vanskelig etterprøves, derfor må man beskrive fremgangsmåten nøye. Fremgangsmåten gjør at leseren kan vurdere resultatene og konklusjonene og om disse er tilstrekkelige og valide (Dalland 2012). For å se om oppgaven er valid må det man måler og det man faktisk skal måle samsvare. Problemstillingen er til stor hjelp for å se hva man skal måle. Metode, informanter og intervju spørsmål velges ut for å få frem det man vil måle, slik at man får frem riktige målinger på problemstillingen. Det er ønskelig at både reliabiliteten og validiteten er høy.

Denne undersøkelsen har et intensivt design der man går mer i dybden og har få kilder (Busch 2013). Dette er positivt i den forstand at man kan gå mer inn i empirien og kan prøve å få en større forståelse av det man har undersøkt. Samtidig kan de få kildene gjøre at man ikke kan generalisere oppgaven. Undersøkelsen er en tverrsnittsundersøkelse, da den foregår innenfor et relativt kort tidsperspektiv (Busch 2013). Dette kan være uheldig da den korte tiden gjør at man ikke får en større oversikt over hva som faktisk fungerer i praksis. Jeg får bare observert under en kort periode, noe som gjør at man ikke kommer inn i den daglige rutinen og gjør meg ”usynlig” for informantene, slik at praksisen blir mer naturlig. Det kan også gjøre at jeg kanskje ikke får et helhetlig bilde, men bare en oversikt over situasjonen der og da. Selv om jeg ikke fikk inntrykk i at informantene gjorde seg til, eller endret sin praksis mens jeg observerte, ville det eventuelt kommet mer naturlig frem om undersøkelsen hadde vært lengre og observasjonsperioden lengre. Jeg så også at dagsformen til barna hadde mye å si for hvordan utførelsen av den spesialpedagogiske hjelpen ble utført, noe som også gjorde at jeg valgte å observere over en litt lengre periode enn det jeg først hadde tenkt. Allikevel var fokuset på informantene og deres praksis, noe som gjorde at dagsformen til barna ikke hadde så mye å si. Det var møtet med barna og hvordan informantene samhandlet med barna som var det relevante.

Når det kommer til å etterprøve undersøkelsen, ser jeg at det har mye å si hvordan dagsformen til barna er, og hvordan dagen i barnehagen er. En slik undersøkelse jeg gjennomførte, kan være vanskelig å etterprøve på bakgrunn av dette, da det er mange forhold som skal ligge til rette for at man skal få de samme observasjonene. Samtidig kan man se

forholdet til barna i undersøkelsen og resten av barna i barnehagen, og observere denne dynamikken, som er den samme, om ikke forholdene blir nevneverdig endret. Intervjuene kan også gjennomføres ved å benytte seg av intervjuguiden. Men i og med at jeg spurte en del oppfølgings spørsmål til informantene, vil man allikevel ikke få like grundige svar bare ved å benytte seg av intervjuguiden. Derfor har jeg skrevet inn oppfølgings spørsmålene i resultatdelen, slik at undersøkelsen lettere er etterprøvbare. Jeg vil allikevel si at reliabiliteten og validiteten er høy, da jeg har benyttet meg av informanter med god kjennskap til sin praksis, som igjen er relevant for denne oppgaven. Validiteten er også høy, da de spørsmålene jeg stilte var relevante for min problemstilling, og de observasjonene jeg har tatt utgangspunkt i også er svært relevante for oppgaven min. Jeg har valgt å fokusere mye rundt inkluderingen. Blant annet når det gjelder spesialpedagogen. Dette fordi jeg mener at inkluderingen starter med spesialpedagogen, og at det er mye som ligger bakenfor handlingene som enten fører til eller hindrer inkluderingen.

3.8. Hovedfunn

Hovedfunnene i denne oppgaven er knyttet til spesialpedagogens rolle, det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene og inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp. Jeg vil videre i neste kapittel gå inn på de ulike hovedfunnene og utdype disse mer ved hjelp av resultatene fra intervju og observasjoner gjort i denne undersøkelsen.

4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere svarene jeg fikk fra informantene under intervjuene jeg gjennomførte knyttet til dette masterprosjektet. Jeg vil også presentere observasjoner jeg har gjort og tanker rundt observasjonene jeg gjorde i feltarbeidet mitt. Svarene fra intervjuene samt observasjoner og tanker danner grunnlag for videre tolkning, analyse og drøfting i det neste kapittelet.

Jeg har valgt å dele kapittelet opp etter hovedpunktene i min analyse, og har også tatt med observasjoner og tanker innunder disse punktene. De fire hovedpunktene er; Spesialpedagogens rolle, Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene og Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp. Jeg har valgt å skille de tre informantene, og fortsetter å kalle dem informant A, B og C, etter hvordan jeg presenterte dem i det foregående kapittelet.

4.1. Spesialpedagogens rolle

For å få et lite innblikk i hva spesialpedagogene tenkte om inkludering i barnehagen, ønsket jeg å få frem hva de tenkte om sin egen rolle som spesialpedagog i barnehagen. Dette inkluderer hvilke arbeidsoppgaver de har og kompetanse som en spesialpedagog bør inneha.

Det var noe delt om hvordan spesialpedagogene så på sin rolle, og hvor trygge informantene var på sin rolle og sin stilling i barnehagen. Informant A, som ikke hadde utdanning som spesialpedagog, så på hvor vanskelig det var å være trygg på sin rolle. Informanten fikk oppfølging fra PPT, men hadde ikke den daglige kontakten med andre spesialpedagoger som andre spesialpedagoger har.

”Akkurat i dette tilfellet her, greier vi oss bra med den veiledninga og støtten. Men vi har vært borti unger som krever utrolig mye og som er veldig spesielt, og da tenker jeg at den trygge spes.ped, eller den trygge med de her som har kompetanse på området som kunne ha kommet inn enda mer, hadde kanskje vært en trygghet.” (A)

Informanten hadde en kontaktperson i PPT som de kunne spørre, men dette var ikke det samme som om det hadde vært en person som hadde kontakt med barnet og personalet, og visste akkurat hva det var snakk om. Det som manglet var ikke nødvendigvis en spesialpedagog for barnet, men en som kom til barnehagen som kunne være der for personalet og være en god samarbeidspartner.

”Det eneste jeg kjenner på, for å kvalitetssikre, for å være sikre på og trygg på at jeg gjør det riktige. Hvis jeg hadde hatt en inne som kunne sagt at i den perioden her så jobber vi med dette så og så lenge, og så kommer vi tilbake og så tar vi et samarbeid. Jeg tenker ikke at om vi hadde PPT, så hadde ikke dem kommet inn og arbeidet med barnet. Men kanskje dem skulle komme og samarbeidet med meg og gitt meg litt tips på hva som er lurt for det nå, og så evaluerer vi. Og jobber litt på instruks, da..” (A)

De to andre informantene, som arbeidet som spesialpedagoger i sine kommuner, hadde et annet forhold til sin rolle og samarbeidet internt og eksternt. Samtidig sa informant B, som ikke hadde arbeidet så lenge i yrket, at følelsen av å arbeide alene uten helt å vite hva man skulle gjøre var svært sterk i begynnelsen. Selv om det var møter med de andre i PPT, var det ikke alltid tiden strakk til å kunne ta opp det man lurte på, da møtetiden gikk fort. Den tiden man har sammen i møtet var svært verdifull og det var der man kunne diskutere saker man var usikre på. Selv om man kan ringe hverandre utenom møtetiden, er det mange som er opptatte på hver sin kant, og da man ikke har lunsjpauiser eller kontortid sammen, kunne det føles ensomt i blant.

Den ene kommunen, som informant B og C arbeidet i, var i ferd med å skulle endre strukturen for PPT og spesialpedagogisk hjelp. Da det er flere som ser ut til å trenge spesialpedagogisk hjelp, må denne kommunen endre struktur og tenke på nye måter når det gjelder den økonomiske biten knyttet til spesialpedagogisk hjelp. Både informant B og C fortalte om et av forslagene som skulle diskuteres, som gikk ut på å samle alle barna som mottok spesialpedagogisk hjelp i en barnehage. Dette kunne fort gjøre at disse barna ble stigmatisert og segregert, fortalte informant B. Samtidig så informanten på fordeler som at man kan ha flere grupper og ha verktøy lettere tilgjengelig, samt at personalet kan ha mer kunnskap om den spesialpedagogiske hjelpen. Begge de to informantene trakk frem den nye rammeplanen, som omhandler en del spesialpedagogikk. Begge var blant annet negative til at Barnehageforvaltningen kunne bestemme hvor de barna med spes.ped skulle gå. Som informant C pekte på, ville det speile samfunnet med at man har noen som er litt annerledes, og ikke bare vanlige barn eller barn som har vedtak.

Når det kom til det eksterne samarbeidet, altså samarbeid utenfor PPT, så informant B at den tiden man var i barnehagen ble sett på som svært dyrebar av personalet i barnehagen.

”I forhold til det personalet jeg har truffet ute i barnehagene, så er de veldig åpne og lykkelige og glade for at endelig spesialpedagogen er inne i bildet, da. Tar gjerne litt lang tid og endelig er hjelpta der. Og jeg tror de slapper av litt. Det får jeg følelse av. At de slapper av litt når de.. de timene spesialpedagogen er i barnehagen. For da vet dem at da er det barnet ivaretatt.” (B)

På samme måte som informant B hadde følt seg litt ensom i starten, kunne informant B føle på at barnehagene ofte hadde samme følelsen til de får hjelp og endelig blir hørt for de bekymringene de har hatt.

Informant C var svært opptatt av å ta stilling til hva en spesialpedagog var, og avklare dette på forhånd, både for seg selv og de rundt.

”Jeg tenker at det (om det å være spesialpedagog) er helheten. En spesialpedagog skal ha fagkunnskap, kunne ta med teori ut i praksis. Hele tiden være bevisst ’hvorfor gjør jeg dette her?’ Vi gjør jo mye på autopilot etter hvert. Men jeg er i hvert fall veldig bevisst (...). Altså det er hele tiden hvorfor jeg tar de valgene, for jeg ser det daglig – egentlig hele tida - at det kommer jo så mange etiske problemstillinger, dilemmaer, så en må ta de valgene. Hva gjør jeg nå, akkurat i denne situasjonen. Og så må jeg ta et raskt og etisk valg da, som jeg tenker at ’okay, dette går jeg for’ og da står jeg for det. I stedet for å vingle. At kanskje nei, kanskje... og det er ikke et kanskje-opplegg å være spesialpedagog.” (C)

Det å være spesialpedagog, var å ha kompetanse, ikke nødvendigvis utdannelsen. Dette sa både informant B og C, mens informant A, som savnet mer kontakt med det

spesialpedagogiske feltet, satte fokuset mer på utdannelsen og den kompetansen som fulgte med en utdanning. Selv om man fikk en del kompetanse i feltet ved å være sammen med barnet. Informant C om kompetansen;

”Jeg ser jo at den jobben jeg gjør, mener jeg at jeg har kompetanse til å gjøre. Hvor forferdelig det må høres ut, fordi at jeg ser. Men om jeg vet at jeg gjør det riktig, vet jeg jo ikke! (...) Men det er skummelt og, for det er så juridisk (om IOP og hvordan skrive dette). Barn er ikke barn. Ost er ost.” (C)

Selv om det var kompetanse som var det viktigste for informantene i deres yrker, ble det i tillegg spesifisert at mye av kompetansen også kom gjennom utdanning.

”Jeg tror det er kjempeviktig, jeg, å ha jobba mange år i barnehage. Det tror jeg er en kjempefordel. Samtidig ser jeg jo det å ta spes.ped. er jo viktig og. Å ha den kompetansen som er mer retta mot det spesialpedagogiske. Ikke bare det generelle.” (B)

Selv om det ikke er lovpålagt at en spesialpedagog skal ha spesiell utdanning, tok informant C frem forskjellen med å arbeide med noen som hadde formell utdanning innen yrket, og de som ikke hadde videre utdanning. Dette gikk spesielt på språket og de ord og uttrykk som følger en spesialpedagogisk utdanning;

”For meg så er det veldig viktig at en spesialpedagog har den utdanningen og vet hva er et normalitetsbegrep, hva kan vi forvente og hva er behov – for eksempel etikk. Pliktetikk, nærhetsetikk, konsekvensetikk.” (C)

Ved å bruke ord og uttrykk, fikk man et faglig uttrykk som gjerne gjør foreldrene mer trygge på at barnet får den hjelpen de trenger. Disse ord og uttrykker må kunne brukes i hverdagen, for ikke å miste det fotfeste man har i teorien.

”For eksempel at man har kunnskaper om at en diagnose aldri blir borte. Det er ikke noe man kan ”fikse”. Ved møter der man har møter om faglig vurdering av et barn. Foreldrene skal kunne være trygge på at barna får den hjelpen de trenger. Men ikke være en bezzwizzer. Kunne skrive en IOP og bruke de faguttrykk som passer inn der, og bruke det i hverdagen og i gruppa.” (C)

Vedtektene som blir tatt opp om barnet kan gå på mye, men som informant C forteller, hører alt sammen.

”Det er det barnet. Hele livskvaliteten til barnet, så jeg ser ikke det (Vedtaket). Det står nå det det står, men jeg jobber med hele barnet. Tar ut det friske i hvert barn og se det unike og så jobbe videre med det”.

For å samle alle faggruppene, uavhengig av utdanning, pleide informant C å definere på forhånd de ulike uttrykker og begreper som ble brukt i arbeidet med et barn. På denne måten hadde alle samme forståelsesramme;

”Vi må klare å definere. Det har vi blitt veldig opptatt av de siste årene. Og vi snakker om.. Kan noen definere det? Først vil jeg ha en definisjon. Hva mener alle om det. At vi får en felles forståelse av hvordan vi tenker. Normalitetsspørsmålet er jo veldig viktig, da, i en barnehage. Hvem er det som bestemmer at det er normalt? Hvem er normal? Ikke vi i hvert fall! Jeg tenker at det er veldig viktig å ha den diskusjonen og kunne definere hva er tilpassa opplæring og hva er i boksen innenfor. Og hva er i spes.ped og boksen utafor. Det som barnehagen ikke kan gi innenfor egne rammer.” (C)

Samtidig skal man ikke gå over til å være en ”bezzervizzer”, noe som informant C var svært opptatt av.

”En spesialpedagog skal jo være et medmenneske som ser, bruker sansene sine, og ikke en bezzervizzer. Men er lydhør og anerkjennende, tenker jeg.” (C)

Dette trakk også informant B frem:

”Innenfor det feltet (spesialpedagogikk) er det jo kanskje noen egenskaper og.. med tanke på å arbeide med barn, men også foreldre og voksne. Det å se helheten. Det tror jeg er kjempeviktig som spesialpedagog, at man ikke er ute i barnehagen og tror at det spesialpedagogiske er det riktige, da. For man må jo se det i en sammenheng med resten av barnehagen.” (B)

Informant B så at man ikke bare skulle fortelle om det som skal bli gjort og kunne se at det ikke er ”så enkelt som det er sagt”. Blant annet når man mangler voksne på avdelingen, det er sykdom og at tida ikke alltid strekker til.

Etikk stod som noe av det viktigste i arbeidet som spesialpedagog. Dette mente alle informantene, og det handlet om å arbeide med mennesker, eller den Andre. Informant C trakk frem etikken en del, og sa det slik om hva som skulle til for å være spesialpedagog;

”Jeg tenker på det menneskelige planet, jeg. På grunnsynet. Menneskesynet. Holdninger. Moral. Etikk. Nå tenkte jeg ikke noe faglig i det hele tatt. (..) For jeg tenker jo at det er du som person. (..) Sånn sett så er det jo den fagligheten. Men den tenker jeg først må vi jo ha et grunnsyn. Og så kan du ta imot. (..) Du har jo en personlighet først, og så kan du ha påfyll. Og det er igjen det her med at du må ikke bli så glup at det bikker over. (...) Kunnskap er viktig, men så er det her igjen at hvordan skal du bruke kunnskapen

din. Det er så viktig. Og da tenker jeg at det kommer igjen til den etikken og forståelsesrammen. Dine egne forståelsesrammer av forskjellige ting, da.” (C)

Det å være bevisst seg selv, sine sider og å kunne bruke av seg selv, mente informant C også var viktig;

”Noe som er viktig for meg, er enrichment-perspektivet, berikelsesperspektivet. Det er veldig mye empowerent-tankegang i hvordan jeg jobber og. At hvordan han nå skal bli aktuell i sitt eget liv og samtidig få denne empowermenten inn i sin væremåte.” (C)

Arbeidsoppgave var de samme, med utarbeiding av en IOP, samarbeid med foreldre og personalet. De to spesialpedagogene arbeidet mer med personalet og foreldre, som dem sa, enn informant A. Når det kom til hva som var den viktigste arbeidsoppgaven, var alle tre informantene enige. Det var å se barnet og være der for barnet.

