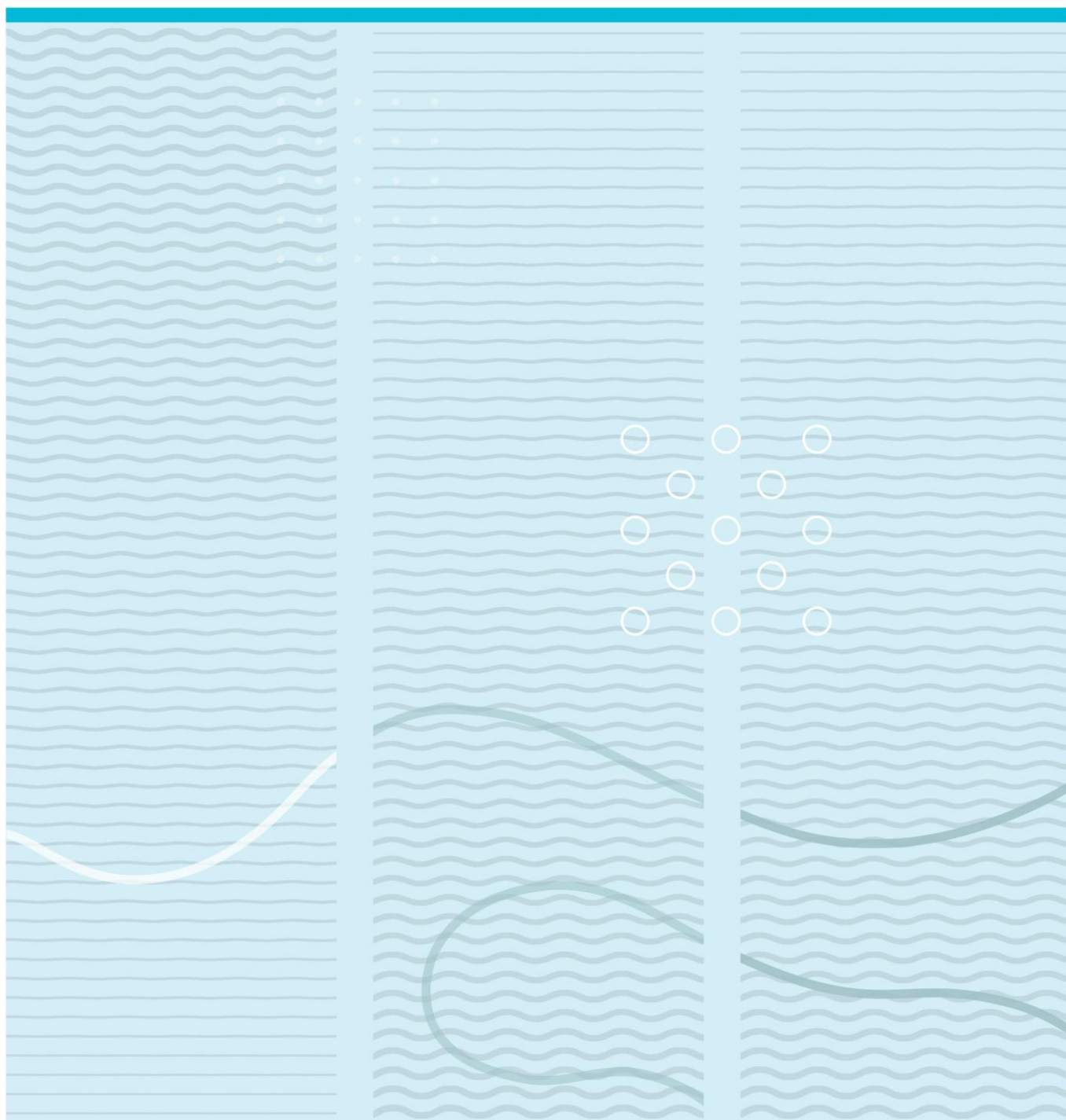


Vibeke Paulsen Kveil

## **Utøvelse av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen – i spennet mellom individ og fellesskap**

En kvalitativ studie av spenningsfeltet mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Raveien 215  
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2017 Vibeke Paulsen Kveil  
Kandidatnr.: 9126

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## SAMMENDRAG

Temaet for denne masteroppgaven er spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Da spesialpedagogisk arbeid er omfattende og mangfoldig, har jeg valgt å avgrense studien til å dreie seg om tilbudet til barn med enkeltvedtak. Formålet med studien er å få økt innsikt i hvordan spesialpedagogiske tiltak utøves for å sikre både individuell tilrettelegging og inkludering for barn med spesielle behov i barnehagen.

Problemstillingen i denne studien er: Hvordan utøves spesialpedagogiske tiltak i barnehagen - i spennet mellom individ og fellesskap. For å konkretisere og spesifisere problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmål med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget.

Forskningsspørsmålene er knyttet til hvordan tiltakene tilrettelegges og organiseres, og spesialpedagogenes begrunnelser for de organisatoriske valgene de gjør, samt hvilke muligheter og hindringer de opplever med tanke på å inkludere barnet i barnehagens fellesskap.

For å belyse problemstillingen og besvare forskningsspørsmålene ble det gjennomført kvalitative intervju av fire spesialpedagoger fra ulike barnehager som jobber med barn med særskilte behov. Analysearbeidet ble gjennomført ved å lete etter særegenheter og fellestrekk i det transkriberte datamaterialet. Funnene ble drøftet og analysert i lys av relevant teori på området.

Sentrale funn i studien viser at den spesialpedagogiske hjelpen ofte blir organisert som individuell støtte, og som trening utenfor det ordinære barnefellesskapet. Selv om det betyr at barnet tas ut av gruppen, peker informantene på at de spesialpedagogiske tiltakene vil være den innsatsen som minsker gapet mellom krav og forutsetninger, og som muliggjør deltakelse i fellesskapet. Slik sett viser funn i studien at individuell ferdighetstrening på enerom kan ha et inkluderende potensial. Funnene viser at spesialpedagogene står overfor et dilemma i valget mellom fellesskapets aktiviteter og individuelle tiltak som fører barn ut av fellesskapet.

Andre sentrale funn i studien viser at den spesialpedagogiske hjelpen i så stor grad som mulig utøves på avdeling i stor eller liten gruppe, slik at barn med spesielle behov kan delta og være en del av barnefellesskapet. Det viser seg imidlertid å være stor variasjon i hvilke muligheter og hindringer spesialpedagogene opplever med tanke på å utøve spesialpedagogiske tiltak i barnets naturlige miljø, og fellesskapets evne til å tilpasse seg mangfoldet i gruppa. I enkelte barnehager

viser det seg at fellesskapets måte å være fellesskap på gir barn med spesielle behov store vansker med å delta. Store rom og barnegrupper, samt fastlåst og ufleksibel struktur og organisering er faktorer som ikke støtter opp om inkluderende prosesser. Barnet må tilpasse seg strukturen og fellesskapet, og ikke omvendt. Det medfører at barn tas ut av gruppen fremfor at hjelpen utøves i barnets naturlige miljø. Barn med enkeltvedtak får dermed et tilbud som avviker fra det ordinære tilbudet i barnehagen.

Det kommer frem i studien at de muligheter og hindringer spesialpedagogene møter med tanke på å inkludere barnet i fellesskapet, kan se ut til å variere avhengig av om de jobber i én eller flere barnehager og om barnehagen de jobber i er tilrettelagt eller ordinær. Det ser ut til at i de tilrettelagte barnehagene der spesialpedagogene har fast tilholdssted, klarer personalet sammen i større grad å legge til rette et tilpasset og inkluderende leke- og læringsmiljø som har rom for mangfoldet.

Funn i studien viser også at tett samarbeid mellom spesialpedagoger og det allmennpedagogiske personalet har betydning for utøvelsen av den spesialpedagogiske hjelpen. Informantene trekker frem betydningen av møtearenaer, kompetanse og systemtiltak som faktorer som vil føre til felles forståelse, felles ansvar og bidra til individuell tilpasning i miljøet.

## ABSTRACT

This Master theses looks at how special education is implemented in preschool. The field of special education is both extensive and diverse, and so my focus will be on children with individual decisions. The purpose of the study is to gain insight into how special education is implemented to ensure both individual adaptation and inclusion.

The question addressed in this Master thesis is; *How is special education applied in preschool - in the tension between the individual needs and the collective inclusion.*

To clarify the problem, I have prepared my research questions with basis in relevant theory. The research questions are related to how the special education is facilitated and organized, and the educator's reasons for the organizational choices they make, as well as the opportunities and obstacles they experience when working to include the child in the preschool community.

This is a qualitative study, where the data has been collected by interviewing four special educators from four different preschools, working with children with special needs. The transcribed data was then examined for distinctions and common features. The findings were discussed and analyzed in light of relevant theory.

Central findings in the study show that special education is often organized as individual support and training separated from the rest of the group. The informants also point out that the special education will be the effort that reduces the gap between the educational demands and the child's abilities, enabling participation in the preschool community. Findings in the study show that individual skills training outside the group may have an inclusive potential. The findings show that special educators face a dilemma in the choice between group activities and individual support outside the community.

Other findings in the study show that the special education will, as much as possible, be practiced in the group among other children, so that children with special needs can participate and be part of the childhood community. However, there appears to be a substantial variation in the possibilities and obstacles that the special educators experience when providing special assistance in the child's natural environment, and the community's ability to adapt to the diversity in the group. In some preschools it turns out that the community's way of being a community gives

children with special needs big difficulties in partaking. Large rooms and large groups, as well as fixed and inflexible structures and organization are factors that do not support inclusive processes. The child must adapt to the structure and the community, and not vice versa. This means that children are taken out of the group, rather than being supported in their natural environment. Children with individual decisions receive an educational offer that diverges from the ordinary offer in the preschool.

Another interesting finding is that close teamwork between special educators and the general education staff is important for the special educational support. The informants draw attention to the importance of meeting arenas, qualifications and system measures as factors that will lead to mutual understanding and shared responsibility, and contribute to individual adaptation in the environment.

## FORORD

Endelig er en lang og strevsom periode over. Det har vært en lærerik og utviklende prosess. Det er flere jeg vil takke for at dette har latt seg gjennomføre.

Først og fremst retter jeg en stor takk til mine informanter, som delte av sin innsikt og erfaring, og som gav av sin tid for å snakke med meg. Deres engasjement og arbeidsglede er inspirerende. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder Solveig Nordtømme, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og viktige innspill underveis. Din hjelp har vært uvurderlig.

Jeg vil også takke min studievenninne Heidi Woll Wessel for mange gode faglige samtaler. Studietiden hadde ikke vært den samme uten deg.

Til slutt vil jeg takke min tålmodige mann Morten som har støttet meg hele veien. Og ikke minst takk til våre herlige jenter Mille, Emma, Mia og Linea, som har holdt ut og heiet på mamma som har brukt all sin fritid med nesa i bøker og pc. Nå gleder jeg meg til å komme ut av boblen og tilbringe tid med dere igjen alle sammen.

Tønsberg, 20. mai 2017

Vibeke Paulsen Keil

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for temavalg	1
1.2	Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	3
1.2.1	Retten til spesialpedagogisk hjelp	3
1.2.2	Spesialpedagogikk versus allmennpedagogikk	4
1.3	Tidligere forskning	7
1.4	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.5	Oppgavens oppbygning	10
<b>2</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK</b>	<b>10</b>
2.1	Det sosiokulturelle perspektivet på læring	11
2.2	Spesialpedagogisk forståelse	14
2.2.1	Det kategoriske og relasjonelle perspektivet	15
2.2.2	Ulike syn på barn	16
2.3	Organisering av spesialpedagogisk hjelp	17
2.3.1	Organisering på individnivå	18
2.3.2	Individuelle opplæringsplaner (IOP)	20
2.3.3	Samarbeid og kompetanse	21
2.3.4	Systemrettet arbeid	22
2.4	Inkludering	23
2.4.1	Balansen mellom individ og fellesskap	25
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>26</b>
3.1	Kvalitativ tilnærming	26
3.2	Vitenskapsteoretisk tilnærming	28
3.2.1	Hermeneutisk fortolkningsramme	28
3.3	Kvalitativt intervju	30
3.3.1	Utvalg	31
3.3.2	Forberedelse til intervjuene	33
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	34
3.3.4	Kritikk av intervju som metode	35
3.4	Bearbeiding og analyse av datamaterialet	36
3.5	Vurderinger av reliabilitet og validitet	39
3.6	Forskningsetiske vurderinger	42



<b>4</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI</b>	<b>43</b>
4.1	Øke barnets ferdigheter	43
4.2	Drøfting av kategorien <i>øke barnets ferdigheter</i>	48
4.3	Deltagelse i fellesskapet	52
4.4	Analyse og drøfting av kategorien <i>deltakelse i fellesskapet</i>	58
4.5	Samarbeid	65
4.6	Analyse og drøfting av kategorien <i>samarbeid</i>	70
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>73</b>
	<b>Litteratur</b>	<b>77</b>

# 1 INNLEDNING

Temaet for denne studien er spenningsfeltet mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering. Studien tar sikte på å belyse hvilke spenninger spesialpedagogen møter i forhold til tilrettelegging og organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Spesialpedagogen må forholde seg til spesialpedagogiske tiltak som både kan ekskludere barn fra barnegruppen, samtidig som de samme tiltakene nettopp kan være den innsatsen som er nødvendig for å muliggjøre barnas deltagelse i fellesskapet. Målet med denne studien er å drøfte hvordan spesialpedagogene utøver spesialpedagogisk hjelp med tanke på å sikre både deltakelse og samtidig gi barnet et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

Utgangspunktet for valg av tema for mitt forskningsarbeid sammensatt. For det første har jeg mitt personlige engasjement og faglige interesse for hvordan spesialpedagogiske tiltak organiseres og tilrettelegges i barnehagen. Jeg har jobbet flere år som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehage, og jobber i dag som spesialpedagog og veileder i spesialisthelsetjenesten, der jeg blant annet veileder spesialpedagoger i sitt tiltaksarbeid. På bakgrunn av mine erfaringer opplever jeg stor variasjon i hvorvidt spesialpedagogiske tiltak tilrettelegges individuelt eller i fellesskapet på barnets avdeling. Jeg erfarer at det ofte pågår en diskusjon innad i barnehagen hvordan en opplever organiseringen av barnets tilbud og i hvilken grad dette fremmer inkludering for barnet. Dette definerer jeg som et spenningsfelt i hverdagen. Spesialpedagogene jeg møter uttrykker et dilemma mellom barnets behov for kompensierende tiltak, som i mange tilfeller innebærer at barnet er sammen med en voksen, og barnets behov for å delta i barnefellesskapet. Mitt inntrykk er at det langt på vei er den enkeltes faglige vurderinger og holdninger som har størst betydning for utforming av deres praksis. Spørsmål jeg stiller meg i denne studien er hvordan tiltakene organiseres og spesialpedagogenes begrunnelser for de organisatoriske valgene de gjør, samt hvilke muligheter og hindringer de opplever med tanke på å tilrettelegge i fellesskapet.

Forskningsprosjektet har også et politisk og samfunnsbasert utgangspunkt. Faget spesialpedagogikk er i likhet med samfunnet i stadig endring. En konsekvens av samfunnsutviklingen er at et økende antall barn går i barnehage. I 2015 gikk i overkant av 90% av alle barn i Norge i barnehage. Samme år fikk 7800 barn mellom ett og fem år spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven, som utgjør 2,8% av barna i barnehagen (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Den

norske barnehagetradisjonen bygger på en helhetlig tilnærming til omsorg, lek og læring, samt respekt for barndommens egenverdi. Da barnehagen i 2006 ble en del av Kunnskapsdepartementet ble den en sentral del av utdanningsløpet. Barnehagens innhold og kvalitet har i større grad fått oppmerksomhet, og læring har blitt en betydningsfull del av kvalitetsbegrepet. I Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2016) og i den reviderte Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015), ser vi hvordan den økte politiske interessen for læringsaktiviteter i barnehagen rettes mot såkalte skoleforberedende aktiviteter. Fra sentralt politisk nivå har vi dermed fått en økt vektlegging av barnehagen som læringsarena. Videre legges det tydelige føringer for hva slags kunnskap som anses som viktig og på hvilken måte barn skal tilegne seg denne kunnskapen. Dette innebærer en større grad av standardisering av barnehagens innhold (Holten, 2016, s. 74).

I tillegg til økt fokus på læring blir det samtidig stilt større krav til barnehagens kvalitet som oppvekstmiljø og som et sted å skape inkluderende fellesskap, som er likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner. I følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver har barnehagene et særlig ansvar for å bidra til å skape likeverdige barnehager og gi alle barn muligheten til å delta i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Barnehagen skal anerkjenne forskjellighet og se omsorg, lek, læring og danning i en helhetlig sammenheng. Statlige føringer gir retningslinjer som bygger på demokratiske verdier og prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring for alle barn, uavhengig av funksjonsnivå, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (NOU, 2009: 18). Barnehagens innhold og aktiviteter skal legges til rette slik at barn kan delta på ulike måter ut ifra egne forutsetninger, interesser og utviklingsnivå, i fellesskap med andre barn og voksne. Barnehagens betydning som pedagogisk institusjon er derfor større enn noen gang, der faget spesialpedagogikk har fått et stadig utvidet ansvarsområde ved at inkluderingsambisjonene har økt.

Med økte inkluderingsambisjoner kan personalet i barnehagen oppleve spenningsfeltet mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering når det gjelder organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet. I artikkelen *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?* stiller Solli (2010) spørsmålet om spesialpedagogiske tiltak fungerer som en støtte eller en barriere for inkludering. Solli peker på at spesialpedagogiske tiltak kan være en sterk segregerende kraft, men de kan også ha et sterkt inkluderende potensial. En utfordring som Tangen (2012, s. 29) peker på, ligger i å finne en god balanse mellom den særskilte hjelpen som

noen barn trenger, og som i noen tilfeller også kan virke ekskluderende, og den pedagogiske tilretteleggingen av de ordinære aktivitetene for alle.

Flere forskere, blant andre Arnesen & Solli (2009), Arnesen & Simonsen (2011) og Solli (2010), hevder at innholdet i tiltakene og hvordan tiltakene organiseres, påvirkes av det spesialpedagogiske perspektivet den enkelte barnehage og spesialpedagog velger. De peker på at den viktigste enkeltfaktoren er hvilken forståelse som ligger bak etableringen av selve tiltaket. Spesialpedagogiske tiltak har tradisjonelt hatt en individbasert tilnærming, som er knyttet til særtrekk ved individet, og som har vært med å styre forventningene om barnets muligheter og det tilbudet barnet bør ha (Tangen, 2012). Denne tradisjonen er blitt utfordret av et perspektiv der barnets vansker anses som betinget av miljøets krav og utfordringer. En slik systemtankegang representerer en nyere ide innen spesialpedagogikken sammenliknet med individtankegangen. Når jeg skal studere hvordan spesialpedagogiske tiltak utøves i barnehagen, vil jeg derfor utdype og beskrive nærmere ulike tilnæringsmåter og perspektiver i den teoretiske delen av oppgaven i kapittel 1.3.

## **1.2 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen**

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, der jeg vil si noe om retten til spesialpedagogisk hjelp, spesialpedagogikk versus allmennpedagogikk og barnehagens samfunnsmandat.

### **1.2.1 Retten til spesialpedagogisk hjelp**

Barn som av ulike grunner har behov for spesiell hjelp for å kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, er i offentlige dokumenter og i rapporter fra barnehagene omtalt som barn med særskilte behov, eller barn med behov for særskilt hjelp og støtte. Dette er en fellesbetegnelse for alle barn som av ulike årsaker har behov for oppfølging (NOU, 2009: 18, s.43). Retten til spesialpedagogisk hjelp for barn under opplæringspliktig alder ble fra 1. august 2016 flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven. Den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp er dermed regulert i barnehageloven § 19a (Barnehageloven, 2005):

”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. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning”.

Vilkåret for at barnet har rett til spesialpedagogisk hjelp er det samme som før lovendringen, at barnet har et særlig behov for slik hjelp. Særlig behov innebærer at barnets behov må være mer omfattende enn det behovet barn på samme alder vanligvis har. Nytt ved lovendringen er at formålet med den spesialpedagogiske hjelpen nå er lovfestet. Kommunen har ansvar for å tilrettelegge barnehagetilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne, og barnehagetilbudet skal tilpasses det enkelte barn uavhengig av funksjonsnivå. Begrepet nedsatt funksjonsevne er ifølge Mørland (2008) barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner, og er en sammensatt gruppe. Begreper som spesielle behov, særskilte behov, funksjonsvansker eller funksjonshemning vil også bli brukt i denne oppgaven, da de brukes i lovverk, litteraturen og offentlige rapporter fra Stortinget og Regjeringen.

Spesialpedagogisk hjelp kan utføres av spesialpedagog, barnehagelærer og/eller assistent/fagarbeider. Barnehageeier tilsetter den som skal gi hjelpen etter tildeling av ressurs fra kommunen. Det at spesialpedagogisk hjelp nå er lovfestet vil tydeliggjøre kommunen sitt ansvar for å tilrettelegge for disse barna, noe som kan bidra til å ivareta barn med nedsatt funksjonsevne. Hjelpen omfatter ut over trenings- og stimuleringstiltak, veiledning av foreldre og personalet, slik at miljøet rundt barnet både har innsikt i barnets vansker og muligheter, og kunnskap som gjør at de kan støtte barnets utvikling i det daglige (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Når det fattes vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter §19, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av barnets særlige behov. Ut ifra denne fattes et enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Hva som regnes for å være særlige behov er en skjønnsmessig vurdering som må gjøres på selvstendig grunnlag med utgangspunkt i barnets behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). Retten til spesialpedagogisk hjelp må vurderes uavhengig av den generelle tilretteleggingen i barnehagen.

### **1.2.2 Spesialpedagogikk versus allmennpedagogikk**

Det kan være vanskelig å skille mellom alminnelig pedagogisk virksomhet og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Den allmenne praksis vil gi de fleste barn en reell mulighet for læring og utvikling. Vi vet imidlertid at de individuelle forskjellene er store, og enkelte barn har som nevnt behov for trenings- og stimuleringstiltak utover det tilrettelagte tilbudet barnehagen gir.

Skillelinjen mellom hva som er spesialpedagogisk hjelp og hva som er hjelpetiltak innenfor det allmennpedagogiske barnehagetilbudet må forstås i lys av om tiltaket er rettet mot hele gruppen av barn, eller om tiltaket kun er rettet mot barnet som har et særlig behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). I følge *Veilederen for spesialpedagogisk hjelp* er tiltaket å regne som spesialpedagogisk dersom det tar sikte på å hjelpe et barn for å bedre barnets lærevansker eller manglende/sen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det trenger ikke nødvendigvis være noen forskjell i tiltakene som er en del av den spesialpedagogiske hjelpen og allmennpedagogisk tilbud. Det slås fast at det er individrelateringen og målet med tiltaket som er avgjørende.

Helland (2012, s. 601) påpeker at det spesialpedagogiske tilbudet til enkeltbarn bør integreres og ligge ”innpakket” i det generelle tilbudet som alle barn i barnehagen får. At forskjellen mellom den allmennpedagogiske virksomheten og den spesialpedagogiske hjelpen er lite synlig kan ifølge Helland (2012) være fint, da dette nettopp kan være målet når man ser det i et inkluderingsperspektiv. I offentlige utredninger og stortingsmeldinger blir det hevdet at dersom samfunnet er godt tilrettelagt for alle, vil det redusere behovet for individuelle løsninger. Det gjelder også barnehagen, jf. Meld. St. 18 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011). Midtlyngutvalgets konklusjon i sin utredning var at det viktigste tiltaket for barn og unge med særskilte behov er å forbedre de allmenne ordningene, da mer spesialiserte ordninger ikke står i samsvar med overordnede føringer (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette kan tolkes som et uttrykk for at spesialpedagogikk i større grad kan og burde innlemmes i allmennpedagogikken. Utfordringene med å legge til rette et tilpasset og inkluderende leke- og læringsmiljø som har rom for mangfoldet, vil kunne ha positiv og forebyggende virkning og redusere behovet for mer tradisjonell og segregerende spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak (Helland, 2012).

Det kommer frem i Meld. St. 18 (2010-2011) at skillet mellom allmenn- og spesialpedagogikken er i endring, der spesialpedagogikken har fått utvidet arbeidsfelt og retter seg mer mot systemet i oppfølgingen av barn, for å sikre tilpasset opplæring i tråd med lovverk og føringer (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen gir først og fremst barn med nedsatt funksjonsevne et allmennpedagogisk tilbud på lik linje med andre barn. Og ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) vil et godt allmennpedagogisk barnehagetilbud kunne føre til at færre barn har et ”særlig behov” for spesialpedagogisk hjelp.

### 1.2.3 Barnehagens og spesialpedagogens samfunnsmandat

Ulike faktorer er bestemmende for spesialpedagogen sine oppgaver i barnehagen. Simonsen (2012) stiller spørsmål om hvordan spesialpedagoger i barnehagen skal tolke sitt samfunnsoppdrag, og hvilke konsekvenser disse tolkningene kan få. Samfunnsoppdraget hevdes å være lite løftet frem og diskutert (Simonsen, 2010). For spesialpedagoger finnes det ikke et konkret uttalt samfunnsoppdrag, men hvilke rammer og oppgaver som er gjeldende, må ses i forbindelse med samfunnspolitiske mål som inkludering, likeverd, demokrati og deltakelse (Tangen, 2012). Arbeidet med å bidra til læring, utvikling og livskvalitet for barn med nedsatt funksjonsevne kan tolkes å være legitimeringsgrunnlaget for spesialpedagogikk (Befring, 2012). Det politiske samfunnsoppdraget kan handle om at spesialpedagoger skal bidra til inkludering, samtidig som faget har et visst ansvar gjennom sitt teorigrunnlag, grunntenkning og begreper til å utvikle en praksis som er faglig forankret (Arnesen & Simonsen, 2011). Ser vi samfunnsoppdraget i lys av Meld. St. 18 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) og Meld. St. 19 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016), oppfylles oppdraget gjennom å forberede barna til skolens krav. Slik kan spesialpedagogikk bli en hjelpedisiplin til skolen (Simonsen, 2010).

Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder. Barnehagen sitt samfunnsmandat sier at ”barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas. Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger. Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4). I dette ligger det for det første at det er miljøet som skal tilpasse seg barnet sitt behov, og ikke omvendt. For det andre at barna skal sikres deltaking, som et selvstendig subjekt, sammen med andre barn og voksne, ut ifra egne forutsetninger og behov. Ved å være underlagt et samfunnsmandat har barnehagen et *ansvar* for å møte det enkelte barnet som en deltaker. I tillegg sier Rammeplanen at ”å se omsorg og danning, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 11).

Kravet til spesialpedagogene om å tolke sitt samfunnsoppdrag fordrer en etisk bevissthet, da det alltid vil være elementer av etikk i profesjonsutøvelsen, selv om faget ikke har utarbeidet egne

etiske retningslinjer (Simonsen, 2010). Det er nå utarbeidet en etisk plattform for hele lærerprofesjonen, som også gjelder for spesialpedagogene, hvor hensikten er å sørge for en forsvarlig praksis i barnehager og skoler. Denne er ment å si noe om lærerprofesjonens grunnleggende verdier og moralske ansvar (Utdanningsforbundet, 2012). Dette kan være med på understreke betydningen av etiske refleksjoner i det spesialpedagogiske arbeidet og i barnehagen. Profesjonsetikk kan bestå av to ulike aspekter, både det spesialpedagogiske samfunnsoppdraget og det etiske ansvaret hos hver enkelt yrkesutøver, som samtidig synliggjør spesialpedagogens kontekstuelle og individuelle ansvar (Tangen, 2012). Siden spesialpedagogens samfunnsoppdrag ikke finnes eksplisitt i lovverket, blir samfunnsoppdraget i større grad til gjennom å identifisere og analysere forutsetninger for arbeidet (Simonsen, 2010).

### 1.3 Tidligere forskning

Med mitt forskningsprosjekt som utgangspunkt har jeg søkt etter forskning som omhandler tema innenfor spesialpedagogisk praksis, inkludering og mulighetsbetingelser for deltakelse av barn med særskilte behov i barnehagen. På bakgrunn av tidligere forskning på feltet, mener jeg å se at barnehagen byr på et variert bilde av spesialpedagogiske tilnærminger og praksiser.

I en studie finansiert av Norges forskningsråd hentet fra prosjektet *Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv* (Arnesen, 2012b), ønsket en forskningsgruppe ved høyskolen i Østfold å studere fundamentet for barnehagens inkluderingsarbeid. I prosjektet ønsket man å se hvordan personalet oppfatter og utøver inkludering og likeverd i barnehagens hverdagsliv i lys av samfunnsendringer på barnehageområdet (Arnesen, 2012b). Forskerne kunne dokumentere at det arbeides aktivt med å skape en inkluderende barnehage der alle kan delta ut ifra sine forutsetninger.

Barnehagepersonalet ser det sosiale aspektet som barnehagens viktigste oppgave overfor barn med spesielle behov, og viser til betydningen av vennskap, lek og læring sammen med andre barn, samt det å oppleve glede, latter og tilhørighet med andre barn. Videre viser data fra undersøkelsen at spesialpedagogene i for liten grad bidrar inn i miljøet i barnehagen, til tross for deres oppmerksomhet angående kravet om inkludering. De opplever at tiden ikke strekker til, som fører til at de gjør det de er best på i direkte arbeid med det enkelte barnet. Enkelte barnehager viser at det i liten grad legges til rette for at spesialpedagogisk hjelp integreres i barnegruppens aktiviteter. Her er hovedbildet at spesialpedagogisk hjelp gis av spesialpedagog på



eget rom utenfor barnegruppen. Barnehagene erfarer da at den spesialpedagogiske hjelpen kan skape avstand mellom barnet som tas ut til trening og de andre barna i gruppen (Arnesen, 2012b). Det er skrevet flere artikler ut ifra prosjektet, deriblant Solli (2010) sin artikkel som problematiserer at spesialpedagogiske tiltak går på bekostning av barns erfaringer med sosial samhandling med jevnaldrende. Solli (2010) hevder at når ressurser kan hentes ”utenfra” og spesialpedagogiske oppgaver overlates til andre utenom grunnbemanningen i barnehagen, er det mindre sannsynlig at barnehagen utvikler et fellesskap som rommer alle. Dette kan gi barn som får spesialpedagogisk hjelp andre vilkår for deltakelse enn resten av barnegruppen. Forskerne påpeker at vilkårene for å skape et inkluderende fellesskap med rom for mangfold, skapes av de ansatte og deres holdning til spesialpedagogiske tilnærminger (Arnesen, 2012b; Ytterhus, 2010; Solli, 2010).

Tøssebro og Lundeby (2002) gjennomførte en undersøkelse der de ønsket å se på hvordan hverdagslivet til førskolebarn med funksjonshemning var. Et av funnene i undersøkelsen var blant annet at funksjonshemmede barn ofte ble tatt ut av gruppen i barnehagen. Dess flere timer de hadde med spesialpedagog, dess oftere var barnet ute av fellesskapet (Tøssebro og Lundeby, 2002). Hjelpen blir da gitt som en-til-en-tiltak, gjerne utenfor fellesskapet.

Til slutt vil jeg vise til en dansk undersøkelse av spesialpedagogisk praksis som hadde mål å undersøke hvilke strategier og innsatser som syntes å virke og støtte opp om inkluderende prosesser (Hedegaard Hansen, Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2008). Undersøkelsen konkluderte med at organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet oppleves som en barriere for å utvikle og kvalifisere inkluderende, pedagogiske praksiser. Det vanskeliggjør dermed støttepedagogenes muligheter for å understøtte inkluderende prosesser i deres konkrete arbeid. Videre syntes barnehagen å være preget av en rigid og ufleksibel struktur og organisering, styrt av regler og rutiner. Barna måtte tilpasse seg strukturen og fellesskapet fremfor å sette fokus på fellesskapets måte å være fellesskap på, noe som ikke støttet opp om inkluderende prosesser (Hedegaard Hansen, Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2008).

Dette er studier som viser et variert bilde av spesialpedagogiske tilnærminger og praksiser som jeg anser som relevante og til inspirasjon for min studie, da jeg er opptatt av spenningsfeltet mellom individ og fellesskap i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp.

## 1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg vil nå gi en presentasjon av problemstilling og de forskningsspørsmålene som vil være med å belyse problemstillingen, samt formål med studien. På bakgrunn av temavalget har jeg definert følgende problemstilling:

*Hvordan utøves spesialpedagogiske tiltak i barnehagen  
– i spennet mellom individ og fellesskap?*

Mitt fokus vil være spesialpedagogiske tiltak for barn med enkeltvedtak i barnehagen. Begrepene *individ* og *fellesskap* beskriver dilemmaet barnehagen står overfor i forhold til intensjonen om å tilpasse opplæringen det enkelte individ kontra å ivareta og fremme inkludering i fellesskapet.

Med utgangspunkt i den teoretiske forforståelsen jeg møter forskningsfeltet med har jeg formulert følgende forskningsspørsmål for å spesifisere og klargjøre problemstillingen:

1. *Hvordan tilrettelegges og organiseres spesialpedagogiske tiltak i barnehagen?*
2. *Hvilke begrunnelser ligger bak de organisatoriske valgene som fattes?*
3. *Hvilke muligheter og hindringer møter spesialpedagogene med tanke på å inkludere barnet i barnehagens fellesskap?*

Formålet med studien baserer seg på personlige og praktiske målsettinger - hvorfor jeg gjennomfører denne studien og hva jeg ønsker å oppnå. Det personlige målet med dette prosjektet er å få større innsikt og styrke egen kunnskap i hvordan spesialpedagogiske tiltak utøves for å sikre både individuell tilrettelegging og inkludering for barn med spesielle behov i barnehagen. Studien fremstår for meg som verdifull fordi den gir meg muligheter til en faglig fordypning innenfor mitt interessefelt.

Den praktiske målsettingen er å bidra til kunnskapsutvikling i hvordan spesialpedagogene organiserer og legger til rette for spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Jeg ønsker med studien å bidra til kunnskap og økt bevissthet om hvilke begrunnelser og forståelse som ligger bak de organisatoriske valgene som tas, samt hvilke muligheter og hindringer som møtes med tanke på å inkludere barn med særskilte behov i fellesskapet. Å rette søkelyset mot hvordan spesialpedagogene opplever dilemmaene i det å utøve spesialpedagogiske tiltak for å sikre barn med særskilte behov både individuell tilrettelegging og inkludering i barnefellesskapet, vil kunne

bidra til å øke vår bevissthet og kompetanse, og endring av praksis om nødvendig. Jeg har et ønske om at denne studien kan bidra til at spesialpedagogisk praksis i barnehagen får større fokus med tanke på å gi barn med enkeltvedtak et helhetlig tilbud der vi ivaretar og verdsetter mangfoldet som finnes i en barnegruppe.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av fem kapitler. I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunn for temavalg, spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, tidligere forskning, presentasjon av problemstilling og formål med studien. I kapittel 2 presenterer jeg den teoretiske forankringen for studien. Dette kapitlet innledes med teoretisk perspektiv, før jeg redegjør for forståelsesmåter for spesialpedagogisk arbeid, organisering av det spesialpedagogiske arbeidet og inkludering. I kapittel 3 presenterer jeg valg av metodisk tilnærming, der jeg vil synliggjøre planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosessen, samt begrunnelser for valg som er gjort underveis. Jeg vil i kapittel 4 presentere og analysere empirien, før jeg drøfter den i lys av aktuell teori. I kapittel 5 vil jeg oppsummere i en avslutning.

## 2 TEORETISK RAMMEVERK

Faget spesialpedagogikk er et komplekst fagfelt og påvirkes av endringer i samfunnet. Faget har ingen enhetlig teori som danner utgangspunkt for fagets egenart og utvikling, men har hentet sitt kunnskapsgrunnlag fra ulike fagområder (Groven, 2013). Spesialpedagogikken er sammensatt av elementer fra pedagogikk, medisin, psykologi, jus, historie, etikk, antropologi og sosiologi. I dag omtales spesialpedagogikk som en egen fagdisiplin med fokus på opplæring og tilrettelegging for mennesker med særlige behov, ulike diagnoser eller funksjons- eller utviklingshemninger (Hvidsten, 2014).

I dette kapitlet presenterer jeg den teoretiske forankringen for min studie. Den er ment å belyse problemstillingen og vil ligge til grunn for analyser, drøftinger og konklusjoner som gjøres i studien. Jeg vil gjøre rede for det sosiokulturelle perspektivet på læring, ulike forståelsesmåter for spesialpedagogisk arbeid, organisering av det spesialpedagogiske arbeidet og til slutt en redegjørelse for teori omkring begrepet inkludering.

## 2.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Det finnes ulike måter å betrakte fenomenet læring på, og historisk kan det ses fra tre ulike synsvinkler. *Behaviorismen*, som vektlegger læring som endring av barnets atferd, *kognitivismen*, som vektlegger læring som barnets indre prosesser, og det *sosiokulturelle perspektivet* som vektlegger læring som deltakelse i sosiale samhandlinger (Dysthe, 2001, s. 35-42). Denne studien er teoretisk forankret i det sosiokulturelle perspektivet, som bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Innenfor dette perspektivet legges det avgjørende vekt på at læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap (Säljö, 2006; Dysthe, 2001). I en *konstruktivistisk* tradisjon er hovedtanken at mennesket har medfødte ressurser og en medfødt interesse til å lære. Læring handler derfor om å legge til rette for stimulerende utvikling og egenaktivitet for å skape best mulige betingelser for at iboende ressurser kan utvikle seg. En sentral tanke når det kommer til det *sosiokulturelle* perspektivet, er at barn lærer gjennom interaksjon og samhandling med omgivelsene. Kunnskap er ikke noe som overføres, men som skapes gjennom utforskning, dialog og fortolkning (Säljö, 2006). Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring forstås det som avgjørende at kunnskap og forståelse blir konstruert gjennom deltakelse og samspill i en kontekst.

Olga Dysthe (2001) sier imidlertid at vi ikke kan se bort fra begrepet individuell læring, og at individuell og sosial læring påvirker og utfyller hverandre. Dyste (2001, s. 42) forklarer det slik:

”Sosiokulturelle perspektiv byggjer på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, ikkje berre eit positivt element i læringsmiljøet. (...) Å delta i sosiale praksiser der læring skjer blir derfor sentralt for å lære”.

I denne tradisjonen blir altså læring sett på som en sosial og aktiv prosess, og barns læring avhenger derfor av å delta i sosiale prosesser der læring skjer. Mange teoretikere har bidratt innenfor den sosiokulturelle forståelsen av læring og utvikling, som Mead, Dewey, Bakhtin, Lave, Wenger, Rogoff og Säljö, men det er utvilsomt den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) som er grunnleggeren til det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe, 2001). Ved å relatere menneskets utvikling til en sosial, kulturell og historisk kontekst, sto Vygotskijs forståelse av menneskets utvikling i kontrast til de rådende individorienterte

utviklingsforståelsene (Skodvin, 2006). Vygotskijs teoretiske perspektiver har fått stor innflytelse på hvordan vi i den vestlige verden forstår barns læring og utvikling, og i de senere tiårene er hans arbeider videreutviklet av en rekke teoretikere innen ulike fag (Skodvin, 2006, s. 240). Gjennom å bruke et slikt teoretisk perspektiv på læring vil en kunne hevde at mennesker utvikler seg innenfor rammer av samspill med andre mennesker, og at spesialpedagogiske tiltak bør innebære deltakelse i sosial praksis.

Ifølge den svenske psykologen Roger Säljö (2006) hevder Vygotskij at læring på en eller annen måte må tilpasses barnets utviklingsnivå. Det er to utviklingsnivåer som omtales; det eksisterende utviklingsnivå og sonen for den nærmeste utvikling som barnets potensielle utviklingsnivå. Det eksisterende utviklingsnivå er barnets mentale utviklingsnivå og viser hvilke ferdigheter barnet allerede har ervervet seg. Sonen for den nærmeste utvikling er det området mellom det barnet kan mestre på egenhånd, og det barnet kan klare med hjelp og støtte fra andre. Det barnet mestrer med hjelp og støtte fra andre, blir etter hvert barnets eget mestringsområde. Utviklingspotensialet og den nærmeste utviklingssonen til barnet er i stadig bevegelse (Säljö, 2006). Voksenrollen blir derfor framtrepende, fordi læringsprosessene avhenger av støtte og deltakelse overfor barnet (Skodvin, 2006). Vygotskijs beskrivelser av utviklingssoner har inspirert til utvikling av nye begreper. Begrepet *scaffolding* (stillasbygging) er et slikt begrep og ble introdusert av Wood, Bruner & Ross (Skodvin, 2006, s. 244). Det illustrerer hvordan et barn gjennom voksehjelp eller støtte fra mer kompetente andre kan lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde. Innenfor den proksimale utviklingssone fungerer andre barn og voksne som et støttende stillas i barnets utvikling (Skodvin, 2006). Dette er en teori som er relevant i mitt forskningsprosjekt når jeg søker kunnskap om hvordan spesialpedagogisk hjelp utøves i barnehagen.

Dysthe (2001, s. 43) presenterer seks aspekter som er sentrale i et sosiokulturelt syn på læring. Det er at læring er *situert*, læring er grunnleggende *sosial*, læring er *distribuert*, læring er *mediert*, *språk* er sentralt i læringsprosessen og læring er deltakelse i *praksisfellesskap*. At *læring er situert* vil kunne forstås som at situasjonen eller konteksten, sammen med hvordan en person lærer, har stor betydning for det som blir lært. En sosiokulturell forståelse av begrepet kontekst er at alle deler av et individs verden er integrert og bundet sammen. All læring inngår i denne konteksten (Dysthe, 2001, s. 43). Som en tilnærming til mitt prosjekt er det naturlig for meg å forstå andre barn og voksne i barnehagen, samt barnehagens rom, som en del av barnets kontekst.

Det er en del av det som er rundt barnet og som vil påvirke hvordan barnet lærer og hva som læres. Ordet *sosial* blir i sammenheng med læring blant annet brukt om relasjoner og interaksjon med andre mennesker. I følge Dysthe (2001, s. 44) er det å delta i ulike fellesskap og bli en del av en kultur en avgjørende del av det å lære. Det er like viktig som direkte undervisning. Å se læring som grunnleggende sosial kan ses i sammenheng med Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone. Mennesker i et fellesskap kan forskjellige ting og ulike ferdigheter som er nødvendige for å skape en helhetsforståelse. ”Og fordi kunnskapen er fordelt, må også læringen være sosial” (Dysthe, 2001, s. 44). Barn trenger, slik jeg tolker dette, et sosialt fellesskap for å lære av hverandre, og kunnskap *distribueres* mellom personer i det sosiale fellesskapet. Sett i lys av denne måten å forstå hvordan barn kan bidra til hverandres læring og utvikling, vil læringsaktiviteter og spesialpedagogiske tiltak som fordrer samarbeid og samspill ha stor betydning. Det fjerde aspektet ved læring er *mediering*, som brukes om all type støtte og hjelp i læringsprosessen, enten det er hjelp av personer eller redskaper i vid forstand (artefakter) (Dysthe, 2001, s. 46). I barnehagen kan for eksempel visuell støtte i form av konkrete og bilder i samlingsstund være viktige redskap for enkelte barn. Kulturelle redskap brukes i prosessen med å skape mening og redskapene formidler virkeligheten. Med tanke på spesialpedagogisk hjelp kan mediering være at barn utnytter og lærer gjennom å bruke andres erfaringer og innsikter. Samspillet med andre og de kulturelle redskapene som brukes vil være en del av læreprosessen (Säljö, 2006). Et av de viktigste medierende redskapene innenfor et sosiokulturelt perspektiv er *språket*. Språk beskrives som et grunnvilkår for at læring og tenkning skjer (Dysthe, 2001, s. 47; Säljö, 2006).

Sosialantropologen Jean Lave og pedagogen Etienne Wenger (2003) har hatt stor betydning for utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet. De hevder at læringsforskning har ignorert det faktum at læring er et grunnleggende sosialt fenomen. De deler Vygotskijs forståelse om at læring primært skjer når mennesket deltar i et *praksisfellesskap*. Denne deltakelse er først perifer, det vil si at den lærende mangler det meste av den kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem i dette praksisfellesskapet, men deltakelsen blir stadig mer kompleks. Lave og Wenger (2003) lokaliserer læringen til deltakerprosessene og flytter dermed fokuset fra individet til læringsfellesskapet, og til hvilken type sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje. Et slikt fokus er relevant for min studie, da jeg ønsker å undersøke barns muligheter for deltakelse i barnefellesskapet.

Menneskene i barnehagen er en del av en sosiokulturell struktur. Som en teoretisk forankring for min studie velger jeg å se på hvordan spesialpedagoger utøver spesialpedagogisk hjelp i lys av dette perspektivet. At jeg velger å bruke et sosiokulturelt perspektiv som bakteppe for mitt forskningsprosjekt, er fordi jeg har en oppfatning av at læring og utvikling skjer i samspill med andre, og at samspill mellom individ og kontekst legger grunnlaget for hvordan barn handler, lærer og utvikler seg.

## 2.2 Spesialpedagogisk forståelse

Ifølge Tangen (2012, s. 17) er spesialpedagogikkens overordnede mål ”å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter - eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse”. I dette ligger det to sentrale oppgaver, som innebærer å forebygge og å avhjelpe/reducere barrierer og vansker. Et slikt arbeid krever kunnskap både om individuelle og kontekstuelle forhold, da spesialpedagogen må vite hva som fremmer læring, utvikling og livskvalitet hos den enkelte, samtidig som en må legge til rette for dette i praksis (Tangen, 2012). Dette kan illustrere et *vidt* perspektiv på faget, hvor utviklingsvilkår i barnehage, skole og samfunn generelt inngår. Her vil fellesskapet i barnehagen vektlegges, samt en helhetlig utvikling og et felles pedagogisk utgangspunkt (Nordahl & Hausstätter, 2009). Innenfor et *smalt* perspektiv er derimot fokuset på vansker i utviklingen (Groven, 2013).

For å få innsikt i spesialpedagogisk praksis påpeker Bachmann og Haug (2006) og Nordahl og Sunnevåg (2008) at det ikke er tilstrekkelig å se på hvordan skolen og barnehagen organiserer spesialpedagogiske tiltak. Den viktigste enkeltfaktoren er hvilken forståelse som ligger bak etableringen av selve tiltaket. Denne forståelsene får betydning for handlinger, prioriteringer og aktiviteter i det konkrete pedagogiske arbeidet, om vi praktiserer en segregerende eller inkluderende spesialpedagogikk. De argumenterer med at tilsynelatende nokså like tiltak kan fungere svært ulikt avhengig av om de er relasjonelt eller kategorisk begrunnet. Når jeg skal studere hvordan spesialpedagogen utøver spesialpedagogiske tiltak i spennet mellom individ og fellesskap, er det relevant å se nærmere på de ulike tilnæringsmåtene og perspektivene innenfor det spesialpedagogiske feltet.

### 2.2.1 Det kategoriske og relasjonelle perspektivet

At spesialpedagogikken kan forstås innenfor ulike tilnæringsmåter og perspektiver, kan bidra som et verktøy til innsikt i ulike praksiser og oppfatninger på feltet (Tangen, 2012; Persson, 1998). Det forekommer ulike måter å dele inn i slike forståelsesmåter på i det spesialpedagogiske feltet. Tangen (2012) deler inn i en individuell, relasjonell og en samfunnsmessig/kulturell forståelse. Nordahl og Hausstätter (2009) benytter en individualistisk og en sosial modell. Hausstätter (2007) skiller mellom det patologiske, det organisatoriske og det sosiale programmet i spesialpedagogikken. Jeg har videre valgt å støtte meg til en fremstilling av det *kategoriske og relasjonelle* perspektivet, da disse kan bidra til en ryddig oversikt og tydeliggjøre sentrale variasjoner og forståelsesrammer på feltet (Persson, 1998). Det bør imidlertid presiseres at det ikke er slik at en tilnæringsmåte utelukker en annen, men disse to perspektivene kan representere to hovedretninger i synet på spesialpedagogiske tiltak (Solli, 2010; Tangen, 2012).

I likhet med et smalt perspektiv er det *kategoriske perspektivet* individsentrert og knyttet til de vansker det enkelte barn har. Innenfor dette perspektivet vil man se et barn *med* vansker i motsetning til et barn *i* vansker. Det kategoriske perspektivet har et kortsiktig perspektiv på problemløsninger med vekt på kompensatoriske tiltak (Persson, 1998). Dette betyr at behovet for spesialpedagogisk tilrettelegging forstås som en egenskap ved barnet og organiseringen av tiltakene tar utgangspunkt i kunnskap og avvikskategorier og kategoriernes ulike behov. Ifølge Nordahl og Sunnevåg (2008) vil barnets atferd og læring ut ifra dette perspektivet knyttes til medisinske og psykologiske tilnæringer. En slik individuell forståelsesmåte hvor en tar utgangspunkt i barnets vanske og særtrekk ved individet, har historisk sett vært fremtredende innenfor spesialpedagogikken (Tangen, 2012). Et slikt perspektiv kan føre til fokus på feil og mangler ved barnet, som avhjelpes med individorienterte tiltak. Her gir vi spesialpedagogen ansvar for å finne løsninger. Spesialpedagogikkens rolle er å kompensere for problemene, slik at problemene reduseres eller forsvinner. Innenfor det kategoriske perspektivet benyttes i stor grad diagnostikk for å definere problemene og for å finne gode metodiske løsninger (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Henvisningen til fellesskapet som ramme er svakere innenfor denne tradisjonen enn i den vanlige opplæringen i barnehagen og skolen (Bachmann og Haug, 2006). Dette individorienterte perspektivet legger til grunn en sentral oppfatning av spesialpedagogisk hjelp som formålstjenlig og hensiktsmessig virkemiddel (Persson, 1998).



I det *relasjonelle perspektivet*, som har et mer vidt perspektiv på faget, er det sentrale hva som skjer i interaksjon og samspill mellom ulike aktører. Barnets forutsetninger ses i sammenheng med relasjonen mellom barnet og omgivelsene (Persson, 1998). Denne retningen har dermed et empirisk fundament som viser sammenhengen mellom samfunnets struktur og de individuelle problemene som oppstår (Hausstätter, 2007). Spesialpedagogikkens rolle vil innenfor dette perspektivet være å finne løsninger som kan føre til at barnehagens struktur gir færre problemer for barna (Hausstätter, 2007). En relasjonell forståelse legger til grunn at opplæringen må tilpasses barnet på en slik måte at fellesskapet blir forsøkt endret for å være mer i overenstemmelse med barnets forutsetninger. Det relasjonelle perspektivet opptrer med et langsiktig tidsperspektiv (Persson, 1998). Nordahl og Sunnevåg (2008) argumenterer for at den største utfordringen det relasjonelle perspektivet står overfor er at det står sterkere som ideologi enn som pedagogisk praksis. Dette ser de i sammenheng med de dilemmaene som oppstår ved å skulle gi den enkelte nødvendig hjelp samtidig som en skal vektlegge deltagelse i det inkluderende fellesskapet. Både Persson (1998) og Warming (2011) understreker at det ikke nødvendigvis er snakk om noe enten-eller mellom de to perspektivene. De får imidlertid ulike konsekvenser for hvordan særlige behov identifiseres og hvilke strategier og metoder som tas i bruk for å løse dem (Solli, 2010; Arnesen & Solli, 2009; Warming, 2011).

I forhold til mitt forskningsprosjekt vil disse perspektivene kunne bidra til å beskrive de ulike tilnærmingene og forståelsesgrunnlagene som ligger bak utøvelsen av spesialpedagogiske tiltak. Disse to grunnleggende ulike perspektivene er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, men har eksistert i lang tid side om side både som forståelse og praksis innenfor pedagogikken og spesialpedagogikken (Bachmann og Haug, 2006). Disse to perspektivene kan ses på som idealtyper mer enn en som enkle beskrivelser av en objektiv virkelighet. På den måten kan de anvendes som et redskap til å forstå de ulike oppfatninger og praksiser (Persson, 1998).

### **2.2.2 Ulike syn på barn**

Vi lever i en tid preget av endringer der barns oppvekstvilkår er i forandring, og det samme er synet på barn og også oppfatninger av normalitet og avvik. Innsikt fra ulike fag som psykologi, pedagogikk, sosiologi og antropologi har vært med på å utvikle det. Dion Sommer (2003) omtaler som et paradigmeskifte i synet på barn. Sentralt i dette skiftet er at barn ses som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes (Bae, 2016). Barn blir i dag sett på som individer som er aktive, handlende, meningsbærende og meningsskapende

subjekter. Man ser på barndommen som en livsfase som har egenverdi, og barn ses på som viktige og fullverdige mennesker ut ifra hva de *er* her og nå, og ikke bare i forhold til hva de kan *bli* i framtiden (Bae, 2016).

Innenfor barndomssosiologien hevder James, Prout & Jenks (1998) at i stedet for å se på barnet som uferdig, mangelfullt eller mindre utviklet, så må oppmerksomheten rettes mot barnet som deltakere eller aktører i sitt eget liv. De drøfter ulike syn på barn under metaforene ”human beings” og ”human becomings”. I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå, altså ”human becomings”, så blir utfordringen i det nye barndomssynet å møte dem som individer med følelser, tanker og meninger og som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn (Bae, 2016). Barn må altså møtes som medmennesker og ikke ut ifra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli (Bae, 2016; Eide & Winger, 2006, s. 30).

Denne tenkningen er i tråd med synspunkter innen moderne menneskerettigheter. Prinsipper om respekt for enkeltindividets integritet og rett til å ytre seg om forhold som angår eget liv er nedfelt i FNs barnekonvensjon, som ble innlemmet i norsk lov i 2003. Synet på barnet har endret seg fra å være orientert rundt barnets utvikling og vekst, til å orientere seg rundt barnets rettigheter, hvor deltakelse står sentralt. Barnekonvensjonen gjorde at barn fikk rett til deltakelse og innflytelse, noe som igjen førte til en anerkjennelse av barndommens egenverdi (Korsvold, 2013).