”Det viktigste er jo den jobben jeg gjør med ungene, føler jeg. At vi får jobba med det vi skal ha fokus på. For eksempel hvis de trenger å lære mer sosial kompetanse, sosialt spill. At det er det jeg får jobba med.” (B)

”Ja, det er å bekrefte barnet. Og se. Det er som vi sier at barnet skal se, høre - gjøre, men jeg føler at jeg skal gjøre det samme. Det er vår rolle og. Og å være tilstede.” (C)

Som spesialpedagog er det svært viktig å være til stede, og ikke grave seg for mye ned i papirarbeidet, og ikke se barnet eller sette arbeidet i perspektiv.

”Vi stiller så store krav at vi glemmer at det faktisk er små barn vi driver med. (...) Er vi så gode at vi tenker at vi kan forandre et barn? Og et barn modnes i egen takt og med støtte og noen som veileder.” Informant C plukket også frem de gode øyeblikkene; ”Å se de små øyeblikkene. Det er egentlig det jeg jobber mest med – de gode øyeblikkene. at man tar vare på her-og-nå-situasjoner.”

Selv om informanten poengterte at man aldri ble uten jobb, da det alltid fantes et barn med spesialpedagogiske behov, sa informant C:

”Det som egentlig er fordelen med å være spesialpedagog at når du blir overflødig, da har du gjort jobben din. Og det er jo jobben – å bli overflødig.” (C)

4.2. Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen

Hvilke arbeidsoppgaver en spesialpedagog har, er svært forskjellig fra kommune til kommune og hvordan stilling spesialpedagogen har i barnehagen. Noen av spesialpedagogene arbeidet intensivt med barna og direkte med barna, mens andre veiledet en del. Dette var veiledning av assistenter og støttepedagoger, som gjorde mye av arbeidet utad. Informant C sa om spes.ped: ”Hva er spes.ped? Det er den lille boksen utenfor.”

Alle informantene hadde hovedansvaret for barnet som hadde spesialpedagogisk vedtak. Dette var uavhengig om det var andre som arbeidet med barnet også. Det var informantene som hadde det største ansvaret, selv om det var et samarbeid. Som informant C hadde lært av å skrive IOP, var at man ikke skulle skrive ”vi” i arbeidet med barnet, selv om man var flere. Spesialpedagogen skal skrive ”jeg”, da det er spesialpedagogen som har det siste ansvaret, og setter opp planene som skal gjennomføres, selv om det å samarbeide er svært viktig i arbeidet som spesialpedagog.

”Det er noe av løftet det og. Å anerkjenne at alle kan gjøre jobben og vet hva vi skal gjøre. Og det tenker jeg er en form for inkludering.” (C)

Informant A følte at det som ble gjort hadde en virkning. Selv om denne barnehagen ikke hadde en egen spesialpedagog i barnehagen, så informanten at den jobben som ble gjort var bra, og at det var viktig at hovedjobben ble gjort i barnehagen med de som kjente barnet. På den måten var det ikke bare en person som var der to timer i uka, men noen som var der hele tiden. Barnet til informant A hadde en ekstraressurs i 80%. Denne ressursen ble delt opp i gruppa, slik at barnegruppa lettere kunne deles i grupper og at barnet kunne gå i egen gruppe. Ved observasjon, så jeg tydelig at denne ekstraressursen ikke bare var for det enkelte barnet, men for hele barnegruppa. Ved arbeid i barnehage har jeg observert barn med ekstraressurs, og da har denne personen fulgt barnet hele tiden, enten tett på, eller på avstand. I denne barnehagene, med informant A, var denne ekstraressursen på hele gruppa. Uten den tydelige kontakten med barnet, ble denne ressursen ofte arbeidende med alle barna og enkeltbarnet hadde ved flere anledninger ingen rundt seg. Dette igjen gjorde at barnet ofte ble gående rundt uten å finne roen til å sette seg ned til å leke. Det var først da barnet hadde en voksen som kunne hjelpe barnet i overgangssituasjonene, at barnet klarte å finne en aktivitet som det kunne sitte ved.

Når det kom til å arbeide i barnehage, var det stor enighet om at samarbeid var svært viktig. Ifølge informant A var det svært viktig at man hadde et godt team som arbeidet

sammen og hjalp hverandre. Dette teamet måtte evaluere og justere arbeidet for å gi et best mulig tilbud til den spesialpedagogiske hjelpen.

”Flinke, bevisste voksne tror jeg, da tror jeg vi kommer langt.” (C)

”(Hva skal man være mer bevisst, når det gjelder å legge til rette for leken?) Bevisst? Nei, jeg tenker på meg selv og andre.. åssen vi oppdrar som voksne, åssen vi snakker til ungene, åssen vi... altså det er fort gjort å si ting som ikke kommer helt heldig ut og.. i forhold til.. for unger er veldig gode på å høre ting vi ikke tror dem hører og tenke at h*n er slik og h*n er slik.” (A)

Informant C plukket også samarbeid som noe av det viktigste arbeidet i barnehagen. Når man arbeidet med personalet i barnehagen, fortalte informant C at det forholdet man hadde til personalet i barnehagen var viktig, og betydningsfullt for arbeidet med barnet. Personalet har god kontakt med barnet, og det er de som har hatt en bekymring som har gjort at spesialpedagogen er i barnehagen.

”Det som er med samarbeid, er at uansett så er det å løfte personalet og være sammen med og at alle er like viktige. (...) Om jeg har støttepedagog i teamet, er det den personen som skal videreføre IOPen ut i livet. Men ellers så er det ped.lederne som er de viktigste for meg. Ped.lederen skal ha ansvar for hele barnegruppa, og spes.ped barnet er jo et barn i gruppa uansett. Og hele tiden huske på at dette barnet er et barn av alle barn. Alle er jo alle. Det er ingen utenfor, tenker jeg.” Og så styreeren, som har det overordnede ansvaret. ”Det handler om respekt, og å respektere hverandre”. (C)

De prosessene som følger med å ha et barn som trenger ekstra tilsyn, har gjort at personalet har funnet løsninger for sin barnehage, og informant C så at man derfor ikke skal komme inn og fortelle hvordan ting gjøres, men heller ha en veiledningsrolle.

”Vi er så totalt avhengig av personalet, for vi jobber ikke selvstendig selv om det ser sånn ut, for vi er avhengig av hverandre. (...) Man stiller spørsmål og undres sammen og så lar man den pedagogiske lederen eller den medarbeideren komme fram til en løsning selv. Og det er ikke noe med manipulering, men man løfter litt sånn frem med de spørsmålene man stiller ’hva synes du? Kunne du gjort noe annerledes?’ Og så er det viktig å rose når det er behov for ros, og ikke gå rundt å rose hele tiden.” (C)

Dette så også informant A, som så at de gjorde en viktig jobb i barnehagen:

”Og så har man unger i helheten. Det å komme inn to timer i uka når spes.ped kommer. Det hjelper ikke hvis det ikke fungerer resten, ikke sant. Det må være et tett samarbeid og på dette barnet.. og så skal det

godt gjøres og på disse ungene at dem er i form og klar til å bli med på en økt en og to timer når en spes.ped. kommer innom. Det er ikke sikkert at dem er klare, og det må dem jo. Da kan hjelpen falle bort. Og det klarer ikke ungen å ta stilling til – om ikke jeg samarbeider, så mister jeg...” (A)

Informant B hadde et godt samarbeid med barnehagene, og hadde ikke opplevd uenigheter til måten informantene arbeidet på. Det var mer uenigheter i forhold til å bli ferdige til tiden, slik at de i barnehagen kan overholde rutiner og ha tilbake de rommene man har brukt til den spesialpedagogiske hjelpen. Dette kan til tider være vanskelig, da det ikke er like lett å bli ferdig til gitte tidspunkt. Tid var noe som ble tatt opp av alle informantene. Informant C hadde et eget syn på tid;

”..og så skylder alle på tida, men det er vi snart ferdig med. Vi har den tida vi har og må gjøre det beste ut av den tida vi har. Og så ser jeg at det nytter. Det er det som er drivkraften min, kan jeg hjelpe en litt videre, så hjelper jeg barna rundt og, for da blir det aksept for det barnet i gruppa. Det er ikke bare et barn, for da er det systemet. Og da vet jeg at jeg kan ha tid til de barna som jeg jobber med og så hjelper jeg avdelinga. Så jeg er jo med alle. Jeg gjør jo akkurat det samme selv og gir det ekstra innimellom.” (C)

For informant C handlet det om prioritering;

”Man må jo prioritere. Man må jo finne ut det som er det viktigste her og nå. Hva skal vi ha fokus på?”
(C)

En annen ting informant B så, var at informantene ofte måtte være tydelig på at informantene ikke var en ekstra ressurs for resten av barnegruppa. Det kunne komme dager da avdelingene hadde få voksne, og at man da kunne bli spurt om å hjelpe til. Dette kunne være vanskelig å forholde seg til, da man var i barnehagen for en grunn, selv om informantene kunne hjelpe til enkelte ganger også, om det virkelig trengtes. Informant C ønsket å være der i det daglige og hjelpe til med blant annet bekledning, for det var en del av det å være en synlig ressurs;

”Og så spør de mye (om de ansatte i barnehagen), da jeg er spesialpedagog, og da får de det lille ekstra ved å spørre om hva jeg synes.” (C)

Informant C brukte også av egentiden sin til å være med på personalmøter, avdelingsmøter og å være tilgjengelig for personalet. Dette var for informant C en del av det å følge opp barnet på.

”(…) Og at det er spes.ped om du vil det. For hva er spes.ped, og det som er det lille ekstra? Og jeg tenker at det er det som barnehagen ikke klarer å ha tid og mulighet til å gi. (…) Tida vår, for å finne det spesielle som barna trenger.” (C)

På denne måten hadde informant C et helt annet syn på sin rolle enn informant B. Og jeg observerte en helt annen dynamikk med personalet når det gjaldt informant B og C. Informant B forholdt seg mest til de voksne når det var behov for det, mens informant C gjerne gikk bort til voksne for å snakke om hvordan det gikk, og om ting som egentlig var utenfor det spesialpedagogiske feltet og. Det var en mye mer hverdagslig og god tone mellom personalet og informant C, noe som kan forklares med at informant C gjerne var mer tilgjengelig og det var en lavere terskel for å spørre. Informanten tok også del i det daglige og hjalp til når det trengtes, ved for eksempel sykdom;

”Jeg kan gjerne gå og lage mat og ta med meg en gruppe. Jeg er ikke så firkanta. Men da tenker jeg at planer skal forandres, da går vi ut på kjøkkenet, for da.. har.. teller vi og vi smører og vi snakker om kniver og gafler og skjær. Og alt med bestikk. Og hvor mange kopper og.” (C)

Informant C hadde valgt å samle de timene barna har med hjelp sammen, slik at det ikke er få timer av gangen, men at informanten hadde 4-5 timer på en dag. Da går det en uke mellom hver gang.

”Jeg ser jo fordeler med her hvor jeg er så mange ganger i slengen. At jeg er med i overganger og sånn, at jeg kan se helt andre ting enn hva jeg hadde gjort om jeg bare hadde kommet to timer”. (C)

Informant C skulle gjerne hatt en forbedring og endring av hvordan den spesialpedagogiske hjelpen ble utført i barnehagen. Informanten ønsket at det kunne være mer arbeid i bolker, enn fordeling på timer i løpet av uka. Det er vanskelig å vite hvor mange timer man skal gi til barnet.

”Er det mye for eksempel å gi tre timer i uka? Hva kan du gjøre på tre timer? Jeg tenker at da er det mer veiledning og støtte til personalet.” (C)

Informant C så at det spesielt er en problematikk når timene blir delt opp på forskjellige dager. Det å kunne jobbe mer intensivt med et barn i løpet av noen uker, for så å komme inn og veilede og hjelpe til med videre arbeid senere var et tiltak informant C ønsket. På denne måten kunne spesialpedagogen se de samme barna i lengre tid av gangen. Ofte, som

informant C sa, er det personalet som trenger veiledning, når barnet har fått den hjelpen det skal ha. Da kan barnet være i barnegruppa og bli fulgt opp av de voksne i barnehagen. Noen barn trenger mye oppfølging i begynnelsen og finne sin plass i gruppa og bli akseptert av de andre. Senere trenger barnet mindre oppfølging, men de voksne kan ha nytte av veiledning for videre oppfølging når barnet er kommet seg inn i gruppa.

Barnehagene legger til rette for den spesialpedagogiske hjelpen, så godt det lar seg gjøre. Selv om det ikke alltid var like lett å gå i grupper og finne et rom, fortalte informant B, så var barnehagene samarbeidsvillige og gjorde det beste de kunne. Informanten så også på problematikken av at hjelpen ofte kom sent i gang. Dette på tross av at man har et tidlig-innsats team. Budsjettet er ikke alltid stort nok til at barnet får den hjelpen det trenger i form av nok støtte. Et par timer i uka er ikke alltid bra nok for barnet, og det kan trenge mer hjelp. Informant B så på denne problematikken i forhold til at spesialhjelpen i skolen kunne gå ned.

4.3. Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene

Inkludering var et punkt alle informantene var svært opptatte av. Det var tydelig at spesielt informant B og C hadde tatt standpunkt til hva de tenkte om inkludering, og hva de tenkte med inkluderingen. Informant A var også opptatt av inkludering, men det var tydelig at det manglet tyngde og kunnskap om definisjonen og hvordan arbeidet med inkluderingen i barnehagen ble gjennomført. Allikevel var alle informantene tydelige på at inkludering var viktig, og et mål i barnehagehverdagen.

”Inkludering, da tenker jeg på Salamanca-erklæringen faktisk, og Unesco og hele greia, og historien. Men klarer vi å inkludere så langt som vi er kommet nå? Tenker med Arne Skauen og rettferd og handikappede og alt gjennom årene, at det trengs en som virkelig står på barrikadene og får det til og tenker at den siste som var, det var Lippestad (...) Og så tenker jeg at vi trenger noen som holder inkluderingstanken ved like. Det er veldig viktig for meg, å ha noen som jeg kan støtte meg til og hva er inkludering da? Og hvem definerer den? Og vi må ha definisjonen på hva det er.” (C)

”Jeg tenkte veldig mye på det (inkludering) da jeg begynte å jobbe som spesialpedagog. Åssen skal jeg få til dette her, uten at det blir så veldig synlig da, for de. Jeg tenkte at det var viktig at ikke disse barna skal bli for spesielle. De er jo spesielle i utgangspunktet, og hvordan gjør man det.” (B)

En stor del av den spesialpedagogiske hjelpen for barnet i barnehagen til informant A, gikk ut på å bruke skogbruksmetoden. Denne metoden gikk ut på å ta barnet med ut på tur med to andre barn, for å bruke språket og lære om forskjellige ting i naturen. Metoden tar også for seg planlegging og evaluering med barna, som gjøre at de blir bevisste det de gjør, hvorfor de

gjør det og hvordan de gjør det. Kunnskapen barna ervervet seg på turen tok de med seg videre inn i barnegruppa da de gikk på tur alle sammen. Et poeng med skoggruppa er at de går på de samme turene som de skal gå med hele avdelingen senere. Dette er for å høyne posisjonen til barna i skoggruppa, som var barn som trengte ekstra oppfølging eller var veldig stille i barnegruppa. Når de var i den store gruppa, fikk de ofte være med på å hjelpe og forklare de andre barna om det de gjorde eller så, da de allerede hadde vært igjennom turen på forhånd. Ved spørsmål om skoggruppa var inkludert eller ekskludert, ble informanten litt usikker. Informanten mente at barna var inkludert i den mindre gruppa, der de hadde et godt fellesskap sammen. Når de kom tilbake til gruppa var de styrket og kunne hevde seg i gruppa. Barna som var en del av skoggruppa hadde en del fordommer mot seg ellers, etter hvordan de var i gruppa, ved at de kan være bråkete og ikke finne ro. Andre barn kan bli skremte og holde seg unna. Etter å ha vært i gruppa får de kunnskaper og blir sett på av de andre som barn som kan ting. Informanten så at det for barn er det gøy å være med andre barn som har kunnskaper, og dette gir en mestringsfølelse til barna i skoggruppa. Dette med mestring, trakk informanten frem flere ganger, som noe som var svært viktig for informanten.

”De barna blir usynlige i den store gruppa. Kan bli i ytterkanten og løpe unna, og ikke få positive tilbakemeldinger. (...) Og så kan vi jo tenke – er det riktig da, å ta dem vekk fra gruppa og gjøre dem annerledes, men allikevel så tenker jeg at – vi gjør dem annerledes, men så godt der er å komme seg vekk og å få være på tur og være de som er på tur. Men det er jo noe med det og, da. Tørre å ta dem vekk, selv om vi er imot det å ta ut unger, så tenker jeg jo at det er en grunn for at vi gjør det.” (A)

Ved spørsmål om hvordan de andre ser på skoggruppa, kom det frem at de andre barna også ville være med på denne gruppa. Når skoggruppa var på tur, hadde de andre barna smågrupper med blant annet språk.

”Hvorfor er det hele tiden dem som går på tur? Men slik er det jo, en annen gang er det dere, sier vi bare om det, og så er det greit for de andre.” (A)

Når det kom til å ta barn ut av barnegruppa, var informant A klar på at det måtte være til det beste for barnet. Man skulle ikke ta ut alle hele tiden, og om man skal ta ut noen fra gruppa, burde man ta med en annen samtidig. Dette for at barnet ikke skal føle at det er annerledes hele tiden. På den måten inkluderer man barnet med en annen, men man tar da ut det andre barnet også. Informanten følte at dette var greit, så lenge man gjorde det til det beste for barnet. Dette måtte ikke gjøres hele dagen, men maks en time.