Nordin-Hultman (2004) mener at måten spesialpedagogene utøver spesialpedagogiske tiltak på viser hvilke tanker de har om barn, om hvordan barn er og hvordan de burde være (Nordin-Hultman, 2004). Synet på barn vil derfor være avgjørende for hvordan pedagogisk virksomhet utøves, og er med på å gi meg en ytterligere forståelse av kompleksiteten i utøvelse av spesialpedagogisk praksis.

### **2.3 Organisering av spesialpedagogisk hjelp**

Den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert forskjellig rundt om i Norge. I noen kommuner er spesialpedagoger/støttepedagoger og assistenter ansatt ved ressurs- og fagsentre, der de reiser ut til de barnehagene der barn med rett til spesialpedagogisk hjelp er. I andre kommuner blir støttepersonell ansatt direkte i barnehagen. Det sentrale med den spesialpedagogiske hjelpen er at tiltakene kan bidra til å støtte barnets trivsel og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet,

2017). Organiseringen av spesialpedagogisk arbeid kan deles inn i to nivåer; systemnivå og individnivå. Innenfor systemnivået finner vi rammebetingelser som barnehagen må følge på statlig og kommunalt nivå, deriblant lover, forskrifter, Rammeplan og andre retningsgivende dokumenter. Individnivået er det enkelte barns tilbud i hverdagen, som hvordan dagene legges opp på avdelingen, individuell tilpasning og spesialpedagogisk tilrettelegging (Vedeler, 2001). Jeg vil videre ta for meg hvordan barnehagen kan ivareta individnivået når det gjelder organisering.

### 2.3.1 Organisering på individnivå

I den enkelte barnehage kan det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen være organisert på ulike måter. Tilrettelegging kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 13). Det er foreldre i samarbeid med fagpersoner som ut ifra barnets behov må ta stilling til hva de mener gir barnet de beste trivsels- og utviklingsmulighetene. Dette må ivaretas når man organiserer hjelpen, slik at det totale tilbudet framstår som en helhet, både for barnet og for foreldrene (Helland, 2012).

Organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen kan grovt deles inn i tre hovedformer, ut ifra om hjelpen foregår i barnegruppen, i mindre grupper med andre barn eller alene sammen med spesialpedagog, førskolelærer eller assistent (Groven, 2013). Faktorer som omfanget av ressursene som er tildelt, hvilke tiltak som gir barnet gode utviklingsmuligheter, barnehagens kultur, spesialpedagogens egenart og barnets egenart har betydning for organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen (Groven, 2013). Det er et mål at spesialpedagogisk hjelp gis på måter som ikke medfører segregering av barn, men det er hensynet til hva som er barnets beste som skal være avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2011). Få holdepunkter på hvordan hjelpen skal gis, gjør at det blir opp til spesialpedagogen å utvise skjønn og å resonnerer seg frem til hva en skal gjøre (Groven, 2013).

Om spesialpedagogiske tiltak tilrettelegges og organiseres i større eller mindre grupper med jevnaldrende barn eller individuelt, må valgene man tar være tilpasset barnets mestrings- og utviklingsnivå (Helland, 2012). Å kartlegge og identifisere et barns ressurser og læringsforutsetninger vil være nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen individuelt. Det kan ses i sammenheng med Vygotskij som viser til betydningen av å finne frem til barnets nærmeste utviklingssone for å få frem læring og utvikling, som ble redegjort for i pkt. 2.1.

Spesialpedagogene kan gå inn i den daglige virksomheten på avdelingen og jobbe sammen med barnet i gruppen og i samarbeid med det øvrige personalet. Det kan være spesielt viktig i de tilfeller der barnet sliter i forhold til samspill og atferd overfor andre barn (Helland, 2012). For noen barn vil det bli forstyrrende å ha andre barn rundt seg eller med i et opplegg. Der barnet har behov for strukturert ferdighetstrening i for eksempel språk eller motorikk, kan all annen stimuli virke forstyrrende. Da kan individuell trening gi gode læringsmuligheter for barnet, og det kan være lettere å tilpasse opplegget til det enkelte barnets ferdigheter og behov (Helland, 2012). Man må imidlertid være kritisk til om timene barnet har fått vedtak på, kun blir brukt til individuell trening. Helland (2012) hevder at det å jobbe i mindre grupper sammen med andre barn vil kunne virke motiverende og morsommere for barnet. Det blir allikevel viktig at gruppene velges sånn at barnet vil oppleve mestring. Utfordringen i forhold til å jobbe i mindre grupper, er ofte de fysiske forholdene i barnehagen. Mange barnehager mangler egnede grupperom, og fellesrommene er stort sett store avdelinger med små muligheter for å "gjemme" seg litt bort fra gruppen (Helland, 2012). Ytterhus (2002) viser til i sine studier at det fysiske miljøet i barnehagen kan være et hinder for organiseringen. Hun peker på at et romslig fysisk miljø både inne og ute er en forutsetning for å kunne gi et godt og differensiert tilbud til alle, og vil gi konsekvenser for barnets deltakelse i de andre barnas aktivitet (Ytterhus, 2002). I forhold til bruk av smågrupper i gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen, diskuterer Åmot (2015, s. 99) det at små forhåndsbestemte grupper "ikke ivaretar barnas egne perspektiv, ønsker eller utvikling". Hennes forskning viser at barns egenbestemmelse er lav og at den spesialpedagogiske oppfølgingen er vokseninitiert. Videre skriver hun at bruk av små forhåndsbestemte grupper, hvor ferdighetstrening skal foregå, reduserer barns mulighet til å delta i lek sammen med barnegruppen (Åmot, 2015).

Bae (2009) dokumenterer gjennom sine studier betydningen av barn/voksen-samspillet når det gjelder inkludering. Kvaliteten i samspillet mellom barnehagepersonalet og barna ga ulike rom for barns medvirkning. Anerkjennende samspill var en betingelse som blant annet bidro til inkluderingsprosesser. Bae (2009) har analysert ulike dialogprosesser som påvirket barna, og så at samspillmønstrene ga varierende rom for barns deltakelse og medvirkning. Hun skiller mellom trange og romslige samspillmønstre, der de romslige gir barna rom for deltakelse og medvirkning på barnas premisser. Trange samspillmønstre foregikk mer på de voksnes premisser, og ga barna mindre støtte til å samle oppmerksomhet og delta i dialogen. I samspillprosessen foregår det en medlæring som rommer alle barns opplevelse av tilhørighet og det å bli verdsatt (Solli, 2012).

Enkelte spesialpedagogiske tilnæringsmåter kan oppleves som et brudd med den norske barnehagetradisjonen. Det er utviklet treningsopplegg som er spesielt rettet inn mot bestemte vansker. Disse oppleggene er ofte preget av formell læring i strukturerte situasjoner. Et annet særpreg er at oppleggene ofte blir gjennomført i nært samarbeid med, og under veiledning av andre fagpersoner, som for eksempel psykolog, fysioterapeut og logoped. Forskning viser at dersom den spesialpedagogiske veiledningen i særlig grad løfter frem de spesielle utfordringene som barnets vanske representerer, skapes et inntrykk av at barna best kan ivaretas av spesialpedagog eller støttepedagog (Arnesen, Kolle, & Sollie, 2012). Konsekvensen av dette kan bli at den allmennpedagogiske vektleggingen av barnets tilhørighet og deltakelse i sosiale fellesskap tones ned og blir uklar. Dette vil i så fall stå i motsetning til deltagelse og medvirkning som grunnleggende prinsipper for opplæring av ”barn med spesielle behov” slik dette uttrykkes i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2015) og ”those with special educational needs” slik det omtales i Salamanca-deklarasjonen (UNESCO, 1994). Spesialpedagogen har i slike sammenhenger et stort ansvar for å innpasse treningsopplegget i tråd med den helhetlige læringsforståelsen i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, der omsorg, lek, læring og danning er nært knyttet sammen og skal ha stor plass i barnehagens pedagogiske opplegg (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3).

Fordi barn med funksjonsnedsettelser har svært ulike behov, finnes det ikke én riktig måte å organisere spesialpedagogiske tiltak i barnehagen på. Det er derfor viktig at spesialpedagogen bruker sin kreativitet i å søke fram innhold og organisering som er allsidig og variert (Mørland, 2008). Ferdig utformede modeller og metoder kan aldri overskygge dette målet. Spesialpedagogen blir derfor utfordret til å bruke faglig skjønn og foreta løpende evalueringer i tett samarbeid med barna, foreldre, personale og andre samarbeidspartnere i støtte- og hjelpeapparatet i kommunen (Mørland, 2008; Groven, 2013).

### **2.3.2 Individuelle opplæringsplaner (IOP)**

Å konkretisere innholdet i det spesialpedagogiske arbeidet er en viktig del av virksomhetens praksis. Individuelle planer skal bidra til nettopp dette, og er både en rettighet og et tiltak for å koordinere og styrke tjenestetilbudet i barnehage og skole (Torsteinson, 2014, s. 54). Krav om individuell opplæringsplan (IOP) for barn under skolealder er ikke lovfestet i opplæringsloven. Dette har sammenheng med at det ikke er opplæringsplikt for barn under opplæringspliktig alder. Det syntes imidlertid vanskelig å tenke seg enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp for barn i

barnehagealder uten et konkretisert innhold (NOU 2012: 1). Det anbefales at det utarbeides individuelle planer for den spesialpedagogiske hjelpen som en sikring av kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet (Mørland, 2008). Planen bør synliggjøre mål, forutsetninger, innhold og arbeidsformer i arbeidet for og med barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, og vil være et naturlig grunnlag for den pliktige halvårsvurderingen av det spesialpedagogiske arbeidet og barnets utvikling i den sammenheng (Torsteinson, 2014, s. 55). En godt gjennomarbeidet og tilpasset IOP vil være et redskap for å sikre barn med spesielle behov et tilpasset pedagogisk tilbud. At hele personalet på avdelingen har god kjennskap til planen, og har forståelse for innhold og egne arbeidsoppgaver og ansvar i den forbindelse, er av avgjørende betydning for barnets utbytte og tilrettelegging i barnehagen (Torsteinson, 2014).

### **2.3.3 Samarbeid og kompetanse**

For å skape god kvalitet på den hjelpen som barnet og familien blir tilbudt er det, ifølge Galvin og Erdal (2007), viktig med samarbeid mellom de ulike instanser som er involvert i barnet og familien. Tverrfaglig samarbeid er det samarbeidet som foregår mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn. Tverrfaglig samarbeid er ikke et mål i seg selv, men en metode eller et middel til å nå de målene som er utarbeidet (Galvin og Erdal, 2007). I det tverrfaglige samarbeidet mener Lauvås og Lauvås (2004) at det er viktig å få foreldrenes perspektiv og kompetanse inn. De har kunnskaper om barnet og dets situasjon, noe som er nyttig for å få et helhetsinntrykk for alle parter. Dette er også viktig for å få en felles forståelse av utfordringene og for at tiltakene kan være hensiktsmessige. Hvis foreldrenes kunnskaper brukes i arbeidet, kan det være med på å gi fagpersoner større kunnskapsgrunnlag før beslutninger tas (Galvin og Erdal, 2007). Et godt tverrfaglig samarbeid krever åpen kommunikasjon om felles utfordringer mot et felles mål (Galvin og Erdal, 2007).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (NOU, 2012: 1) er personalets kompetanse den viktigste enkeltfaktor når det gjelder barnehagens kvalitet. Personalet må ha kompetanse til å se barnets behov, kunne støtte i lek og legge til rette for et helhetlig og inkluderende barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet, 2016; 4.4.1). Helland (2012) understreker at det stilles krav til kompetanse for å kunne tilrettelegge og skape et godt miljø for barn med nedsatt funksjonsevne, mens Meld. St. 18 (2010-2011) ser en klar sammenheng mellom kompetansen til de som gjennomfører spesialpedagogiske oppgaver og positive resultater av spesialundervisning. En slik

oppfatning kan tenkes å være gjeldende også for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Samarbeid og kompetanseutvikling mellom spesialpedagogen og personalet i barnehagen vurderes som nødvendig og avgjørende, og vil bidra til at barn med særskilte behov får ”et helhetlig utviklings- og opplæringstilbud” (Groven, 2013, s. 132). Dette er i tråd med anbefalingene til både Meld. St. 18 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) og NOU (2009: 18) som viser til at tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er en forutsetning for en praksis preget av inkludering og tilpasset opplæring for alle. Groven (2013) peker på at gjennom felles refleksjoner kan personalet komme frem til gode tiltak som kan iverksettes og prøves i oppfølgingen av barn med særskilte behov. Det interne samarbeidet krever at det gjennomføres hensiktsmessige møter, og forståelse for møtevirkksomheten (Groven, 2013). Buli-Holmberg og Nilsen (2010, s. 20) viser til at det er en viktig systemfaktor at alle i organisasjonen drar i samme retning, når en ønsker å oppnå en forbedring. De peker også på at ansatte må ha arenaer for erfaringslæring og refleksjon, slik at de kan videreutvikle selvinnsikt og lære av hverandre.

#### **2.3.4 Systemrettet arbeid**

Håndtering av forskjellighet og mangfold gjenspeiler seg i den enkelte institusjon. I utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp er det vesentlig å se på barnehagen som organisasjon. Spesialpedagogisk oppfølging krever at systemet rundt barnet legger til rette for at barnet kan delta ut ifra sine forutsetninger. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) trekker frem viktigheten av systemrettet arbeid, som dreier seg om ulike sider ved organiseringen av barnehagetilbudet. Systemarbeid går ut på å knytte individuelle utfordringer opp mot systemet, noe som fordrer et samarbeid mellom de ulike instanser som er ansvarlig for barnets pedagogiske trivsel- og utviklingsmuligheter. Når jeg velger å trekke inn begrepet systemrettet arbeid i denne studien, er det primært for å fremheve betydningen av hvordan individ og system gjensidig påvirker hverandre. Dette samspillet kan ses i sammenheng med det relasjonelle og kategoriske perspektivet, som beskriver hvilken forståelse en har for det spesialpedagogiske arbeidet, som ble redegjort for i pkt. 2.2.1. Gjennom å inkludere og tilrettelegge for enkeltbarn skal deres forskjellighet tas hensyn til. Dette arbeidet fordrer gjensidig veksling mellom individ og systemrettet arbeid. Det er ikke et enten/eller, at det enten skal arbeides med system eller individ, men disse to må ses i samspill med hverandre. Buli-Holmberg og Nilsen (2010, s. 21) sier ”vi trenger det tosidige perspektivet, enten vi nå velger å

kalle det systemrettede tiltak med individfokus, eller individrettede tiltak med systemperspektiv”. Et slikt tosidig perspektiv vil føre til at en ser mer helhetlig på om barnehagen som organisasjon er ekskluderende og medfører til ulikheter og marginalisering. Det kjennetegner medansvar der personalet i fellesskap finner muligheter og løsninger, der en sammen kan se på hva som låser og løser en vanske (Solli, 2010). Hovedidéen er at barnets utvikling blir formet av de omgivelsene barnet er en del av, samtidig som barnet også påvirker omgivelsene. Det vil si at tiltak må rettes både mot barnet og omgivelsene. Individet er i fokus for det som skal læres, og systemet rundt er med på å påvirke den som skal lære (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 18-21).

## 2.4 Inkludering

Inkluderingsbegrepet kom for alvor inn på den internasjonale dagsorden i 1994 da Norge, sammen med mange andre land, undertegnet Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). I den internasjonale Salamanca-erklæringen beskrives inkludering som et prinsipp der alle mennesker har en demokratisk rett til deltakelse i et fellesskap. Inkludering ivaretar dermed barns grunnleggende behov for kulturell og sosial tilhørighet. På generell basis viser inkludering til sosial likestilling, deltakelse, verdsetting av enkeltindivider og likeverdighet (Befring, 2012). Ifølge *Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne* (Mørland, 2008, s.12) er ikke målet med inkludering likhet, men variasjon og respekt for ulikhet, som igjen er en forutsetning for demokrati. Dette kan ikke oppnås en gang for alle, men må alltid tilstrebes i en kontinuerlig forbedringsprosess og baseres på gjensidighet. I barnehagen er inkludering overordnet mål og en ideologi som all praksis skal sikte mot. Ifølge NOU (2009: 18, s.15) er inkludering:

både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærerstedet kan møte individets forutsetninger og behov på en best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe.

Slik jeg ser det, krever inkludering et fokus ikke bare på barnet, men på barnet i kontekst, slik at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle.



Fellesskap er et viktig stikkord for barnehagens tilnærming til inkluderingsproblematikken. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver understreker at fellesskapet er viktig for at den enkelte skal få et meningsfullt liv og oppleve å være betydningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2015). Den understreker også at barnehagen utgjør et omsorgs- og læringsmiljø der ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Inkluderende fellesskap karakteriseres ved at barn med ulik bakgrunn kan ta del på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanser og utviklingsnivå.

Arnesen (2012a) viser til at inkludering ikke bare er et politisk honnørord, men en av de viktigste utfordringene i dagens barnehager. Skal alle ta del i fellesskapet på en likeverdig måte, krever dette tilrettelegging for mangfold, variasjon og ulikheter. Dette fritar imidlertid ikke den enkelte for ansvaret til å ville delta (Utdanningsdirektoratet, 2011). Arnesen (2012a) peker på at det gjelder å skape et pedagogisk perspektiv som gir status til menneskelige variasjoner, til avvik og mangfold, for at barnehagen kan bli et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn. Hun viser til at inkludering handler om å skape rom og legge til rette for mangfoldet, som innebærer det å gjøre noe med helheten, slik at alle kan finne en naturlig plass der (Arnesen, 2012a).

Barn er først og fremst barn, med de samme behov som alle andre barn, for eksempel i forhold til lek og venner. En inkluderende barnehage må kunne tilrettelegge miljøet for alle barn, og ”særlige behov” betyr at barna har behov for mer omfattende tilrettelegging enn vanlig for alderen (NOU 2012: 1). Når barnet har nedsatt funksjonsevne, innebærer det at personalet må prøve å legge til rette for at barnet likevel kan delta i hverdagens aktiviteter sammen med de andre barna, så langt det er mulig. I fellesstunder med barnegruppen kan det for eksempel være til hjelp for barn med språkvansker at man visualiserer temaet det snakkes om med bilder eller konkrete, og ikke bare bruker ord. Spesialpedagogisk hjelp og særskilte tiltak kan komme til å spille en tvetydig rolle i spenningen mellom individets behov, barnehagens behov og hensynet til arbeidet med å skape inkluderende fellesskap.

Ytterhus (2002) er opptatt av sosial inklusjon som handler om tilhørighet og deltakelse i sosialt liv. Tilhørighet kan ha både en subjektiv dimensjon som er koblet til aktørens opplevde tilhørighet, og en objektiv dimensjon, det at andre kan se at individet deltar i sosialt liv. Ytterhus (2002) mener det er viktig å gi barn erfaringer og fellesopplevelser med tanke på inkludering.

Hun viser til lekens betydning, og hvordan lek gjennom individuelt tilpasset tilbud for barn med spesielle behov kan bidra til barns kognitive utvikling, sosiale kompetanse og selvoppfatning. Å delta i lek og etablere relasjoner og vennskap med andre barn er grunnlaget for trivsel og meningssskaping i barnehagen. I tillegg lærer og utvikler barn komplekse kompetanser gjennom å delta i lek (Mørland, 2008). Deltakelse i samhandling med barn stiller andre krav til barns kompetanse enn samhandling mellom barn og voksne. Det er en kompetanse barn kun kan tilegne seg gjennom interaksjoner med jevnaldrende barn (Frønes, 2010). Barns deltakelse med jevnaldrende er kvalitativt annerledes enn interaksjoner mellom voksne og barn, og betraktes som særlige betydningsfulle for barnas livs- og læringssituasjon (Frønes, 2010). I forhold til lekens betydning er det, ifølge Ruud (2010, s.11), særlig tre viktige grunner til at barn får være med i lek og samhandling i barnehage. For det første er deltakelse i lek og det å ha venner viktig for barnets trivsel ”her og nå”. For det andre får barn ved å delta i sosial rollelek sosial, emosjonell og språklig stimulering og læring. For det tredje kan samhandling i lek forebygge senere psykososiale vansker og samhandlingsvansker. Det vil si at leken har betydning både i et her og nå-perspektiv og i et fremtidsperspektiv.

#### **2.4.1 Balansen mellom individ og fellesskap**

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir det understreket at barn ikke er en ensartet gruppe og et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet krever individuell tilrettelegging av innholdet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 12). Et klassisk dilemma i barnehagen er utfordringer i å balansere hensynet til det enkelte barnet og barnegruppas behov (Åmot, 2015). I hvor stor grad skal det tas hensyn til enkeltbarn, og hvor mye må det forventes at den enkelte tilpasser seg og justerer seg etter gruppas behov? I noen tilfeller krever enkelte barns individuelle behov tiltak som kan ses å begrense barnegruppas muligheter. På en annen side kan et fokus på hva som er det beste for barnegruppa potensielt redusere eller underkjenne behovene og ønskene til barn med særskilte behov (Åmot, 2012). Det kan også være viktig å ta med i betraktning at i visse tilfeller kan behovet for spesialpedagogisk hjelp oppstå nettopp på bakgrunn av at ”fellesskapets måte å være fellesskap på gir enkelte barn store vansker med å delta på egne premisser” (Solli, 2010, s. 40). Et inkluderende fellesskap betyr at alle tilpasser seg hverandre, hvorpå et barn med særskilte behov også ses som en aktiv part som tilpasser seg de andre barna (Mørland, 2008). Et slikt perspektiv sammenfaller med forståelsen av medvirkning som aktiv deltagelse i et fellesskap, og ikke som individets rett til å få gjennomslag for sine valg.

Dilemmaet om å ta hensyn til individet eller gruppa kan potensielt reduseres ved å forstå fellesskapet ikke som en rigid størrelse, noe som *er*, men heller noe vi *skaper* (Arnesen & Solli, 2009). Et fokus på fellesskap som noe vi skaper sammen gir andre muligheter for praksis med tanke på de ulike stemmer, ønsker og behov som finnes i barnegruppen. Et sterkt fokus på egenskaper ved fellesskapet innebærer imidlertid også en risiko for tildekking av de behov individet opplever som en følge av sine funksjonsnedsettelse. Utfordringen ligger i å finne en god balanse mellom den særskilte hjelpen som noen barn trenger, og som i noen tilfeller også kan virke ekskluderende, og den pedagogiske tilretteleggingen av de ordinære aktivitetene for alle.

### 3 METODE

Forskning handler om å stille spørsmål og belyse disse, mens forskningsmetoden handler om hvordan vi belyser spørsmålene (Kleven, 2011). Begrepet metode kan mer utfyllende defineres som ”en systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttagelse og analyse av data” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Den opprinnelige greske betydningen av begrepet metode er *veien til målet* og selve fremgangsmåten vi tar i bruk for å fremskaffe kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden vil derfor være med å klargjøre studiens problemstilling:

*Hvordan utøves spesialpedagogisk hjelp i barnehagen – i spennet mellom individ og fellesskap?*

I den hensikt å gjøre forskningsarbeidet mest mulig transparent for leseren, vil jeg redegjøre for den metodiske fremgangsmåten for studien og valg som er gjort (Thagaard, 2013). Jeg vil gjøre rede for kvalitativ metode, vitenskapsteoretisk tilnærming, kvalitativt intervju, bearbeiding og analyse av datamaterialet, vurdering av reliabilitet og validitet, kritikk av egen forskerrolle og forskningsetiske vurderinger.

#### 3.1 Kvalitativ tilnærming

I samfunnsvitenskapelig forskning ønsker en å skaffe seg kunnskap om vår sosiale virkelighet. Dette gjøres på ulike måter og skiller i hovedsak mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Det prinsipielle skillet dreier seg om hvordan datagrunnlaget samles inn, fremgangsmåte for bearbeiding, analyse og tolkning (Johannesen et.al, 2010). I den kvantitative metoden undersøker en gjerne et stort utvalg som gir grunnlag for data som kan tallfestes, men i en kvalitativ metode gjør en dypere undersøkelser i et mindre utvalg og presenterer funnene i tekst (Johannesen et.al,

2010). Hvilken metode jeg som forsker bruker, vil ha betydning for forskningsprosessen og hvordan jeg tolker resultatene av de funn jeg har samlet.

Denne studien bygger på en kvalitativ forskningstradisjon, da den kvalitative metoden kan benyttes i alle situasjoner hvor man studerer menneskelige prosesser og handlinger i deres naturlige kontekst (Postholm, 2010). Et hovedmål for kvalitativ forskning er å beskrive deltakernes handlingsprosesser, løfte frem perspektiv og meninger de har konstruert i forhold til sine erfaringer, samt ”å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2013, s. 15). En kvalitativ studie er helhetsorientert i sin tilnærming, og ved å forske kvalitativt har jeg gjennom denne masterstudien bedre muligheter for å oppnå dypere innsikt i fenomenet som studeres (Grønmo, 2016; Løkken & Søbstad, 2006).

Valg av forskningstilnærming er først og fremst knyttet til problemstillingen og de intensjonene jeg har med undersøkelsen (Grønmo, 2016). Hensikten med studien er å få en dypere innsikt og forståelse for hvordan spesialpedagogiske tiltak utøves i barnehagen, for å sikre barn med spesielle behov både individuell tilrettelegging og inkludering i fellesskapet. Min problemstilling gir retning for valg av kvalitativ tilnærming, da jeg har et ønske om å få tak i deltakerperspektivet som handler om spesialpedagogenes tanker, opplevelser, erfaringer og refleksjoner (Postholm, 2010). Et særtrekk ved kvalitativ forskning er i følge Grønmo (2016), at forskerens forhold til informantene er preget av nærhet og sensitivitet. Nærhet blir vektlagt som et viktig element for å få tak i andres menneskers oppfatning og for å få en god forståelse for deres virkelighet. Sensitivitet handler både om å være sensitiv til forskningsdeltakere og nyanser i konteksten og om å være sensitiv til materialet som blir samlet inn (Nilssen, 2012). Dermed er forskerens egen rolle av stor betydning, og som enkelte uttaler det er forskeren selv det viktigste instrumentet innen kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, s. 29; Postholm, 2010).

Andre kjennetegn ved metoden er at den tar for seg et relativt lite felt og et lite utvalg deltakere, som gir mulighet for å gå i dybden på fenomenet. Metodeopplegget i kvalitative studier er preget av fleksibilitet, og kan endres underveis i prosessen og på den måten tilpasses erfaringer og nye utfordringer (Thagaard, 2013). En ulempe med den kvalitative metoden og ved få informanter, er at det blir vanskeligere å generalisere. En kvantitativ metode vil kunne håndtere langt flere informanter og dermed gi bedre grunnlag for generalisering. Derimot vil den kvalitative

tilnærmingene i større grad prøve å forstå problemstillingen, mens den kvantitative vil forklare den (Kvale & Brinkmann, 2015).