”Jeg kjenner på at jeg ikke liker å ta ut en unge det er noe spesielt med. I hvert fall ta med en unge til. For det er noe med hele tiden å føle at man er annerledes. Det er ikke noe allright det.” (A)

”Jeg tenker... Jeg brenner for mest mulig inkludering, men jeg ser de gangene det er behov for å ta ut og skille. Men da tenker jeg at skal man ta ut en unge fra en barnegruppa, så må det jo være fordi du tenker helt og holdent at dette er det beste for barnet. Men jeg tenker jo at du gjør det for en liten økt. Du gjør det jo ikke en hel dag for at du skal.. ta h*n vekk fra de andre. For jeg tenker at fellesskapet og å føle seg inkludert på lik linje med de andre, det er jo det viktigste.” (A)

Det å bruke grupper som et spesialpedagogisk tiltak, var utbredt blant alle informantene. Informant A så også at bruk av smågrupper ikke bare gagnet de med spesialpedagogisk hjelp, men hele gruppe.

”I grupper så blir du kjent med ungene og etter hvert så kan du løfte dem på det de er gode på. Det jeg tror er viktig, er å gjøre dem kjempegode på det de er gode på. Og da tenker jeg at de litt svake sidene, de kommer litt av seg selv når du blir skikkelig god på noe, så tror jeg det drar med seg litt. I stedet for å ha fokus på det vi ikke klarer. Det blir liksom litt dumt, det.” (A)

”Jeg ser at ungene elsker å være med på gruppe. Det er nesten sånn status; Kan jeg være med på gruppe i dag? Er det min tur å være med på gruppe? Jeg har ikke vært med. Jeg har bare vært med en gang...” (B)

”Jeg har vært opptatt av i alle år, at alle barn skal få lov til å være med på gruppe og i de her smågruppene vi har og her på huset er det mye grupper, altså. Det er ikke bare spes.ped grupper. Så det språkrommet blir brukt av mange. Og da tenker jeg at det er så viktig at alle barn får vite hva skjer på det rommet? Hva ser de andre barna, at noen har vært et sted, og hva gjør de der? Det må jo være noe skummelt, når ikke vi får være med. Så jeg tenker veldig at det er min inkluderingstanke, at alle skal være med og få ta del av det og så komme tilbake i gruppe og få være med alle barn. Og det tenker jeg er den beste inkluderingen, da. At alle får se hva som skjer.” (C)

Informant B fortalte om bruk av grupper som en metode for å gi enkeltbarn status;

”Og det de spør barnet om å få være med neste gang. Og jeg merker at det er akkurat som det er på en måte at de får en høyere status i gruppa, fordi det er en voksen som ønsker å være med det barnet. Og det vet man jo ut ifra forskning og, at de barna som er populære blant voksne, ofte er de som blir populære blant andre barn. Og det tror jeg er viktig for de som jobber i barnehagen å tenke over at man må heve statusen for de som ikke har så mange venner, eller de som ikke klarer lekekompetansen så godt – og hva gjør man med det.” (B)

Samtidig kunne barn sette spørsmålstegn ved at et eller flere barn var med på gruppene hele tiden, eller store deler av tiden, som informant B fortalte om;

”Og så får jeg spørsmål igjen om hvorfor får den alltid lov, og ikke jeg? Og så svarer man da at kanskje at det er fordi han trenger å øve litt ekstra på det og det, da.” (B)

For informant C var bruken av grupper en måte å være tilgjengelig for hele barnegruppen på. Det er ikke bare barn med vedtekter som trenger oppfølging, som informant C hadde observert. Man må inkludere alle, og se alle barn. Flere barn har godt av å arbeide med for eksempel språk, og vokse på å få ekstra oppfølging til tider. Derfor så informant C det som viktig at man benyttet seg av grupper i det spesialpedagogiske arbeidet med barn. Men det var også viktig for informant C å ikke bruke de såkalte sterke barna til å jobbe med for eksempel språket. Da følte informanten at man brukte barna.

”Og hvem skal de strekke seg etter? Skal de være rollemodell for de som trenger – for det er et etisk dilemma.” (C)

Informant C kom flere ganger tilbake til maktbegrepet;

”Vi har mye makt og må være klar på at den makten skal gå barnet til gode, og ikke oss selv. Man må være bevisst den makten man har.” (C)

Selv om inkludering var viktig for alle tre informanter, kom det an på tilfellene om man skulle inkludere hele tiden. Informant A svarte at det var mulig med barnet i denne barnehagen.

”Det kommer jo veldig an på tilfellene. Men hvis vi tar utgangspunkt i dette barnet, så tror jeg det er fullt mulig. Men da tenker jeg at inkludering for meg, det er å inkludere i mindre gruppe. Hele grupper er jeg ikke noe særlig for, uansett”. (A)

Med dette mente informanten at det var vanskelig å være i en storgruppe med 20 barn.

”Ja, for inkludering, men da må det kunne være en liten gruppe, for det tror jeg vil gagne de aller fleste, og jeg tror vi kan gjøre veldig mye i en liten gruppe”. (A)

For informant A var det viktig at alle barna kunne bli trygge på seg selv, føle mestring og bli sett. Dette var lettere å få til i mindre grupper. Fokuset måtte være på det man klarer, og at det skal gi grobunn slik at det som er vanskelig ikke blir så vanskelig. Det var tydelig at informant A ikke likte de store gruppene som var i barnehagene. For informanten var det viktig at alle skulle bli sett, får seg venner og bli trygge på seg selv.

”Hva er grunnen til at man gjør noe? Hvem er det til det beste for?” (A)

For informanten var det viktig at man så på hvert enkelt tilfelle;

”Og så spørres det jo hva som er utfordringen, for jeg ser at jeg har borti noen som skal for eksempel trene fordi at de har noen medfødte skader. Da kan det hende at det beste er å trene alene, noen ganger, noen ganger med andre, litt etter som hva det er for noe. (...) Det er jo ikke noen fasit på dette her”. (A)

Informant B mente at det ikke gikk an å tenke på inkludering hele tiden; .

”Ikke alltid tror jeg (på spørsmål om man kan inkludere hele tiden). Jeg tror noen ganger så.. ja, ja, det spørres jo hvordan man ser på det, men. I dette tilfellet her, har det vært greit å tenke inkludering hele tiden, fordi det har vært.. her har vi jobba i små grupper og. Samtidig har jeg barn som jeg skal jobbe litt en-til-en og. Men jeg tror ikke det barnet føler seg ekskludert av den grunn. For det er litt status å være med meg, selv om man er alene.” (B)

Informant C var også enig i dette;

”(…) Men inkludering er jo veldig viktig for meg. Men som jeg har sagt før, så må man av og til segregere for å inkludere igjen. Den lille boksen må igjen ut og vi må ordne noe for at barnet skal kunne lære de små triksene, for å si det sånn. Og må lære seg koder og så bruke mye rollelek, og så få inn flere barn og så få inn hele gruppa i gruppa”. (C)

Tanken om å segregere kom tilbake igjen flere ganger. For hva er inkludering, og hva er segregering? Informantene mente at segregering kunne være en viktig del av det å inkludere, som informant A og informant C fortalte om. Som ved skogbruksmetoden til informant A, brukte også informant C å se på inkluderingen;

”Og det er jo min tanke med, om vi kaller det segregering – å ta de med i liten gruppe, at de skal være et hakk foran. De lærer på forhånd og kommer inn i gruppa, og skal spille et spill for første gang, kan jeg si

'Du, kan du fortelle, for jeg vet at du kan dette her'. Og da løfter jeg jo det barnet i gruppa og det blir presentert på en positiv måte." (C)

Informant C så at arbeidet med den spesialpedagogiske hjelpen gikk lettere når man tok ut, lærer å knekke koder og så gå inn i gruppa igjen;

"Og det er liksom min tanke i forhold til å ta ut i gruppe, er jo det at han skal lære seg. Det tar lengre tid om vi begynner rett i gruppa". (C)

Men det var bruken av ordet 'segregering' som informantene var tvilsomme til å bruke. Informant C sier;

"Jeg vil jo at alle skal være inkludert, men man må dessverre så må man segregeres. Men det er jo blitt fy-ord. Jeg tenker at man må vite hvordan det brukes." (C)

Informant C sammenlignet inkluderings- og segregeringstanken med barn som ikke fikk spesialpedagogisk hjelp i barnehagen;

"Og så kan man tenke at 'Hvorfor skal du lese, bare for ett barn, som ikke er spes.ped barn?' Er det greit? For du vil jo være i samholdet og nærheten, nærværet med barnet, da. Men da kan du si at 'Okay, da segregerer du – tar ut et barn og leser en bok.' Altså da må vi igjen definere hva er hva? Men da må alle få det tydeligvis. Gjennom liste man krysser av. Liste på liste. (...) Vi har skjema. Det er for all t det skal være rettferd. Rettferd samfunn." (C)

Informant A observerte at det var noen barn som hadde behov for å kunne være for seg selv, selv om informanten ønsket å inkludere mest mulig og så at mest mulig inkludering var det beste, og dette var det også viktig å tenke på.

"Mine tanker (om inkludering) er at hvis vi kan inkludere mest mulig, så tenker jeg at det er det aller beste for ungen, barnet. Men selvsagt, er det jo også etter hvordan type unger vi jobber med, for noen har litt behov for å være litt for seg selv og ha den biten og. Men i det store og hele – mest mulig inkludering tenker jeg, det lar seg gjøre. For det er noe med at vi.. vi skal være som vi er og bli godtatt av de andre som vi er og det å føle at man er en i gruppa og en av fellesskapet - det tror jeg er veldig viktig". (A)

Ved spørsmål om hvordan man kan endre inkluderingen i barnehagen, svarer informant A at man må ha flere mindre grupper, som ikke roterer så mye. Dette på bakgrunn av at mange barn ikke er så trygge, og trenger å bli trygge i liten gruppe. For å få dette til, trenger man mer

kompetanse og personale nok til å kunne dele opp i mindre grupper. Selve leken er noe som stadig vekker blir fremhevet av alle tre informanter, og informant A ønsker lekegrupper med 4-5 barn.

”(Forandre?) Enda mindre grupper, tror jeg. Og kanskje ikke grupper som roterer på ungen og.. jeg føler noen ganger at det er mange unger som ikke er så trygge. Og det å bli trygg i en liten gruppe og føle seg inkludert og verdsatt og mestring i liten gruppe, så er det litt.. de er litt bedre rustet til å møte de her større gruppene. Men ha kompetanse og ha nok folk til å kunne dele i små grupper, enda mer. Det hadde vært drømmen.” (A)

”Vi har kjørt litt på lekegrupper, små lekegrupper med en voksen og fire-fem unger, og jeg ser at det er mange.. Vi tar leken så forgitt, den er ganske kompleks og vanskelig for mange.” (A)

”I barnehagen nå skal vi satse mye på lek, for jeg ser at det er mange som ikke kan å leke (...) Og jeg tror at, og det er ikke bare noe jeg tror, men når man begynner i skolen, og man ikke har sosialt og noen i vennegjengen slik at man ikke har noen å leke med og mestre lekning, så tror jeg ikke du klarer å ta imot læring. (A)

”Jeg har litt true på at vi er voksne som er gode og er tette på barna at vi helet iden putter på den kunnskapen og det vi ønsker i slik naturlig lek. Skal vi lære om empati så er jo den beste måten å gjøre det i praksis her-og-nå-situasjoner. Det hjelper liksom ikke å snakke om ting for de små ungene”. (A)

Informant C tok også frem smågrupper som et virkemiddel for å fremme inkludering og hadde sett at det hadde fungert bra i andre barnehager og. Ved å ha flere smågrupper i barnegruppa blir ikke det så synlig at man tar ut en gruppe med barn.

”Jeg tenker at det er en form for å få alle inkludert i fellesskapet. Da blir det ikke så synlig.” (C)

Men mens informant A vil ha stabile smågrupper, ønsket informant C å kunne endre gruppene slik at gruppesammensetningen ikke trengte å være den samme hele tiden. Informant C så også på endringene som hadde skjedd i barnehagen de siste årene, og som fremdeles skjedde;

”Alle år folk snakker om inkludering, og så blir det ikke bedre. Vi sitter her enda og diskuterer. Endrer Stortingsmeldinger og planer hele tiden”. (C)

Stort sett var informantene fornøyde med hvordan tiltakene, i forhold til inkludering, selv om det var flere ting som kunne endres, men det var i forhold til praktiske ting som informantene ikke hadde kontroll over, som for eksempel grunnbemanning, utdanning og tid.

”Kunne blitt enda bedre”. Hvordan? ”Med større grunnbemanning i barnehagene.” Men det går jo ikke på deg? ”Nei, men mine tiltak handler om hvordan skal jeg få gjennomført de, om det ikke er folk på jobb. For jeg kan ikke bare.. jeg må jo ha flere med da. Jeg kan ikke bare si ’Å, ja. Det er en som blir alene om jeg tar med to.’ Altså, det er det det handler om i praksis. Og om jeg er i gruppa, og det er lite folk på jobb, da får jo jeg ikke gjort jobben min sånn som jeg hadde tenkt. (..) Så det er mer sånn praktiske. Så derfor får man bare legge sånne ting på vent, og tenke at det blir en lysere vår.” (C)

4.4. Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp

Under intervjuet trakk jeg frem praksisfortellingen jeg presenterte i begynnelsen av oppgaven. Jeg vil videre gjenfortelle denne, før jeg presenterer spesialpedagogenes reaksjoner og tanker rundt denne praksisfortellingen.

Petter (3år) får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen grunnet språkvansker og kommunikasjonsvansker. Petter får lov til å ta med seg et annet barn, og velger Kristian (4 år). Disse to guttene pleier ofte å leke sammen i barnehagen. Etter å ha vært ute på et annet rom i 45 minutter kommer de to guttene tilbake til de andre barna på avdelingen. Der er alle i gang med forskjellige aktiviteter og de andre barna leker godt med hverandre. De to guttene går rundt på avdelingen, men har problemer med å komme inn i leken og å komme i gang med sin egen lek. Det går en lang stund hvor guttene bare står og ser på de andre, og prøver å komme inn i lek. Det ender med at en assistent tar dem med til et bord for å spille et spill, mens de andre leker på lekerom og på resten av avdelingen.

Informant C kom med et par tydelige meninger om praksisfortellingen;

”Da har ikke spesialpedagogen sett med andre briller, bare sine egne. (...) Det er jo ikke inkludering i hvert fall. Barnet blir jo bare helt forvirra.” (C)

For informanten var det viktig å kunne ha tid til å få barnet inn i barnegruppa igjen;

”Jeg går jo aldri inn så at jeg føser inn et barn. Altså da kan jeg ta en økt på en halvtime, tyve minutter med det ene barnet. Og nå er det jo sjeldent han er alene med meg. Eller en liten gruppe. Og så er de her overgangene så viktige for meg at vi går inn og så møter vi en, eller ut. Og da blir jeg med i leken. Og så gamle Vygotsky som trekker med ut. Da tenker jeg med de her stillasene, at da har jeg bygget de opp og så trengs de ikke mer, og da tar jeg de ned og da kan jeg stå litt på sidelinja og komme inn ved behov. Og

så igjen med de andre voksne som er viktig. At vi alltid har kontakt med at jeg sier at nå er vi ferdig, og fortelle hva vi har gjort. men det synes jeg er dårlig timing, at noen bare.. for da blir det jo så synlig, og da blir det ikke greit for da har man i hvert fall ikke jobbet med overgangssituasjonene som ofte er de mest sårbare for barn. Så for meg høres det helt horribelt ut. Jeg tenker at det er jo ikke sånn man skal jobbe som spesialpedagog.” (C)

Informant A så at overgangssituasjoner var vanskelige. Informanten så det som spesielt vanskelig når barnet kommer inn igjen i gruppa når de andre er i ferd med å rydde og skal inn i en organisert aktivitet. Samtidig var det svært forskjellig etter dagsformen på barnet, da det ville vært vanskelig uansett.

”Overgangssituasjoner er en utfordring. Og spesielt hvis vi kommer inn og det er akkurat i et avbrekk mot rydding, samling – mot organisert, så kan det være litt vanskelig. Men noen ganger går det kjempefint. Det går veldig på dagsformen på dette barnet her (...) Men altså, de utfordringene har vi uansett om vi har vært ute i frilek og de overgangssituasjonene kommer uansett, så i grunn er det ikke noen forskjell om h*n blir tatt ut eller ikke.” (A)

Informant B følte at det stort sett gikk greit når det kom til å få et barn inn i barnegruppa igjen. Informanten hadde som regel med seg flere barn på gruppe, og disse gikk sammen tilbake igjen. Vanligvis la informanten til rette for at barna kan fortsette å leke etter at informanten har gått, da det er lekegrupper på slutten av dagen. Informanten sluttet alltid med lek etter å ha hatt oppgaver med barna. Dette hjalp til for at barna ikke skulle gå rett fra en aktivitet og tilbake til barnegruppa igjen. Dette gjorde at barna ikke ble rotløse i den store gruppa. Som regel så informant B at det gikk greit, da informanten passet på å ha tid til å bli med barna tilbake til barnegruppa og starte opp noe med dem, slik at overgangen blir litt enklere;

”Så ikke bare jeg slipper dem inn, og så ha det. Men at jeg er med liksom inn og.. Når det blir litt travelt så kan det jo skje, da. Men man må bruke tida og se da, på hva som er lurt. For eksempel når de skal ut etter gruppe, så sørger jeg, stort sett da, at jeg har tida så hjelper jeg stort sett med i garderoben. Og hjelper med i overgangen. Sånn at jeg tar med de ut. Sånn at det ikke blir sånn at jeg løper ut og – nå må dere ta dem. Men at jeg prøver å avslutte på en grei måte, som gjør at vi får en glidende overgang. Men det er ikke alltid like lett, for det er klart at man er avhengig av hva som skjer og, hvis ting går litt i stå og tida da går fordi vi ikke kommer oss videre. Da har det hendt at jeg har henta de voksne og sagt at nå må jeg til neste barnehage og noen må komme og overta. Men det er til sjeldenheten.” (B)

Det å sitte i et enerom med et barn, var noe informant B og C hadde opplevd før, av forskjellige grunner. Men dette var ikke en metode noen av dem foretrakk å bruke. Som informant C fortalte, måtte dette komme frem fra sakkyndig vurdering;

”Hva står det i sakkyndig vurdering? Er det behov for en-til-en, og hvorfor? (...) Det må stå i vedtakene først, hva barnet skal ha. Noen ganger står det i sakkyndig vurdering og vedtaket noe en-til-en i smågruppe og barnegruppe.” (C)

Noen ganger må man være i enerom, ved megafon og diverse. Problematikken lå også for informant C i når man skulle ta ut et barn fra barnegruppa.

”Hva kan barnet gå glipp av? Man kan ta det ut fra det sosiale, ta det ut fra utetid der man kan bruke kroppen eller ta det ut fra aktiviteter der man kan være kreativ.. Barnehagen bruker det sosiale hele tiden, men hvordan blir det på skolen?” (C)

”Jeg tenker at man må jo være veldig ydmyk og forsiktig med å ta ut barn, men man må jo vite hvorfor man gjør det. Det må jo være en grunn.” ”For det er ikke lange stunder vi sitter om vi har en-til-en, og det er jo i lek og spill. Så det er hvordan vi legger opp til det.” (C)

Informant C hadde også opplevd at flere benyttet seg av enerom med barnet, da dette kunne være enkelt, og at man slapp å forholde seg til flere barn og voksne av gangen;

”Føler du at det er noen som synes det er best å hele tiden ta ut, for å verne om seg selv?” ”Det kan godt hende. Det er komfortabelt.”. (C)

For å ikke bli sittende alene på rommet, uten at noen skulle vite hva dem holdt på med, pleide informant C å ta med seg pedagogisk leder eller andre voksne inn på rommet. Dette gjorde informanten med jevne mellomrom, for at andre skulle se hvordan informanten arbeidet.

”Man må av og til segregere for å inkludere. Så lenge man husker å inkludere, at man ikke synes det er komfortabelt å sitte i enerom.” (C)

”Inkludering – å ikke bli enspora, egentlig. Ikke bare jobbe for seg selv. Selv om det kan være behagelig det og.” ”Det er veldig vanskelig å sosialisere et barn i et enerom. Og hvem skal du bryne deg på da? Da har man sett veldig ofte at det barnet blir veldig avhengig av den voksne, og da får vi en ny utfordring.” (C)

Barn kan også få for mye hjelp, med tanke på at det ikke klarer å kle på seg selv fordi det er vant til å bli kledd på, og ikke blir utfordret nok. Med en-til-en kan det ofte, i følge informant C bli slik at man gir litt for mye hjelp til tider. På den andre siden hendte det at informantene også hadde barn de aldri tok ut av gruppa, men som man jobbet med i gruppa.

”Det blir litt støy og det tar lenger tid for at han skal lære det h*n skal lære. Men jeg tenker at ’Okay, h*n er liten og vi har årene på oss.’” (C)

’Er barnet inkludert?’ spurte jeg alle informantene om. Dette var et spørsmål som skapte noe usikkerhet, og som informantene tenkte igjennom og pratet en del om. Definisjonsspørsmålet kom igjen opp, og hvordan man skulle klare å si om et barn er inkludert eller ikke. Selv om vi allerede hadde pratet om dette, virket det som om det ble noe annerledes å tenke på det samme spørsmålet, når det gjaldt det barnet de arbeidet med. Informant A svarte at det var litt både og. Dette barnet var et barn som utagerte og var litt annerledes enn de andre barna, og dette var noe de andre barna visste, som informant sa. Da barnet tidligere har kommet inn i leken på feil måte og ødelagt leker før, verner barna om lekene sine når barnet kommer. Samtidig er barnet også en god og populær lekekamerat, fortalte informanten, dette gjaldt når han fikk det til i leken. Men da barnet ikke blir i leken så lenge, grunnet at barnet er urolig og impulsiv, er det hele tiden på farten.

”Både ja og nei. Fordi at det er et barn som utagerer og har en annen atferd, og h*n er litt annerledes enn de andre ungene. Det vet de andre ungene. De har danna seg dårlige erfaringer med ting og vet at det er mye uforutsigbart og slik. (...) Men h*n er og en god leker som når han først får det til, så er h*n en god lekekamerat. Så det er litt slik... noen føler nok at h*n er ligg utenfor, men eller så er h*n jo inkludert. Men eller så e det jo et barn som hele tiden er på farten, som ikke har ro til å være inne i en lek. H*n kan selv bare velge å avslutte og fly over til neste fordi h*n er urolig og impulsiv. Nei, h*n er jo ikke ordentlig inkludert i gruppa, h*n er jo ikke det. Og det har litt med h*n-s væremåte å være på.” (A)

Alle visste hvem barnet var i gruppa, og kunne være glade når det kom om morgenen, og ta godt imot barnet om det hadde vært syk og slikt.

”H*n er med på sin måte, og det tror jeg at dem.. slik er det bare. Jeg tror ikke vi kan forvente heller noe mer av dette barnet her, da. H*n har ikke kapasitet og kompetanse til å bli på... da hadde vi jo ikke hatt den ekstraressursen heller, ikke sant, det er jo en grunn til det.” (A)

Under observasjon så jeg at barnegruppa fungerte fint sammen, på tross av at barnet fikk enkelte utbrudd der barnet kastet seg rundt eller kastet leker i veggen. Men de andre barna så ikke ut til å merke seg dette i stor grad. Ved en episode kastet barnet fra seg alt det hadde og stormet ut på gangen mens han skrek. Dette var det ingen som reagerte på, da dette var en situasjon som oppstod ofte. Et annet barn i barnehagen datt ned fra en krakk og slo seg. Barnet skrek, og selv om de andre barna ikke visste hva som hadde skjedd, kom mange bort og spurte om hva som hadde skjedd med barnet. Dette skjedde ikke med enkeltbarnet da det gråt eller hylte.

Informant B fortalte også at barnet var både og, når det kom til om det var en del av gruppa. Det var ikke like mange som ville være med på gruppe med barnet nå, som da informanten begynte å arbeide med barnet. Gruppa var litt mer satt i hvem som lekte med hverandre. Selv om barnet som regel fikk være med å leke om det spurte, spurte barnet som regel ikke de som ikke spurte barnet om å være med i lek.

”Ja, jeg føler jo på en måte.. det er både og. Fordi at.. i hvert fall det ene barnet du har observert, h*n trekker seg jo mye tilbake selv. Kan gjøre i perioder. Men samtidig virker det ikke som om h*n bryr seg så mye om det. Av at andre kanskje opplever og ser at h*n ikke vil og gråter.. og lager litt ”scener”, med gåsetegn. Men samtidig så ser jeg jo, etter å ha jobba med h*n en periode at det er ikke like mange nå som spør om å leke med h*n som spør som da jeg begynte her. Jeg vet ikke hva det kommer av, men jeg har tenkt om det kanskje kommer av at h*n selv foretrekker å leke med de som er rolige, da. Og det er jo de som finner han og, på en måte (...) Det er liksom noe med dynamikken i en gruppe. For h*n kan godt gå og spørre, h*n og, om vil du leke med meg? Og da får han jo som regel ja. Men h*n spør jo på en måte ikke de som ikke spør h*n heller, da. Det er jo på en måte gjensidighet her, da. Og det er jo på en måte viktig å bevare og. (B)

Som informant B presiserte, så er det viktig å respektere at ikke alle leker med hverandre og det er heller ikke noe man kan forvente. Jeg observerte at barnet ofte hadde en lek ved siden av de andre, selv om noen av barna kunne leke med barnet. Ofte var det de samme barna som hadde vært med i gruppe som lekte med barnet utenfor gruppa, på avdelingen. Det var derfor også fint å se at spesialpedagogen fulgte barna tilbake til avdelingen og startet en lek med de barna som hadde vært ute, slik at ikke enkeltbarnet falt utenfor da de kom tilbake igjen på avdelingen.

Informant C så på inkluderingen av sitt barn som noe annet;

”Jeg kan nok tenke meg at de spes.ped barna som jeg jobber med, de er kanskje mer inkludert enn andre barn. For det er så mange som ser dem. Vi pusher de og løfter de frem. Og vi får med alle sammen, også de stille barna.” (C)

Dette var noe informant C hadde tatt opp ved flere anledninger, med sitt team og barnehagene;

”Ja. Vi har diskutert det mye. At det (barnet) kan få for mye oppmerksomhet. Det er alltid voksne rundt det her barnet. Selv om vi er i gruppa. Er barnet ikke kommet, så kommer de jo til meg og gir beskjed at han er ikke her. Og det er en tankevekker. Men det er jo klart, alle barn skjønner jo hvem man kommer for. Det har de alltid gjort, og det er jo ikke noe vondt ment. Men det stikker litt. Man vil jo aller helst være som alle andre. Men sånn er det. Når man kommer på skolen blir det veldig synlig om vi skal ut. Og det vil de jo ikke. Jeg har snakket med mange som får spesialundervisning. (..) De synes det er helt pyton. Det er så synlig.” (C)

Ved observasjon av informant C, så jeg at barnet var utenfor barnegruppa, på lik linje med de andre barna jeg observerte. Barnet til informant C var kanskje mer utenfor enn de andre. En episode jeg stoppet ved, var etter et informant C og barnet hadde sittet i gruppe. Da var det ingen andre barn med. Informanten ble med til fruktstund, og satt ved siden av barnet. På den andre siden av barnet satt ei jente. Barnet kom borti jenta med foten, og hun klaget på dette. Men hun snakket ikke direkte til barnet, men henvendte seg til informanten og forteller at barnet var borti henne. Informanten forteller jenta at hun må si ifra til barnet selv, og at informanten ikke er forelderen til barnet. Dette så jeg ved flere anledninger, der de andre barna henvendte seg til informanten eller til de andre voksne i stedet. Mens vi satt i fruktstund prøvde barnet å si noe til jenta, men hun klarte ikke å forstå hva han sa. Informanten måtte forklare hva barnet sa. Etter hvert begynte jenta å ignorere barnet, da hun ikke forstod og ikke var interessert i å ha en samtale med informanten, så hun ga opp samtalen.

Informant B så også at barna forstod veldig fort hvem man var der for;

”Det går ikke så mange gangene, før barna skjønner at du er der for det ene barnet. Og jeg tror at vi ikke skal være så redde for å si det at dette barnet trenger å øve litt ekstra på ting, og derfor så er jeg der, for å hjelpe. Du trenger kanskje hjelp til å øve på noe annet, og da trenger kanskje du å få ekstra hjelp av en annen voksen. Og så at vi på en måte ufarliggjør litt den biten. Og det er kanskje det jeg har lært mest om, når det gjelder integrering.” (B)

For informant B var dette med å ufarliggjøre det fremmede og det som var annerledes viktig;

”Jeg tror barn godtar veldig mye, hvis vi som voksne ikke ser på det som veldig spesielt. Ufarliggjør det. Jeg så det veldig godt på mine egne barn, hvor lett de godtok at barn er forskjellige.” (B)

Dette ville informant B gjøre gjennom å være åpen med hva man drev med og hvorfor man gjorde som man gjorde, for informanten ville ikke at de barna som fikk spesialpedagogisk hjelp skulle bli for synlige og spesielle, da de er spesielle i utgangspunktet. Noe som ikke var lett for informant B;

”Jo større åpenhet, jo bedre er det for disse barna, egentlig. Tenker jeg. Åpenhet ut til andre foreldre.. men det må jo foreldre styre mye selv. Hvor åpent det skal være. (...) Det er gjennom å være åpen at barn godtar at man gjør litt forskjell.” (B)

Det å tro at man inkluderer, kan være vanskelig, fortalte informant B, for hvem definerer hva det vil si å være inkludert, og hvem er det som bestemmer om noen er inkluderte eller ikke, om man selv ikke føler seg inkludert og som en del av gruppa? Dette sa informant B på en bra måte;

”Jeg ønsker jo mest mulig åpenhet og mest mulig inkludering. Men så kan man jo stille seg det spørsmålet, når er det barn føler seg inkludert? Og ikke? Sånn at det.. det er jo også en sånn greie man må ta med seg litt inn i den jobben og. Og kanskje spesielt når barna blir litt større, da, inn i skolen og sånn. Det kan se ut som om de er inkludert, men føler de seg inkludert?” (B)

4.5. Oppsummering av resultater

Informantene var svært reflekterte rundt temaet, og jeg fikk mye ut av intervjuene, observasjonene og samtalene jeg hadde med informantene og barnehagene. Det var flere ting jeg stoppet ved, som jeg ønsker å ta med videre til diskusjonen. Jeg så en stor forskjell på alle informantene, som er naturlig når de har svært forskjellig kompetanse og erfaringer.

Det alle sa, var at inkludering og det arbeidet dem gjorde, hadde en effekt, og at det var svært viktig å begynne inkluderingen tidlig. Informant B hadde sett at spesialundervisningen hadde gått ned i skolene i kommunen. Informanten var også opptatt av ringvirkningene av den tidlige innsatsen, blant annet når det gjelder budsjett og økonomi. Dette tok også informant A og C og, hvor viktig det var med tidlig intervensjon, for at overgangene til skole og senere voksenliv skal bli lettere.

Jeg vil avslutte med en praksisfortelling som informant B fortalte;

”Jeg så det veldig godt på mine egne barn. Hvor lett de godtok at barn er forskjellige. Et godt eksempel, er jo sønnen min som gikk til byen med klassen sin. De går i fjerde klasse. Og på vei ned til byen, for det var under OL, så treffer dem da flere som også sikkert var på vei, for det var en samling nede i byen. Noen sitter i rullestol, og som har kanskje en psykisk utviklingshemning. Og da er det en av kameratene til sønnen min, som stiller seg opp og står og peker og ler. Og da reagerer jo min sønn og hans bestekompis, for de synes at dette var så dårlig gjort. For dem kunne jo ikke noe for at dem satt i rullestol og hadde det sånn, så de sa fra til lærer med en gang, for dem synes det var skikkelig dårlig gjort. Og de tenkte da så veldig på ei som går på trinnet deres som sitter i rullestol og har cerebral parese. Og dem tok det liksom, dro det dit da, at tenk på... Vi vet jo ikke hvorfor han gjorde det, men det er kanskje noe med de verktøyene man har fått underveis, da.” ”Vi har snakket mye om dette, han har gått mye med barn som har trengt litt ekstra. ... Jeg har vært kjempelykkelig, for jeg har hatt barn i barnehage, nå har jeg jo tre, og alle tre opplevde jo å gå sammen med barn som trengte litt ekstra. Og jeg var så lykkelig for at de fikk lov til det, fordi de lærte så mye og det har jo fulgt disse her inn i skolen og vært på samme trinn og lært å måtte ta hensyn og vise forståelse, ikke minst. Og jeg tror de lærer så mye av det. Så jeg ønsker jo at alle burde få oppleve det, jeg!”

5. Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg aktuelle funn i min undersøkelse, med utgangspunkt i sammenhengen mellom resultatene fra informantenes konkrete uttalelser gjennom intervjuer, observasjon fra praksis, egne erfaringer og teori som jeg bruker i oppgaven. Drøftingen er knyttet til problemstillingen: *”Hvordan kan spesialpedagogen inkludere de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagehverdagen, uten at den spesialpedagogiske hjelpen faller bort fra barnet?”* Delene i dette kapittelet er delt opp etter hovedfunnene, som er presentert i resultater; Spesialpedagogens rolle, det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene og inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp. Jeg har hentet frem hovedkategoriene som kom frem under analyse, og satt dem under delkapitlene. Jeg vil så drøfte min problemstilling opp mot det jeg har funnet, gjennom å se tilbake på praksisfortellingen som jeg skrev i innledningen. Til slutt vil jeg sette et kritisk lys på selve oppgaven og se på hva resultatene kan ha å si for min profesjon.