## **3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Forskerens vitenskapsteoretiske tilnærming danner bakgrunn for hva en søker informasjon om og den videre forståelsen forskeren utvikler underveis i prosjektet (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning anvender ulike analytiske tilnærminger. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2013). Jeg har i denne undersøkelsen, i tråd med kvalitativ metode, valgt en vitenskapsteoretisk tilnærming knyttet opp mot en hermeneutisk forståelse.

### **3.2.1 Hermeneutisk fortolkningsramme**

I kvalitative studier står tolkningen sentralt, og hermeneutikk, som kan oversettes med tolkningslære, vil derfor kunne fungere som et vitenskapsteoretisk fundament. Det handler om å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. For å få tak i en dypere mening må budskapet settes inn i sammenheng eller en helhet, og tolkes i lys av den konteksten de som studeres er en del av (Thagaard, 2013). Det handler om at jeg som forsker måtte se del og helhet i sammenheng når jeg skulle tolke og forstå deltakernes opplevelser og erfaringer. Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen (Dalen, 2013, s. 18).

All forståelse bygger på en eller annen form for forforståelse, og at tolkning gjøres gjennom noen allerede forutfattede meninger (Dalen, 2013). Hermeneutiske analyser forutsetter at ingen fenomener kunne forstås uavhengig av den større helhet de inngår i. En slik analyse foregår som en pendling mellom forståelse og forforståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Denne pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394). Gjennom den hermeneutiske sirkel blir mening skapt og konstruert i en tolkningsprosess hvor en dypere forståelse av de enkelte delene igjen påvirker forståelsen av helheten. Slik oppstår det en interaksjon mellom deler og helhet som igjen vil føre til en dypere forståelse av det fenomenet som studeres (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Ved å stadig veksle mellom data, kontekst og teori i min forskningsprosess bidro dette til at jeg utviklet en dypere forståelse og innsikt i hvordan spesialpedagogen opplever og tolker utøvelsen

av egen praksis. Her ser jeg en klar sammenheng mellom en hermeneutisk tilnærming og det sosiokulturelle teoriperspektivet, når jeg er opptatt av å tolke og forstå deltakerne ut fra den sammenheng og sosiokulturelle miljøet i barnehagen som deltakerne befinner seg i.

Da forskeren påvirker forskningen gjennom sin forforståelse og subjektive, individuelle teorier, blir forskningen verdiladet. Det jeg presenterer er en tolkning av hva informantene sier, hvor min bakgrunn og kunnskap ligger til grunn og fungerer som et redskap i prosessen (Postholm, 2010). Forforståelse omfatter meninger og oppfatninger jeg har på forhånd av studien, og det sentrale blir å trekke inn dette på en slik måte at det åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2013). Min forforståelse vil være preget av min utdanning som barnehagelærer og spesialpedagog, samt mangeårig praksis fra barnehage og spesialpedagogisk arbeid. Denne forforståelsen vil påvirke min tolkning og farge min oppfatning av spesialpedagogiske prinsipper og praktiske gjennomføring. Det er viktig at man som samfunnsvitenskapelig forsker reflekterer over denne forforståelsen, siden den bevisst og/eller ubevisst kan påvirke fortolkningene man gjør. Dessuten må man være åpen for at forforståelsen er reviderbar, at den kan endres i møte med nye erfaringer (Grønmo, 2016). Det at jeg er godt kjent med barnehagefeltet og spesialpedagogisk tilrettelegging fra før kan både hjelpe meg til å bedre sette meg inn i informantenes situasjon og forstå dem, samtidig som det også kan gi meg en utfordring å betrakte det hele fra utsiden. Ved å tilføre egen forståelse til materialet, vil dette få konsekvenser for forskningen. Det gjelder å være så objektiv som mulig, noe jeg måtte være bevisst når jeg gjennomførte forskningen (Dalen, 2013). Dette kunne jeg gjøre ved å aktivt lytte til det informantene sa i intervjuet og prøve å få tak i det de meddelte. I den etterfølgende fortolkningen av informasjonen handlet det i første rekke om å bygge på informantenes direkte uttalelser, og videreutvikle dette i dialog med datamaterialet og de observasjoner jeg hadde gjort underveis av nonverbalt språk og lignende. Postholm (2010) viser til Lincoln og Guba som benevner prosessen som refleksivitetprosessen, da den handler om å reflektere over egen forskerrolle. Jo mer bevisst en er om særlig forforståelse, og hvilke forventninger en har med seg inn i forskningsprosessen, jo tydeligere blir tolkningsprosessen, og dermed kan hele prosjektet bli mer pålitelig og transparent.

### Fenomenologisk inspirasjon

Studien har en hermeneutisk tilnærming, men er i tillegg inspirert av et fenomenologisk perspektiv, i den forstand at jeg utforsker og beskriver spesialpedagogenes egne erfaringer med,

og forståelse for, dette tema. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer i stor grad på opplevelsedimensjonen og gir ikke bare en beskrivelse av fenomenet som studeres. I likhet med hermeneutiske analyser tar fenomenologiske analyser sikte på å forstå meningen (Grønmo, 2016, s. 393). For å få økt forståelse må forsker, ifølge Johannesen et.al (2010), søke etter å forstå mennesket. Det innebærer at jeg la vekt på informantenes forståelse og erfaring, for å få en beskrivelse sett fra deres perspektiv (Johannesen et.al, 2010). I min studie var jeg opptatt av å forsøke å fange spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer i det å utøve spesialpedagogiske tiltak i barnehagen. Min forståelse av deres handlinger og meninger bygger på deres egen forståelse av dette. Å ha et fenomenologisk perspektiv på forskningen innebærer å tolke fenomenene eller opplevelsene til deltakerne i praksisfeltet i lys av innhentet teori, samt min egen forforståelse av temaet. Denne tolkningsprosessen brukte jeg for å få ny innsikt og forståelse av tema og problemstilling (Grønmo, 2016). Jeg la derfor vekt på å forsøke å fange spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer i det å utøve spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, i spennet mellom individ og fellesskap.

### 3.3 Kvalitativt intervju

Begrepet *metode* referer til fremgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier (Grønmo, 2016, s. 43). Metode defineres som et middel eller et redskap som forskeren bruker for å undersøke et fenomen og finne ut hva som foregår (Maxwell, 2013). Metoden skal være forskerens redskap for å samle inn datamaterialet som skal bidra til å belyse problemstillingen. I tråd med Maxwell (2013) har jeg som forsker vært selektiv når det gjelder valg av datainnsamlingsmetoder, avhengig av forskningens hensikt, forskningsspørsmål og konteksten.

Jeg har valgt å benytte intervju som metode for innsamling av empiri. Intervjuformen jeg benytter bygger på en kvalitativ forskningstradisjon. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet til å få kunnskap om informantenes egne erfaringer og opplevelser, og har til hensikt å forstå virkeligheten sett fra intervjupersonenes eget perspektiv. I min studie har det vært viktig å forstå og fortolke det spesialpedagogene var opptatt av.

Former for intervju i kvalitative undersøkelser varierer i forhold til graden av struktur (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). På den ene siden kan det være som en samtale mellom forsker og informant, hvor hovedtema er bestemt på forhånd, men det vil være informantens tema som styrer samtalen. På den andre siden er det stramt strukturert intervju, der både spørsmål og rekkefølge er bestemt på forhånd. En tredje variant karakteriseres av å være delvis strukturert eller semistrukturert. Jeg har valgt å gjennomføre slike delvis strukturerte intervjuer. Denne formen er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om. Ved semistrukturert intervju utarbeider forskeren en intervjuguide som viser hvilke temaer som skal tas opp, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det gis rom for oppfølgingsspørsmål, og intervjuet er preget av åpenhet og fleksibilitet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål (Grønmo, 2016; Dalen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet ligner en dagligdags samtale, men formålet er et profesjonelt forskningsintervju. Slike intervjuer brukes når en vil belyse temaet fra dagliglivet sett med forskningsdeltakernes øyne. Det ble derfor naturlig for meg å benytte meg av semistrukturert intervju, da min undersøkelse hadde som hensikt å undersøke nettopp hvordan spesialpedagogene opplever å utøve spesialpedagogiske tiltak i barnehagen.

### 3.3.1 Utvalg

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Forskeren bør vurdere hvem som skal intervjues, hvor bredt utvalget skal være og etter hvilke kriterier de skal velges ut (Dalen, 2013). Antall informanter kan ikke være for stort, fordi både gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuene er en tidkrevende prosess. Samtidig må intervjumaterialet være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013, s. 45). Jeg har valgt å benytte meg av strategisk og hensiktsmessig utvelging for å sikre at jeg fikk svar på problemstillingen min som er rettet mot hvordan spesialpedagogisk hjelp utøves i barnehagen (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Strategisk utvalg bygger på vurderinger av hvilke enheter ut ifra teoretiske og analytiske formål som er mest relevante (Grønmo, 2016). Mitt utvalg av informanter ble gjort på bakgrunn av flere kriterier. For det første ønsket jeg å intervju spesialpedagoger, da det er de som er ansvarlig for utøvelsen av de spesialpedagogiske tiltakene. For det andre ønsket jeg deltakere med spesialpedagogisk utdanning, da jeg er ute etter å få frem deres perspektiver og faglige begrunnelser som ligger bak spesialpedagogiske valg. Alle forskningsdeltakerne er utdannet barnehagelærere med videreutdanning i spesialpedagogikk, og jobber med barn med enkeltvedtak. For det tredje ønsket jeg å søke opp barnehager i en annen



kommune enn min egen, da jeg gjennom min lengre yrkespraksis i barnehagefeltet har et nært samarbeid med ansatte i egen kommune. Slik kunne jeg unngå at mine informanter skulle ha vansker med å skille mellom min rolle som forsker og rollen som kollega. Thagaard (2013) bekrefter nettopp viktigheten av at forskeren reflekterer over relasjonen til dem som studeres, og vurderer hvilken betydning disse relasjonene kan ha for den informasjonen forskeren får. Siden målet med mitt forskningsprosjekt ikke er å generalisere resultatene til å gjelde for alle barnehager, men heller å oppdage, forstå og vinne innsikt, ser jeg utvalget som formålstjenlig (Thagaard, 2013). Samtidig er det en svakhet ved min undersøkelse at pedagogiske ledere som har ansvaret for det helhetlige tilbudet og den pedagogiske tilretteleggingen for alle barna på avdelingen, ikke ble intervjuet. Hvordan de opplever at spesialpedagogiske tiltak praktiseres, kunne vært kunnskap som også ville bidratt til å berike datamaterialet.

Styrere i ulike barnehager ble benyttet som ”døråpnere” for å få tilgang til spesialpedagoger som kunne tenke seg å være med i prosjektet (Thagaard, 2013). Jeg ringte både private og kommunale barnehager i to kommuner, der jeg presenterte masterprosjektet og spurte om de hadde noen aktuelle deltakere hos dem. Dermed fikk jeg kontakt med spesialpedagoger som var interessert i å delta som informanter. Det endelige utvalget består av fire spesialpedagoger fra ulike barnehager i to forskjellige kommuner. I alder er informantene ulike, og det er varierende hvor lenge de har praktisert som spesialpedagog i barnehagen. Dette kan føre til at deres opplevelse av spesialpedagogisk praksis kan framstå noe ulikt, men kan igjen bidra til å skape bredde og variasjon i datamaterialet. Etter å ha snakket med de aktuelle deltakerne på telefon, sendte jeg skriftlig informasjon om masterprosjektet (vedlegg 1). Deretter fikk jeg endelig samtykke om deltakelse, og kunne gjøre avtaler om tid og sted for intervju. I presentasjonen av deltakere har jeg benyttet fiktive navn og avrundet alderen, for bedre å ivareta informantenes anonymitet. Her er en kort presentasjon av informantene i studien:

Informantene er ansatt i to mellomstore kommuner på Østlandet. To av informantene er ansatt som spesialpedagog i kommunens ressurs- og fagsenter, og reiser rundt til flere ordinære barnehager som har barn med vedtak. De to andre informantene er ansatt direkte i en kommunal barnehage som de kaller tilrettelagt eller forsterket barnehage. Dette er barnehager som er spesielt tilrettelagt med tanke på barn med nedsatt funksjonsevne og barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. I disse barnehagene jobbet det flere spesialpedagoger.

*Hilde* er 50 år og jobber i tre kommunale barnehager, 90%. Hun har 22 års erfaring fra barnehage, 20 år som pedagogisk leder og to år som spesialpedagog. Hun jobber med tre barn med ulike vansker, der et barn har nedsatt hørsel og ikke funksjonell tale, et barn med mye energi og ukonsentrasjon, og et barn med sammensatte og store medisinske vansker.

*Lise* er 35 år og jobber i to ordinære kommunale barnehager, 80%. Hun har 10 års erfaring fra barnehage, syv år som pedagogisk leder og tre år som støttepedagog. Jeg velger å kalle henne spesialpedagog da hun, i likhet med de andre, er ansvarlig for utøvelsen av de spesialpedagogiske tiltakene for barn med enkeltvedtak i de to barnehagene. Hun jobber med to barn, der et barn har språkvansker og et barn har store sosiale og kommunikative vansker med diagnosen autisme.

*Bente* er 25 år og jobber fast i en tilrettelagt kommunal barnehage med fire avdelinger, 100%. Hun har tre års erfaring i barnehage som spesialpedagog. Barnehagen har flere barn med særskilte behov, der Bente jobber med tre av barna, på to avdelinger. De barna hun jobber med har ulike vansker; en har språkvansker, en har språk- og atferdsvansker og en mye uro og konsentrasjonsvansker.

*Elin* er 45 år og jobber også fast i en tilrettelagt kommunal barnehage med tre avdelinger, 100%. Hun har 23 års erfaring i barnehage, der hun har jobbet fem år som spesialpedagog. Hun omtaler barnehagen som en forsterket barnehage, men jeg velger å kalle den for en tilrettelagt barnehage, i likhet med Bentes barnehage. I barnehagen jobber det til sammen tre spesialpedagoger på til sammen fem barn. Elin følger hovedsakelig opp to barn, der et barn har ADHD-diagnose med store atferds- og konsentrasjonsvansker og et barn har diagnosen autisme.

### **3.3.2 Forberedelse til intervjuene**

#### **Intervjuguide**

En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de områdene som studien skal belyse. Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2013, s. 26). I utformingen av intervjuguiden (vedlegg 2) hadde jeg fokus på at hovedspørsmålene skulle gi rom for fylldige svar og spontane beskrivelser. Dette er i tråd med Thagaard (2013) som påpeker at det er viktig å stille spørsmål på en måte som åpner for refleksjoner fra informantene. Da informantenes opplevelse er sentralt, ble de fleste spørsmålene formulert med ordene ”hva” og

”hvordan” (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg inneholdt intervjuguiden spørsmål som var mer inngående og lukket for å få tak i informantenes begrunnelser og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Utarbeidingen av intervjuguiden var utfordrende på mange måter. Den første utfordringen var å formulere spørsmål som ga rom for informantens egen opplevelse og erfaring. Videre var det en utfordring å formulere spørsmål som var åpne nok til at informanten kunne trekke inn det som informanten selv oppfattet som relevant i forhold til temaet. En ytterligere utfordring jeg på forhånd var bevisst på, var at noen av temaene for intervjuguiden kunne resultere i ”politisk korrekte” svar fra informanten, og en ideologi fremfor reell praksis. Jeg forsøkte dermed å formulere spørsmål med fokus på informantenes egne opplevelser og vurderinger. Temaene i intervjuguiden er: Bakgrunn, Ansvarsområder/ arbeidsoppgaver, Tilrettelegging og organisering, Muligheter og hindringer, Tilhørighet og inkludering og Spesialpedagogisk samarbeid.

### Prøveintervju

I en kvalitativ studie bør det alltid foretas ett eller flere prøveintervju, både for å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer (Dalen, 2013). Jeg valgte en medstudent på masterstudiet som jobber som spesialpedagog til å være med i pilotintervjuet. Å foreta prøveintervju var både nyttig og lærerikt, da jeg ikke har gjennomført så mange intervjuer tidligere. Kvale & Brinkmann (2015) hevder det er ved å intervjuer man lærer seg intervjuferdighetene. Jeg fikk mulighet til å erfare egen rolle som intervjuer og hvordan jeg fungerte i den. Jeg fikk også testet hvordan spørsmålene fungerte, samt lydopptakeren jeg skulle bruke i forhold rekkevidde, lydstyrke og batteri. Jeg hadde en positiv opplevelse med prøveintervjuene, og opplevde at stemningen var god og at spørsmålene ga en jevn flyt i samtalen. Da intervjuguiden var åpen og informanten snakket fritt kunne jeg følge opp det hun kom innpå, samtidig som jeg holdt meg til intervjuguiden og fulgte opp med aktuelle spørsmål. Etter prøveintervjuet så jeg nødvendigheten av å etterspørre konkrete episoder innenfor de ulike spørsmålene. Dette gjorde at jeg tilføyde spørsmål i intervjuguiden der jeg konkret ba informanten om å fortelle eksempler da ting fant sted.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Informantene hadde i forkant av intervjuene fått tilsendt skriftlig informasjon om prosjektet. I tillegg gjentok jeg muntlig det som stod i skrevet, og presiserte at intervjuet ville anonymiseres og

at deltakelse var frivillig med rett til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn (NESH, 2016). Intervjuene foregikk i barnehagen som informanten arbeidet i, og informanten valgte et rom som var egnet og uforstyrret. Det var satt av én time til hvert intervju.

Intervjuene startet med en presentasjon av studien og meg selv. Videre informerte jeg om lydopptaker, og spurte om det var i orden at jeg benyttet dette under intervjuet. For å avklare intervjusituasjonen ytterligere understreket jeg at det var informantenes opplevelse og erfaring som var i fokus, og at det dermed ikke var noen riktige eller gale svar på noen av spørsmålene. Før intervjuet spurte jeg også om informanten hadde noen spørsmål. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at godt samspill mellom forskeren og informantene i intervjusituasjonen er en viktig forutsetning for et vellykket intervju. Jeg opplevde at jeg hadde en god kommunikasjon med informantene, og at samtalene foregikk naturlig og i en avslappet atmosfære. Jeg var åpen for forskningsdeltakernes resonneringer og refleksjoner underveis, men sørget for å dekke de temaene som var relevante for studien med utgangspunkt i intervjuguiden. Det ble likevel utfordrende å holde på den røde tråden i intervjuet, da informantene hadde mye å fortelle og viste et sterkt engasjement for sitt arbeid. Intervjuguiden ble brukt på en fleksibel måte, ved at temaenes og spørsmålenes rekkefølge ble vurdert underveis i samtalen ut fra intervjuets utvikling. Underveis i intervjuet forsøkte jeg å komme med utdypende spørsmål, oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål (Postholm, 2010). Alle intervjuene tok jeg opp med mp3-spiller som jeg beholdt til prosjektets slutt.

### **3.3.4 Kritikk av intervju som metode**

Intervjuforskning som utføres som individuelle intervjuer kan bli sett på som individualistiske (Kvale & Brinkmann, 2015). Individualistisk intervjuforskning har individet i fokus og ser ikke individet som en del av sosiale samspill. Derfor vil kunnskapen forskeren utvikler gjennom individuelle intervju bygge på kjennskap til de situasjoner, handlinger og erfaringer som knyttes til hvert enkelt individ (Grønmo, 2016).

I forskningsintervjuet konstrueres kunnskap i samspillet mellom intervjuer og den som blir intervjuet. På den måten er ikke intervjuet en nøytral datainnsamling, men en aktiv interaksjon mellom mennesker som fører til en kontekstbasert prosess av kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I relasjonen under samtalen produseres kunnskap som er både kontekstuell, pragmatisk og språklig (Kvale & Brinkmann, 2015). Et forskningsintervju er likevel ikke en

samtale mellom to likeverdige deltakere, da det er forskeren som vil definere og kontrollere samtalen. Slik kan det oppstå et asymmetrisk maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer, hvor intervjueren definerer intervjusituasjonen, stiller spørsmål og avgjør hvilke temaer som følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg motvirket dette problemet ved å legge til rette for godt samtaleklima, slik at informantene kunne føle seg trygge til å kunne snakke fritt. Det krevde en fin balanse mellom mitt ønske som forsker å innhente interessant kunnskap, og min respekt for informantenes integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2015). Et annet typisk dilemma under et intervju er at forskeren kan påvirke svarene som informantene gir (Grønmo, 2016). For å motvirke dette var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål slik at de ikke førte til forventninger om bestemte svar hos informantene.

### 3.4 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg en logg, hvor jeg noterte ned tanker om informantenes utsagn og selve intervjusituasjonen. Denne tok jeg frem flere ganger under analysen av datamaterialet.

#### Transkribering

Jeg bestrebet meg på å transkribere intervjuene enten samme dag eller påfølgende dag for å ikke miste nyttig informasjon, noe blant annet Postholm (2010) ser verdien av. Transkripsjon betyr å transformere og handler om å gjøre om muntlig samtale til skriftlig tekst (Dalen, 2013). I prosessen mister vi kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon, samtidig som dette er nødvendig for å strukturere datamaterialet og gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonsprosedyren er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og en slik konstruksjon krever en rekke overveielser og avgjørelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å skrive om fra dialekt til bokmål i transkripsjonene. Dette for å ivareta informantenes anonymitet, og for å gjøre teksten lettere å lese. En kan ikke sette likhetstegn mellom det muntlige og det skriftlige. Det muntlige inneholder et sosialt samspill som det skriftlige ikke inneholder. Dette kan by på utfordringer i transkriberingen og det er nødvendig å ta i betraktning den abstraksjonen transkriberingen innebærer, som stemmeleie, tonefall, latter og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015). Småord, gjentakelser, latter og pauser i intervjuet ble markert i transkripsjonen for å bevare helheten i analysen, men ble fjernet da jeg valgte ut sitater til kapittelet der jeg presenterer empiri, for å skape en bedre flyt og sammenheng i teksten (Kvale &

Brinkmann, 2015). Hensikten med studien er ikke språkanalytisk, men derimot en meningsanalyse med fokus på informantenes opplevelse og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). I presentasjonen av empiri har jeg noen ganger fortettet sitatene. Dette innebærer at jeg har fjernet noe i midten av sitatet, for eksempel gjentakelser eller uttalelser som ikke ga ny mening eller innsikt. Denne fortetningen har jeg markert med tegnet (...), og er en del av datareduksjonen og gjøres i den hensikt å trekke frem det mest relevante i utsagnet. Meningsfortetning medfører en forkortelse av informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Dette er også for å beskytte informantene og deres integritet. Jeg er bevisst på at fortetning og fjerning av ord kan påvirke helheten i uttalelsene, men jeg velger å la etiske hensyn veie tyngst (jr. kap 3.6).

Gjennom å utføre transkripsjonen selv, fikk jeg god kjennskap til datamaterialet og ble bevisst hvilke valg som ble tatt i prosessen. Jeg brukte transkripsjonsprosessen til å vurdere meg selv som intervjuer, hvor jeg dro nytte av mine erfaringer i neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Sett i et fenomenologisk perspektiv, opplevde jeg meg mer i stand til å sette ”egen forståelse i parentes” etter hvert intervju jeg gjennomførte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Lydopptakene utgjorde til sammen 4,5 timer. Disse utskriftene utgjorde datamaterialet. Jeg er klar over at det kan ha vært potensielle feilkilder ved transkriberingen. For å unngå feilkilder sjekket jeg utskriftene grundig mot lydfilene for å sikre nøyaktighet. Nøyaktighet i transkriberingen er med på å styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

## Analyse

Når kvalitative data skal analyseres, bør den som har samlet inn datamaterialet også være den som analyserer og fortolker det (Johannesen et.al, 2010). Det har sammenheng med at forskeren selv har ut fra egne hypoteser, egen forståelse og selvvalgt teori utformet en studie, og det er faktorer som også vil påvirke fortolkningen. Dataanalyse handler i hovedsak om bearbeiding av innsamlet materiale. Analysen av datamaterialet er dynamisk og foregår gjennom hele forskningsprosessen, men vi kan skille mellom de analysene vi gjør underveis og de vi gjør i etterkant av datainnsamlingen (Postholm, 2010). Å analysere betyr å dele opp og handler om å skape mening ut av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet med å analysere de ulike delene er å få en bedre forståelse av kompleksiteten og helheten, som vi kan se i sammenheng med den hermeneutiske sirkel (jf. kap. 3.2). Et sentralt prinsipp i den hermeneutiske

tolkningslæren var hvordan jeg kunne forstå en tekst som en vekselvirkning mellom del og helhet, som en dialektisk prosess mellom meg som forsker og virkeligheten slik den fremsto for spesialpedagogene. Det betyr at jeg forsto delene i en tekst ut fra helheten, og helheten ble forståelig på bakgrunn av min forståelse av enkeltdelene. Hensikten med analysearbeidet er å få fram mønstre og sammenhenger i materialet gjennom å systematisere og sammenfatte tekstenes innhold slik at datamaterialet blir mer oversiktlig, håndterlig og dermed lettere tilgjengelig for tolkning (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010).

Meningsaspektet er fundamentalt innenfor den hermeneutiske forståelsen, og i analyseprosessen var jeg bevisst på å se transkripsjonene som et verktøy for å få tak i den dypere meningen (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2013). Jeg forsøkte å forstå og tolke spesialpedagogenes mening og forståelse ut fra det som kom frem i intervjueteksten, sett i lys av den konteksten spesialpedagogenes beskrivelser var en del av. Slik jeg beskrev tidligere, ble intervjuguiden tematisert, også med tanke på videre analysearbeid. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en forutsetning når en intervjuundersøkelse skal utføres. Gjennom gjentatte gjennomlesninger av det innsamlede datamaterialet, dannet jeg meg oversikt over de sentrale mønstre i det empiriske materialet. Deretter ble datamaterialet redusert, systematisert og kategorisert med utgangspunkt i de ytringene jeg anså som relevante for meningsinnholdet i temaene. Dette resulterte i kategoriene; *Øke barnets ferdigheter*, *Deltakelse i fellesskapet* og *Samarbeid*. Videre ble disse kategoriene delt opp i flere underkategorier, på grunnlag av de empiriske dataene. Postholm (2010) påpeker at de ulike kategoriene, som samtidig splitter og samler datamaterialet, hjelper forskeren til å utvikle en helhetsoppfatning av det studerte fenomenet. Gjennom analyse av de ulike delene av datamaterialet har jeg utviklet en mer helhetlig forståelse av det empiriske datamaterialet.

I analysen av det empiriske materialet har jeg benyttet både deduktiv analyse basert på teori, og induktiv analyse basert på empiri. Denne vekslingen mellom deduksjon og induksjon kalles *abduksjon* (Dalen, 2013). Abduksjon er en prosess, en stadig pendling mellom teori og empiri i analysearbeidet. Datamaterialet er detaljert, har flere datakilder og består av ulike deler som til sammen utgjør en helhet. Abduksjon var en nyttig metode fordi den gav mulighet til å oppnå en bedre og mer helhetlig forståelse for temaet som ble studert (Postholm, 2010). En slik tilnærming kan ses i sammenheng med den hermeneutiske spiralen, der forskeren jobber frem og tilbake

mellom teori og data, til han/hun har en formening om innholdet i datamaterialet (Thagaard, 2013).