5.1. Spesialpedagogens rolle

Jeg startet innledningsvis, i innledningen av oppgaven, å stille spørsmål til om det var spesialpedagogen og spesialpedagogens rolle som kunne virke inkluderende eller segregerende. Jeg ønsket også å se på om det var holdningene til spesialpedagogen som lå til grunn for om den spesialpedagogiske hjelpen var inkluderende eller segregerende, og om det kom av at spesialpedagogen enten så barnet eller problemet til barnet, og gjorde tiltak ut fra

dette. Fra teorien og resultatene i undersøkelsen min, ser jeg at det er tre hovedkategorier som viser seg, i analysen av spesialpedagogens rolle; Holdninger, erfaringer og kunnskap.

5.1.1. Erfaringer og kompetanse

Informantene i min undersøkelse viste seg å ha svært forskjellige erfaringer. Informant A hadde ingen erfaringer med å være spesialpedagog, og arbeidet egentlig som barnehagelærer med spesialpedagogisk ansvar. Informant B var helt ny som spesialpedagog og var enda under utdanning, men hadde mye erfaring fra arbeid som barnehagelærer og pedagogisk leder i barnehage. Informant C hadde mye erfaring og brukte denne erfaringen for å veilede andre som ønsket å bli spesialpedagog. Det å sammenligne informantene, eller si noe om overførbarhetsverdien, når det er så store forskjeller på de få informantene jeg har, er vanskelig. Men man kan se tendenser til at jo mer erfaringer man har, jo sikrere blir man i arbeidet sitt. Det å være sikker på arbeidet sitt, behøver ikke å si at man gjør arbeidet på en riktig eller feil måte. Det kan også bety at man er kommet inn i rutiner, eller slutter å reflektere over arbeidet sitt. Det å sitte alene og ikke ha noen å spille på når det gjelder å reflektere og videreutvikle seg, kan være svært skadelig for barna som man arbeider med.

Kompetanse kommer med erfaring, om man er nysgjerrig og ønsker å holde seg oppdatert om ulike tilfeller og barn, men kompetanse kommer i størst grad gjennom utdanning. Som informant C sa, så handler det å være spesialpedagog om å ha fagkunnskap og ta med teori ut i praksis. Og det er det kompetanse er. Informant B og C så ikke så nøye på utdannelsen, selv om de så at dette var viktig for å kunne gjøre jobben. Som informant C sa, var det viktig å kunne diskutere sammen og bruke begrep og uttrykk som hørte med til profesjonen, også i det daglige. Dette fikk man gjennom teorien, og var noe som gjorde dem rundt trygge på at man kunne gjøre en god jobb. Samtidig som det var viktig å kunne jobben sin, skulle man ikke gå over til å bli en "bezzervizzer". Dette var et uttrykk informant C tok opp flere ganger, og som informant B også nevnte. "Og det er igjen det her med at du må ikke bli så glup at du bikker over." (informant C). Det gjelder å være ydmyk og lydhør, og at man skal være åpen for andres erfaringer, som man kan bruke som egen kompetanse.

5.1.2. Holdninger og etikk

Teorien viser til flere måter å tolke sine holdninger på, som jeg ikke skal gå inn på her. Men disse ulike måtene å tolke sine egne handlinger og holdninger på, gjennom å ta stilling til hvilken forståelse man velger å ta, er viktig, i følge informant C, Tangen (2012) og Kassah og Kassah (2014). Man må ha en holdning som inkluderer alle barn, og som ikke dømmer noen. Ved å endre holdninger kan man også endre inkluderingsprosessene, og man kan begynne å

nå målene om inkludering for alle. Det her med å være åpen skriver også Johnsen (2010), Steinnes (2010) og Pedersen (2015). Pedersen (2015) setter også mer fokus på å møte barnet på en verdig og respektfull måte. En del av holdningsarbeidet, som man må igjennom når man arbeider med mennesker, er at man må være seg bevisst de holdningene man har, som vil vise seg i sin praksis. Det er hvordan holdninger spesialpedagogen har til spesialpedagogisk hjelp og de forskjellige tiltakene, som legger til rette for- eller hindrer inkludering i barnegruppa. Dette er alt fra holdninger til kartlegging, barn med vansker og sitt eget arbeid som spesialpedagog (Solli 2010).

Etikken kommer også fra erfaringer og kompetanse. Men i mye større grad kommer etikken fra kunnskap som man får gjennom utdanning. Informant C så på etikken som noe viktig i arbeidet som spesialpedagog. Man skal være bevisst de etiske valgene man gjør, og tenke over hvorfor man gjør som man gjør. Det var derfor viktig for informant C at man ikke begynte å gå på autopilot, men hele tiden vurdere det arbeide man gjorde, og se på bakgrunnen for hvorfor man gjorde disse valgene. Etikken var en viktig del av det å evaluere sitt arbeid, og informanten tenkte ofte gjennom ulike etiske valg og konsekvenser av hvilke etisk perspektiv og valg man tok. Som Reindal og Hausstätter (2010) peker på, er det rettet kritikk til spesialpedagogisk hjelp og etikk. Dette kan komme av at det spesialpedagogiske feltet ikke har en felles etisk retningslinje (Simonsen 2010). Derfor vil forståelsen av arbeidet som spesialpedagog og bruk av etikk være forskjellig fra person til person, og dermed også fra barnehage til barnehage. Det viser seg også i hvor forskjellige de tre informantene er og hvordan de velger å legge opp den spesialpedagogiske hjelpen. Etikken er i stadig endring, og man må ta fortløpende beslutninger basert på enkeltindivid og de ulike barnehagene.

Selv om kompetanse og erfaringer var viktige, og etikken kan tilegnes, kommer man ikke utenom at en spesialpedagog må ha noe ved seg, som gjør at den personen kan gjøre det arbeidet det gjør, noe både informant B og informant C snakket om. Om det er noe man er født med eller lært seg under oppveksten er ikke godt å vite, men det er noe som er iboende i spesialpedagogen. Det handler om synet man har på det barnet man arbeider med, det handler om å være et medmenneske og å kunne se den Andre og det handler om å se helheten, og ikke bare sitt eget felt. Det handler om å først være et menneske, et medmenneske, og så kan man se på den Andre, og hvordan man kan hjelpe den Andre. Det å være spesialpedagog er ikke for alle. Som informant C sa, er det et arbeid for dem som er spesielt interesserte.

5.2. Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen

5.2.1. Arbeidsoppgaver

Informant C hjalp til overalt, der hvor det trengtes hjelp. På denne måten fikk informanten en bedre kontakt med hele personalet og barnegruppa, som igjen var med på å gi et bedre tilbud for enkeltbarnet. Jeg vil trekke fram noe informant C sa, som er svært viktig: *”Jeg gjør jo akkurat det samme selv, og gir det lille ekstra innimellom.”* For informant C var det å finne ut av hva som var det viktigste der og da, noe informanten så på som prioritering, og noe for å kunne gi enkeltbarnet det beste tilbudet det kunne få. Her var det svært delt mellom informant B og informant C. For hvor går grensene til hva som er arbeidsoppgavene til en spesialpedagog? Skal man hjelpe til i hverdagen og være en ekstraressurs for at arbeide med barnet og resten av gruppa skal bli lettere, eller skal man holde seg til de oppgavene man har som spesialpedagog og jobbe med barnet, og ikke gruppa? Informant B var tydelig på dette, samtidig som informanten kunne hjelpe til om informanten ble spurt, og informanten så at personalet slet med å få hverdagen til å gå opp. Men informant B var svært tydelig på at man som spesialpedagog ikke skulle være som en ekstraressurs for resten av barnegruppa. Her hadde informant C et helt annet syn. Ved å være tilgjengelig for hele barnegruppa og personalet mente informant C at samarbeidet ville bli enklere. Terskelen for å spørre om noe ville bli mindre, man kunne spørre om noe i det daglige uten å sende mail eller avtale et møte på forhånd, og informanten kunne se selv hva personalet så og lurte på. Ved å gi det lille ekstra, som å bli med på personalmøter og å være tilgjengelig for hele personalet, ikke bare avdelingsleder som man oftest har møter med, får spesialpedagogen også et helhetlig inntrykk av hva barnet trenger og hva som trengs å jobbes med. Ikke bare når det gjelder barnet, men også i resten av gruppa, blant personalet og i barnehagen.

Det er vanskelig å si hvor grensene går. Jeg har selv har fått erfare at man må være tydelig på sine grenser, eller så kan man bli spist helt opp av barnehagehverdagen. Men det å være tilgjengelig har jeg sett er noe av det viktigste jeg gjør i mitt arbeid. Ved å ha kontor i en barnehage, ser jeg at terskelen er lav for å komme med spørsmål og høre om jeg kan se på et barn, eller for å få tips til tiltak, uavhengig om barnet har et vedtak eller ikke. Samtidig har jeg vært tydelig, når jeg har hatt mye å gjøre, at jeg ikke kan bli for lenge i hver barnehage, så det å hjelpe til i det daglige er noe jeg selv kjenner at jeg kan ha vanskeligheter med. Det er ikke lett å si hvor grensene går, spesielt når man skal ta hensyn til helheten og ikke bare til enkeltbarnet. Spesialpedagogen skal også komme barnegruppa til gode, noe jeg har vært tydelig på. Det blir som informant C sa flere ganger, og som Morken (2007) peker på, at en spesialpedagog er den som gir det lille ekstra, som personalet ikke har tiden eller muligheten

til å gi. Om det er for å ta med en gruppe barn ut i skogen, for å observere samspill, eller være med på en samlingsstund eller å være en tilgjengelig voksen i lek. Man må tenke på en annen måte, for å være tilgjengelig for det lille ekstra. Om personalet trenger hjelp til å tømme oppvaskmaskinen eller å dekke på bordet - hvorfor ikke ta med noen barn og bruk situasjonen til å telle, benevne farger, sortere og lignende? Dermed gir man da det lille ekstra i hverdagen.

5.2.2. Hva med de andre barna?

Som alle informantene svarte, var den viktigste arbeidsoppgaven barnet. Men samtidig, når man snakker om inkludering, må fokuset være på fellesskapet og de andre barna og. Dette har jeg tenkt på gjennom arbeidet med oppgaven. Om inkludering handler om at man er en del av et fellesskap og at man må arbeide med helheten og rammene rundt for at et barn skal være inkludert, hva så med de andre barna? Vil det være nok å arbeide med det barnet som trenger spesialpedagogisk hjelp, når man skal tenke på fellesskapet? Informantene tok ikke stilling til at alle barn var naturlig inkluderte i fellesskapet og at det ikke er barnet man skal endre, om et barn faller utenfor gruppa. Barnet er det det er, uavhengig av vansker. Som Persen (2015) skriver i sin bok, så man på systemene rundt barnet, og hvordan man kan legge til rette for at inkluderingen skal skje. En del av jobben til informant C var å bruke tid på de andre barna og, for å hjelpe dem slik at det blir en aksept i gruppa for enkeltbarnet. Informant C så at det var et system, en helhet, og ikke bare enkeltbarnet, og nevnte at barnet var et barn av alle barn. Men hvor lett dette er for andre spesialpedagoger, er ikke lett å si. Informant C hadde et bedre utgangspunkt med at timene var samlet på et sted, slik at ikke tiden spilte så stor rolle. Informanten hadde dermed tid til å gi det lille ekstra til enkeltbarnet, men også til resten av gruppa. Om dette hadde blitt gjort annerledes om informanten bare hadde et par timer til rådighet, er ikke lett å si. Men holdningene til informant C tilsier at informanten fremdeles ville sett på helhet og alle barna.

En del jeg tenkte på, var hvordan man omtalte den spesialpedagogiske hjelpen til de andre barna. Det er naturlig at resten av barnegruppa ser at man gjør noe annerledes for enkelte barn, men hvordan man svarer barna har mye å si også. Dette sier Hausstätter (2010) mye om, når det gjelder ekskludering. Det å snakke om barna og omtale barna for noe annet enn deres rette navn, kan legge til rette for at barnet blir ekskludert fra gruppa gjennom at de andre barna også begynner å tenke på barnet som en vanske. Som informant A sa, så fortalte dem de andre barna at det ble deres tur en annen gang, samtidig som skoggruppa var den samme hele tiden. Hvorfor sier man ikke bare at dette er turen og gruppa til disse barna? Eller hvorfor tar man ikke andre grupper med på tur, når man sier til barna at de kan være med en annen gang?

Informant B var veldig tydelig på at man skulle si at barnet trengte å øve på noe. For informanten var det viktig å være ærlig, for barn ser og forstår så mye mer enn det man tror. Ved å være ærlig, ufarliggjør man også noe. Om man hele tiden skal unngå å fortelle eller prate om noe, eller prater rundt noe, er dette tydelig for barn og det kan føre til at noe blir mer fremmed og farlig. Mest mulig åpenhet, som informant B sier, er svært viktig. Barn forstår og aksepterer mye, om man er ærlige mot dem. Som Morken (2012) vil ha frem, er at man ikke skal behandle alle likt. Selv om man kan peke på at dette vil gjøre hverdagen urettferdig, om noen får et annet tilbud enn andre, vil det allikevel føre til en mer likeverdig hverdag. Derfor er det å være ærlig en viktig del av inkluderingsarbeidet.

5.2.3. Samarbeid

Samarbeid ligger til grunn for inkluderings- og ekskluderingsprosessene. Det er hvordan man arbeider sammen og hva slags samspill man har seg imellom, sier Arnesen (2012), som er svært viktig for samarbeidet og for det helhetlige arbeidet. Som Solli (2012) sier, er det barnehagen, dens evne og muligheter som ligger til grunn for de inkluderende prosessene. Det vil si at spesialpedagogen ikke kan sitte for seg selv og legge til rette for tiltakene eller fortelle hvordan disse skal gjennomført, om ikke resten av barnehagen og personalet er med på laget.

Samarbeid var noe alle informantene var enige i, at var en svært viktig arbeidsoppgave. Men hva samarbeidet gikk i, og hvordan samarbeidet fungerte i barnehagene, vil jeg gå litt mer inn på. Informant A hadde savnet en spesialpedagog, men dette var ikke nødvendigvis for barnet, men i en mye større grad for personalet i barnehagen. For informant A handlet det om å ha en god samarbeidspartner, som ikke bare så barnet, men som så barnet i en helhet og hjalp personalet med det de lurte på. Det var det å ha en person med kompetansen de i barnehagen ikke hadde, som kunne svart på spørsmål og virket som en trygghet for barnehagene når de var usikre. Det å ha en man kan gå til, og en som kan hjelpe en videre på veien, var noe som var viktig for informanten. Det var derfor interessant å ha med informant A i undersøkelsen og, for selv om informanten ikke var spesialpedagog, kunne informanten gi et innblikk til personalet i barnehagen, og hvordan de så på spesialpedagogens rolle. Det var som informant B sa, at barnehagene lenge stod alene med spørsmålene sine, men med en spesialpedagog, kunne man endelig få svar på det man lurte på. Man får en bekreftelse på at det man gjør er bra, og man får hjelp til å komme seg videre med tiltakene og sette nye mål.

Det viktige samarbeidet poengterte informant C så bra, da informanten hadde fått refs for å skrive "vi" i en IOP, og ikke "jeg". Man skal anerkjenne at det er flere som arbeider med barnet, ikke bare spesialpedagogen. Og det er viktig å se at det ikke er bare en selv som kan

gjøre jobben med barnet. Hadde det vært det, kunne man aldri vært borte fra jobben eller være syke. Men ved å ha et samarbeid med personalet, og hele tiden holde personalet oppdatert på hva man gjør med barnet, og hvordan man skal jobbe sammen, vil personalet også kunne arbeide i gruppe med barnet. Barnet vil da også få et mer helhetlig tilbud, ved at personalet kan videreføre det som blir gjort i gruppe inn i barnehagehverdagen. Det er noe med at alle skal kunne jobbe med det samme, bare man får veiledning på hva man skal jobbe med og mot. Man skal, som spesialpedagog, løfte personalet og se at alle er like viktige, noe informant C ønsket å få frem. Det er spesialpedagogen som sitter med arbeidet og ansvaret for tiltakene, men utførelsen er ikke noe man kan gjøre alene. Jeg ser også, i mitt arbeid som spesialpedagog, at jeg ikke kan være overalt hele tiden, og det å være et par timer i uka med et barn har lite for seg, om man ikke tar med seg arbeidet inn i barnegruppa og hverdagen. Veiledning av personalet er derfor en av de viktigste arbeidsoppgavene en spesialpedagog har.

Det å være en veileder, og ikke en som forteller hvordan personalet skal jobbe, er en vanskelig men viktig ting å ta med seg. Informant C så at barnehagene ofte hadde ventet lenge med å få hjelp, og at dem derfor hadde funnet løsninger som passet i sin barnehage og for sitt barn. Man skal derfor ikke bare komme inn i barnehagen og fortelle personalet hvordan de skal jobbe, men være lydhør for hva dem har gjort og hva som har fungert for dem. Det blir det samme som å ha et godt foreldresamarbeid, og høre hva som blir gjort og hva som fungerer hjemme. Informant A, som hadde mer personalets perspektiv, så også at det var viktig at man i barnehagen fikk til et godt samarbeid med spesialpedagogen. Dette fordi at det ikke alltid var sikkert at barnet var klart til å være med spesialpedagogen, når spesialpedagogen kom. Enkelte barn bruker også lang tid på å knytte seg til en person, og det at det kommer inn et nytt menneske en eller to timer i uka kan være vanskelig. Det å da være en veileder for personalet, som igjen utførte den spesialpedagogiske hjelpen, kunne også være viktig. Det er personalet som kjenner barnet best, og som antakelig arbeider best med barnet og. Det å da bruke tiden man har i barnehagen på være med hele gruppa og observere det arbeidet personalet gjør med barnet og gruppa, kan være like viktig som å være den som gjennomfører tiltakene selv. Noen tiltak må selvfølgelig spesialpedagogen gjennomføre, men man skal anerkjenne at personalet kan gjøre en like bra jobb, om de får veiledning. Dette er også med på å gjøre hele personalgruppa, inkludert spesialpedagogen og foreldre, til et godt team som ikke står alene, men som er samlet for å gi barnet det beste tilbudet og hjelpen det trenger.