Tabellen viser de tre hovedkategoriene, med tilhørende underkategorier

<b>Øke barnets ferdigheter</b>	<b>Individuell opplæringsplan</b> <b>Mestring</b> <b>Hindre ekskludering</b>
<b>Deltakelse i fellesskapet</b>	Muligheter : <b>Deltakelse på egne premisser</b> <b>Støtte barnet i naturlige situasjoner</b> <b>Lekegrupper</b> <b>Åpenhet om barnets vanske</b> Hindringer: <b>Store rom – store grupper</b> <b>Fastlåst og uflexibel struktur</b>
<b>Samarbeid</b>	<b>Møtearenaer</b> <b>Kompetanse</b> <b>Systemtiltak</b>

### 3.5 Vurderinger av reliabilitet og validitet

Spørsmål om kvalitet vil alltid være sentralt innen vitenskapelig forskning og arbeid. Det finnes forskjellige grep for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Det er, ifølge Grønmo (2016), avgjørende for å komme fram til analyseresultater som er holdbare og fruktbare.

Reliabilitet og validitet er de to viktigste kriterier for kvalitetsvurderinger. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at reliabilitet og validitet bør tas med i betraktning gjennom hele undersøkelsen.

#### *Reliabilitet*

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig måte og om hvor pålitelige resultatene er. Det har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det sentrale spørsmålet blir da om det som er produsert er troverdig eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet i kvalitative studier innebærer at empiri som presenteres bygge på data om faktiske forhold, som er innsamlet på en systematisk måte og i samsvar med undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2016).



For å styrke lesernes tillit til at funnene i min studie og datamaterialet som funnene bygger på er troverdige, har jeg gjort reliabilitetsvurderinger som bygger på undersøkelser av stabilitet og intern konsistens. I kvalitative studier kan reliabilitetsvurderinger i form av *stabilitet* bygges på systematisk og kritisk gjennomgang av samme datamateriale på ulike tidspunkter (Grønmo, 2016). Målet med slike gjentatte gjennomganger av datamaterialet er å avklare graden av samsvar mellom beskrivelsene av de samme forholdene som er studert. Jeg har gjentatte ganger lyttet til lydopptak, lest og kritisk vurdert utskriftene fra intervjuene, samt lest loggen der jeg noterte ned tanker om deltakernes utsagn og selve intervjusituasjonen etter hvert intervju. Dette gav meg mulighet til å vurdere om datamaterialet kan ha blitt påvirket av ulike feilkilder (Grønmo, 2016). I drøftingen av reliabilitet i kvalitative studier kan man også legge vekt på vurderinger av *intern konsistens* som dreier seg om forholdet mellom ulike deler av datamaterialet (Grønmo, 2016). Da studien er vitenskapelig forankret i hermeneutikk, blir samsvar mellom del og helhet, og at tolkningene jeg gjør ikke motsier hverandre, av stor betydning. Jeg opplever at de forskjellige elementene av de innsamlede data passer godt sammen og gir et helhetlig bilde av det studerte feltet, noe som kan bety at den interne konsistensen er god.

For å ivareta reliabiliteten i studien har jeg forsøkt å være åpen om mine fremgangsmåter i innsamling og bearbeiding av data, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er av stor betydning. Med tanke på reliabilitetsvurderinger har jeg synliggjort de enkelte leddene i forskningsprosessen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Jeg har også vurdert datamaterialet i forhold til valg av undersøkelsesopplegg, kildenes troverdighet og forskerens rolle. Selv om det er ønskelig med høy reliabilitet, kan derimot en for sterk fokusering på dette motvirke kreativitet og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre god reliabilitet har jeg tatt informantenes opplevelse på alvor og vært bevisst på å ikke påvirke dem med for eksempel ledende spørsmål, for å unngå å påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av min halvstrukturerte intervjuguide har jeg forsøkt å stille informantene like, og så åpne, spørsmål som mulig, for eksempel; *kan du beskrive..., hvordan vil du....* De gangene jeg benyttet ledende spørsmål, var i situasjoner hvor jeg måtte få bekreftet at jeg hadde forstått informantene riktig og hvor spørsmålene krevde at informantene ga rike beskrivelser. Underveis i intervjuet kunne jeg komme med spørsmål som; *har jeg forstått deg rett når du sier at..?* Dette kan bidra til at datamaterialet i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom meg som forsker og informanten. Videre er reliabilitet i forhold til transkriberingen redegjort for ved å beskrive

prosessen, samt at den ble utført så raskt som mulig etter intervjuene. Gjennom å beskrive analyseprosessen og videre fortolkning vil reliabilitet i forhold til mine fortolkninger redegjøres for (Kvale & Brinkmann, 2015).

### *Validitet*

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som belyses (Grønmo, 2016). Det betyr at datamaterialet skal være relevant i forhold til det fenomenet som studeres. Validitetsspørsmål jeg har stilt i denne studien handler om i hvilken grad semistrukturerte intervjuer er egnet metode til å undersøke hvordan spesialpedagogiske tiltak utøves i barnehagen, og i hvilken grad resultatet reflekterer og har sammenheng med det jeg studerte (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å nevne at også validitetsdrøftinger har vært en kontinuerlig prosess som har foregått i alle faser av forskningsprosessen. Dette samsvarer med det Kvale og Brinkmann (2015) hevder, at valideringen ikke tilhører en spesifikk undersøkelsesfase, men er noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Endringer i intervjuguiden som ble foretatt etter erfaringer fra prøveintervjuet, har resultert i spørsmål som genererer gyldige data, og som dermed kan ha bidratt til å øke studiens validitet.

Kompetansevaliditet som referer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet, er et begrep jeg ønsker å vektlegge ved min studie (Grønmo, 2016). Kompetansen dreier seg blant annet om forskerens erfaringer og kvalifikasjoner knyttet til de metodene eller strategiene som benyttes for å samle inn datamaterialet. Som spesialpedagog og veileder har jeg erfaringer med kartleggingsarbeid både på individ- og systemnivå, og har god kjennskap til barnehagefeltet. Jeg er vant med å bruke strategier som samtaler og observasjon. Jeg føler meg komfortabel med intervjumetoden, og ser det som trygt for meg å anvende denne datainnsamlingsmetoden i min forskning. Jeg har også erfaringer med å skrive rapporter og faglige anbefalinger med utgangspunkt i analyse av notater fra samtaler.

Grønmo (2016) påpeker at validiteten også avhenger av at forskeren klarer å utvikle en teoretisk fortolkning av datamaterialet, slik at det blir mulig å vurdere hvor treffende det er for de begrepene som er sentrale i studien. Datamaterialet kan ikke snakke for seg selv. Derfor var den teoretiske fortolkningen av dette i forhold til sentrale begreper i studien, som spesialpedagogisk forståelse, individuell tilrettelegging og inkludering, et viktig ledd i forskningsprosessen. Med analyseprosessen kom jeg fram til funn, mens tolkningsprosessen var helt nødvendig for å skape

mening til funnene (Nilssen, 2012). Den teoretiske delen av min oppgave fungerte som et analytisk og fortolkende rammeverk som hjalp meg å forklare betydningen av hva forskningsdeltakere har sagt i intervjuene. Teoretisk fortolkning ga mening til datamaterialet.

### 3.6 Forskningsetiske vurderinger

Etiske refleksjoner vil være en del av alle faser i forskningsprosessen, og alle valg vil ha etiske konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Det stiller krav til en reflekterende holdning hos forskeren. Det er utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som omhandler krav om hensyn til enkeltpersoner og institusjoner. I studien har jeg forsøkt å følge disse retningslinjene, med respekt for menneskeverdet som grunnleggende (Den nasjonale forskningskomitè for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Gjennom analyseprosessen og presentasjon av funn har forskningsdeltakernes utsagn blitt behandlet og presentert på en respektfull måte.

Intervjupersonene har blitt informert om formål og hovedtrekkene i prosjektet gjennom et informert samtykke, slik at de har hatt gode forutsetninger for å avgjøre om de ville delta eller ikke, og rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsdeltakerne ble informert om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, noe som er viktig for deres trygghet i situasjonen (Dalen, 2013). Helt fra transkripsjonene til presentasjon av resultater, ble opplysningene anonymisert. Det at mitt utvalg har hatt relativt vide kriterier, og at de er ansatt i flere kommuner, fører til at opplysningene ikke er lett å tilbakeføre.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) tilsier at forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger bør meldes til personvernombudet for forskning. Etter å ha gjennomført *Meldeplikttest* på NSD sine nettsider, ble det klart at prosjektet mitt ikke var meldepliktig.

Bakgrunnen for dette er at jeg ikke hadde til hensikt å innhente sensitive opplysninger og ikke lagre personopplysninger ved bruk av datamaskin (Norsk senter for forskningsdata).

Transkripsjonene ble anonymisert i det de ble lagt inn på datamaskin. I tillegg ble alt av lydfiler, transkripsjoner og annet datamateriale destruert ved prosjektets avslutning.

## 4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI

Denne studien har undersøkt hvordan spesialpedagogisk hjelp utøves i barnehagen i spennet mellom individ og fellesskap. Intervjuene søker å få frem spesialpedagogenes opplevelse av spennet mellom det å ivareta barnets behov for spesialpedagogisk hjelp og barnets mulighet for deltakelse i fellesskapet. Samt spesialpedagogenes erfaringer og tanker om hvordan dette kan eller ikke kan forenes. Med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene ønsket jeg å få frem hvordan tiltakene organiseres og få vite om spesialpedagogenes begrunnelser for de organisatoriske valgene de gjør, samt hvilke muligheter og hindringer de opplever med tanke på å tilrettelegge i fellesskapet. De fire spesialpedagogene som ble intervjuet jobber i ulike barnehager, der to av dem jobber fast i en tilrettelagt barnehage og to ambulerer og jobber i flere ordinære barnehager. Samtidig er det en variasjon i forhold til særskilte behov hos barna de jobber med. Graden av barnets vanske viste seg å ha betydning for utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp. Det betyr at barn med store individuelle behov, som fysiske handikap som mangel på hørsel eller språk, kontra mindre vansker av sosial eller språklig karakter, avgjorde om barnet var mye eller lite i fellesskapet. Det vil si at deltakelse i fellesskapet avtar parallelt med barnets grad av vansker. På bakgrunn av disse ulike variabler hadde informantene derfor ulike forutsetninger og svarte ut ifra sin arbeidssituasjon.

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funnene i datamaterialet jeg har samlet inn gjennom intervjuene med de fire spesialpedagogene. Kategoriene jeg kom frem til i analysen, med tilhørende underkategorier, fungerer som utgangspunkt for presentasjonen. For hver kategori presenteres deltakernes utsagn gjennom oppsummering og direkte sitater. Deretter analyserer og drøfter jeg kategoriene i lys av teoretisk forankring og min problemstilling. Da jeg bruker en abduktiv tilnærming har kategoriene jeg kom frem til i analysen bakgrunn i både informantenes utsagn samt i teoretiske begreper. De tre kategoriene er: *Øke barnets ferdigheter, Deltakelse i fellesskapet* og *Samarbeid*.

### 4.1 Øke barnets ferdigheter

Spesialpedagogene jeg intervjuet ga uttrykk for at det kan være vanskelig å gjøre valg mellom fellesskapets aktiviteter og individuelle tiltak som fører barn ut av fellesskapet. Selv om informantene er opptatt av at barna i løpet av dagen skal ha mest mulig av oppholdstiden sin i fellesskapet, velger de deler av dagen å utøve spesialpedagogisk hjelp utenfor gruppen. Det å øke

*barnets ferdigheter* er en gjennomgående begrunnelse for hvorfor informantene velger å tilrettelegge for spesialpedagogiske tiltak som individuell støtte og trening utenfor det ordinære barnefellesskapet. Med fokus på ferdighetstrening forteller informantene at de tar med seg barnet ut av avdelingen og går på et egnet grupperom i barnehagen. Det er i hovedsak tre argumenter som utmerker seg for hvorfor de velger å ta barnet ut av gruppen for å øke barnets ferdigheter. Det er fokus på barnets *IOP, mestring og å hindre ekskludering*.

#### Individuell opplæringsplan ( IOP):

Informantene ga uttrykk for at de er opptatt av å sikre læring og utvikling hos barnet ved å øke barnets kompetanse og ferdigheter. Det som går igjen i informantenes beskrivelser er at de ofte tar barnet ut av gruppen og jobber på enerom når de jobber med individuelle mål ut ifra barnets opplæringsplan. Alle informantene sa de utarbeider individuelle opplæringsplaner for barn med enkeltvedtak, og deres utsagn viser at de er opptatt av at barnet får nok individuell trening i forhold til planens innhold. Lise sa:

*”Det er et ønske at barnet skal være mest mulig på avdeling med de andre ungene. Men sammen med de andre ungene får vi ikke trent på det vi skal gjøre. Dette er nedfelt i IOP som jeg har ansvar for å følge opp. Men å velge å ta barnet ut av avdeling er ikke lett det heller”.*

Jeg opplever at Lise gir uttrykk for et dilemma i forhold til ansvaret hun har med å følge opp barnets IOP, som betyr at hun må velge å ta barnet ut av gruppen. Flere informanter setter ord på kravet om dokumentering og evaluering i forhold til barnas individuelle planer, som gjør at informantene opplever at individuelle tiltak og ferdighetstrening må prioriteres der det fremkommer i barnets plan. Barnets IOP er med andre ord med på å legge føringer og påvirker spesialpedagogens vurderinger i hvilken grad barnet skal være i eller utenfor fellesskapet.

Flere av informantene retter også fokus på barnets utvikling og læring i forhold til å forberede barnet på overgang til skolen. Bente sa:

*”De har sine individuelle mål ut ifra den individuelle opplæringsplanen, for å utvikle ferdigheter og komme opp på det aldersnivået de egentlig er. Da må de ut (av gruppen) for å få noe mer. Selv om jeg fokuserer på at de skal ha det bra her og nå (...) er jeg opptatt av at de skal være klar for å gå videre i skolen også og videre i livet også”.*

Bente har fokus på skoleforberedende aktiviteter og gir uttrykk for at individuelle tiltak utenfor fellesskapet vil bidra til å øke barnets utvikling på nivå med jevnaldrende. Hun beskriver at de tar i bruk treningsopplegg rettet mot barnets vansker, for å øke ferdigheter innenfor vanskeområdene til barnet. Informanten gir uttrykk for at først når barnet får spesifikk trening på utsiden av fellesskapet vil barnet lære og øke sine ferdigheter. Samtidig gir informanten slik jeg tolker det, uttrykk for et dilemma i forhold til barnets her og nå-opplevelse kontra det å ta barnet ut for å trene ferdighetstrening. Selv om hun er opptatt av at barnet skal ha det bra her og nå, viser spesialpedagogen samtidig et fremtidsperspektiv.

Alle informantene gir uttrykk for at barnas individuelle planer legger føringer for innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen, men har allikevel helt ulike erfaringer med i hvilken grad hjelpen skal tilrettelegges individuelt eller i gruppe. En av informantene fortalte:

*”Jeg jobber kun på treningsrom når jeg må, når jeg jobber med konkrete ting med barnet i forhold til ferdighetstrening, når barnet skal lære noe nytt” (Elin).*

Mens en annen informant beskrev en annen arbeidsform:

*”For de fleste av barna jeg jobber med vil det være umulig å benytte seg av noe annet enn individuell trening. De vil ikke være i stand til å tilegne seg nye ferdigheter ved å ha tiltak i gruppa. Der vil barnet oppleve for mange forstyrrende stimuli, noe som gjør at barna ikke vil få med seg det vi trener på. Skal det være for barnets utvikling vi tilrettelegger tiltakene må hjelpen sånn jeg ser det gjennomføres individuelt” (Lise).*

Disse sitatene viser at det er ulike vurderinger av hva som skaper gode læringssituasjoner for barnet. Det kan se ut som at for Elin, som jobber fast i en tilrettelagt barnehage, er det unntaket å ta med seg barnet og jobbe utenfor fellesskapet, mens for Lise, som jobber i flere ordinære barnehager, er dette en mer normal praksis.

### Mestring

Å sikre mestring hos barnet er en annen faktor informantene presenterte i forhold til individuelle tiltak kontra deltakelse i fellesskapet. Måten tiltakene blir organisert på er svært individuell og varierer avhengig av barnets utvikling og mestring. Dersom graden av barnets vanske tilsier at barnet ikke har forutsetninger for å mestre å delta i fellesaktiviteter, ga informantene uttrykk for

at de tar barnet ut av gruppen for å trene individuelt, fremfor å utsette barnet for negative opplevelser. Bente sa:

*”Barnet har utfordring i forhold til støy (...) og når jeg vet at barnet blir frustrert og jeg vet det blir skriking, er det bedre å trene på det her (treningsrom), istedenfor å lage en skrikeopplevelse på avdelingen. Hvis vi trener 1:1 så vet jeg barnet vil ha større forutsetninger for å mestre”.*

Et annet eksempel er hvordan Lise velger å legge til rette for sosial ferdighetstrening i liten gruppe, for at barnet skal ha forutsetninger for å mestre samspill i et individuelt tilrettelagt miljø:

*”Dette barnet er ikke interessert i andre barn, han har autisme og mangler sosiale ferdigheter. På avdeling har han mange lyder, mye bevegelser og er tydelig på utsida av gruppa. Ved å ha med ett eller noen få barn på treningsrom, kan han få sosial trening i et tilrettelagt miljø. De andre barna vil kunne oppleve nye positive sider ved dette barnet, ting han mestrer” (Lise).*

Lise erfarer at hun i større grad kan tilpasse tiltakene det enkelte barn ved individuell trening eller bruk av mindre grupper. Videre forteller Lise at da hun har mange timer i uken med dette barnet på grunn av barnets sammensatte vansker, foregår mye av den spesialpedagogiske hjelpen på enerom eller i liten gruppe.

### Unngå ekskludering

I intervjuene kom det frem at informantene var opptatt av å begrunne hvorfor de velger å ta barnet ut av gruppen og jobbe individuelt på enerom. Selv om det innebærer å ta barnet ut fellesskapet, kom det frem at det å unngå ekskludering er målet for de spesialpedagogiske tiltakene. En informant sa:

*”Målet må være å unngå ekskludering. Det må være manglende tilhørighet og deltagelse i gruppa man må jobbe for å unngå at de opplever. For å nå det kan individuell trening av basisferdigheter være med på å unngå ekskludering og da øke muligheten for deltakelse” (Lise).*

Flere av informantene er opptatt av å argumentere mot den rådende oppfatningen de mener alle har; at barn som mottar tilrettelagte individuelle opplegg ekskluderes dersom de tas vekk fra fellesskapet. Det er enighet hos spesialpedagogene at individuell trening ikke er ekskludering, men en metode for å sikre individuell oppfølging og inkludering. Elin beskrev dette:

*”Det vil være mer ekskluderende å ikke trene individuelle ferdigheter, fordi det vil kunne føre til at barnet blir utestengt fra barnegruppen på grunn av manglende sosiale ferdigheter”.*

Bente fortalte at det å trene på enerom vil kunne bidra til at barnet mestrer å delta i ulike aktiviteter på avdeling.

*”Jeg er opptatt av at spespediltak både må foregå individuelt og i fellesskapet. Det kan gå begge veier, at vi jobber med mål på treningsrom som barnet har nytte av på avdeling, så kan det være ting de jobber med på avdeling som vi kan trene ekstra på inne på treningsrom” (Bente).*

Hun sier videre at hun ivaretar inkludering av barnet i gruppa selv om barnet ikke deltar i alt gruppa gjør. Å øke ferdigheter på enerom mener hun vil føre til inkludering i neste øyeblikk, ved at *”han mestrer å delta i for eksempel samlingsstund fordi vi har jobbet med tema på forhånd”*. Bente fortalte at da avdelingen jobbet med et prosjekt om hva som flyter og synker i vann, jobbet hun med tema på forhånd sammen med barnet. Hun opplevde at det ga barnet større forutsetninger for å kunne delta i samling.

Når jeg spør informantene om forholdet mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering, om det er motsetning eller to sider av samme sak, svarte en av informantene slik:

*”Det tenker jeg er ja takk begge deler! Det kommer an på hvilket syn du har på barn, ser du vaksen til barnet eller ser du hele barnet, de ressursene de har og hva de kan få til med litt støtte (...) Jeg opplever ikke å velge mellom spesped-tiltak eller inkludering, men det kan være at en må trene utenfor gruppa for å mestre å være en del fellesskapet. Legge en grunnmur for at barnet kan være en del av fellesskapet” (Hilde).*

Hilde opplever ikke at hun må velge mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering, men setter ord på at tiltak ofte må foregå utenfor det ordinære barnefellesskapet for i neste øyeblikk mestre å være en del av det. Lise beskrev noe av det samme i sin uttalelse, men setter fokus på fellesskapets måte å være fellesskap på:

*”Mange av tiltakene er jo en måte å få barna inkludert i barnegruppa. Det er det som ofte er målet. Men det burde vært mer fokus på hvordan vi kan endre fellesskapet og ikke bare endre barnet for å få det til passe inn. Barnet må bli rusta for å funke i den derre boksen!” (Lise).*

Alle informantene beskriver hvordan individuell trening kan sikre deltakelse i neste øyeblikk. De viser til eksempler på hvordan individuell trening utenfor barnefellesskapet kan ha inkludering som mål. Samtidig setter de ord på at fellesskapet er noe rigid som barnet må passe inn i. Når jeg har søkt svar på hvordan spesialpedagogene utøver spesialpedagogiske tiltak, har jeg stilt



spørsmål i forhold til når og hvorfor de organiserer tiltakene individuelt utenfor fellesskapet. Det vil si at innenfor denne kategorien der informantene beskriver individuelle tiltak for å øke barnets ferdigheter, er jeg klar over at dette er en av flere måter informantene utøver spesialpedagogisk hjelp på i barnehagen. Jeg vil nå analysere og drøfte empirien i lys av teori.

## 4.2 Drøfting av kategorien *øke barnets ferdigheter*

Empirien i min undersøkelse som søker kunnskap om hvordan spesialpedagogisk hjelp utøves, viser at barnet tas ut av fellesskapet for å ha enetimer sammen med en voksen. Her trenes det ulike former for ferdighetstrening for å minske vansken til barnet og øke barnets ferdigheter. Å la barnet delta i aktiviteter med de andre barna på avdeling, kan ifølge informantene se ut til å ikke gi barna den opplæringen de har behov for. At informantene utarbeider individuelle opplæringsplaner (IOP) for barn med enkeltvedtak, er i tråd med anbefalingene om å synliggjøre mål, innhold og arbeidsformer i arbeidet for og med barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp (NOU, 2012: 1). Selv om utarbeiding av IOP for førskolebarn ikke er lovfestet i opplæringsloven, er det ifølge Mørland (2008) vanlig praksis at det utarbeides IOP for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Spesialpedagogene viser i sine uttalelser at de er opptatt av at barnet får nok individuell trening ut ifra planens innhold, og viser til forventninger fra foreldre og kommunale instanser utenfra om dokumentasjon i forhold til å jobbe med målene innenfor barnets IOP. Når det jobbes spesialpedagogisk med utgangspunkt i barnets IOP, gir informantene uttrykk for at det ofte foregår som strukturert ferdighetstrening på enerom sammen med spesialpedagogen. En analyse av informantenes utsagn viser at nettopp barnets IOP styrer retningen på mye av spesialpedagogenes praksis, som kan illustrere et individuelt fokus (Tangen, 2012). Enkelte spesialpedagogiske tiltak informantene beskriver er treningsopplegg som er spesielt rettet inn mot bestemte vansker hos barnet. Denne ferdighetstreningen slik informantene beskriver den, bærer preg av formell læring i strukturerte situasjoner. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2015) har spesialpedagogen i slike sammenhenger et stort ansvar for å tilpasse treningsopplegget i tråd med den helhetlige læringsforståelsen i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Her er omsorg, lek og læring nært knyttet sammen og skal ha stor plass i barnehagens pedagogiske opplegg, og vil derfor prege det spesialpedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen.

Intensjonen til barnets individuelle opplæringsplan, skal ifølge NOU (2012: 1, s. 297) ha et innhold, et formulert resultatmål i et her-og-nå-perspektiv, og et framtidrettet prosessmål på sikt.

Dette tosidige perspektivet kommer frem i informantenes uttalelser som et dilemma i forhold til å ta barnet ut av lek og fellesaktiviteter for å øke barnets ferdigheter og kompetanse som mer fremtidsrettede mål. De ser betydningen av barnets opplevelse her og nå, men viser samtidig et fremtidsperspektiv. Samtidig kan et ensidig fokus på fremtidsrettede mål slik jeg tolker det, bety at barnet ses på som noe uferdig og mangelfullt eller mindre utviklet. Et fokus på barnets opplevelse her og nå, der en ser på barn som fullverdige mennesker, vil stå i kontrast til å se på barn i forhold til hva de kan bli i framtiden. I et sosiokulturelt perspektiv vil barn som deltakere i sosiale praksiser, få personlige læringserfaringer som de tar med seg inn i fremtidige deltakerprosesser. Denne dynamikken mellom fortid, nåtid og fremtid er i samsvar med et syn på barn som i nyere faglitteratur kan uttrykkes gjennom metaforene ”beings” (barnet som er) og ”becomings” (barnet som det skal bli) (Bae, 2016). Dersom spesialpedagogiske tiltak ensidig har fokus på læring og ferdighetstrening, vil det bety at spesialpedagogen ser på barnet ut ifra et mangelperspektiv. I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå, peker Bae (2016) på utfordringen å møte barn som individer med følelser, tanker og meninger og som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Bae (2016) viser også til betydningen av å se barn som subjekt og barndommen som en livsfase med egenverdi i likhet med alle faser i menneskets livsløp. En slik holdning er et viktig korrektiv til de fagtradisjonene som hovedsakelig er opptatt av at barn må trene for å mestre ferdigheter i framtiden.

Selv om informantene gir uttrykk for behovet for individuelle tiltak utenfor gruppen, ser det ut til at informantene har ulike erfaringer i forhold til hvor mye av hjelpen som skal foregå individuelt kontra i liten eller stor gruppe. Der enkelte påpekte at de tok barnet ut av fellesskapet så lite som mulig, og kun ved trening av nye ferdigheter, beskrev andre trening på enerom som en nødvendig og naturlig del av den spesialpedagogiske praksis. I sistnevnte tilfelle kan det se ut som at inkluderingstenkningen blir nedtonet på grunnlag av behovet for å segregere ut fra hensynet til trening av bestemte ferdigheter. I slike tilfeller er det, ifølge Mørland (2008) viktig å se forbi diagnosen og tenke at barn med særskilte behov først og fremst er barn, og at alle barn har rett til lek og samspill med andre barn.

Å tilrettelegge i mindre grupper, i form av å ta med et eller to barn fra avdelingen, ble av informantene fremhevet som et godt pedagogisk virkemiddel i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp. Dette er i samsvar med det Helland (2012) mener kan virke mer moro og motiverende for

barnet. Helland (2012) peker på at det likevel blir viktig at gruppene velges sånn at barnet vil oppleve mestring. At det er spesialpedagogene som stort sett velger hvilke barn som skal være med i gruppene, vil ifølge Åmot (2015, s. 99) ikke ivareta barnas egne perspektiv, ønsker eller utvikling. En slik praksis viser at barns egenbestemmelse er lav og den spesialpedagogiske oppfølgingen er vokseninitiert. Åmot (2015) peker også på at ferdighetstrening ved bruk av små forhåndsbestemte grupper, reduserer barns mulighet til å delta i lek sammen med barnegruppen.

Informantene påpeker at de i større grad kan tilpasse opplæringen mer individuelt ved å trene en-til-en. Dette er i samsvar med det Helland (2012) mener gir gode læringsmuligheter for barnet. Selv om enkelte barn opplever det forstyrrende å ha andre barn rundt seg eller med i et opplegg, vil det å ta barnet ut for å trene en-til-en stride med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Som redegjort for i pkt. 2.1 påpeker Säljö (2006) at kunnskap ikke er noe som overføres, men som skapes gjennom utforskning, dialog og fortolkning, noe som vil kreve at spesialpedagogisk hjelp utøves slik at barnet er i interaksjon og samhandling med omgivelsene. Samtidig kan spesialpedagogenes fokus på å tilpasse opplæringen individuelt ut ifra det enkelte barns ferdigheter og behov, sies å være i tråd med Vygotskijs teori om å tilpasse hjelpen innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Når spesialpedagogen legger til rette for sosial ferdighetstrening i liten gruppe, har hun fokus på både mestring og læring hos barnet. Jeg tolker dette som at spesialpedagogens fokus på mestring kan ses i lys av det eksisterende utviklingsnivå, det nivået barnet klarer på egenhånd. Mens fokus på læring kan ses i lys av barnets potensielle utviklingsnivå, det barnet vil klare med hjelp av en voksen eller en mer erfaren jevnaldrende. Slik jeg tolker det, viser spesialpedagogene et positivt syn på barnets muligheter og ressurser da opplæringen tilpasses innenfor barnets nærmeste utviklingszone, der de søker etter positive sider ved barnet, mer enn på mangler og svikt.

Datamaterialet viser at individuell ferdighetstrening på enerom utenfor barnefellesskapet kan ha et sterkt inkluderende potensial. I sine begrunnelser for hvorfor de velger å jobbe spesialpedagogisk utenfor fellesskapet, er det enighet hos informantene at individuelle tiltak vil være med på å unngå ekskludering. De hevder at selv om barn tas ut av barnefellesskapet, vil samtidig de spesialpedagogiske tiltakene nettopp være den innsatsen som minsker gapet mellom krav og forutsetninger, og som i neste øyeblikk vil muliggjøre deltakelse i fellesskapet. På spørsmål om spesialpedagogiske tiltak og inkludering er motsetninger eller to sider av samme sak, viser informantene til dilemmaet de står overfor i utøvelsen av den spesialpedagogiske

hjelpen. På den ene siden har spesialpedagogene fokus på læring og utvikling, og på den andre siden er fokuset rettet mot inkludering. Et eksempel på det er der en av informantene fortalte at hun ”*opplever ikke å velge mellom spesped-tiltak eller inkludering, men det kan være at en må trene utenfor gruppa for å mestre å være en del av fellesskapet*”. Selv om spesialpedagogen ikke opplever en motsetning mellom individuell trening og inkludering, velges segregerende tiltak i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp. Alle informantene viser stort engasjement når de argumenterer for at ferdighetstrening med fokus på læring og utvikling, i neste øyeblikk vil føre til å øke barnets mulighet for deltakelse. Jeg oppfatter dette som et dilemma som spesialpedagogene står i. De beskriver at de enten jobber med avdelingens temaer, slik at barnet får større forutsetninger for å delta i for eksempel samlingsstund med resten av barnegruppen, eller de øver på ferdigheter innenfor språk, lek og motorikk, som kan være grunnleggende for å kunne bli med i lek og samhandling med andre barn. En kan da stille spørsmål om det vil være uheldig dersom de ensidig fokuserer på enetrening, da barnet kan bli stigmatisert og isolert fra fellesskapet.

Ifølge informantene er det for noen barn en forutsetning å lære ferdigheter individuelt før de kan delta i det allmennpedagogiske tilbudet. Nordahl og Sunnevåg (2008) mener imidlertid at ved å organisere spesialpedagogiske tiltak med vekt på individet, vil det kunne føre til at en har mindre fokus på barnehagens helhetlige virksomhet. En slik forståelse kan ses i sammenheng med et smalt perspektiv på spesialpedagogisk arbeid, som kjennetegnes av å være individsentrert og knyttet til de vansker det enkelte barn har. Informantenes fokus på ferdighetstrening og kompensatoriske tiltak kan ses i lys av et kategorisk perspektiv, som i likhet med et smalt perspektiv forstår spesialpedagogiske tiltak som en egenskap ved barnet. Innenfor et slikt perspektiv vil spesialpedagogikkens rolle være å kompensere for problemene, slik at problemene reduseres eller forsvinner (Persson, 1998). I informantenes tilfelle vil individuelle tiltak kompensere for barnets manglende sosiale ferdigheter, og på den måten øke muligheter for deltakelse. Henvisningen til fellesskapet som ramme er svakere innenfor denne tradisjonen, sammenlignet med et relasjonelt perspektiv på spesialpedagogisk hjelp. Innenfor det relasjonelle perspektivet, som har et mer vidt perspektiv på faget, ville derimot spesialpedagogikkens rolle være å finne løsninger som kan føre til at barnehagens struktur gir færre problemer for barna (Hausstätter, 2007). Med en relasjonell forståelse ville spesialpedagogiske tiltak tilpasses barnet på en slik måte at fellesskapet blir forsøkt endret for å være mer i overenstemmelse med barnets forutsetninger. Kan det være slik Nordahl og Sunnevåg (2008) peker på, at det relasjonelle

perspektivet står sterkere som ideologi enn som pedagogisk praksis? Denne utfordringen kan ses i sammenheng med de dilemmaene spesialpedagogene møter i å skulle gi det enkelte barn nødvendig hjelp, samtidig som en skal vektlegge deltakelse og inkludering i fellesskapet.

### 4.3 Deltagelse i fellesskapet

Den andre kategorien som utmerker seg når jeg undersøker hvordan spesialpedagogisk hjelp utøves, handler om *deltakelse i fellesskapet*. Spesialpedagogene gir uttrykk for at det meste av den spesialpedagogiske hjelpen utøves i stor gruppe på avdeling, slik at barn med spesielle behov kan delta og være en del av barnefellesskapet. Det varierer i hvilken grad informantene opplever det mulig å inkludere barnet i fellesskapet. Noen av informantene beskriver det å jobbe spesialpedagogisk med barnet i fellesskapet som uproblematisk og naturlig, mens andre beskriver at fellesskapets måte å være fellesskap på gjør det vanskelig for barnet å være en del av. De beskriver hvordan de opplever hindringer med tanke på å inkludere barnet i fellesskapet.

Alle informantene gir uttrykk for at de først og fremst jobber spesialpedagogisk i fellesskapet med de andre barna på avdeling. En av informantene uttrykte: *”Jeg jobber spesialpedagogisk i barnets naturlige miljø sammen med de andre barna så langt det lar seg gjøre, slik at barnet opplever tilhørighet i gruppa”* (Elin). Med dette utgangspunktet vil jeg først vise til hvordan spesialpedagogene opplever mulighetene for å kunne tilrettelegge for spesialpedagogisk hjelp i fellesskapet. Informantenes utsagn vil bli presentert i underkategoriene *deltakelse på barnets premisser, støtte barnet i naturlige situasjoner, lekegrupper og åpenhet om barnets vansker*.

#### Deltakelse på barnets premisser:

Informantene opplever at barnet kan delta i mange av barnehagens aktiviteter, men på egne premisser og ut ifra barnets forutsetninger. En av informantene beskriver hvordan barnet kan ta del i aktiviteter i fellesskapet på egne premisser, med et annet mål enn de andre. Hun sa: *”Mye kan barnet være med på, men kanskje med et annet mål enn de andre (...) Da er barnet med på aktiviteten og kan føle seg som en del av gruppa. Barnet får en følelse av å være med, men gjør det på sin måte”* (Bente).

Selv om forutsetningene for å mestre aktiviteten er lavere hos dette barnet, gis det en mulighet til å delta på egne premisser der spesialpedagogen ser at det kan gi barnet en følelse av tilhørighet og glede.

En annen informant beskriver hvordan barnet kan tilpasse seg fellesskapet ved å *forskyve tiden* slik at rutinesituasjoner skal fungere best mulig. Hun forteller hvordan de jobber for at barnet som har vansker med støy og mye mennesker rundt seg skal mestre blant annet å spise i fellesskap med de andre barna. Hun beskrev dette slik:

*”Å tilrettelegge i fellesskapet kan rett og slett være å forskyve tida. Vi ser at å begynne måltidet felles er vanskelig. Begynner vi 10 min før de andre, kommer vi i gang, og da er vi ferdig 10 min før de andre, som gjør at vi kommer inn på badet først når det er stille der, og så først ut i garderoben når det er stille der, og de andre kommer etter. Dette er småting i hverdagen som gjør at ting går smooth, der vi ser rutinesituasjoner fungerer for barnet uten å ta barnet helt ut av gruppa. Han opplever at de andre kommer etter. Ting foregår i fellesskapet, men på barnets premisser” (Elin).*

Når Elin beskriver den spesialpedagogiske praksisen i sin barnehage kommer det tydelig frem at dette er en barnehage med kompetanse som er vant til å jobbe med barn med spesielle behov. I den tilrettelagte barnehagen er de flere spesialpedagoger og et større antall barn med spesielle behov. Jeg opplever at Elin ser få hindringer ved å la barnet være en del av fellesskapet, og at alle barn uavhengig av funksjonsnivå er en naturlig del av fellesskapet, men med behov for individuell tilpasning. Neste sitat beskriver også dette.

*”Det er ingen hindring å jobbe spesialpedagogisk med fokus på inkludering, snarere tvert i mot. Vi skulle etablere en skolegruppe med 10 barn, og hvordan skulle vi få til det når vi hadde et barn med autisme, én med adhd-diagnose, én med store konsentrasjonsvansker og språkvansker, et flerspråklig barn, og én med alvorlig grad av cp, og fire normalbarn, og dette skulle vi etablere en gruppe av. Disse trengte rammer og en struktur for å fungere i praksis, i tillegg skulle de få spespedtimene sine. Men det fungerte så bra. Barn med spesielle behov var med på alle aktivitetene vi hadde, men vi la lista litt forskjellig. I forhold til spill kunne en forenkle det, og i forhold til de med bedre ferdigheter kunne en øke kravet, vi kunne gå inn å gi mer hjelp der det trengtes ved behov” (Elin).*

Dette er et eksempel på hvordan barnehagens struktur kan være fleksibel i forhold til individuelle behov. I stedet for å skulle gjennomføre et fast opplegg for skolegruppen slik denne barnehagen gjennomfører hvert år for 5 åringene, velger de å tilpasse aktivitetene ut ifra mangfoldet i gruppa.

Flere av informantene beskriver at de vurderer hvilke aktiviteter barn med særskilte behov kan delta i ut ifra barnets forutsetninger. *”Alle de ting barnet klarer å mestre sammen med de andre er vi med på, ellers trekker vi oss ut”* (Hilde).

Også Elin beskriver hvordan hun som spesialpedagog bruker skjønn og gjør vurderinger underveis i forhold til om barnet kan delta i aktiviteter eller ei:

*”Jeg er opptatt av at barnet skal oppleve mestring, og samling har han ingen glede av, det har bare vært negativt. Men her om dagen skulle gruppa ha Mini-røris, og når jeg tenkte å skjerme han, så så jeg han ville være med, og han fikset hele greiene. Jeg ble helt blank i øynene. Han var med lenge, men ble sliten mot slutten og da gikk vi ut. Da hadde han hatt en kjempe-opplevelse av å delta. Han lyktes og jeg fikk erfare at han er klar for nye utfordringer, så her vurderte jeg underveis. Jeg fikk en aha-opplevelse, en må ikke alltid handle som en tror”*.

Dette er et eksempel på hvordan Elin gjør en skjønnsvurdering og lar barnet medvirke i hvilken grad barnet skal delta eller ei i fellesaktivitetene. Jeg opplever at spesialpedagogen anerkjenner barnet som et aktiv og meningsskapende subjekt.

### Støtte barnet i naturlige situasjoner

Informantene gir uttrykk for at en måte å jobbe spesialpedagogisk i det allmennpedagogiske miljø, er å være en støtte for barnet i naturlige situasjoner gjennom dagen. De gir uttrykk for at det å være en støtte og veilede barnet når barnet deltar i barnehagens felles aktiviteter, er en naturlig måte å utøve spesialpedagogiske tiltak på. Det er spesielt rutinesituasjoner som samling, måltid og påkledning, samt i lek og overgangssituasjoner som trekkes frem som arenaer som er godt egnet for å jobbe spesialpedagogisk. Bente, som i likhet med Elin, jobber fulltid i en tilrettelagt barnehage, gir uttrykk for at det er naturlig å jobbe spesialpedagogisk i fellesskapet blant de andre barna.

*”Jeg tilrettelegger i fellesskapet egentlig hele tiden. Da jobber jeg med alt fra små mål som å ta på seg sko, til å vaske hender, og sosiale mål som å dele leker og øve turtaking”* (Bente).

Bente beskriver hvordan hun tar i bruk læringsmuligheter i barnets naturlige miljø og trener på alt fra selvhjelpsferdigheter til språk og sosial ferdighetstrening. Hun fortalte hvordan det å støtte barnet i barnets naturlige miljø vil være med på å unngå konflikter.

*”Jeg er nesten som en skygge. Jeg trenger å være en stemme og en skygge bak barnet. (...) Det blir mye misforståelser på avdelingen på grunn av manglende språk. Det blir mye konflikter hvis jeg ikke er der tett på, for eksempel hvis et barn låner eller tar en leke fra barnet, kan dette fort bli feil for barnet. Når jeg er tett på kan jeg være barnets stemme og veilede i konfliktsituasjoner”* (Bente).

I tillegg til at spesialpedagogene gir uttrykk hvordan *de* kan være en støtte og et hjelpemiddel for barnet i fellesskapet, viser en av informantene til betydningen av at også *andre barn* kan fungere som en støtte for barnet. I forhold til et barn med hørselskade legger spesialpedagogen opp til trening i barnets naturlige miljø når de jobber med språket.

*”Jeg tenker vi må være der det skjer i naturlige situasjoner. Hvis jeg for eksempel jobber med språk og har språkstøtte i form av kommunikasjonsbøker, så kan jeg tilrettelegge det ved siden av barnet, så kan vi pekesnakke med barnet i naturlige situasjoner. Da kan også andre barna være et hjelpemiddel for barnet”* (Hilde).

Flere informanter fortalte at de jobber med bildekommunikasjon i forhold til barn med språkvansker, og viser til hvordan hele personalet på avdelingen daglig bruker snakkebok, tegn og pcs-symboler med barnet på avdeling. En informant uttrykte:

*”At disse symbolene henger på avdelingen der vi spiser, er lærerikt også for de andre barna. (...) Når vi bruker symboler og tegn med barnet i fellesskapet, ser vi at de andre barna også kommuniserer med barnet på denne måten”* (Elin).

#### Legge til rette for mindre lekegrupper:

Flere informanter fremhever lekens betydning for barns utvikling og læring. En informant sa:

*”Jeg er opptatt av å ikke ta barnet ut akkurat når det er frilek. Ved å observere det de andre barna gjør og få kunne delta i lek og ulike aktiviteter sammen med de andre på avdelingen vil være den beste læringen for dette barnet”* (Hilde).

Med utgangspunkt i barnets individuelle behov beskriver en av informantene hvordan hun legger til rette for små lekegrupper for å trene spesifikke samhandlingsferdigheter.



*”Barn som strever med sosial kompetanse vil gå glipp av betydningsfull læring, naturlig læring som leken byr på (...) Å finne små, egnede rom og legge til rette for små lekegrupper der barnet kan trene på å ta initiativ til lek, og spørre et annet barn om få bli med i leken, kan bidra til å øke barnets sosiale ferdigheter” (Elin).*

#### Åpenhet om barnets vanske:

Informantene setter ord på at åpenhet og informasjon om barnets vansker skaper forståelse hos andre barn og voksne i møte med barn med spesielle behov. Hilde som jobber med et barn med nedsatt hørsel, har informert både barn og voksne i barnehagen om barnets vanske og behov. Hun beskriver hvordan barnehagen legger til rette og er tilpasset barnets behov, slik at dette barnet kan fungere best mulig i gruppa.

*”Det er tilrettelagt godt for barnet med cochleaimplantat, med lydskjerming på avdelingen. Vi har snakket med barna og informert dem om at dette barnet har behov for at de bruker lave stemmer. Her tar alle hensyn til lyd og støy og de snakker i mikrofon” (Hilde).*

En annen informant uttrykte:

*”Personlig så syntes jeg at vi skal være åpne om at barnet sliter med visse ting, at hun kan ikke si r og da må hun trene på det. Løfte det opp, normalisere det. Peke på annerledesheter (...) Barn kan få gode opplevelser av at folk er forskjellig, lære og akseptere det og ikke få så fort fordommer. Jeg tenker åpenhet skaper større rom for mangfold!” (Bente).*

Åpenhet omkring barns ulikheter løftes også frem som en ressurs i gruppa, og kan bidra til aksept og forståelse hos både andre barn, foreldre og personalet:

*”Jeg ser på ulikhet som en ressurs i gruppa. (...) Spesialpedagogiske tiltak vil ofte være en gevinst for de andre barna, enten det er barn som får være med på enerom sammen med barnet, eller vi jobber spesped på avdeling. Informasjon skaper større aksept, forståelse, både hos andre barn og andre foreldre og personalet. Barn aksepterer ofte en forklaring, hvorfor barnet har en slange i halsen. Det er jo en dannelsesprosess for andre barn” (Hilde).*

Elin sin uttalelse beskriver hvordan åpenhet skaper rom for mangfold.

*”Vi snakker med barna, gjerne når det skjer ting som trenger en forklaring. Det forholder barna seg greit til, at enkelte ting er greit for de, sånn må det bare være og det aksepterer de. Og det mener jeg er bra for alle barn å lære, at det er ulikheter, det er forskjell på oss. Og skal alle barn*

*ha et likeverdig tilbud så trenger de et ulikt tilbud, da skal ikke alt være likt, vi må bare forklare, begrunne og vise så takler barna mye. Ja til mangfold!” (Elin).*

Når spesialpedagogene blir spurt om å hvordan de utøver spesialpedagogisk hjelp med tanke på å inkludere barnet i fellesskapet, kommer det også frem hvilke hindringer de opplever i forhold til å utøve hjelpen i barnefellesskapet. Informantenes utsagn i forhold til hindringene de opplever vil bli presentert i underkategoriene *store rom og store grupper*, og *fastlåst og ufleksibel struktur*.

#### Store rom og store grupper:

Flere av informantene beskriver at det er vanskelig å tilrettelegge for spesialpedagogisk hjelp i fellesskapet, og at de derfor velger å ta barnet med seg ut av gruppa og gi opplæring på enerom. Informantene peker på rommenes størrelse og store barnegrupper som faktorer som gjør det vanskelig å gjennomføre tiltak i fellesskapet. En av informantene sa:

*”Ofte trenger barnet fullt fokus, og i situasjoner der det er mange forstyrrelser rundt barnet må vi ut av avdelingen, rett og slett for å skjerme barnet. Og det skjer jo ofte sånn som gruppene er organisert” (Hilde).*

Hilde jobber i flere ordinære barnehager og beskriver at hverdagslige aktiviteter på avdelingen ofte er lite tilrettelagt, noe som gjør deltakelse vanskelig.

*”Når vi ikke er på enerom så følger jeg han opp på avdeling og i det opplegget de har. Men det varierer hvor mye som er tilpasset dette barnet. De har samling i stor gruppe, og gjerne mye prating, noe som gjør at han faller ut. Jeg har foreslått om flere aktiviteter kan deles i mindre grupper, men det er det lite av” (Hilde).*

En annen informant gir uttrykk for at spesialpedagogisk hjelp som utøves i fellesskapet gjerne er tiltak som går ut på å skjerme barnet fra barnegruppen eller omvendt. Lise sa:

*”Jeg ser at store rom og mye folk gjør han urolig. Når han er på avdeling har han mange lyder, mye bevegelser og blir bare vandrende rundt og vifte. Han er på utsiden av gruppa. Dette barnet må mye ut av gruppa for å vernes fra for mye støy, bevegelse og lyder”.*

### Fastlåst og uflexibel struktur:

I intervjuene kom det frem at fellesskapets måte å være fellesskap på kan skape hindringer med tanke på barnets deltakelse. Hilde fortalte hvordan hun opplever å møte utfordringer i forhold til barnehagens fastlåste struktur, når det gjelder organiseringen på barnets avdeling:

*”Min erfaring er at dette med inkludering vektlegges ulikt på de ulike avdelinger, ofte personavhengig, men jeg opplever generelt en fastlåst måte å gjøre ting på, de ønsker ikke å endre seg eller gjøre ting annerledes”.*

Videre fortalte Hilde:

*”Det hender jeg får høre at vi bare får gå på treningsrommet, fordi det ikke tilpasset dette barnet på avdeling i enkelte aktiviteter (...) Der jeg har et ønske om konkreter i samlingsstund, er ikke alltid dette mulig. I tillegg er det vanskelig for et barn med konsentrasjonsvansker å ha samling i trange garderobes, på trange plasser. Det blir en utfordring å sitte så tett”.*

En av informantene setter ord på hvordan manglende fleksibilitet fører til at aktiviteter ikke i stor nok grad er tilpasset barnets individuelle behov.

*”Men ofte er det dessverre slik at barnet må tilpasse seg aktivitetene og ikke omvendt. Det er jo feil, men slik er det. Det er sånn det blir” (Lise).*

Lise som jobber i flere ordinære barnehager erfarer at barnets individuelle behov ikke i stor nok grad tas hensyn til i det allmenpedagogiske tilbudet, noe hun opplever vil begrense barnets muligheter for deltakelse. Hun sa:

*”Tror de (personale på avdeling) gjør som de pleier og planlegger nok uten hensyn til dette barnet, uavhengig av barnet. Jeg prøver å si noe om barnets behov, men de har sine planer som vi hopper ut og inn av og blir med på” (Lise).*

Jeg vil nå analysere og drøfte empiri som beskriver *deltakelse i fellesskapet* i lys av teori.

## **4.4 Analyse og drøfting av kategorien *deltakelse i fellesskapet***

Det viser seg å være et gjennomgående trekk i datamaterialet at spesialpedagogisk hjelp først og fremst utøves i fellesskapet. Selv om spesialpedagogisk hjelp vil avhenge av barnets vanske og individuelle behov viser informantene fokus på inkludering og barns tilhørighet i gruppa, og

velger å jobbe spesialpedagogisk i barnets naturlige miljø ”så langt det lar seg gjøre”. Det gir barn med behov for særskilt hjelp og støtte mulighet til å delta i barnehagens fellesskap. En slik praksis er i tråd med den politiske målsetting at barnehagen skal være en arena for barns aktive deltakelse og læring i et inkluderende fellesskap med jevnaldrende, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.12). Ut ifra et sosiokulturelt syn på læring vil spesialpedagogenes fokus på deltakelse i fellesskapet gi barn mulighet til å konstruere kunnskap gjennom samhandling og i en kontekst. Å få ta del i hverdagslige aktiviteter i barnehagens fellesskap vil by på gode muligheter for samhandling med andre barn og voksne gjennom dagen. Ifølge Lave og Wenger (2003) vil perifer deltakelse i praksisfellesskapet gi barn med særskilte behov anledning til å lære av de mer erfarne, slik at de gradvis tilegner seg kunnskap, verdier og ferdigheter gjennom de aktivitetene som gjøres, og med tiden bevege seg til å bli et fullverdig medlem av fellesskapet. Ved å sette fokus på læringsprosessene som skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskapet, sier Lave & Wenger (2003) at læring som fenomen ikke avhenger av spesifikke undervisningskontekster. Spesialpedagogene i studien viser at læring ikke kun skjer gjennom formell ferdighetstrening, men også ved å la barna få samhandle, observere og imitere andre barn i et praksisfellesskap.

Empirien viser at barn med særskilte behov i stor grad deltar i barnehagens aktiviteter, men på egne premisser ut ifra barnets forutsetninger. Spesialpedagogene legger til rette for at barnet følger de allmennpedagogiske aktivitetene sammen med andre barna på avdelingen med ulike former for tilpasning. Det kommer frem at både barnet tilpasser seg fellesskapet, og at fellesaktiviteter tilpasses barnet. Barnet deltar, men ofte med et annet mål enn de andre ved at spesialpedagogene ”legger lista litt forskjellig”. At aktivitetene tilpasses barnet individuelt, slik at barnet får utfordringer og støtte ut ifra sine forutsetninger, kan ses i lys av Vygotskijs teori om at læring bør tilpasses innenfor barnets proximale sone. Å gi støtte innenfor barnets nærmeste utviklingszone krever varhet av den voksne. Spesialpedagogen må både kjenne barnets ferdighetsnivå og samtidig ha bevissthet om hvilken type hjelp og støtte som bringer barnet videre.

Informantene gir uttrykk for at de bruker skjønn og hele tiden vurderer hva barnet har muligheter til å delta i ut ifra barnets forutsetninger. I informantenes beskrivelser kommer det frem at barnet selv har en mulighet til å medvirke i forhold til egen deltakelse. En av informantene beskriver hvordan hun gjør en skjønnsvurdering og lar barnet medvirke i en samlingsstund. Der

spesialpedagogen tenker å ta barnet ut av samling, leser hun barnets kroppsspråk og tegn på at barnet ønsker å bli, og får en ”a-ha-opplevelse” da barnet viste mestring og glede i å delta. Jeg opplever at spesialpedagogen anerkjenner barnet som et aktivt handlende subjekt, og samspillet dem i mellom gir rom for barnets medvirkning. Et slikt samspill er det Bae (2009) kaller et anerkjennende samspill, som hun mener er en betingelse for inkluderende prosesser. Bae (2009) sier at ”barn med nedsatt funksjonsevne har rett til å komme i dialogisk samspill hvor de kjenner at de blir forstått ut fra sine forutsetninger, og ikke primært ut fra eventuelle funksjonsvansker de måtte ha” (Bae, 2009, s. 14). Der spesialpedagogen viser romslig samspillmønster, gir hun rom for barnet til å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger. Slik kan barnet føle tilhørighet i gruppen og være en aktiv deltakende. Trange samspillmønstre derimot, foregår mer på de voksnes premisser og vil gi barnet mindre støtte til å samle oppmerksomhet og delta i dialogen (Bae, 2009). De romslige interaksjonsmønstrene støtter derimot opp om likeverd i relasjonen og om en lyttende og nærværende pedagogikk. Barns rett til medvirkning kan også ses i lys av politiske føringer i lov om barnehager § 3, som sier at barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet (Barnehageloven, 2005).