5.3. Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene

5.3.1. Inkludering eller ekskludering? Inkluderende lys og ekskluderende mørke

I mitt arbeid med oppgaven, trengte jeg å definere inkludering og integrering. I teorien er det et sterkt skille i dag, og man bruker så godt som bare begrepet inkludering. Det var vanskeligere å definere ekskludering og segregering, men dette skal jeg komme mer inn på.

Inkludering er et mål i barnehagen, som det står i de fleste lover, stortingsmeldinger og rammeplan. Inkludering er blitt noe veldig positivt som alle higer etter. Det er blitt et lys i mørke av den ekskluderende historien til barn med vansker. Mens fokuset har vært på inkludering på den ene siden, har både segregering og ekskludering stått som motpoler. Jeg så at noen brukte begrepet ekskludering i teorien, som Hausstätter (2010) og Arnesen (2012). Solli (2012) og Solli (2010) benyttet seg utelukkende av begrepet segregering, med mindre segregeringen av de spesialpedagogiske tiltakene bidro til ekskludering av barnet ut av fellesskapet. Ekskludering et sterkere begrep, som jeg beskrev i innledningen av oppgaven, der barnet blir utelukket eller utestengt. Barnet blir holdt utenfor fra fellesskapet, og det er ikke dette jeg skriver om i denne oppgaven. Segregering er et mildere begrep som handler om å skille ut eller å holde atskilt. Slik jeg tolker det, står inkludering på den ene siden og ekskludering på den andre siden. Inkludering er et mål, mens ekskludering er det man vil prøve å unngå. Segregering blir stående i midten av disse, og representerer på en måte spesialpedagogisk hjelp. Man kan si at forskjellen ligger på om barnet er et inkludert barn i fellesskapet, et ekskludert barn på utsiden av fellesskapet, eller om barnet er i ferd med å bli inkludert, gjennom de segregerende tiltakene. Hvordan syn man har på barnet og den spesialpedagogiske hjelpen, vil avgjøre om det segregerende tiltaket vil virke inkluderende eller ekskluderende for barnet og resten av fellesskapet, som Solli (2010) sier. Det vil også ha mye å si på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert. Barnehagen legger ikke til rette for å utelukke noen fra barnegruppa. Man tar ikke ut barn fordi man ikke ønsker å ha dem i barnegruppa på et tidspunkt, og derfor benytter seg av spesialpedagog for å få barnet til å forsvinne fra gruppa. Men barnet blir skilt ut av gruppa ved at det har en vanske og et behov for å trene eller øve på noe og bli inkludert i fellesskapet gjennom at barnet får verktøy og trening, som gjør at barnet mestrer barnehagehverdagen. Dermed blir de segregerende tiltakene gjort for å inkludere et barn, som Ytterhus (2000) og Arnesen (2012) peker på. Inkluderingen er da avhengig av segregeringen, som også informant C sier;

”(...) Men som jeg har sagt før, så må man av og til segregere for å inkludere igjen. Den lille boksen må igjen ut og vi må ordne noe for at barnet skal kunne lære de små triksene (...)”

Det er ved å segregere uten å inkludere som vil føre til ekskludering av barnet.

Arnesen (2012) sier at inkludering og ekskludering ikke er konstante prosesser, men dynamiske prosesser som hele tiden endrer seg. Dette sier også informantene, ved at det ikke er lett å skulle tenke inkludering hele tiden, da dette ikke nødvendigvis var for barnets beste. Det finnes mange tilfeller der barnet har behov for å være alene med en voksen, uten at det betyr at man ikke tenker inkludering. Men om man kan tenke inkludering hele tiden, er et spørsmål som må opp til diskusjon. Som Solli (2010) sier, vil fokuset på inkludering kunne skape segregerende prosesser. Dette er fordi man fokuserer på særlige behov, for å kunne inkludere alle i fellesskapet i barnegruppa. I og med at man skal ha fokus på inkludering i dag, blir det nesten sett på som en synd å skulle ta ut barn fra barnegruppa. Informant C sa også dette, at segregering var blitt et fy-ord i dag. Det blir sett på som negativt, og noe man helst ikke skal gjøre. Men hva ligger i begrepet, og hvorfor bruker man segregering? Blir ikke et barn da også segregert om man velger å sette seg med et barn for å lese en bok? Dette tok informant C frem som et godt eksempel på at man ikke alltid skal tenke negativt om det å segregere. Dette sier også Arnesen (2012), som påpeker at det ikke er noe svart-hvitt når det gjelder inkludering og segregering. Det ene er ikke nødvendigvis positivt, mens det andre er negativt. Det er prosesser som er avhengig av hverandre.

Noen ganger kan det også være slik at man tenker litt for mye inkludering, og at dette kan gjøre at tiltakene vil virke segregerende. Dette så Solli (2010) på som noe som kunne være problematisk, da dette fokuset på inkludering kunne være til hinder for selve inkluderingen og virke mot sin hensikt. Vanskene og behovene kan bli borte i fellesskapet, og det kan hende at barnet ikke blir ivare tatt på den måten det trenger. Likeverdigheten kunne bli borte ved at barnet ikke får like stor oppfølging i den store gruppa, og da blir tiltaket segregerende og ekskluderende. Som informant C, som fortalte om at mange barn fikk veldig mye oppmerksomhet på seg, og derfor også mye ekstra hjelp. Informanten hadde sett at flere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke klarer å kle på seg, fordi barna ikke ble utfordret nok, og at den en-til-en hjelpen ble for mye hjelp.

Det er få grunner til å tro at den spesialpedagogiske hjelpen er ekskluderende om man tar ut et barn fra barnegruppa. Samtidig er disse grunnene svært alvorlige, og går på at barnet blir sett på som annerledes og at barnet faller utenfor barnegruppa, som Pedersen (2015) peker på. Dette hadde Ytterhus (2000) forsket på, og sett at det ikke var noen av de andre barna som reagerte negativt til at et barn skulle ut og trene med en voksen. Grunner for å inkludere de spesialpedagogiske tiltakene er derimot mange, og går blant annet på sosialt samspill og lek.

Det er gjennom sosialt samspill og lek at barnet lærer, og utvikler seg. Igjen kan man se at noen barn har vansker med det sosiale samspillet og leken, og faller utenfor disse arenaene om man ikke hjelper barna. Det å falle utenfor det sosiale samspillet og leken kan få alvorlige konsekvenser, noe teorien er opptatt av, blant annet Ytterhus (2002), Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005), Ruud (2010), Dalen (2010) og Groven (2013). Ved å ta ut barna fra barnegruppa for å trene på det sosiale samspillet og leken, vil man da legge til rette for at barnet blir inkludert i fellesskapet. Ved å ikke ta ut barn som sliter med det sosiale samspillet og lek, vil kunne gjøre at barnet faller utenfor, da man ikke legger til rette for vanskene til barnet. Det å være bevisst på at barn med vansker har lettere for å falle ut av leken og det sosiale fellesskapet, er viktig, i følge Ruud (2010) og Ytterhus (2010). Det er ikke nødvendigvis vansken som ligger til grunn for at barnet faller utenfor gruppa, men rammene rundt, som gjør at vansken blir en vanske.

5.3.2. Enkeltbarn, grupper eller hele barnegruppa?

Det finnes mange forskjellige måter å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på. Som Nilsen (2014) sier, kan man legge til rette for at den spesialpedagogiske hjelpen er en del av det ordinære tilbudet, eller hjelpen kan gis som et tillegg. Dette sier også Solli (2010). Det skal alltid være en bakgrunn for hvorfor man velger å gjøre som man gjør. Da må man sette seg inn i barnet og situasjonen til barnet, som vil innbefatte hele barnehagehverdagen, hele barnegruppa, personalet og rammene for den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen. Først da kan man ta en god avgjørelse som er til det beste for barnet. Dette sier også Pedersen (2015). Barnehageloven (2006) skiller mellom to former for organisering av den spesialpedagogiske hjelpen, som innebærer at den kan gis individuelt eller i gruppe. Groven (2013) skiller mellom to måter å bruke gruppe på, som er å ta ut noen barn i en gruppe, eller å gi den spesialpedagogiske hjelpen i barnegruppa, altså i hele gruppa. Mens Barnehageloven (2006) og Groven (2013) ser at man kan dele opp den spesialpedagogiske hjelpen og utføre denne i grupper eller med enkeltbarn, stiller NOU 2009 seg helt på den andre siden. Det å ta ut barn skulle være siste alternativ, da dette gikk imot inkluderingsprinsippet. NOU 2009 sa samtidig at man kunne bruke grupper, da dette kunne være det eneste og beste alternative for barnet. NOU 2009 er skrevet mer for skolen og den stiller seg mer negativ til å ta ut barn for å få læringen på en annen arena enn i klasserommet og fellesskapet. Som tidligere nevnt, er teorien i denne oppgaven også enige om at det skal være til barnets beste, og at barnet ikke skal bli tatt ut uten at det ligger en begrunnelse bak valget. Avgjørelsen må komme av at de

segregerende tiltakene skal bidra til inkludering. Informantene brukte tredelingen til Groven (2013), og jeg vil videre også bruke denne inndelingen.

De kom frem fra den sakkyndige vurderingen hva barnet trengte å arbeide med, og hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skulle bli organisert. Men ofte er dette opp til spesialpedagogen, og hvordan man tolker den sakkyndige vurderingen. Men da er det igjen viktig å være bevisst hvordan man gjør som man gjør. Informant C hadde sett at noen utelukkende tok ut et barn, fordi dette kunne være komfortabelt, og man da slapp å forholde seg til andre barn og voksne. Da så informant C at det var viktig å ha en åpenhet om hva man gjorde og hvorfor man gjorde det. Dette for at personalet også skal kunne arbeide med barnet på samme måte som spesialpedagogen gjør.

Det var ingen av informantene som ønsket å være den som tok ut et enkeltbarn. Om man tok ut noen, skulle det helst være med et barn til. Informant A sa at man da inkluderte det andre barnet, selv om man tok barna ut av den store barnegruppa, og fordi at da ville ikke enkeltbarnet føle seg så annerledes. Selv om det ikke var noen av informantene som ønsket å ta ut enkeltbarn, så informantene at det var tilfeller der dette måtte til, og som var til det beste for barnet i den situasjonen. Noen ganger må barnet få være med en voksen og øve eller trene på det som barnet må, for å få verktøyer for å kunne klare seg med flere barn. Det er ikke alle barn som håndterer det sosiale samspillet, som trenger en-til-en for å trene på dette. Barn som har medfødte skader, kan ha behov for å trene alene. Som informant C sa, når det gjaldt barnet i den barnehagen, trengte dette barnet verktøy for å kunne bli inkludert i den store barnegruppa.

Det å bruke smågrupper var noe alle informantene gjorde. Alle informantene så at det gagnet alle barn, ikke bare de barna som hadde spesialpedagogisk hjelp, og små grupper som lekegrupper vil kunne bedre barnehagehverdagen til mange. Gruppene kunne brukes som et inkluderende hjelpemiddel, ved at den spesialpedagogiske hjelpen ble mindre synlig når alle barna gikk i gruppe. Det var gjennom å ha smågrupper at man virkelig fikk sett barnet, og barnet kunne vise seg mer frem. Dette kunne være vanskelig i den store gruppa, som informant A sa. Man får det roligere rundt seg i smågrupper, og har færre barn å måtte forholde seg til. Det å være tilgjengelig som voksen, og kunne følge med på når leken eskalerer, for å kunne hjelpe barna til å finne tilbake til leken og gi gode verktøy for videre leking, er viktig. En grunn for å bruke grupper, er at barnet skal ha noen andre barn å se opp til og ta etter. Dette peker Kvello (2010b) på, og jeg har selv observert at dette er vanlig praksis i barnehager i dag. Man setter et barn som trenger litt ekstra hjelp sammen med barn som er gode rollemodeller. Da igjen er det viktig å vite hva man gjør. Informant C

problematiserte denne praksisen ved at de gode rollemodellene ikke hadde noen å hige etter eller se opp til selv. Dette var for informant C negativt.

Status snakket alle informantene om, og da særlig status i gruppe. Ved å bruke grupper, kunne man heve status på enkeltbarn, noe informant B så på som et inkluderingsiltak for barn som falt litt utenfor i den store barnegruppa. Ved å bruke grupper, kunne man gi barna verktøy de kunne bruke i den store gruppa, som gjorde at barna lå noe foran. Fr eksempel gjennom skoggruppa, der barna gikk på en tur de senere skulle gå med hele barnegruppa. Ved å være med barna og, kunne den voksen gi barn status, noe som også er viktig å tenke på når man skal være tilstede på avdeling. Det å heve statusen til barnet, er svært viktig, og noe som Solli (2010) også peker frem som en del av inkluderingen. Samtidig ser Solli (2010) at man kan gi barnet den motsatte rollen, som annerledes, og dermed forsterke de ekskluderende prosessene der barnet faller utenfor fellesskapet.

Så godt det lar seg gjøre, mener St.meld.nr.41 (2008-2009) at alt av spesialpedagogisk hjelp og tiltak skal kunne legges i det daglige og i naturlig situasjoner slik at man kan unngå segregering. Det hendte også at informantene hadde barn de ikke tok ut av gruppa, men som man ga den spesialpedagogiske hjelpen i barnegruppa, og som arbeidet med barnet inne i den store gruppa. Men dette er en vanskeligere arbeidsform, da det er lettere å gi verktøy i en mindre gruppe først. Arbeidet i den store gruppa blir mer rettet mot personalet i det daglige. Jeg tror man har en lang vei å gå for å kunne legge den spesialpedagogiske hjelpen til det daglige. Dette handler om holdninger til de segregerende tiltakene og forståelsen for hvorfor man gjør som man gjør, men det handler også om at inkluderingsprosessen tar tid, og barnet må ha tid for å lære seg verktøy for at man kan begynne å legge all pedagogisk hjelp til det daglige. Samtidig er det viktig å ha et bevisst forhold til når man tar ut barn. Arnesen og Simonsen (2011) så at barnet kunne bli tatt ut fra leken og samværet med de andre når det skulle ut av barnegruppa. Lundeby og Ytterhus (2011) hadde også sett dette, og hevdet at man diskriminerte barna ved å hindre dem i å vokse opp med barn på deres egen alder. Her hadde informant B gjort grep, og la til rette for gruppe når barnegruppa var delt opp i barnegruppa. Informant C hadde valgt å legge den spesialpedagogiske hjelpen i utetiden, da leken var mer fritt og man ikke var sammen med de andre barna på samme måte som inne på avdelingen. Det er en vanskelig avgjørelse å ta, når man skal ta ut et barn i gruppe. Men det viktigste er å tenke at man gjør det for barnets beste, og at det er et tiltak som skal gjøre at barnet lettere klarer seg i den store barnegruppa senere. Men å legge gruppene til den samme tida hver dag, kan være svært uheldig, da barnet da vil gå glipp av en del av hverdagen hver dag.

5.3.3. Endring av inkluderingen

Som Informant B og C pekte på, kunne man gjennomføre den spesialpedagogiske hjelpen på forskjellige måter. I de to kommunene jeg gjennomførte undersøkelsen i, var det to forskjellige måter å gjøre ting på. Men man kan også lage egne barnehager og egne avdelinger der den spesialpedagogiske hjelpen er konsentrert, slik de vurderte å gjøre i kommunen til spesialpedagog B og C. Dette er enda opp for diskusjon, men man kan se at spesialpedagogens rolle ville blitt en helt annen i en slik barnehage. Da ville de barna som trengte det, fått spesialpedagogen lettere tilgjengelig, da spesialpedagogen kunne vært plassert i de enkelte avdelingene eller barnehagene. Inkluderingen ville fungert på samme måte, ved at man fokuserte på fellesskapet. Men gruppa ville igjen blitt mer homogen, og ikke like heterogen som i andre barnegrupper. Dette problematiserer Kvello (2010b) ved at det er vanskeligere å gi omsorg til heterogene barnegrupper, men at bruken av homogene grupper vil bidra til segregering av barn, gjennom at man tar ut barn fra gruppa for å gi dem spesialpedagogisk hjelp. Ved å samle alle barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp i en gruppe eller en barnehage, kan dette gjøre at man fremmedgjør vansker og gjør det til noe skummelt, for de barna som ikke får vært med barn som har vansker. Praksisfortellingen til informant B er et godt eksempel på dette, der barna som hadde vært rundt barn med vansker før, hadde mer toleranse ovenfor andre mennesker med behov.