Å være en støtte for barnet i naturlige situasjoner gjennom dagen, ble av spesialpedagogene fremhevet som en naturlig måte å jobbe spesialpedagogisk på i fellesskapet. Det er spesielt rutinesituasjoner, lek og overgangssituasjoner som trekkes frem som gode arenaer for å jobbe spesialpedagogisk. Det kommer frem at spesialpedagogene også ser på andre barn som en støtte for barnets utvikling og læring, når de legger til rette for spesialpedagogiske tiltak på avdelingen. Å referere til voksne og barn som et ”hjelpemiddel” kan tolkes i lys av begrepet scaffolding eller stillasbygging, som dreier seg om hvordan et barn ved hjelp fra et annet barn eller voksen kan lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde (Skodvin, 2006). Begrepet scaffolding illustrerer hvordan støtte fra barn og voksne fungerer som et stillas når barnet skal utføre en aktivitet. Scaffolding innebærer at støtten til barnet ligger innenfor barnets nærmeste utviklingssone, og vil føre til økt læringsutbytte for barnet. Når barnet er i stand til å klare aktiviteten på egenhånd, kan støtten trekkes tilbake, det vil si at stillaset kan fjernes. Det barnet mestrer med hjelp og støtte fra andre, blir etter hvert barnets eget mestringsområde. Ifølge Vygotskij har læring i dette tilfelle gått fra en sosial til en individuell prosess (Skodvin, 2006). Ifølge det sosiokulturelle perspektivet vil barns samhandling og interaksjon med andre ord føre til at barnet kommer i kontakt med medierende redskaper, noe som spiller en sentral rolle for læring (Skodvin, 2006). Språket ses på som det viktigste

medierende redskapet innenfor et sosiokulturelt perspektiv (Dysthe, 2001). Det er gjennom å lytte, samtale, etterligne og samhandle at barna vil tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gir dem mulighet til å delta i det kulturelle fellesskapet. At barn med særskilte behov kan få delta i sosiale praksiser der læring skjer, blir med andre ord sentralt i det å lære.

Lekens betydning fremheves når spesialpedagogene beskriver hvordan de legger til rette for mindre lekegrupper, noe som samsvarer med lekens fremtredende rolle i norsk barnehagetradisjon. At spesialpedagogene vektlegger leken i det spesialpedagogiske arbeidet er i tråd med Rammeplanens føringer om at barnehagen skal anerkjenne forskjellighet og se omsorg, lek, læring og danning i en helhetlig sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2015). I følge Ruud (2010) er det viktig at barn får være med i lek og samhandling både for barnets trivsel ”her og nå” og i et fremtidsperspektiv. Å vektlegge lekens betydning for barns fremtidige læring, kan også ses i lys av det sosiokulturelle perspektivet, der kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Säljö, 2006). Kunnskap deles mellom mennesker. Barn har ulike ferdigheter og kunnskaper, og ved at denne kunnskapen blir distribuert mellom barna, skapes ny kunnskap (Dysthe, 2001). Sett i lys av denne måten å forstå hvordan barn kan bidra til hverandres læring og utvikling, vil læringsaktiviteter og spesialpedagogiske tiltak som fordrer samarbeid og samspill, som blant annet leken byr på, ha stor betydning. Jeg opplever at dette perspektivet verdsetter mangfold og individuell variasjon som berikende for alle.

Selv om informantene gir uttrykk for at de først og fremst jobber spesialpedagogisk i fellesskapet, viser det seg å være stor variasjon i fellesskapets evne å tilpasse seg mangfoldet i gruppa. Hvilke mulighet og hindringer informantene opplever i forhold til å utøve spesialpedagogiske tiltak i barnets naturlige miljø, varierer i de forskjellige barnehagene. De to spesialpedagogene som jobber i en tilrettelagt barnehage opplever i større grad at fellesskapet er tilpasset barn med særskilte behov, slik at de kan implementere spesialpedagogiske tiltak i barnegruppen. De to spesialpedagogene som jobber i flere ordinære barnehager opplever imidlertid flere hindringer i forhold til å tilrettelegge for disse barna i fellesskapet. Det fører til at de i større grad tar barnet med ut av gruppen og trener på enerom eller i liten gruppe. Spesialpedagogiske tiltak vil da gå på bekostning av barns erfaringer med sosial samhandling med jevnaldrende. Det er i tråd med Solli (2010, s. 40) som hevder at ”når ressurser kan hentes utenfra, er det mindre sannsynlig at barnehagen og skolen utvikler en inkluderende pedagogikk”. Etter at retten til spesialpedagogisk

hjelp for førskolebarn ble flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven, har kommunen og ledelsen i den enkelte barnehage blitt mer ansvarlig for oppfølgingen av barn med særskilte behov. Argumentasjonen for det, er knyttet til Rammeplanens helhetssyn på barn, og at barnets fysiske og mentale forutsetninger skal ses i lys av det systemet barnet er en del av. Ifølge Solli (2010) fører en slik forskyvning til at det ikke lenger er et spørsmål om hvordan man arbeider i forhold til barn med særskilte behov, men hvordan man arbeider for å skape inkluderende læringsmiljøer. Det betyr at styrer sammen med pedagogisk leder og spesialpedagog har et felles ansvar for å gi barn med særskilte behov et likeverdig og tilpasset barnehagetilbud. Barn er forskjellig, men alle skal gjennom ulike tilpasninger ha samme muligheter til deltakelse og tilhørighet i barnehagen. Men fordi inkluderingen skal finne sted i barnehagen, er det av betydning at barnehagepedagogikkens tenkning om omsorg, lek, læring og danning implementeres i planlegging av tiltak og arbeidsmåter også når det gjelder barn med særskilte behov.

På spørsmål om hvilke muligheter og hindringer spesialpedagogene opplever med tanke på å utøve spesialpedagogiske tiltak i fellesskapet, peker de på at barnehagens organisering og struktur ofte gjør det vanskelig for barn med særskilte behov å være en del av fellesskapet. Faktorer som kommer frem i deres beskrivelser er store rom og store grupper, samt fastlåst og uflexibel struktur på avdelingen. Særlig de spesialpedagogene som jobber i flere ordinære barnehager opplever at avdelingen lager planer uavhengig av barnet med særskilte behov. Her styres gjerne barnehagens struktur og organisering av regler og rutiner, slik at barna må tilpasse seg strukturen og fellesskapet, og ikke omvendt. Alle de fire informantene peker på at rommenes størrelse og store barnegrupper gjør at det er vanskelig å gjennomføre mange av tiltakene i fellesskapet. De forteller at de ofte velger å ta barnet ut av gruppen for å skjerme barnet fra støy og mye lyder. Det betyr at barn med særskilte behov tas ut av fellesskapet i større grad enn spesialpedagogene egentlig ønsker. I et sosiokulturelt perspektiv vil alt som kan være til hinder for barns deltakelse i det sosiale fellesskapet betraktes som en trussel mot barns læring og utvikling. Det er altså ikke for eksempel nedsatt hørsel eller språkvanskene i seg selv, men de eventuelle sosiale konsekvensene dette får, som er problematisk. Innenfor et relasjonelt perspektiv på spesialpedagogisk hjelp legges til grunn at opplæringen må tilpasses barnet på en slik måte at fellesskapet blir forsøkt endret. Dersom fellesskapet tilpasses barnets individuelle behov, vil fellesskapet være mer i overenstemmelse med barnets forutsetninger. En relasjonell forståelse vil ha fokus på hva som skjer i interaksjon og samspill mellom barnet og omgivelsene (Persson,

1998). Innenfor denne retningen vil en se på sammenhengen mellom barnehagens struktur og de individuelle problemene som oppstår. En av informantene forteller at når samlingsstund gjennomføres i trange garderober og i store grupper, fører det til at barnet har vanskelig for å delta. Spesialpedagogikkens rolle innenfor det relasjonelle perspektivet ville være å finne løsninger som kan føre til at barnehagens struktur gir færre problemer for barna (Hausstätter, 2007). I dette tilfelle ville det være å flytte samlingen til et egnet rom der barna ikke satt så trangt, eventuelt hatt samling i mindre grupper. Slik jeg tolker det, vurderer spesialpedagogene barnets behov både ut ifra omgivelsene rundt barnet og ut ifra egenskaper ved barnet selv. Dette viser at barns utfordringer er knyttet til både egenskaper ved barnet og omgivelsene. Hausstätter (2007) fremhever at det å se på barnets vansker uavhengig av den sosiale konteksten, kan føre til at barnehagen slipper å se kritisk på egen organisasjon og pedagogiske praksis. Et fokus på miljømessige faktorer innebærer at oppmerksomheten rettes mot kontekstens muliggjørende betingelser. Imidlertid kan et sterkt fokus på egenskaper ved fellesskapet også innebærer en risiko for tildekning av de behov individet opplever som følge av sine funksjonsnedsettelse (Tangen, 2012).

Når informantene opplever at det er nødvendig å gi spesialpedagogisk hjelp utenfor barnefellesskapet, kan det, ifølge Solli (2010), tyde på at det ordinære barnehagetilbudet ikke klarer å legge til rette for at barn med særskilte behov kan delta ut ifra sine forutsetninger. Ifølge NOU (2009: 18) skal barnehagens innhold og aktiviteter tilpasses slik at alle barn kan delta på ulike måter ut ifra egne forutsetninger, interesser og utviklingsnivå, i fellesskap med andre barn og voksne. Det betyr at det skal finnes en plass til alle uansett funksjonsnivå. Når spesialpedagogisk praksis viser noe annet, er ikke det i tråd med målet om at alle skal kunne delta i et inkluderende fellesskap. Å rette fokus på miljømessige faktorer støttes av studiene til Ytterhus (2002), som viser at det fysiske miljøet i barnehagen kan være et hinder for organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet. Hun peker på at det fysiske miljøet er en forutsetning for å kunne gi et godt og differensiert tilbud til alle, og vil gi konsekvenser for barnets deltakelse (Ytterhus, 2002). Full deltakelse handler allikevel ikke bare om fysisk tilrettelegging, men like mye om de holdningene som barn med funksjonshemninger blir møtt med (NOU, 2001: 22).

I forhold til holdningsarbeid, trekker informantene frem at det å snakke åpent om barnets vansker, er en viktig faktor som skaper større rom for mangfold. Spesialpedagogene erfarer at å



snakke om barnets utfordringer og behov, skaper større forståelse hos andre barn og voksne i møte med barn med særskilte behov. De erfarer at det er lettere å få tilpasset aktiviteter i forhold til barnas behov, når dette er snakket åpent om. En av informantene referer til et barn med cochleaimplantat, der avdelingen tilrettela med lydskjerming, og barna og voksne på avdeling bruker lave stemmer og tar hensyn til lyd og støy. Jeg opplever at informantene argumenterer for betydningen av å løfte opp mangfoldet i barnehagen, og at mangfold er berikende for alle. Dette er i tråd med samfunnspolitiske mål som inkludering, likeverd, demokrati og deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2015). Spesialpedagogenes fokus på det unike ved hvert enkelt individ, har ifølge Mørland (2008) solide røtter i barnehagens pedagogiske tradisjon.

Ut ifra kategorien *deltakelse i fellesskapet* ser jeg at spesialpedagogene opplever både muligheter og hindringer med tanke på å utøve spesialpedagogisk hjelp i barnehagens fellesskap. Spesialpedagogene organiserer hjelpen ulikt i forhold til om hjelpen foregår i barnegruppen, i mindre grupper eller individuelt utenfor fellesskapet. Alle spesialpedagogene benytter seg av alle de tre organisasjonsformene, men det varierer i hvor stor grad barnet tas ut av gruppen kontra om hjelpen foregår i barns naturlige miljø. Enten spesialpedagogene organiserer tiltakene i eller utenfor fellesskapet, opplever jeg at de representerer en kombinasjon av en kategorisk og en relasjonell forståelsesmåte, der både særtrekk ved individet og barnehagens miljø er fremtredende. De spesialpedagogene som tar barnet ut av gruppen peker på de hindringene i systemet som gjør at barnet ikke har muligheter til å delta, og slik sett representerer de en holdning der de ønsker å endre noe de ser som funksjonsdiskriminerende forhold i omgivelsene. Ser vi holdningene til spesialpedagogene i lys av Meld. St. 18 (2010-2011), som understreker at hjelpen ikke skal føre til segregering av barn, kan det å ta barnet ut av barnegruppen virke noe motstridende (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig sier samme melding at hensynet til barnets beste alltid veier tyngst, og åpner slik opp for å ta barnet ut av gruppen der det er hensiktsmessig for barnet. I denne sammenheng kan spenningsforholdet mellom inkludering og segregering gjøre seg gjeldende for informantene. Dette dilemmaet er noe informantene setter ord på og noe de må forholde seg til daglig i organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen. Når spesialpedagogene vurderer hvordan tiltakene skal gjennomføres, må de utøve skjønn med utgangspunkt i få holdepunkter, da rammene for profesjonsutøvelsen er noe vage (Groven, 2013). Dette påvirker organiseringen sammen med ressurser, hvilke tiltak som gir barnet gode utviklingsmuligheter, kultur i barnehagen og spesialpedagogens og barnets egenart (Groven, 2013). Det vil uansett være tiltakets formål, innhold og aktivitet som blir førende for hvor tiltaket

gjennomføres, men i tråd med Rammeplanen sørger for at barnet i så stor grad som mulig er en del av fellesskapet i barnehagen. Fordi barn med funksjonsnedsettelse har svært ulike behov, finnes det ikke én riktig måte å organisere spesialpedagogiske tiltak i barnehagen på. Spesialpedagogen blir derfor utfordret til å bruke faglig skjønn og foreta løpende evalueringer i tett samarbeid med barna, foreldre, personale og andre samarbeidspartnere i støtte- og hjelpeapparatet i kommunen (Mørland, 2008; Groven, 2013).

## 4.5 Samarbeid

Den tredje kategorien som utmerker seg i undersøkelsen av hvordan spesialpedagogiske hjelp utøves er *samarbeid*. Når barn i barnehagen får spesialpedagogisk hjelp som er hjemlet i opplæringsloven, forutsetter det ofte et nært og godt samarbeid med flere instanser innen det profesjonelle hjelpeapparatet. Informantene gir uttrykk for at samarbeid med foreldre og ulike kommunale instanser er viktig i arbeidet med barn med særskilte behov for å kunne gi de et helhetlig tilbud:

*”Å involvere foreldrene som kjenner barnet best er viktig, da tror jeg vi oppnår mye mer og (...) I tillegg samarbeider jeg med fysioterapeuter, helsestasjon, PPT, habiliteringen, BUPA og selvfølgelig skolen ved overføring. Jeg har et fint samarbeid med kommunen, og kan bruke de som et rådgivende organ (...) Jeg tenker at dette samarbeidet er viktig for å sørge for et mest mulig helhetlig tilbud for disse barna” (Lise).*

Ut ifra problemstillingen er det relevant å trekke frem spesialpedagogenes uttalelser knyttet til samarbeidet med det øvrige personalet i barnehagen, da et slikt samarbeid vil være en forutsetning for en praksis preget av inkludering og individuelt tilpasset opplæring for alle. Informantene gir uttrykk for at dette samarbeidet har betydning for hvordan de opplever å kunne utøve spesialpedagogisk hjelp i barnehagen i spennet mellom individ og fellesskap. De trekker frem betydningen av *møtearenaer*, *kompetanse* og *systemtiltak* når de beskriver samarbeidet med personalet. Dette er faktorer de peker på som vil føre til felles forståelse, felles ansvar og bidra til tilpasning i miljøet. Jeg vil nå presentere informantenes utsagn innenfor disse underkategoriene.

## Møtearenaer

Informantene peker på viktigheten av å utveksle informasjon for å kunne gi barn med særskilte behov et individuelt tilpasset tilbud. De gir uttrykk for at de ønsker å informere personalet i barnehagen og på avdelingen om barnets behov for tiltak, samt det å få innsikt i hva avdelingen jobber med, slik at dette kan tas inn i den spesialpedagogiske jobbingen. Alle informantene gir uttrykk for at det enten er mangel på møtearenaer der de kan få snakket sammen, eller at møtene ikke har rom for spesialpedagogikk. Det utmerker seg imidlertid en forskjell i informantenes uttalelser i forhold til de spesialpedagogene som jobber fast i en tilrettelagt barnehage, kontra de som jobber i flere ordinære barnehager. De som har fast tilholdssted i en tilrettelagt barnehage deltar på avdelingens møter og setter samtidig ord på at de kjenner det øvrige personalet godt, noe som letter samarbeidet. Elin sa blant annet:

*”Vi (spesialpedagogene) deltar på personalmøter, planleggingsdager og avdelingsmøter, men der er det liten tid til spesped. (...) Jeg får i hvert fall muligheten til å få innsikt i hva barnehagen jobber med, og slik kunne implementere spesped-tiltakene i barnets helhetlige tilbud. Vi har jobba lenge sammen, lite utskifting, vi kjenner hverandre godt, samarbeider godt, det at vi vet hvordan hverandre tenker, da får en mye gratis”.*

Elin forteller videre hvordan informasjon og godt samarbeid fører til at hele personalet følger opp barnet tett ut over barnets spesialpedagogiske timer. Her er eksempel på hvordan tett oppfølging vil forebygge uønsket atferd:

*”Barna er helt avhengig av at vi samarbeider. Hvis spesped-timer er spesped-timer, og det ikke er forståelse for at du har stor gevinst av å følge opp dette barnet tettere ut over det, vil du i stede få atferds-avvik store som hus, fordi de flyter rundt på avdelingen”.*

Lise som jobber i flere ordinære barnehager beskriver utfordringen ved å ikke ha arenaer til å samarbeide om barna med det øvrige personalet på avdelingen. Hun peker på at samarbeid og informasjon vil gjøre at personalet lettere vil kunne legge til rette for barnet på avdelingen.

*”Jeg har ikke så mye å si i forhold til å påvirke det som skjer på avdelingen, men det har mye med organiseringen fra øvre hold. Jeg har ikke mulighet til å delta på avdelingsmøter, det er ikke satt av tid til at jeg skal delta. Det er et ønske å kunne få mer enn fem minutter på uteområde å informere de andre om hva som er viktig for dette barnet, så det kunne vært lettere for de å være med på tanken og lagt til rette for dette barnet når jeg ikke er her, kanskje lettere for de å ta de hensynene som trengs” (Lise).*

Lise snakker videre om at manglende møtearenaer også gjør at hun som spesialpedagog får lite innsyn i hva avdelingen jobber med:

*”Når jeg ikke er med på avdelingsmøter går jeg ikke bare glipp av muligheten til å informere om barnet og barnets behov, men også få innsyn i hva de jobber med. Ofte er det ting som skjer på avdelingen som jeg ikke forstår, som jeg ikke har informasjon om. Da blir det for eksempel vanskelig å implementere de spesialpedagogiske tiltakene i det allmennpedagogiske”.*

Lise setter også ord på at manglende samarbeid med det øvrige personalet på avdelingen fører til et klart skille mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske tilbudet til barnet:

*”Det det blir til er at jeg jobber spesped og så gjør de det andre. (...) Det er vi og dem – meg mot dem”.*

Hilde som også jobber i flere ordinære barnehager opplever at når hun kommer for å jobbe med et barn, møter hun forventninger fra det øvrige personalet at hun ”tar seg av barnet”.

*”Det er ikke alltid at samarbeidet med det allmennpedagogiske personalet fungerer. Jeg opplever at enkelte syntes det er greit at det er jeg som tar meg av barnet, at det liksom ikke er deres ansvar når jeg er der” (Hilde).*

#### Kompetanse:

Informantene har fokus på personalets kompetanse i samarbeidet med å tilrettelegge for barn med særskilte behov. De trekker frem at samarbeid mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk kompetanse gir gode forutsetninger for oppfølging av barnet. Et slikt samarbeid vil ifølge informantene sikre en felles forståelse for barnets vansker, forutsetninger og behov. Bente som jobber fast i en tilrettelagt barnehage beskriver et personale med kompetanse på spesialpedagogisk arbeid, der alle innehar en felles forståelse for barnets individuelle behov for tilrettelegging.

*”Informasjonsflyten er viktig, det å kjenne hverandre godt, og at alle er oppdatert på det som til en hver tid gjelder i forhold til enkeltbarna (...) Personalet er vant til å ha spesped-barn i gruppa og vet at disse trenger et litt annerledes opplegg enn resten” (Bente).*

Elin trekker frem fordelene av å jobbe i én barnehage med tanke på at hun som spesialpedagog og det øvrige personale jobber mye sammen, og har derfor god anledning til å lære av hverandre:

*”Jeg ser det som en fordel å jobbe i én barnehage, da får jeg oversikt og god kjennskap til barnet ved å kunne observere barnet i flere settinger gjennom dagen, i lek, i overgangssituasjoner. Og det å kunne se barnet når andre jobber med barnet for eksempel, stå litt på avstand å kunne se det. Og at de andre kan observere meg når jeg jobber med han, så kan vi lære av hverandre på den måten. Det ser jeg som veldig verdifullt, å kunne være i miljøet og være observatør”.*

*”Å jobbe spesped med barnet på avdeling gjør det mulig å overføre kunnskap, det er den måten vi spesialpedagoger kan lære opp kollegaer på, det å være rollemodeller og være tydelige, både overfor voksne og andre barn (...) se på hva som skjedde nå, sette ord på det, belyse det, slik at vi har mulighet til å lære.” (Elin).*

Hilde som jobber i flere ordinære barnehager forteller hvor viktig kompetanse er for å kunne tilrettelegge for barna med særskilte behov:

*”Jeg hadde ofte ønsket at ting ble tilrettelagt på en annen måte, det handler nok om uvitenhet og hvilket syn de har på spesialpedagogisk arbeid, på barn og i forhold til inkludering (...) jeg er utålmodig og vil pushe, og så må jeg vente til de er klare. Det er et dilemma i forhold til tilrettelegging, det med manglende kompetanse. Jeg føler jeg må gi av min faglige kompetanse for å få de med på å tilrettelegge for disse barna”.*

Hilde fortalte videre at hun er opptatt av hvordan personalet på avdelingen jobber med barnet den tiden hun som spesialpedagog ikke er i barnehagen. Hun peker på behovet for å veilede personalet på avdelingen ved å fungere som rollemodell:

*”Et poeng med å jobbe så mye som mulig i naturlige situasjoner for barnet, er at jeg kan være modell for de ansatte (...) når jeg gjør ting med barnet sammen med og i nærheten av andre voksne, blir de gjerne litt nysgjerrige, så tør de å spørre”.*

Videre beskrev Hilde betydningen av å fungere som rollemodell.

*”Når jeg er inne og jobber med et barn fem timer i uka, må jo de andre også lære seg hvordan man jobber med disse barna. Jeg kan ikke trylle på fem timer uten at de andre også jobber med barnet. Systemtiltak er det mye å jobbe med” (Hilde).*

Alle informantene viser til at kompetanse er en viktig faktor for å møte barns særskilte behov for tilrettelegging. En av informantene peker på hvordan hun mener kompetanse henger sammen

med barnets språkutvikling, og hvordan kurs og kompetanse påvirker assistentenes personlige interesse for tema. Lise sa:

*”Det har vært en kjempe prosess å få det øvrige personalet til å kjenne hans behov (...) av de tre voksne som jobber på hans (barnet) avdeling, har to av de deltatt på de to ASK-kursene. De to ser jeg har en personlig interesse av å jobbe med han, og da ser jeg språket hans utvikler seg mye fortere enn det har gjort”.*

### Systemtiltak:

For å kunne gi barn med særskilte behov et tilpasset og likeverdig tilbud i barnehagen, gir enkelte informanter uttrykk for at systemtiltak er viktig. Elin stilte spørsmålet: *”Er det barnet eller systemet som skal forandre seg?*

Alle informantene beskriver at de utarbeider individuelle opplæringsplaner for barn med spesielle behov. Slike planer inneholder både individrettede og systemrettede mål og tiltak. En av informantene forteller at intensjonen til planen og det de ser i praksis ikke alltid viser samsvar, særlig der det dreier seg om systemtiltak på avdelingen. Hun peker på at samarbeid er avgjørende for at alle som jobber med barnet har innsikt i planens innhold og føler et felles ansvar for å tilrettelegge i henhold til planen. Hilde sa:

*”Selv om jeg er ansvarlig for å utarbeide en pedagogisk plan og gjennomføre tiltakene, er jeg avhengig av å samarbeide med avdelingene hvis jeg skal få til noen systemtiltak, og da må vi samarbeide i større grad”.*

Hilde påpeker mangelen på systemtiltak i de barnehagene hun jobber i:

*”Barnet er barnet, men det er systemet rundt som kan endres for at barnet skal best mulig kunne utvikle seg (...) på grunn av at systemet forandrer seg vil barnet kunne få bedre betingelser. Det er synd når jeg opplever en holdning fra både ledelsen og personalet for øvrig at vi ikke kan forandre systemet på grunn av ett enkelt barn”.*

Jeg ønsker nå å analysere og drøfte empiri innenfor kategorien *samarbeid* i lys av teori og overordnede føringer.

## 4.6 Analyse og drøfting av kategorien *samarbeid*

Empirien viser at samarbeid har stor betydning i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig barnehagetilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Informantene uttrykker at samarbeid med foreldre og ulike kommunale instanser, har betydning for det spesialpedagogiske tilbudet til barnet. Dette er i tråd med Rammeplanen som hevder det bør være sentralt med en tverrfaglig og helhetlig tenkning rundt et barn, da samarbeid gir trygghet, stabilitet og sammenheng i barnets liv (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er i henhold til NOU (2009: 18, s.170) en forutsetning for en praksis preget av inkludering og tilpasset opplæring for alle. Dette er i tråd med informantenes beskrivelser, som gir uttrykk for at særlig samarbeidet med det øvrige personalet er viktig i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp i spennet mellom individ og fellesskap. De trekker frem samarbeidets betydning i forhold til å sikre felles forståelse, felles ansvar og muligheten for å tilrettelegge i miljøet slik at barnet i større grad kan delta i fellesskapet. For å få til dette pekes det på behovet for blant annet felles møtearenaer der informasjon kan utveksles. Et slikt behov støttes av Buli-Holmberg og Nilsen (2010), som peker på behovet for at ansatte har arenaer for erfaringslæring og refleksjon. Informantene gir uttrykk for at informasjon omkring barnets individuelle behov er avgjørende for at organiseringen på avdelingen i størst mulig grad kan tilpasses barnet. Informantene er også opptatt av å få informasjon om hva avdelingen jobber med, slik at de har mulighet til å implementere de spesialpedagogiske tiltakene i barnets helhetlige tilbud. Informantene påpeker utfordringer knyttet til felles møtearenaer, som gjør at samarbeid og informasjon ofte er vanskelig. Kun de to spesialpedagogene som jobber fulltid i tilrettelagte barnehager deltar på avdelingsmøter, de to andre spesialpedagogene opplever at samarbeid og informasjonsutveksling foregår tilfeldig. Det kommer imidlertid frem at de som deltar på avdelingsmøtene, ikke opplever rom for å drøfte barn med særskilte behov. De får derimot god informasjon om hva avdelingen jobber med, som gir de mulighet til å trekke dette inn i den spesialpedagogiske jobbingen med barnet. På den måten kan barnet forberedes på temaer avdelingen jobber med, som gir barnet større forutsetninger for å kunne delta. Spesialpedagogene kan slik tilpasse den spesialpedagogiske hjelpen i forhold til barnets allmennpedagogiske tilbud. Det er i tråd med det Helland (2012, s. 601) påpeker, at det spesialpedagogiske tilbudet til enkeltbarn bør integreres og ligge ”innpakket” i det generelle

tilbudet i barnehagen som alle barn får. Et slikt samarbeid kan medføre at barnet opplever et tilbud hvor helhetsplanlegging reduserer skillet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk tilbud.