Jeg har fått arbeid i en annen kommune enn informantene mine. I denne kommunen er ikke spesialpedagogen ansatt i PPT, men er ansatt i den en kommunale barnehagen. Spesialpedagogene har fordelt de private barnehagene mellom seg. For meg vil det si at jeg har ansvaret for den spesialpedagogiske hjelpen i tre barnehager i kommunen. Det blir litt som informant C har valgt å gjøre, med å ta de barna som hører til en barnehage, i stedet for at man har flere spesialpedagoger i en barnehage. Jeg ser at ved å bli en del av hverdagen, kan jeg komme inn på avdelingene, uten at det blir gjort noen større nummer ut av det. Samtidig ser jeg det informantene sier, at alle vet hvilke barn som trenger spesialpedagogisk hjelp. Det er ingen hemmelighet, og det er en grunn til at disse barna får mer oppfølging av de voksne. Det å kunne være tilstede mer på avdeling og gjøre seg mer tilgjengelig, gjorde, for informant C, noe med arbeidet med den spesialpedagogiske hjelpen og inkluderingen. Det gjorde jobben mye lettere, og det var også enklere å gi et helhetlig tilbud, noe jeg også ser i min praksis.

Informant C ville også at man skulle kunne jobbe mer intensivt ved at man var med et barn i et par uker, for så å gå over til å veilede personalet etter dette. Noe som hadde vært en god arbeidsmåte, men som er svært vanskelig å utføre i virkeligheten. Som spesialpedagog må man være fleksibel og kunne reise en del for å dra på observasjoner og for å drive med

oppfølging av barn. Selv om det helt klart hadde vært fordeler med å jobbe intensivt, ville det gjort at de andre barna måtte ventet med å få sin hjelp.

5.4. Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp

5.4.1. Er barnet inkludert?

Det å være inkludert vil si at man er en del av fellesskapet. Da jeg spurte informantene om barna var inkluderte, ble det lite refleksjon rundt det at inkludering ikke handlet om barnet, men om systemet rundt barnet, som Pedersen (2015) og Solli (2012) skrev i sine bøker. Vanskene til barna har ikke noe å gjøre med om de er inkluderte eller ikke. Det handler om barnegruppa, rammene i barnehagen og de voksen å gjøre. Når det kom til om barnet var inkludert eller ikke, snakket informant A og informant B om vanskene til barna, og hvorfor de ikke var så inkludert i gruppa. Informant C snakket mer om hvordan barna som mottok spesialpedagogisk hjelp var mer inkludert enn andre, da man ga mer hjelp og støtte til disse barna. Det var ingen av informantene som klarte å komme med et klart svar til om barnet var inkludert eller ikke. Som informant A sa, var barnet inkludert i den lille gruppe da de gikk på tur og at de fikk gode verktøy for å hevde seg i den store gruppa, og få en høyere status og posisjon. Samtidig var barnet annerledes etter hvordan det utagerte og handlet med de andre barna. Informanten følte at barnet var inkludert, selv om det var litt utenfor. Barnet til informant B var også et barn som utagerte, og som ikke hadde så mange lekekamerater. Samtidig hadde det alltid noen å leke med, og var alltid i lek i gruppa. Som informant B sa, så handler det også litt om at man skal respektere at barn er like like som oss voksne, og at ikke alle vil være sammen med alle. Man finner sine lekekamerater, uten at det skal være negativt at man ikke leker med alle. Barnet til informant C var også et barn som var litt utenfor den store gruppa, selv om det hadde sin plass der også. Barnet hadde problemer med språk og kommunikasjon, som gjorde det vanskelig for de andre barna og samspille med barnet.

Men informant A pekte også på at barnet var en del av fellesskapet ved at alle hadde forståelse rundt enkeltbarnet. Informant A fortalte at de andre var glade for å se barnet om morgenen, og så at barnet kom igjen etter sykdom og viste glede for at barnet var kommet tilbake. Dette fortalte også informant B og C, om gleden til alle barna ved at de så hverandre og anerkjente hverandre.

Er det noe teorien får frem, er det at barnet er naturlig inkludert i fellesskapet. Det er det man gjør i barnehagen som kan virke ekskluderende. Barna som jeg har observert, er altså inkluderte, men blir segregerte gjennom den spesialpedagogiske hjelpen. Det er hvordan informantene og spesialpedagoger viderefører denne hjelpen som vil vise seg om barnet blir

ekskludert i barnehagehverdagen, og om tiltakene virker ekskluderende for barnet. Når det gjelder barnet til informant A, så jeg at ekstraressursen ikke ble brukt til å hjelpe barnet i hverdagen, i så stor grad. Barnet ble også tatt mye ut av gruppa, som gjorde at barnet falt ut av gruppa og hadde vansker med å komme seg inn igjen etter at det hadde vært ute. Tiltakene her så ut til å virke ekskluderende på mange måter. Når det gjaldt informant B, var informanten svært opptatt av at barnet skulle få gode overganger og bli tatt med inn i gruppa igjen. Det var en annen åpenhet til barnets vansker enn i barnehagen til informant A. Tiltakene informant B gjorde, ble videreført inn i den store gruppa, og virket inkluderende på barnet. Informant C er litt vanskeligere å se på. Barnet hadde store kognitive vansker, som gjorde at det ikke fungerte i gruppa, uten tett oppfølging. Allikevel virket tiltakene inkluderende, ved at informanten passet på å bruke grupper for å styrke det sosiale og å inkludere alle barn i tegn til tale. Det var også en åpenhet i barnehagen, og alle visste hvorfor barnet var som det var, og aksepterte barnet for det det var. Generelt var alle informantene opptatte av å gjøre det beste for barnet og å prøve å inkludere alle barna i tiltakene, for å fremme inkluderingen.

5.4.2. Petter

Petter (3år) får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen grunnet språkvansker og kommunikasjonsvansker. Petter får lov til å ta med seg et annet barn, og velger Kristian (4 år). Disse to guttene pleier ofte å leke sammen i barnehagen. Etter å ha vært ute på et annet rom i 45 minutter kommer de to guttene tilbake til de andre barna på avdelingen. Der er alle i gang med forskjellige aktiviteter og de andre barna leker godt med hverandre. De to guttene går rundt på avdelingen, men har problemer med å komme inn i leken og å komme i gang med sin egen lek. Det går en lang stund hvor guttene bare står og ser på de andre, og prøver å komme inn i lek. Det ender med at en assistent tar dem med til et bord for å spille et spill, mens de andre leker på lekerom og på resten av avdelingen.

Det var sterke reaksjoner på praksisfortellingen. Informantene var enige i at praksisen var svært uheldig og virket negativt for barnet. Og det er den jo, sett utfra det jeg presenterer i praksisfortellingen. Men arbeidet med denne oppgaven har gjort meg litt mer reflektert når det kommer til praksisfortellingen min. Jeg vil gå igjennom noen punkter, som jeg har sett på tidligere i dette kapittelet, og knytte de til praksisfortellingen.

Overgangssituasjoner kan være vanskelig for mange barn. og det å ha vært ute på gruppe, og så komme inn igjen i barnegruppa kan være vanskelig, uavhengig om man får hjelp inn eller ikke. Men det er en del ting som kan gjøres for å forebygge at barnet faller utenfor i en slik overgangssituasjon. Informant A så på overgangssituasjonen som vanskelig, og dette

kunne jeg se under observasjon. Det var noe personalet måtte arbeide mer med, for at disse situasjonene skulle gå lettere for seg, og barnet ikke følte seg så utenfor da det kom inn igjen. Informant B og informant C hadde gode strategier for overgangssituasjonene mellom smågruppe og storgruppe. Informant B passet på å avslutte gruppe med lek, og fortsatte denne leken inne i den store gruppa. Den lille gruppa ble lagt på et tidspunkt på dagen hvor man lekte på avdeling etter at den lille gruppa var ferdig med opplegget sitt. Dette gjorde også informant C. Informanten så på det som svært viktig å gjøre overgangssituasjonene lettere, for ikke å miste det man hadde gjort i gruppa. Da kunne gruppa bli til noe negativt. Informanten ble derfor med i lek på avdelingen eller ute. Det å legge til rette for tida når man hadde gruppe, slik at man hadde tid til overgangssituasjonene, så informant B og C på som svært viktig. Selv om informant B kunne se at man kunne ha dårlig tid en dag, hvor man bare måtte løpe, slik spesialpedagogen i praksisfortellingen min. Dette bidrar også til ekskludering, som det kommer frem fra praksisfortellingen, der barna ikke finner roen i den store gruppa, og ikke klarer å komme seg inn i leken.

Skulle den spesialpedagogiske hjelpen virket inkluderende, måtte spesialpedagogen tatt seg tid til å hjelpe barna inn i leken, som allerede var påbegynt. Men der jeg så en svært dårlig spesialpedagog før, ser jeg nå mer et dårlig samarbeid, for det kunne like gjerne være personalet som tok imot barnet og begynte en lek. Det kommer ikke frem i min praksisfortelling hvordan samarbeidet er mellom spesialpedagogen og personalet. Det kan muligens være et godt samarbeid, men med en uheldig og dårlig kommunikasjon denne dagen, gjorde at barna falt utenfor gruppa. Hvordan hadde praksisfortellingen blitt, om den voksne på avdelingen ikke brukte så lang tid, før den tok initiativ til å sette i gang en lek med spill, er ikke godt å si. De to guttene kunne fått en helt annen opplevelse, ved at man tok tak i situasjonen tidligere, og gjorde overgangen lettere for dem. Om det kommer av at man er mer avslappet i forhold til barnet når spesialpedagogen kommer, som informantene og teorien peker på, er ikke godt å si. Men da må man endre holdning fra å tenke mitt og ditt barn, til å tenke vårt barn og vår praksis. Det handler om å se helheten og gjøre det beste for barnet. Og noen ganger er det vanskelig å få tida til å gå opp. Er det bare spesialpedagogen sin feil, som brukte litt for lang tid på de to guttene? Jeg tenker at de voksne inne på avdelingen også må ta litt ansvar. Samtidig skulle kommunikasjonen vært bedre, og det må både personalet og spesialpedagogen ta ansvar for. Jeg tenker at om man hadde tatt frem denne praksisfortellingen til personalet og spesialpedagogen, kunne man arbeidet med å skape inkluderende prosesser og gjort hverdagen til barnet bedre. Det viktigste er å tenke helhet og

se at barnet er en del av et fellesskap, og det er vi som voksne som legger til rette for om barnet faller utenfor fellesskapet eller ikke. Det er det ikke barnet som gjør.

6. Avslutning

Jeg startet forskningen min med å spørre familien min om hva de hadde opplevd når det gjelder barn som trenger spesialpedagogisk hjelp. Jeg fikk forskjellige svar etter hvilken generasjon jeg spurte. Det interessant var at tankene var de samme for generasjonene, uavhengig av hvor i landet personene kom fra, eller hva slags familie de kom fra. Den eldste generasjonen, mine besteforeldre, fortalte at de barna som var annerledes, var godt skjult. De var ikke på skolene, men ble holdt hjemme. Blant annet fortalte min mormor om en fetter som var født døvblind, og som satt i en gyngestol. ”Det var nifst å se på”. Barnehager var ikke vanlig, og man var hjemme med barna sine. Generasjonen under, mine foreldre og onkler og tanter, fortalte om en mer institusjonelt hverdag. Barna kom mer frem, og selv om man enda ikke så dem i skolen, fikk de tatt mer del i hverdagen. Enda var ikke barnehager vanlig, men lokalsamfunnet fungerte som barnehager. De som var yngre i denne generasjonen, opplevde mer barnehage, eller park. Dette gjaldt for det meste de som kom fra byen. I min generasjon skal alle barn være inkludert i hverdagen. Den omveltningen som har skjedd i løpet av et par generasjoner, er svært stor. Fra å synes annerledesheten er nifs, naturlig nok når man ikke har erfaringer eller kunnskaper, til å normalisere og ivareta alle barn. Det var svært interessant og diskutere inkludering av spesialpedagogiske barn med de forskjellige generasjonene, og se hvor langt man har kommet i tanken om inkludering. Det å lese om det samme i teorien, og da særlig i boka til Sætersdal (1998), gjør at opplevelser og historie blir mer virkelig. Vi er et samfunn som er i stadig endring, og vi er ikke ferdige med å endre oss enda.

Det er flere ting til denne undersøkelsen man kan reflektere kritisk til. Jeg har benyttet meg utelukkende om teori fra Norge, som vil si at annen teori fra Norden eller resten av verden er blitt utelukket. Mye relevant teori kan dermed ha blitt utelukket. Det er et valg jeg har tatt, da den norske barnehagepolitikken er unik, og at man kan ha vansker med å sammenligne med den politikken som er i Norge. Jeg har også bare sett på teori som dreier seg om barnehage, og ikke det som knytter seg til skolen. Når det gjelder inkludering av den spesialpedagogiske opplæringen i skolen, er det gjort en god del mer forskning på feltet, og det er skrevet en god del mer enn det har gjort knyttet til barnehagefeltet. Den teorien jeg har funnet, beskriver i svært liten grad hvordan de spesialpedagogiske tiltakene kan virke segregerende eller ekskluderende for barnet. Det er få teoretikere som har undersøkt dette, men det er flere som har sett på hvordan man skal inkludere de barna som mottar spesialpedagogisk hjelp inn i

felleskapet. Det var egentlig bare en artikkel som tok for seg det jeg skulle skrive om, artikkelen til Solli (2010). Resten av teorien tok ikke direkte for seg inkludering og ekskludering, eller segregering, av den spesialpedagogiske hjelpen. Allikevel fant jeg mye nyttig i teorien, som jeg har tatt med. Sammen synes jeg at teorien jeg har funnet danner et godt grunnlag for oppgaven, selv om jeg ser at oppgaven kunne blitt mer sikrere om det hadde funnets mer teori om temaet jeg har i oppgaven min. Jeg så også at det var vanskelig å trekke inn og drøfte teorien i drøftingen min, da det var lite teori som tok for seg det jeg hadde funnet, og som tok for seg det temaet jeg skrev om.

Jeg vil videre oppsummere hovedpunktene i oppgaven min;

Spesialpedagogens rolle: Spesialpedagogen og holdningene til spesialpedagogen har vært et fokus i oppgaven. Det er hvordan spesialpedagogen tolker sin oppgave og hva slags holdninger spesialpedagogen har til barn og inkludering, som ligger til grunn for hvordan organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen blir lagt opp og om denne virker inkluderende eller segregerende.

Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen: Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen omhandlet hva slags arbeidsoppgaver en spesialpedagog har, og hvor grensene går for hva man som spesialpedagog skal og ikke skal gjøre. Det omhandler også barnegruppa og personalet i barnehagen, og det samarbeidet man har med personalet. Man skal være klar på sine grenser, samtidig som man må helheten for den spesialpedagogiske hjelpen. og at det arbeidet man legger ned blant barnegruppa og personalet viser seg i de inkluderende og ekskluderende prosessene rundt den spesialpedagogiske hjelpen.

Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen: Jeg har sett på hvordan inkluderings- og ekskluderingsprosessene er avhengige av hverandre. Den spesialpedagogiske hjelpen blir oftest en segregering av barnet, samtidig om dette ikke skal ses på som noe negativt. Det er hvordan rammene rundt fungerer, som virker inn på om den segregerende spesialpedagogiske hjelpen er inkluderende eller ekskluderende. Den spesialpedagogiske hjelpen kan organiseres på flere forskjellige måter, der det ikke finnes noen fasitsvar på hvilken organisering man skal bruke. Det viktigste er å se barnet og velge den organiseringen som er til barnets beste, for at barnet skal ta en større del av det inkluderende fellesskapet. Det finnes også flere måter man kan endre inkluderingen i barnehagen, noe jeg har pekt på i oppgaven, men det er ingen metoder som er bedre enn noe annen, så lenge man har barnets beste i fokus og legger til rette for at barnet skal få det beste tilbudet i barnehagen, som er det viktigste.

Inkludering av barn med spesialpedagogisk hjelp: Det er ikke lett å vite om et barn føler seg inkludert eller ikke. I all hovedsak er barnet en del av det inkluderende fellesskapet. Det er hvordan man organiserer rundt barnet, som kan gjøre at barnet faller utenfor barnegruppa. Ved å hele tiden ta ut barnet og ikke la barnet ta del i det sosiale samspillet og leken, vil det føre til at barnet blir ekskludert av gruppa. Jeg trakk også frem min praksisfortelling, og fant at det ikke nødvendigvis var spesialpedagogen som var skyld at barna falt utenfor leken i barnegruppa, men at det var i like stor grad samarbeidet og rammene rundt som gjorde at barna ikke kom seg inn i barnegruppa igjen, etter den spesialpedagogiske hjelpen.