Selv om spesialpedagogene opplever å få informasjon om hva avdelingen jobber med, er det fortsatt en utfordring at spesialpedagogene ikke har mulighet til å påvirke fellesskapet i særlig grad. De gir uttrykk for at de har liten påvirkning på barnehagens organisering og tilrettelegging av felles aktiviteter på avdelingen. Det kan føre til at fellesskapet ikke tar hensyn til individuelle behov og forutsetninger, noe som vil gi barn med særskilte behov færre muligheter for å kunne delta i barnefellesskapet. En av informantene fortalte at manglende samarbeid og mulighet til å påvirke tilretteleggingen på barnets avdeling, førte til at *"jeg jobber spesped, så gjør de det andre"*. Dersom personalet i barnehagen har forventninger om at barna best ivaretas av spesialpedagog, kan konsekvensen av dette bli at den allmennpedagogiske vektleggingen av barnets tilhørighet og deltakelse i sosiale fellesskap tones ned og blir uklar (Arnesen, Kolle & Solli, 2012). Dette vil i så fall stå i motsetning til deltagelse og medvirkning som grunnleggende prinsipper for opplæring av barn med spesielle behov, slik det uttrykkes i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Der spesialpedagogene derimot opplever at samarbeidet og tilretteleggingen er god, vil forskjellen mellom den allmennpedagogiske virksomheten og den spesialpedagogiske hjelpen være mindre synlig, som ifølge Helland (2012) er mer i tråd innenfor et inkluderingsperspektiv. Slik jeg tolker empirien, ser det ut til at i de tilrettelagte barnehagene der spesialpedagogene har fast tilholdssted, klarer personalet sammen i større grad å legge til rette et tilpasset og inkluderende leke- og læringsmiljø som har rom for mangfoldet. Det vil ifølge Helland (2012) kunne ha positiv og forebyggende virkning og redusere behovet for mer tradisjonell og segregerende spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak.

Kompetanse hos personalet trekkes også frem som en viktig faktor i utøvelsen av spesialpedagogisk hjelp. En av informantene trekker frem at kurs og faglig kompetanse hos personalet gir positiv effekt på barnets utvikling og progresjon, og har positiv påvirkning på personalets interesse for å jobbe med barnet. Dette kan ses i sammenheng med Kunnskapsdepartementet (NOU, 2012: 1) som hevder at personalets kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og er avgjørende for kvaliteten i barnehagen. Også Helland (2012) understreker at det stilles krav til kompetanse for å kunne tilrettelegge og skape et godt miljø for barn med nedsatt funksjonsevne. Informantene peker på at felles forståelse for barnets vansker,



forutsetninger og behov hos alle i personalet, vil sørge for at barnet får et mer helhetlig tilbud. Flere av informantene gir uttrykk for at det å veilede det øvrige personalet er avgjørende i forhold til at barnet følges opp av andre enn spesialpedagogene og ut over de tildelte timene barnet har vedtak på. Spesielt de spesialpedagogene som jobber i flere ordinære barnehager setter ord på behovet for å veilede personalet, slik at personalet kan følge opp barnet den tid de ikke er der. De forteller hvordan de jobber som rollemodell i fellesskapet, slik at de har mulighet for å overføre kunnskap og kompetanse i arbeidet med enkeltbarna. De opplever at det å jobbe spesialpedagogisk i fellesskapet, fører til at personalet i større grad spør og viser interesse for de spesialpedagogiske tiltakene. Når det gjelder spesialpedagogene som jobber fast i de tilrettelagte barnehagene, beskriver de et personale med god kompetanse som er vant til å ta hensyn til individuelle behov i gruppen. De beskriver et godt samarbeid med det øvrige personalet, der alle innehar en felles forståelse for barnets individuelle behov for tilrettelegging. En av informantene peker på fordelene ved å jobbe i én barnehage. Det gir henne mulighet til å få god kjennskap til barnet og muligheten til å kunne observere barnet i mange ulike settinger gjennom dagen, i lek og overgangssituasjoner. Slike observasjoner kan være nyttig i forhold til å kunne sette inn tiltak der det er behov. Det vil også gi spesialpedagogen god mulighet for å kunne tilpasse hjelpen innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Det å jobbe i én barnehage, slik at både spesialpedagogen og det øvrige personalet har mulighet til å observere hverandre, opplever spesialpedagogen som verdifullt med tanke på å lære av hverandre. Ifølge stortingsmelding nr. 19 (2015-2016; 4.4.1) (Kunnskapsdepartementet, 2016) stilles det krav til personalets kompetanse i forhold til å se barnets behov, kunne støtte i lek og legge til rette for et helhetlig og inkluderende barnehagetilbud. Barn med særskilte behov kan by på komplekse utfordringer, og det er ifølge NOU (2009: 18) nødvendig at de ansatte i barnehagen oppfatter arbeidet med å finne gode løsninger som et kollektivt anliggende. Ved å reflektere og planlegge sammen, kan ideer skapes og god praksis utvikles. Spesialpedagogen som sitter med kompetanse på barnets vanske vil ha et spesielt ansvar for at de øvrige ansatte også tilføres kunnskap, og at de involveres i diskusjoner om hvordan barnet best kan delta i barnefellesskapet.

Enkelte informanter fremhever systemtiltak som viktig i arbeidet med spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehagen. De peker på at barnet vil få bedre betingelser av at systemet forandrer seg og tilpasser seg individuelle forutsetninger og behov. En av informantene hevder at *”barnet er barnet, men det er systemet rundt som kan endres”*. Dette krever et tett samarbeid mellom spesialpedagogen og det øvrige personalet i barnehagen. Et samarbeid vil signalisere en

felles innsats for å løse et problem. Buli Holmberg og Nilsen (2010) sier at det er avgjørende at alle drar i samme retning for å oppnå forbedringer i organisasjonen, og for å sikre et likeverdig og tilpasset tilbud for alle. Dette er i tråd med informanten som trekker frem betydningen av systemtiltak, og ønske om et felles ansvar for å tilrettelegge for et helhetlig barnehagetilbud for barn med særskilte behov. Informanten forteller at hun er avhengig av et tettere samarbeid for å få til nødvendige systemtiltak, slik at barnet i større grad kan ta del i barnehagens fellesskap. Dette er i tråd med NOU (2009: 18, s. 15) som påpeker at inkludering både er en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan systemet kontinuerlig må tilpasse seg det enkelte barn, uavhengig av forutsetninger, interesser og utviklingsnivå. Målet med inkludering er ikke likhet, men variasjon og respekt for ulikhet, som handler om å gi rom og legge til rette for mangfoldet (NOU, 2009: 18). Dette kan ikke oppnås en gang for alle, men må ifølge Buli Holmberg og Nilsen (2010) alltid tilstrebes i en kontinuerlig forbedringsprosess og baseres på gjensidighet. Med fokus på systemarbeid viser spesialpedagogen en forståelse som kan ses i lys av et vidt perspektiv på faget, der hun både har fokus på individuelle og kontekstuelle forhold rundt barnet. Et slikt tosidig perspektiv, hevder Buli-Holmberg og Nilsen (2010, s. 21) er viktig i arbeidet med å inkludere og legge til rette for enkeltbarn, enten en velger å kalle det systemrettede tiltak med individfokus eller individrettede tiltak med systemperspektiv.

## 5 AVSLUTNING

I denne studien har jeg rettet søkelyset på spenningsfeltet mellom spesialpedagogiske tiltak og inkludering. I organiseringen av spesialpedagogisk hjelp må spesialpedagogene forholde seg til spesialpedagogiske tiltak som både kan ekskludere barn fra barnegruppen, samtidig som de samme tiltakene kan være den innsatsen som er nødvendig for å muliggjøre barns deltakelse i fellesskapet. Studien har belyst hvordan spesialpedagogene utøver spesialpedagogisk hjelp med tanke på å sikre både deltakelse og samtidig gi barnet et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud.

Problemstillingen i denne studien har vært: *Hvordan utøves spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, i spennet mellom individ og fellesskap?* For å konkretisere og spesifisere problemstillingen har jeg med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget formulert følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan tilrettelegges og organiseres spesialpedagogiske tiltak i barnehagen?*
2. *Hvilke begrunnelser ligger bak de organisatoriske valgene som fattes?*

### *3. Hvilke muligheter og hindringer møter spesialpedagogene med tanke på å inkludere barnet i barnehagens fellesskap?*

I den videre teksten vil jeg oppsummere og sammenfatte studien og gi svar på disse spørsmålene. For å belyse problemstillingen og besvare forskningsspørsmålene er det benyttet kvalitativ metode, da denne metoden er mest hensiktsmessig for å få tak informantenes erfaringer og opplevelser av spesialpedagogisk praksis. Det er blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer av fire spesialpedagoger fra ulike barnehager som jobber med barn med enkeltvedtak. Inspirert av et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv, var det viktig for meg å stille meg åpen overfor spesialpedagogenes erfaringer, og få tak i en dypere mening ved å sette budskapet inn i en helhet. Deres beskrivelser har blitt tolket og analysert ut ifra et sosiokulturelt perspektiv der deltakelse blir sett på som grunnleggende for læring. Dette perspektivet har vært det teoretiske utgangspunktet som også har guidet det videre teorigrunnet og utvalg av tidligere forskning, og har bidratt til kategorisering, analyse og tolkning av funn.

#### *Sammenfatning av sentrale funn*

Et funn i studien viser at den spesialpedagogiske hjelpen ofte blir organisert som individuell støtte, og som trening utenfor det ordinære barnefellesskapet. Fokus på barns læring og utvikling, i form av å øke barnets ferdigheter, er en begrunnelse for individuell tilrettelegging utenfor fellesskapet. Informantene peker også på at de i større grad kan tilpasse opplæringen mer individuelt ved å trene en-til-en. Samtidig viser funn i studien at individuell ferdighetstrening på enerom kan ha et sterkt inkluderende potensial. Selv om det betyr at barnet tas ut av gruppen, viser informantene til at de spesialpedagogiske tiltakene vil være den innsatsen som minsker gapet mellom krav og forutsetninger, og som muliggjør deltakelse i fellesskapet. Funnene i studien viser at spesialpedagogene står overfor et dilemma i valget mellom fellesskapets aktiviteter og individuelle tiltak som fører barn ut av fellesskapet.

Et annet sentralt funn i studien viser at spesialpedagogiske tiltak i så stor grad som mulig utøves på avdeling i stor eller liten gruppe, slik at barn med spesielle behov kan delta og være en del av barnefellesskapet. En slik praksis er i tråd med den politiske målsetting at barnehagen skal være en arena for barns aktive deltakelse og læring i et inkluderende fellesskap med jevnaldrende, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 12). Det viser seg imidlertid å være stor variasjon i fellesskapets evne til å tilpasse seg mangfoldet i gruppen. I

enkelte barnehager viser det seg at fellesskapets måte å være fellesskap på gir barn med spesielle behov store vansker med å delta. Store rom og barnegrupper, samt fastlåst og ufleksibel struktur og organisering er faktorer som ikke støtter opp om inkluderende prosesser. Barnet må tilpasse seg strukturen og fellesskapet, og ikke omvendt. Det medfører at barn tas ut av gruppen fremfor at hjelpen utøves i barnets naturlige miljø.

Det kommer frem i studien at de muligheter og hindringer spesialpedagogene møter med tanke på å inkludere barnet i fellesskapet, kan se ut til å variere avhengig av om de jobber i én eller flere barnehager og om barnehagen de jobber i er tilrettelagt eller ordinær. Spesialpedagogene i de tilrettelagte barnehagene opplever i større grad at fellesskapet er tilpasset barn med særskilte behov, slik at de kan utøve spesialpedagogiske tiltak i barnegruppen. De spesialpedagogene som jobber i flere ordinære barnehager opplever imidlertid flere hindringer i forhold til å tilrettelegge for disse barna i fellesskapet. Det fører til at de i større grad tar barnet med ut av gruppen og trener på enerom eller i liten gruppe. Mange barn med enkeltvedtak får dermed et tilbud som avviker fra det ordinære tilbudet i barnehagen.

Videre viser et funn i studien hvordan spesialpedagogenes samarbeid med det øvrige personalet har betydning for utøvelsen av den spesialpedagogiske hjelpen. Informantene trekker frem betydningen av møtearenaer, kompetanse og systemtiltak som faktorer som vil føre til felles forståelse, felles ansvar og bidra til individuell tilpasning i miljøet. Studien peker på at et slikt samarbeid kan se ut til å gi barnet et mer helhetlig tilbud som reduserer skillet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk tilbud.

### *Spenningsfeltet stiller krav til yrkesetisk bevissthet og refleksjon*

Denne studien viser at forståelsen av spesialpedagogiske tiltak på det organisatoriske plan gjenspeiles i den daglige praksis og i det gjentatte dilemma mellom det generelle og det spesielle. Det vil alltid være et spørsmål som må vurderes i hvert enkelt tilfelle hvor mye barn kan og skal delta i felles aktiviteter, og i hvor sterk grad fellesaktivitetene er tilrettelagt for mangfold og forskjellighet. Spenningsfeltet spesialpedagogene står overfor i valget mellom fellesskapets aktiviteter og individuelle tiltak som fører barn ut av fellesskapet, fordrer en form for balansegang i barnehagens praksis og stiller store krav til yrkesetisk bevissthet og refleksjon. Det er tidligere løftet frem av Solli (2010) at det som kjennetegner dilemmaer er nettopp at flere valgalternativer fremstår som riktige, på samme tid som valg kan gi negative konsekvenser. Det

har blitt tydeliggjort gjennom denne studien at dilemmaer kan bli håndtert på ulike måter, i ulike situasjoner, for ulike barn. Et dilemma kan med andre ord ikke løses en gang for alle, men krever refleksjon og vurdering av kompetente spesialpedagoger for hver situasjon.

### *Refleksjon over egen studie og videre forskning*

Kvalitative forskningsintervju var et naturlig valg av metode for å kunne belyse problemstillingen på en god måte. Det at studien har få informanter kan være en svakhet. Styrken ligger i at hvert intervju med de fire spesialpedagogene ga ”tykke” beskrivelser med mye informasjon. Studien har dermed undersøkt spesialpedagogisk praksis på en helhetlig måte, og gitt meg et rikt datamateriale og muligheten til å legge fram detaljerte beskrivelser av forskningsfeltet, slik at aktuelle lesere av oppgaven kan trekke paralleller og deretter tilpasse og overføre resultatene til egen praksis. Forhåpentligvis har studien bidratt til kunnskapsutvikling som vil føre til diskusjon i kommuner og barnehager i forhold til hvordan spesialpedagogisk hjelp kan organiseres for å gi barn med spesielle behov et helhetlig tilbud der vi verdsetter mangfoldet i barnehagen.

Med tanke på videre forskning kunne jeg tenke meg å undersøke nærmere hvordan rammebetingelser og kommunal organisering kan sikre at barn med spesielle behov får et likeverdig og helhetlig barnehagetilbud. I denne studien viser det seg at i de tilrettelagte barnehagene der spesialpedagogene har fast tilholdssted, klarer personalet sammen i større grad å legge til rette et tilpasset og inkluderende leke- og læringsmiljø som har rom for mangfoldet. Hva som er årsaken til dette kan være flere ting. Det å jobbe i én barnehage kontra ambulere rundt i flere barnehager, kan gjøre samarbeidet med det øvrige personalet lettere, da en jobber tettere sammen og har flere arenaer å samarbeide på. Disse spesialpedagogene har også større forutsetninger for å kjenne til barnehagens rutiner og aktiviteter, som kan gjøre det enklere å implementere tiltakene i barnehagens ordinære virksomhet. Det at barnehagen er tilrettelagt, og flere spesialpedagoger jobber i team, kan også bety at barnehagepersonalet har opparbeidet seg spesialpedagogisk kompetanse, som gir gode forutsetninger for å tilrettelegge for barn med spesielle behov. Dette er problemstillinger som ville vært interessant å studere nærmere, og som kunne bidratt til økt kunnskap i forhold til organisering av den spesialpedagogiske hjelpen både på individ- og systemnivå.

## Litteratur

- Arnesen, A.-L. (2012a). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I Arnesen, A.-L. (red.) (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2012b). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser. I Norges forskningsråd (2012). *Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen*.
- Arnesen, A.-L., Kolle, T. & Solli, K.-A. (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I: A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., & Simonsen, E. (2011). *Spesialpedagogikk. Merkevarer i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 95, s.115-12.
- Arnesen, A.-L. & Solli, K.A. (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første Steg 3*, s. 36-38.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen. (Forskningsrapport, 62).
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 1, 9-28. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/rom-for-medvirkning-om-kvaliteter-i-samspillet-mellom-forskolelaerer-og-barn/asset/dspace:3597/355945.pdf>
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. og Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg. s. 33-57) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (red.) (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe, (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s.33-73.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Eide, B.J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. Temahefte om barns medvirkning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Frønes, I. (2010). De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Galvin, K. Og Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hedegaard Hansen, J., Hedegaard-Sørensen, L. & Tetler, S. (2008). *Man kan ikke lære dem at bli sociale med noen, der heller ikke er det*. En undersøkelse av pædagogisk praksis i 0-5 års dagtilbud i Ballerup kommune. Rapport, DPU; 2008 Hentet fra [http://pure.au.dk/portal/files/304/ballerup\\_rapport\\_-\\_endelig\\_version.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/304/ballerup_rapport_-_endelig_version.pdf).
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 594-612). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holten, I. C. S. (2016). Profesjon i et spenningsfelt. Standardisering av kvalitet i barnehagen. I L. T. Grindheim. *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 59-76). Fagbokforlaget.
- Hvidsten, B. I. B (red.) (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), F. Hjørdemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. Utg.). Oslo: Unipub.
- Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (red.), *Danning i barnehagen perspektiver og muligheter* (s. 45-68). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St. meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lauvås, K. Og Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Mørland, B. (red.) (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet (KD). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. I Norsk Pedagogisk tidsskrift, nr 4 (s. 289-300).
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Norges offentlige utredninger (2001). NOU 2001: 22. Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Oslo: Sosial- og helsedepartementet (SHD).
- Norges offentlige utredninger (2009). NOU 2009: 18. Rett til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Norges offentlige utredninger (2012). NOU 2012: 1. Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Norges forskningsråd (2012). *Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen*. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no>



- Norsk senter for forskningsdata (NSD). Hentet fra <http://www.nsd.uib.no>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulle specialpedagogiken: motiveringer, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik. Hentet fra [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea\\_2077\\_13581\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13581/1/gupea_2077_13581_1.pdf)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Univeritetsforlag.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 20-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I Arnesen, A. L. (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 214-227) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skodvin, A. (2006). Lev Semjonovitsj Vygotskij: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I Gulbrandsen L.M. (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 228-246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FOU i praksis* 4(1), 27-45.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A.-L. (red.) (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Akademic.
- Statistisk Sentralbyrå (2015). Barnehager, 2015, endelige tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. og Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg., s.17-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen. I Hvidsten, B. I. B (red.) (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s.53-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. og Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- UNESCO, (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2011). Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig\\_opplaring\\_brosjyre.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet (2017): *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsforbundet (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vedeler (2001). Barnehagen og tilpasset opplæring. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 382-405). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Warming, H. (2011). *Inclusive discourses in early childhood education?* International Journal of Inclusive Education, 15(2), s. 233-247.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn. Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ytterhus, B. (2010). Funksjonhemmede barn og fysisk aktivitet i barnehagen. I: E. B. Hansen Sandseter, T. L. Hagen & T. R. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Åmot, I. (2012). Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 5(18),s. 1-11.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn*, 33 (2), s. 91-105.

# VEDLEGG 1

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:**

### ***Utøvelse av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, i spennet mellom individ og fellesskap***

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med masterstudiet i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved HSN, ønsker jeg å gjennomføre en forskningsstudie i forhold til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Formålet med studien er å få økt innsikt i hvordan spesialpedagogiske tiltak utøves for å sikre både individuell tilrettelegging og inkludering for barn med spesielle behov i barnehagen. En praktisk målsetting er å bidra til kunnskapsutvikling og økt bevissthet om spesialpedagogisk praksis i spennet mellom individ og fellesskap. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan tiltakene tilrettelegges og organiseres, og spesialpedagogenes begrunnelser for de organisatoriske valgene de gjør, samt hvilke muligheter og hindringer spesialpedagogene opplever med tanke på å inkludere barnet i barnehagens fellesskap.

Jeg ønsker å intervju 4 spesialpedagoger, da det er de som planlegger og organiserer de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen. Dette er barnehagelærere med videreutdanning i spesialpedagogikk, som jobber med barn med enkeltvedtak.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju med den enkelte med en varighet på ca. en time. Spørsmålene jeg stiller tar utgangspunkt i en intervjuguide med sentrale tema studien skal belyse. Spørsmålene jeg vil stille er utformet i den hensikt å få deg som deltaker til å beskrive og vurdere erfaringer og opplevelser rundt egen spesialpedagogisk praksis. Intervjuguiden deles ikke ut på forhånd, men spørsmålene vil gå ut på hva som *kjennetegner deres spesialpedagogiske praksis, når og hvordan dere tilrettelegger og organiserer tiltakene individuelt og i fellesskapet, hvilke tanker dere har omkring inkludering og spesialpedagogiske tiltak og deres samarbeid med det allmennpedagogiske personalet.* Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene som oppbevares på egen harddisk. Disse lydopptakene brukes kun av meg for transkripsjon, og vil bli slettet ved prosjektets slutt.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Da jeg er ute etter å beskrive spesialpedagogisk praksis i barnehagen, vil det ikke bli innhentet personopplysninger ut over kjønn, alder, utdanning, praksiserfaring. Du som deltaker vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2017.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Vibeke Paulsen Kveil på tlf 92 80 23 00, e-post: [vibeke.kveil@gmail.com](mailto:vibeke.kveil@gmail.com).

Kontaktopplysninger til veileder for prosjektet: Solveig Irene Nordtømme, Tlf 31 00 92 12, e-post: [Solveig.Nordtomme@hbv.no](mailto:Solveig.Nordtomme@hbv.no)

Studien er ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG 2

### INTERVJUGUIDE

#### Utøvelse av spesialpedagogiske tiltak i barnehagen i spennet mellom individ og fellesskap

##### BAKGRUNN.

- Stilling, utdanning/videreutdanning, praksiserfaring, kjønn og alder.
- Ansettelsesforhold. Jobber du i én eller flere barnehager? Kort om barnehagen; Antall barn, gruppesammensetning.
- Hvor mange barn jobber du med?
- Kan du si noe kort om barnets/barnas vansker?

##### ANSVARsomRÅDE/ ARBEIDSBESKRIVELSE

- Hvordan vil du beskrive dine arbeidsoppgaver/ansvarsområder som spesialpedagog?
- Hva vil du si er det overordnede målet for spesialpedagogisk arbeid?
- Hva legger du i begrepene individuelt tilpasset og likeverdig tilbud?

##### TILRETTELEGGING OG ORGANISERING

- Hvordan tilrettelegger og organiserer du de spesialpedagogiske tiltakene?
  - Hvor, når, hva inneholder tiltakene, alene med enkeltbarnet eller i gruppe?
- Når velger du å organisere tiltakene **individuelt utenfor gruppen på enerom**?
  - Hvordan organiseres tiltakene individuelt utenfor gruppen?
  - Kan du beskrive hvorfor du velger å organisere tiltakene individuelt utenfor gruppen?
- Når velger du å organisere tiltakene i **liten gruppe**?
  - Hvordan organiserer du tiltakene i liten gruppe?
  - Kan du beskrive hvorfor du velger å organisere tiltakene i liten gruppe?

- Når velger du å utøve spesialpedagogisk hjelp på **avdelingen/ i fellesskapet**?
  - Hvordan organiserer du tiltak i fellesskapet?
  - Kan du beskrive hvorfor du velger å tilrettelegge for tiltak i fellesskapet?

## **MULIGHETER OG HINDRINGER**

- Hvilke muligheter møter du med tanke på å tilrettelegge tiltakene
  - på enerom?
  - i liten gruppe?
  - i fellesskapet?
  
- Hvilke hindringer møter du med tanke på å tilrettelegge tiltakene
  - på enerom?
  - i liten gruppe?
  - i fellesskapet?

## **TILHØRIGHET OG INKLUDERING**

- Hvordan opplever du at avdelingen/ fellesskapet er tilpasset barnets behov?
  
- Hvordan opplever du at aktivitetene i barnehagen er tilrettelagt med tanke på barnets deltakelse?
  
- Hvilke muligheter har barn med spesielle behov for å oppleve en reell tilhørighet i deres barnehage?
  
- På hvilken måte blir mangfold og ulikheter en ressurs i gruppa?
  
- Opplever du at inkludering er et overordnet prinsipp i deres virksomhet? På hvilken måte?
  
- På hvilken måte opplever du at det arbeides målbevisst for å inkludere barn med særskilte behov i fellesskapet, slik at alle får tilpasset og likeverdige leke- og aktivitetsmuligheter?

- Hvilke tanker har du omkring inkludering og spesialpedagogiske tiltak?
  - Opplever du noen gang at spesialpedagogisk arbeid er en barriere for å utvikle en inkluderende praksis, eller er det to sider av samme sak?

## **SPESIALPEDAGOGISK SAMARBEID**

- Hvordan opplever du samarbeidet med det allmennpedagogiske personalet på barnets avdeling?
  - I hvilken grad opplever du muligheten til å påvirke organiseringen av den allmennpedagogiske praksis på avdelingen?
  - Hvilke holdninger møter du i forhold til å jobbe spesialpedagogisk i det allmennpedagogiske miljø?
- I hvilken grad deltar du på barnehagens møtearenaer som avdelingsmøte, personalmøte, planleggingsdager etc?
  - Hva tenker du om egen deltakelse på disse møtearenaene, og hvordan påvirker det ditt spesialpedagogiske arbeid?
- Hvordan opplever du samarbeidet mellom barnets foreldre og deg som støttepedagog?
- Hvilke andre instanser utenfor barnehagen har dere et samarbeid med i forhold til barn med spesielle behov?
  - Hvorfor er dette samarbeidet viktig?
  - Når samarbeider dere?
  - Hva samarbeider dere om?