Det har vært en svært interessant prosess å arbeide med oppgaven. Jeg ser at min prosess av oppgaven har gjort at oppgaven stadig vekker har endret fokus. Jeg har hatt et svare strev med å holde den røde tråden rett, da jeg har skiftet mening og holdning gjennom min skriveprosess. Den røde tråden er fremdeles der, hel og rett, og det er takket være det konstante fokuset på inkluderende praksis når det gjelder spesialpedagogisk hjelp. Da jeg startet forskningen, hadde jeg et svært negativt bilde på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen ble gjort, sett ut fra praksisfortellingen min, og lignende erfaringer jeg har gjort meg. På bakgrunn av det jeg hadde sett og erfart, lagde jeg problemstillingen: *”Hvordan kan spesialpedagogen inkludere de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagehverdagen, uten at den spesialpedagogiske hjelpen faller bort fra barnet?”* Jeg ser nå at om jeg skulle begynt oppgaven på nytt, med ny kompetanse og nye erfaringer, hadde blikket mitt vært en annen. Med den teorien jeg har funnet, og de resultatene jeg har fått, ser jeg at segregering er nødvendig for å kunne legge til rette for inkludering. Men svaret på problemstillingen handler i aller høyeste grad om samarbeid. Ved å ha et tett og godt samarbeid med personalet, kan personalet arbeide med den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagehverdagen, og den spesialpedagogiske hjelpen faller da ikke bort, men er konstant. Dette har jeg også lært i mitt arbeid som spesialpedagog, at det er ikke bare jeg som kan gjennomføre den spesialpedagogiske hjelpen. Med veiledning kan personalet gjøre tiltak i hverdagen, som vil si at den spesialpedagogiske hjelpen ikke faller bort om man inkluderer den i barnehagehverdagen. Dette var noe jeg var bekymret for, da jeg tenkte at den spesialpedagogiske hjelpen måtte bli gitt av en spesialpedagog på et rom utenfor barnegruppa. Nå ser jeg at spesialpedagogisk hjelp blir gitt hver dag, og til mange barn, ikke bare de som har vedtak. Og det er dette jeg har funnet min undersøkelse, at den spesialpedagogiske hjelpen skal være en del av det daglige, og ikke noe som kommer i tillegg i barnehagehverdagen. Men det er ikke slik at den spesialpedagogiske hjelpen ikke betyr noe, eller at det er helt vanlig at

man gjennomfører spesialpedagogisk hjelp. Spesialpedagogisk hjelp er det lille ekstra, for å hjelpe barn som trenger det.

Jeg vil trekke frem noe informant C sa; ”*Hva er spes.ped? Det er den lille boksen utenfor.*” Jeg tok tak i dette utsagnet, for jeg syntes det var så bra. Men etter å ha drøftet temaet og fundert om den lille boksen, ser jeg jo at den lille boksen er en del av det hele. Den er ikke utenfor, selv om man tar ut barn fra barnegruppen, tar man ikke barn ut fra fellesskapet. Derfor blir det heller ikke riktig å si at man har en boks utenfor. Min overskrift gikk derfor fra ”*Den lille boksen utenfor*”, til å bli ”*Den lille boksen utenfor – eller innenfor*”.

Når det gjelder overføringsverdien til oppgaven, tenker jeg at denne undersøkelsen er svært liten, med få informanter, og at den går over en svært kort tid. Samtidig mener jeg at den inneholder mye relevant informasjon og mange interessante resultater som kan overføres, og som kan være viktig for videre forskning. En større undersøkelse om det samme temaet kunne gjort at man fikk dyrebar informasjon om den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt i barnehagene, og gjort den mer overførbart. Det er mye man skal tenke på når det gjelder å ta ut et barn i gruppe, og det i stor grad da barnet allerede er ”annerledes”. En forskningsstudie som går over lenger tid og som undersøker flere barn, barnehager og spesialpedagoger hadde hatt stor betydning for min profesjon, og kunne gitt dyrebar innsikt i hvordan den spesialpedagogiske hjelpen kan enten virke inkluderende eller ekskluderende. Jeg tenker også at det å få en naturlig tankegang om at den segregeringen som foregår innen spesialpedagogisk hjelp ikke nødvendigvis er negativ, om man har en god grunn for å ta ut et barn, gode og bevisste holdninger til sitt arbeid og et godt samarbeid med resten av personalet, som kan overføre det man gjør i barnehagehverdagen.

Til slutt vil jeg se tilbake til diktet som er skrevet helt fremst i oppgaven, FN's Barnerettighetserklæring av André Bjerke. Jeg føler at Bjerke skriver det så enkelt, det informantene har drøftet rundt inkludering og det å være et annerledes barn når man mottar spesialpedagogisk hjelp. Det handler om at man ikke skal sammenligne barn med andre, men se på det unike i hvert enkelt barn, for alle barn er unike, uavhengig av vanske eller ikke. Det er det unike man som spesialpedagoger skal se, og arbeide videre med, og ivareta for barnets beste.

”(...) Kjære prøv å forstå
og hjelp meg å vokse
nettopp som meg selv”.

Litteraturliste

- Arnesen, A-L. (red.) (2012): *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L., Kolle, T. og Solli, K-A. (2012): ”De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger”. I Arnesen, A-L. (red.): *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L. og Simonsen E. (2011): Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02/2011
- Arnesen, A-L. og Solli, K. A. (2009): Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første steg*. September • oktober/2009
- Bae, B. (2011): ”Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager”. I Korsvold, T (red.): *Barndom – Barnehage – Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven (2005): *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. og Tangen, R. (red) (2012): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen. 5. Utgave. 2. Opplag.
- Befring, E. (2012): ”Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver”. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen. 5. Utgave. 2. Opplag.
- Bjarnason, D. S. (2010): ”Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø”. I Reindal, S. M. og Hausstätter R. S. (Red.): *Spesialpedagogikk og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Busch, T. (2013): *Akademisk skriving. For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. og Helle, L. (2007): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS. 6. Opplag.
- Dalen, M.(2010): ”Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen”. I Kvello, Ø. (red): *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, D. (2012): *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 5. utg.
- Eck, O. R. og Rognhaug, B. (red.) (1998): *Spesialpedagogikk i førskolealder*. Otta: Tano. 3. opplag.

- Fasting, M., Doksheim, M. og Vatnøy, E. (2011): *Den norske velferden*. Oslo: Civita.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter 1989
- FNs konvensjon om rettigheter til personer med funksjonshemming 2006
- Groven, B. (2013): *Spesialpedagogen i endringstiden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. S. ”Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling”. I Reindal, S. M. og Hausstätter R. S. (Red.): *Spesialpedagogikk og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helland, S. (2012): !Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen!. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen. 5. Utgave. 2. Opplag.
- Helle, L. og Bø, I. (2007): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget. 6.opplag.
- Hyrve, G. og Sataøen, S. O. (2006): *Samfunnsfag i førskolelærerutdanningen*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvidsten, Bente, I. (red): *Spesialpedagogikk i barnehagen*. 2014. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, B. H. (2010): ”Julia Kristeva om funksjonshemming, usynliggjøring og solidaritet i lys av og sårbarhetens politikk”. I Reindal, S. M. og Hausstätter R. S. (Red.): *Spesialpedagogikk og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kassah og Kassah i Hvidsten, Bente, I. (red) (2014): *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T (red.) (2011): *Barndom – Barnehage – Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø. (red) (2010a): *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2010b): ”Kvalitet i barnehagen”. I Kvello, Ø. (red): *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Lundeby, H. og Ytterhus, B. (2011): ”Barn med funksjonsnedsettelse i en ”barnehage for alle”. I Korsvold, T (red.): *Barndom – Barnehage – Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, I. (2007): ”Tilbake til paradiset? Syndefaldsmyten og dens betydning for synet på opragelse, barn og handikap”. I Simonsen E. og Johnsen, B. (red.): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.
- Meld. St. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Morken, I. (2007): "Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming". I Simonsen E. og Johnsen, B. (red.): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.
- Morken, I. (2012): *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mørland, B (red.) (2008): *Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2014): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: etikkom.no.
- Nilsen, V. D. (red) (2014a). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nilsen, V. D (2014b): "Samarbeid i barnehagen". I Nilsen V. D. (red.). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 39:1972 *Førskoler*.
- NOU 2009:18: *Rett til læring*.
- NOU 2001:22 *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*.
- NOU 2012: *Til barnas beste*.
- Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Pedersen, K. (2015): *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reindal, S. M. og Hausstätter R. S. (Red.) (2010): *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reindal, S. M. (2012): "Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier". I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen. 5. Utgave. 2. Opplag.
- Ruud, E. B. (2010): *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Séguin, É., Hanselmann, H. og Pedersen, M. (2007): "Helbredelsespedagogikk, heilpedagogikk og spesialpedagogikk". I Simonsen E. og Johnsen, B. (red.): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.

- Simonsen E. og Johnsen, B. (red.) (2007): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.
- Simonsen, E. (2010): ”Med blikk for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner”. Reindal, S. M. og Hausstätter R. S. (Red.): *Spesialpedagogikk og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Simonsen, E. (2012): ”Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen”. I Arnesen, A-L. (red.): *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, Palma red.(2007): *En barnehage for alle*. Universitetsforlaget.
- Solli, K-A. (2010): Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (1), 27–45.
- Solli, K-A. (2012): ”Inkludering i barnehagen i lys av forskning”. I Arnesen, A-L. (red.): *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2010): ”En bekreftelsens etikk: Universelle rettigheter og et individuelt ansvar”. I Reindal, S. M. og Hausstätter R. S. (Red.): *Spesialpedagogikk og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- St.meld.nr. 16 (2006-2007)): ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.meld.nr. 24 (2012-2013): *Framtidas barnehage*.
- St.meld. nr. 40 (2002-2003) *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer*
- St.meld.nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*.
- Sætersdal, B. (1998): *Tullinger, skrullinger og skumlinger – Fra fattigdom til velferdsstat*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen , R. (2012): ”Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon”. I Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen. 5. Utgave. 2. Opplag.
- Taule, R. (2003): *Escolas ordbok. Bokmål*. Garnes: Escolas forlag.
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. 4. utg.
- Tholin, K. R. (2008): *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornam, R. T. (2015): ”Barnehagen der alle lærer teiknspråk”. *Statpedmagasinet nr. 1*. 2015
- Torsteinson i Hvidsten, Bente, I. (red) (2014): *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. og Lundeby, H. (2002): *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*. Spain: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet (2016): *Utdanningsspeilet 2016. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wibeck, V. (2011). ”Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier”. I K. Fangen og A. M. Sellerberg (Red), *Mange ulike metoder (s.15-34)*. Oslo: Gyldendal (20 sider i kompendium).
- Ytterhus, B. (2000): *De minste vil, og får det kanskje til.. En studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – Barnehager*. NTNU Trondheim.
Doktoravhandling.
- Ytterhus, B. (2002): *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag
- Øksnes, M. (2011): ”Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen”. I Korsvold, T (red.): *Barndom – Barnehage – Inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg A: Forespørsel og informasjon om deltakelse i mastergradsprosjekt

Mitt navn er Elisabeth Eilertsen, og jeg er spesialpedagogstudent ved Høgskolen i Lillehammer, og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, og hvordan de spesialpedagogiske tiltakene kan være inkluderende eller segregerende etter hvor og hvordan man velger å utføre tiltakene.

For å skaffe meg relevant datamateriale til undersøkelse, ønsker jeg å observere og intervju spesialpedagoger som arbeider med spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Spørsmålene vil dreie seg om den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen og hvordan spesialpedagogen arbeider med de ulike tiltakene. Med dette samtykket sier du deg villig til å delta i observasjon og intervju. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og det følger strenge etiske regler for forskningen. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Båndopptakene vil bli behandlet konfidensielt og bare av meg, som har taushetsplikt. Opptakene kommer til å bli slettet så snart oppgaven er ferdig sensurert.

Dersom du har noen spørsmål i forkant av undersøkelsen eller ønsker kontakt etter at undersøkelsen er utført, kan du ringe meg på 94 86 49 18, eller sende en e-post til elisaander@hotmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder, Rune Hausstätter på tlf. 61 28 83 42 eller mail rune.hausstatter@hil.no.

På bakgrunn av denne informasjonen håper jeg du er villig til å delta i undersøkelsen. Hvis du er interessert, følger en samtykke som du kan undertegne. Hvis det skulle dukke opp noen spørsmål til undersøkelsen er det bare å ta kontakt med undertegnede.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Eilertsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og lest informasjonene om studien i forkant og ønsker å stille til intervju. Jeg gir med dette samtykke til at opplysningene fra intervju og observasjon kan brukes i masteroppgaven til Elisabeth Eilertsen.

Signatur..... Dato og sted.....

Vedlegg B: Samtykke til å gjennomføre intervju og observasjon av spesialpedagog ved barnehagen

Mitt navn er Elisabeth Eilertsen, og jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Temaet for oppgaven er den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, og hvordan de spesialpedagogiske tiltakene kan være inkluderende eller segregerende etter hvor og hvordan man velger å utføre tiltakene.

For å skaffe meg relevant datamateriale til undersøkelse, ønsker jeg å observere og intervju spesialpedagoger som arbeider med spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Spørsmålene vil dreie seg om den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen og hvordan spesialpedagogen arbeider med de ulike tiltakene. Jeg vil ikke direkte observere eller intervju barn, men ønsker allikevel å få samtykke til å observere og intervju spesialpedagogen i deres barnehage, for å kunne samtale om enkeltvedtak knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet spesialpedagogen arbeider med. Jeg vil presisere at jeg ikke skal ha tilgang på, eller lese, selve vedtaket i sin helhet, men samtale mer generelt rundt vedtaket og hvordan det spesialpedagogiske tilbudet blir lagt opp. Dette kan omhandle ressurser, tiltak og vansker knyttet til vedtaket.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og det følger strenge etiske regler for forskningen. Jeg vil ikke spørre om navn eller alder på barnet og all informasjon vil bli anonymisert så fort sensuren på oppgaven er satt. Prosjektsslutt er september 2016. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Dersom du har noen spørsmål i forkant av undersøkelsen eller ønsker kontakt etter at undersøkelsen er utført, kan du ringe meg på 94 86 49 18, eller sende en e-post til elisaander@hotmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder, Rune Hausstätter på tlf. 61 28 83 42 eller mail rune.hausstatter@hil.no.

På bakgrunn av denne informasjonen håper jeg du er villig til å delta i undersøkelsen. Hvis du er interessert, følger en samtykke som du kan undertegne. Hvis det skulle dukke opp noen spørsmål til undersøkelsen er det bare å ta kontakt med undertegnede.

Med vennlig hilsen
Elisabeth Eilertsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og lest informasjonene om studien i forkant og samtykker til at spesialpedagogen i barnehagen kan bli intervjuet og observert i barnehagen. Jeg gir med dette samtykke til at opplysningene fra intervju og observasjon av spesialpedagogen kan brukes i masteroppgaven til Elisabeth Eilertsen.

Signatur..... Dato og sted.....

Vedlegg C: Intervjuguide

Problemstilling:

”Hvordan kan spesialpedagogen inkludere de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagehverdagen, uten at den spesialpedagogiske hjelpen faller bort fra barnet?”

Innledende spørsmål om bakgrunn

- Hvilken utdanning og yrkeserfaring har du?
- Hva gjorde at du ønsket å bli spesialpedagog?

Arbeidet som spesialpedagog

- Hvilke spesialpedagogiske arbeidsoppgaver har du?
- Hvilke barn arbeider du med? Hva slags hjelp mottar de? Tiltak?
- Hvordan vil du beskrive hva en spesialpedagog er?
- Hva er din viktigste arbeidsoppgave, om det var noe du skulle trukket fram?
- Er det noen av dine arbeidsoppgaver kun du som spesialpedagog utfører i barnehagen?
Hvilke?
- Hvilken type kompetanse opplever du kreves av en spesialpedagog i barnehagen?

Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen

- Hvordan er samarbeidet i forhold til den spesialpedagogiske hjelpen? Internt og eksternt. Fornøyd? Kunne vært gjort annerledes?
- Hvordan opplever du at din kompetanse (som spesialpedagog) blir benyttet i barnehagen? Spesialpedagogisk arbeid innlemmet i barnehagens arbeid?

Inkludering av de spesialpedagogiske tiltakene

- Hva er dine tanker rundt inkludering og segregering? utfordringer.
- Er du fornøyd med hvordan de spesialpedagogiske tiltakene blir gjort i dag? I forhold til inkludering?
- Dersom du skulle endret på hvordan inkluderingen foregår i barnehagen i dag, hvordan ville du gjort det og hva ville du gjort?
- Hvilke rammer ligger til rette for inkludering? Ekskludering?
- Ville du ha endret rammene for inkluderingen? Hvilke? Hvorfor?
- Hva tror du de andre i barnehagen ville ha sagt, om du endret rammene for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?
- Hva burde man være mer bevisst når det kommer til inkludering?
- Hvordan kommer barnet seg inn i barnegruppa igjen etter at det har vært ute for å få spesialpedagogisk hjelp?
- Føler du at barnet som får spesialpedagogisk hjelp er en like stor del av barnegruppa som de andre barna? Inkludert?
- Hvorfor tror du mange barn som får spesialpedagogisk hjelp blir tatt ut fra barnegruppa for å motta tiltak?
- Er det mulig å tenke inkludering hele tiden når det gjelder spesialpedagogisk hjelp?
- Opplever du situasjoner der du føler at andre er uenige i måten du jobber på når det gjelder barn som mottar spesialpedagogisk hjelp? Inkludering

Avslutning

- Da har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe du vil tilføye eller noe du lurer på?
- Takk for at du stilte til intervju!
- Ta kontakt dersom det er noe